

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Percepciones docentes sobre el proceso de retroalimentación del aprendizaje que se brinda a los estudiantes en el nivel inicial de una IE pública de Lima, en un contexto de educación a distancia

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con especialidad en Educación Inicial que presenta:

Carla Andrea Colan Sanchez

Asesora:

Lileya Manrique Villavicencio

Lima, 2022

Informe de Similitud

Yo, Lileya Manrique Villavicencio, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado

.....Percepciones docentes sobre el proceso de retroalimentación del aprendizaje que se brinda a los estudiantes en el nivel inicial de una IE pública de Lima, en un contexto de educación a distancia.....

.....
de la autora

Carla Andrea Colan Sanchez

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 25.%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 6/12/2022.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: ...San Miguel, 6 de diciembre 2022.....

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: MANRIQUE VILLAVICENCION LILEYA	
DNI: 08697895	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1044-6298	

Resumen

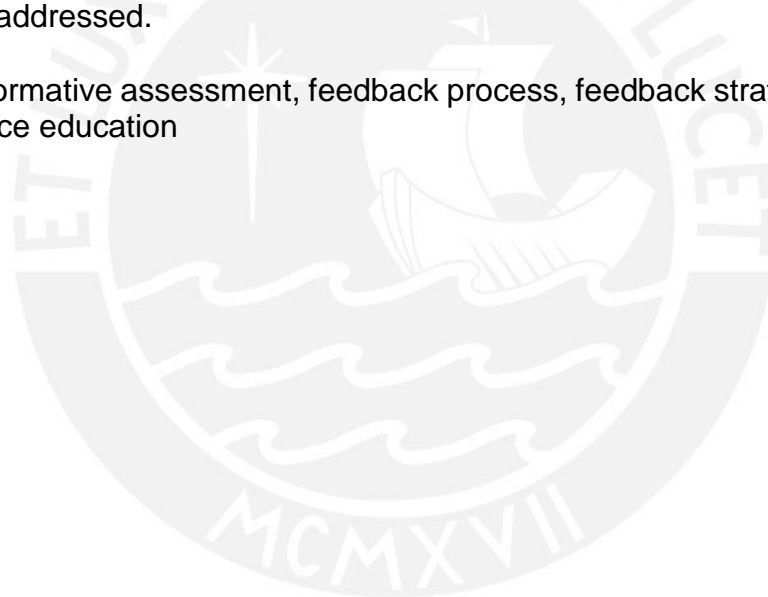
La retroalimentación del aprendizaje es un proceso complejo del enfoque formativo de la evaluación. Dicho proceso consiste en detectar los aprendizajes logrados y los aspectos de mejora de los estudiantes en relación con los criterios establecidos para proporcionarles información suficiente a fin de provocar mejoras en su aprendizaje. El objetivo de la presente investigación es describir las percepciones docentes sobre el proceso de retroalimentación del aprendizaje que se brinda a los estudiantes en el nivel inicial en una IE pública ubicada en la ciudad de Lima en la educación a distancia, teniendo en consideración los aportes teóricos de Hattie y Timperley (2007), Brookhart (2017) y Anijovich (2019). Se plantea un enfoque metodológico cualitativo y de tipo descriptivo. Se entrevista a 3 docentes de las aulas de 3 y 5 años. Entre los hallazgos más relevantes, se obtiene que las docentes emplean estrategias y contenidos diferenciados para brindar retroalimentación a los estudiantes en la modalidad a distancia de la educación. Por ejemplo, se evidencia que no todas las docentes retroalimentan los trabajos de los estudiantes en su totalidad, pues únicamente brindan comentarios de retroalimentación a quienes no logran el propósito de la actividad. Asimismo, se aprecia que los enfoques de retroalimentación más sobresalientes están en el nivel de proceso y de autorregulación, dado que las tres informantes formulan preguntas metacognitivas como parte de su retroalimentación. El aporte significativo del estudio consiste en ahondar sobre las percepciones docentes en la educación a distancia y en el nivel Inicial, ámbito poco abordado.

