

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Prácticas de retroalimentación en la producción de textos escritos
en 5to de primaria en una Escuela Pública de Lima

Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Educación con
especialidad en Educación Primaria que presenta:

Annie Angie Lastres Limache

Asesor:

*Charito **de Jesús** Tavera Sabulú*

Lima, 2022

DEDICATORIA

A mi abuelo Julio Limache Felipe, quien desde el cielo bendice y guía mi camino.

A mi abuela María Luzmila Saravia, quien es para mí un gran ejemplo de resiliencia y bondad; junto a ella, a toda mi familia. A mis padres, Ana Limache y César Lastres, mi gratitud eterna por inculcar en mí el valor de la perseverancia y cuidarme con tanto amor.

A la luz de mi vida y mi mayor orgullo, mi hermanita Kiara. Desde tu nacimiento me has ayudado a ver el mundo en otras matices y a aprender a abrazar el cambio. Sé que cumplirás todos tus sueños y quiero estar ahí para celebrarlos contigo.

A mi asesora, profesores de facultad, colaboradoras de la investigación, colegas de la Mochila de Koeko, amigos y mis queridos estudiantes de 6to grado, quienes cultivaron en mí el compromiso de alfabetizar desde una **pedagogía transformadora.**

RESUMEN

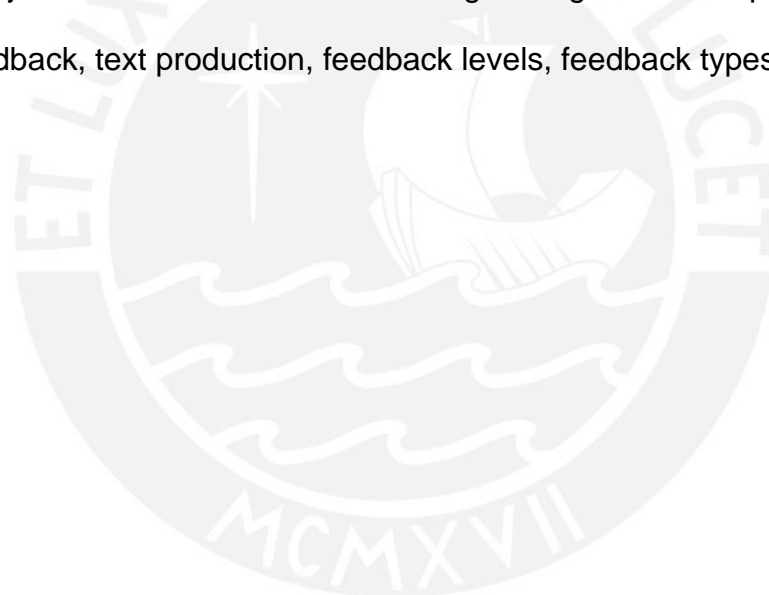
Desde el enfoque comunicativo textual, se reafirma la necesidad de formar comunicadores competentes y capaces de construir textos adecuándose a las necesidades del contexto y respetando las normas gramaticales y ortográficas. Por lo que, para el logro de este objetivo, se hace necesario que las prácticas de retroalimentación impacten en el aprendizaje. Entonces, en el presente estudio se propone describir las prácticas de retroalimentación que brindan las docentes a los estudiantes de quinto grado de primaria en la construcción de sus textos y; para responder a las interrogantes, se plantea como objetivos describir los tipos y niveles de retroalimentación que brindaban las maestras durante el proceso de escritura. Para la recopilación de información se utiliza la técnica de observación; y se proponen utilizar como instrumentos la guía de observación y el formulario de registro. Los resultados del estudio concluyen que las docentes valoran brindar una retroalimentación a nivel de la tarea y reflexiva durante la fase del monitoreo y evaluación; por lo que, su práctica se centra en brindar una retroalimentación de tipo elemental y reflexiva. En ese sentido, la investigación aporta a la reflexión sobre las prácticas de retroalimentación docente, así como al reconocimiento de la importancia de favorecer a la formación de una cultura de evaluación en la escuela. Por lo cual, se sugiere utilizar los aportes de la investigación como referentes para seguir ahondando en la investigación en torno a la retroalimentación y, para proponer proyectos educativos que apuestan por fortalecer las prácticas evaluativas.

Palabras clave: retroalimentación, producción de textos, niveles de retroalimentación, tipos de retroalimentación, corrección de textos

ABSTRACT

The Textual Communicative Approach reaffirms the need to educate competent communicators capable of constructing texts adapting to needs of contexts and respecting grammatical and spelling rules. Therefore, it is necessary that teacher's feedback practices have an impact on learning and self-reflection of students. So, in this study it is proposed to describe the feedback practices that teachers provided to fifth grade students in the construction of their texts and the objectives are to describe the types and levels of response. Furthermore, to collect information, the observation technique is used along with two instruments: the observation guide and the registration form. The results of the study conclude that teachers value providing task-level and reflective feedback during the monitoring and evaluation phase; therefore, their practice is focused on providing elemental and reflective feedback. In this sense, the research contributes to the reflection on teacher feedback practices, as well as to the recognition of the importance of favoring the formation of an evaluation culture in the school. For that reason, it is suggested to use the contributions of the research as references to continue delving into the research around feedback and to propose educational projects that are committed to strengthening evaluation practices.

Keywords: feedback, text production, feedback levels, feedback types, text correction



ÍNDICE

DEDICATORIA	2
RESUMEN	3
ABSTRACT	4
INTRODUCCIÓN	7
PARTE I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN	9
CAPÍTULO 1. PRÁCTICAS DE RETROALIMENTACIÓN EN EL MARCO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA.	9
1.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA RETROALIMENTACIÓN	10
1.2. LOS NIVELES EN LA RETROALIMENTACIÓN	13
1.2.1. Nivel 1. Retroalimentación Centrada en la Persona	13
1.2.2. Nivel 2. Retroalimentación Centrada en la Tarea o Producto	14
1.2.3. Nivel 3. Retroalimentación Centrada en el Proceso	15
1.2.4. Nivel 4. Retroalimentación Centrada en la Autorregulación	17
1.3. TIPOS DE RETROALIMENTACIÓN	19
1.3.1. Retroalimentación Según su Forma	19
1.3.2. Tipología de retroalimentación utilizada por el Ministerio de Educación del Perú	21
1.3.2.2. Retroalimentación elemental	22
1.3.2.3. Retroalimentación descriptiva	22
1.3.3.4. Retroalimentación reflexiva	23
CAPÍTULO 2. PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS	25
2.1. SER UN ESCRITOR COMPETENTE BAJO EL ENFOQUE COMUNICATIVO TEXTUAL	25
2.1.1. El Proceso de Escritura	26
2.1.2. La competencia “Escribe Diversos Tipos de Textos en su Lengua Materna”	28
2.2. LA CORRECCIÓN Y LA RETROALIMENTACIÓN EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS	31
2.2.1. Criterios para la Corrección de una Composición Escrita	32
2.2.1.1. Errores Referentes a la Adecuación del Textos	33
2.2.1.2. Errores Referentes a la Organización del Contenido	33
2.2.1.3. Errores Referentes a la Ortografía y Aspectos Gramaticales	33
2.2.1.4. Errores referentes a la complejidad sintáctica, léxica y/o estética	34
2.2.2. Estrategias didácticas para la retroalimentación en la producción de textos escritos	35
PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO	38
2.1. Enfoque y Tipo de Investigación	38

2.2. Planteamiento y Problema de la Investigación	38
2.3. Categorías de la Investigación	39
2.4. Informantes de la Investigación	40
2.5. Técnicas e Instrumentos de Recojo de la Investigación	43
2.6. Procedimiento para la Organización, Procesamiento y Análisis de la información	47
2.7. Procedimientos para Asegurar la Ética de la Investigación	48
PARTE III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	50
3.1. Categoría 1: Niveles en la Retroalimentación	52
3.1.1. Subcategoría: Prácticas de Retroalimentación Centrada en la Persona	52
3.1.2. Subcategoría: Prácticas de Retroalimentación Centrada en la Tarea o Producto	53
3.1.3. Subcategoría: Retroalimentación Centrada en el Proceso	55
3.1.4. Subcategoría: Retroalimentación Centrada en la Autorregulación	58
3.2. Categoría 2: Tipos de Retroalimentación	62
3.2.1. Subcategoría: Retroalimentación Incorrecta	62
3.2.2. Subcategoría: Retroalimentación Elemental	63
3.2.3. Subcategoría: Retroalimentación Descriptiva	64
3.2.4. Subcategoría: Retroalimentación Reflexiva	66
CONCLUSIONES	69
RECOMENDACIONES	71
REFERENCIAS	73
ANEXOS	83
Anexo 1. Ficha de observación	83
Anexo 2. Ficha de registro	86
Anexo 3: Carta para los jueces	87
Anexo 4. Hoja de validación	88
Anexo 5. Matriz de organización de la información	95
Anexo 6. Consentimiento informado	96

INTRODUCCIÓN

Muchos autores han expuesto su preocupación por que la escuela responda a las necesidades educativas del siglo XXI (Coloma, 2014 y Wrahatnolo y Munoto, 2018); enfatizando en promover un rol activo y constructivo en el aprendizaje de los estudiantes (Stobart, 2010 y Ravela, 2015). En este contexto, uno de los aprendizajes trascendentales para el estudiante de primaria es construir textos en su lengua materna de manera reflexiva y teniendo en consideración el propósito comunicativo (Minedu, 2013 y Minedu, 2015) para adentrarse en las prácticas letradas de su contexto sociocultural.

Por lo que, es necesario determinar un proceso de corrección y retroalimentación activa (Hurtado, 2016 y Fen Yang y Ting Meng 2013), donde la docente fomente la transferencia progresiva de la responsabilidad en el escritor emergente (Brookhart y Mcmillan, 2020). Algunas investigaciones han coincidido en la importancia de la retroalimentación en el proceso formativo; por ejemplo, Álvarez y Difabio (2020) descubrieron el potencial de la retroalimentación de pares en la producción textual, destacando la influencia en la formación del juicio crítico.

Por su parte, Molin, Haelermans, Cabus y Groot (2020), a través de su investigación enfatizan en el desarrollo de estrategias metacognitivas bajo el enfoque de retroalimentación efectiva. Por otro lado, en investigaciones locales (Boyco, 2017; Freyre, 2019; Verano, 2021) destacan la importancia de que los docentes reconocen que la retroalimentación no es un proceso unidireccional, sino que se puede dar bajo diversas condiciones y por diversos agentes (docente-estudiante, estudiante-estudiante y autoevaluación).

No obstante, surge la necesidad de ahondar en el conocimiento de estas prácticas de retroalimentación; ante lo expuesto, se planteó el objetivo general de la investigación que es describir las prácticas de retroalimentación de las docentes de 5to grado de primaria en la producción de textos escritos en una Escuela Pública de Lima y se formuló dos objetivos específicos centrados en describir los niveles y tipo de retroalimentación empleados durante la producción textual.

Para lograr los objetivos planteados, se apostó por un enfoque cualitativo de carácter descriptivo, donde se detalla las características fundamentales encontradas en las interacciones docente-estudiantes (Schettin y Cortazzo, 2015). En esa misma línea, se definió a la observación como técnica exclusiva; ya que permite caracterizar

conductas observables de manera sistemática (Guevara, Verdesoto y Castro, 2020). Respecto a los instrumentos de recolección de datos, se utilizaron dos que recuperan información brindada de manera oral como escrita.

El primero fue la guía de observación que permitió registrar información en base a criterios específicos construidos a raíz de los aportes de las investigaciones de Hattie y Timperley (2004), Andrade y Cizek (2010), Ministerio de Educación (2016), Moss y Brookhart (2019), Quezada y Salinas (2021) y Maturana (2021). Por su parte, la ficha de registro fue elaborada con la finalidad de recopilar información de las evidencias escritas tanto de los estudiantes como de las docentes informantes; y para su construcción se emplearon los aportes teóricos de Hattie y Timperley (2014) y Ministerio de Educación (2016).

El informe fue estructurado en tres partes; en la primera parte, se aborda el marco conceptual referente a la retroalimentación y la producción de textos desde el Enfoque Comunicativo Textual; además, se hace hincapié en aquellos aspectos que puede ser corregidos y/o retroalimentados. Posteriormente, en la segunda parte, se explica el aspecto metodológico definiendo los objetivos, métodos y técnicas de investigación, así como el procesamiento de información garantizando la ética. Mientras que, en la tercera parte, se presenta el análisis e interpretación de datos en base a las categorías, para culminar con la presentación de las conclusiones y recomendaciones.

Entre las limitaciones de la investigación se encuentra la poca literatura referente a los niveles de retroalimentación que genera la necesidad de ahondar en la investigación en aspectos de la retroalimentación. Por lo que, la investigación aporta siendo un referente que puede ser utilizado como punto de partida para realizar otras investigaciones que recauden información referente a su uso en otras ramas académicas, niveles educativos, en relación con las percepciones docentes, etc. Además, se promueve la reflexión sobre las prácticas de retroalimentación docente invitando a fomentar una cultura de evaluación que impacte en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Parte I: Marco de la Investigación.

Capítulo 1. Prácticas de Retroalimentación en el Marco de la Evaluación Formativa.

La evaluación se concibe como un proceso significativo dentro de la práctica pedagógica, puesto que, se ha comprobado que las buenas prácticas evaluativas pueden llegar a impactar en la cultura escolar (Popham, 2013); tal como lo evidencian las investigaciones de Ravela (2015) y Stobart (2010), las buenas prácticas de evaluación, además de certificar, ayudan al estudiante en el avance de sus aprendizajes y generan espacios de reflexión en la práctica docente.

Lo mencionado anteriormente, se encuentra justificado dentro de la Norma Técnica de Evaluación del Ministerio de Educación del Perú (Minedu, 2020); este documento destaca la relevancia de la evaluación formativa, resaltando la importancia de brindar una retroalimentación oportuna y generar espacios de autorreflexión junto a los estudiantes. Es así como, apostar por un enfoque de evaluación formativa involucra comprenderla como un proceso continuo y sistematizado donde se usa la información obtenida a través de la valoración del rendimiento para ayudar al estudiante a mejorar sus aprendizajes (Moss y Brookhart, 2019 y Anijovich, 2020).

No obstante, para que la evaluación formativa sea efectiva, esta debe cumplir con dos criterios: se debe explicitar a los estudiantes el objetivo de aprendizaje antes de la experiencia y se debe brindar una buena retroalimentación a lo largo del proceso con la finalidad de contribuir a su autorreflexión (Ravela, 2015). Es así como, las estrategias de monitoreo y retroalimentación son importantes dentro de este proceso y para el desarrollo de un enfoque de evaluación formativa.

Reconocidos investigadores (Hattie y Timperley, 2007; Mckimm, 2009; Brookhart, 2008; Stobart, 2010, Ravela, 2015 y Brookhart y Mcmillan, 2020) han definido a la retroalimentación o *feedback* como la información que se le brinda a los estudiantes para reducir la diferencia entre su desempeño actual con el objetivo de aprendizaje. Incluso, dentro del Currículo Nacional se establecen orientaciones para los docentes sobre cómo brindar una retroalimentación efectiva que promueva el empoderamiento del estudiante (Minedu, 2016).

De esa forma, en el presente apartado, se explicitará los cambios conceptuales que ha experimentado la retroalimentación con el transcurso del tiempo.

1.1. Conceptualización de la Retroalimentación

El concepto de *feedback* fue introducido por primera vez dentro del campo de la mecatrónica por Wiener (1989, citado en Valentinov, 2017); quien lo caracterizaba como la respuesta obtenida de parte del receptor dentro de un proceso de comunicación. Posteriormente, dentro del campo de la psicología, se utilizó el concepto de *smart feedback* para relacionarlo con el potencial que pueden alcanzar las personas con un pensamiento en crecimiento, es decir, aquellas que gestionan de manera positiva las críticas, reflexionan entorno a sus deficiencias y trabajan con perseverancia para mejorar su rendimiento (Rodríguez, García y Rodríguez, 2017).

No obstante, en recientes investigaciones dentro del campo educativo, se puede evidenciar de manera sintetizada el avance que se ha obtenido en la construcción del concepto de retroalimentación, partiendo desde una mirada instrumentalista hasta concebirla como un compromiso bidireccional (Quezada y Salinas, 2021), como se detalla a continuación:

En cuanto a la concepción como *producto*, se sabe que este estilo de pensamiento visibiliza a la retroalimentación como ayuda para el estudiante en el logro de los objetivos académicos basándose en la percepción correctiva (Hattie y Timperley, 2007 y Brookhart, 2008); por lo que, el profesor es el único agente quien en base a sus evidencias proporciona al estudiante información respecto a su progreso (Quezada y Salinas, 2021).

En ese sentido, este tipo de retroalimentación no posibilita un espacio para el diálogo docente-estudiante, por lo que, la acción del estudiante queda limitada a la comprensión que pueda realizar sobre la información proporcionada. Lo mencionado con anterioridad se refleja dentro de la investigación de González, Eguren y de Belaunde (2017). Los autores realizaron un estudio cualitativo de orientación etnográfica para identificar las prácticas evaluativas de los docentes peruanos en Piura, Arequipa, Huamanga e Iquitos, encontrando que las prácticas solían orientarse en brindar una retroalimentación centrada solo en la tarea que no favorecía a la autorregulación ni a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, la concepción de la retroalimentación como un *acto dialógico* se caracteriza por brindar un espacio representativo al intercambio de opiniones entre el docente y los estudiantes (Nicol y Macfarlane, 2005 citados en Lima, 2017); en ese sentido, este adquiere un rol activo dentro del proceso de evaluación, por lo que, se

evidencia cómo el docente incluye prácticas de coevaluación y autoevaluación en el aula (Quezada y Salinas, 2021). En ese sentido, Mckimm (2009) adiciona la importancia de generar un adecuado clima de confianza en el aula y establecer relaciones de respeto entre los agentes evaluadores con la finalidad de que este ejercicio no impacte negativamente en el aprendiz.

Lo expuesto con anterioridad, guarda relación con lo encontrado en la investigación realizada por Galindo (2021), donde se resalta, desde la perspectiva de los estudiantes de educación superior, cómo su participación en el proceso de evaluación potenció sus habilidades metacognitivas. De la misma manera, en la investigación se denota como los estudiantes consideraron que la inclusión de los tres tipos de evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) contribuyó a un aprendizaje significativo (Galindo, 2021).

Por lo que refiere a la concepción de la retroalimentación como una *acción sostenible*, se sabe que esta terminología contemporánea parte de la idea de que la retroalimentación, además de ser un espacio reflexivo compartido entre los agentes evaluadores, debe favorecer a la autorregulación de los aprendices y a la adquisición progresiva de responsabilidad sobre su propia práctica evaluativa:

“En la retroalimentación sostenible el estudiante se convierte en un aprendiz independiente, que aprendió del docente pero que no depende de él para hacerlo, por tanto, la capacidad de autorregulación es una característica central junto al diálogo que promueve el compromiso con la retroalimentación (Price, Handley y Millar 2011, citados en Quezada y Salinas, 2021, p. 231)”.

Entonces, la diferencia con la percepción anterior se centra en reconocer que, a pesar de que el diálogo sigue teniendo un papel protagónico en esta propuesta, el rol autorregulador del estudiante es considerado como un eje importante. Puesto que, para promover que el aprendiz pueda controlar y dirigir sus propios procesos cognitivos, afectivos y motivacionales, se necesita que puedan ser conscientes sobre sus propias estrategias y el beneficio frente al logro de metas (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

Por otra parte, el factor social tiene mucha influencia en la adquisición y control de las estrategias de aprendizaje y la autorreflexión; entonces, resulta indispensable que el maestro pueda modelar conductas autorregulatorias (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

En resumen, la concepción de la retroalimentación ha ido cambiando notoriamente durante los últimos años fomentando un rol más activo del aprendiz y la trasposición progresiva de la responsabilidad en la autorreflexión. Lo citado anteriormente, surge a raíz de la necesidad de fomentar una evaluación formativa que impacte en el aprendizaje y en la implementación de estrategias para la mejora del desempeño. A continuación, en el siguiente esquema se evidencian los puntos más relevantes descritos.

Tabla N°1.

Evolución del concepto de retroalimentación

Enfoque	Propósito	Características
La retroalimentación como producto	Lograr que los estudiantes alcancen los niveles del desempeño deseado,	<ul style="list-style-type: none"> - De carácter unidireccional. - Noción correctiva basada en una evidencia. - Rol pasivo del estudiante.
La retroalimentación como acto dialógico	Involucrar activamente al estudiante favoreciendo su proceso metacognitivo y autorreflexivo.	<ul style="list-style-type: none"> - Acto dialógico - Rol activo del estudiante - Favorece a la metacognición
La retroalimentación como acción sostenible	Comprometer activamente al estudiante en el proceso dialógico considerando la importancia del traspaso progresivo de la responsabilidad y el desarrollo de estrategias de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de la adquisición progresiva de la responsabilidad sobre el aprendizaje - Favorece a la autorregulación - El estudiante no depende del maestro y puede

-
- transponer sus aprendizajes en contextos similares
 - Retroalimentación prospectiva.

Nota. Adaptado de Quezada y Salinas (2021)

En efecto, la concepción que privilegie el docente se reflejará en las acciones, los medios y los actores que involucre en el proceso de retroalimentación (Gossard, 2018). No obstante, también resulta importante ahondar en torno a qué aspectos privilegian los docentes al momento de evaluar; por lo que, en el siguiente apartado se describen los niveles en la retroalimentación acorde a la tipología de Hattie y Timperley (2007).

