

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE EDUCACIÓN



**Creencias docentes sobre la retroalimentación en la enseñanza remota de
emergencia en una institución pública de San Miguel**

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

AUTOR:

Castillo Quispe, Madeleyne Silvia
Ccahuana Oros, Sandra Luisa

ASESOR:

Hurtado Cordero, Katya Giovanie

2021

RESUMEN

Si bien existe un número considerable de investigaciones referidas a las creencias docentes sobre la retroalimentación, todavía son escasos los estudios que se realizan a nivel nacional sobre el tema. En este sentido, se destaca la relevancia de la presente investigación, la cual tiene como finalidad comprender las creencias de los docentes. Al respecto, se reconoce que la retroalimentación es considerada como un componente trascendental dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, resulta relevante reconocer las creencias, pues son asumidas como verdades personales y se visibilizan en la práctica pedagógica. Debido a ello, la tesis busca responder la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las creencias docentes sobre la retroalimentación en la enseñanza remota de emergencia? Por tanto, el objetivo general es analizar las creencias docentes sobre la retroalimentación en la enseñanza remota de emergencia. En la misma línea, se destaca que el enfoque metodológico es cualitativo y el nivel es descriptivo. Por ello, para el análisis, se ha considerado lo expuesto por 6 docentes tutores del nivel de educación primaria, quienes proporcionaron información a partir de entrevistas y casuísticas. En cuanto a los resultados, se reconoce a la retroalimentación como una acción realizada por el educador, la cual tiene como principal característica la construcción de los aprendizajes y como finalidad la construcción de la autonomía. En base a ello, se identifica que el mejor modo de retroalimentación consiste en describir lo que se ha logrado y aquello que queda por mejorar, y proponer preguntas. A partir de todo ello, se evidencia dos aspectos: coherencia e incoherencia entre lo que cree y dice hacer. Finalmente, el aporte del trabajo de investigación es: la importancia de identificar, analizar y cuestionar las creencias para promover prácticas adecuadas.

Palabras claves: retroalimentación, creencias sobre retroalimentación, creencias, creencias docentes, práctica pedagógica.

ABSTRACT

Although there is a considerable number of investigations referring to teachers' beliefs about feedback, there are still few studies carried out nationwide on the subject. In this sense, the relevance of this research is highlighted, which aims to understand the ideas that underlie the behavior of teachers. In this regard, it is recognized that feedback is considered a transcendental component in the teaching and learning process. Therefore, it is relevant to recognize beliefs, as they are assumed as personal truths and are made visible in pedagogical practice. Because of this, the thesis seeks to answer the following research question: what are the teaching beliefs about feedback in emergency remote teaching? Therefore, the general objective is to analyze teacher beliefs regarding feedback in emergency remote teaching. Along the same lines, it is highlighted that the methodological approach is qualitative and the level is descriptive. Therefore, for the analysis, what was mentioned by 6 primary-level tutor teachers was considered, who were interviewed based on questions and casuistry presented. Regarding the results, feedback is recognized as an action carried out by the educator, which has as its main characteristic the construction of learning and as its purpose the construction of autonomy. Based on this, it is identified that the best form of feedback is to describe what has been achieved and what remains to be improved, and to propose questions. From all this, two aspects are evident: coherence and incoherence between what he believes and says to do. Finally, the contribution of the research work is: the importance of identifying, analyzing and questioning beliefs to promote appropriate practices.

Keywords: feedback, beliefs about feedback, beliefs, teaching beliefs, pedagogical practice.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: LA RETROALIMENTACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL MARCO DE UNA EVALUACIÓN FORMATIVA.....	7
1.1 DEFINICIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA	7
1.1.1 CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA.....	11
1.2 BASES CONCEPTUALES DE LA RETROALIMENTACIÓN.....	15
1.2.1 Definición de la retroalimentación.....	15
1.2.3 Características de la retroalimentación.....	17
1.2.4 Finalidad de la retroalimentación.....	19
1.3 CONSIDERACIONES PARA UNA RETROALIMENTACIÓN EFICAZ.....	20
CAPÍTULO II: LAS CREENCIAS Y SU RELACIÓN CON LA RETROALIMENTACIÓN .	25
2.1 LAS CREENCIAS Y LAS CREENCIAS DOCENTES.....	25
2.1.1 Características e importancia de las creencias docentes.....	27
2.1.2 Procesos de construcción y modificación de las creencias.....	31
2.2 CREENCIAS DOCENTES RESPECTO A LA RETROALIMENTACIÓN EN LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA	32
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO	35
3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO.....	36
3.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	36
3.3 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	38
3.3.1 Población, muestra e informantes	38
3.3.2 Técnica e instrumento para la recolección de datos	40
3.3.3 Técnica para la organización, procesamiento y análisis	42
3.4 PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN	44
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	46

4.1	CATEGORÍA: DEFINICIÓN DE LA RETROALIMENTACIÓN	46
4.2	CATEGORÍA: CARACTERÍSTICAS DE LA RETROALIMENTACIÓN.....	48
4.3	CATEGORÍA: FINALIDAD DE LA RETROALIMENTACIÓN	53
4.4	CATEGORÍA: NIVEL Y MODO DE RETROALIMENTACIÓN	57
4.5	CATEGORÍA: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE RETROALIMENTACIÓN QUE FUNCIONARON Y NO FUNCIONARON EN LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA.....	66
4.6	CATEGORÍA: EXPERIENCIAS QUE DIFICULTAN Y FAVORECEN LA RETROALIMENTACIÓN EN LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA	71
CONCLUSIONES		79
RECOMENDACIONES.....		83
REFERENCIAS		86
ANEXOS	92	
	ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA	92
	ANEXO 2: PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTAS	94
	ANEXO 3: GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.....	96
	ANEXO 4: OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA	98

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Caracterización de la evaluación formativa.....	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 2	Conformación de los informantes	¡Error! Marcador no definido.

INTRODUCCIÓN

Las creencias docentes sobre la retroalimentación es un tema sumamente relevante para la comprensión del trasfondo de las prácticas educativas; sin embargo, es poco investigado en el país. La importancia de este tema radica en visibilizar los supuestos que dirigen la acción retroalimentadora, ya que se considera a la retroalimentación como un componente importante en la enseñanza y aprendizaje, pues hace factible determinar el punto de partida, el punto de llegada y las acciones necesarias para lograr los objetivos propuestos, y con ello promover aprendizajes más útiles y deseables (Ellis y Loughland, 2017). De esta manera, se destaca el rol del docente, ya que es la persona que toma las decisiones al momento de retroalimentar, por lo que este proceso está afectado por las ideas que posee (Kagan, 1992).

En este sentido, las creencias tienen un reflejo directo en su accionar, cómo se entiende el proceso de retroalimentación, los modos de aplicación, empleo de recursos, medios, entre otros. Por ende, se comprende que el desempeño de un docente está influenciado en base a las creencias que posee; de esta manera, estas pueden ser entendidas análogamente como lentes de visión personal que permiten interpretar el entorno en el que se desenvuelve cada persona (Aguilar, 2003). Ante ello, surge la pregunta de investigación: ¿cuáles son las creencias docentes sobre la retroalimentación en la enseñanza remota de emergencia en una institución pública de San Miguel?

Teniendo en cuenta la pregunta de investigación, el objetivo general consiste en analizar las creencias docentes sobre la retroalimentación en la enseñanza remota de emergencia en una institución pública de San Miguel. Para su óptimo desarrollo, se ha considerado los siguientes objetivos específicos: identificar las creencias docentes respecto al sentido de la retroalimentación en el marco de una evaluación formativa e identificar las creencias docentes respecto a

las acciones de retroalimentación que se imparte en la enseñanza remota de emergencia.

Respecto a la justificación, se ha considerado algunas motivaciones personales vinculadas a la significatividad del tema en el contexto actual y las experiencias en las prácticas discontinuas. Una de las motivaciones surge a partir de la situación actual de emergencia sanitaria como consecuencia de la pandemia del Covid 19, la que ha generado un cambio sustancial en la educación peruana, y, por ende, ha conllevado a que la educación se presente en la modalidad de enseñanza remota de emergencia.

Esta nueva modalidad de enseñanza remota de emergencia es conceptualizada como un “cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente remotas para la instrucción o la educación” (Cabrales, 2020, p.17). Esta idea permite comprender que el objetivo de esta nueva modalidad es proporcionar acceso temporal y una solución al proceso de enseñanza y aprendizaje de manera rápida y fácil durante una emergencia o crisis.

Entonces, en base a este contexto, se considera de gran relevancia profundizar en el proceso de retroalimentación para el aprendizaje, pues es crucial reconocer cómo se está desarrollando la acción retroalimentadora en este escenario. Otra de las motivaciones es la cercanía directa a la práctica pedagógica mediante la práctica discontinua y preprofesional, esto permitió identificar que las creencias de varios docentes se evidenciaban en su accionar. Esto originó y acrecentó el interés por profundizar acerca de la influencia de las creencias docentes en las prácticas pedagógicas, específicamente, en el proceso de retroalimentación.

Adicionalmente, respecto a los alcances de la investigación, el resultado que se espera obtener es un estudio descriptivo, pues se brinda información detallada sobre la retroalimentación para descubrir las categorías que se desprenden con precisión, con la finalidad de especificar la definición, características y otros rasgos importantes que se han considerado en la investigación. Asimismo, el nivel del estudio es descriptivo, porque posibilita la comprensión de la relación entre las creencias docentes sobre la retroalimentación. En este sentido, el enfoque metodológico es cualitativo, pues el método de recojo de información y el análisis utilizado abarca los discursos y opiniones de los docentes sobre el tema. En cuanto a la técnica, se utiliza la entrevista y el instrumento elegido es la guía semiestructurada, la cual consta de tres partes, el protocolo de presentación, datos personales del informante y las catorce preguntas.

En base a lo mencionado, el aporte de esta investigación resulta ser significativa, pues permitirá comprender las creencias que tienen los docentes sobre la retroalimentación. De este modo, se podrá indagar sobre las definiciones, finalidades, características y modos de retroalimentar, y a partir de ello analizar y cuestionar las creencias. Adicionalmente, esta investigación ha permitido que los informantes puedan reflexionar sobre su propia práctica de retroalimentación en la coyuntura actual, puesto que identificaron los aspectos que les funcionó y cuáles no, los diferentes retos y las posibles sugerencias para brindar una retroalimentación eficaz. Aunado a ello, los agentes educativos podrán reconocer la relevancia de identificar, analizar y cuestionar las creencias a fin de comprender los comportamientos en la práctica pedagógica.

En relación con los antecedentes, se ha optado por presentar dos estudios recientes sobre el tema. Por un lado, la investigación realizada en Noruega por Vattoy (2020), titulada "Creencias de los profesores sobre la práctica de la retroalimentación en relación con la autorregulación, la autoeficacia y las habilidades lingüísticas de los estudiantes en la enseñanza del inglés como lengua

extranjera” requirió de la participación de diez docentes de secundaria de inglés como lengua extranjera. Los hallazgos permiten identificar que, si bien la mayoría de las creencias de los docentes sobre la práctica de la retroalimentación estaban vinculadas con la evaluación de las experiencias de aprendizaje, hay un número considerable que relaciona a las prácticas de evaluación con exámenes y calificaciones. Adicionalmente a ello, se destaca que la presión burocrática hacia los docentes puede ser un factor que influya en el desarrollo exitoso de la evaluación.

A continuación, se mencionan los hallazgos de la práctica de retroalimentación en cuanto a la autorregulación, la autoeficacia y las habilidades lingüísticas de los estudiantes. Primero, la totalidad de docentes indicó que la autorregulación era importante, sin embargo, cuatro de ellos reconocieron que no desarrollaron estrategias de retroalimentación en la enseñanza de inglés. Segundo, la autoeficacia comprendida como expectativas de docentes a estudiantes, evidenció que cinco de los diez docentes tienen bajas expectativas para los estudiantes. Además, según siete docentes, la retroalimentación se reconoce como importante para incentivar la autoeficacia. Tercero, en relación a las habilidades orales, siete de los diez maestros señalaron que era factible motivarlas mediante una retroalimentación formativa de pares. En cuanto a las habilidades de escritura, seis de los diez maestros señalaron que la retroalimentación formativa en el proceso de escritura fomenta esa habilidad.

Por otra parte, la investigación realizada en China por Wang, Yu y Teo (2018), titulada “Las creencias de los profesores de inglés como lengua extranjera con experiencia en retroalimentación sobre las presentaciones orales de los estudiantes” requirió de la selección de tres profesores hablantes nativos de China con títulos en Licenciatura en Inglés, teniendo experiencia de más de 10 años como profesores de inglés y en tareas de presentación oral asignadas regularmente a sus estudiantes en clase. Asimismo, para recoger los hallazgos, se utilizó entrevistas semiestructuradas y observaciones en el aula, lo que permitió

identificar seis creencias principales sobre la retroalimentación sobre las presentaciones orales de los estudiantes y las implicaciones con respecto a cómo los maestros de inglés como lengua extranjera brindan retroalimentación efectiva para mejorar el desempeño de los estudiantes en presentaciones orales; estas creencias son las siguientes.

- La retroalimentación del maestro debe estar orientada al proceso, ser de naturaleza descriptiva y formativa.
- La retroalimentación de los docentes debe centrarse en el dominio del conocimiento del contenido y desarrollo de habilidades comunicativas y de presentación oral.
- Los elogios y las críticas constructivas ayudan a establecer una buena relación con los estudiantes y crear entornos de aprendizaje de apoyo.
- La elección de la retroalimentación inmediata o diferida debe depender de aspectos específicos de las presentaciones orales de los estudiantes.
- La retroalimentación de los maestros debe dirigirse tanto a las personas como a la totalidad del grupo o clase.
- La incorporación de retroalimentación autogenerada y de pares desarrolla la autorreflexión y fomenta el aprendizaje cooperativo de idiomas.

Estos hallazgos evidencian que los tres profesores consideran la adquisición de habilidades comunicativas del estudiante y la competencia de presentación oral como propósito principal en sus prácticas de retroalimentación, en vez de mencionar los errores en las presentaciones orales.

La presente investigación consta de tres partes. La primera abarca el marco teórico de la investigación, el cual está compuesto por dos capítulos. Al principio, se desarrolla la definición y las características de la evaluación formativa, a través de las perspectivas de diversos autores. Además, se abordan elementos claves de la retroalimentación, como su definición, características, finalidad, niveles y las

condiciones necesarias para realizar una retroalimentación eficaz. Luego, se presenta la definición de creencias y creencias docentes, así como sus características, importancia, procesos de construcción y modificación.

La segunda parte comprende el diseño de la investigación y el análisis e interpretación de resultados, los cuales se encuentran divididos en dos capítulos. El primero precisa el nivel, enfoque, objetivos y metodología de la investigación. Esta última especifica la población, muestra e informantes, técnica e instrumento para la recolección de datos, técnica para la organización, procesamiento y análisis de la información y los principios éticos de la investigación. El segundo capítulo expone el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos según las categorías y subcategorías de investigación.

La tercera parte incluye las conclusiones de la investigación, las cuales están relacionadas a la pregunta de investigación y al objetivo del estudio. Finalmente, se proponen recomendaciones que motivan a continuar investigando respecto las creencias docentes sobre la retroalimentación.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: LA RETROALIMENTACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL MARCO DE UNA EVALUACIÓN FORMATIVA

En este capítulo, se determinarán las bases conceptuales de la retroalimentación de los aprendizajes en el marco de la evaluación formativa. Para ello, se definirá, en un primer momento, a la evaluación formativa y algunas de sus características más significativas. Posteriormente, se explicará la definición, características, finalidad y niveles de la retroalimentación de los aprendizajes. Por último, se detalla algunas consideraciones para una retroalimentación eficaz.

1.1 DEFINICIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

La expresión evaluación formativa surge en los años sesenta, como una nueva mirada de la evaluación, pues se la contempló como un proceso orientado a mejorar la calidad de los aprendizajes. Es así como esta nueva perspectiva empieza a tomar relevancia para muchos autores y grupos de investigaciones. Tal es el caso del Assessment Reform Group (2002), quien menciona que la evaluación formativa es una evaluación de procesos de aprendizaje, además añade que el estudiante es partícipe de su propio aprendizaje, pues es capaz de evaluarse y reconocer sus logros y dificultades. Al respecto, Brown (2005) destaca el rol fundamental de la retroalimentación dentro de la perspectiva de la evaluación formativa, pues posibilita la comprensión de los errores o dificultades y las acciones de mejoras. Esto posibilitará que se tomen decisiones y/o modificaciones pertinentes, y el reconocimiento de los aspectos logrados y por lograr.

Por su parte, Boston (2002) indica que la evaluación se convierte en formativa cuando la información recogida se usa para adaptar y/o modificar la enseñanza y el aprendizaje, y con ello, satisfacer tanto las necesidades del

docente como del estudiante. Por un lado, la evaluación favorece el cumplimiento y reconocimiento de las metas deseadas y sus progresos, a través de la reflexión que realiza el estudiante sobre su desempeño de aprendizaje y la retroalimentación que brinda el docente hacia el estudiante. Por otra parte, esta información sobre cómo progresan y dónde están teniendo problemas los estudiantes será útil para que el docente realice modificaciones pertinentes en la enseñanza. De esta manera, el docente toma decisiones y acciones como por ejemplo replantear los enfoques de enseñanza alternativos, métodos de aprendizaje, entre otros. Esta idea central de la evaluación formativa ha permanecido en el transcurso de los años, pues muchos de los autores recientes que se expondrán a continuación, coinciden con los aportes de estos autores representativos.

En la actualidad, se considera que el concepto de la evaluación formativa está condicionado por dos elementos relevantes: los aprendizajes esperados y las muestras del logro del aprendizaje. Dicho de otra manera, estos elementos son los objetivos o metas de aprendizaje, y tareas, ejecuciones, realizaciones y/o productos. En la misma línea, la evaluación formativa es considerada como un instrumento de investigación de los aprendizajes, donde se identifica, recoge y analiza la información, con la finalidad de procesarla y determinar la calidad del aprendizaje logrado y en función a ello introducir modificaciones necesarias (Herrera, 2018).

Teniendo en cuenta este concepto, se evidencia la importancia de la toma de decisiones para determinar estos elementos y descubrir lo que los estudiantes comprenden o no, esto solo se logrará si se realiza una evaluación constante del proceso de aprendizaje. Por tanto, se define a la evaluación formativa como un proceso que evalúa todo lo que sucede en el aprendizaje.

Moreno (2016) diferencia a la evaluación formativa de otras perspectivas de la evaluación como un proceso y no un producto, el cual tiene como propósito favorecer la mejora de algo, ya sea en el aprendizaje o en la enseñanza. De esta manera, el carácter formativo no se evidencia en las técnicas concretas que emplea el docente, sino en la intención con la que se realiza y en el uso que le brinda a la información que obtiene. Por tanto, tiene sentido que si se desea alcanzar esta finalidad sea necesario que la intervención se realice mientras esta ocurra, por ello, adquiere un carácter continuo y permanente. Adicionalmente, Arribas (2017) señala que, para favorecer la mejora de los aprendizajes, se debe considerar los objetivos y criterios de aprendizaje, pues a través de esta información se realiza acciones de planificación, propuestas de actividades, tareas, proyectos, etc., los cuales ayudan a recoger información, para posteriormente, incorporar procesos de mejora.