Palabras clave: Evaluación formativa, proceso de retroalimentación, estrategias de la retroalimentación, contenidos de la retroalimentación, educación a distancia

Abstract

Learning feedback is a complex process of the formative approach to assessment. It is a process of detecting students' learning achievements and areas for improvement in relation to the established criteria in order to provide them with sufficient information to bring about improvements in their learning. The aim of this research is to describe teachers' perceptions of the learning feedback process provided to students at the initial level in a public IE located in the city of Lima in distance education, taking into consideration the theoretical contributions of Hattie and Timperley (2007), Brookhart (2017) and Anijovich (2019). A qualitative and descriptive methodological approach was used. Three teachers from 3 and 5 year old classrooms were interviewed. Among the most relevant findings, it is found that teachers use different strategies and contents to provide feedback to students in the distance mode of education. For example, it is evident that not all teachers give feedback to students' work in its entirety, as they only give feedback comments to those who do not achieve the purpose of the activity. It is also apparent that the most salient feedback approaches are at the process and self-regulation levels, as all three informants ask metacognitive questions as part of their feedback. The significant contribution of the study is to delve deeper into the perceptions of teachers in distance education and at the pre-school level, an area that has been little addressed.

Key words: Formative assessment, feedback process, feedback strategies, feedback content, distance education



Índice

RESUMEN		2
INTRODUCCIÓN		6
PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL		12
CAPÍTULO 1: LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y EL PROCESO DE EVALUACIÓN		12
1.1.	La educación en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19	12
1.2.	La evaluación de competencias en el nivel Inicial en un contexto de educación a distancia	18
1.2.1.	El proceso de evaluación	19
1.2.2.	La evaluación de competencias	22
1.2.3.	Orientaciones para la evaluación formativa de las competencias en el nivel inicial	24
CAPÍTULO 2: LA RETROALIMENTACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE		27
2.1.	Definición e importancia del proceso de retroalimentación	27
2.2.	Dimensiones del proceso de retroalimentación	30
2.2.1	Estrategias de la retroalimentación	32
2.2.2	Contenidos de la retroalimentación	34
SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN		41
CAPÍTULO 1: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN		41

1.1.	Enfoque y tipo de la investigación	41
1.2.	Objetivos y categorías	42
1.3.	Informantes de la investigación	44
1.4.	Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	45
1.5.	Técnicas para la organización, procesamiento y análisis	46
1.6.	Principios de la ética de la investigación	47
CAPÍTULO 2: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS		48
2.1.	Percepciones docentes sobre las estrategias de retroalimentación del aprendizaje	48
2.2.	Percepciones docentes sobre los contenidos de la retroalimentación del aprendizaje	57
CONCLUSIONES		73
RECOMENDACIONES		76
REFERENCIAS		78
ANEXOS		84
Anexo 1		84
Anexo 2		87
Anexo 3		93
Anexo 4		94
Anexo 5		95

Introducción

La pandemia ha tenido un impacto sustancial en el sistema educativo no solo por la necesidad del uso de plataformas y las condiciones diferentes a las que se enfrenta en la modalidad a distancia, sino que también por las características de los discentes y su contexto, por los ajustes y precisiones curriculares para la pertinencia de los aprendizajes, así como por las adaptaciones en los procesos de evaluación. Dentro de las decisiones educativas tomadas, las que están relacionadas con los procesos evaluativos no han sido aspecto menor (Comisión Económica para América Latina-Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [CEPAL-UNESCO], 2020), ya que pueden dar respuesta a los desafíos que la pandemia ha develado desde una mirada formativa.

Moss & Brookhart (2009) y Andrade & Cizek (2010) sostienen que dicha función formativa de la evaluación requiere el autocontrol de los estudiantes, lo cual implica que se sientan comprometidos con su propio aprendizaje. Además, señalan que es un proceso continuo y fluido, por lo cual se lleva a cabo mientras se aprende día a día e incluye la autoevaluación y la evaluación compartida. Otra característica relevante es que identifica las fortalezas y aspectos de mejora de los estudiantes para tomar las decisiones necesarias y, de esa forma, alcanzar los objetivos deseados. Por último, consideran que la evaluación formativa implica brindar retroalimentaciones claras y específicas en concordancia con los propósitos de aprendizaje trazados y que permitan al estudiante revisar y perfeccionar sus producciones.