1.2. Los Niveles en la Retroalimentación

Durante la última época, se han llevado a cabo muchas investigaciones referentes a las dimensiones que abordan la retroalimentación, evidenciando que los docentes suelen considerar procesos cognitivos, afectivos y motivacionales al momento de brindar una retroalimentación a sus estudiantes (Martínez Rizo, 2013). Hattie y Timperley (2007) realizaron un estudio donde pudieron identificar que la retroalimentación brindada por los docentes puede darse a nivel de la tarea, del proceso, de la autorregulación o caracterizando al estudiante. Igualmente, aseguraron que, realizando un uso apropiado de cada uno de estos niveles, se puede generar un efecto positivo en el rendimiento de los estudiantes.

En efecto, resulta importante destacar que, para Hattie y Timperley (citado en Maturana, 2021), la retroalimentación es vista como la comunicación oportuna entregada por los docentes sobre el rendimiento de los estudiantes. Y, ésta debe abarcar la respuesta a tres preguntas: ¿A dónde voy?, ¿Cómo voy? ¿Y ahora qué debo hacer? (Brookhart, 2008 citado en Moss y Brookhart, 2019). Es así como surge su propuesta de modelo de retroalimentación donde se identifica hasta cuatro niveles:

1.2.1. Nivel 1. Retroalimentación Centrada en la Persona

Cuando la retroalimentación está focalizada en la persona, hace referencia a los comentarios que realizan los docentes sobre las cualidades de los estudiantes

(Maturana, 2021). Para Hattie y Timperley (2007), este tipo de retroalimentación no es efectiva porque no guarda coherencia con el desarrollo de la tarea, ni apunta a la mejora del desempeño; por el contrario, puede tener repercusiones negativas en el autoestima si se satura de calificativos negativos a los estudiantes.

También resulta importante subrayar que el exceso de elogios centrados en la persona tampoco es efectivo, ya que la información que proporciona desvía la atención del estudiante en reflexionar sobre la tarea, el proceso o las estrategias (Hattie y Timperley, 2007). Wisniewski, Zierer y Hattie (2020) coinciden con lo expuesto anteriormente y añaden que, es un rol central del docente brindar detalles sobre el desempeño académico considerando la responsabilidad sobre los procesos afectivos de sus estudiantes y la transmisión verídica de información en torno al desempeño.

1.2.2. Nivel 2. Retroalimentación Centrada en la Tarea o Producto

Cuando la retroalimentación está focalizada en la tarea o en el producto, se destaca la perspectiva correctiva de esta práctica; por lo que, la práctica retroalimentativa se suele focalizar en diferenciar respuestas correctas e incorrectas (Hattie y Timperley, 2007).

Algunas investigaciones (Airasian, 1997 citado en Matuna, 2021; Ravela, 2015 y González, Eguren y de Belaunde, 2017) han evidenciado cómo esta práctica se desarrolla de manera frecuente en el aula de clases. Por ejemplo, en el análisis realizado por Ravela (2015) sobre las prácticas evaluativas, se encontró que, en el área de Matemática, las actividades planteadas por los docentes se centraban en la evocación de conceptos y propiedades para resolver problemas. Por su parte, González, Eguren y de Belaunde (2017) realizaron un estudio similar en Perú, donde evidenciaron que los maestros de las escuelas peruanas privilegian actividades repetitivas o mecánicas donde la retroalimentación se centra en identificar los errores y corregirlos.

Ante lo expuesto, es importante destacar que la retroalimentación ofrecida a nivel de la tarea o producto solo puede ser beneficiosa si su finalidad también se centra en movilizar a los estudiantes de la focalización en la tarea al procedimiento, facilitando espacios para la revisión de las estrategias y el cumplimiento de objetivos (Wisniewski, Zierer y Hattie, 2020). Por lo que, puede resultar improductivo si los docentes se centran solo en brindar retroalimentación a nivel de la tarea y no evalúan

las estrategias ni el proceso. En palabras de Hattie y Timperley: “[...] es probable que la retroalimentación en este nivel de tarea sea más beneficiosa cuando ayuda a los estudiantes a rechazar hipótesis erróneas y proporciona pistas sobre direcciones para la búsqueda y la elaboración de estrategias.” (2007, p. 92).

1.2.3. Nivel 3. Retroalimentación Centrada en el Proceso

Cuando la retroalimentación está focalizada en el proceso, se dice que es una retroalimentación descriptiva, donde además de considerar los aciertos y errores, se busca reconocer las estrategias cognitivas utilizadas para constatar si éstas son adecuadas para la ejecución de esta tarea (Maturana, 2021). En ese sentido, Hattie y Timperley (2007) demuestran que, para impactar significativamente en el logro de objetivos de aprendizaje, se debe tener información referente a los procedimientos llevados a cabo por los estudiantes; de esa forma, se genera una comprensión más profunda sobre las estrategias cognitivas empleadas.

Gregg y Steinberg (1980) describen a las estrategias cognitivas o de aprendizaje como aquellas que se utiliza para el logro de una meta; por su parte, Monereo (1999) añade que éstas son producto de una toma de decisiones (conscientes o inconscientes) que debe ser modelado y certificado por el docente. De la misma manera, Pozo y Pestigo (1995), establecen un modelo taxonómico donde clasifican a las estrategias acorde a los procedimientos en las funciones educativas que ocupan como se observa en la siguiente tabla:

Tabla N°2.

Procedimientos y estrategias cognitivas

Objetivo	Estrategias cognitivas	Procedimientos
Procedimientos para la adquisición de información	La observación y registro de datos.	Registro de datos Autoinforme Entrevista Cuestionario
Procedimientos para la interpretación de información	La comparación y análisis de datos.	Emparejamiento Tablas comparativas Toma de apuntes Subrayado Prelectura

Procedimientos para el análisis de información y la realización de inferencias	La ordenación de hechos La clasificación y síntesis de datos.	Índices alfabéticos o numéricos Inventarios Colecciones y catálogos Resumen Esquema Cuadros sinópticos
Procedimientos para la comprensión y organización conceptual de la información	La representación de fenómenos. La interpretación e inferencia de fenómenos.	Planos y maquetas Dibujos Historietas El parafraseo
Procedimientos para la comunicación de información	La retención de datos. La recuperación de datos. La transferencia de habilidades. La demostración y valoración de los aprendizajes.	Repetición Asociación de palabras Técnica de repaso Formulación de hipótesis Utilización de inferencias deductivas e inductivas La generalización

Nota. Construcción propia en base a Pozo y Pestigo (1995)

Ante lo mencionado, Andrade y Cizek (2010 citados en Andrade, Bennett y Cizek, 2019), realizaron una investigación en torno a cómo mejorar los procesos evaluativos. Los autores sostienen que este tipo de retroalimentación puede favorecer a la autoeficacia de los estudiantes que se encuentran en situación de riesgo académico; debido a que, este enfoque de retroalimentación brinda oportunidades para que los estudiantes reconozcan a través de explicaciones particulares y sugerencias cómo pueden mejorar su desempeño (Andrade y Cizek, 2010 citados Andrade, Bennett y Cizek, 2019).

Como resultado, la retroalimentación a nivel de proceso parece ser más efectiva que a nivel de tarea, ya que ayuda a mejorar la confianza en la tarea y la autoeficacia, lo que a su vez proporciona autoconciencia sobre el proceso de aprendizaje.

1.2.4. Nivel 4. Retroalimentación Centrada en la Autorregulación

Cuando la retroalimentación está focalizada en la potenciación de la autorregulación del estudiante, se evidencia cómo entre los comentarios se describen las estrategias metacognitivas utilizadas por este para el logro de sus objetivos (Maturana, 2021). En contraste con la retroalimentación a nivel del proceso, dentro de esta práctica evaluativa, se apunta a mejorar los procesos cognitivos, emocionales y metacognitivos que guían las acciones voluntarias de los estudiantes en la construcción de su aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007).

Cabe destacar que la autorregulación es un proceso importante dentro de la construcción del aprendizaje y, acorde a la teoría de Zimmerman, involucra una interrelación dinámica entre la cognición, la afectividad y la motivación (Zimmerman y Schuck, 1988). Asimismo, dentro de su modelo de autorregulación, se evidencia el rol activo del estudiante al evaluar los resultados obtenidos y el procedimiento realizado con la finalidad de mejorar su desempeño (Zimmerman y Schuck, 1988).

En ese sentido, resulta importante mencionar que se entiende por estrategias metacognitivas a todas aquellas que buscan que el estudiante tome conciencia y evalúe su desempeño respecto a sus procesos cognitivos, a las estrategias cognitivas empleadas y desarrolle la habilidad de controlarlos y regularlos a lo largo del proceso de construcción de un texto (Poggioli, 2009). Es así como, para evidenciar el uso de estrategias metacognitivas en la producción textual, se identificaron algunas preguntas de orientación (Inga, 2021) que serán especificadas a continuación:

Tabla N°3.

Preguntas para evidenciar el uso de estrategias metacognitivas en la producción textual

Momento en el proceso de escritura	Pregunta para evocar el uso de estrategias metacognitivas
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> - Al comenzar a leer. ¿Te preguntaste qué sabías sobre el tema? - ¿Qué objetivos te propusiste al iniciar la redacción? - ¿Utilizaste algún plan de acción para realizar esta lectura?
Supervisión	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué hiciste para determinar si estabas logrando tus objetivos?

- ¿Cómo supiste cuáles eran los aspectos importantes del texto?
 - ¿Cuándo te diste cuenta de que no estabas comprendiendo adecuadamente, ¿qué hiciste?
 - ¿Por qué crees que se dificulta la comprensión de esas partes del texto?
- Evaluación
- Cuando terminaste de escribir, ¿cómo comprobaste que habías logrado el objetivo?
 - ¿Qué pasos llevados a cabo durante la redacción de este tipo de texto puede facilitarte en la elaboración del próximo trabajo?

Nota. Construcción propia en base a Inga (2021)

De esa forma, brindar una retroalimentación que favorezca a la autorregulación del estudiante tiene un impacto positivo en la adquisición de estrategias metacognitivas y en la motivación extrínseca generada por los docentes o la misma tarea (Andrade, Bennett y Cizek, 2019). En palabras de Moss y Brookhart (2019) un alumno autorregulado construye su aprendizaje otorgándole sentido a la información que reciben, por lo que potencia su autonomía, resiliencia y persistencia.

En resumen, los docentes pueden abarcar diversos aspectos al momento de brindar una retroalimentación a sus estudiantes; no obstante, es importante realizar una selección exhaustiva; ya que, como se ha descrito, no todo nivel en la retroalimentación es efectivo. Tal es el caso de la retroalimentación centrada en la persona que no es beneficiosa porque no involucra un comentario respecto al desempeño; mientras que, una retroalimentación centrada en el proceso y/o la autorregulación, se considera favorable para el fortalecimiento de los procesos cognitivos, metacognitivos y la autonomía. A continuación, en el siguiente esquema se presentan los puntos más relevantes descritos con anterioridad.

Tabla N°4.

Ventajas y limitaciones de la retroalimentación efectuada en los cuatro niveles de retroalimentación

Nivel	Ventajas	Limitaciones
Nivel 1: Retroalimentación centrada en la persona	- No es efectiva.	- Puede producir efectos negativos en la autoestima.
Nivel 2: Retroalimentación centrada en la tarea o producto	- Diferencia aciertos de errores.	- Necesita complementarse con otro tipo de retroalimentación para ser efectiva.
Nivel 3: Retroalimentación centrada en el proceso	- Énfasis en las estrategias cognitivas. - Puede ayudar a mejorar la autoconfianza.	- No potencia la autonomía.
Nivel 4: Retroalimentación centrada en la autorregulación	- Énfasis en las estrategias metacognitivas. - Potencia la autonomía.	- Necesita complemento.

Nota. Construcción propia en base a Hattie y Timperley (2007) y Wisniewski, Zierer y Hattie (2020)

No obstante, otro aspecto a considerar es la forma en cómo se decide emitir la retroalimentación en determinadas situaciones y frente a diversos desafíos contextuales. Por lo que, en el siguiente apartado, se especificará los tipos de retroalimentación que son usados para transmitir dicha información.

1.3. Tipos de Retroalimentación

1.3.1. Retroalimentación Según su Forma

De acuerdo a Wilson (2002 citado en De la Cruz, Fernández y Polo, 2021), las prácticas de retroalimentación de los docentes según su forma pueden dividirse en retroalimentación oral, escrita y/o demostrativa.

Por retroalimentación oral se entiende a la información verbal inmediata compartida a modo de diálogo entre el profesor y los estudiantes sobre las evidencias de aprendizaje (Freyre, 2019). Dentro de ella, se realizan apreciaciones críticas sobre

el desempeño y se provee información para mejorar este; promoviendo espacios para que los estudiantes tomen acciones en base a la información recibida (Amaranti, 2010).

Amaranti (2010) destaca la importancia de que, al momento de brindar una retroalimentación oral se considere formularlas de manera meticulosa, buscando fomentar la criticidad de los estudiantes; además, destaca la importancia de que ésta se brinde de manera inmediata y que se provean de espacios para que el estudiante en base a los comentarios, pueda tomar decisiones.

Por otro lado, respecto a la retroalimentación escrita, esta es definida como aquella que se brinda mediante documentos, notas o comentarios escritos que brindan indicaciones, comentarios u observaciones a los estudiantes sobre cómo mejorar su desempeño de manera concreta (Freyre, 2019). Además, Amaranti (2010) menciona que estos comentarios deben ser expresados en un lenguaje familiar para el estudiante, evitando el uso de abreviaturas y términos que desorientan al estudiante.

Por último, la retroalimentación demostrativa o actuada, es aquella que usa la modelación o el ejemplo. Amaranti (2010) detalla que, la ejemplificación es una gran estrategia que ayuda a los estudiantes mejorar su comprensión de lo que se espera. También resulta importante mencionar que la forma de retroalimentar utilizado por los docentes va a depender del contexto y de la necesidad inmediata. Amaranti (2010) adiciona que incluso puede ser posible que se utilice más de una forma de retroalimentar a la vez, o que una forma lleve a otra. Por ejemplo, a partir de una retroalimentación oral, se puede brindar una retroalimentación demostrativa para asegurarse que los estudiantes hayan entendido a cabalidad qué aspectos deben mejorar.

Dicho de otra manera, estos tres tipos de retroalimentación, deben estar acompañados de actividades que promuevan la participación activa de tres agentes en la evaluación: el docente, los compañeros y el mismo estudiante (Estobar, 2018 citado en Freyre, 2019). Respecto al docente, la autora menciona que, al ser considerado como un aprendiz experto, este debe buscar espacios y modos para retroalimentar de manera efectiva a sus estudiantes. No obstante, el docente no es el único agente que puede proporcionar información que pueda servir como retroalimentación para los alumnos.

Un segundo agente son los compañeros, quienes pueden valorar el desempeño de sus compañeros mediante la coevaluación; un proceso de valoración

del desempeño basado en criterios, donde el estudiante puede realizar una evaluación y retroalimentación sobre la calidad de los trabajos de su compañero (Álvarez, 2008). Asimismo, el tercer agente es el propio estudiante quien, mediante el proceso de autoevaluación, reflexiona sobre sus propios alcances basados en criterios preestablecidos en conjunto con su docente (Amarenti, 2010).

En síntesis, como se ha evidenciado en el apartado anterior, el nivel de retroalimentación que brinde el docente influye no solo en el rendimiento académico, sino también en la metacognición y en la autoeficacia. Por lo que, una retroalimentación efectiva parte de la personalización de las observaciones que brinde los docentes y las oportunidades que ofrecen para que los estudiantes sean gestores de sus propios aprendizajes (Moss y Brookhart, 2019 y Minedu, 2020, considerando la importancia de la participación de todos los agentes.

1.3.2. Tipología de retroalimentación utilizada por el Ministerio de Educación del Perú

En ese sentido, dentro del Marco del Buen Desempeño Docente, un documento gubernamental que define los dominios, las competencias y los desempeños que caracterizan una buena docencia (Minedu, 2014), se establece que el docente debe retroalimentar a los estudiantes orientándolos sobre su nivel actual al nivel de logro que se espera de ellos y las actividades correspondientes para llegar a estos resultados.

En ese sentido, en el siguiente apartado se expone la tipología de retroalimentación utilizada por el Ministerio de Educación del Perú para brindar orientaciones pedagógicas respecto a la evaluación y retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Minedu, 2020).

1.3.2.1. Retroalimentación incorrecta. Este tipo de retroalimentación se ejecuta cuando el docente brinda una retroalimentación errónea al estudiante. Acorde a lo documentado por el Minedu (2020), solo se puede considerar que una retroalimentación es incorrecta cuando la información brindada por el docente carece de sustento teórico, ya sea por carencia de conocimiento disciplinar o equivocación. No obstante, la dificultad con este tipo de evaluación se presenta en la medida en que no brinda espacios para que el estudiante mejore su rendimiento académico y puede

implicar un riesgo en su desenvolvimiento (Carpentier y Mageau, 2013 citado en Gutierrez, 2021).

1.3.2.2. Retroalimentación elemental. Este tipo de retroalimentación se ejecuta cuando el enfoque de retroalimentación es valorativo y, solo se centra en identificar si las ideas son correctas o incorrectas sin brindar mayor detalle sobre cómo alcanzar los objetivos o pistas que permita que el estudiante de manera autónoma pueda corregir su performance (Minedu, 2020).

En ese sentido, se ha comprobado que este tipo de retroalimentación no genera experiencias evaluativas significativas tanto en los docentes como en los estudiantes. Por ejemplo, acorde a Ravela (2015), la devolución valorativa se expresa a través de manifestaciones de aprobación o desaprobación y no brinda espacios para tratar de identificar las debilidades y fortalezas del aprendizaje de un alumno; su objetivo es solo juzgar o calificar los resultados (Popham, 2013). Asimismo, éstas suelen partir de diseños de tareas poco auténticas centradas en la repetición memorística de procedimientos o conceptos (Ravela, 2015).

Por consiguiente, este tipo de retroalimentación no desarrolla la autonomía del estudiante, ni promueve espacios para la reflexión sobre su propio rendimiento, por si fuera poco, no se evidencia progreso en el autoconocimiento, ni en la autoconfianza; puesto que, está enfatizada en la certificación del aprendizaje (Gutierrez, 2021).

1.3.2.3. Retroalimentación descriptiva. Este tipo de retroalimentación se ejecuta cuando se ofrece información con suficiente detalle en torno a los aspectos que se podrían mejorar (Minedu, 2020). Aquí es importante señalar que, este tipo de retroalimentación debe ser clara y concisa, de tal manera que, el estudiante no sienta que la información entregada es agobiante (Maturana, 2021). Para lograrlo, el docente debe seleccionar la cantidad correcta de comentarios para cada estudiante haciendo un balance entre fortalezas y debilidades (Moss y Brookhart, 2019).

No obstante, la dificultad en este tipo de retroalimentación se genera en la falta de espacios para que los estudiantes, en su rol de transformadores de su proceso educativo, puedan descubrir cómo mejorar su desempeño (Moss y Brookhart, 2019). En ese sentido, se corre el riesgo de afectar negativamente la motivación y la autonomía de los estudiantes ante el exceso de uso de esta tipología.

1.3.3.4. Retroalimentación reflexiva. Este tipo de retroalimentación se ejecuta cuando se ofrece información con suficiente detalle en torno a los aspectos que se podrían mejorar, generando un intercambio dialógico en el aula (Minedu, 2020). En ese sentido, bajo este enfoque, se comprende que la finalidad de la retroalimentación es guiar a los estudiantes para que, ellos de manera autónoma y responsable, puedan descubrir cómo mejorar su desempeño y reflexionen en torno a su propio aprendizaje (Minedu, 2020).

En ese sentido, autores como Popham (2008 y 2013) y Brookhart (2009) han señalado los aspectos beneficiosos de esta práctica de retroalimentación, mencionando que, por medio de éstas se puede poner en práctica una cultura de evaluación. De esa forma, la efectividad de este estilo de retroalimentación se centra en que hay mayor probabilidad de que esté enmarcada en un ambiente en que los estudiantes vean las sugerencias positivamente y comprendan que ellos son corresponsables de la evaluación, por lo que se favorece a la adquisición progresiva de responsabilidad (Quezada y Salinas, 2021).

En resumidas cuentas, la retroalimentación es una herramienta potente que puede mejorar el desempeño personal siempre y cuando se aplique de manera oportuna y adecuada; es decir, no todo tipo de retroalimentación es productiva, tal es el caso de la retroalimentación incorrecta. Por lo que, en cuestiones de conveniencia se considera preciso apostar por una retroalimentación reflexiva que oriente a los estudiantes a reflexionar sobre sus propios pensamientos, asumiendo su responsabilidad en el proceso de evaluación.

A continuación, en el siguiente esquema se presenta una síntesis de la tipología de retroalimentación utilizada en Perú.