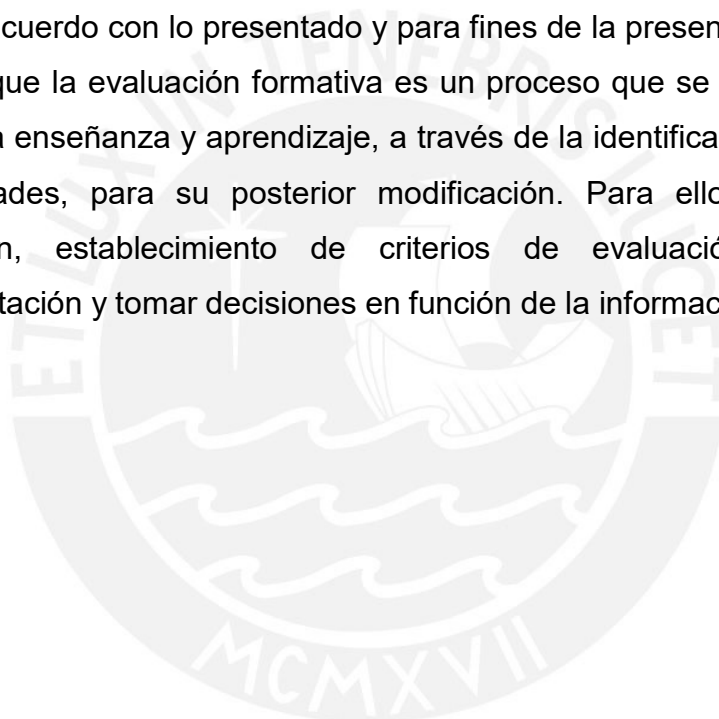
En la misma línea, se define a la evaluación formativa como un proceso que puede ser desarrollado por docentes y estudiantes, valorando en qué nivel se encuentran, dónde se pretende llegar y estableciendo acciones de mejora para alcanzar la meta. En cuanto a la definición de la evaluación formativa, López (2017) afirma:

Factor esencial de aprendizaje, integrado en el mismo proceso y que tiene como objetivo favorecer ese proceso en tiempo real, a través de la observación, interpretación y regulación continua de todos los elementos que lo integran: desde la motivación y fijación de objetivos, de acuerdo con el potencial de aprendizaje en cada estadio y por cada alumno, a la regulación del empeño, de los intentos, de las hipótesis, de las reparaciones, de la superación de las dificultades y del análisis de los logros. (p.4)

Por otro lado, Saltos y Chiriboga (2016) mencionan que la evaluación formativa influye en tres elementos fundamentales de la educación: aprendizaje del estudiante, evolución del aprendizaje y enseñanza, y la información tanto del avance como de las necesidades del grupo. Para que estos elementos se desarrollen de manera efectiva es indispensable emplear instrumentos de valoración, con la finalidad conseguir e interpretar la información y tomar decisiones (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Por último, en el contexto peruano, según la RVM. N° 00094 (2020) se comprende a la evaluación como un proceso formativo, pues busca el bienestar del estudiante, tanto académico como socioemocional. En ese sentido, un medio para lograr este fin es la retroalimentación, ya que esta permite identificar las necesidades del estudiante, fomenta que reflexione y gestione su aprendizaje de manera autónoma. Para ello, es indispensable establecer criterios, con los que se pueda recopilar y analizar información pertinente, tomar decisiones adecuadas para mejorar tanto los aprendizajes como la enseñanza.

De acuerdo con lo presentado y para fines de la presente investigación, se considera que la evaluación formativa es un proceso que se orienta a mejorar y favorecer la enseñanza y aprendizaje, a través de la identificación de los logros y las dificultades, para su posterior modificación. Para ello, es necesario la planificación, establecimiento de criterios de evaluación, desarrollar la retroalimentación y tomar decisiones en función de la información recopilada.



1.1.1 CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Debido a que la evaluación formativa no es la única perspectiva que se tiene sobre la evaluación, resulta relevante conocer sus características para diferenciarla sobre otras. En este sentido, se mostrará un cuadro comparativo a fin de comprender mejor estas características según la opinión de diversos autores.

Tabla 1

Caracterización de la evaluación formativa

	Morales (2015)	López (2017)	RVM. N° 00094 (2020)
Retroalimentadora	La evaluación formativa permite el desarrollo de una retroalimentación, la cual resalte el progreso, los logros y/o fortalezas de los estudiantes, en vez de fallos o errores. También, es relevante las sugerencias que plantea el docente sobre cómo mejorar y abordar las debilidades del estudiante.	Dentro del proceso de la evaluación formativa, la retroalimentación resulta ser la acción más efectiva para el progreso. Esta retroalimentación busca ayudar al estudiante a reflexionar sobre su desempeño, valorarlo y brindar sugerencias, plantear interrogantes, brindar aclaraciones o explicación significativa.	Una retroalimentación adecuada y oportuna garantiza que los estudiantes sigan aprendiendo. Para tal fin, es importante que el docente tenga presente los propósitos de aprendizaje y cuente con las evidencias de aprendizajes del alumnado, a fin de que el docente informe de manera oral o escrita, sobre sus avances, dificultades y aquello que podrían hacer para mejorar sus producciones.

Estudiantes
responsables de su
aprendizaje

La evaluación -
formativa favorece el
desarrollo de la
coevaluación y la
autoevaluación, pues
el estudiante es el
responsable de
monitorear su propio
proceso de
aprendizaje, por tanto,
es quien debe
reflexionar sobre su
desempeño,
acompañado de la
guía del docente. Esto
posibilita que los
estudiantes
identifiquen nuevas
habilidades para poder
aplicarlas en sus
posteriores trabajos.
Esto posibilita que el
estudiante asuma su
compromiso respecto
a su proceso de
aprendizaje.

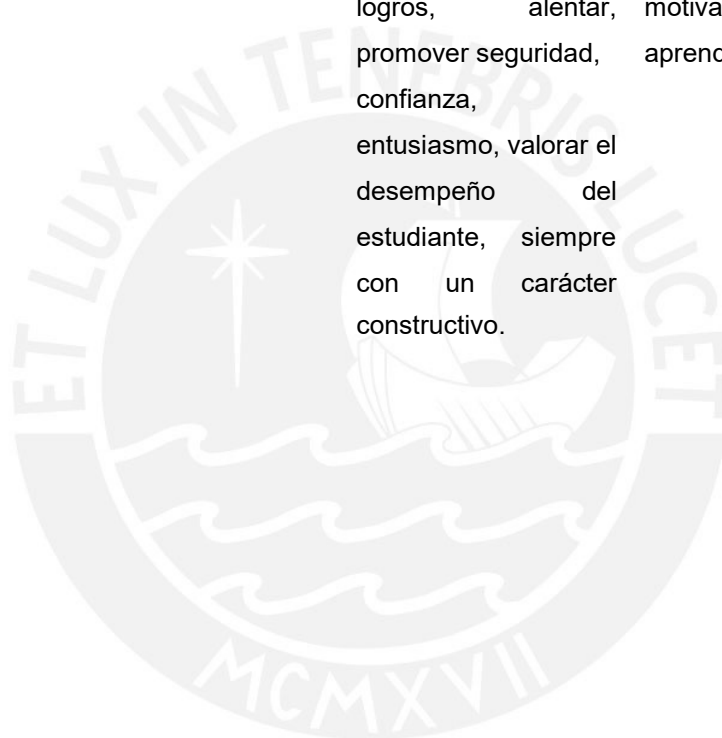
El docente debe crear
espacios donde el
estudiante se apropie de su
proceso de aprendizaje. De
esta forma, el alumno puede
retroalimentar su trabajo o el
de sus compañeros, con la
orientación del docente. De
esta manera, se fomenta el
reconocimiento y
valoración, la motivación
intrínseca, la reflexión y
autorregulación.

Motivadora

-

Esta característica surge a partir de la función de la evaluación formativa, tanto, contribuye a su la cual es posibilitar el avance y mejoramiento del aprendizaje. Por ello, se debe constatar los logros, promover seguridad, confianza, entusiasmo, valorar el desempeño del estudiante, siempre con un carácter constructivo.

La evaluación formativa se realiza teniendo como centro al estudiante y, por lo tanto, contribuye a su bienestar reforzando su autoestima, ayudándolo a consolidar una imagen positiva de sí mismo y de confianza; en otras palabras, motivarlo a seguir aprendiendo.



Planificada

Para que la evaluación formativa proporcione información sobre el éxito de los objetivos de aprendizajes de los estudiantes es necesario una planificación eficaz. Esto implica la comunicación y comprensión de las metas y los criterios que se aplican en la evaluación de sus trabajos. Además, se debe precisar la forma cómo se desarrollará la retroalimentación, de qué manera participará el estudiante en la evaluación de su aprendizaje y cómo se le ayudará para que sigan progresando.

La evaluación formativa debe ser planificada por el docente junto a sus estudiantes, en este sentido, adquiere un carácter consensuado, puesto que se detalla lo que se espera como meta y el camino que debe considerar el estudiante para seguir mejorando. Para ello, tanto docentes como estudiantes acuerdan los criterios para valorar si se ha conseguido lo que se pretendía, así como para analizar al final conjuntamente los resultados y pasos dados.

Esta planificación consiste en formular criterios para la evaluación, los cuales son el referente para formular las valoraciones que brinda el docente, ya que posibilita comparar, evaluar y describir lo que evidencian los estudiantes. También, estos criterios pueden estar diseñados en conjunto con el estudiante, lo que garantiza su mayor comprensión. Asimismo, la evaluación formativa debe estar alineado a los objetivos de aprendizaje, los cuales permiten comprender e identificar lo que se quiere aprender y cuáles serían las pautas para lograrlo. Por último, se debe diseñar actividades que brinden evidencias de aprendizaje, puesto que estas permiten conocer los aprendizajes del grupo, así como el logro de sus competencias, así como lo que domina o no el estudiante.

Fuente: elaboración propia

Este cuadro permite precisar las principales características de la evaluación formativa, de acuerdo con las perspectivas de algunos autores, es por ello, que no todos coinciden en la consideración de las mismas características. En este sentido, para Morales (2015) las características son solo retroalimentadora, centrada en la participación del estudiante y planificada; sin embargo, López (2017) reconoce a las características retroalimentadora, motivadora y planificada como las principales. Por el contrario, la RVM. N° 00094 (2020) abarca todas las características presentadas.

Por todo lo expuesto, se comprende que la evaluación en su sentido formativo constituye un elemento crucial en la construcción del conocimiento (aprendizaje). Sin embargo, durante este proceso importa mucho la comunicación de la existencia de una brecha entre la meta deseada y su estado actual, y de las acciones y/o modificaciones que esta toma para llegar a la deseada; en este sentido, se visibiliza a la retroalimentación como la esencia de la evaluación formativa.

1.2 BASES CONCEPTUALES DE LA RETROALIMENTACIÓN

1.2.1 Definición de la retroalimentación

La palabra retroalimentación tiene como raíz la idea de ofrecer información o sugerencias sobre lo que ya ocurrió. De esta manera, Ramaprasad (1983) manifiesta que la retroalimentación es la información que se brinda con el propósito de modificar la distancia que se presenta entre el nivel actual y el de referencia. Al respecto, se reconoce que la información como tal no es retroalimentación, ya que para considerarlo de esa manera la información proporcionada debe tener como objetivo alterar o modificar la brecha entre los niveles mencionados anteriormente.

En añadidura, Stobart (2005) señala que la retroalimentación hace factible determinar el punto de partida, el punto de llegada y las acciones necesarias para lograr el objetivo propuesto. Debido a ello, resulta pertinente que los educandos

tengan en claro la meta de aprendizaje, identifiquen las acciones necesarias para lograr la meta teniendo en cuenta el nivel en el que están, y comparen el nivel en el que están y el nivel al que se quiere llegar.

De manera complementaria, Hattie y Timperley (2007) indican que la información puede ser facilitada por diversos agentes, como: educador, padres, compañeros, entre otros, la cual esté vinculada a aspectos del desempeño del estudiante. En ese sentido, se reconoce que no es solamente el educador quien puede retroalimentar, sino también otros agentes. Además, según Black y William (1998), algunos de los beneficios de la retroalimentación son: promueve la motivación, la autorregulación, la autoeficacia y fomenta un impacto en el desempeño de los estudiantes.

Asimismo, Ellis y Loughland (2017) conciben a la retroalimentación como un proceso, el cual debe indicar el punto de partida y hacia dónde ir. De esta manera, se evidencia la relevancia de conocer cuáles son los siguientes pasos para seguir mejorando, una vez que se tenga información sobre hacia dónde va y cómo es el rendimiento del estudiante hasta el momento. Por ello, estos autores consideran a la retroalimentación como un orientador que va indicando qué es lo que se debe hacer una vez que el estudiante se encuentre en el camino de un aprendizaje en específico.

Por otra parte, se concibe a la retroalimentación como un proceso de diálogo, Perez y González (2019) afirman:

Proceso de diálogo que inicia el profesor a partir de los resultados de la aplicación de algún procedimiento de evaluación a los estudiantes, que involucra la entrega de comentarios y variadas sugerencias, con la finalidad de ayudarlos a reconocer errores y corregirlos, desarrollando así habilidades de autoevaluación y monitoreo. Para el profesor, esto implica que debe contar con criterios y estándares de evaluación previamente establecidos y comunicados a los estudiantes; diseñar e implementar un sistema adecuado para recoger la información sobre el aprendizaje, como también estrategias para comunicar dicha información y usarla para que los estudiantes aprendan mejor. (p.5)

Asimismo, Anijovich (2019) destaca que la retroalimentación contribuye a modificar y a reducir la brecha entre el estado inicial y los objetivos de aprendizaje, lo que incide en la motivación de los aprendizajes. Además, favorece la participación de estudiantes, específicamente en el desarrollo de sus habilidades metacognitivas, ya que son considerados como partícipes de su propio proceso de aprendizaje. Adicionalmente, este proceso de retroalimentación tiene elementos que deben estar debidamente articulados: evidencias de aprendizaje, criterios de evaluación, objetivos, estándares o expectativas de logro. Por último, la autora resalta que la retroalimentación favorece prácticas reflexivas en la docencia, puesto que facilita la revisión y mejoramiento de sus procesos de enseñanza.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, para fines de la presente investigación, la retroalimentación es comprendida como un proceso que brinda información a los agentes educativos con el propósito de modificar el proceso de enseñanza aprendizaje a partir del reconocimiento de los logros, dificultades y oportunidades de mejora y, en consecuencia, reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, y a su vez, gestionarlo de manera autónoma.

1.2.3 Características de la retroalimentación

De acuerdo con el Ministerio de Educación (MINEDU, 2020), las características principales de la retroalimentación son las siguientes:

- Oportuna: Debe ser brindada lo más pronto posible después de una evaluación o entrega de la tarea, ya que de esta manera el estudiante será capaz de “mejorar su desempeño o redirigir su proceso de aprendizaje hacia aquello que le ayude a alcanzar los objetivos propuestos” (Valdivia, 2014, p. 22). Por lo tanto, esta retroalimentación será relevante para su estudio actual y será probable que genere una actividad apropiada de aprendizaje que tenga mejores resultados, pues el estudiante tiene la oportunidad de incorporar los cambios que considere necesarios a partir de la información recibida.

- Frecuente: Una característica importante de la retroalimentación es la cantidad de veces que se realiza este proceso. En este sentido, para que la retroalimentación sea útil y beneficiosa para el estudiante, esta ha de ofrecerse con bastante regularidad, es decir, a lo largo de su proceso de aprendizaje, ya que esto permitirá que se identifiquen dificultades o debilidades de los estudiantes a tiempo.
- Coherente: Debe estar alineado con los aprendizajes esperados, con los criterios de evaluación y con las especificaciones de las tareas evaluadas. Por lo tanto, debe integrarse dentro de la planificación de las sesiones de clase. Esto permitirá, a su vez, que el estudiante comprenda la articulación entre lo que se pretende que aprendan, la enseñanza y la evaluación.
- Clara: La retroalimentación debe ser, independientemente del modo en el que se comunica, entendible, legible, estructurada y detallada. En este sentido, al estar dirigido a los estudiantes, es importante que se considere la forma cómo comprenden e interpretan lo comunicado en la retroalimentación y cómo lo comparte el docente, es decir, de manera sutil y priorizando los aspectos positivos y luego mencionar las dificultades.
- Constructiva: Es importante que la retroalimentación comience resaltando los aspectos positivos, con la finalidad de motivar al estudiante a seguir aprendiendo, lo cual posibilitará que el estudiante muestre una mayor disposición para incorporar las sugerencias brindadas. Además, se debe describir al estudiante sus fortalezas y progresos, a fin de proporcionar orientaciones sobre cómo superar las debilidades encontradas, corregir errores, y con ello, beneficiar al proceso de enseñanza y aprendizaje.

1.2.4 Finalidad de la retroalimentación

Autores como Wiggings (2012) señalan que la finalidad de la retroalimentación consiste en brindar conocimientos que puedan ser manipulados por los educandos, lo cual hace evidente cómo este proceso forma parte de la evaluación formativa a partir de la comunicación, demostración, formulación de preguntas, entre otros, con el objetivo de coadyuvar a los educandos a cambiar su pensamiento o comportamiento para optimizar el proceso de su aprendizaje.

Asimismo, Hattie y Timperley (2007) mencionan que la finalidad de la retroalimentación es reducir la distancia entre lo que el educando ha entendido y lo que se espera que entienda. En esa línea, es crucial que se incentive la reflexión de los agentes educativos con el propósito de que puedan reconocer cómo se está presentando el proceso de aprendizaje, qué aspectos se requieren afianzar, qué acciones deben variarse por parte del educador y educando, y de qué manera es posible lograr los objetivos de aprendizaje.

En la misma línea, la RVM. N° 00094 (2020) menciona que el motivo por el cual se realiza la retroalimentación es para construir la autonomía, mediante procesos de reflexión que motivan a los estudiantes a la búsqueda de la resolución de problemas, creación de nuevos productos, modificación de sus trabajos, identificación de sus estrategias de aprendizaje, reconocimiento de sus logros y necesidades, así como el desarrollo de la autoevaluación de lo que aprende y cómo aprende.

Por último, Canabal y Margalef (2017) consideran que la finalidad de la retroalimentación está orientada al apoyo y soporte hacia el aprendizaje. En este sentido, no solo lo considera como una mera comunicación de los logros, aciertos, dificultades o errores, sino que orienta, apoya y motiva al estudiante en su aprendizaje posterior.

Por tanto, se comprende que la finalidad de la retroalimentación se enfoca en la idea de mejorar. Este es el principal propósito que se busca cuando se desarrolla la retroalimentación, puesto que su relevancia radica en lograr que el receptor de la retroalimentación considere esta información como útil y valiosa, lo que posteriormente lo ayude a realizar modificaciones y mejoras a fin de obtener nuevos conocimientos y habilidades.

1.3 CONSIDERACIONES PARA UNA RETROALIMENTACIÓN EFICAZ

La retroalimentación eficaz es definida como la información comunicada al estudiante que lo lleva a reflexionar, modificar y mejorar su aprendizaje. Para ello, es necesario que los estudiantes sepan qué se espera que aprendan y cuáles son las referencias, criterios y metas de aprendizaje bajo los cuales serán evaluadas sus evidencias. Asimismo, es eficaz porque dicha información que se proporciona a los estudiantes permite acortar la brecha entre el nivel actual y el esperado, a través de la observación de sus actuaciones y/o producciones de la persona evaluada, en el cual se identifica sus logros, progresos, errores recurrentes y aspectos que requieren mayor atención. En otras palabras, dicha información permite conocer dónde están, qué les hace falta y qué tienen que hacer para alcanzar sus metas de aprendizaje (Foster, 2018; MINEDU, 2020).

De este modo, la retroalimentación eficaz en la enseñanza remota de emergencia implica que el docente oriente al estudiante a comprender sus maneras de aprender, a valorar sus progresos y resultados, con ello será capaz de autorregular su aprendizaje. En ese sentido, la retroalimentación posibilita la construcción de la autonomía, mediante procesos de reflexión que motiva al estudiante a resolver problemas, crear nuevos productos, replantear sus trabajos, identificar sus estrategias de aprendizaje, logros y necesidades (MINEDU, 2020).

Adicionalmente, Mogollón (2004) menciona que algunas características que evidencian la efectividad de la retroalimentación son: dirigir esta actividad hacia las evidencias que produce un estudiante, realizar la retroalimentación en un momento adecuado, demostrar pertinencia al expresar la devolución al estudiante, valorar los aprendizajes a través de descripciones, en vez de calificarlas y explorar alternativas o sugerencias. En la misma línea, Brown (2015) considera que esta información que se le brindará al estudiante debe estar alineadas a los criterios de evaluación y a los objetivos del plan de estudio. De este modo, se evidencia la relevancia de una retroalimentación formativa que sea detallada, completa, desafiante y significativa para el estudiante.

De esta manera, en este contexto de enseñanza remota de emergencia, se destaca la relevancia de comunicar a los estudiantes sobre sus logros, progresos y aspectos por mejorar, a través del análisis que realiza la docente sobre la evidencia de trabajo del estudiante. En este panorama, Anijovich (2019) menciona que existen algunos modos de retroalimentar, los cuales son cinco: ofrecer preguntas, describir el trabajo del estudiante, valorar los avances y logros, ofrecer sugerencias y ofrecer andamiaje. El primero consiste en el planteamiento de preguntas, con la finalidad de que el estudiante revise su propia producción o desempeño, de modo que se le brinde un espacio para que se tome el tiempo de revisar y reflexionar sobre su tarea realizada. Este modo de retroalimentar busca desarrollar habilidades metacognitivas para despertar la conciencia del alumnado sobre cómo aprende, cuáles son sus fortalezas y debilidades como estudiante, y qué estrategias emplea para aprender.

El segundo, referido a describir el trabajo del estudiante, implica devolver, de manera descriptiva, lo que el estudiante ha realizado de acuerdo a lo que se le planteó como actividad, tarea o proyecto. El tercero, respecto a valorar los avances y logros, implica identificar los avances en relación con los desempeños y producciones anteriores, además, consiste en vincular los comentarios del profesorado a los objetivos de aprendizaje para que los estudiantes reconozcan

en qué medida y cómo los están alcanzando. Este modo de retroalimentación contiene un factor significativo en la motivación de los aprendizajes, puesto que impacta sobre la autoestima del estudiante, valorando la tarea realizada.