Según el planteamiento de Moss & Brookhart (2009), existen tres preguntas esenciales que orientan el proceso de la evaluación formativa y son las siguientes: ¿a dónde voy?, ¿dónde me encuentro ahora? y ¿qué estrategias pueden ayudarme a llegar a donde necesito? Para dar respuesta a estas interrogantes, los maestros y estudiantes deben convertirse en evaluadores con la experiencia suficiente para determinar la distancia entre el desempeño actual de los alumnos y la meta de aprendizaje compartida. De esa manera, será posible poner en práctica las estrategias apropiadas y, así, cerrar cada vez más la brecha detectada.

En ese sentido, la retroalimentación es un componente principal de la evaluación formativa para pasar del nivel actual al nivel esperado en términos de aprendizaje (Stobart, 2010; Anijovich y Gonzalez, 2011). En el contexto de una educación a distancia, investigar sobre este tema es relevante, en vista de que la evaluación de competencias otorga mayor hincapié en ofrecer retroalimentación a los discentes para el progreso en los aprendizajes. Dado que el docente cumple un rol relevante en la retroalimentación de los estudiantes, se vio necesario conocer cuáles eran sus percepciones respecto a dicho proceso. Para ello, se tomó en cuenta a Gómez Reyes (2019), quien expone que la percepción es el conocimiento o la idea que tiene alguien sobre algún tema.

Por lo mencionado, el título de la presente investigación es “Percepciones de docentes sobre el proceso de retroalimentación del aprendizaje que se brinda a los estudiantes en el nivel inicial de una IE pública ubicada en Lima, en un contexto de educación a distancia”, el cual corresponde a la línea de investigación de Currículo y didáctica propuesta por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El estudio busca dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las percepciones docentes sobre el proceso de retroalimentación del aprendizaje que se brinda a los estudiantes en el nivel inicial en una IE pública ubicada en Lima, en un contexto de una educación a distancia? Para responder a dicho cuestionamiento, se ha delimitado un objetivo general y dos objetivos específicos, los cuales serán presentados en las siguientes líneas:

Objetivo general

- Describir las percepciones docentes sobre el proceso de retroalimentación del aprendizaje que se brinda a los estudiantes en el nivel inicial en una IE pública ubicada en Lima, en un contexto de una educación a distancia

Objetivos específicos

- Identificar las percepciones docentes sobre las estrategias de la retroalimentación del aprendizaje que se brinda a los estudiantes en el nivel inicial en un contexto de una educación a distancia

- Identificar las percepciones docentes sobre los contenidos de la retroalimentación del aprendizaje que se brinda a los estudiantes en el nivel inicial en un contexto de una educación a distancia

La principal motivación por la cual se ha elegido el tema se basa en la experiencia vivida en las ayudantías, durante los últimos ciclos académicos, en los que se pudo conocer cómo las docentes brindan retroalimentación a los estudiantes en el contexto de la educación a distancia. En la interacción con las maestras, se identificó que consideraban que brindar retroalimentación significaba realizar comentarios sobre las evidencias de los trabajos de los niños, felicitándolos por su esfuerzo o, de lo contrario, requiriendo un mayor compromiso por parte de los adultos cuidadores. Por ejemplo, se evidenció que el medio más frecuente por el cual se envía retroalimentación a los estudiantes es el WhatsApp a través de mensajes puntuales a los padres. Por tanto, surge la interrogante de si aquella retroalimentación es suficiente para “orientar y sostener a las familias en el acompañamiento a sus hijas o hijos en el desarrollo de sus competencias” en línea con lo que propone el Ministerio de Educación (2020a, p. 75) en el documento normativo “Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2021 en instituciones y programas educativos de la educación básica”.