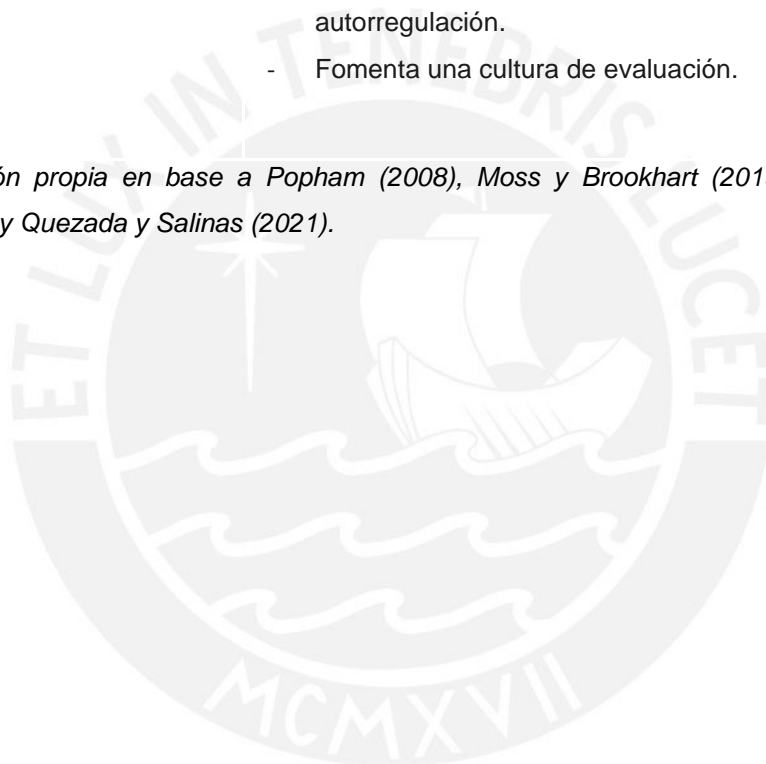
Tabla N°5.

Caracterización de la retroalimentación acorde al Ministerio de Educación del Perú

Tipo de retroalimentación	Características principales
Retroalimentación incorrecta	<ul style="list-style-type: none"> - La información brindada por el docente carece de sustento teórico. - No favorece a la mejora del desempeño académico.
Retroalimentación elemental	<ul style="list-style-type: none"> - Centrada en la certificación (correcto o incorrecto). - No desarrolla la autonomía del estudiante, ni promueve espacios para la reflexión sobre su propio rendimiento.

- No se generan experiencias evaluativas significativas.
- Retroalimentación descriptiva
- Considera la cantidad correcta de comentarios (hay un balance entre fortalezas y debilidades) y los detalla.
 - El excesivo uso pone en riesgo el fomento de la autonomía en los estudiantes.
- Retroalimentación reflexiva
- Se ofrece información con suficiente detalle en torno a los aspectos que se podrían mejorar.
 - Se brinda espacios para que los estudiantes descubran cómo mejorar su desempeño.
 - Parte de un espacio dialógico y fomenta la autorregulación.
 - Fomenta una cultura de evaluación.

Nota. Construcción propia en base a Popham (2008), Moss y Brookhart (2019), Minedu (2020), Maturana, (2021) y Quezada y Salinas (2021).



CAPÍTULO 2. PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

Investigaciones como las realizadas por Pour-Mohammadi y Zainol (2012) y Patchan, Schuun y Correnti (2016) nos demuestran que la producción de textos es una actividad compleja y progresiva; es decir, se necesita más que el reconocimiento del código alfabético para generar un nuevo texto. Es así como, acorde a Ríos (2012), la producción de textos es comprendida como un proceso continuo que involucra la transformación de la representación mental del estudiante en un esquema nuevo y complejo, considerando la coherencia dentro del contexto sociocultural y los parámetros culturalmente establecidos.

Entonces, como lo menciona Bazerman (2016), escribir es un proceso aún complejo que se conquista a lo largo de nuestras vidas, por lo que, este involucra por lo menos la aparición de tres fases fundamentales (planificación, textualización y revisión). Por lo descrito con anterioridad, en el presente apartado se detalla la percepción que se tiene sobre la escritura desde el Enfoque Comunicativo Textual que rige dentro del Currículo Nacional del Perú.

2.1. Ser un Escritor Competente bajo el Enfoque Comunicativo Textual

En del Perú, antiguamente predominaba el Enfoque Tradicional en el aprendizaje de la lectoescritura; este modelo facultaba que los profesores de primaria se centren en la apropiación de frases u oraciones mediante la repetición memorística a través de dictados o exámenes (Cassany, 1996). No obstante, tras el auge de la teoría del aprendizaje sociocultural, se planteó un nuevo modelo de enseñanza de la lectoescritura en el área de comunicación: el Enfoque Comunicativo Textual.

Este nuevo enfoque propone que las prácticas de escritura deben estar enmarcadas en experiencias comunicativas reales, de tal manera que, los estudiantes construyan textos completos, originales y diversos con un alto valor sociocultural (Minedu, 2013 y Minedu, 2015). Además, Ruiz (2010 citado en Rojas 2018), destaca hasta cuatro componentes importantes en el enfoque comunicativo textual: componente comunicativo (apropiación léxico-gramatical), componente discursivo (adecuación a la situación comunicativa), componente estratégico (consideración del contexto) y sociocultural (respeto de la normativa preestablecida).

Por consecuente, a continuación, se detallará el concepto de escritura que predomina en el Enfoque Comunicativo Textual, los tipos de textos que se pueden realizar acorde a la tipología de Werlich y los aspectos que son valorados en la producción escrita.

2.1.1. El Proceso de Escritura

Escribir acorde al Enfoque Comunicativo Textual involucra la producción de un texto considerando el propósito comunicativo y la adecuación textual (Minedu, 2015, Fe y Alegría, 2004 y Peña, 2018). Entonces, en palabras de Lebrero y Fernández (2015) y Centro Andino (2009), escribir involucra la activación de procesos motrices, cognitivos y metacognitivos para la apropiación reflexiva de las prácticas letradas.

En esa misma línea, se reconoce que escribir cumple una función social que es permitir que los estudiantes se relacionen con la literacidad y puedan conquistar sus habilidades comunicativas para la construcción de conocimientos colectivos (Minedu, 2013). De esa forma, los docentes tenemos el compromiso de compartir de manera heterogénea los saberes comunicativos garantizando la apropiación de una variedad de tipología textual (Minedu, 2016).

No obstante, inmersos en la sociedad del conocimiento y la información, otro rol importante de los educadores se centra en facultar a los estudiantes en la introducción de nuevos géneros multimodales distribuidos a partir de la expansión del Internet (Thompkins, Campbell, Green y Smith, 2015). Entonces, se considera importante reflexionar sobre el proceso de planificación en la producción de textos escritos y las principales características en las diferentes tipologías textuales.

En lo que respecta al proceso de la producción de textos escritos, muchos autores (Centro Andino, 2009; Torres, 2015; Minedu, 2015 y Patchan et al, 2016) concuerdan en la existencia de hasta tres fases dentro de la escritura: *la planificación*, *la textualización* y *la revisión*. Respecto a la fase de *planificación*, se considera un proceso importante porque permite a los escritores reconocer las particularidades del tipo de texto y adecuar el planteamiento a las convenciones sociales (Heine, Engberg, Knorr y Spielmann, 2014 y Álvarez y López, 2017). Aquí, se elabora el *plan de escritura* que servirá como organizador de ideas (Didactext, 2015).

Por su parte, dentro del documento normativo de Centro Andino (2009), se recomienda que los docentes puedan ayudar a los estudiantes a reconocer las

características principales de textos que van a escribir (el destinatario, el propósito, los criterios de evaluación, etc.). Además, Torres (2015) destaca la importancia del docente como modelo de escritor para favorecer la autoconfianza de los estudiantes en la construcción de nuevos textos.

En cuanto al proceso de *producción o textualización*, los estudiantes usan las ideas colocadas dentro del *plan de escritura* para la elaboración del primer borrador. Aquí es importante recordar que los niños de primaria no son escritores innatos (Minedu, 2013); por lo que, la primera versión es perfectible. Cassany (2009) añade que es importante fomentar un compromiso mutuo entre los escritores y el maestro en el proceso de corrección, es decir, en esta fase se elaborarán muchos más borradores y la labor del docente debe centrarse en proveer a los estudiantes de la suficiente información para la mejora de su producto mediante la retroalimentación y corrección de sus escritos (Minedu, 2013).

Ante lo expuesto, Heine, Engberg, Knorr y Spielmann (2014) mencionan que, durante esta fase es fundamental promover espacios para la autorreflexión de los estudiantes en torno a la forma, el contenido y el contexto sociocultural de su escrito. En añadidura, Patchan et al (2016) resaltan los beneficios de la autoevaluación y la evaluación por pares para promover una retroalimentación global en el proceso de reescritura. Por su parte, Sotomayor, Ávila y Jéldrez (2015) sostienen que las rúbricas de evaluación pueden proporcionar información focalizada, por lo que, recomiendan su uso para la heteroevaluación.

Por último, el proceso de *revisión* involucra reexaminar el texto desde la mirada del lector, reflexionando en torno a los puntos logrados y aquellos en los que se necesita continuar trabajando (Torres, 2015). En ese sentido, dentro de este proceso se puede orientar la atención en torno a la coherencia, la cohesión o la adecuación a la situación comunicativa (Cassany, 2009 y Torres, 2015).

Por consiguiente, resulta importante que el docente brinde espacios en el aula para comparar los propósitos o criterios de evaluación con la versión final del texto (Minedu, 2013). Asimismo, este proceso se puede favorecer a la metacognición elaborando cuadros de sistematización que recojan los aspectos más importantes del proceso, de tal manera que, los estudiantes puedan transponer sus aprendizajes en un contexto similar (Centro Andino, 2009).

En resumen, la escritura es un proceso complejo que involucra la conquista progresiva de habilidades comunicativas y dentro de ella, se pueden identificar hasta tres fases. La primera es la planificación donde se relaciona a los estudiantes con la tipología textual y se realiza un planificador; luego, la producción que involucra la escritura de los primeros borradores y la revisión donde se evalúa la versión final desde una mirada reflexiva.

Entonces, ¿Qué habilidades comunicativas se desarrollan en la producción textual? En el siguiente apartado se detalla las características implícitas en la competencia de escritura dentro del Currículo Nacional y los criterios empleados para la retroalimentación en la construcción de textos escritos.

2.1.2. La competencia “Escribe Diversos Tipos de Textos en su Lengua Materna”

Acorde al Currículo Nacional de Educación Básica Regular (Minedu, 2016), dentro del área de Comunicación, se cuentan con tres competencias comunicativas centradas en que los estudiantes de EBR adquieran conocimientos, destrezas y habilidades en la apropiación reflexiva de textos orales y escritos. Cabe destacar que las tres competencias fluctúan en la adquisición progresiva de las habilidades comunicativas y son las siguientes:

- Se comunica oralmente en su lengua materna
- Lee diversos tipos de textos en su lengua materna
- Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna

No obstante, para el presente estudio, nos centraremos en analizar los aspectos más importantes de la competencia comunicativa referente a la producción escrita. De la misma forma, considerando que ésta abarca los diferentes ciclos (primaria y secundaria) y niveles (III ciclo, IV ciclo y V ciclo), es necesario precisar que se detallará las capacidades y desempeños de la competencia pertenecientes al quinto grado de primaria.

Como se menciona en las Rutas de Aprendizaje (Minedu, 2013), la gran responsabilidad del maestro del área de comunicación se centra en ayudar a los estudiantes a tener un control reflexivo sobre el proceso de lectoescritura. Además, a partir del ciclo V (quinto y sexto grado de primaria), se espera que los alumnos hayan

conquistado el nivel alfabético en la construcción textual (Fe y Alegría, 2004) y estén preparados para realizar diversas composiciones textuales reflexionando en torno a la relevancia social de cada una de éstas (Minedu, 2016).

De esa forma, se espera que los estudiantes al iniciar el ciclo V, sean capaces de componer textos de manera reflexiva respetando las características propias de cada texto (Minedu, 2016). Cabe destacar que, un escritor competente logra estructurar de manera lógica su producción escrita, empleando adecuadamente los conectores lógicos y utilizando un vocabulario diverso (Minedu, 2013); de esa forma, para evaluar la producción escrita, se consideran las siguientes capacidades y características (Minedu, 2016):

Tabla N°6.

Criteria para evaluar la producción de textos escritos

Capacidades	Caracterización
Adecúa el texto a la situación comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> - Acondiciona el texto acorde a la situación comunicativa, el propósito comunicativo, la tipología textual, el formato y el soporte. - Mantiene el registro formal e informal. - Se adapta al destinatario y selecciona fuentes de información complementaria.
Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada	<ul style="list-style-type: none"> - Escribe textos de forma coherente y cohesionada. - Secuencia sus ideas en torno a un tema determinado considerando la jerarquía de los subtemas y las desarrolla para ampliar información. - Establece relaciones entre las ideas haciendo uso de conectores (adición, causa-efecto, consecuencia, etc.). - Integra un vocabulario variado que incluye el uso de sinónimos y vocabulario propio del campo temático.
Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente	<ul style="list-style-type: none"> - Emplea recursos gramaticales y ortográficos que mejoran la coherencia del texto e incorpora recursos textuales acorde a la tipología textual (vocabulario para contraste, comparación, caracterización de los personajes, etc.). - Emplea figuras retóricas para caracterizar personajes o escenas.

Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito	<ul style="list-style-type: none"> - Revisa el texto de manera permanente para determinar si se ajusta a la situación comunicativa para realizar ajustes en cuanto a la coherencia, uso de conectores, cohesión, ortografía, pertinencia del vocabulario y/o estructura. - Evalúa el impacto de su texto en los lectores considerando el propósito comunicativo, los recursos textuales y estilísticos. - Compara y contrasta los aspectos gramaticales y ortográficos más comunes cuando evalúa el texto.
---	---

Nota. Adaptado de Minedu (2013) y Minedu (2016)

En suma, Cassany (1996 y 2009) menciona que, para lograr una composición escrita eficiente, se necesita de conocimientos, destrezas y actitudes. Los conocimientos son descritos como la capacidad de emplear componentes léxicos-gramaticales (coherencia, concordancia, adecuación, etc.); respecto a las *destrezas*, las conceptualiza como habilidades cognitivas, y las *actitudes*, como las creencias del escritor respecto a su texto y el estatus sociocultural de su creación. Por lo que, se puede señalar que dentro de los desempeños descritos se están considerando la inclusión y convergencia de estos tres elementos; claves para el éxito en la producción textual (Adam, 2001 y Fludernik, 2018).

En ese sentido, es importante destacar que, un escritor competente es aquel que es capaz de reconocer y adecuar el texto considerando las matrices preexistentes. Werlinch (1975 citado en Minedu, 2013) propuso una tipología para la clasificación de textos; por su parte Adam (2001) ratifica la división y añade detalles en cuanto a los textos instructivos (novedad de la época). De esa manera, a través del siguiente esquema se presentan las principales características de los tipos de textos acorde a los autores mencionados con anterioridad.

Tabla N°7.

Tipología textual acorde a Werlinch

Tipo de texto	Principales características
---------------	-----------------------------

Texto descriptivo	<ul style="list-style-type: none"> - Su finalidad es describir las particularidades de un sujeto o contexto. - Uso en demasía de adjetivos en oraciones enunciativas. - Ejemplos: etopeya, retrato y prosopografía.
Texto narrativo	<ul style="list-style-type: none"> - Relato auténtico o imaginario que explica hechos de manera secuenciada. - Estructura: inicio, nudo y desenlace. - Ejemplos: novela, poema, leyenda y cuento.
Texto expositivo	<ul style="list-style-type: none"> - Aborda de manera neutral y con sustento teórico y su propósito es comunicar. - Estructura: introducción, desarrollo y conclusión. - Ejemplos: textos escolares, monografías y tesis.
Texto expositivo	<ul style="list-style-type: none"> - Aborda una temática de manera subjetiva y su propósito es persuadir al lector. - Estructura: introducción, desarrollo de argumentos, conclusión. - Ejemplos: ensayos, artículos de opinión y cartas de recomendación.
Texto instructivo	<ul style="list-style-type: none"> - Brinda al lector información de manera simplificada y estructurada. - Estructura: título, materiales y/o procedimientos. - Ejemplos: manuales instructivos, recetas de cocina y reglas de juegos.

Nota. Adaptado de Werlich (1975, como se citó en Minedu, 2013, p.5) y Adam (2001)

En síntesis, la producción de textos involucra un proceso continuo y reflexivo; por lo que, en el área de comunicación en quinto grado de primaria, se espera que los estudiantes sean capaces de escribir textos adecuándose a la situación significativa y reflexionar sobre las características particulares de cada tipología textual y su utilidad en el contexto sociocultural.

2.2. La Corrección y la Retroalimentación en la Producción de Textos Escritos

En lo mencionado con anterioridad, se comprueba que, a lo largo de la producción de textos escritos, el acompañamiento del docente es fundamental tanto en la planificación como en la textualización y revisión. No obstante, como lo exhibe Cassany (1996 y 2009), se necesita de un adecuado proceso de corrección y retroalimentación para potenciar las habilidades metacognitivas de los escritores de primaria.

Por ello, a lo largo de este apartado, se explicará cuáles son los criterios que se deberían considerar para la corrección de la composición escrita; además, se analizará una propuesta de modelo de retroalimentación formativa que fomenta la autonomía.

2.2.1. Criterios para la Corrección de una Composición Escrita

Cassany (2009) plantea que, en el proceso de corrección de una composición escrita, el maestro en su rol de *escritor modelo*, debe ayudar al estudiante a crecer como autor; por lo que, durante este proceso será importante que el maestro muestre respeto por la producción escrita de cada uno de sus aprendices.

Asimismo, el proceso de retroalimentación debe estar enmarcado en un acto dialógico, de tal manera que, se informe los aspectos por mejorar, se modifique el texto acorde a la retroalimentación ofrecida, se realice una valoración global del proceso de construcción textual y se favorezca la autorreflexión para la transposición a otra situación comunicativa similar (Cassany, 2009 y Torres, 2015). Entonces, surgen algunas dudas: ¿Qué se puede corregir dentro de una producción escrita? ¿Qué criterios se debe priorizar al brindar una retroalimentación en la producción de un texto?

Para responder a estas preguntas, es necesario hacer una importante distinción entre el concepto de *corregir* y *evaluar*. Este primer término y el que tiene significado en la investigación, involucra hacer consciente al estudiantes de algunos aspectos que necesita mejorar en su producción; por lo que, no necesariamente involucra evaluar de manera certificadora (Silva, 2013). Es por ello que, algunos autores (Centro Andino, 2009; Álvarez y López, 2017; Bazerman, 2016, Didactext, 2015 y Mata, Nuñez y Rienda, 2015) han señalado los criterios que se debería privilegiar en una retroalimentación (ya sea oral o escrita) en el proceso de corrección como se expondrán a continuación de manera secuencial:

2.2.1.1. Errores Referentes a la Adecuación del Texto. Para que un texto escrito transmita adecuadamente una información, es importante que nuestros estudiantes reflexionen en tanto a la importancia de que nuestro producto tenga un propósito comunicativo acorde a nuestro destinatario (Minedu, 2016). Además, se hace necesario que ellos puedan reconocer las características principales de su texto y esto se valide en el planificador (Cassany, 2009; Patchan et al, 2016 y Minedu, 2015). En ese sentido, aquí se puede realizar correcciones entorno a:

- La adaptación al propósito comunicativo.
- La adaptación a las características de la tipología textual.
- El uso de un registro adecuado a la intención comunicativa, el canal comunicativo y el destinatario.

2.2.1.2. Errores Referentes a la Organización del Contenido. Tras la consideración del aspecto funcional y social del texto, es importante tomar detalle la forma en cómo el escritor organiza el texto y velar porque se pueda respetar la coherencia textual (Sotomayor, Ávila y Jeldrez, 2015). De esa forma, aquí se pueden realizar correcciones entorno a:

- Reconocer las ideas principales del texto con facilidad.
- Respetar la estructura de la tipología textual.
- Mantener una conexión lógica entre las ideas.

2.2.1.3. Errores Referentes a la Ortografía y Aspectos Gramaticales. Un buen texto escrito también se caracteriza por mostrar un dominio sobre las convenciones sociales previamente establecidas (Sotomayor, Ávila y Jéldrez, 2015); por lo que, se pueden realizar correcciones entorno a:

- Uso pertinente de la puntuación (tildes, signo de interrogación, exclamación, comillas, punto, coma, punto y coma, dos puntos, etc.)
- Uso variado de conectores (temporales, causales, adversativos, concesivos, aditivos, ordenadores, etc.).
- Respeto a las categorías gramaticales (sustantivos, verbos, adjetivos, circunstanciales, determinantes, etc.).
- Concordancia de género y número, sustantivos y adjetivos, verbo y objeto directo, etc.

2.2.1.4. Errores referentes a la complejidad sintáctica, léxica y/o estética. No obstante, también se pueden considerar brindar orientaciones a los estudiantes en torno a otros aspectos estéticos relacionados a la caracterización de cada tipología textual. El grupo Didactext (2015) destaca que, los docentes debemos considerar el grado académico de los estudiantes para brindar retroalimentación en torno a:

- Buena caligrafía y uso adecuado de tipografías.
- Organización y disposición en la hoja (cabecera, márgenes, pie de página, etc.)
- Demostrar dominio lingüístico evidenciando una riqueza léxica.

En síntesis, corrección involucra ayudar al estudiante a mejorar su producción textual que puede darse en la identificación de equivocaciones frecuentes en la acomodación a la tipología textual, el propósito comunicativo, organización textual, el uso adecuado de la ortografía y aspectos gramaticales, la caligrafía, la riqueza léxica, la estética, etc. En el siguiente cuadro, se detallan los principales criterios para la corrección textual.