El cuarto, relacionado a ofrecer sugerencias, es el modo más recurrente de brindar retroalimentaciones por los docentes; sin embargo, este suele realizarse de manera general, sin generar ningún impacto en los aprendizajes del estudiante. Es importante reconocer que la finalidad de este modo de retroalimentación es reducir la brecha entre el estado inicial y los objetivos de aprendizaje. El último modo de retroalimentación es ofrecer andamiaje, el cual se refiere a la ayuda y el acompañamiento que el docente brinda a los estudiantes, con el propósito de transitar desde el estado inicial del aprendizaje hasta el logro de los aprendizajes esperados.

En la misma línea, para mejorar la calidad de retroalimentación que brinda el docente en su práctica pedagógica, es necesario considerar la clasificación de los niveles de retroalimentación propuesto por el MINEDU (2017). Estos niveles están clasificados por una escala de menor a mayor calidad, las cuales son las siguientes:

- Incorrecta: Este primer nivel implica brindar información al estudiante de manera errónea cuando se realiza la retroalimentación, de modo que indica que algo es correcto cuando es incorrecto o viceversa. Este tipo de retroalimentación permite comprender la falta de preparación, seguridad o información suficiente respecto a un conocimiento. Por lo tanto, esta calidad de retroalimentación ocasiona confusiones e incertidumbre en el estudiante, en lugar de mejorar sus aprendizajes.
- Elemental: Este segundo nivel supone que la retroalimentación consista únicamente en señalar si la respuesta o procedimiento que está desarrollando el estudiante es correcta o incorrecta, de manera que la docente menciona la respuesta correcta o resuelve el ejercicio. En otras

palabras, la docente no genera momentos dentro del proceso de retroalimentación para descubrir la lógica de la respuesta dada por el estudiante, ya que prefiere negar o afirmar dicha respuesta.

- **Descriptiva:** Este tercer nivel conlleva ofrecer oportunamente a los estudiantes información suficiente para mejorar su trabajo. En este sentido, la docente describe lo que está haciendo el estudiante, lo que está o no logrando respecto a lo esperado. En base a ello, brinda sugerencias a los estudiantes sobre lo que tienen que hacer para mejorar en sus próximos trabajos, y con ello, sus aprendizajes.
- **Reflexiva o por descubrimiento:** Este último nivel, considerado como el más adecuado y el que se espera que todos los docentes la desarrollen, consiste en guiar a los estudiantes para que ellos mismos sean capaces de descubrir cómo mejorar su desempeño. Asimismo, este tipo de retroalimentación posibilita la reflexión del propio estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje. Por lo tanto, la docente guiará al estudiante a indagar e identificar el origen y la lógica de sus logros, progresos y errores.

Por último, algunas capacidades que deben poseer los educadores para ofrecer retroalimentaciones enriquecedoras para los educandos, según Anijovich (2019), son: desarrollar la metacognición, fomentar una comunicación efectiva, y sistematizar y documentar las prácticas de retroalimentación.

Por un lado, el desarrollo de la metacognición con la finalidad de fomentar mejoras en el aprendizaje, requiere que los docentes incentiven la actitud crítico-reflexiva de los educandos. Esto evidentemente se llevará a cabo mediante una planificación previa que permita incentivar la reflexión de las evidencias de aprendizaje, y favorecer la autoevaluación y coevaluación. Respecto a ello, se espera que se reflexione sobre las acciones realizadas durante el proceso de evaluación, las decisiones que se han tomado con relación a las oportunidades de mejora y las consecuencias de la retroalimentación. Respecto a autoevaluación y coevaluación, se destaca la promoción de una cultura evaluativa, en la que no solo el educador retroalimenta, sino también los mismos educandos, y de esa manera

cada agente tiene la oportunidad de enriquecerse a partir de la evaluación y participar de manera activa.

Por otro lado, la comunicación efectiva tomando en cuenta el aspecto socioemocional, se hace posible cuando el educador escucha activamente y está atento a las evidencias de aprendizaje enviadas, y las emociones que provoca la retroalimentación en los educandos. Esto supone que el educador tenga disposición por contribuir, acompañar y ser solidario con los demás. Adicionalmente a ello, es necesario que se comuniquen las ideas claramente a fin de que la comunicación sea efectiva y la retroalimentación adquiera el sentido formativo. Lo indicado se refiere a tener la capacidad de que las ideas compartidas cumplan el propósito comunicativo a pesar de enviarse mediante mensajes escritos, audios, videos, entre otros.

Finalmente, la sistematización y documentación de las prácticas de retroalimentación formativa, lo cual implica reconocer la información que es válida y fiable de las evidencias de aprendizaje, analizar críticamente las producciones, decidir el foco de atención de la retroalimentación e identificar las fortalezas, logros y oportunidades de mejora. En ese sentido, si bien al analizar las evidencias de aprendizaje lo primero que se reconocen son los errores o aspectos que deben enmendarse, se recomienda que el educador identifique los aspectos logrados, los avances o aquello que puede ser destacado. Para ello, se necesita un amplio conocimiento de los saberes sobre la información que se facilita al realizar la retroalimentación. Además, es indispensable que se tome en cuenta el andamiaje, formule preguntas potentes sobre las evidencias de aprendizaje y proponga sugerencias de mejora.

CAPÍTULO II: LAS CREENCIAS Y SU RELACIÓN CON LA RETROALIMENTACIÓN

En este capítulo, se define las creencias propiamente dichas y las creencias docentes bajo la perspectiva de diversos autores. Además, se mencionan las principales características y la importancia de las creencias docentes en la práctica pedagógica. Asimismo, se explica los procesos de construcción y modificación, los cuales permiten comprender el trasfondo de las creencias. Por último, se desarrolla las creencias docentes respecto a la retroalimentación.

2.1 LAS CREENCIAS Y LAS CREENCIAS DOCENTES

Las creencias según Rokeach (1968) están organizadas en sistemas, los cuales están conformados por experiencias concebidas como verdades personales.

Gallego (1991) indica que son ideas que la persona formula y que acepta porque resulta válida según su criterio y el de otras personas que también la consideran como verídica. En añadidura a ello, Dewey (1989) señala que la persona que posee una creencia no es capaz de fundamentarla cuando se le increpa sobre ella, ya que usualmente ha sido interiorizada como herencia de otros y no necesariamente porque la persona haya examinado o reflexionado respecto a la creencia construida.

En la misma línea, Ellis (2003) expone que las creencias son ideas, afirmaciones y pensamientos determinadas por un componente afectivo y emocional. En ese sentido, se destaca que pueden ser presentadas como hipótesis comprobadas o rechazadas. Al respecto, Solis (2015) afirma que estas pueden ser reconocidas como verdades personales que se basan en percepciones de las experiencias, las cuales aún si están muy distorsionadas, pueden influenciar en ellas.

Teniendo en cuenta cada una de estas definiciones, para el desarrollo de la presente investigación, se reconoce a las creencias como un sistema de ideas basadas en experiencias que tienen un componente afectivo, porque son experiencias de cada uno. Debido a ello, son reconocidas como verdades personales que orientan el comportamiento y las decisiones que se toman en una situación específica. Además, se reconoce que estas se construyen a partir de las experiencias vividas y las interacciones con otros.

En cuanto a las creencias docentes, se reconocen que estas son “ideas personales poco elaboradas, generales o específicas, las cuales forman parte del conocimiento que posee el docente” (García, Azcárate y Moreno, p.87, 2006). Estas ideas influyen de manera directa en su desempeño, puesto que sirven como un filtro para las decisiones que supone el proceso enseñanza y aprendizaje. Por ende, depende más de sus propias ideas afectivas y experiencias que de un conocimiento fundado y de una formación profesional específica.

En relación con lo expuesto, Pajares (1992) menciona que las ideas pueden ser asumidas como verdades y articuladas en la práctica educativa y el comportamiento docente, incluso en situaciones críticas y al tomar decisiones de gran trascendencia. En la misma línea, autores como Marcelo (2005) y Catalán (2011), señalan que las creencias actúan como filtros que influyen la manera en la que se percibe y acepta la información del entorno; de la misma manera, la manera en la que se guarda, recupera y utiliza el conocimiento. Por tanto, se entiende, que funcionan como un marco para comprender el contexto, pues actúan como mediadoras en la recepción de la información que es almacenada en la memoria de las personas.

Al respecto, Pajares (1992) indica que las creencias se han arraigado tanto al inconsciente de los docentes, que les es complejo reconocer su existencia. Por ello, en situaciones retadoras o confusas, los docentes acuden a sus creencias con la seguridad de que son respuestas verídicas.

En ese sentido, es importante comprender que la construcción de las creencias docentes no ha sido un proceso intencional ni consciente, por el contrario, la estructura cognitiva y emocional se ha interiorizado de manera inconsciente. Debido a ello, Kaplan (2004) afirma que los docentes luchan continuamente por fomentar un proceso consciente y reflexivo que permita develar y explicitar las creencias, ya que de esa manera se puede reconocer que todo accionar pedagógico no es neutro ni objetivo.

Considerando ello, Ferreyra (2012) señala que, para asumir una actitud crítica y reflexiva respecto a las creencias, los docentes deben reconocer que toda práctica pedagógica provee una fuente importante de información, por lo tanto, debe ser analizada a fin de identificar el sentido que tienen y a los efectos que ocasionan. Esto tiene mucha relación con lo afirmado por Prieto (2008), quien indica que la reflexión crítica es un proceso imprescindible que tiene como propósito contribuir con la mejora de los procesos educativos, ya que favorece y promueve la transformación y mejora continua de manera razonada, pertinente y viable.

2.1.1 Características e importancia de las creencias docentes

En palabras de Catalán (2011), las creencias tienden a ser universales, ya que se concibe como pensamiento verdadero. Asimismo, Solís (2015) indica que no es necesario que se llegue a un consenso para considerarlas verídicas, menos aún que se contrasten con la realidad, ya que al ser creencias personales representan opiniones propias, pensamientos e ideas surgidas desde la experiencia.

Bruning, Schraw y Ronning (2002) mencionan algunas de las características de las creencias docentes:

- Se componen de manera temprana y suelen perdurar a pesar de la contradicción y raciocinio.

- Se conforman en un proceso de transmisión cultural.
- Evidencian una función adaptativa que posibilita la comprensión del mundo y de uno mismo.
- Tienen naturaleza afectiva, evaluativa y episódica, por ello se convierten en un filtro para interpretar nuevos fenómenos.
- Se priorizan teniendo en cuenta las relaciones entre una creencia y otra, y entre creencias y estructuras cognitivas y afectivas.
- Definen la conducta, ya que a partir de ella se interpreta, planifica y toma decisiones con respecto al accionar.
- Influyen en la percepción, sin embargo, se reconoce que no son fidedignas para acceder y comprender a la realidad.

Aunado a lo señalado, Nespor (1987) hace referencia a cuatro características fundamentales que se atribuye a las creencias, las cuales son: posicionamiento como presunciones existenciales, la alternatividad que las caracteriza, el componente afectivo y evaluativo que las componen, y su estructura episódica.

La primera consiste en el reconocimiento de las creencias como verdades personales que se construyen en base al contexto físico, la realidad social y la idea que se tiene de uno mismo. Por ello, Rokeach (1968) afirma que cuestionar las creencias tiene un grado de dificultad y complejidad, ya que están estrechamente vinculadas a las experiencias personales.

La segunda alude a la predisposición de las personas por generar una sincronía entre la interpretación que tienen respecto a la realidad y las creencias que poseen. Esto debido a que las creencias son consideradas filtros que organizan e incorporan la información del exterior de manera sesgada.

La tercera es comprendida en base a la afirmación de Nespor (1987), quien señala que las creencias se constituyen de manera predominante por evaluaciones de la realidad y sentimientos. En ese sentido, se reconoce que son esos aspectos los que tienen mayor incidencia en la construcción de las creencias.

La cuarta destaca que una creencia se constituye a partir de experiencia cotidiana, personal, cultural o institucional. En la misma línea, Alexander y Dochy (1995) indican que las creencias son construcciones paulatinas, ya que se construyen en el transcurso de toda la vida de una persona.

Respecto a las funciones de las creencias, Crahay, Wanlin, Issaieva y Laduron (2010) proponen principalmente cuatro.

- La significatividad que otorga a las experiencias, las cuales definen el accionar docente. Al respecto, Nespor (1987) menciona que influyen determinadamente en cómo las personas comprenden lo que acontece a su alrededor, y en función a ello, se desenvuelven en la cotidianidad.
- La oportunidad de identificarse con las ideas y pensamientos que la persona posee. En ese sentido, Pajares (1992) indica que, si bien las creencias pueden ser compartidas entre personas que pertenecen al mismo contexto social, cada persona se identifica con las creencias que posee debido a que son construidas en base a experiencias personales.
- La orientación de la conducta y el comportamiento de las personas en una situación determinada.
- La justificación del trasfondo de las acciones pedagógicas, las cuales se presentan en una determinada situación educacional.

En lo que concierne a la organización de las creencias, Rokeach (1968) sostiene que las creencias se organizan en sistemas caracterizados por ser dimensionales y estructurales. La primera consiste en la intensidad que tiene una creencia en un sistema. La segunda se refiere a la posición que ocupa una creencia en un sistema. Ambas características tienen repercusiones en la estructura, ya que si las creencias tienen un mayor grado de intensidad y son centrales se presentan de renuentes al cambio.

En cuanto a los tipos de creencias, Rokeach (1968) propone dos: derivadas y no derivadas. Las derivadas tienen la característica principal de ser aprendidas mediante la intervención de una persona significativa. Las no derivadas son experiencias adquiridas de manera directa debido a ello tienen mayor relevancia que las creencias derivadas.

En base a todo lo mencionado, Cortez, Fuentes, Villablanca y Guzmán (2013) reconocen que las creencias docentes son importantes porque a partir de ellas se comprende los comportamientos que se evidencian en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, Clark y Peterson (1990) señalan que las creencias no solo permiten tener acceso a información sobre las actitudes, decisiones y juicios de los docentes, sino también a todas las consecuencias que generan en la escuela y repercuten en el aprendizaje de los estudiantes.

Philipp (citado en Donoso, Rico y Castro, 2016) menciona que, si no se tiene en cuenta las creencias y sus implicancias en la práctica pedagógica, se pueden presentar dificultades. Por ejemplo, si se tiene el objetivo de promover una reforma en el sistema educativo, es determinante que se considere de manera integral al docente, es decir, se tomen en cuenta sus creencias, ya que si son compatibles con la reforma y con la innovación pretendida, es factible que la reforma sea aceptada. A partir de lo mencionado, Fullan y Stiegelbauer (citado en Donoso, Rico y Castro, 2016) concluyen que el fracaso de las reformas educativas se debe a que las creencias docentes no son consideradas como mediadores

relevantes de la implementación de reformas.

2.1.2 Procesos de construcción y modificación de las creencias

Las creencias docentes pueden presentar dos procesos. A continuación, se detalla cada uno de ellos.

- Construcción

Hidalgo y Murillo (2017) indican que las creencias docentes se construyen en base a las experiencias de la vida cotidiana, los entornos de interacción y las situaciones culturales. Sin embargo, a pesar de que esos factores pueden ser compartidos por varias personas, Rojas (2014) señala que la principal diferencia radica en que las experiencias y perspectivas son de índole personal. En la misma línea, Kagan (1992) afirma que las creencias docentes se construyen en función a tres aspectos: las particularidades del contexto en el que se desenvuelve el docente y los estudiantes, los aspectos pedagógicos vinculados a qué se debe enseñar, y las experiencias previas en la etapa escolar.

Adicionalmente a lo destacado, Usó (2007) reconoce que existen cuatro pasos en la construcción de creencias. El primero se refiere al almacenamiento en la memoria episódica de las experiencias afectivas presentadas en una situación significativa, lo cual conlleva a la incorporación de esas experiencias en la estructura cognitiva. El segundo se vincula al sistema de creencias, es decir, las redes de ideas, las cuales se consolidan y afianzan en el transcurso del tiempo. El tercero se relaciona a la posibilidad de que la experiencia se almacene en la memoria de largo plazo, lo cual conlleva a que la creencia pueda ser menos propensa a ser analizada y criticada. El cuarto es la consolidación de las creencias, la cual se evidencia en el accionar pedagógico de los docentes ante una situación que demande su utilidad.

- Modificación y cambio de creencias

Las creencias pueden ser modificadas mediante un proceso consciente y reflexivo. Debido a ello, Prieto (2008) señala que los docentes deben ejercitar sus capacidades metacognitivas y fomentar espacios de autoevaluación sistemática. Al respecto, Rojas (2014) afirma que los espacios de formación contribuyen enormemente a la modificación de una creencia, ya que a través de la reflexión colectiva se puede identificar y analizar las creencias arraigadas. De manera complementaria, Crahay, Wanlin, Issaieva y Laduron (2010) mencionan que la efectividad de los programas de formación docente depende del compromiso que se asuma de modificar las creencias de los docentes. En ese sentido, se reconoce que si se tiene como propósito modificar la práctica pedagógica, es imprescindible que se preste atención a las creencias de los docentes.

Usó (2007) sugiere tres propuestas para que los docentes puedan modificar sus creencias. En relación con la primera, se recomienda hacer uso de un diario de clases a fin de hacer posible la identificación de las creencias arraigadas que poseen y dar sentido a su accionar. En cuanto a la segunda, se propone considerar a las aulas como un espacio de investigación que permita explicitar las creencias y proponer acciones de cambio. En lo concerniente a la tercera, se sugiere una observación externa, es decir, dar la oportunidad de enriquecerse de los comentarios de otros colegas. Esto con la finalidad de motivar al cambio y promover una actitud reflexiva a partir de comunidades de aprendizaje que tengan como objetivo analizar, cuestionar e incentivar un cambio colectivo para visibilizar las creencias y modificarlas en conjunto.

2.2 CREENCIAS DOCENTES RESPECTO A LA RETROALIMENTACIÓN EN LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA

Las creencias docentes, como menciona Catalán (2011), son comprendidas como un producto verdadero del pensamiento que se mantiene en el tiempo y se hace evidente en el accionar. Debido a ello, es de crucial importancia

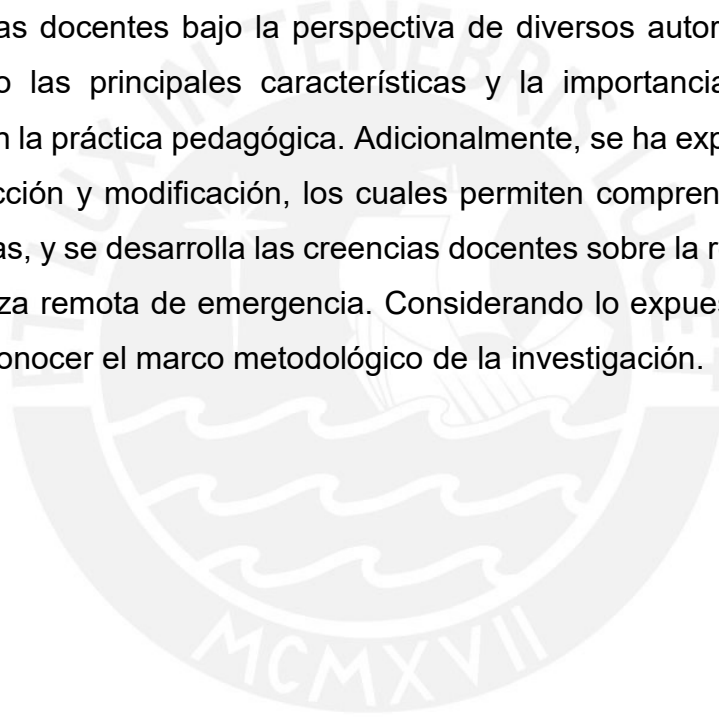
promover investigaciones que permitan comprender las creencias que conducen la práctica pedagógica. En esa línea, a continuación, se destacan dos investigaciones que tiene como finalidad ahondar en las creencias docentes respecto a la retroalimentación. La primera fue desarrollada por Vattoy (2020) y presenta los siguientes hallazgos: las creencias respecto a la retroalimentación se vinculan a las prácticas pedagógicas de evaluación, la evaluación se asocia al desarrollo de exámenes y calificaciones, y la presión burocrática influye en el desarrollo óptimo de la evaluación.

La segunda es de autoría de Wang, Yu y Teo (2018), quienes destacan cinco principales hallazgos: la retroalimentación debe enfocarse en el dominio del conocimiento, mencionar las oportunidades de mejora y validar los logros fomentan una buena relación entre agentes educativos, la elección de retroalimentación inmediata o diferida se presenta en función a los requerimientos de la actividad propuesta, la retroalimentación debe presentarse individual y colectivamente, y promover la autoevaluación y coevaluación.