Tabla N°8.

Criterios para la corrección de textos escritos

Criterio	Aspecto que puede ser corregido en la producción textual
Adecuación textual:	Texto adaptado al propósito comunicativo, canal de comunicación, emisor y/o registro lingüístico.
Organización	Coherencia en las ideas principales, la estructura textual y/o conexión lógica entre las ideas.
Normativa	Correcto uso de la puntuación, conectores, tildes, categorías gramaticales y/o concordancia gramatical.
Otros	Caligrafía, tipografía, organización del documento y/o riqueza léxica

Nota. Construcción personal en base a Cassany (1996), Sotomayor, Ávila y Jéldrez (2015); Didactext (2015) y Patchan, Schunn y Correnti (2016)

Como se ha presentado anteriormente, existen muchos criterios que pueden ser empleados al momento de corregir un texto. Sin embargo, para asegurar que ésta tenga un impacto significativo para el desempeño del estudiante, resulta importante

evaluar las estrategias didácticas que se emplean. A continuación, se presentará una tipología basada en promover la autonomía de los estudiantes.

2.2.2. Estrategias didácticas para la retroalimentación en la producción de textos escritos

Como se han evidenciado en investigaciones ilustres como las de Cassany (1996), Centro Andino (2009); González, Eguren y De Belaunde (2017) y Brookhart (2017), durante muchos años, la retroalimentación y corrección de textos escritos ha sido un proceso unidireccional de parte del docente al estudiante, donde se remarcaba los errores ortográficos y gramaticales. Este modelo de retroalimentación resultaba ser una práctica agotadora y frustrante para los estudiantes y docentes (Centro Andino, 2009).

Es así como, desde un enfoque socio constructivista, se considera que, la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades comunicativas es un proceso multidimensional y complejo (Kaufman, 2013). Por lo que, para lograr que nuestros estudiantes sean escritores empoderados, aumenten su autoconfianza y adquieran de manera progresiva nuevas estrategias comunicativas (Bazerman, 2016); se necesita de un modelo de *retroalimentación indirecta* (Silva, 2013).

Este sistema de retroalimentación, parte por la idea de que el objetivo de la corrección debe ser identificar los errores y aciertos en la producción textual (Centro Andino, 2009), fomentando un rol activo del estudiante mediante el empleo de diversas técnicas como la autocorrección, la corrección a través de grupos de transparencia, en pares, etc.

Además, con la finalidad de que el estudiante tome conciencia sobre la importancia de la identificación de errores y el proceso de reescritura, Anijovich y Gonzáles (2014) destacan que, éstos deben conocer los criterios de evaluación con anticipación, posibilitando establecer contratos didácticos entre estudiantes y profesores, es decir, definir los criterios con los que se puede corregir el tipo de texto que están creando y, dar consejos prácticos para lograr los objetivos planteados anteriormente.

Es así como los autores concuerdan en la importancia de utilizar un sistema de signos, marcas o símbolos en los escritos que permitan que los estudiantes de manera autónoma puedan descifrar estas pistas facilitadoras y autocorregirse (Centro Andino, 2009; Silva, 2013 y Anijovich y Gonzáles, 2014). Para ello, Centro Andino (2009)

propone un modelo de marcas y su significado representados en las siguientes figuras.

Figura 1.

Marcas cuya solución es sencilla

MARCAS	SIGNIFICADO	EJEMPLO
/	Separar palabras.	Hoy/se/celebra el día del niño.
—	Unir palabras.	Con la profesora organizamos un pasa — calle.
→	Palabra o expresión que debe cambiar de lugar, según indica la flecha.	Ana en su casa hizo banderitas. →
X	Sobra una palabra o letra.	Los vecinos dijeron X que irían a ver el pasacalle.

Nota. Adaptado de Marcas en los escritos, de Centro Andino, 2009, p. 57, Universidad Cayetano Heredia.

Figura 2.

Marcas que involucran un proceso de indagación

MARCAS	SIGNIFICADO	EJEMPLO
—	Error ortográfico.	José y Mario <u>des</u> dier <u>ón</u> <u>es</u> criv <u>ir</u> un discurso.
○	Palabra o expresión inapropiada.	La <u>profe</u> los animó para q <u>n</u> icieran bien su trabajo.
↑	Falta una palabra.	Todos quedaron muy alegres con preparativos. ↑

Nota. Adaptado de Marcas en los escritos, de Centro Andino, 2009, p. 57, Universidad Cayetano Heredia.

Figura 3.

Marcas que evidencian mejorar la organización.

MARCAS	SIGNIFICADO	EJEMPLO
[] x	Ideas confusas, incoherencias.	[El desfile fue un éxito, yo bailaré en otro pasacalle, mi amigo canta bonita una canción por eso salió bien.]

Nota. Adaptado de Marcas en los escritos, de Centro Andino, 2009, p. 57, Universidad Cayetano Heredia.

De modo que, el empleo de un sistema de signos promueve la participación activa del estudiante. Sin embargo, Cassany (1996) menciona que no es suficiente solo marcar la equivocación, se tiene que también evidenciar los aspectos logrados; para ello, se puede utilizar el símbolo + para destacarlos. Además, recomienda destacar entre dos o tres aspectos del texto y resaltar no más de 3 aspectos que se necesita mejorar en el trabajo.

Por esa razón, Cassany (1996) y Centro Andino (2009) nos recomiendan que los docentes evalúen el empleo de comentarios o preguntas reflexivas en la corrección de textos que permitan que los estudiantes con mayor dificultad puedan encaminarse a mejorar su producción y manteniendo una corresponsabilidad de este proceso.

En resumen, el modelo de retroalimentación auténtica propuesto por Centro Andino, basado en los principios de empoderamiento del estudiante en la construcción de su aprendizaje, presenta tres principales características: reconocer la importancia de construir los criterios de evaluación del texto con los estudiantes, dominar un sistema de técnicas de autocorrección que potencien la metacognición y trascender en la identificación de errores y aciertos. Todo ello, con la finalidad de lograr que nuestros estudiantes sean escritores competentes capaces de desarrollar progresivamente su autonomía en la construcción de textos escritos de manera autónoma frente a diversas situaciones comunicativas.

PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Enfoque y Tipo de Investigación

La presente investigación corresponde a un estudio de enfoque cualitativo, porque involucra un esfuerzo en la recolección de datos a través de la integración de métodos analíticos desde una perspectiva humanística en un contexto determinado (Sandelowsky, Docherty y Emden, 1997, citados en Carrillo, Gómez y Vargas, 2007). Además, es importante resaltar que la investigadora, en su rol de observadora participante, tiene como objetivo sistematizar la información encontrada en la conducta observable de la informante y en sus propias palabras habladas o escritas (Taylor y Bogdan, 1987 citado en Abero, Berardi, Capocasale, Garcia y Rojas, 2015).

Es así como, el presente estudio se caracteriza por el análisis interpretativo de una realidad específica vista desde una perspectiva holística, donde se busca comprender una realidad socioeducativa determinada recolectando información sobre cómo sienten, experimentan y construyen sus interpretaciones los participantes (Balcázar, González-Arratia, Gurrola y Moysén, 2013).

Sumado a lo anterior, resulta importante destacar que el presente estudio es de tipo descriptivo, puesto que, tiene como objetivo central describir las características fundamentales encontradas en una determinada realidad (Guevara, Verdesoto y Castro, 2020). Asimismo, otra característica resaltante de este tipo de investigación es que parte de la necesidad de ejercer una recopilación sistemática, verídica y precisa de datos e informaciones sobre las características, propiedades, aspectos o dimensiones de la realidad social (Esteban Nieto, 2018).

Es así como, el presente estudio se caracteriza por describir y recopilar datos y/o características observables y verificables del objetivo de estudio, que buscan dar respuesta a la pregunta problema planteada inicialmente. Asimismo, destaca el interés por registrar la información obtenida para posteriormente sintetizar y conceptualizar a partir de la interrelación de las categorías (Quintana y Montgomery, 2006).

2.2. Planteamiento y Problema de la Investigación

La pregunta de investigación es la siguiente: ¿Cómo son las prácticas de retroalimentación que brinda las docentes a los estudiantes de 5to de primaria en una Escuela Pública de Lima en la producción de sus textos escritos?

Objetivo general:

- Describir las prácticas de retroalimentación de las docentes de 5to grado de primaria en la producción de textos escritos en una Escuela Pública de Lima.

Objetivos específicos:

- Identificar los niveles de retroalimentación que proporcionan las docentes a los estudiantes de 5to grado de primaria en la producción de sus textos escritos de una Escuela Pública de Lima.
- Reconocer el tipo de retroalimentación usada por las docentes en el proceso de producción de textos escritos de los estudiantes de 5to grado de primaria en una Escuela Pública de Lima.

2.3. Categorías de la Investigación

Acorde a los objetivos propuestos previamente, se consideró justipreciar las prácticas mediante dos preguntas guías: ¿Qué valoran las docentes al momento de brindar una retroalimentación a los estudiantes? y ¿Qué tipo de retroalimentación utilizan? Para lo cual, se hará uso de dos categorías y ocho subcategorías especificadas a continuación:

Tabla N° 8

Categorías y subcategorías de la investigación

Pregunta	Categoría	Subcategoría
¿Qué valoran las docentes al momento de brindar una retroalimentación a los estudiantes?	Niveles de la retroalimentación (Hattie y Timperley, 2007) Definición: modelo de retroalimentación que permite a los docentes brindar información sobre el desempeño e identifica hasta cuatro niveles	Retroalimentación centrada en la persona Definición: Nivel de retroalimentación subjetiva que no guarda coherencia con el desarrollo de la tarea, ni apunta a la mejora del desempeño del estudiante.
		Retroalimentación centrada en la tarea Definición: Nivel de retroalimentación correctiva que diferencia respuestas acertadas e incorrectas.
		Retroalimentación centrada en el proceso Definición: Nivel de retroalimentación donde además de identificarse aciertos y desaciertos, se busca reconocer las estrategias utilizadas para constatar si

<p>donde se suelen focalizar los docentes.</p>	<p>éstas son adecuadas para la ejecución de esta tarea.</p> <p>Retroalimentación centrada en la autorregulación</p> <p>Definición: Nivel donde se evidencia descripciones sobre las estrategias metacognitivas utilizadas por este para el logro de sus objetivos.</p>
<p>¿Qué tipo de retroalimentación utilizan?</p> <p>Tipos de retroalimentación en el proceso de escritura (Caracterización de la retroalimentación acorde al Ministerio de Educación del Perú, 2016)</p>	<p>Retroalimentación incorrecta</p> <p>Definición: Tipo de retroalimentación donde se brinda información que carece de sustento teórico, ya sea por carencia de conocimiento disciplinar o equivocación.</p> <p>Retroalimentación elemental</p> <p>Definición: Tipo de retroalimentación valorativa donde se identifican los aciertos y errores sin brindar mayor detalle.</p> <p>Retroalimentación descriptiva</p> <p>Definición: Tipo de retroalimentación donde se ofrece información con suficiente detalle en torno a los aspectos que se podrían mejorar, usualmente suelen mencionarse los logros y puntos por mejorar.</p> <p>Retroalimentación reflexiva</p> <p>Definición: Tipo de retroalimentación donde se guía a los estudiantes para que, ellos de manera autónoma y responsable, puedan descubrir cómo mejorar su desempeño y reflexionen en torno a su propio aprendizaje.</p>

Fuente: creación propia

2.4. Informantes de la Investigación

Para la presente investigación, se optó por la selección de las informantes bajo el criterio de conveniencia, ya que, que acorde a Pérez, Lagos, Mardones y Sáenz

(2017), este es un criterio verídico que permite al investigador elegir a los participantes y situaciones debido a las condiciones contextuales encontradas o por las facilidades de acceso. En ese sentido, se realizaron dos filtros centrados en el ciclo de Educación Básica Regular (EBR) y la formación profesional de las informantes.

En lo que respecta al primer filtro, la investigación consideró que la pandemia ha representado un factor agravante a la desigualdad educativa y la crisis en la consolidación de los aprendizajes experimentada por los estudiantes y descrita en muchos artículos actuales (Defensoría del Pueblo, 2021; Tafur y Soria, 2021 y Maravi, 2021). Por lo que, se apuntó a recopilar información respecto al trabajo que se viene realizando en el nivel V de EBR (5to y 6to grado de primaria); es decir, el último nivel dentro de la educación primaria.

De esa manera, según los principios establecidos en el currículo escolar (Minedu, 2016), se espera que en este nivel, los estudiantes hayan concretizado sus habilidades de lectoescritura y cuenten con recursos ortográficos básicos para la construcción de textos considerando los contextos y el propósito comunicativo, así como el hábito de revisar constantemente su producción escrita con la finalidad de mejorar y emitir un juicio propio sobre su construcción al finalizar la experiencia de aprendizaje. Lo anteriormente mencionado resulta sumamente importante, puesto que una buena práctica de retroalimentación de parte de la maestra en este nivel debe apuntar al fortalecimiento de los procesos cognitivos, metacognitivos y autorreflexivos.

No obstante, se realizó un segundo filtro centrado en la selección de las informantes; finalizando en la elección de tres docentes que tienen a cargo a los estudiantes de 5to grado de primaria de una institución educativa pública de Lima.

Se evidenció que todas ellas tienen a cargo la tutoría de sus respectivos salones y ejercen la unidocencia; por lo que, todas dictan el curso de comunicación a sus respectivos grupos bajo el empleo de las ordenanzas gubernamentales y el uso de recursos facilitados por el Ministerio de Educación.

Cabe señalar que, la filosofía de la escuela está centrada en el aprendizaje por descubrimiento y prácticas pedagógicas contemporáneas; es decir, se orienta al trabajo bajo el enfoque por competencias. De esa forma, las docentes trabajan planificando experiencias de aprendizajes que abarquen una problemática de la realidad cotidiana y movilice el desarrollo de competencias de todas las áreas; inclusive, dos de las maestras cuentan con el mismo esquema de planificación y trabajan de manera conjunta en la elaboración de estas experiencias de aprendizaje.

Además, de manera específica se puede mencionar que, en el caso de la informante 1, ella cuenta con más de 20 años de experiencia trabajando como docente de aula y tiene el grado de doctora en Educación; asimismo, tiene experiencia como observadora de aula, ya que, anteriormente trabajaba monitoreando docentes.

Por su parte, la informante 2 es una maestra con más de 22 años de experiencia en el aula y con grado de maestría en educación. Se ha desempeñado como maestra de aula en la misma institución por más de 12 años, mostrando su compromiso al mantenerse constantemente en capacitación. Y, por último, respecto a la informante 3, se puede mencionar que cuenta con más de 25 años de experiencia en aula. A diferencia de sus colegas, este es su segundo año trabajando en la institución, no obstante, ha participado anteriormente en una investigación relacionada al área de comunicación, mostrando así su apertura a la autocrítica y mejora constante de las prácticas pedagógicas.

Por si fuera poco, las docentes muestran apertura a la observación de aula, ya que, es una práctica institucional. Durante el proceso de recolección de datos, se pudo observar que el director y/o el subdirector realizaban observaciones de aula a las maestras acompañados de una rúbrica. Es decir, se trata de docentes con amplia experiencia en la enseñanza y conocimiento de los lineamientos que propone la institución educativa con respecto a los principios de retroalimentación y al trabajo bajo el enfoque por competencias.

En suma, la viabilidad del presente estudio se centra en la apertura investigativa de las informantes, quienes han mostrado apertura a la revisión de documentos normativos, institucionales y de planificación; además, se cuenta con la autorización correspondiente para acceder a las sesiones que brindan (ya sea de manera presencial o virtual).

Asimismo, se considera que abordar una investigación de esta magnitud a inicios del ciclo V de la Educación Básica Regular y exponer los resultados resulta importante para tomar acciones oportunas y erradicar posibles brechas educativas antes de que los estudiantes inicien sus estudios secundarios. Asimismo, puede conllevar a tener un impacto en la comunidad escolar y fomentar una cultura de autoevaluación y reflexión sobre la propia práctica pedagógica (Popham, 2008).

2.5. Técnicas e Instrumentos de Recojo de la Investigación

Debido a que el objetivo de la investigación se centra en describir y recopilar información sobre las prácticas de retroalimentación de la docente acorde al nivel y tipo de retroalimentación empleada en la retroalimentación oral y escrita; se empleó la técnica de la observación y dos instrumentos de recolección (la guía de observación y la ficha de registro).

Cabe destacar que, se seleccionó la técnica de observación, ya que acorde a Campos y Lule (2012), ésta se emplea para sistematizar información respetando los principios éticos del método científico, buscando así la validez y confiabilidad al brindar un acercamiento verídico sobre una determinada realidad social. Asimismo, un gran beneficio del uso de esta técnica se centra en que presenta una estructura clara y objetivos previamente establecidos que permite analizar de manera lógica e intencional los hechos y fenómenos.

Es así como, mediante la técnica de la observación se busca acceder a información válida y confiable obtenida a través del empleo de los principios del método científico que ayuden a la investigadora a describir la realidad de este determinado contexto educativo (Campos y Lule, 2012). Por lo que, se apuesta por un estilo de observación no participante o sistemática puesto que, la investigadora no tiene intervención alguna dentro de los hechos y se sumerge en el contexto educativo como espectadora de los acontecimientos limitándose a registrar información en torno a las experiencias de aprendizaje (Campos y Lule, 2012).

Es así como, para la recopilación de las prácticas de retroalimentación que brindan las maestras de manera oral a sus estudiantes se utilizará la guía de observación (anexo 1), un formato mediante el cual se recopila información basada en un registro estructurado y coherente con los objetivos de la investigación agrupados de manera estratégica (Tamayo, 2004). Este instrumento fue seleccionado, debido a que permite registrar información categorizada en la lista de indicadores que facilitará el proceso.

Es así como, para su creación, se planteó como objetivo recopilar la retroalimentación oral y demostrativa que brinda la docente a sus estudiantes considerando su alcance y tipología; por lo que, el instrumento cuenta con 2 categorías y las 8 subcategorías de las cuales se desprenden 17 indicadores. Cabe mencionar que el instrumento cuenta con espacios para que la investigadora pueda describir el

modo en el que la docente brinda la retroalimentación y colocar observaciones adicionales.

Por su parte, para recopilar información en torno a la retroalimentación escrita que brinda la maestra a través de las plataformas digitales, exámenes diarios o el cuaderno del escritor, se hará uso de una ficha de registro (anexo 2). En palabras de Úbeda (2016) esta es una estrategia de recopilación de datos que permite obtener información estratégica de diversas fuentes consultadas; no obstante, para el presente estudio, se hará uso de esta técnica para recopilar información entorno a la retroalimentación escrita brindada por la docente en los exámenes, libros del escritor y plataformas digitales.

De esa forma, para la creación del instrumento, se planteó como objetivo principal recopilar la retroalimentación escrita que brinda el docente a los estudiantes en la creación de sus textos escritos considerando el alcance y la tipología. Por lo que, el instrumento, al igual que el anterior, cuenta con 2 categorías y 8 subcategorías. Además, este incluye un espacio para colocar los datos generales, el código del registro de la observación e incluso, añadir imágenes y observaciones. Con ambas técnicas se busca recopilar información suficiente para describir las prácticas de retroalimentación de la docente en base a la tipología y la valoración que realizan.

Respecto al proceso de elaboración de los instrumentos, es importante destacar que, se inició con la construcción de la guía de observación, la cual contempla la presencia/ausencia de los indicadores; así como un espacio para describir o detallar lo observado. Posteriormente, se elaboró una ficha de registro que recopila información en torno a ambas categorías y cuenta con un espacio para realizar el análisis de las evidencias (fotografiadas).

Posterior a la elaboración de los instrumentos, se procedió a validarlos. Para ello, se invitó a colaborar a la Mag. Sylvana Valdivia, una docente de gran trayectoria de la Facultad de Educación del Perú que cuenta con amplia experiencia en la línea de investigación de docencia universitaria, Competencias TICS y evaluación de los aprendizajes. Asimismo, se contó con el apoyo de Carolina Jerí, una docente con una trayectoria reconocida y especialización en didáctica de la lectura, comprensión de textos, enfoque por competencia y evaluación formativa.

A ambas personas, se les envió una carta pidiendo su colaboración (anexo 3) y una hoja de validación donde se explicita los objetivos de la investigación y se brinda

un espacio para que puedan brindar juicios de valor en torno a la coherencia, relevancia y claridad de cada indicador en ambos instrumentos (anexo 4).

Es así como, se obtuvo la validación de la ficha de registro sin sugerencias; no obstante, en cuanto a la guía de observación, se recopilaron algunas recomendaciones. Respecto al primer indicador, relacionado a la coherencia del indicador y el objetivo, se realizaron observaciones en torno a algunas terminologías. En cuanto al segundo indicador focalizado en la relevancia, no se recibieron comentarios adicionales. Cabe destacar que, las sugerencias estuvieron centradas en el tercer criterio que corresponde a la precisión en la redacción de los indicadores y en la explicitación de cada uno de ellos. Es así como, posterior a la validación, se realizaron algunas adaptaciones, que se mostrarán en el siguiente cuadro:

Tabla N°9.

Adaptaciones realizadas en la guía de observación tras la retroalimentación de las jueces

Indicador inicial	Observación de las especialistas	Indicador final
	Adicionar un indicador referente a que la docente no brinda retroalimentación.	La profesora no brinda comentarios a los estudiantes.
La profesora se centra en identificar solo errores y/o aciertos en la tarea del estudiante.	Dividir en dos aspectos.	La profesora se centra en identificar solo errores en la tarea del estudiante. La profesora se centra en identificar solo aciertos en la tarea del estudiante.
La profesora resalta la mejora en la producción de los estudiantes (por ejemplo, destaca el progreso entre el borrador y la versión final)	Considerar incluir los pasos, más que la mejora.	La profesora promueve la identificación de los pasos que llevaron a cabo los estudiantes, para mejorar su producción escrita.
La profesora verbaliza las estrategias cognitivas empleadas por los estudiantes.	Buscar otro verbo que englobe la acción del docente en transposición de la responsabilidad al estudiante.	La profesora fomenta la reflexión en torno a las estrategias cognitivas empleadas por los estudiantes (ej. resaltado, toma de apuntes, uso de organizadores visuales, pedir ayuda, etc.).

La profesora ayuda a que el/la estudiante sea consciente de las habilidades metacognitivas que posee para realizar una tarea.	Se puede mejorar la redacción.	La profesora promueve que los estudiantes identifiquen y valoren sus habilidades metacognitivas (planteamiento de metas, monitoreo, evaluación de la dificultad de la tarea, los procesos y las estrategias empleadas, valorar nuestras fortalezas/debilidades, etc.) en el proceso de redacción.
La profesora favorece espacios para la autoevaluación y/o coevaluación.	Dividir en dos aspectos.	La profesora brinda espacios para la autoevaluación. La profesora brinda espacios para la coevaluación.
La profesora brinda una Retroalimentación oportuna.	Se recomienda precisar el término.	Eliminado de la lista para salvaguardar la coherencia.
La profesora utiliza marcas o símbolos en los escritos que permiten que los estudiantes de manera autónoma puedan descifrar estas pistas y autocorregirse.	Mejorar la redacción.	La profesora promueve la autoevaluación de los estudiantes, a través de marcas, símbolos y/o preguntas que ayuda a que descubran cómo pueden mejorar su desempeño y reflexionen en torno a su propio aprendizaje.

Nota. Elaboración fuente propia

De esa forma, luego de realizar las modificaciones, se obtuvo la versión final de ambos instrumentos. Al finalizar el proceso, se optó por poner a prueba ambos instrumentos mediante un piloto realizado en otra Escuela Pública en 6to grado de primaria con una docente que contaba con los mismos años de experiencia laboral y formativa que las informantes.

Para asegurar la transparencia y la ética en la investigación, se procedió con enviar un correo electrónico a la docente pidiendo autorización para ser parte del proyecto piloto y anexando los instrumentos a utilizar. De la experiencia, se concluyó la necesidad de cambiar los términos “SI” y “NO” por “Observado” y “No observado”; que resultaba más coherente. Asimismo, se validó la importancia de contar con un espacio para describir el contexto en cada indicador.

2.6. Procedimiento para la Organización, Procesamiento y Análisis de la información

Respecto a la organización de la información, para empezar, es importante mencionar que se realizó una matriz de coherencia o consistencia. Este es un instrumento que permite registrar de manera integral la información correspondiente al problema de investigación, los objetivos, las variables, categorías y subcategorías de manera sistematizada y coherente (Álvarez Risco, 2020); de tal forma que, se puede asegurar que haya cohesión, consistencia y solidez en las distintas partes.

Asimismo, luego del proceso de construcción de instrumentos, validación y puesta en práctica del primer piloto; se utilizaron diversas estrategias para la organización y sistematización de la información.

Debido a que la naturaleza de los datos recolectados yace a raíz de la observación; para la fase de organización y procesamiento, resultaba importante extraer la data más significativa para los intereses del estudio y establecer relaciones que faciliten la abstracción de conceptos, proposiciones, modelos y/o teorías (González y Cano, 2010).

De esa forma, como primer paso, se organizó la información obtenida a raíz de la técnica de la observación mediante códigos que permiten identificar a las informantes, el número de observaciones y el instrumento donde se extrajo la información como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla N°10.

Codificación empleada en el análisis de la información

Código	Significado
D1	Docente 1
O1	Observación 1
GO1	Guía de observación 1
FR1	Ficha de registro 1
D1O1GO1	Observación 1 realizada a la docente 1, información alojada en la guía de observación 1
D3O2FR4	Observación 2 a la docente 3, información alojada en la ficha de registro 4

Fuente: elaboración propia

Adicionalmente, con la finalidad de sistematizar la información y organizarla acorde a los intereses de la investigación, se empleó un cuadro que permite organizar la información recopilada en los instrumentos. Este cuadro busca situar a la investigadora en torno a las observaciones realizadas y la cantidad de retroalimentaciones consideradas relevantes que se privilegiarán para el análisis del estudio.

Tabla N°11.

Cuadro de organización acorde a los intereses de la investigación

Código de observación	Fecha	Origen	N° de retroalimentaciones seleccionadas
Ej. D1O1GO1	16/05/22	Guía de Observación 1	5

Fuente: elaboración propia

Posteriormente, con la finalidad de facilitar el análisis y procesamiento de la información, se apostó por una codificación sustantiva; ya que, ésta incluye la realización de la codificación abierta y la codificación selectiva en un entorno de comparación constante (Monge, 2015). Es así como, mediante la codificación selectiva, se identifican códigos que tienen una mayor relevancia para el estudio y se realizan interpretaciones acorde a las categorías para que, posteriormente, mediante la codificación abierta, se ahonde en las conceptualizaciones recopilando nuevos datos de ser necesario y con el propósito de lograr mayor definición de la categoría (Monge, 2015).

En ese sentido, la investigadora se focalizó en la información que apunta a recolectar datos en base a las categorías y objetivos del estudio. Se recopiló solo información que le resultó relevante para la finalidad de la investigación, que posteriormente, fueron estructuradas en la matriz de organización de información (anexo 5).

2.7. Procedimientos para Asegurar la Ética de la Investigación

Acorde al reglamento del comité de ética de la investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (Acta N° 154, 2016), es importante garantizar los derechos de los seres humanos, así como velar por la rigurosidad científica. Por lo

que, acorde al artículo 10 del documento previamente mencionado, la presente investigación se compromete con lo siguiente:

- Respeto por las personas (protección y autonomía)
- Justicia (derecho a acceder a sus resultados)
- Integridad científica

De esa forma, en primer lugar, se elaboró una carta de solicitud de autorización dirigida al director de la Institución Educativa (la cual cuenta con el respaldo de la dirección de Estudios de la Facultad de Educación). Este documento incluye información respecto a los objetivos de la investigación, las informante y asegura el respeto por la protección de los participantes. De la misma forma, se elaboró un consentimiento informado dirigido a las docentes (anexo 6), donde se detalla la cantidad de sesiones a observar, los instrumentos a utilizar y se asegura la protección de la información personal y el uso netamente académico.



PARTE III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo se realizará el análisis y la interpretación de los datos obtenidos luego de aplicar los instrumentos de ficha de observación y ficha de registro a las tres docentes informantes pertenecientes a 5to grado de primaria en una Institución Educativa Pública. Cabe destacar que, los resultados obtenidos muestran cómo son las prácticas de retroalimentación de cada una de ellas y se encuentran organizados en dos categorías: nivel en la retroalimentación y tipo de retroalimentación.

Por lo que se refiere a la conceptualización, es importante mencionar que, se entiende por práctica pedagógica al conjunto de actividades realizadas por el docente para enseñar, informar, compartir, orientar y reflexionar junto con los estudiantes en el proceso de enseñanza y evaluación (Duque, Vallejo y Rodríguez, 2013). Además, como lo menciona Giroux (1992 citado en Zambrano, 2018), éstas parten de la formación profesional del docente, así como de sus experiencias cercanas y creencias personales.

Para el presente trabajo, se están describiendo las prácticas docentes centradas en la retroalimentación que brindan las maestras; es decir, todas aquellas que se orienten a mejorar la calidad de la producción escrita respecto a la adecuación textual, organización, cohesión, gramática, ortografía u otros aspectos involucrados a la adhesión a la literacidad (Cassany, 1996 y Sotomayor, Ávila y Jéldrez, 2015). Para lo cual se realizaron ocho observaciones de aula que recolectan información sobre cinco experiencias de aprendizaje que parten desde la planificación hasta la elaboración final de la producción escrita detallada en el siguiente esquema.

Tabla N°12

Cuadro de organización de las experiencias de aprendizaje

Código de la docente	Instrumento donde se aloja la información	Día de la observación	Tipología textual y producto	Procesos observados de la construcción del texto
D1	Ficha de observación 1 Ficha de registro 1	07/06/22	Guía de experimento	Planificación y elaboración del primer borrador

D1	Ficha de observación 2 Ficha de registro 2	10/06/22	Guía de experimento	Revisión y publicación del texto final
D3	Ficha de observación 3 Ficha de registro 3	10/06/22	Poema	Planificación, elaboración del borrador y versión final
D2	Ficha de observación 4 Ficha de registro 4	16/06/22	Afiche	Planificación
D2	Ficha de observación 5 Ficha de registro 5	20/06/22	Afiche	Elaboración del primer borrador y la versión final
D1	Ficha de observación 6 Ficha de registro 6	20/06/22	Historieta	Planificación y elaboración del bosquejo
D1	Ficha de observación 7 Ficha de registro 7	21/06/22	Historieta	Elaboración de la versión final
D3	Ficha de observación 8 Ficha de registro 8	22/06/22	Carta	Planificación, elaboración del borrador y la versión final

De la información recogida de la guía de observación y ficha de registro, se puede afirmar que, bajo la codificación selectiva, se escogieron los códigos que tienen una mayor relevancia para el estudio y se realizaron interpretaciones acorde a las categorías. La siguiente tabla detalla lo descrito.

Tabla N°13

Organización de evidencias significativas para caracterizar las prácticas de retroalimentación de cada docente

Código de la docente	Instrumento	Cantidad de extractos significativos recolectados								Total
		Categoría 1: Nivel de retroalimentación				Categoría 2: Tipo de retroalimentación				
		RCP ¹	RT	RP	RA	RI ²	RE	RD	RR	
D1	Ficha de observación	0	2	4	2	0	2	2	1	19
	Ficha de registro	0	1	1	1	0	2	1	0	
D2	Ficha de observación	1	2	3	0	0	1	0	1	13
	Ficha de registro	0	1	1	1	0	1	1	0	
D3	Ficha de observación	0	2	3	0	0	1	0	1	11
	Ficha de registro	0	1	0	1	0	1	1	0	

3.1. Categoría 1: Niveles en la Retroalimentación

3.1.1. Subcategoría: Prácticas de Retroalimentación Centrada en la Persona

Como se ha mencionado anteriormente, la retroalimentación centrada en la persona alude a todos los comentarios negativos o positivos que se puede hacer sobre el/la estudiante o el grupo (Hattie y Timperley, 2007). En ese sentido, respecto a la docente 1 (D1 de ahora en adelante) y la docente 3 (D3 de ahora en adelante) se evidenció a lo largo de las observaciones que no realizan comentarios caracterizando a sus estudiantes a nivel oral ni escrito. En cuanto a la docente 2 (D2 de ahora en adelante), se evidenció que lo realizó una vez en todas las observaciones:

Mientras los niños participaban para definir los objetivos de la clase junto a la profesora, ella realiza la siguiente pregunta: ¿Para qué realizaremos el afiche?, los estudiantes están en silencio pensando. La maestra repite la pregunta y les dice: ¡Vamos, chicos! ¡Ustedes son muy inteligentes! (D2FO4).

En resumen, por lo descrito anteriormente, se evidencia que las docentes no suelen basar su retroalimentación en elogios o desaprobación sobre los estudiantes;

¹RCP: Retroalimentación centrada en la persona; RT: Retroalimentación Centrada en la tarea; RP: Retroalimentación centrada en el proceso; RA; Retroalimentación centrada en la autorregulación.

²RI: Retroalimentación incorrecta, RE: Retroalimentación elemental; RD: Retroalimentación descriptiva; RR: Retroalimentación Reflexiva.

lo cual resulta eficiente; ya que, como lo mencionan Wisniewski, Zierer y Hattie (2020), el excedente en este nivel de retroalimentación no apunta a la mejora de la práctica de la escritura; por el contrario, pueden desviarlos de los objetivos.

3.1.2. Subcategoría: Prácticas de Retroalimentación Centrada en la Tarea o Producto

Un estilo de retroalimentación focalizada en la actividad, propone una práctica correctiva que se focaliza en registrar errores y aciertos (Wisniewski, Zierer y Hattie, 2020). En ese sentido, se puede destacar el valor brindado por las docentes a este estilo de práctica para resaltar que sus aprendizajes se alinean a los objetivos planteados:

Debemos colocar un título creativo que le agrade a un niño de 1er y 2do grado. Veamos, Cristiano ha colocado “entre tallos y colorantes” ¡Excelente! ¡Muy bonito título para el experimento! (D1FO2).

La maestra se encuentra construyendo los objetivos de clase mediante preguntas y cuenta con la participación de los estudiantes. Ella suele repetir las respuestas correctas de sus estudiantes o los felicita. Por ejemplo, pregunta: Si vamos a leer afiches sobre el cuidado del medio ambiente, ¿A quién le vamos a informar que tiene que cuidar nuestras tierras? Un estudiante responde: a los extranjeros. La maestra repite aseverando que la respuesta es correcta y procede a escribir en la pizarra el público objetivo mientras comenta “Es que ellos cuando vienen a nuestro país tienen que cuidar lo nuestro ¡Muy bien!” (D2FO4).

Un niño se acerca a la maestra mientras escribe su primer borrador preguntando si puede añadirle a su carta una pregunta al alcalde referente a si realizará más concursos de dibujos. Ella lo felicita con entusiasmo: ¡Muy bien, (nombre del niño)! Claro que si puedes colocarle (D3FO3).

De acuerdo a Brookhart y Mcmillan (2020) el conocimiento de que los alumnos están acercándose a la meta de aprendizaje es esencial para la efectividad de la retroalimentación. Por consiguiente, ante la presencia de resultados no esperados o no favorecedores, se debe apostar por metodologías que permitan partir desde el error para la construcción de nuevos aprendizajes (Guerrero, Sigifredo, Chamorro e Isaza, 2013). En ese sentido, se pudo observar diferencias en cuanto a las prácticas de las docentes al momento de identificar errores en las respuestas.

Por lo que respecta a la D1, ante una respuesta equívoca suele invitar a otro estudiante a responder la pregunta y se asegura que ésta sea comprendida por el estudiante realizando repreguntas; tal y como se evidencia en el siguiente extracto:

Dos niñas están conversando sobre otro tema mientras la profesora inicia la sesión, al ver ello, la docente les pregunta a ambas niñas cuál es el propósito de la sesión

(anteriormente mencionado por un estudiante). Luego de observar que ninguna de ellas responde, la maestra le pide a un tercer estudiante que responda la pregunta. El estudiante menciona: el propósito de la sesión es elaborar la versión final de mi guía de experimentos. La maestra lo felicita diciéndole: ¡Muy bien, Jeremy! Y en base a esta pregunta, pide que la estudiante responda la siguiente pregunta: ¿Qué criterios usaré para evaluar mi guía de experimentos? (D1FO2).

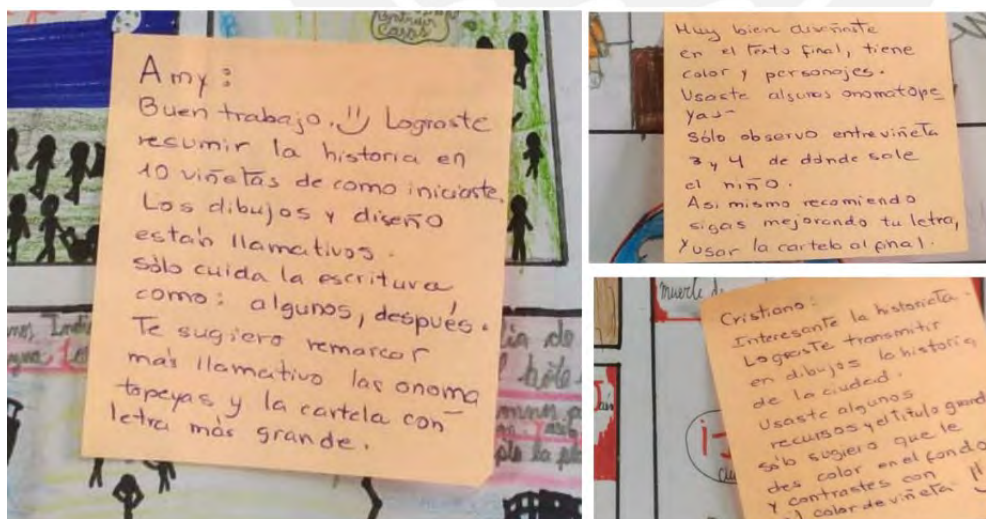
En otra oportunidad, se observó que la D1, además de buscar la respuesta acertada, realiza preguntas de complemento que permita evidenciar el trasfondo del razonamiento del estudiante en la organización y coherencia textual:

La maestra durante el inicio de la sesión, realiza las preguntas pertenecientes a la planificación del texto de manera colectiva con los estudiantes. Ella menciona "(Nombre del estudiante), tú me dijiste que íbamos a escribir un texto explicativo, pero después de lo que has leído (la ficha del planificador), ¿Qué texto vamos a leer?". El estudiante responde: es un texto instructivo. La maestra lo felicita y le pregunta el por qué. A lo que el estudiante menciona: "porque va a explicar", otro compañero añade: "ya que tiene instrucciones, materiales y te explica de alguna manera". La maestra felicita a ambos y parafrasea lo mencionado por los estudiantes para crear un concepto global. (D1FO1).

Esto puede verse reforzado en las fichas de registro de clase realizada sobre la producción final de los estudiantes, donde se evidencia complementariedad en la una retroalimentación centrada en la tarea y en el proceso.

Figura 1

Evidencia de comentarios finales en la producción de sus estudiantes de la D1



Nota. En la imagen se evidencian los comentarios brindados por la D1 a nivel de organización y adecuación textual (E1D1FR7).

En cuanto a la D2 y la D3, se pudo observar ante respuestas no esperadas referente a la planificación del texto, no se realizan comentarios; por el contrario, suele repetir o replantear la pregunta al grupo hasta encontrar la acertada:

La maestra interroga: Si trabajamos por un enfoque por competencias, ¿cuál sería el propósito? Un estudiante responde: el objetivo de hoy es planificar y realizar el afiche. Ella realiza otra pregunta: Pero antes de planificar, ¿qué vamos a realizar? Otro estudiante responde analizar. Ella pregunta nuevamente: ¿Antes de analizar? Otro estudiante menciona investigar. Ella dice: Ya hemos investigado. ¿Qué vamos a hacer? Un niño dice con voz dubitativa escribir y ella repite: “Hoy vamos a escribir” (D2FO5).

La maestra mediante la ayuda de flashcards pide a los estudiantes coloquen las partes de la carta donde corresponde. En una oportunidad preguntó a un estudiante dónde debería ir el cuerpo; él lo colocó en una posición equivocada. La maestra procede a preguntar a sus compañeros si está bien. Ellos responden que no y el mismo estudiante lo corrige (D3FO3).

Esta práctica se ve reforzada en la retroalimentación escrita, ya que, las profesoras solo suelen colocar su firma y/o un check en la versión final (ya corregida) de los textos que denotan la conclusión de la actividad (D2FR5 y D3FR3). De lo descrito con anterioridad se evidencian dos prácticas remarcadas. Por un lado, el uso de una retroalimentación oral, escrita y valorativa que; además de certificar, permite utilizar el error como punto de partida para la consolidación de los aprendizajes (Anijovich y Gonzáles, 2014). Y, por otro lado, una práctica oral certificadora que desaprovecha el tratamiento estratégico del error (Guerrero et al, 2013).

En resumen, se puede concluir que todas las docentes utilizan una retroalimentación a nivel de la tarea para poder corregir la organización y adecuación textual de los estudiantes y estilan brindarlas de manera oral, por lo que, la retroalimentación es inmediata. Asimismo, solo una profesora complementa esta retroalimentación con una retroalimentación centrada en el proceso donde realiza sugerencias en la producción final y suele realizarla de manera escrita. Por lo que, resulta importante destacar que este nivel de retroalimentación solo resulta efectivo en la medida en que se complementa con otro y se direcciona hacia la modificación de su pensamiento o comportamiento para la mejora de su aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007 y Brookhart, 2008).

3.1.3. Subcategoría: Retroalimentación Centrada en el Proceso

Maturana (2021) menciona que una retroalimentación centrada en el proceso además de registrar errores y aciertos en la tarea, visibiliza la evolución textual destacando el uso de estrategias cognitivas (o de aprendizaje), de esa manera, favorece a la autoconciencia y autoeficacia (Andrade y Cizek, 2010 citados Andrade, Bennett y Cizek, 2019). Por lo que, para evidenciar su presencia en la práctica docente, se evalúa la promoción de la identificación de las fases de la escritura y la reflexión sobre las estrategias cognitivas empleadas.