En base a ello, se reconoce que, efectivamente, las investigaciones sobre las creencias docentes brindan información relevante sobre las ideas y pensamientos que direccionan el comportamiento. Esto guarda relación con lo afirmado por Cortez, Fuentes, Villablanca y Guzmán, (2013) quienes indican que debido a que los docentes son uno de los principales agentes en el proceso educativo, es necesario analizar las creencias que poseen. Además, se destaca que, si el análisis de las creencias se presenta de manera habitual, es factible fomentar un cambio óptimo en la educación. De manera complementaria, Bailey, Flores y González (2016) señalan que las reformas y los programas de formación pueden fomentar espacios de aprendizaje y la reestructuración de creencias, sin embargo, se requiere que los docentes tengan la motivación e interés de reflexionar de manera individual y colaborativa con otros docentes. Para ello, es prioritario que se fomente un clima de confianza en el ámbito educativo, ya que en ese contexto los docentes comentan libremente sus opiniones e ideas.

Finalmente, es factible afirmar que a lo largo del marco teórico se explicaron las bases teóricas de la retroalimentación y las creencias en dos capítulos. Respecto al primero, se ha presentado la evaluación formativa y algunas de sus características más significativas, y posteriormente, se ha detallado la definición, características, finalidad y niveles de la retroalimentación de los aprendizajes. Asimismo, se ha brindado información relevante del proceso de retroalimentación en la enseñanza remota de emergencia.

En cuanto al segundo, se ha definido a las creencias propiamente dichas y las creencias docentes bajo la perspectiva de diversos autores. Además, se ha mencionado las principales características y la importancia de las creencias docentes en la práctica pedagógica. Adicionalmente, se ha explicado los procesos de construcción y modificación, los cuales permiten comprender el trasfondo de las creencias, y se desarrolla las creencias docentes sobre la retroalimentación en la enseñanza remota de emergencia. Considerando lo expuesto, a continuación, se dará a conocer el marco metodológico de la investigación.



PARTE II: INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

El tema u objeto de estudio de la presente investigación se centra en las creencias docentes respecto a la retroalimentación en la enseñanza remota de emergencia en una institución pública de San Miguel. Este tema se encuentra dentro de la línea de investigación del área de Educación que corresponde a Didáctica y currículo, según lo establecido por el Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, ya que el centro de atención está en las creencias docentes sobre a la retroalimentación.

Teniendo en cuenta ello, se reconoce la particularidad y significatividad de la presente investigación, puesto que permite visibilizar los supuestos que dirige la acción retroalimentadora, la cual es un componente importante en el proceso de evaluación formativa. En ese sentido, se destaca el rol del docente, pues es quien toma las decisiones sobre qué es importante evaluar (Contreras, 2010). Debido a ello, en el proceso de toma de decisiones sobre cómo ejercer la práctica retroalimentadora, se reconoce que las creencias docentes cumplen una función determinante (Kagan, 1992). Al respecto, se comprende que el desempeño de un docente está determinado según las creencias que posee.

Por tanto, considerando la situación actual de emergencia sanitaria como consecuencia de la pandemia del COVID 19 y lo mencionado en relación a las creencias docentes, resulta crucial reconocer cuáles son las creencias docentes respecto a la retroalimentación, ya que a partir de ello esperamos se pueda tomar conciencia sobre lo que las implicancias de las creencias docentes en el accionar pedagógico, y sobre todo, se incentive a una actitud crítica y reflexiva que motive a develar las creencias docentes a fin de fomentar mejoras en las prácticas pedagógicas.

3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

El enfoque metodológico es cualitativo, ya que describe las situaciones, acontecimientos, interacciones, comportamientos y personas (Bedregal, Besoain, Reinoso y Zubarew, 2017). Por tanto, se reconoce que el objeto de estudio son las creencias, actitudes, emociones, opiniones, entre otros. Adicionalmente a ello, Maxwell (1998) señala que hace posible la comprensión de significados, procesos y contexto particular, y permite desarrollar explicaciones causales.

El nivel es descriptivo porque tiene como objetivo detallar la información que ha sido recopilada en base a la aplicación de los instrumentos (Abreu, 2012). Además, según Cubo, Martín y García (2011), permite especificar las características de un contexto particular para extraer conclusiones en base a los datos recopilados de los actores principales, lo cual evidencia que al ser una investigación descriptiva tiene como finalidad describir hechos o situaciones para definir a un sujeto o población de manera objetiva.

3.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de la presente investigación es analizar las creencias docentes respecto a la retroalimentación en la enseñanza remota de emergencia en el nivel de Educación Primaria en una institución pública de San Miguel. Dicho objetivo se abordó a través de dos objetivos específicos, los cuales son: identificar las creencias docentes respecto al sentido de la retroalimentación en el marco de una evaluación formativa e identificar las creencias docentes respecto a las acciones de retroalimentación que se imparte en la enseñanza remota de emergencia. El primero se refiere a reconocer cómo comprenden los educadores la retroalimentación, para ello, se propone identificar la definición, características y finalidad. El segundo se enfoca en la práctica pedagógica, específicamente en la retroalimentación, por tal motivo se da énfasis en reconocer el nivel y modo. Estos objetivos responden a la siguiente pregunta de investigación ¿Cuáles son

las creencias docentes sobre la retroalimentación en la enseñanza remota de emergencia en una institución pública de San Miguel? En respuesta al tema de investigación creencias docentes sobre la retroalimentación en la enseñanza remota de emergencia en una institución pública de San Miguel y los objetivos planteados emergen dos categorías, las cuales a su vez se dividen en varias subcategorías de la siguiente forma:

- a) Creencias docentes respecto al sentido de la retroalimentación
 - Definición
 - Características
 - Finalidad
- b) Creencias docentes respecto a las acciones de retroalimentación que imparte
 - Nivel y modo de retroalimentar

La pregunta de investigación, los objetivos y categorías se sustentan en la matriz de consistencia, pues a través de esta se explica la relación entre ellas (anexo 1).

Respecto a la viabilidad, a continuación, se mencionan las condiciones favorables que hicieron posible realizar de manera satisfactoria la presente investigación, estas son: tiempo, circunstancias y recursos. La primera, es factible indicar que el tiempo requerido para la realización de la investigación fue oportuno, pues se determinó un cronograma para cumplir con todas las actividades propuestas para culminar satisfactoriamente la investigación en el tiempo acordado. La segunda, se refiere a la coyuntura actual, la cual destaca que, a pesar de la distancia y diversos problemas sociales, se ha logrado desarrollar óptimamente la aplicación de los instrumentos y otros apartados complementarios de la investigación. La tercera, aludido a los recursos teóricos, se cuenta con el suficiente acceso de información primaria tanto en internet, revistas, libros en línea, entre otros, así como en otros idiomas. Asimismo, en cuanto a recursos para

la aplicación del instrumento, tanto las investigadoras como los informantes cuentan con la aplicación de videoconferencias Zoom, ya sea en el celular o en su computadora o laptop.

3.3 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.3.1 Población, muestra e informantes

En cuanto a la población, según Martínez (2004), es representado por un conjunto de personas, objetos o animales de quienes se espera conocer algo en particular mediante una investigación. Debido a ello, para la presente tesis se eligió como población a los docentes del nivel primario de una institución de San Miguel, ya que se deseaba conocer las creencias que poseen respecto a la retroalimentación. Cabe destacar que la totalidad de las docentes son 15 docentes.

En relación a los informantes, en palabras de Rojas (2011), esta se define como una porción de una población determinada, que es seleccionada con el propósito de estudiar o medir las propiedades que permiten reconocer las características de la totalidad de la población a la que se hace referencia. Por tanto, en este caso particular, el tipo de muestreo escogido ha sido el no probabilístico por conveniencia, el cual es conformado por seis docentes, cada uno perteneciente a un grado escolar, ya que la investigación se enfoca en el nivel de Educación Primaria, la muestra será significativa.

Al respecto, Otzen y Manterola (2017) mencionan que, en las técnicas de muestreo de tipo no probabilísticas, la selección de los sujetos a estudio dependerá de ciertas características, criterios, etc. que el investigador considere para dicha investigación. Adicionalmente, los mismos autores indican que al ser por conveniencia, permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para él o la investigadora.

Para mayor detalle de lo señalado, a continuación, se indicarán las consideraciones que se tomaron en cuenta según los criterios de inclusión y exclusión. Por un lado, el criterio de inclusión ha sido evidente al hacer extensiva la invitación a todos los docentes del nivel primario de la institución educativa seleccionada. Por otro lado, el criterio de exclusión se ha constatado a partir de los dos siguientes componentes:

1. Ser docentes con un mínimo de 10 años de experiencia en el nivel de Educación Primaria.
2. Ser tutor de un grado del nivel de Educación Primaria de la institución educativa de San Miguel seleccionada.

Tabla 2

Conformación de los informantes

Características de los informantes	
	1 docente tutor(a) de 1er grado de Educación Primaria
Institución educativa de San Miguel	1 docente tutor(a) de 2do grado de Educación Primaria
	1 docente tutor(a) de 3er grado de Educación Primaria
	1 docente tutor(a) de 4to grado de Educación Primaria
	1 docente tutor(a) de 5to

	grado de Educación Primaria
	1 docente tutor(a) de 6to grado de Educación Primaria
Total	6 docentes tutores de educación Educación Primaria

Fuente: Elaboración propia

3.3.2 Técnica e instrumento para la recolección de datos

Para este estudio, se aplicó la técnica de la entrevista, la cual es una técnica fundamentalmente de tipo oral, pues se basa en preguntas y respuestas entre un investigador y los participantes. De acuerdo con Rojas (2011), la entrevista permite recoger las opiniones y puntos de vista de dichos participantes sobre las interrogantes planteadas en base a la pregunta de investigación.

Adicionalmente, para la aplicación de la técnica de la entrevista se utilizó una guía semiestructurada (anexo 3), la cual está dirigida a recoger las creencias docentes sobre la retroalimentación en la enseñanza remota de emergencia de una institución pública de San Miguel. Esta guía comprendió una serie de preguntas previamente formuladas, las cuales variaron en la aplicación de la misma, ya que este instrumento posibilita la opción de realizar nuevas preguntas, repreguntar u omitir algunas preguntas que ya habían sido respondidas o que se consideran poco viables según el desarrollo de la entrevista (Blasco y Otero, 2008). En base a lo expuesto, se considera que esta técnica será muy útil, pues contribuirá, principalmente, a identificar las creencias de los docentes sobre el proceso de retroalimentación, a través del diálogo que se desarrollará, teniendo en consideración la tonalidad de su voz y la naturaleza de las respuestas que da a conocer en el transcurso de la entrevista.

Adicionalmente, la guía semiestructurada contiene tres partes, en la primera se detalla el protocolo de presentación junto con las consideraciones éticas. En la segunda parte, se realizan preguntas sobre los datos personales del informante. Por último, se evidencian las ocho preguntas junto con los dos casos hipotéticos y las frases por completar. Adicionalmente, el primer caso cuenta con tres preguntas y el segundo con dos. De esta manera, se ha planteado en total catorce preguntas, tal como se evidencia en el anexo 3.

Asimismo, es importante mencionar que la guía de entrevista fue sometida a una validación por especialistas del tema y posteriormente se realizó las modificaciones y reajustes correspondientes, a fin de garantizar la coherencia de los ítems con los objetivos, categorías y subcategorías del estudio. Al respecto, Valledor (2018) menciona que la validación parte de una selección de profesionales expertos en el tema de investigación, quienes desde su experiencia brindarán aportes significativos a la investigación. En este sentido, los expertos fueron la profesora asesora del estudio, quien verificó el diseño metodológico; y el informante aseguró la experticia en el campo de la retroalimentación para el aprendizaje.

Para el proceso de validación se entregó la matriz de consistencia de la investigación y la guía de entrevista semiestructurada, en los que se detallan los objetivos y características de la investigación, todo ello con la finalidad de revisar la calidad del instrumento y garantizar su confiabilidad y validez. Algunas de las sugerencias propuestas por la validadora, fueron: precisar las preguntas, presentar un caso 2, delimitar el contexto en el que se está llevando a cabo la investigación, y la coherencia entre los objetivos, categorías, subcategorías y preguntas. Por ende, la validadora consideró aplicable el instrumento de investigación después de realizar las correcciones correspondientes.

En añadidura a lo expuesto, se destaca que se realizó una prueba piloto, la cual tuvo una duración de 43 minutos. Cabe destacar que la persona entrevistada cumplió con los principios de exclusión e inclusión, ya que era un docente tutor de nivel de Educación Primaria con 20 años de experiencia. Finalizada la entrevista, se realizaron tres modificaciones: se redujo el número de preguntas, se tomó la decisión de compartir la pantalla al presentar los casos en la entrevista y se optó por cambiar la categoría “función” por “características” debido a que la primera presentó dificultades para ser comprendida, ya que se confundía función con finalidad.

Por otro lado, para la aplicación del instrumento, se usó la aplicación videoconferencia Zoom y se grabó la sesión con la finalidad de facilitar el registro exacto y completo de la información de los participantes, previa autorización del entrevistado. Este instrumento fue aplicado a cada docente del nivel primario durante el periodo de 45 minutos aproximadamente, en el horario de la mañana, previa solicitud de la firma de los consentimientos informados. Este protocolo se entregó de manera virtual según lo recomendado por la oficina de ética de la PUCP, a fin de informar a los docentes la dinámica de la investigación, duración de la entrevista y el compromiso de confidencialidad de su persona.

3.3.3 Técnica para la organización, procesamiento y análisis

Una vez se aplicaron las entrevistas a los seis informantes, se realizó el proceso de transcripción, para ello fue necesario recurrir a los videos grabados de Zoom para redactar de manera precisa lo mencionado en las entrevistas. Posteriormente, se organizó la información recopilada en matrices, en las que se consideró la técnica del open coding. Según Hernández (2014), el open coding ha permitido diseccionar, fragmentar y segmentar los datos presentes en el texto con la finalidad de enumerarlos y presentarlos como categoría emergente. En ese sentido, las interrogantes que se proponen son: ¿De qué trata el texto? ¿Qué conceptos se vincularían con las partes del texto? y ¿Qué aspectos se abordan en

la entrevista? Al respecto, la matriz utilizada para la organización y procesamiento consta de elementos como: código de los informantes, elemento emergente, hallazgo y transcripción por pregunta.

Respecto a la depuración, una vez que se realizó la transcripción de las 6 entrevistas realizadas, estas fueron previamente organizadas teniendo en cuenta las categorías: definición, características, finalidad, y nivel y modo de retroalimentar. Una vez realizado ello, se inició con la identificación de data relevante, es decir, aquella que guardaba estrecha relación con las categorías, o por el contrario que develaban la construcción de nuevas categorías. En ese sentido, la información recolectada fue seleccionada de manera estratégica mediante colores característicos que permitían asociarlos a determinadas categorías. Seguidamente, se realizó una segunda limpieza de información, la cual consistió en vincular el texto seleccionado según la categoría correspondiente, y, en definitiva, con la codificación respectiva a fin de identificar la frase y el docente entrevistado.

En cuanto a la transcripción de la data o información recogida, se destacan dos aspectos primordiales: los datos y las respuestas. El primero, se refiere a los datos personales (nombre, edad y sexo), datos de experiencia (formación académica, número de años de servicio, tiempo laboral en la I.E., y grado y sección del aula en la que labora), y datos de formación continua (información sobre capacitación referente a la retroalimentación y periodo en el que asistió por última vez) El segundo, se vincula a las 14 respuestas, las cuales se distribuyen de la siguiente manera: 7 preguntas, 2 casuísticas (2 preguntas en cada caso) y 3 ejercicios para completar frases. Considerando ambos aspectos, es preciso señalar que la totalidad de información ha sido transcrita tomando como referencia la guía de entrevista.

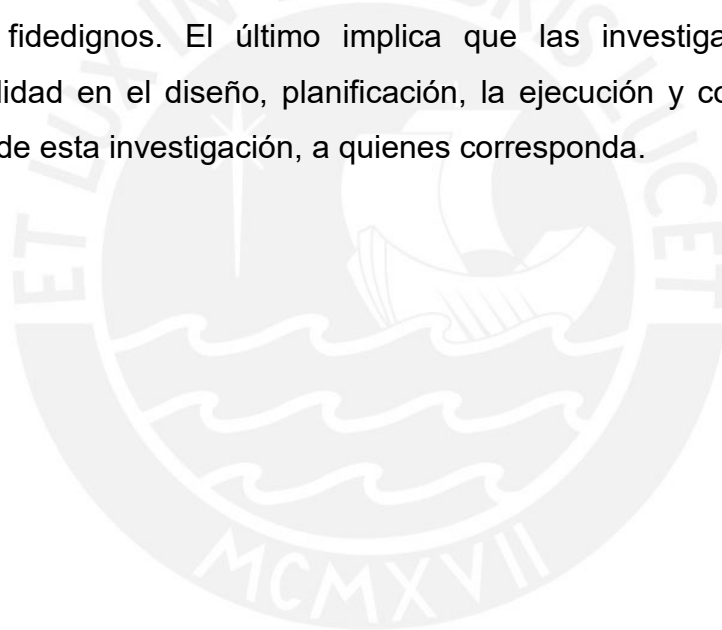
Por último, en relación al uso de matrices, una vez que la información fue vaciada en la matriz anteriormente mencionada, se evidenció como hallazgo emergente los retos de la retroalimentación en la enseñanza remota de emergencia y propuestas para una retroalimentación eficaz. Estos a su vez, fueron utilizados en el análisis e hicieron posible contrastar la información recopiladas de las entrevistas con la literatura consultada. Adicionalmente, la organización de estas seis categorías (definición, características, finalidad, nivel y modo de retroalimentar, acciones que funcionaron y no funcionaron de la retroalimentación en la coyuntura actual y retos de la retroalimentación en la enseñanza remota de emergencia y propuestas para una retroalimentación eficaz, hicieron posible comprender las relaciones existentes entre cada una de estas.

3.4 PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para efectos de la presente investigación se siguieron los protocolos de consentimiento informado e instrumentos de recojo de información planteados en el reglamento del comité de Ética para la Investigación, tal como lo indica la PUCP (2016). Por tal motivo, se considera los protocolos de consentimiento informado hacia los docentes del nivel primario (anexo 2), en el que se informará sobre la absoluta reserva de la identidad de los docentes y de la misma institución donde se realiza el estudio, a fin de cuidar la integridad de los mismos. Para ello, se recibe, primero, la autorización por parte de los directivos de la institución educativa en la cual se realizó la investigación. Luego, se procedió a informar sobre la investigación y los objetivos a los participantes (docentes), presentándose el documento de consentimiento informado, donde sustenta su participación voluntaria. Al analizar los datos se empleó un número de codificación para cada uno de los participantes de forma que sus respuestas sean anónimas. Adicionalmente, al finalizar la investigación se eliminaron las grabaciones de las entrevistas.

Por otra parte, en el presente trabajo se considera para el desarrollo del estudio el respeto a los cinco principios éticos, planteados por la PUCP (2016): respeto por las personas, beneficencia y no maleficencia, justicia, integridad

científica y responsabilidad. El primero se evidencia en el reconocimiento y la protección de la identidad de los docentes, quienes firmaron de modo voluntario un consentimiento informado en el cual se detallaba el proceso de investigación y sus características. El segundo busca que los resultados obtenidos tengan efectos positivos en el proceso formativo de la institución. El tercero implica el compromiso de las investigadoras a tomar las precauciones necesarias para asegurarse de que sus sesgos no generen una investigación injusta. Para ello, la guía semiestructurada se diseñará con mucho detalle y precisión, no dejando brecha para la propia interpretación, sino velando siempre por una investigación veraz y justa. El cuarto se evidencia cuando el investigador es la única persona responsable de aplicar el instrumento de investigación, a fin de asegurar resultados fidedignos. El último implica que las investigadoras asuman su responsabilidad en el diseño, planificación, la ejecución y comunicación de los resultados de esta investigación, a quienes corresponda.



CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

El objetivo de la presente investigación fue analizar las creencias docentes respecto de la retroalimentación en la enseñanza remota de emergencia en el nivel de Educación Primaria en una institución pública de San Miguel. En ese sentido, se presentará el análisis y la interpretación de los resultados de la información, teniendo en cuenta las siguientes categorías: definición, características y finalidad de la retroalimentación. Estas categorías pertenecen al primer objetivo específico, el cual es identificar las creencias docentes respecto al sentido de la retroalimentación en el marco de una evaluación formativa.