Por lo que respecta a la identificación de las fases de la escritura; se puede asegurar que las tres docentes expresan oralmente los procedimientos en la producción escrita como la planificación, la elaboración del primer borrador y la versión final; asimismo, los estudiantes demuestran tener claridad sobre cada proceso al responder a las preguntas que plantean sus respectivas profesoras:

La maestra mediante preguntas recuerda lo que se ha realizado en la sesión anterior de comunicación. Luego pregunta ¿Qué vamos a hacer hoy? Los estudiantes comparten sus opiniones y ella menciona el objetivo: hoy vamos a editar la versión final de nuestro texto. Para ello, vamos a realizar dos revisiones (D1FO2).

La profesora luego de redactar el propósito de la sesión, pregunta: ¿Qué debo hacer antes de escribir mi afiche? Los niños responden que deben planificar. Luego, la profesora completa un cuadro de planificación en conjunto con el grupo en base a las siguientes preguntas: ¿Qué partes tiene mi afiche? ¿Quién es nuestro público objetivo? ¿Cuál será nuestro mensaje? (D2FO3)

La docente menciona que hasta el momento los estudiantes ya han realizado la planificación y pregunta: ¿qué vamos a hacer hoy? Los estudiantes brindan diferentes respuestas y entre ellas se escucha: escribir un poema. La maestra felicita la respuesta y continúa realizando preguntas sobre el motivo, el público objetivo y los criterios de evaluación de manera oral (D3FO3).

Esto suele verse reforzado en algunos documentos compartidos por la D1 y la D2 en clase. Por ejemplo, la D1 entrega una ficha de evaluación a sus estudiantes y emplea la estrategia del semáforo para que puedan evaluar el planificador y primer bosquejo de su producción textual (D1FR6); por su parte, la D2 toma ventaja sobre las actividades propuestas en el libro de comunicación³ para poder realizar la planificación de la escritura y la versión final (D2FR5).

Centro Andino (2009) reconoce la importancia de la identificación de este proceso antes de llegar a la producción final, ya que, esto favorece a toma de conciencia y a la potenciación de las competencias de escritura.

³Imágenes de los ejercicios de comunicación: https://drive.google.com/file/d/1rjd2JY-8z2LICJsfyFR3m_ojZ6-wwkTf/view?usp=sharing

En palabras de Álvarez y López (2017): “el buen escritor antes de llegar al producto final habrá tenido que hacer una proyección, una revisión y una reformulación de ideas” (p.959). Sin embargo, como mencionan Hattie y Timperley (2007), es importante ayudar a que el aprendiz visible y reflexione sobre el proceso. En ese sentido, se observó que solo la D1 describe el logro de los estudiantes focalizada en el proceso tras colocar notas en el mensaje final de sus producciones textuales:

La profesora coloca un post-it en la producción final de una estudiante destacando los puntos logrados. Especialmente, se logra apreciar que felicita la reducción el número de viñetas, evidenciando una retroalimentación focalizada en el proceso(D1FR7)

En lo que refiere a favorecer la promoción de estrategias cognitivas o estrategias de aprendizaje; se observó que solo dos docentes las utilizan de manera transversal a lo largo de las sesiones, sin embargo, no se favorece un espacio de autorreflexión sobre éstas. Por ejemplo, la D1 recomienda el uso de estrategias para mejorar la producción escrita y menciona que podemos utilizar la computadora y el internet que hay dentro del aula para buscar información adicional (D1FO7). También, recuerda que la estrategia de lectura silenciosa nos ayuda a tener una mejor comprensión mientras leemos los criterios de evaluación (D1FO1).

Por su parte, la D2 emplean algunas estrategias como la observación y el registro de datos; ambos corresponden a los procedimientos de adquisición e interpretación de la información (Pozo y Pestigo, 1995):

Durante el desarrollo de la sesión, la maestra les pide a los estudiantes que analicen los dos afiches publicitarios y respondan a la pregunta: ¿Cuál es el propósito del autor? Ella enfatiza en la necesidad de realizar una observación detallada de las imágenes y luego apuntar en tu cuaderno (D2FO4).

No obstante, en cuanto a la D3, no se observó que promueva el desarrollo de estrategias cognitivas (D3FO3 y D3FO8). Ante lo evidenciado, Alonso, Gallego y Honey (2004 citado en Gutiérrez, 2018) mencionan que es necesario favorecer al conocimiento de diversas estrategias de aprendizaje y ayudar a los estudiantes en la autorreflexión sobre la utilidad de éstas para el logro de objetivos. En ese sentido, llama la atención que pese a que se emplea y promueve el uso de algunas estrategias; en ninguna de las sesiones se planteó un cierre donde los estudiantes

puedan reflexionar sobre la utilidad de éstas. Tampoco, se brindó retroalimentación referente a las estrategias empleadas durante la producción textual.

A la luz del análisis de los extractos anteriores, se observa que todas las docentes promueven la identificación de los procesos dentro de la escritura con la finalidad de situar a los estudiantes en el conocimiento sobre los objetivos de la clase, pero solo la docente 1 brinda una retroalimentación escrita donde destaca los logros alcanzados durante el proceso de elaboración de la tarea. De la misma manera, se observa que algunas maestras fomentan el uso de estrategias de aprendizaje que favorece a la práctica de monitoreo; no obstante, no se fomentan espacios para la autorreflexión sobre la utilidad de éstas. Lo cual desencadena la reducción de oportunidades para favorecer a la autoconciencia y, por lo tanto, a la autoeficacia.

3.1.4. Subcategoría: Retroalimentación Centrada en la Autorregulación

Maturana (2021) refiere que cuando una retroalimentación está centrada en la autorregulación promueve el desarrollo de estrategias metacognitivas; es decir, la reflexión en torno a los momentos de planificación, monitoreo y evaluación de los aprendizajes. En ese sentido, una práctica docente centrada en favorecer los procesos metacognitivos tiene que considerar la participación activa de los estudiantes en la construcción de sus experiencias de aprendizaje; así como, estrategias que promuevan ese trabajo autónomo y la adquisición progresiva de la responsabilidad (Centro Andino, 2009, Quezada y Salinas, 2021 y Hattie y Timperley, 2007).

Por lo que, para evaluar una práctica docente basada en la retroalimentación que fomenta la autorregulación se consideró el establecimiento de criterios de evaluación, el uso de estrategias metacognitivas y el uso de sistemas de evaluación que involucren la participación activa del estudiante (coevaluación y autoevaluación). Frente a ello, se observó que solo la D1 brinda criterios claros que son comprendidos y utilizados por sus estudiantes para monitorear constantemente su producción; cabe destacar que esta lista de criterios involucra la participación activa de los estudiantes, ya que promueve la evaluación entre pares y la autoevaluación:

La docente utiliza la estrategia del semáforo para que los estudiantes puedan revisar su primer borrador; para ello, explica el significado de cada uno de los criterios de

evaluación y cómo se debe emplear la estrategia. Ella menciona: “A mi izquierda están mis criterios y aquí está mi semáforo del aprendizaje ¿qué significa rojo? los estudiantes responden que debemos mejorar, la profesora felicita y pregunta: Si pinto de amarillo, ¿qué significa? Los estudiantes responden que se logró el objetivo parcialmente y que deben mejorar. La profesora nuevamente los felicita y pregunta: si alguien te pone verde, ¿qué significa? A lo que los estudiantes mencionan que está muy bien. Luego explica que la primera columna se utilizará para la autoevaluación y el segundo para la coevaluación (D1FO2).

La profesora brinda una ficha de evaluación de la escritura⁴ con 15 criterios centrados en la organización (elaborar un planificador y un bosquejo inicial), la adecuación textual (público objetivo, estructura del texto, número de viñetas, uso de carteleras, imágenes, etc.), aspectos gramaticales y estéticos en la producción escrita. Estos aspectos serán utilizados para realizar tres revisiones del texto de los estudiantes donde se incluye evaluación de pares y autoevaluación. También cuenta con un espacio para reconocer cómo se puede mejorar para cumplir con cada criterio. (D1FO7)

Esta estrategia metodológica otorga la oportunidad de que los estudiantes puedan corregir sus conocimientos erróneos, autorreflexionar y conducirse hasta la mejora progresiva, al mismo tiempo que se fomenta la autonomía (Harks, Rakoczy, Hattie y Besser, 2014 citados en Quezada y Salinas, 2021). Por lo que, se puede mencionar que la D1 tiene una práctica de retroalimentación que fomenta la autorregulación. No obstante, por lo que refiere a la D2 y D3, ambas brindan los criterios de evaluación de manera parcial, ya que, al realizar la retroalimentación oral recuerda constantemente los aspectos que hay que considerar al momento de elaborar el producto; no obstante, éstos nunca son presentados de manera oficial como criterios de evaluación y discutido con los estudiantes para asegurar la comprensión:

Luego de colocar el objetivo de clase en la pizarra, la docente menciona algunos criterios que deben ser empleados para revisar el texto. De la misma forma, se muestra que dentro de las páginas del libro que resuelven los estudiantes hay otros criterios referentes a la organización y la gramática presentados a modo de recomendaciones en el ejercicio donde deben completar un planificador; no obstante, estos no son revisados ni explicados por la maestra. También se observó que ningún estudiante utilizó estos criterios para elaborar su producción; sino que esperaban a que fuese la maestra quien revise (D2FO5).

La docente está completando el cuadro sinóptico de la planificación del texto en un papelógrafo mientras los estudiantes participan en clase. Dentro de las preguntas que realiza, menciona: ¿Qué vamos a hacer hoy? Los estudiantes mencionan el objetivo de clase. Luego, pregunta: ¿Cómo vamos a hacer la carta? Los niños comentan algunos indicadores que pueden ser utilizados para

⁴Ficha de evaluación utilizada por la D1: <https://drive.google.com/file/d/1c1gh1Bp1UqZ7z58jiqLYw-oRdm4MThPU/view?usp=sharing>

monitorear el avance cómo escribir una carta formal respetando la estructura, utilizando los signos de puntuación, usando conectores. Luego, la docente felicita las intervenciones, coloca la información en el papelógrafo y complementa ¿Será importante que escribamos con coherencia y cohesión? Ella responde: sí, porque tenemos que lograr nuestro propósito que es agradecer. No obstante, durante la elaboración de la carta ninguno de los estudiantes utilizó los criterios discutidos con la maestra previamente para autoevaluar su producción, todos esperaban que la maestra revise sus textos (D3FO8).

Eso implica que, si bien las docentes asumen la importancia de recordar el objetivo de la sesión y utilizan un planificador de texto para situar a los estudiantes, muestran dificultades al presentar criterios de evaluación claros y precisos a los estudiantes. De esa manera, se reduce la oportunidad de que los estudiantes puedan tener seguimiento constante de su producto y así, tener mayor control sobre los procesos y el aprendizaje (Minedu, 2013 y Centro Andino, 2009).

Lo mencionado anteriormente puede afectar la capacidad de los estudiantes para realizar un monitoreo eficiente; ya que, como menciona Freire (1970 citado en Quesada y Salinas, 2021) y Reyes (2019 citado en Sánchez y Carrión-Barco, 2021), para formar estudiantes activos, comprometidos y corresponsables de su aprendizaje, resulta indispensable brindarle objetivos concretos que abarquen todos los aspectos de la producción escrita y permita una supervisión más eficiente.

Lo evidenciado en los extractos anteriores se ve reforzado en la importancia que cada docente le brinda a la promoción de las estrategias metacognitivas, puesto que se encontró que solo la D1 promueve un monitoreo constante y autónomo durante los talleres de escritura:

La docente inicia la clase repartiendo unas fichas de trabajo donde se puede leer el objetivo de la clase y los criterios de evaluación, luego solicita a los estudiantes que realicen una lectura silenciosa de éstos y compartan mediante la estrategia de círculo de diálogo, favoreciendo al establecimiento de metas y planificación de actividades. No obstante, esta ficha de trabajo es complementada con una ficha de evaluación que promueve la supervisión autónoma (D1FR1).

Esta práctica demuestra que, para favorecer a la metacognición, es necesario involucrar a los estudiantes al desarrollo de un aprendizaje autónomo y al ejercicio de ver al error como oportunidad de aprendizaje que permita formar comunicadores competentes (Brookhart, 2017, Centro Andino, 2009 y Minedu, 2013). No obstante, en lo que respecta a la D2 y D3 se puede mencionar que ambas realizan un empleo parcial de las estrategias metacognitivas; ya que, si bien construyen los criterios de

evaluación de manera oral durante la planificación de la escritura de los textos, ninguna de ellas brinda espacios para que los estudiantes puedan hacer uso de estos criterios para monitorear su producción textual (D2F04, D3FO8).

Ambas son las únicas agentes evaluadoras encargadas de brindar retroalimentación principalmente en la organización, coherencia textual y ortografía. Por ejemplo, la D2 realiza marcas en el borrador de los estudiantes, al mismo tiempo que les brinda retroalimentación oral centrándose en identificar aciertos y errores en la tarea; luego de ello, los estudiantes realizan la versión final de su texto en el libro de comunicación y lo presentan a sus compañeros (D2FR4). Por su parte, la D3 tiene un cuaderno block para que los estudiantes puedan realizar una primera versión de su texto. Al finalizar, cada uno de ellos se acerca a la docente quien realiza marcas en el block a medida que brinda retroalimentación oral a sus estudiantes centrándose en identificar aciertos y errores para luego realizar la versión final del texto en el cuaderno de comunicación (D3FR8).

Este estilo de retroalimentación puede resultar contraproducente al tomar en consideración la cantidad de alumnos por retroalimentar en cada aula y la necesidad de gestionar el tiempo. Estas dificultades se evidencian al observar que, la versión final de los textos de los estudiantes de la D2 y D3 presentan mayores deficiencias comparándolos con los criterios de evaluación expuestos de manera oral durante la planificación del texto (D3FR8 y D2FR4). Para Medina, Domínguez y Sánchez (2013), esta práctica evaluativa necesita ser complementada con la evaluación de pares y/o autoevaluación en la medida en que solo de esta forma se obtiene una información completa sobre el dominio de las competencias y se ratifica que la retroalimentación llegue de manera oportuna, precisa y potencie las habilidades del escritor.

Por lo que, de los extractos analizados previamente, se evidencia que la D1 cuenta con un sistema de monitoreo que ayuda a que sus estudiantes puedan tener un rol más activo en la producción textual y puedan ser orientados con mayor detalle respecto a los criterios de evaluación. Mientras que, la D2 y D3 privilegian el uso de la heteroevaluación dentro del aula que les permite ir corrigiendo errores en torno a la organización, gramática, ortográfica y adecuación textual; no obstante, limita la participación activa del estudiante en el monitoreo de su propio aprendizaje.

En resumen, durante este primer apartado se caracterizó las prácticas de retroalimentación de cada docente en base a los niveles de retroalimentación empleados. Se concluye que, respecto a la D1, complementa su retroalimentación

basándose en tres niveles principalmente: tarea, procesos y autorregulación. A nivel de la tarea, se centra en la corrección de errores de organización y adecuación textual al momento que los estudiantes construyen sus textos. Por otro lado, complementa dicha información ofreciendo criterios de evaluación que aborda adicionalmente, la identificación de las fases dentro de la escritura y fomenta la autorregulación mediante el empleo de prácticas de autoevaluación y coevaluación.

En cuanto a la D2, ella suele focalizarse en una retroalimentación a nivel de la tarea, ya que se observó que predomina en su práctica la heteroevaluación y suele estar centrada en corregir la organización y adecuación textual; de la misma forma, la docente promueve la identificación de las fases dentro de la escritura y la consideración de las características; sin embargo, no facilita una lista de criterios socializados que permita que los estudiantes participen en el monitoreo de sus avances; por lo que, se cree que ese es el factor por el cual las producciones finales cuentan con muchos aspectos por mejorar.

Una situación similar se experimenta con la D3, quien estila retroalimentar a nivel de la tarea y de los procesos. Al igual que la anterior colega, suele emplear la heteroevaluación para corregir las producciones escritas centrándose en la organización, adecuación textual y ortografía. También, emplea de manera acertada el reconocimiento de las fases de la producción escrita y suele socializar de manera oral los criterios de evaluación. No obstante, no promueve la autoevaluación y la coevaluación, lo cual resta protagonismo de los estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje.

3.2. Categoría 2: Tipos de Retroalimentación

3.2.1. Subcategoría: Retroalimentación Incorrecta

Como se ha mencionado anteriormente, la retroalimentación es incorrecta cuando la información brindada por el docente es errónea o no tiene un sustento basado en una fuente confiable de información (Minedu, 2020); por lo que, no contribuye al aprendizaje (Carpentier y Mageau, 2013 citado en Gutierrez, 2021). En ese sentido, se observó que ninguna de las docentes retroalimentó brindando información equívoca o basada en creencias sin sustento teórico (D1FO1, D1FO2, D2FO4 y D3FO8).

3.2.2. Subcategoría: Retroalimentación Elemental

El tipo de retroalimentación será elemental cuando éste se centra en una práctica correctiva/valorativa focalizada en reconocer aciertos y errores en la respuesta (Minedu, 2022); siendo usualmente representada a través de marcas o comentarios orales (Ravela, 2015).

Frente a ello, se recolectó un conjuntos de evidencias que destacan la utilización de este tipo de retroalimentación durante la evocación de los saberes previos y el monitoreo:

Luego de que uno de los estudiantes menciona cuál es la diferencia entre un globo de texto y la cartelera, la maestra felicita y repite la respuesta para que los compañeros puedan escucharla nuevamente. Además, la maestra señala que es importante tener en consideración el tamaño de la cartelera, ya que si es muy pequeña será difícil escribir dentro de ella (D1FO6).

Durante el inicio de la sesión, la profesora y los estudiantes construyen de manera conjunta el objetivo de clase y el criterio de evaluación; para ello, la docente realiza preguntas abiertas que permiten recoger los saberes previos y las opiniones de los educandos: ¿Cuál será nuestro propósito de hoy? ¿Qué evidencia debemos tener? ¿Por qué debemos cuidar nuestro medio ambiente? ¿Quiénes van a observar nuestro producto? ¿Tendrá relación lo que estamos aprendiendo con nuestra experiencia de aprendizaje? ¿Cuál será la relación? Los estudiantes participan levantando la mano y colocándose de pie para decir las respuestas; cuando éstas son correctas, la docente felicita o repite lo expresado por los estudiantes con un evidente cambio en la entonación. En caso la respuesta sea equívoca, la docente no brinda comentario adicional, por el contrario, selecciona a otro estudiante para que pueda responder (D2F04).

La docente presenta un poema escrito por ella en homenaje a la bandera y pide a los estudiantes su atención para analizar las partes. Para ello realiza algunas preguntas: ¿Cuáles son versos? ¿Qué viene a ser una estrofa? ¿Cuántas estrofas tiene mi poema? Ante las respuestas de los estudiantes, la profesora suele felicitarlos. Si se equivocan, suele repreguntar al grupo la respuesta (D3FO3).

De esa forma, de los extractos presentados con anterioridad, se evidencia cómo las docentes utilizan una retroalimentación elemental con la finalidad de ofrecer una retroalimentación inmediata y oportuna, que permita redirigir los aprendizajes de los estudiantes. No obstante, este tipo de retroalimentación necesita un complemento para ser eficaz (Popham, 2013); en el caso de la D1, ella utiliza otras estrategias evaluativas escritas que comprometen un rol más activo de parte de los estudiantes como la lista de criterios descrita previamente y las anotaciones que deja en la producción final de sus estudiantes (D1FR6).

Sin embargo, por lo que respecta a la D2, no se evidencia el uso de marcas que constatan un proceso correctivo (D2FR4); solo se observa la firma de la profesora colocada en la versión final del texto. Mientras que, en el caso de la D3, se identificó el uso de marcas y símbolos en la elaboración del borrador de los estudiantes que ayudan a corregir errores respecto a organización, adecuación textual y ortografía (D3FR3). No obstante, como lo destaca Ravela (2015), resulta indispensable involucrar a los diferentes actores en el intercambio de conocimientos, monitoreo y evaluación de la producción textual que enriquezcan sus reflexiones y promuevan la transposición progresiva de la responsabilidad al momento de evaluar. Por lo que, se ha evidenciado que tanto la D2 como la D3 necesitan brindar criterios más claros a los estudiantes y promover actividades entre pares o trabajo autónomo que involucre la revisión textual.

En suma, todas las docentes hacen uso de la evaluación elemental con el objetivo de distinguir las respuestas correctas dentro del grupo; no obstante, como se ha evidenciado esta retroalimentación resulta insuficiente para el logro de un comunicador competente; por lo que, resulta importante promover la participación activa del estudiante en el proceso de monitoreo y revisión del texto mediante actividades en pares o individuales.

3.2.3. Subcategoría: Retroalimentación Descriptiva

Se brinda una retroalimentación descriptiva cuando se ofrece una información detallada al estudiante respecto a aspectos que puede mejorar dentro de su producción escrita realizando un balance entre puntos logrados y no logrados (Minedu, 2020 y Moss y Brookhart, 2019); por lo que, se hace necesario que la docente brinde información coherente, íntegra y precisa que apunte a la mejora del desempeño del estudiante (Ravela, 2015); además de realizar sugerencias individuales. Entre los principales hallazgos se encontró que las maestras privilegian brindar una retroalimentación descriptiva a nivel oral:

Los estudiantes se encuentran elaborando el bosquejo de su historieta mientras la docente se traslada de carpeta en carpeta para evaluar los avances. Se observa que un estudiante realiza la siguiente pregunta: ¿La onomatopeya también se puede hacer dentro de un globo de texto? La docente pide la atención de todo el grupo ante la duda y responde afirmativamente y argumenta. Luego, les brinda una hoja que contiene modelos que se pueden usar para colocar los sonidos de onomatopeya y les menciona que si tienen alguna duda adicional pueden consultarle a ella o realizar una búsqueda por internet (D1FO6).