4.1 CATEGORÍA: DEFINICIÓN DE LA RETROALIMENTACIÓN

Respecto a la categoría de definición de la retroalimentación, se puede señalar de manera concreta que alude a las ideas y opiniones de los docentes respecto a la retroalimentación. En ese sentido, los hallazgos que se han recabado a través de la entrevista son los siguientes:

“acompañar al niño de manera presencial, aunque ahora lo hacemos de manera virtual...recoger evidencias” (D2)

“recibir evidencias, o sea el trabajo del alumno, el cual revisamos. Vemos que logros ha obtenido, en qué tiene problemas o dificultades” (D3)

“proceso por el cual nosotros apoyamos el aprendizaje de los alumnos, para que en esta educación remota ellos puedan desarrollar mejor sus aprendizajes” (D4)

“prestar más atención a los procedimientos que emplea un estudiante al ejecutar una tarea...movilizar conocimientos” (D5)

“respuesta verbal, escrita o gestualmente para optimizar el desempeño del estudiante” (D6)

Los entrevistados aproximan la definición de la retroalimentación a una acción que tiene como único beneficiario al educando, ya que es a él a quien se le acompaña, responde y atiende. En relación con ello, Hattie y Timperley (2007) señalan que la retroalimentación no solo se presenta por parte del educador, sino también por parte de otros agentes educativos, quienes promueven la reflexión en relación a cuál es la meta de aprendizaje, de qué manera está realizando la actividad de aprendizaje propuesta, en qué situación está con respecto a la meta y qué acciones debe realizar para alcanzar los objetivos. De manera complementaria, es posible afirmar que los educadores reconocen que la retroalimentación está vinculada a la mejora del desempeño del educando. Al respecto, Ávila (2009) destaca que, efectivamente, se buscan generar cambios significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir de la reflexión.

De manera complementaria, en el transcurso de la entrevista, se solicita a los docentes que asuman el rol de ser especialistas en retroalimentación y tengan en consideración que su meta es lograr que los docentes de una institución educativa realicen retroalimentaciones eficaces. Teniendo en cuenta el caso propuesto, los docentes destacan la importancia de tener muy en claro las bases teóricas de la retroalimentación. Los hallazgos que corroboran lo expuesto son:

“Primero el aspecto teórico que creo que es importante, deben saber todo de la retroalimentación” (D6)

“primeramente conocer qué es la retroalimentación, algunos textos, eh, bueno ya de autores para conocer más de este tema” (D1)

A partir de lo mencionado, se reconoce que las creencias de los docentes respecto a la retroalimentación se enfocan en destacar la relevancia de la fundamentación teórica, es decir, se concluye que la retroalimentación se desarrollará de manera efectiva siempre y cuando los docentes definen y sustenten el marco conceptual de la retroalimentación. Además, se señala que todo docente debe “saber cómo hacer la retroalimentación, con qué herramientas

se puede contar, mediante qué criterios, qué competencias” (D2) y “qué formas y de qué manera retroalimentarán a los estudiantes” (D5). Lo mencionado anteriormente no guarda relación con las definiciones que los entrevistados brindan, ya que en ningún momento se evidencia fundamento teórico ni referencias bibliográficas que sustentan las declaraciones.

Adicionalmente a ello, asumiendo el rol de especialista de retroalimentación, otro de los entrevistados afirma que también es importante “remarcar que nunca se debe hacer sentir mal al niño y decirle a raja tabla que hizo algo mal y que algo le falta, sino mediante preguntas, que de él nazca lo que le falta por reforzar” (D3). Esto, sin duda, destaca la relevancia que se otorga a la repercusión de la retroalimentación en el aspecto emocional, ya que se da énfasis en el mensaje y la forma en la que se comunica al educando.

En ese sentido, considerando lo mencionado, se reconoce que es importante tener claridad sobre cómo realizar la retroalimentación, y de la misma manera, reconocer la repercusión que tendrá en el educando, ya que así no se presentarán dudas en el accionar pedagógico ni se interactuará con el educando de manera contraproducente. En la misma línea, Garritz (2014) señala que las frases mencionadas cumplen con las características de las creencias docentes, ya que son pensamientos individuales reconocidos como válidos por ser creados a partir de sus experiencias. Además, se reconoce que los docentes no son conscientes de poseerlas, ni mucho menos del impacto que tienen en su accionar pedagógico. Por tanto, es factible relacionar las frases con el accionar del docente, ya que toda idea o pensamiento determina el comportamiento.

4.2 CATEGORÍA: CARACTERÍSTICAS DE LA RETROALIMENTACIÓN

Respecto a las características de la retroalimentación a los estudiantes, las entrevistas muestran que la mayoría de los docentes coinciden que una característica importante es construir aprendizajes a través de la comunicación de

los logros y dificultades de los estudiantes. Tal como lo señalan en las siguientes citas:

“...conocemos al niño o estudiante muy de cerca los logros que obtiene de repente las dificultades también que puede tener...” (D1).

“...describiendo el trabajo que ellos realizan, en este caso los niños, esto de una manera constructiva, haciendo sugerencias...” (D2).

“Reconocer si logró la meta, y si no logró pues afianzar...” (D3)

“...formativa...ayudarlo y motivarlo a él, para que pueda tener un aprendizaje autónomo. Bueno, ayudarle en sus necesidades de aprendizaje...” (D4).

“...ser descriptiva, brinda apoyo...” (D5)

“...primero describimos lo que él ha logrado y luego mediante preguntas podemos, de repente, como para que el niño vaya viendo en qué ha fallado, pero no decírselo explícitamente, sino mediante preguntas” (D6).

A partir de los hallazgos presentados, se evidencia que las características que los docentes han identificado de la retroalimentación se vinculan al reconocimiento de los logros y dificultades, la motivación, y las orientaciones constructivas. Todos estos hallazgos apuntan al mejoramiento del aprendizaje.

De esta manera, estas afirmaciones de los docentes concuerdan con las ideas del MINEDU (2020) sobre la característica constructiva de la retroalimentación, puesto que D4 y D6 coinciden en la necesidad de resaltar los aspectos positivos, con la finalidad de motivar al estudiante a seguir aprendiendo. Esto permite al estudiante mostrar una mayor disposición para incorporar las sugerencias brindadas. Adicionalmente, las afirmaciones de D1, D2, D3 y D5 concuerdan con lo mencionado por Valdivia (2014), quien indica que para que se cumpla la característica constructiva es necesario que la retroalimentación

considere la descripción de las fortalezas y debilidades de los estudiantes respecto a sus aprendizajes. Esto con la finalidad de proporcionar orientaciones sobre cómo superar las debilidades encontradas, corregir errores, y con ello, su aprendizaje. Por tanto, es factible concluir que todos los docentes consideran la característica constructiva de la retroalimentación.

Asimismo, se destaca que otra característica de la retroalimentación es ser objetiva, basadas en las metas y tomar en cuenta los criterios de evaluación, tal como lo señalan en las siguientes citas:

“...debe ser objetiva, ¿no? orientada a la meta” (D4).

“...ser basadas prácticamente en la meta. Apuntar qué es lo que yo quería lograr con esa actividad, y sobre eso evaluar” (D3).

“...describir los logros que el estudiante ha tenido en relación a los criterios de evaluación” (D6).

Estas afirmaciones de los docentes son respaldadas por Wiggins (2012) quien menciona que la retroalimentación debe ser coherente, lo cual implica que deba estar alineado con los aprendizajes esperados, con los criterios de evaluación y con las especificaciones de las tareas evaluadas. En este sentido, se comprende a la retroalimentación como un proceso que está integrado y articulado a la planificación de la enseñanza y evaluación.

Por último, se rescatan algunas características que los docentes llegaron a mencionar en las entrevistas, estas giran en torno a ser específica, precisa, oportuna, clara y directa. Tal como lo señalan en las siguientes citas:

“...es directo...” (D1)

“...tiene que ser precisa, clara y teniendo en cuenta el aspecto sutil. No de frente, decir: hiciste mal, tienes que volver a hacer eso” (D3).

“...ser oportuna, porque la retroalimentación no puedo hacer una clase y a la semana siguiente me presento...no puedo, tiene que ser en el momento que, frente a la clase, debe ser específica también” (D5).

Ante ello, el MINEDU (2020) indica que algunas características de la retroalimentación es ser clara y oportuna. La primera implica que toda retroalimentación sea entendible, legible, sutil, estructurada y detallada, puesto que es importante que el estudiante comprenda lo que se quiere comunicar. La segunda supone que la retroalimentación se realice lo más pronto posible, ya que de esta manera el estudiante será capaz mejorar y reorientar su proceso de aprendizaje, así como corregir sus errores.

Sin embargo, respecto a las opiniones en los casos presentados, los docentes destacan dos características importantes de la retroalimentación: foco de atención y la manera cómo se emite la retroalimentación. En primer lugar, tres docentes mencionan que en el caso hipotético el foco de atención de la retroalimentación son los errores cometidos por el estudiante, tal como se menciona en las siguientes citas:

“...no está retroalimentando la capacidad que debe lograr en este momento se está evaluando otros criterios, se enfoca más en los errores” (D1)

“está apuntando mucho a los errores que comete el niño y no ha hecho una valoración a los logros que sí ha realizado” (D4)

“...de frente ya le está diciendo en qué está fallando, no lo hace pensar al niño, y no describe qué cosa buena ha hecho no? qué logro ha trabajado, o qué logro lo ha hecho bien” (D6).

Se aprecia que es importante reconocer que los hallazgos presentados permiten comprender que los docentes no consideran al error como parte de una evaluación formativa, es decir, esa característica en particular que se ha mencionado no está alineada a lo que propone una evaluación de carácter formativo, pues esta se centra en buscar la mejora de los aprendizajes, y no solo en la mera detección de los errores.

En segundo lugar, respecto a la manera cómo emite la retroalimentación la docente al estudiante en el caso hipotético, la mayoría de las entrevistadas destacan que la retroalimentación debe considerar el tipo de lenguaje que se emplea y la manera cómo aborda los errores de los estudiantes, tal como lo menciona en las siguientes citas:

“...la forma como se dirige no está motivando al niño. La forma cómo le responde al niño, no me parece correcto el lenguaje que está empleando” (D1)

“...lo está haciendo de una manera muy tajante, de repente pudo decirlo mediante una sugerencia. Ahí la docente debió decirle: Está muy bien lo que hiciste sobre los animales en peligro de extinción, ¿qué te parece si agregamos dos más? De esa manera, mejor como sugerencia” (D2)

“...tal vez desde otro punto de vista destacar lo que le faltó hacer...” (D3)

“...muy dura, no está siendo empática con el alumno, un poco fuerte su punto de vista, quizá debió considerar otra cosa” (D5).

En relación con el caso hipotético 1, se identificó algunas características de la retroalimentación, las cuales son: constructiva, coherente y oportuna. Los hallazgos que corroboran lo mencionado son:

“...describiendo lo que el niño tiene que corregir, pero no está ayudando a que pueda darse cuenta por sí mismo, a reflexionar sobre lo que ha realizado para que pueda revalorar lo que ha hecho y corregirlo” (D4)

“...debió compartir las expectativas del logro que el alumno tiene para poder orientar ese desempeño y esa producción que ha hecho, siguiendo la idea al explicarles hacia dónde vamos, para qué vamos y por qué vamos ahí, pero no así de frente” (D5).

“...debe ser respondida al instante, ella está esperando hasta el día de mañana, entonces ahí por ese lado está fallando” (D6).

Entonces, comparando sus opiniones sobre las características de la retroalimentación, se evidencia que muchas de las docentes mencionaron una serie de características que debería de tener la retroalimentación, pero al opinar sobre un caso en específico, se presenciaron pocas de estas características que se habían mencionado anteriormente, ya que la mayoría de las opiniones se centraron en el foco de atención de la retroalimentación y en la manera cómo debería de comunicarse esta información.

4.3 CATEGORÍA: FINALIDAD DE LA RETROALIMENTACIÓN

Respecto a la finalidad de la retroalimentación, las entrevistas muestran que estas giran en torno a cuatro ejes, las cuales son lograr competencias, construir la autonomía, conocer los logros y dificultades, y mejorar el aprendizaje. En primer lugar, D1, D2 y D4 mencionan que se realiza la retroalimentación para lograr las competencias de aprendizaje propuesto por el currículo nacional, tales como se observa en las citas:

“...que los estudiantes logren las competencias, y con eso específicamente estamos viendo qué capacidades todavía les falta lograr para nosotros sugerirles, ¿no? qué podrían estar realizando para lograr estas competencias” (D1).

“...porque ahí tú vas a ver si el niño ha logrado la competencia, ¿no? bajo los criterios y las características que propone la plataforma mediante criterios pues no? pero nosotros tenemos que ver las competencias, si ha logrado o no” (D2).

“...ayudarlo a mejorar, valorar los logros que ha tenido y darle las orientaciones para que pueda alcanzar los estándares de la competencia” (D4).

Si bien estas afirmaciones se presentan en el marco del enfoque por competencias que se propone en el currículo nacional, no considera todos los elementos relevantes propuesto por la RVM. N° 00094, ya que esta Resolución Viceministerial considera a la construcción de la autonomía, procesos de reflexión, creación de producciones, identificación de estrategias, reconocimiento de los logros y necesidades, y el desarrollo de la autoevaluación como fines de la retroalimentación. Adicionalmente, de acuerdo a los hallazgos presentados en la primera categoría, es factible indicar que, si las creencias sobre la definición de la retroalimentación no se comprenden de manera clara, mucho menos la finalidad.

Asimismo, en base a las ideas de Garritz (2014) sobre las creencias que influyen el desempeño de un docente en el proceso de evaluación, es posible afirmar que este grupo de docentes tienen creencias normativas, puesto que las expectativas que tiene sobre su rol están ligadas a los lineamientos propuestos por el MINEDU, ya que, según la RVM. N° 00094 al ser una evaluación por competencias, se cree que la finalidad principal de la retroalimentación está en función a ello.

En segundo lugar, D2 y D4 indicaron en las entrevistas que el motivo por el cual realizan la retroalimentación es para construir la autonomía del estudiante, tal como se evidencia en las siguientes citas:

“...ayuda al estudiante en la construcción de su autonomía y ayuda al estudiante a darse cuenta de sus errores por sí mismos” (D2).

“...ayudarlo y motivarlo a él para que pueda tener un aprendizaje autónomo. Bueno, ayudarle en sus necesidades de aprendizaje” (D4).

“...contribuye a la construcción autónoma, ¿no? a través de la reflexión motivándolos a ellos a resolver problemas quizá, crear nuevas producciones

replantear sus trabajos, aprender a identificar sus estrategias de aprendizaje no? pueden identificar sus logros y necesidades y a la vez también le permite desarrollar de manera consciente una autoevaluación de lo que aprende y cómo lo aprende” (D5).

“...ayuda al estudiante su modo de aprender, a valorar sus procesos y resultados no? lo puedo autorregular también, ¿no? autorregulan su aprendizaje” (D5).

Estas afirmaciones coinciden con lo expuesto por el MINEDU (2016), ya que se afirma que la finalidad de la retroalimentación es construir la autonomía, a través de procesos de reflexión que motiva a los estudiantes a resolver problemas, crear nuevas producciones, replantear los trabajos, aprender a identificar las estrategias de aprendizaje, así como desarrollar de manera consciente una autoevaluación de lo que aprende y cómo aprende.

En añadidura, la participante D5 empleó el término de “autorregular”, lo que puede ser considerado, de acuerdo al discurso presentado, como el control que debe tener el estudiante sobre su aprendizaje. Esto quiere decir que, tanto el docente como los estudiantes son capaces de identificar en qué nivel están de acuerdo con lo esperado y qué acciones de mejora proponen para mejorar su desempeño.

En tercer lugar, D3 y D6 señalan que la principal finalidad de la retroalimentación es conocer los logros y dificultades, tales como se observan en las siguientes citas:

“Porque mediante la retroalimentación tú te das cuenta que logros ha obtenido el alumno y en que tiene dificultades. Si tú no realizas la retroalimentación no sabes si el niño ha aprendido o no, o qué aspectos le falta por afianzar. Entonces, definitivamente, siempre debe haber una retroalimentación” (D3).

“...porque es un medidor, para ver si mis niños han aprendido o no.” (D6).

En base a los hallazgos, Brown (2005) destaca el rol fundamental de la retroalimentación, ya que la considera como el corazón de la evaluación porque permite reconocer lo que se ha logrado, comprender en qué se han equivocado, qué necesitan hacer para mejorar, y en función a ello tomar las decisiones pertinentes. Considerando lo expuesto, se reconoce que las respuestas de los docentes sobre el trabajo evaluado deben brindar la oportunidad al estudiante de modificar su trabajo posteriormente, corregir errores, reconocer el progreso, los aspectos logrados y las oportunidades de mejora.

Adicionalmente, una de las docentes cree que la retroalimentación es un medidor, puesto que permite conocer lo que el estudiante ha aprendido o no. Esta afirmación fácilmente puede estar vinculada a un tipo de evaluación sumativa, debido al término empleado. Sin embargo, la retroalimentación no es contemplada dentro del marco de una evaluación sumativa, por lo que se interpreta que usó el término para explicar que la retroalimentación permite evidenciar a detalle y de manera precisa lo que el estudiante aprendió o no.

Por último, D5 afirma que uno de los motivos por los cuales realiza la retroalimentación es para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, tal como se indica en las siguientes citas:

“ayudar en su aprendizaje, que los haga autoreflexionar, que los haga ver las posibilidades en las que pueden mejorar el trabajo que han presentado” (D5).

“...para que pueda uno tener la oportunidad de poder mejorar los aprendizajes de nuestros estudiantes” (D5).

Ante ello, Brookhart (2011), citado por el MINEDU (2020), menciona que la retroalimentación no garantiza aprendizajes, pero sí puede aumentar la probabilidad de acrecentar la motivación por aprender, por lo que contribuye a la mejora de los aprendizajes. De esta manera, si la información es considerada útil, entonces ayudará al estudiante a reafirmar lo que ya conocen y a comprender

qué deben hacer para seguir aprendiendo, lo que les permite sentirse en control de su aprendizaje y desarrollar habilidades de autoevaluación y monitoreo.

De acuerdo con lo analizado, se evidencia un aspecto relevante a interpretar, el cual está en función al impacto de la retroalimentación, pues de acuerdo a las diversas afirmaciones realizadas en las entrevistas sobre la finalidad de la retroalimentación, todos los ejes analizados giran en torno hacia el beneficio del estudiante y en ninguna se manifiesta algún impacto hacia el propio docente. Esta premisa se encuentra vinculada a los resultados de la categoría 1, pues se destaca a la retroalimentación como una acción realizada por el docente hacia el estudiante. Por lo que se considera que el impacto de la retroalimentación será solo para los estudiantes.

En añadidura a lo expuesto, respecto al segundo objetivo específico, el cual es identificar las creencias docentes respecto a las acciones de retroalimentación que imparte en la enseñanza remota de emergencia, a continuación se presenta el análisis de información referido a las siguientes categorías: nivel y modo de retroalimentación, prácticas pedagógicas de retroalimentación que funcionaron y no funcionaron en la enseñanza remota de emergencia, y retos y sugerencias para contrarrestar las dificultades identificadas en la enseñanza remota de emergencia.

4.4 CATEGORÍA: NIVEL Y MODO DE RETROALIMENTACIÓN

Respecto al modo de retroalimentar, las entrevistas presentaron que todos los docentes creen que la mejor manera de realizar una retroalimentación implica realizar acciones como reconocer los logros y dificultades, y realizar preguntas. Tales como se evidencian en las siguientes citas.

“...describir lo que el estudiante ha realizado, luego, si vemos pues que todavía no está logrando, preguntas, para que el niño, el mismo se dé cuenta, ¿no? en qué momento, o cuál es el error que tiene o de repente, si la respuesta pues no está correcta, de repente, sugerirle volver a leer, en el caso de comprensión, en el caso de matemáticas igualmente, de repente tomar algunos materiales concretos para que pueda el contar, volver a contar, podría ser así.” (D1).

“...revisamos sus evidencias y vemos los logros y las dificultades que ellos muestran al enviarnos sus productos y luego se los volvemos a reenviar, pero ya de una manera...descriptiva” (D2).

“...describiendo el trabajo que ellos realizan, en este caso los niños, esto de una manera constructiva” (D2)

“...y que él mismo identifique sus errores o guiarlo para que él identifique” (D2)

“Primeramente resaltamos sus logros, luego entramos muy sutilmente el caso en el que ha tenido una dificultad. Yo siempre recalco sus logros: muy bien, excelente, te sale muy bien este cuadro, mira esto o el otro. Y ya cuando entro a la dificultad le digo: Mira, te olvidaste esta parte o puedes cambiar esta parte, qué te parece. Siempre recalcándole la parte en la que ha tenido dificultad o en la que se equivocó” (D3).

“...realizo descripciones de cómo es que ellos han realizado la actividad. Trato de valorar lo que han logrado, también preguntas para que a través de esas preguntas puedan reflexionar un poco si lo que han hecho esta correcto o de repente necesitan revisarlo otra vez” (D4).

“...destacamos primero los puntos importantes que ha presentado” (D5).

“...empleamos preguntas motivadoras para ellos, con las cuales inducimos al estudiante a que pueda ampliar o corregir sus trabajos, a través de preguntas que le hacemos, tus trabajos, cómo puedes mejorarlos, los errores que puedan tener...corregirlos, pero ellos mismos, empieza la autorreflexión en ellos” (D5).

“...yo reviso, veo que están fallando y qué han hecho bien, primero les felicito por presentar las tareas o actividad y luego les digo que ha hecho muy bien tal cosa no?, ¿y en segundo le pongo, dependiendo no? le voy preguntando, ¿este criterio lo has cumplido? voy preguntando, entonces ellos me van diciendo si no, también tomo fotopantalla y encierro en un círculo lo que creo que está mal y le pregunto, ¿acá qué crees que puedes mejorar?” (D6).