Mientras los estudiantes analizan textos publicitarios, la docente les pregunta ¿Cuáles son las partes de un afiche? ¿Qué elemento es el más impactante? ¿El mensaje es persuasivo? ¿Dónde se coloca la fecha y la hora? Luego de escuchar algunas opiniones, la profesora de manera expositiva brinda las respuestas a los estudiantes. Cierra el círculo de diálogo mencionando que al momento de realizar su afiche publicitario no deben olvidar que la imagen guarde coherencia con el mensaje y emplear una frase persuasiva tras observar el avance de un alumno (D2FO4).

Durante la redacción del primer borrador, la docente se moviliza de carpeta en carpeta supervisando el avance de los estudiantes y brindándoles comentarios para la mejora de su redacción. Llega a la mesa de uno de los estudiantes y observa en su trabajo una mala organización de los versos dentro de su poema. Entonces, pide la atención del grupo y pregunta: ¿Puede haber una estrofa de 1 verso? Los estudiantes brindan su opinión y ella cierra el círculo de diálogo mencionando que una estrofa puede estar compuesta de tres o más versos, pero nunca uno solo. Luego, regresa al sitio del niño y con ayuda de un lápiz corrige su avance. Además, se escucha mencionarle que debe separar las estrofas con un renglón de la siguiente estrofa (D3FO3).

En estos primeros extractos se evidencia que una retroalimentación directa y oportuna es privilegiada para realizar sugerencias durante el proceso de redacción. Para Brookhart y Moss (2019) esta estrategia es apropiada para estudiantes principiantes porque permite orientar y dirigir su autoconciencia; no obstante, los autores señalan que es necesario complementarla con la retroalimentación escrita en los que se pueda focalizar en puntos específicos del trabajo escrito y recomiendan que los profesores utilicen comentarios escritos tan a menudo como sea posible y complementarla con la demostración.

En ese sentido, solo la D1 complementa la retroalimentación oral con la escrita brindando alcances para los estudiantes (D1FR7). Sin embargo, por lo que concierne a la D2 y la D3, no brindan comentarios adicionales ni ofrece sugerencias escritas. Esto puede resultar contraproducente para el fomento de la autonomía y la motivación de los estudiantes en la medida en que, si no se complementa con actividades que promuevan la reflexión, no aprenderán del valor de cometer errores al construir textos (Moss y Brookhart, 2019). En palabras de Andrade y Cisek (2010 citados Andrade, Bennett y Cizek, 2019):

Los estudiantes que están en riesgo de fallar rara vez ven los errores como oportunidades para aprender. Por el contrario, después de recibir sus puntajes en una evaluación, pueden arrojar sus evaluaciones en la papelera más cercana o ignorar cualquier comentario proporcionado por el maestro. Para maximizar el efecto de la evaluación formativa del proceso en su aprendizaje, puede ser necesario para los estudiantes que están en riesgo académico hacer ajustes en la forma en que ven, procesan y usan la retroalimentación correctiva (p. 145).

Para resumir, se ha evidenciado que todas las docentes suelen brindar sugerencias referentes a la organización, adecuación textual y ortografía a los estudiantes al momento de realizar la primera versión de su texto. Esta información es compartida de manera oral, grupal o individual acorde a las necesidades del contexto. Adicionalmente, solo una maestra realiza comentarios en la versión final de los textos de los estudiantes donde destaca los logros, aspectos por mejorar y sugerencias; lo cual resulta importante para promover el compromiso y autorreflexión de los educandos.

3.2.4. Subcategoría: Retroalimentación Reflexiva

Este tipo de retroalimentación se efectúa en la medida en que los estudiantes asumen la corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje y la retroalimentación apunta a ser, en palabras de Quezada y Salinas (2021) un intercambio dialógico donde se discute entorno a los modos de aprendizaje y sobre lo aprendido.

En ese sentido, los docentes poseen una gran responsabilidad al mostrarse como modelos de conductas autorregulatorias (Alonso-Tapia, 2014); por lo que, una retroalimentación en esta proporción necesita que el docente promueva la reflexión sobre los aprendizajes empleando preguntas abiertas y promueva espacios de corrección de la producción escrita mediante símbolos, preguntas o marcas que promuevan la búsqueda autónoma y el autodescubrimiento.

Por lo que respecta a la D1, se ha observado que la docente guía a los estudiantes para que ellos reflexionen sobre su propio razonamiento mediante preguntas reflexivas:

Luego de que la docente recuerda la secuencia realizada hasta el momento por los estudiantes, les pregunta ¿Qué tipos de textos podríamos entregarles a los niños para que ellos también puedan hacer el experimento? Y señala a un estudiante para que brinde la respuesta. Él menciona tallos. La profesora le vuelve a realizar la pregunta y le pide que se concentre en escucharla: ¿Qué tipo de texto necesito escribir? Los estudiantes tienen opiniones divididas, algunos dicen instructivos, otros informativos, explicativos, etc. La profesora les pregunta, ¿cuál era mi propósito? y el estudiante (que participó previamente) menciona que van a escribir experimentos que tienen procedimientos; por lo que el texto que van a escribir es instructivo. Se le felicita. (D1FO1)

Asimismo, si bien no emplea un sistema de marcas o símbolos, la ficha de evaluación que utiliza presenta los criterios suficientes para promover la autocorrección. Respecto a la D2, se evidencia una experiencia similar, ya que,

durante la clase utiliza preguntas reflexivas que permite que los estudiantes evoquen recuerdos de la clase anterior y; también, reflexionen sobre la relevancia de la conciencia ambiental:

La docente muestra un afiche elaborado con los estudiantes previamente y pregunta: ¿Qué observamos? Una estudiante responde una pancarta que nos hace reflexionar e hizo reflexionar a nuestros vecinos sobre el cuidado del planeta. La docente formula otra pregunta ¿Cuál era el propósito? Un niño responde que era reflexionar sobre el cuidado del medio ambiente para dar un mensaje de concientización. La profesora realiza otra pregunta: Si tienes que elaborar un afiche nuevamente, ¿qué es lo primero que debes realizar? los estudiantes mencionan imágenes. Ella varía un poco la pregunta: ¿Cuál es el primer paso que debo realizar? Todos responden planificar. La docente los felicita y pide que abran su cuaderno de trabajo (D2FO4).

Sin embargo, la maestra no cuenta con un sistema de corrección que fomente la autonomía y el descubrimiento reflexivo de los errores. En esa línea, la D3 también fomenta el uso de preguntas para la construcción de conceptos de parte de sus estudiantes y la consolidación de aprendizajes:

La docente se encuentra compartiendo el poema que ha creado para el día de la bandera, y mientras menciona oralmente los criterios de evaluación, les pregunta a los estudiantes ¿Habré utilizado bien mi ortografía? ¿Cómo he iniciado la oración? Todos responden con letra mayúscula. Ella realiza otra pregunta asociada a la anterior ¿Para qué más he utilizado la mayúscula? Un niño menciona la palabra Perú. La docente realiza otra pregunta: Y, ¿por qué habré escrito Perú con mayúscula? Una niña menciona porque es un distrito, la maestra pregunta al grupo ¿Perú será un distrito? Todos responden que no, Perú es un país y los nombres de los países van con mayúscula. Luego les menciona que ellos también tienen que usar bien los recursos gramaticales (D3FO3).

Del mismo modo, la maestra no cuenta con un sistema de códigos o símbolos que permita que el estudiante pueda corregir su producción de manera autónoma. En ese sentido, para resumir, se puede mencionar que todas las docentes realizan preguntas abiertas centradas en fomentar la reflexión sobre el propio pensamiento de los estudiantes. En algunas ocasiones, realizan modificaciones en la pregunta para mejorar la comprensión y en otras oportunidades las acompañan de preguntas asociadas que permite lleguen a conclusiones significativas. No obstante, no se observaron en las sesiones que la D2 y D3 promuevan espacios de corrección de la producción escrita mediante símbolos, preguntas o marcas que fomente la búsqueda autónoma y el autodescubrimiento.

Lo último resulta ser un aspecto importante de resaltar, ya que, como lo mencionan Centro Andino (2009) y Cassany (2009) la formación de un escritor

competente involucra también la habilidad de reflexionar en base a las experiencias de aprendizaje y mostrar un compromiso activo con la cultura de evaluación. Por lo que, el uso de signos, marcas o símbolos en los escritos a modo de pistas facilitadoras para autocorregirse, es una manera de fomentar ese rol activo y crítico necesario que permitan mejoras en los modos de aprender y lo aprendido (Silva, 2013).

En resumen, durante este segundo apartado se caracterizó las prácticas de retroalimentación de cada docente en base a los tipos de retroalimentación empleados. Se concluye que ninguna de las docentes brinda una retroalimentación incorrecta, lo cual resulta beneficioso para los estudiantes al dominar información verídica. Además, con respecto a D1, se evidencia que estila emplear una retroalimentación elemental acompañada de la retroalimentación reflexiva durante el proceso de planificación y monitoreo de sus trabajos; mientras que, al revisar las evidencias, emplea un tipo de retroalimentación descriptiva, compartiendo sugerencias para mejorar el desempeño.

Por otro lado, la D2 y la D3 emplean una retroalimentación a nivel elemental y reflexivo al momento que monitorean los avances de sus estudiantes, privilegiando el nivel reflexivo al generar círculos de diálogo con el salón. No obstante, al revisar las evidencias de los alumnos emplean una retroalimentación elemental colocando check o firma en la producción final, pese a que ésta cuenta con algunos errores. Finalmente, ninguna de las dos profesoras utiliza símbolos a modo de pistas facilitadoras para la autocorrección ni concluye la experiencia de aprendizaje comparando los logros y desafíos a lo largo de la experiencia de aprendizaje.

CONCLUSIONES

1. Las prácticas de retroalimentación de las docentes informantes fueron brindadas de manera oportuna, ya que fueron proporcionadas de manera inmediata privilegiando el uso de una retroalimentación oral. Además, tal y como se evidenció en las fichas de registro, éstas suelen enfocarse en la mejora de la organización y coherencia textual. No obstante, los hallazgos reflejan que la información compartida en la retroalimentación no siempre es clara, precisa y comprendida a cabalidad por el estudiante; por ejemplo, se encontró mismos errores en la producción inicial y final de textos, pese a que éstos habían sido corregidos previamente por las docentes. En ese sentido, estos resultados evidencian la necesidad de brindar una retroalimentación en distintos niveles que permita ofrecer información de alta calidad que impacte significativamente en el aprendizaje de los estudiantes.
2. En relación a la participación de los agentes, se identificó que solo en un aula se promovía la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, generando que tanto la maestra como los estudiantes posean un rol activo en la producción textual. Mientras que, en las dos aulas restantes, se privilegió el uso de la heteroevaluación, siendo las maestras las únicas agentes encargadas del proceso de retroalimentación y corrección de los textos. Los resultados muestran que el uso excesivo de la heteroevaluación sumado a la cantidad de alumnado por retroalimentar dificulta que las docentes puedan brindar la información suficiente que ayude a los estudiantes a realizar una versión final acorde a los objetivos esperados para su nivel educativo; por ejemplo, corregir errores ortográficos o mejorar el aspecto estético. Por lo que, para promover una retroalimentación eficaz, se debe potenciar el rol colaborador del estudiante en el proceso de evaluación partiendo por ofrecer criterios de evaluación o construirlo junto a ellos.
3. Con respecto a los niveles de retroalimentación, se puede concluir que las docentes estilan brindar la retroalimentación centrada en la tarea o producto, enfatizando en corregir errores referentes a la adecuación textual y coherencia. Por ejemplo, las marcas correctivas brindadas en el momento de construcción del texto, estaban centradas en corregir la pertinencia en relación al contexto y características del texto. También, se observó que solo una de ellas complementa esta retroalimentación ofreciendo una retroalimentación a nivel del proceso y de la autorregulación, al reconocer los cambios efectuados durante la producción textual y brinda criterios de evaluación que fomenta la autonomía. No obstante, no se

observó que ninguna docente retroalimenten destacando el empleo de estrategias metacognitivas ni cierran la experiencia reflexionando sobre éstas. Por lo que, se evidencia la necesidad de potenciar el desarrollo de la metacognición promoviendo un estilo de retroalimentación que fomente la autorregulación.

4. En referencia a los tipos de retroalimentación, las docentes preferentemente suelen emplear una retroalimentación elemental y reflexiva, ya que o bien señalan los aciertos/errores de sus aprendices o utilizan preguntas abiertas de manera oral. Por lo que, estos tipos de retroalimentación permite que la información llegue de forma oportuna. Asimismo, solo una de las docentes complementa esta retroalimentación ofreciendo una retroalimentación descriptiva por medio de la escritura que brinde información detallada y suficiente sobre los logros y dificultades. No obstante, no se observó que se generaran espacios de diálogo en el aula donde los estudiantes compartan sus aprendizajes luego de la publicación de su texto. Por lo que, se evidencia una práctica pedagógica centrada en valorar el producto y no en el proceso.
5. Finalmente, la investigación permite concluir que algunas prácticas de retroalimentación realizadas por las docentes han generado oportunidades para acrecentar la participación activa y crítica de los estudiantes durante la planificación, el monitoreo y evaluación de su producción textual; por lo que, se encuentran enmarcadas dentro de las buenas prácticas de retroalimentación propuestas por el Ministerio de Educación y la literatura de Hattie y Timperley. Por otro lado, otras experiencias han restado oportunidades de promover la autonomía cognitiva y la metacognición al predominar prácticas evaluativas centradas en el docente como único agente evaluador.

RECOMENDACIONES

1. La presente investigación promueve la reflexión y estudio sobre las prácticas de retroalimentación enfatizando en caracterizarla respecto al nivel y tipo. No obstante, considerando el factor multidimensional de la retroalimentación y el papel que poseen los procesos afectivos y motivacionales del aprendiz, se sugiere seguir ahondando en la indagación de la caracterización de la misma; ya que, actualmente, se cuenta con pocas investigaciones referenciales que orienten el trabajo pedagógico.
2. La metodología descriptiva utilizada para el estudio permitió detallar las prácticas de retroalimentación de las docentes caracterizándolas y definiéndolas dentro de una tipología; sin embargo, restó espacios para investigar en torno a las percepciones tras la praxis; por ejemplo, recopilar información referente a por qué las maestras privilegiaban un nivel de retroalimentación a nivel oral distinto a nivel escrito. Por lo que se recomienda realizar un estudio de caso que pueda completar la información de las observaciones con una entrevista o encuestas a las informantes.
3. El estudio presentado tuvo como población una Escuela Pública, permitiendo aportar al fomentar la autorreflexión docente; no obstante, se considera que, por las características propias de los instrumentos, se puede realizar un estudio a mayor profundidad y escala que permita contribuir a las mejoras de las prácticas evaluativas de otras escuelas.
4. Se ha evidenciado la necesidad de potenciar las habilidades de los estudiantes como agentes colaboradores y constructores de su propio aprendizaje durante la producción textual. Por lo que, se invita a las docentes a apostar por estrategias de monitoreo y evaluación que fomente el trabajo colaborativo, individual y autorreflexivo (tal es el caso de la coevaluación y autoevaluación). Ya que, solo de esa manera se logrará formar comunicadores competentes con autoconciencia; al mismo tiempo que se generará mejoras en las producciones textuales.
5. En lo que respecta a la práctica pedagógica, se ha evidenciado que, las docentes no cierran la experiencia de aprendizaje reflexionando sobre los aprendizajes tras la publicación del texto; por lo que se sugiere culminar estas experiencias con un círculo de diálogo donde los estudiantes puedan compartir y reflexionar sobre los aprendizajes llevados a cabo durante el proceso de

construcción y publicación de sus textos. De esa manera, se facilitará la visualización de los cambios llevados a cabo en la elaboración de la primera versión frente a la última versión. Brindar experiencias de metacognición contribuirá a hacer más eficiente y consciente la revisión del texto y la elaboración de borradores.

6. Se sugiere a los docentes tomar en consideración los aportes de la investigación para la toma de acciones oportunas; considerando que las buenas prácticas de evaluación y retroalimentación impactan en el maestro como agente planificador, como enseñante, evaluador y como miembro de la escuela y comunidad.



REFERENCIAS

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., Garcia, S. y Rojas, R. (2015). *Investigación educativa: Abriendo puertas al conocimiento*. Camus Ediciones.
- Adam, J. (2001). Types de textes ou Genres de discours ? Comment classer les textes qui "Disent de et comment faire ?". *Languages*, (141)1, 10-27. <https://www.jstor.org/stable/41683382>
- Alvarez, G. y Difabio, H. (2018). Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis. *Apertura*, 10(1), 8-23. <https://doi.org/10.32870/ap.v10n1.996>
- Álvarez, A. y López, P. (2017). *La escritura paso a paso: Elaboración de textos y corrección*. Educrea. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/12/la-escritura-paso-a-paso.pdf>
- Álvarez, I. (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 127-140. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27418813008.pdf>
- Álvarez-Risco, A. (2020). *Marco teórico*. Universidad de Lima, Facultad de Ciencias Empresariales y Económicas, Carrera de Negocios Internacionales. <https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/10823>
- Amaranti, M. (2010). *Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media" investigación cualitativa con estudio de caso*. Congreso Iberoamericano de Educación. https://www.adeepa.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EVALUACION/RLE2488_Amaranti.pdf
- Andrade, H., Bennett, R. y Cizek, G. (2019). *Handbook of Formative Assessment in the Disciplines*. Routledge.
- Anijovich, R. y Gonzáles, C. (2014). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique Educación.

- Anijovich, R. (2020). *Retroalimentación formativa: Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula*. (7^{ma} ed., Vol. 2). Fundación Bancaria La Caixa.
- Ávila, D. González, L. y Miranda, D. (2020). *La retroalimentación efectiva en los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA): un análisis de las percepciones de los gestores académicos* [Tesis de Maestría, Escuela de Administración de Negocios de Colombia]. Biblioteca digital Minerva. <https://repository.ean.edu.co/handle/10882/9868>
- Balcázar, P., González-Arratia, N., Gurrola, G. y Moysén, A. (2013). *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca: México. ISBN: 968-835-947-5.
- Bazerman, Charles. (2016). Understanding the lifelong journey of writing development. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 1(36), 421-441. 10.1174/021037013808200320.
- Boyco, A. (2017). *La retroalimentación en el proceso de aprendizaje de las matemáticas de alumnas de 5to grado de primaria de un colegio privado de Lima*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14051/BOYCO_ORAMS_ANDREA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students*. ASCD Book.
- Brookhart, S. y Mcmillan, J. (2020). *Classroom assessment and educational measurement*. Board.
- Campos, G. y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai VII*, (13)1, 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- Carrillo, G., Gómez, O. y Vargas, E. (2007). La Metasíntesis: una Metodología de Investigación. *Revista de Salud Pública*, 9(4), 609-617. <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v9n4/v9n4a14.pdf>

- Cassany, D. (1996). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Dialnet*, 6(1), 63-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126193>
- Cassany, D. y Aliagas, C. (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura. *Graó*.
- Centro Andino (2009). *Producción de Textos*. UPCH.
- Coloma, C. (2014). Retos del profesorado en un cambio de época. Introducción a la Psicología. *Santillana*, 1(1), 81-86.
- Defensoría del Pueblo (2021). *La educación frente a la emergencia sanitaria. Brechas del sistema educativo público y privado que afectan una educación a distancia accesible y de calidad*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1252037/Serie%20Informes%20Especiales%20N%C2%BA%20027-2020-DP%20La%20educaci%C3%B3n%20frente%20a%20la%20emergencia%20sanitaria.pdf>
- De la Cruz, K., Fernández, L. y Polo, L. (2021). *La retroalimentación como base fundamental de la evaluación formativa no presencial* [Tesis de Bachillerato, Escuela Superior Pedagógica Pública de Monterrico]. <http://repositorio.ipnm.edu.pe/handle/20.500.12905/1912?locale=en>
- Didactext (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 1(27), 219-254. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/50871>
- Directiva N° 00094 de 2020. *Por la cual se establece la norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica*, 26 de abril de 2020, Ministerio de Educación.
- Esteban Nieto (2018). Tipos de investigación. *CORE*, 1(1), 1-4. <https://core.ac.uk/download/pdf/250080756.pdf>
- Fe y Alegría (2004) *El aprendizaje de la lecto-escritura*. ONG Alboan. <http://centroderecursos.alboan.org/es/registros/2284-el-aprendizaje-de-la>

- Fen Yang, Y. y Ting Meng, W. (2013) The effects of online feedback training on student's text revision. *Language Learning y Technology*, 17 (2), 220-238. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44331/17_02_yangmeng.pdf
- Freyre, J. (2019). *Retroalimentación y aprendizaje del inglés: Prácticas docentes en una IE de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15615/FREYRE_ALVAREZ_DEL_VILLAR_%20JANICE_MARITZA.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Fludernik, M. (2018). Towards a 'Natural' Narratology Twenty Years After. *Partial Answers: Journal of Literature and the History of Ideas*, 1(16), 329-347. 10.1353/pan.2018.0023.
- Galindo, H. (2021). Complementariedad en la participación del alumnado en su proceso de evaluación: la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/349319471_Complementariedad_en_la_participacion_del_alumnado_en_su_proceso_de_evaluacion_la_autoevaluacion_coevaluacion_y_heteroevaluacion
- Guerrero, J, Sigifredo, E., Chamorro, H. y Isaza, G. (2013). El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas. *Plumilla Educativa*, 12(2), 361-381. ISSN 1657-4672.
- González, N., Eguren, M. y de Belaunde, C. (2017). *Desde el aula: Una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano*. <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/877>
- Guevara, G., Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)

- González, T. y Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación (II). *Revista NURE Investigación*, 45(1), 1-10.
<https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/485/474>
- Gossard, E. (2019). Teacher Perceptions of Feedback: a case study to improve instructional practice. *ProQuest*, 1(17), 1-15.
<https://www.proquest.com/openview/8616641db4b5f82bb6950eb0e8454796/1?p-q-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Gutierrez, K. (2021). *Tipos de retroalimentación según los efectos en el aprendizaje que realizarán las docentes en las instituciones educativas iniciales en el distrito de Puno en el año 2020* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano de Perú].
http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/15496/Gutierrez_Alzamora_Karla_Paola.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Gregg, L. y Steinberg, E. (Eds.). (1980). *Cognitive Processes in Writing* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315630274>
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/003465430298487>
- Heine, C., Engberg, J., Knorr, D. y Spielmann, D. (2014). *New meds of text production process research combined*. Mouton.
- Hurtado, R. (2016). *Enseñanza de lectura y escritura en la educación preescolar y primaria*. Editorial L Vieco.
- Inga, M. (2021) Estrategias metacognitivas para la comprensión y producción de textos continuos. *Investigación Educativa*, 11(20), 45-59. ISSN 17285852.
- Kaufman, A. (2013). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Aique.

- Lima, G. (2017). Enriquecer la retroalimentación para consolidar aprendizajes. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 8(14), 9-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6047133>
- Maraví, L. (2021). Emergent curriculum in basic education for the new normality in Peru: orientations proposed from mathematics education, *Educational Studies in Mathematics*, 1(108), 291-305. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10649-021-10100-w>
- Mata, J., Núñez, M. y Rienda, J. (2015). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Pirámide.
- Maturana, K. (2021). *Pilotaje preliminar y validación de un cuestionario que mida la experiencia de aprendizaje de los estudiantes de enseñanza media sobre las prácticas de retroalimentación efectiva de sus profesores y profesoras* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad de Chile]. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/58542>
- Martínez Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de Literatura. *Perfiles Educativos*, 35 (139), 128-150. https://www.academia.edu/25724450/Dificultades_para_implementar_la_evaluaci%C3%B3n_formativa_Revisi%C3%B3n_de_literatura?bulkDownload=thisPaper-topRelated-sameAuthor-citingThis-citedByThis-secondOrderCitations&from=cover_page
- Mckimm, J. (2009). *Giving effective feedback*. British Journal of hospital medicine.
- Ministerio de Educación del Perú (2013). *Rutas de aprendizaje. Los proyectos de aprendizajes para el logro de competencias en Educación Primaria*.
- Ministerio de Educación del Perú (2014). Marco de Buen Desempeño Docente: para mejorar tu práctica como maestra y guiar el aprendizaje de tus estudiantes. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6531>
- Ministerio de Educación del Perú (2015). Rutas de Aprendizaje *¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?* <http://www.minedu.gob.pe/DelInteres/pdf/documentos-primaria-comunicacion-v.pdf>

- Ministerio de Educación del Perú (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica Regular*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Medina, A., Domínguez, C. y Sánchez, C. (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas para la valoración. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 239-255. <https://doi.org/10.6018/rie.31.1.157601>
- Molin, F., Haelermans, C., Cabus, S. y Groot, W. (2020). The effect of feedback on metacognition. A randomized experiment using polling technology. *Computers & Education*, 1(152), 2-21. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103885>
- Monge, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la Grounded Theory o teoría fundamentada. *Innovaciones Educativas*, 22(1), 77-84. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/1100>
- Monereo, C. (1999). Estrategias de enseñanza y aprendizaje Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Giró.
- Moss, C., y Brookhart, S. M. (2019). *Advancing Formative Assessment in Every Classroom*. ASCD.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). Theories of educational self-regulation: a theoretical comparison and reflection. Contrasting educational theories of self-regulation: A theoretical review. *Educational Psychology*, 20 (1), 11-22.
- Patchan, M., Schunn, C. y Correnti, R. (2016). The nature of feedback: How peer feedback features affect students' implementation rate and quality of revisions. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1098–1120. <https://doi.org/10.1037/edu0000103>
- Pérez, L., Lagos, L., Mardones, R. y Sáenz, F. (2017). Taxonomía de diseños y muestreo en investigación cualitativa. Un intento de síntesis entre las aproximaciones teóricas y emergentes. *Géneros y AC*, 1(37), 1-18. <https://idus.us.es/handle/11441/68886>

- Peña, C (2019). *Retroalimentación efectiva y formativa para el aprendizaje: ¿Cómo orientar a mis docentes para su implementación?* Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/11/PL9_C.P._RETROALIMENTACION-EFECTIVA-Y-FORMATIVA-PARA-EL-APRENDIZAJE.pdf
- Poggioli, L. (2009). *Estrategias de aprendizaje: una perspectiva teórica*. Fundación Empresas Polar. <https://ia600105.us.archive.org/12/items/LisettePoggioliSerieEnseandoAAprender/Lisette%20Poggioli%20%20-%20%20Serie%20Ense%C3%B1ando%20a%20Aprender.pdf>
- Popham, J. (2008). *Transformative Assessment*. ASCD.
- Popham, J. (2013). Tough Teacher Evaluation and Formative Assessment: Oil and Water. *Voices From the Middle*, 21(2), 10-14. <https://www.proquest.com/openview/50cadb9f90a659738d1001a1a214535b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=33274>
- Pourmohammadi, M., Abidin, M. y Fong, C. (2012). The Effect of Process Writing Practice on the Writing Quality of Form One Students: A Case Study. *Asian Social Science*, 8(1), 1-88. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Effect-of-Process-Writing-Practice-on-the-of-A-Pourmohammadi-Abidin/8687bd4c92a1d95f2325a2e054eaab94c50c20c9>
- Pozo, J. y Postigo, V. (1995). *Los procedimientos como contenidos escolares*. Edebé.
- PUCP (2013). *Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. <http://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/10/14160435/Reglamento-2.pdf>
- Quezada, S. y Salinas, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26 (88), 225-251. <http://web.a.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=ffc535e0-dd6f-4f8e-9263-43ec523f7c74%40sessionmgr4006>

- Ravela, P. (2015). *Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina*. Páginas de Educación. <https://doi.org/10.22235/pe.v2i1.703>
- Ríos, D. (2012). Comprensión y producción de textos escritos a través del aprendizaje colaborativo en estudiantes. *Universidad Manizales*, (10)2, 93-99. <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/escribania/article/view/937>
- Rodríguez, J., García, V. y Rodríguez, R. (2017). *Smart Feedback: conversaciones para el desarrollo del talento* (Vol. 3). LID Editorial.
- Rojas, I. (2018). *El área de comunicación y el enfoque comunicativo textual* [tesis de licenciatura, Universidad Inca Garcilaso de la Vega de Perú]. http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/3367/TRAB.SUF.PR OF_IRMA%20MARIBEL%20ROJAS%20CRISTOBAL.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Schettini, P., y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. La plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49017/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Silva, M. (2013). La retroalimentación en la corrección de la escritura. Corrección y autocorrección en el aprendizaje de alumnos norteamericanos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 1(15), 1-17. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_527f83df3d90f.pdf
- Sotomayor, C., Ávila, N., y Jéldrez, E. (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santillana.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos y pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Morata.
- Tafur, R. y Soria, E. (2021). La gestión educativa en situación de confinamiento en Perú. Grupo de Investigación de Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente (GEDEP). <https://files.pucp.education/departamento/educacion/2021/03/02231403/Rosa->

Tafur-y-Edith-Soria-La-gestion-de-los-centros-educativos-en-situacion-de-confinamiento-en-Peru.pdf

Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.

Thompkins, G., Campbell, R., Green, D y Smith, C. (2015). *Literacy for the 21st century. A balanced approach*. Pearson.

Torres, J. (2015). *Error, Correction and Feedback* [Discurso principal]. Conferencia Building the Future Today: English Language Teaching and Learning Breakthroughs, Cancun, Ciudad de México, México.

Úbeda, M. (2016). Propuesta de un modelo de registro para el análisis y documentación de obras de arte urbano. *International Institute for Conservation*, 10(10), 169-179. <https://ge-iic.com/ojs/index.php/revista/article/view/410>

Valentinov, V. (2017). Wiener and Luhmann on feedback: from complexity to sustainability. *Kybernetes*. 1 (46), 386-399. ISSN: 10.1108/K-11-2016-0317

Verano, N. (2021). *La retroalimentación del aprendizaje en el tercer grado de primaria de una IE privada de Lima en el marco de una educación no presencial* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/18696/Verano_Dorival_Retroalimentaci%c3%b3n_aprendizaje_tercer%20grado1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Wisniewski, B., Zierer, K. y Hattie, J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology*, 10(1), 1-14. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.03087/full>

Wrahatnolo, T y Munoto (2018). 21st centuries skill implication on educational system. IOP Conference Series: *Materials Science and Engineering*, 1 (296), 1-8. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1757-899X/296/1/012036/pdf>

Zimmerman, B. y Schuck, D. (1988). *Self-regulated learning from Teaching to Self-reflective practice*. The Guilford press.

ANEXOS

Anexo 1. Ficha de observación

FICHA DE OBSERVACIÓN

1. INFORMACIÓN DEL OBSERVADOR

Nombre y Apellidos	Annie Lastres Limache
Empresa	Pontificia Universidad Católica del Perú

2. INFORMACIÓN DEL OBSERVADO

Código de la informante	
Código de la observación	

3. SITUACIÓN DE LA OBSERVACIÓN

Fecha	
Hora de inicio/hora fin	
Duración (horas pedagógicas)	
Cantidad de estudiantes	
Etapa de la construcción del texto escrito	
Tipología textual	

4. CRITERIOS

Aspecto a observar	SI	NO	Descripción del modo en que la docente brinda retroalimentación
Nivel de la retroalimentación			
La profesora no brinda comentarios a los estudiantes.			
La profesora realiza comentarios negativos sobre el/la estudiante.			

La profesora realiza comentarios positivos sobre el/la estudiante.			
La profesora se centra en identificar solo errores en la tarea del estudiante.			
La profesora se centra en identificar solo aciertos en la tarea del estudiante.			
La profesora promueve la identificación de los pasos que llevaron a cabo los estudiantes, para mejorar su producción escrita.			
La profesora fomenta la reflexión en torno a las estrategias cognitivas empleadas por los estudiantes (ej. resaltado, toma de apuntes, uso de organizadores visuales, pedir ayuda, etc.).			
La profesora brinda los criterios de evaluación a los estudiantes.			
La profesora construye los criterios de evaluación junto con los estudiantes.			
La profesora cierra la sesión de aprendizaje promoviendo la reflexión sobre la utilidad de la tarea.			
La profesora promueve que los estudiantes identifiquen y valoren sus habilidades metacognitivas (planteamiento de metas, monitoreo, evaluación de la dificultad de la tarea, los procesos y las estrategias empleadas, valorar nuestras fortalezas/debilidades, etc.) en el proceso de redacción.			
La profesora brinda espacios para la autoevaluación.			
La profesora brinda espacios para la coevaluación.			
Comentarios adicionales			
Tipo de retroalimentación			
La profesora brinda información errónea o sin sustento teórico en la adecuación textual, organización, gramática u otros aspectos relacionados a la producción textual.			
La profesora se centra en identificar aciertos y errores en la adecuación textual, organización,			

gramática u otros aspectos relacionados a la producción textual.			
La profesora brinda información coherente y precisa para mejorar el desempeño del estudiante en la adecuación textual, organización, gramática u otros aspectos relacionados a la producción textual.			
La profesora además de identificar oportunidades de mejora y aciertos, realiza sugerencias para la mejora del desempeño del estudiante y/o tarea.			
La profesora emplea preguntas para promover que los estudiantes reflexionen sobre sus logros y/u oportunidades de mejora.			
La profesora promueve la autoevaluación de los estudiantes, a través de marcas, símbolos y/o preguntas que ayuda a que descubran cómo pueden mejorar su desempeño y reflexionen en torno a su propio aprendizaje.			
Comentarios adicionales			

Anexo 3: Carta para los jueces**CARTA PARA LOS JUECES**

Lima, 25 de abril de 2022

Estimada profesora:

Presente. -

Mi nombre es Annie Lastres Limache y soy alumna de la carrera de pregrado en Educación Primaria de la facultad de educación de la PUCP. Me dirijo a usted con la finalidad de solicitar su valiosa colaboración en la validación del instrumento que se utilizará para recabar la información requerida en la investigación “Prácticas de retroalimentación en la producción de textos escritos en 5to de primaria en una Escuela Pública de Lima”.

Por su experiencia profesional y conocimiento del tema, le agradezco anticipadamente por las observaciones y recomendaciones que me pueda brindar para mejorar la versión final de mi instrumento. A fin de facilitar esta tarea, envío adjunto la matriz de consistencia interna, el diseño del instrumento y la hoja de registro del juez/a.

Le agradecería emitir su opinión, según usted crea conveniente sobre la base de los siguientes criterios:

- Coherencia/Pertinencia: El ítem responde al objetivo / tema de la investigación.
- Precisión: El ítem es preciso y suficiente para abordar el objetivo / Tema de la investigación.
- Profundidad: El ítem posee un grado de profundidad que permite al informante cuestionar e ir más allá en su respuesta.

Si lo considera necesario, puede escribir observaciones que desee agregar.

Le agradezco pueda retornar los instrumentos con sus observaciones como máximo el 16 de mayo. Le proporciono mis datos de contacto si fuese necesario comunicarse conmigo:

Correo electrónico: annie.lastres@pucp.edu.pe

Celular 932148688

Agradezco de antemano su valioso aporte.

Atentamente,

Annie Lastres

Anexo 4. Hoja de validación

Hoja de Validación del Juez

Estimada:

Me dirijo a usted con el fin de pedirle su colaboración como juez en la presente investigación. Para ello se le alcanzan los instrumentos de evaluación y el presente formato que servirá para que pueda hacerme llegar sus apreciaciones para cada ítem.

A continuación, podrá ver un cuadro resumen sobre los datos generales de la investigación.

Título	Prácticas de retroalimentación en la producción de textos escritos en 5to de primaria en una Escuela Pública de Lima
Tipo/Nivel	Cualitativo/ Descriptivo
Informantes	Docentes
Aporte de la investigación	Se considera como principal aporte de la siguiente investigación enfatizar en la necesidad de ahondar en las prácticas de retroalimentación de las docentes del área de comunicación con la finalidad de analizar si éstas están basadas en lo propuesto por el Ministerio de Educación.

Los objetivos de la investigación:

Objetivo General	Objetivos Específicos	Categorías	Subcategorías	Técnicas e instrumentos
	Identificar los niveles de	Niveles de retroalimentación (Hattie y Timperley, 2007)	Retroalimentación centrada en la tarea o producto	

<p>Describir las prácticas de retroalimentación de la docente del aula de 5to grado de primaria en la producción de textos escritos en una Escuela Pública de Lima.</p>	<p>retroalimentación que proporciona la docente a los estudiantes de 5to grado de primaria en la producción de sus textos escritos de una Escuela Pública de Lima.</p>		Retroalimentación centrada en el proceso	<p>Observación: Guía de observación y Ficha de registro</p>
			Retroalimentación centrada en la persona	
			Retroalimentación centrada en la autorregulación	
	<p>Reconocer el tipo de retroalimentación usada por la docente en el proceso de producción de textos escritos de los estudiantes de 5to grado de primaria en una Escuela Pública de Lima.</p>	<p>Tipo de retroalimentación en la producción de textos escritos (Minedu, 2020)</p>	Retroalimentación incorrecta	
			Retroalimentación elemental	
			Retroalimentación descriptiva	
			Retroalimentación reflexiva	

Para la elaboración de los instrumentos, se realizó una conceptualización de lo que se comprende por cada uno de los términos propuestos.

Categoría y subcategorías

Categoría: Nivel de retroalimentación	
Subcategorías	Conceptualización
Retroalimentación centrada en la persona	Nivel de retroalimentación subjetiva que no guarda coherencia con el desarrollo de la tarea, ni apunta a la mejora del desempeño del estudiante. (Maturana, 2021 y Hattie y Timperley, 2007). Usualmente suele utilizarse adjetivos calificativos sobre el estudiante.
Retroalimentación centrada en la tarea	Nivel de retroalimentación correctiva que diferencia respuestas acertadas e incorrectas (Hattie y Timperley, 2007 y Wisniewski, Zierer y Hattie, 2020).
Retroalimentación centrada en el proceso	Nivel de retroalimentación donde además de identificarse aciertos y desaciertos, se busca reconocer las estrategias utilizadas para constatar si éstas son adecuadas para la ejecución de esta tarea (Maturana, 2021, Hattie y Timperley, 2007 y Wisniewski, Zierer y Hattie, 2020).
Retroalimentación centrada en la autorregulación	Nivel donde se evidencian descripciones sobre las estrategias metacognitivas utilizadas por este para el logro de sus objetivos (Maturana, 2021, Hattie y Timperley, 2007 y Zimmerman y Schuck, 1988).

Categoría: Tipo de retroalimentación	
Subcategorías	Conceptualización
Retroalimentación incorrecta	Tipo de retroalimentación donde se brinda información que carece de sustento teórico, ya sea por carencia de conocimiento disciplinar o equivocación (Carpentier y Mageau, 2013 citado en Gutierrez, 2021 y Minedu, 2020).
Retroalimentación elemental	Tipo de retroalimentación valorativa donde se identifican los aciertos y errores sin brindar mayor detalle (Popham, 2013; Ravela, 2015 y Gutierrez, 2021).

Tipo de retroalimentación	Retroalimentación elemental	Se identifican aciertos y errores.											
	Retroalimentación descriptiva	Se brinda información clara y útil para mejorar el desempeño.											
		Se brinda información oportuna.											
		Se realizan sugerencias.											
	Retroalimentación reflexiva	Se realizan preguntas para que el estudiante reflexione sobre lo que está logrando/ no logrado.											
		Se utilizan marcas o símbolos en los escritos que permitan que los estudiantes de manera autónoma puedan descifrar estas pistas y autocorregirse											
Comentarios adicionales													

Anexo 5. Matriz de organización de la información

Matriz de organización de la información

Categoría	Subcategoría	Extractos (con codificación)
Nivel de retroalimentación	Retroalimentación centrada en la persona	
	Retroalimentación centrada en la tarea	
	Retroalimentación centrada en el proceso	
	Retroalimentación centrada en la autorregulación	
Tipo de retroalimentación	Retroalimentación incorrecta	
	Retroalimentación elemental	
	Retroalimentación descriptiva	
	Retroalimentación reflexiva	

Anexo 6. Consentimiento informado

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA APLICACIÓN DE LA GUÍA DE OBSERVACIÓN Y LA FICHA DE REGISTRO PARA LA RECOLECCIÓN DE LA RETROALIMENTACIÓN ORAL Y ESCRITA DE LAS DOCENTES

Estimada participante:

Mediante la presente, solicitamos su apoyo en la realización de una investigación conducida por Annie Lastres Limache, estudiante de Educación con especialidad en Educación Primaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por la docente Charito Távara. La investigación, denominada “Prácticas de retroalimentación en la producción de textos escritos en 5to grado de primaria de una Escuela Pública de Lima”, tiene como propósito describir las prácticas de retroalimentación que brindan las docentes a sus estudiantes en la construcción de sus textos escritos. Por lo que, se le ha contactado a usted pues reúne todos los requisitos que se requieren para llevar a cabo esta investigación; considerando su participación como una gran oportunidad de aprendizaje para la investigadora. Si accede a participar de la entrevista, se realizarán 4 visitas a su aula en el rol de observadora no participante por parte de la investigadora donde se tomará nota haciendo uso de una guía de observación. De la misma forma, y con el objetivo de recopilar información sobre su retroalimentación escrita, se solicita su autorización para revisar los cuadernos de comunicación, libros y/o fólderes del escritor con la única finalidad de conocer cuáles son sus prácticas retroalimentativas.

Asimismo, se solicita su autorización para grabar mediante el registro de audio las sesiones de clase con la única finalidad de fortalecer las apreciaciones por parte de la investigadora y poder tomar fotos del cuaderno de trabajo con la finalidad de tener evidencias gráficas de su estilo de retroalimentación. De la misma forma, se le menciona que la grabación, las fotografías y los apuntes de la investigadora serán almacenadas únicamente por la investigadora en su computadora hasta haber publicado la investigación, y solamente ella y su asesora tendrán acceso a la misma. Al finalizar este periodo, la información será borrada.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente. Al concluir la investigación, si usted brinda su correo electrónico, le enviaremos un informe ejecutivo con los resultados de la tesis a su correo electrónico. En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: annie.lastres@pucp.edu.pe o al número 932148688. Además, si tiene alguna

consulta sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico etica.investigacion@pucp.edu.pe.

Yo, _____, doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información sea utilizada para fines académicos. Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera confidencial, es decir, que en la tesis no se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y la tesista utilizará un código de identificación o pseudónimo. Finalmente, entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento informado.

Nombre completo de la participante:

Firma: _____

Nombre del investigador responsable: Annie Lastres Limache