“...luego mediante preguntas podemos, de repente, como para que el niño vaya viendo en qué ha fallado, pero no decírselo explícitamente, sino mediante preguntas, lo importante es que cumpla con que el chico le haga pensar, siempre no darle todo, hacerlo pensar mediante las preguntas, yo creo que las preguntas retadoras le van a ayudar a lograr eso” (D6).

De esta manera, se evidencia que los docentes consideran que toda buena retroalimentación debería de tener principalmente estas dos acciones, las cuales son describir sus logros y dificultades y realizar preguntas. Ante ello, Anijovich (2019) menciona que existen algunos modos de retroalimentar, alguno de ellos son valorar los avances y logros y ofrecer preguntas. El primero implica identificar los avances en relación con los desempeños y producciones anteriores, vinculando los comentarios del profesorado a los objetivos de aprendizaje, para que el alumnado reconozca en qué medida y cómo los está alcanzando. Este modo de retroalimentación contiene un factor significativo en la motivación de los aprendizajes, ya que impacta sobre la autoestima del estudiante, valorando la tarea realizada. El segundo, consiste en el planteamiento de preguntas, con la finalidad de que el estudiante revise su propia producción o desempeño, de modo que se le brinde un espacio para que se tome el tiempo de revisar y reflexionar sobre su tarea realizada. Este modo de retroalimentar busca desarrollar habilidades metacognitivas para despertar la conciencia del alumnado sobre cómo aprende, cuáles son sus fortalezas y debilidades como estudiante, y qué estrategias emplea para aprender.

Asimismo, D1 y D4 mencionaron que en la retroalimentación también se debería de brindar sugerencias a los estudiantes. Ellas respondieron de la siguiente manera.

“...damos algunas sugerencias” (D1)

“...también les hago sugerencias de que revisen algún punto o que hagan algún ajuste...” (D4).

Frente a estas citas, Anijovich (2019) explica que ofrecer sugerencias, es el modo más recurrente de brindar retroalimentaciones por los docentes; sin embargo, este suele realizarse de manera general, sin generar ningún impacto en los aprendizajes del estudiante. Es importante reconocer que la finalidad de este modo de retroalimentación es reducir la brecha entre el estado inicial y los objetivos de aprendizaje.

Adicionalmente, los entrevistados mencionaron la importancia de conocer las metas y criterios de evaluación al momento de realizar la retroalimentación, tales como se observan en las siguientes afirmaciones.

“...revisar bien las evidencias que ellos envían, de los trabajos que nosotros enviamos. Revisar siempre enfocándose en la meta y criterios, siempre” (D3).

“Primero analizar las evidencias que ellos han entregado basándonos en la competencia que tienen que lograr, estableciendo bien los criterios de evaluación. Y en base a esos instrumentos, realizar la retroalimentación” (D4).

“...primero, revisar o tener en cuenta los criterios de evaluación, no solo tenerlos en cuenta, sino manifestarlo a los estudiantes, creo que debemos describir los logros que el estudiante ha tenido en relación a los criterios de evaluación” (D6).

“...en 6to grado, ya tienen una edad en donde pueden entender los criterios de evaluación, entonces que los chicos sepan bien cuál es su meta, que se le va a evaluar, y de acuerdo a eso ir evaluando no?, de acuerdo a tus criterios” (D6).

Estas afirmaciones que destacaron los docentes concuerdan con las ideas de Stobart (2005), quien señala que la retroalimentación hace factible determinar el punto de partida, el punto de llegada y las acciones necesarias para lograr el objetivo propuesto. Debido a ello, resulta pertinente que los educandos tengan en claro la meta de aprendizaje, identifiquen las acciones necesarias para lograr la meta teniendo en cuenta el nivel en el que están y comparen el nivel en el que están y el nivel al que se quiere llegar.

Por último, los docentes indican que, dentro de la retroalimentación, se debe de realizar acciones para brindar soporte emocional a los estudiantes, tal como se observa en las siguientes citas.

“...por los logros, felicitarlos, animarlos a seguir avanzando, sobre todo eso, la parte emocional es importante” (D1).

“...son tan diferentes, tan diversos, que igualmente tenemos que animarlos pues, así sea lo mínimo, describir, felicitarlos, así sea poco, entonces uno para que los niños no se sientan mal” (D1).

“...No ser tajante y decirle que está mal y que lo vuelva a hacer, porque de ser así el niño se siente mal y piensa que su trabajo no vale. Sobre todo ofrecer a los niños comentarios positivos que valoren sus avances y logros” (D2)

“...nosotros no solo evaluamos la parte académica y formamos en la parte académica, sino también somos soporte emocional, entonces todo tiene que ir de la mano” (D6).

Ante ello, Anijovich (2019) destaca que una de las principales capacidades que deben poseer los educadores para ofrecer retroalimentaciones enriquecedoras para los educandos es el fomento de una comunicación efectiva

tomando en cuenta el aspecto socioemocional. Esto se hace posible cuando el educador escucha activamente y está atento a las evidencias de aprendizaje enviadas, y las emociones que provoca la retroalimentación en los educandos. Esto supone que el rol del educador tenga disposición por contribuir, acompañar y ser solidario con los estudiantes, pues es capaz de comprender que sus estudiantes están en proceso de aprendizaje, por lo que requieren de mucha motivación y conocer, primero, los aspectos positivos de su trabajo, en lugar de los negativos. Adicionalmente a ello, es necesario que se comuniquen las ideas claramente a fin de que la comunicación sea efectiva y la retroalimentación adquiera el sentido formativo, es decir, motivar al estudiante para seguir aprendiendo.

Los hallazgos mencionados anteriormente exponen las creencias docentes respecto a la mejor manera de retroalimentar. Sin embargo, lo expuesto no guarda relación con la retroalimentación que se propone en el caso presentado. Esto debido a que, en el análisis anterior, los docentes afirman que una buena retroalimentación implica reconocer los logros y dificultades, y realizar preguntas. No obstante, en el caso hipotético, si bien los docentes valoran los logros, no emiten comentario alguno sobre las oportunidades de mejora del educando.

“Has escrito tres características de animales que están en peligro de extinción” (D1)

“...y, cuando dice: solo escribiste tres características, no decirle de esa manera, sino decirle: ¡Bien por tus características!” (D3).

“...yo inicio siempre dando una valoración. Por ejemplo, Bien Antonio, has respetado la estructura del texto, has considerado las partes que estaban solicitadas. En ese caso, los felicito, bien, te diste cuenta de tal cosa, algo así, ¿no?” (D4).

“...primero, creo que le diría lo que ha hecho bien no? Probablemente también le tome una foto de lo que yo he corregido, se supone que es un texto escrito, entonces yo he tenido que corregir algunas cosas” (D6).

Respecto a la acción de realizar preguntas en el proceso de retroalimentación, los hallazgos obtenidos en base a las entrevistas son:

“Antonio, ¿cómo crees que termina una oración? De repente el niño dice, con un punto, entonces le digo, hay que colocarle, ¿no?, ¿Cómo debe empezar toda oración? ¿Qué te parece si yo pongo “maría” con minúscula, tú qué creerías, estaría bien o estaría mal? tú cómo me dirías, ¿Qué otras características tú has notado en animales en peligro de extinción?” (D2).

“...en ese aspecto en el que dice: te olvidaste de usar las mayúsculas, podría decirle: podemos recordar ¿cuándo se usa las mayúsculas y el punto? Entonces, prácticamente él mismo me diga, y podría decirle: y tú, ¿cumpliste eso? Entonces, él solo se va a dar cuenta y me diría: ¡Ah no, Miss! esto no puse acá. Entonces, de él mismo debe partir porque a veces cuando nosotros replicamos es como si estuviéramos dando la lección, y no, él mismo se debe dar cuenta mediante preguntas” (D3).

“...Y, ¿tú crees que podemos nombrar más características? ¿Habría? ¿Crees tú o no? Entonces, el niño se va a poner a observar, entonces de esa manera se interioriza el tema más en él, e incluso te puede dar más de las tres características que dio” (D3).

“...recuerda la clase anterior, ¿cómo empezaban las palabras al terminar un punto, lo recuerdas?, ¿Cuál de estos podrías mejorarlos?, ¿qué pasaría si aplicáramos esto?, ¿qué sucedería si le agregamos esto?, ¿alguna otra que tú podrías agregar para que podamos tener más claras las ideas?” (D5).

De acuerdo a estas afirmaciones y considerando el caso hipotético presentado, es factible indicar que si bien D2 y D5 ofrecen preguntas, estas se vinculan específicamente a las dificultades que presentaron los estudiantes. Por lo

tanto, no fomentan un proceso de reflexión en función a los logros.

Respecto a los dos docentes que indicaron que dentro de la retroalimentación se debe brindar sugerencias, en el caso hipotético se puede evidenciar ello, tal como se muestra en las siguientes citas.

“...podría sugerirte que busques más información en el libro tal, en la página tanto, y leas algo más sobre los animales que están en peligro de extinción y puedas reconocer las características para que puedas escribir tu ficha” (D1).

“...pero te sugiero que revises el uso de puntos y las mayúsculas, o recuerda que es importante revisar en nuestra versión final las mayúsculas al inicio de la oración, así no?” (D4).

Este es el único caso en el que las ideas que mencionaron en un principio guardan relación con lo evidenciado en el caso hipotético, donde tuvieron que pensar en la mejor forma de retroalimentar según el caso que se le propuso.

A partir del análisis anterior se puede afirmar que los docentes (D3, D4 y D6) mencionaron en las entrevistas la importancia de conocer las metas y criterios de evaluación al momento de realizar la retroalimentación; sin embargo, en el caso hipotético, solo un docente realiza esa acción, mientras que el otro docente, en un principio no mencionó nada al respecto, pero en el caso hipotético si lo manifiesta. “...luego le recordaría los criterios de evaluación” (D6). “...le digo, mira estamos trabajando, este...sobre las características...aquí dice...bueno el tema es escribir fichas técnicas sobre los animales en peligro de extinción, entonces comentar no?” (D1).

Por tanto, se concluye que existe una discordancia entre lo que dicen y lo que hacen las docentes, ya que en un primer momento mencionan ciertos modos de retroalimentación, pero en el caso práctico se evidencia muchas discrepancias, solo en un caso en específico concuerda lo dicho con lo realizado. Asimismo, de acuerdo al análisis realizado, se puede categorizar a los docentes en un nivel en específico de acuerdo a lo mencionado por el MINEDU (2017). En este sentido, se afirma que la docente (D3) se encuentra en el nivel adecuado de la retroalimentación. Este nivel de retroalimentación ideal es denominado reflexiva o por descubrimiento, pues consiste en guiar a los estudiantes para que ellos mismos sean capaces de descubrir cómo mejorar su desempeño, a su vez, posibilita la reflexión del propio estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje. Por lo tanto, la docente guiará al estudiante a indagar e identificar el origen y la lógica de sus logros, progresos y errores.

Por otra parte, los docentes que solo priorizaron el reconocimiento de los logros y brindaron sugerencias (D1, D4, D6), se encuentran en un nivel descriptivo de la retroalimentación, ya que la docente describe lo que está haciendo el estudiante, lo que está o no logrando respecto a lo esperado. En base a ello, brinda sugerencias a los estudiantes sobre lo que tienen que hacer para mejorar en sus próximos trabajos, y con ello, sus aprendizajes. Por último, las docentes (D2 y D5) solo realizan preguntas para indagar en los errores de los estudiantes; sin embargo, no se podría considerar en el nivel adecuado, puesto que, para ello, también es importante que se reconozcan los logros, pero tampoco se encuentran en el nivel descriptivo, ya que realizan preguntas que permiten a los estudiantes pensar sobre su aprendizaje.

4.5 CATEGORÍA: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE RETROALIMENTACIÓN QUE FUNCIONARON Y NO FUNCIONARON EN LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA

En primer lugar, en cuanto a lo que ha funcionado, las respuestas están vinculadas al rol de los padres y madres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, aspectos a considerar al presentar la actividad de aprendizaje, y acciones relacionadas a los educandos. El primero, se refiere a la comunicación con los padres y madres de familia, la cual en definitiva ha fomentado que se comprometan y asuman un rol protagónico. Las respuestas que corroboran ello, son:

“los papás, responden bien pues no, porque ven que el niño está avanzando o qué le falta lograr, porque ellos están viendo los mensajes de WhatsApp por donde nos comunicamos.” (D1)

“fue importante que les digamos a los padres más o menos el nivel de logro, las dificultades que los estudiantes tienen y las sugerencias. Entonces, vimos por conveniente a nivel del colegio hacerles como una libreta en el que pongamos calificativo. Ahí los padres, al ver la nota comprendían y ya no se dejaban llevar por eso del gobierno que dijo: todos pasan de grado. Después de eso comprendieron que sí, efectivamente, todos pasan, nadie repite, pero sí hay recuperación” (D3)

En función a las respuestas, se identifican tres acciones que funcionaron: comunicación del proceso de aprendizaje del estudiante al padre y la iniciativa de presentar una libreta de calificaciones. En primer lugar, se destaca la significatividad de la comunicación entre educador y padre y madre familia, en la cual se difunde y brinda información referente a el nivel de logro del educando, las dificultades que se han identificado y las oportunidades de mejora que tienen para seguir avanzando de la mejor manera, lo cual, sin duda, contribuirá de manera significativa en el desempeño del educando.

Por su parte, la iniciativa de presentar una libreta de notas, como consecuencia a las dudas e incertidumbre a los padres y madres de familia, quienes asumieron que todos los educandos sin distinción alguna no tendrían inconvenientes para concluir de manera aprobatoria el año escolar 2020, se propuso en alusión a la RVM. N° 193-2020-MINEDU “Orientaciones para la evaluación de competencias de estudiantes de la Educación Básica en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19”. Esto conllevó a que los padres reconozcan en las calificaciones de sus hijos e hijas cuáles eran sus notas hasta ese momento, y de esa manera, tengan una idea clara del desempeño a lo largo de los meses.

Al respecto, es preciso mencionar la RVM. N° 00094 (2020), la cual da énfasis en la evaluación formativa reconociendo que tiene como fin último brindar retroalimentación a los educandos durante el proceso para promover la reflexión y la autonomía, sin embargo, si bien varios de esos aspectos se hacen evidentes en las respuestas de los educadores respecto a su práctica pedagógica, la Resolución Viceministerial mencionada no contempla una evaluación sumativa, ni mucho menos la entrega de calificaciones de los educandos.

En segundo lugar, vinculado a los aspectos a considerar al presentar la actividad de aprendizaje, se refiere a las siguientes acciones: brindar una retroalimentación constructiva, y proponer previamente los criterios de evaluación y la meta de aprendizaje. Al respecto, según Valdivia (2014) y Wiggins (2012), las acciones mencionadas se relacionan con características principales de la retroalimentación. Por un lado, ser constructiva, la cual se refiere a iniciar destacando los aspectos positivos identificados en la evidencia de aprendizaje a fin de motivar al estudiante a tener la disposición por considerar las sugerencias que se le brinde. Respecto a la situación en la que se identifica algún error, es oportuno dar orientaciones para que el estudiante pueda descubrir la oportunidad de mejora en beneficio de su aprendizaje. Esto se hace evidente en la siguiente frase:

“trato de equilibrar un poco los mensajes que les envío, como, por ejemplo, a veces les pongo muy bien, y por ahí veo un error y trato de no maximizarlo, otro día sí lo hago, y así voy intercalando, para que haya un equilibrio” (D6)

Por otro lado, ser coherente, el cual se refiere a la relación que debe presentarse entre la meta de aprendizaje, los criterios de evaluación y la retroalimentación, ya que de ser así el educando podrá articular lo que se espera que aprenda, el proceso de enseñanza y la evaluación. Lo mencionado se constata cuando el entrevistado indica:

“establecer desde un inicio cuáles son los criterios de evaluación de lo que yo quiero lograr o que el estudiante logre y establecer una meta de aprendizaje” (D4)

En tercer lugar, referido a las acciones relacionadas a los educandos, se reconoce a la motivación como un aspecto fundamental. Esto se constata en lo siguiente:

“los motivamos, por ejemplo, nos pasa que hay niños que se sienten mal o tienen dudas, entonces les decimos: “puedes preguntarme o consultarme en el momento que tú desees para yo poder explicarte mediante una llamada, video llamada o a través de llamada telefónica”. Darles la oportunidad y nunca ponerles esa negativa de “no sé ya te mandé el trabajo y es problema tuyo”, no, no, ahí si estamos mal. Tenemos que mantener siempre esa atención a los alumnos, para que ellos estén conectados siempre, motivados, sobre todo, es importante que como maestro motives” (D5)

En el hallazgo mencionado se identifica que el docente tiene la iniciativa para atender las dudas e inquietudes en el momento en el que el educando lo requiera o solicite. Asimismo, se reconoce la relevancia de fomentar la atención del educando mediante una motivación continua. Al respecto, Anijovich (2019) menciona que el docente debe tener en cuenta la comunicación efectiva, la cual se presenta a través de una escucha activa no solo a lo referido a las evidencias

de aprendizaje, sino también a las emociones que la retroalimentación provoca en el educando. Esto debido a que el aspecto socioemocional no puede dejarse a un lado al establecer una comunicación entre agentes educativos. En esa línea, se valida la respuesta de la docente, ya que se reconoce que el rol del educador en la retroalimentación consiste en contribuir, acompañar y ser solidarios con los demás, es decir, tener la capacidad de dar a conocer las ideas de manera asertiva y siempre considerando que cumplan su propósito comunicativo, independientemente al medio en el que se presente.

Respecto a lo que no ha funcionado, se destacan lo siguiente: desconocer las particularidades de los educandos y proponer preguntas vinculadas a las evidencias de aprendizaje enviadas a destiempo. En cuanto a lo primero, los entrevistados mencionan:

“recién vamos conociendo ya hasta ahorita qué niños están logrando las competencias, porque en algunos audios vemos su trabajo, pero cuando ya vemos en el cuaderno de trabajo, a veces observamos que ni es ni su letra” (D1)

“como yo no conocía a los chicos, yo asumía que las evidencias que me enviaban, en algunos casos, era el producto de ellos, pero después me di cuenta que lo estaban haciendo sus familiares. Eso para mí es bravo, porque darme cuenta de pronto en el tipo de letra, en el contenido. Un niño de tercer grado no me va a fundamentar tanto en una respuesta. Entonces, ahí la dificultad de tratar de ver cuál es en sí” (D3)

Los entrevistados indican que, debido al desconocimiento de las características de los estudiantes, en varias oportunidades no se ha logrado reconocer si es que ellos han elaborado las evidencias de aprendizaje enviadas. Como prueba de ello, los docentes mencionan que con el transcurso del tiempo recién han logrado reconocer cuál producción era de autoría del educando y cuál no. Para ello, se ha reconocido que solicitar las evidencias en diversos medios contribuye a reconocer lo mencionado anteriormente.

Al respecto, Brookhart (2008) señala que la retroalimentación puede realizarse de las siguientes maneras: oral, en base a mensajes verbalizados que destacan logros y oportunidades de mejora; escrita, a través de comentarios respecto a las producciones de los estudiantes; y visual, mediante modelados que tiene como propósito enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, se reconoce la importancia de considerar las características de los educandos, ya que de ser así las decisiones tomadas en función a la retroalimentación responderán a las particularidades de los educandos y a sus necesidades.

En cuanto a lo segundo, D4 y D6 señalan dos situaciones que no funcionaron respecto a las preguntas propuestas en la retroalimentación: formular preguntas relacionadas a evidencias que se enviaron en destiempo y proponer una variedad de preguntas. Las frases que constatan ello, son:

“si yo hago preguntas, los que me envían después de varios días, ya no hay esa respuesta, ya no le puedo hacer una pregunta” (D4)

“cuando las preguntas son mucho, como que las respuestas son muy cortas, porque ya se cansan también, o sea como que ellos quieren presentar sus actividades, yo me imagino que ya no quieren estar con el celular, conversando con la profesora” (D6)

En base a lo mencionado, Anijovich (2019) señala que la retroalimentación puede presentarse mediante los siguientes modos: ofrecer preguntas, describir el trabajo del estudiante, valorar los avances y logros, ofrecer sugerencias y ofrecer andamiaje. En los casos en específico, se reconoce que el planteamiento de preguntas tiene como finalidad que el educando revise de manera reflexiva su evidencia de aprendizaje, lo cual en definitiva contribuye al desarrollo de habilidades metacognitivas con el propósito de que los educandos reconozcan de qué manera aprenden, identifiquen sus fortalezas y debilidades, y las estrategias

que les permiten aprender. Sin embargo, es pertinente indicar que las preguntas pueden presentarse por distintos medios con la finalidad de ser respondidas y consideradas de manera oportuna en el proceso de aprendizaje, además, tienen que ser propuestas de manera estratégica, es decir, brindar una calidad de preguntas sin preocuparse en la cantidad.

4.6 CATEGORÍA: EXPERIENCIAS QUE DIFICULTAN Y FAVORECEN LA RETROALIMENTACIÓN EN LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA

En cuanto a las experiencias que dificultan la retroalimentación, algunas de ellas son: la demora en la entrega de evidencias de aprendizaje y las dificultades para comprender la retroalimentación. Respecto al primero, los entrevistados afirmaron lo siguiente:

“Cuando ya los padres se han retrasado y te mandan de la semana completa. Y no es un padre, son varios, o te mandan después de dos semanas, ya cuando estamos pidiéndoles, escribiéndoles, por favor, si no hay evidencias, no tenemos qué informar de su niño, ahí empiezan a enviarme. Entonces, eso también como que te llenas de mucho trabajo y al final ya está llegando la fecha de informe que tenemos que hacer mensualmente, ya para ese momento como que nos saturamos” (D1)

“a veces es un poco complicado, sobre todo en esta segunda parte del año en la cual los niños ya no cuentan tanto con el apoyo de los padres porque la mayoría de los padres está trabajando fuera de casa. Los padres son los que se llevan los celulares y los niños recién en la noche, cuando llega el padre, ahí recién hacen la actividad y la envían” (D4)

“A veces la hacen a medias, a veces solamente cumple un grupo ese día, y mandan las evidencias después de dos días o a veces a la semana. Entonces, la retroalimentación que se realiza ya no es tan en el momento, y ya no es una retroalimentación solo de una actividad, sino de todo, de los que mandan a la semana, por ejemplo. Eso es más complicado y más trabajoso, ¿no? poder realizar la retroalimentación de un paquete de cosas” (D5)

A partir de los hallazgos, se destaca que las dificultades presentadas por los docentes se vinculan a dos aspectos: la relación entre la evidencia de aprendizaje y la retroalimentación, y la repercusión de la demora en la entrega de evidencias en la carga laboral. En cuanto al primero, se reconoce que la demora en la entrega de evidencias de aprendizaje dificulta que la retroalimentación se presente de manera oportuna e impide que se informe sobre los logros y avances de los estudiantes. Respecto al segundo, se logra identificar que en los casos en los que se envían una variedad de evidencias de aprendizajes, se acrecienta la carga laboral. En ambas situaciones, es factible indicar que los docentes reconocen que la entrega a tiempo de las evidencias de aprendizaje tiene repercusiones no solo en la retroalimentación, sino también en el bienestar laboral de las actividades que desempeñan.

Por lo tanto, se identifica la ausencia de dos características de la retroalimentación: oportuna y frecuente, las cuales permiten comprender que los docentes creen que realizar la retroalimentación en esta coyuntura resulta ser complicado, debido a estas dificultades. En ese sentido, teniendo en cuenta lo mencionado por Valdivia (2014) y MINEDU (2016), la retroalimentación según las situaciones señaladas no se presenta de manera oportuna y frecuente. Respecto a lo oportuno, se comprende que la retroalimentación debe presentarse con prontitud una vez que se ha realizado el evento evaluativo, ya que de esa manera el educando tendrá la oportunidad de realizar acciones de mejora en su desempeño considerando los objetivos propuestos. Sin embargo, en lo mencionado por los educadores, se reconoce que el no enviar las evidencias de aprendizaje a tiempo, la retroalimentación no se presenta de manera oportuna.

Esto desencadena dos situaciones por la cantidad de evidencias de aprendizaje que son enviadas en un corto periodo de tiempo: no se retroalimentan las evidencias de aprendizaje por la carga laboral, y si se hace, se satura al educando con una cantidad de información, la cual en definitiva puede confundirlo y generarle dudas.

En relación con la frecuencia, se reconoce que la retroalimentación no se presenta de manera sistemática. Esto debido a que, al no tener acceso a las evidencias de aprendizaje, los docentes indican que no realizan la retroalimentación continuamente. Un claro ejemplo de ello es lo mencionado por uno de los docentes, quien indica que las evidencias se retrasan en el envío hasta dos semanas, y que ello implica una ausencia de la retroalimentación durante ese tiempo. En ese sentido, se reconoce que la retroalimentación no se realizaría de manera frecuente, lo cual conlleva a que no sea ni útil ni beneficiosa para el educando. Además, no se presenta de manera regular a lo largo del proceso, sino más bien solo cuando se recibe la evidencia de aprendizaje.

Otra de las dificultades identificadas se vincula a la comprensión de la información que se envía a los padres, madres y educandos como parte del proceso de retroalimentación, la cual tiene repercusiones negativas al no ser comprendida, ya que no logra el objetivo de contribuir en el desempeño del educando. A continuación, se menciona un hallazgo que detalla lo señalado.

“en casa el papá mismo no entiende cuando agarramos la regleta, claro que ellos utilizan plumones u otras cosas, pero igual no entienden, por eso uno se siente frustrada. Yo me siento frustrada. Cuando no entienden, recién ahí se da cuenta el padre y valora el trabajo del docente porque ellos están con un niño y nosotros con tantos. Por ejemplo, a mí me frustra cuando se le envía a los niños y ni entienden y hay que volver a llamar, mandar otros videos, y explicar a los padres los errores de su hijo. En ese caso, por ejemplo, ahora no se pueden superar los errores porque la mamá o papá no entienden. Entonces, uno tiene que ver la

manera de que el padre pueda darse cuenta del aprendizaje de su hijo y vea cómo va avanzando y sus logros” (D2)

La respuesta permite reconocer algunas de las creencias de los docentes. Estas se vinculan a la repercusión de que el padre o la madre de familia no comprenda la retroalimentación, las cuales son: frustración del docente, impacto de la retroalimentación, y reconocimiento del rol del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El primero, se refiere a lo que ocasiona el tener dificultades para comprender la información enviada, lo cual conlleva al estrés y frustración del docente en su afán de que la información pueda ser comprendida sin ningún inconveniente. El segundo, se relaciona a la finalidad de la retroalimentación. Al respecto, según la respuesta, el docente piensa que, si la información no logra ser comprendida, el padre y la madre no podrán reconocer los aprendizajes de sus hijos ni los logros que obtienen en el proceso de retroalimentación. El tercero, evidencia una valoración por lo desconocido, lo cual se constata cuando un padre o madre no comprende la información, ya que es en ese momento en el que se valora verdaderamente el rol del docente.

En añadidura a lo expuesto, es posible indicar que, si la información compartida como parte del proceso de retroalimentación no es comprendida, en definitiva, el educando no podrá reconocer la significatividad de ella para su proceso de aprendizaje, por tanto, imposibilita el desarrollo eficaz de la retroalimentación, considerándolo como un proceso difícil de aplicar. En la misma línea, Valdivia (2014) indica que una de las características que no se hace evidente en el caso mencionado es la claridad, ya que la información comunicada no es entendible, por tanto, se sugiere prestar atención a la forma en cómo comprenden e interpretan los padres, madres y educandos y de qué manera se puede compartir la información. Estos aspectos serán de gran importancia para reconocer la mejor manera de comunicar información referente a la retroalimentación. De esa manera, según MINEDU (2016) será factible lograr el objetivo de la retroalimentación en beneficio de la autonomía del educando, la cual será posible

realizarla mediante la reflexión de los educandos sobre el reconocimiento de sus logros, cómo están aprendiendo y qué pueden hacer para seguir mejorando.

A partir del caso 2, en el que los educadores asumen el rol de especialistas en retroalimentación y proponen iniciativas para garantizar una retroalimentación eficaz en la institución educativa, se identifican algunas de las experiencias que favorecen dicho proceso, los cuales permiten comprender que las creencias docentes giran en torno a que dichas experiencias que se mencionan a continuación facilitan el desarrollo de una retroalimentación eficaz en esta coyuntura. Estas experiencias son: “presentar las evidencias de cómo retroalimentamos a los estudiantes y que nos presenten casos para escribir qué retroalimentación hacemos para fortalecer esa respuesta del alumno” (D5). Adicionalmente a ello, se propone “enviar mediante capturas de pantalla, de repente periódicamente, las retroalimentaciones” (D6)

Estas vivencias dan a conocer las experiencias que los docentes han tenido con respecto a su práctica pedagógica en la retroalimentación, las cuales son que la presentación de las evidencias de su accionar es la forma más oportuna de reconocer cómo se está llevando a cabo la práctica pedagógica. Además, al relacionar las dificultades y con las experiencias favorecedoras, es pertinente señalar que, ante la dificultad de comprender la retroalimentación propuesta por el educador, se puede disponer de un espacio para socializar las prácticas pedagógicas respecto a la retroalimentación. Esto debido a que al compartir de qué manera se está retroalimentando, otros educadores podrán retroalimentar esa práctica e, incluso, indicar si es o no comprensible, lo cual, en definitiva, fomentar mejoras en el accionar docente.

Considerando el mismo caso presentado, otra práctica favorecedora es que se coordine articuladamente con los directivos; a continuación, se presentarán algunas frases que dan a conocer las experiencias de los docentes en la institución educativa en que laboran.

“yo haría como nos hacen a nosotros, por ejemplo, la subdirectora ingresa al WhatsApp del grupo. Ahí ella se da cuenta lo que nosotros enviamos como retroalimentación, y ahí nos va poniendo: Mira, ¿esto qué te parece? ¿qué te parece si lo haces así de este modo o de otro modo? Además, en otro momento ella se ha comunicado con los padres, específicamente para preguntarles: ¿cómo van? ¿está bien lo que la Miss le enseña a su hijo? ¿se comunica con usted por llamadas? ¿le apoya mediante las llamadas? O sea, indirectamente le va preguntando, y ahí se cerciora a parte de lo literal, lo que observa que nosotros mandamos, y ahí en específico ve qué tanto el padre está satisfecho con el trabajo de la maestra, ¿no?” (D3)

“los directivos deben de ver cómo estamos avanzando. Como ahora por ejemplo que se reúnen con nosotros, a veces por grado o por ciclos y nos capacita. Y si ve que todavía nos falta, bueno, seguimos, ¿no? avanzando así entre todos, leyendo, compartiendo. (D1)

Lo expuesto detalla cómo los directivos se comprometen a participar de manera activa. Esto mediante reuniones permanentes que permiten que los docentes reflexionen sobre su práctica pedagógica en la retroalimentación. Al respecto, es preciso mencionar que las creencias de los docentes se vinculan a la relación de comunicación y trabajo articulado con directivos y otros colegas para la solución de retos que pueden presentarse en la práctica de retroalimentación, y con ello lograr una adecuada retroalimentación. Por tanto, al relacionar el reto con las experiencias mencionadas, el reto referido a la demora en la entrega de evidencias de aprendizaje puede ser comunicado en las reuniones con otros docentes y manifestados a los directivos, puesto que de esa manera se podrán articular esfuerzos para contrarrestar la situación.

Teniendo en cuenta lo mencionado respecto a los directivos, de manera específica, se destaca la participación de la subdirectora en las experiencias de los docentes, ya que ella se hace presente en tres acciones notorias. La primera, es la experiencia en el grupo de WhatsApp, la cual le permite reconocer la

dinámica e interacción entre educador y educando. Seguidamente, fomenta la reflexión del docente mediante preguntas guía que le permitan cuestionar su práctica pedagógica. La segunda, se refiere a la capacitación que brinda con el propósito de dar alcances y disipar dudas respecto a la retroalimentación. Todo ello en base al previo reconocimiento del avance de los docentes. La tercera, se vincula a la comunicación que establece con los padres y madres de familia a fin de reconocer las percepciones y grado de satisfacción que tienen respecto al accionar pedagógico del docente. Las tres acciones mencionadas permiten que la subdirectora no solo reconozca y analice la práctica pedagógica, sino también incentive la reflexión para proponer acciones de mejora y tome en cuenta las apreciaciones de los padres y madres de familia.

En relación a ello, Anijovich (2019) indica que el generar una cultura de retroalimentación formativa es un gran desafío, ya que requiere que los agentes educativos asuman el compromiso de participar activamente. En esa línea, con el objetivo de implementar un modelo de prácticas de retroalimentación formativa, se presentan cinco acciones: motivar, enseñar, organizar, implementar y realizar seguimiento, y documentar. De las acciones mencionadas, organizar, implementar y realizar seguimientos son las que requieren de un mayor compromiso por parte de los directivos. Para fomentarlas es indispensable disponer experiencias en la que los agentes educativos participen de manera articulada, por ejemplo: entre educadores, entre directivos, educadores y directivos, educadores y padres y madres de familia, padres y madres de familia y directivos, entre otros. Además, con el propósito de garantizar la continuidad de las prácticas implementadas, es necesario que se dé la oportunidad de verificar qué se ha logrado hasta el momento, qué cambios se requieren, entre otros aspectos.

Considerando lo expuesto anteriormente, es posible afirmar que las acciones de la subdirectora guardan estrecha relación con lo indicado en el Marco de Buen Desempeño del Directivo, específicamente el desempeño 6, MINEDU (2014) destaca que el directivo debe “gestionar la calidad de los procesos

pedagógicos al interior de su institución educativa a través del acompañamiento sistemático a las y los docentes y la reflexión conjunta con el fin de alcanzar las metas de aprendizaje”. En ese sentido, tomando en cuenta el desempeño 21 de la competencia mencionada anteriormente, se reconoce que, según las experiencias narradas por los docentes, la subdirectora monitorea y orienta el proceso de evaluación de los aprendizajes a fin de fomentar una retroalimentación que dé un impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje, todo ello en base a acciones que promuevan la reflexión del desempeño pedagógico de los educadores.

Adicionalmente a ello, se reconocen que los docentes creen que las reuniones entre docentes aportan a la práctica pedagógica debido a que se promueve la reflexión y el aprendizaje cooperativo. Al respecto, uno de los docentes menciona “La JIA (Jornada de interaprendizaje) nos permite evaluar la retroalimentación de los estudiantes mediante la ficha de seguimiento y corroborar cómo vamos” (D2) Esto constata una vez más el impacto que tiene que los directivos y docentes trabajen de manera articulada para fomentar una cultura evaluativa. En relación a esas experiencias en la que docentes interactúan mutuamente para enriquecerse unos a otros, Rojas (2014) señala que las distintas experiencias que tienen los individuos en su entorno laboral, profesional y familiar se traducen en interacciones que más tarde no solo repercuten en sus ideas y pensamientos, sino también en su práctica pedagógica. Al respecto, Rojas (2014) afirma que una gran oportunidad para modificar las creencias docentes son los espacios de reflexión. En ese sentido, las JIA cumplen un rol fundamental, ya que es un espacio en el que los docentes puedan reflexionar de manera colectiva identificando y analizando las creencias que poseen mediante discusiones y tertulias.

CONCLUSIONES

El objetivo de la presente investigación es analizar las creencias docentes sobre la retroalimentación en la enseñanza remota de emergencia en el nivel de educación primaria en una institución pública de San Miguel. En ese sentido, a continuación, se presentarán las conclusiones en relación con los objetivos específicos. Por un lado, en cuanto a identificar las creencias docentes respecto al sentido de la retroalimentación en el marco de una evaluación formativa, se concluye lo siguiente:

- La retroalimentación es entendida como una acción realizada en beneficio exclusivo del educando, debido a ello se le acompaña, responde y atiende. De esta manera, es evidente que reconocen a la retroalimentación como una acción que tiene incidencia únicamente en el proceso de aprendizaje. Por tanto, el hecho de que los docentes no identifiquen el beneficio que brinda también a la enseñanza, permite inferir que no tienen una idea completa sobre la retroalimentación. Por el contrario, en el caso práctico, los docentes recalcanque uno de los factores que garantiza la retroalimentación eficaz en una I.E. estener ideas consolidadas respecto a ello.
- Los docentes comprenden que la característica principal de la retroalimentación es la construcción de los aprendizajes, a través de la identificación y comunicación de los logros y dificultades de los estudiantes. Adicionalmente, se manifiestan otras características como ser objetiva, estar basada en las metas y establecer criterios de evaluación. Sin embargo, no existe presencia alguna de estas características mencionadas cuando exponen las acciones que realizan ellos al retroalimentar, pues de acuerdo con las entrevistas, se destacan dos aspectos principales, los cuales son: el foco de atención apunta a los errores cometidos por los estudiantes y la manera en cómo se emite la retroalimentación. De esta manera, se encuentra evidencia que hay incoherencia sobre las opiniones que tienen los docentes acerca de las características que debería tener toda retroalimentación y las acciones que ellos mismos realizan, ya que sus comentarios en relación al caso

práctico no evidencian una construcción de los aprendizajes, pues no se realizan acciones adicionales como proponer una retroalimentación acorde a la meta y criterios de evaluación, ni se ofrecen preguntas y sugerencias.

- La finalidad de la retroalimentación, de acuerdo con las creencias de los docentes se enmarca dentro de cuatro ejes, los cuales son: lograr competencias, construir la autonomía, conocer los logros y dificultades, y mejorar el aprendizaje, siendo la construcción de la autonomía la más recurrente finalidad manifestada por todos los docentes. Ante esto, es factible indicar que el docente destaca el protagonismo del estudiante y su capacidad reflexiva, por ende, se reconoce el impacto de la retroalimentación hacia el estudiante, la cual se vincula estrechamente con la creencia que tienen los docentes sobre la definición de la retroalimentación, la cual es comprendida como acciones enfocadas hacia el estudiante.

Por otro lado, respecto al segundo objetivo específico, el cual es identificar las creencias docentes respecto a las acciones de retroalimentación que imparte en la enseñanza remota de emergencia, se concluye lo siguiente.

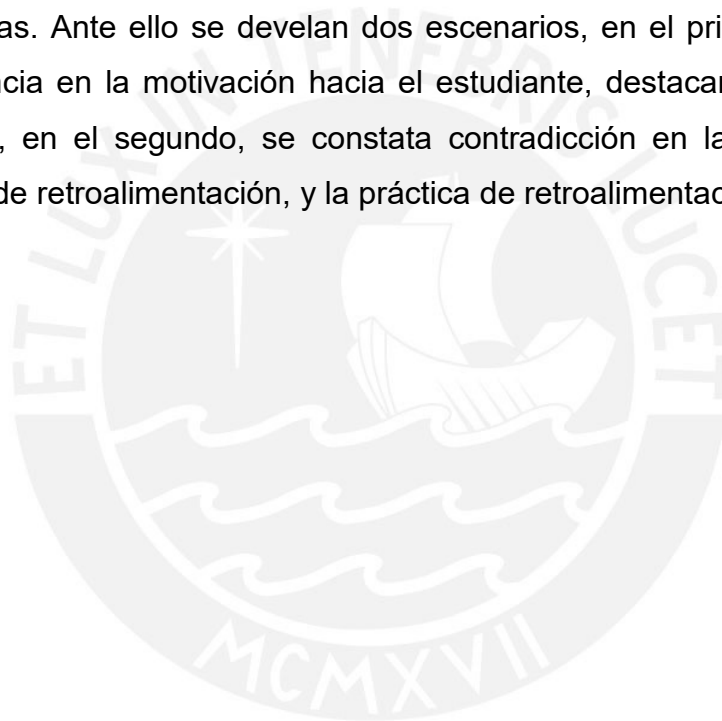
- De acuerdo con las creencias docentes, se constata que el mejor modo de retroalimentación consiste en realizar acciones que implican la descripción de logros y dificultades, así como la formulación de preguntas que faciliten la reflexión en el estudiante. También, se evidencia acciones como brindar sugerencias, comunicar la meta y los criterios de evaluación, y brindar motivación a los estudiantes. Estas ideas planteadas por los docentes no guardan relación con las acciones que se evidenciaron al momento de realizar ellos mismos la retroalimentación a través de un caso en específico, por lo que es factible indicar que hay discrepancias entre lo que “creen” y lo que “dicen hacer”. De acuerdo a ello, las docentes en el caso práctico realizan acciones

como describir los logros, siendo este el más usado, mientras que acciones como realizar preguntas, brindar sugerencias, y conocer metas y criterios de evaluación son muy poco mencionadas. Es posible mencionar que solo una docente se encuentra en el nivel reflexivo o por descubrimiento, según lo que propone el MINEDU.

- Teniendo en cuenta la coyuntura actual, las creencias de los docentes respecto a lo que les funciona y no en el proceso de brindar una retroalimentación eficaz son: comunicación fluida entre los agentes educativos en el proceso de retroalimentación, presentar previamente la meta de aprendizaje y los criterios de evaluación a los estudiantes, y la consideración de la motivación como factor clave para incentivar la participación de los educandos. En cuanto a los aspectos que no contribuyen, los docentes creen que desconocer las características de los educandos y proponer preguntas vinculadas a las evidencias de aprendizaje enviadas a destiempo interfieren en el óptimo desarrollo de la retroalimentación. En relación con lo mencionado, se concluye que las creencias de los docentes consisten en destacar la oportuna presentación de la meta y los criterios de evaluación, la motivación como rol fundamental en la retroalimentación, el reconocimiento de las características de los estudiantes, y la formulación de preguntas, ya que si no se consideran dificultaría la retroalimentación.
- En cuanto a las dificultades identificadas por los educadores, algunas de ellas son: la demora en la entrega de evidencias de aprendizaje y las dificultades para comprender la retroalimentación. A partir de lo mencionado, los docentes creen que la demora en la entrega de evidencias de aprendizaje dificulta la retroalimentación. Además, piensan que es importante que padres, madres y estudiantes comprendan la retroalimentación que la docente brinda. Por otra parte, algunas experiencias que favorecen el proceso de retroalimentación en el contexto de la enseñanza remota de emergencia son: socializar las prácticas pedagógicas de retroalimentación, promover casuísticas a fin de reforzar las buenas prácticas, y garantizar el monitoreo y acompañamiento de los directivos para con los educadores. Considerando lo expuesto, los docentes creen que

la socialización, propuestas de casuísticas y el monitoreo y acompañamiento de los directivos para con los docentes, promueven buenas prácticas de retroalimentación en una institución educativa.

- A partir de las creencias de los docentes, la retroalimentación se reconoce como una acción que el educador realiza para beneficiar al educando, siendo la característica principal mencionada la construcción de los aprendizajes. Esto guarda relación con la finalidad, la cual consiste en construir la autonomía. En cuanto al modo de retroalimentar, los educadores creen que la mejor manera consiste en describir lo que se ha logrado y queda por mejorar, y proponer preguntas. Ante ello se develan dos escenarios, en el primero, se evidencia coherencia en la motivación hacia el estudiante, destacando el componente afectivo, en el segundo, se constata contradicción en las características y modos de retroalimentación, y la práctica de retroalimentación.



RECOMENDACIONES

- Los docentes entrevistados afirmaron participar en diversas capacitaciones vinculadas a la retroalimentación. Sin embargo, las respuestas referidas al tema evidencian vacíos teóricos. Al respecto, Thomas y Pedersen (2003) mencionan que los educadores que participan en experiencias de formación docente poseen desde un inicio creencias interiorizadas. Por tanto, sostienen que el proceso de aprendizaje será más significativo sólo si se construye en base a las creencias de los docentes. En ese sentido, se sugiere que los programas de formación continua consideren como parte de las experiencias de aprendizaje a los saberes previos, las experiencias y las creencias, a fin de articularlas con la nueva información. Aunado a ello, es indispensable que los agentes educativos: directivos, educadores, padres y madres de familia, y educandos, verbalicen sus creencias respecto al tema. Esto debido a que el reconocimiento de las creencias permitirá que puedan ser analizadas, cuestionadas y vinculadas con la realidad de manera significativa.
- Respecto a las características mencionadas por los docentes, se sugiere que se identifiquen todas las creencias que poseen acerca de la retroalimentación y la relación con su práctica pedagógica, con la finalidad de examinar si existe o no coherencia entre lo que creen y lo que realizan. Esto posibilitará que el educador analice y comprenda los comportamientos que se evidencian en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y de ser necesario, modifique esas creencias, mediante un proceso crítico y reflexivo, a fin de generar acciones de mejora en la práctica pedagógica.
- En cuanto a los modos de retroalimentar, se ha evidenciado que algunos de los docentes entrevistados recurren a la identificación de logros, mientras que otros realizan preguntas y sugerencias. Por ende, se sugiere que estos modos de retroalimentación se vinculen y desarrollen hacia lo que propone el MINEDU al evaluar el desempeño del docente con relación a la evaluación del progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes. De esta manera, los docentes serán capaces de guiar a los estudiantes a la autorreflexión del

proceso de aprendizaje, el cual le permita indagar e identificar el origen y la lógica de sus logros, progresos y errores.

- Respecto a la categoría de finalidad de la retroalimentación, se propone continuar con la investigación sobre este tópico, pero ampliando la cantidad de preguntas que revelen la finalidad de la retroalimentación para el docente o los beneficios que tiene para ambos agentes. Teniendo en cuenta esta información referida a estos puntos, resulta interesante conocer el análisis que se concluirá. Además, se propone realizar investigaciones en las que se consideren otros informantes tales como estudiantes, padres de familia, entre otros. Esto con la finalidad de reconocer las ideas que poseen y cómo influyen en sus prácticas educativas.
- Las creencias respecto a lo que funcionó y no, respecto a la retroalimentación en la práctica pedagógica, requiere de un proceso de reflexión continuo y sistemático. Debido a ello, se sugiere promover espacios de interaprendizaje en el que los docentes puedan compartir sus vivencias con otros colegas y fortalecer esas buenas prácticas de retroalimentación. En la misma línea, algunas de las interrogantes que se proponen, son: ¿Qué prácticas de retroalimentación me funcionaron y cuáles no? ¿Por qué fue así? ¿De qué manera puedo contrarrestar las dificultades identificadas? ¿Qué acciones puedo realizar para mejorar mi práctica docente respecto a la retroalimentación? Esas interrogantes, sin duda alguna, fortalecerán las buenas prácticas docentes e incentivarán la actitud crítica y reflexiva de todo educador.
- Las dificultades al retroalimentar en el marco de la enseñanza remota de emergencia deben ser identificadas, socializadas oportunamente y tomadas en cuenta tanto en las JIA (Jornada de interaprendizaje) como en las Jornadas de reflexión. En función a ello, se recomienda promover la implementación de planes institucionales que respondan a las dificultades y retos identificados. Adicionalmente, resulta oportuno reflexionar sobre el impacto que han tenido las buenas prácticas de los directivos. En ese sentido, se proponen las siguientes interrogantes: ¿qué acciones de los directivos han contribuido significativamente en la práctica docente?, ¿de qué manera han repercutido en

el proceso de enseñanza y aprendizaje?, ¿cuáles son las oportunidades de mejora de las acciones realizadas por los directivos en el monitoreo y acompañamiento al docente?



REFERENCIAS

- Alexander, P. y Dochy, F. (1995): "Conceptions of knowledge and beliefs: A comparison across varying cultural and educational communities", *American Educational Research Journal*, 32, 413-442. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312032002413>
- Ávila, P. (2009). La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/28275647/La-importancia-de-la-retroalimentacion>.
- Anijovich, R. (2019). Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula. Retroalimentación-formativa. *SUMMA. Fundación La Caixa*. Recuperado de <https://educaixa.org/documents/10180/37216840/DIGITAL+FINAL+-+RETRO+ALIMENTACION+FORMATIVA+-+CAST.pdf/ab50e00a-426e-0363-a49a-c47a14a36bfc?t=1590582934618>
- Arribas, J. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 381-404. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/62511>
- Assessment Reform Group (2002). *Assessment for Learning: 10 principles. Research-based principles to guide classroom practice*. Nuffield Foundation.
- Bailey, J., Flores, M., y González, P. (2016). Aprendizaje docente y reestructuración de sus creencias en los procesos de desarrollo profesional y gestión escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 409-434.
- Boston, C. (2002). The concept of formative assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 8(1), 9. Recuperado de <https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1118&context=pa-re>
- Brookhart (2008). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.
- Brown, G. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education* 11(3), 301-318.
- Brown, S. (2005). Assessment for learning. *Learning and teaching in higher education*, (1), 81-89. Recuperado de <http://eprints.glos.ac.uk/3607/1/LATHE%201.%20Assessment%20for%20Learning%20Brown.pdf>
- Bruning, R., Schraw, G., & Ronning, R. (2002). *Cognitive Psychology and Instruction*.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7-74.

- Cabrales, A. et al (2020). *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión*. Recuperado el 20 de Enero de 2021, de <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>
- Catalán, J. (2011). Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor. En: J. Catalán (Ed.), *Psicología educacional: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*. La Serena: Editorial Universidad La Serena, 187-215.
- Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 21(2), 149-170. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>
- Castillo, S y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*, España, Madrid: Pearson Educación.
- Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I., y Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 39(2), 97-113.
- Crahay, M.; Wanlin, P.; Issaieva, É. y Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 172, 85-129. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/rfp/2296>
- Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En: M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza*, Vol. 3. Barcelona: Paidós
- Dewey, J. (1998). ¿ Qué es pensar?. Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación.
- Donoso, P., Rico, N., y Castro, E. (2016). Creencias y concepciones de profesores chilenos sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 76-97.
- Ellis, A. (2003). *Manual de terapia racional emotiva*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Ellis, N. y Loughland, T. (2017). 'Where to next?' Examining Feedback received by teacher education students. *Issues in Educational Research*, 27(1), 51-63.
- Ferreira, D (2012). Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario.
- Förster, C. (2018). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- García, L., Azcárate, C., & Moreno, M. (2006). Creencias, concepciones y conocimiento profesional de profesores que enseñan cálculo diferencial a estudiantes de ciencias económicas. *Revista latinoamericana de investigación en matemática*

educativa, 9(1), 85-116. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/relime/v9n1/v9n1a5.pdf>

Garriz, A. (2014). *Creencias de los profesores, su importancia y cómo obtenerlas*.

Gallego, M. (1991). Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las teorías y creencias de los profesores. En: *Rey. Española de Pedagogía* No 189, p 299.

Hattie, J. y Timperley, H. (2007). "The power of feedback". *Educational Research*. Auckland, volumen 77 pp. 181-112

Herrera, I. (2018). Evaluación para el aprendizaje. *Revista Educación las Américas*, 6, 13-28. Recuperado de <http://revistas.udla.cl/rea/index.php/rea/article/view/22/20>

Hidalgo, N. y Murillo, F. (2017). Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5800412>

Kaplan, C. (2004). *La inteligencia escolarizada*. Buenos Aires: Miño y Dávila

Kagan, D. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.

RVM. N° 00094. Resolución viceministerial. Norma que regula la evaluación de las competencias de los estudiantes de la educación básica, Lima, Perú, 26 de Abril del 2020. Recuperado de https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM_N_094-2020-MINEDU.pdf

Llinares, S., Sánchez, V., García, M. y Escudero, I. (1995). Creencias y aprender a enseñar matemáticas. Una relación entre la reforma y la cultura matemática escolar. En L. M. Villar

López, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. MarcoELE: *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (24), 3. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf

Marcelo, C. (2005). "La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar". En: *Pensamiento y Conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Gerardo Perafán y Agustín Adúriz - Bravo. Compiladores. 2da edición. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C.

Ministerio de Educación (2014). *Marco del Buen desempeño del directivo. Directivos construyendo escuela*. Lima: MINEDU.

Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica. En Orientaciones para la evaluación formativa de las competencias en el aula*.

Lima. Perú. Recuperado de https://www.ugel05.gob.pe/documentos/21_La_retroalimentacion_para_el_aprendizaje.pdf

- Ministerio de Educación (2017). Rúbricas de observación de aula para la Evaluación del Desempeño Docente. Manual de aplicación (primera ed). Lima. Perú. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5332>
- Ministerio de Educación (2020). Orientaciones pedagógicas para brindar la retroalimentación a los estudiantes. Redes Educativas Rurales. Lima. Recuperado de https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2020/04/Orientaciones-Pedagogicas-para-Brindar-la-Retroalimentacion-a-los-Estudiantes-23-06-20.pdf?fbclid=IwAR3cQUxepFvikqI1hrSJh5qxEq7MRPC790CqdXFIWp-s2h_KN7IHGEHPc0
- Mogollón, I. (2004). El chat y otros procedimientos de evaluación a distancia aplicables en sistemas mixtos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 43-54. Recuperado de https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/45579/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Morales, M. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias Imágenes*, 14(2), 89-100. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/9075>
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5958>
- Morgan, C., y O'reilly, M. (1999). Assessing open and distance learners. En, Morgan, C., & O'reilly, M. (Ed.), *Key issues and terms in assessment* (pp.12-20). Inglaterra: Psychology Press.
- Nespor, J. (1987). El papel de las creencias en la práctica de la enseñanza. *Revista de Estudios Plan de Estudios*, 19(4), 317-328.
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Revista Internacional de morfología*, 35(1), 227-232. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pérez, G., y González, C. (2019). Prácticas y concepciones de retroalimentación en formación inicial docente. *Educação e Pesquisa*, 45. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e192953.pdf>
- Pozo, J. (2000). Concepciones de aprendizaje y cambio educativo. *Ensayos y Experiencias* (33), 4-13.

- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. *Revista de pedagogía*, 29(84), 123-144. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/659/65908405.pdf>
- Pontificia Universidad Católica del Perú (2016). Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima. Perú. Recuperado de: <https://departamento.pucp.edu.pe/psicologia/wp-content/uploads/2019/08/reglamentodelcomitedeeticadelainvestigaciondelapontificiauniversidadcatolicadelperu.pdf>
- Ramaprasad, A. (1983). Sobre la definición de retroalimentación. *Ciencias del comportamiento*, 28 (1), 4-13.
- Rodríguez, N. (2014). Fundamentos del proceso educativo enseñanza, aprendizaje y evaluación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 75-93. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331431248005.pdf>
- Rojas, M. (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Diálogos educativos*, 14, 89-112.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Saltos, C. y Chiriboga, M. (2016). La evaluación formativa en el desempeño de los estudiantes. *Dominio de las Ciencias*, 2(4), 112-127. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5761537>
- Sánchez, P. (2012). *La evaluación del aprendizaje en la educación en línea: estudio de caso* (Doctoral dissertation, UPN-Ajusco). Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/28329.pdf>
- Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260.
- Stobart, G. (2005), "Lost in Translation: Moving from principles to policy to practice in formative assessment". *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 12(1), 3-5.
- Thomas, J. A., y Pedersen, J. E. (2003). Reforming elementary science teacher preparation: What about extant teaching beliefs?. *School Science and Mathematics*, 103(7), 319-330.
- Usó, L. (2007). Creencias de los profesores de ELE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación (Tesis para doctorado). Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1295/LUV_TESIS.pdf?sequence
- Valdivia, S. (2014). Retroalimentación efectiva en la enseñanza universitaria. En Blanco y Negro, 5(2). Recuperado de

<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/11388/11901>

- Vattoy, K. D. (2020). Teachers' beliefs about feedback practice as related to student self-regulation, self-efficacy, and language skills in teaching English as a foreign language. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100828.
- Wang, B., Yu, S., y Teo, T. (2018). Experienced EFL teachers' beliefs about feedback on student oral presentations. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3(1), 1-13.
- Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Feedback*, 70(1), 10-16.
Recuperado de <http://csl.sd79.bc.ca/wp-content/uploads/sites/148/2018/11/Seven-Keys-to-Effective-Feedback-Educational-Leadership.pdf>
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in Language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press



ANEXOS

ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

TEMA	Creencias docentes sobre la retroalimentación		
TÍTULO TENTATIVO	Creencias docentes sobre la retroalimentación en la enseñanza remota de emergencia en una institución pública de San Miguel		
PREGUNTA PROBLEMA	¿Cuáles son las creencias docentes respecto a la retroalimentación en la enseñanza remota de emergencia en una institución pública de San Miguel?		
OBJETIVO GENERAL	Analizar las creencias docentes sobre la retroalimentación en la enseñanza remota de emergencia en una institución pública de San Miguel	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Identificar las creencias docentes sobre el sentido de la retroalimentación
			Identificar las creencias docentes sobre las formas de impartirla

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	Guía de entrevista docentes
Analizar las creencias docentes sobre la retroalimentación en la enseñanza remota de emergencia en el nivel primario en una	Identificar las creencias docentes sobre el sentido de la retroalimentación	Creencias docentes sobre el sentido de la retroalimentación	Definición	
			Función	
			Finalidad	

<p>institución pública de San Miguel</p>	<p>Identificar las creencias docentes sobre las formas de impartirlas</p>	<p>Creencias docentes sobre las formas de impartirla la retroalimentación</p>	<p>Nivel y modo</p>	
--	---	---	---------------------	--



ANEXO 2: PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTAS

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTAS PARA PARTICIPANTES

Estimado/a participante,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por *Madeleyne Castillo Quispe* y *Sandra Ccahuana Oros*, estudiantes de la especialidad de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por la docente Katya Hurtado. La investigación, denominada “Creencias docentes sobre la retroalimentación en la enseñanza remota de emergencia en una institución pública de San Miguel”, tiene como propósito analizar cuáles son las creencias docentes sobre la retroalimentación en la enseñanza remota de emergencia.

Se le ha contactado a usted en calidad de funcionario público. Si usted accede a participar en esta entrevista, se le solicitará responder diversas preguntas sobre el tema antes mencionado, a través de la aplicación videoconferencia Zoom, lo que tomará aproximadamente entre 20 y 30 minutos. La información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de una tesis, es decir, todo lo que usted mencione será tratado de manera confidencial, por lo tanto, su identidad será protegida a través de un pseudónimo.

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 las investigadoras en su computadora personal. Luego de haber publicado la investigación, dichas informaciones serán borradas.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria y será realizada en el día y hora que usted estime conveniente. 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. Por último, en caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse a los siguientes correos electrónicos: castillo.ms@pucp.edu.pe o sccahuana@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 (marcar una de las siguientes opciones):

	Declarada, es decir, que en la tesis se hará referencia expresa de mi nombre.
	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 Fecha

Correo electrónico del participante: _____

Nombre del Investigador responsable Firma Fecha

ANEXO 3: GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA DOCENTES

1. **CÓDIGO DEL DOCUMENTO:** _____

2. **OBJETIVO DE LA ENTREVISTA:** Analizar las creencias docentes sobre la retroalimentación en la enseñanza remota de emergencia en una institución pública de San Miguel.

3. **DATOS GENERALES:**

Nombre del entrevistador: _____

- . Edad _____ Sexo _____
- . Docente: Nombrado _____ Contratado _____
- . Formación: Técnica _____ Universitaria _____
- . Número de años en servicio _____
- Tiempo laboral en IE actual _____
- Grado y sección del aula: _____
- ¿Ha recibido algún tipo de capacitación sobre retroalimentación?
- Sí _____ ¿De quién? _____
- No _____
-
- ¿Ha recibido alguna otra capacitación?
- Sí _____ No _____ ¿De qué? _____
- Fecha: _____
- Hora: Inicio _____ / Fin: _____

4. **PROTOCOLO DE PRESENTACIÓN:**

- Agradecer por el apoyo al trabajo de investigación que estamos realizando.
- Presentar el objetivo de la entrevista.
- Explicar el proceso de la entrevista: tiempo de la entrevista (10 a 15 minutos), modo en que se guardará la información (grabada y a través de anotaciones).
- Solicitar respuestas sinceras.

Alistar los materiales para recabar la información: guión, grabadoras (2), cuaderno de notas.

Iniciar de la entrevista

5. PREGUNTAS:

1. Para usted ¿qué es la retroalimentación?
2. ¿Cuál considera que es la función de la retroalimentación?
3. ¿cuáles son los motivos por los cuales una docente debe realizar la retroalimentación?
4. ¿Por qué la retroalimentación se considera como parte del proceso de evaluación?
5. ¿Qué acciones debería realizar un/una docente para indicar que está retroalimentando de manera adecuada?
6. ¿En qué momento considera adecuado realizar la retroalimentación?
7. ¿Cómo describiría su experiencia al retroalimentar? ¿sintió que lo hizo de forma adecuada? ¿sintió que les sirvió a sus estudiantes? ¿Qué retos ha identificado en esa experiencia?
8. A continuación, te mencionaré una situación hipotética sobre la cual me gustaría saber tu opinión al respecto. Primero, voy a leerte un caso y, luego, te haré algunas preguntas al respecto.

CASO 1:

Antonio, te olvidaste usar las mayúsculas al comenzar una oración y colocar el punto al finalizar tu idea. Además, solo escribiste 3 características del animal que está en peligro de extinción y yo te pedí 5. Te daré hasta el día de mañana para que puedas corregir tu trabajo.

9. ¿Qué opina del modo de retroalimentar de la profesora?
10. ¿considera que es un modo de retroalimentación efectiva? ¿Por qué?

CASO 2:

Imagine que usted ha sido contratada como especialista en el proceso de retroalimentación. Su meta es lograr que las docentes de una I.E. realicen retroalimentaciones eficaces.

Teniendo en cuenta esa situación, responda las siguientes preguntas.

1. ¿Qué aspectos abordaría?
2. ¿Cómo corroboraría que las docentes realicen retroalimentaciones eficaces?

Por último, le mencionaré algunas frases y usted tendrá que completarlas.

1. En una palabra, la retroalimentación es
2. La principal característica de la retroalimentación es
3. Mi mayor dificultad al momento de retroalimentar es

ANEXO 4: OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia porque las preguntas se enmarcan en la teoría, tanto que a veces parece un examen. Una entrevista debe organizarse de manera más dialógica para que no sea percibida como una evaluación.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [X] No aplicable []

Nombres y Apellidos	Luzmila Mendivil	DNI N°	07832279
Dirección domiciliaria		Teléfono / Celular	995406640
Título profesional / Especialidad	Licenciada en Educación, con especialidad en educación inicial	Firma	
Grado Académico	Doctora		
Metodólogo/ temático	Especialista en evaluación	Lugar y fecha	Lima, 28 de octubre del 2020