Un segundo elemento motivador fue el curso “Evaluación de los aprendizajes”, referente al octavo ciclo académico de la especialidad de Educación Inicial. En las lecturas revisadas, se halló que la retroalimentación es un elemento esencial para lograr que la evaluación de los aprendizajes sea formativa (Stobart, 2010). Anijovich y Gonzalez (2011) la definen como “un proceso de diálogos, intercambios, demostraciones y formulación de preguntas, cuyo objetivo es ayudar al alumno a: comprender sus modos de aprender, valorar sus procesos y resultados, y autorregular su aprendizaje” (p. 24). Por lo cual, la retroalimentación debe estar presente en diferentes momentos del proceso de enseñanza y no solo al finalizar un proyecto o unidad de aprendizaje a fin de garantizar que el estudiante supere las dificultades presentadas y logre ser un aprendiz autónomo. No obstante, Anijovich (2020) sostiene que, en Latinoamérica, las prácticas más recurrentes en retroalimentación se basan en realizar correcciones, detectar errores y, por último, asignar una calificación. Ello

da cuenta de que no se guía al estudiante en relación con los aspectos que debe mejorar y las formas de hacerlo.

A partir de la revisión de algunos antecedentes conexos al tema de interés, se obtuvo, en primer lugar, el estudio realizado por Osorio Sánchez y López Mendoza (2014), el cual tuvo por objetivo explorar las percepciones de docentes sobre el uso de la retroalimentación en el proceso de aprendizaje de estudiantes de preescolar de un colegio privado en la ciudad de Bogotá, Colombia. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo y se emplearon grupos focales con maestros y observaciones de clase. Uno de los principales hallazgos es que los docentes perciben a la retroalimentación “como un fin para los nuevos conocimientos que se van a adquirir y tenerla como base de enriquecimiento” (p. 19). Además, se encontró que la retroalimentación está presente durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje y no únicamente cuando se realizan las evaluaciones formales. Por último, desde la perspectiva de los maestros, es fundamental considerar a los errores como parte del aprendizaje para que la evaluación cumpla su función formativa.

Un segundo estudio revisado es el de Gómez Reyes (2019), el cual pretendía conocer la percepción de los docentes sobre retroalimentación. Para ello, se aplicaron 68 cuestionarios entre maestros de secundaria, bachillerato, telesecundaria, participantes del VII Congreso Regional de la Montaña Alta de Guerrero de la Asociación Nacional de Profesores de Matemáticas (ANPM) en México. Se obtuvo que la idea más recurrente sobre retroalimentación está relacionada con el “repaso de temas y su vínculo con la evaluación está en apoyar los aprendizajes que, en la evaluación, se observa que no están bien adquiridos” (p. 462). En este sentido, se puede concluir que los maestros participantes del estudio no tienen una percepción clara sobre el significado de retroalimentación ni su relación con la mejora de los aprendizajes.

Por último, se encontró la investigación de Dawson, Henderson, Mahoney, Phillips, Ryan, Boud y Molloy (2019). La finalidad del estudio, realizado en Australia, fue conocer las perspectivas del profesorado y los estudiantes sobre lo que hace efectiva a la realimentación. Para ambos, el propósito de este proceso es la mejora. Según el personal docente, la retroalimentación resultó favorable por la consideración del diseño, tales como el tiempo, la modalidad y la conexión entre las tareas. Desde

la posición de los discentes, la realimentación se hizo efectiva mediante comentarios de calidad que fueron descriptivos, específicos y referidos directamente a sus producciones. Como se puede evidenciar en las investigaciones revisadas, estas se focalizan frecuentemente en el contexto de una modalidad presencial y en la educación superior. En ese sentido, el aporte significativo de la presente investigación consiste en ahondar sobre las percepciones docentes en la educación a distancia y en el nivel Inicial, ámbito poco abordado.

El presente trabajo de investigación corresponde a un enfoque metodológico cualitativo y de tipo descriptivo, puesto que se pretende reconstruir una realidad sin que exista una alteración de la misma; además, se centra en recoger información de forma independiente o conjunta sobre las categorías de estudio, mas no en identificar la relación entre estas (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014). En este caso, para recoger las percepciones de las docentes, se ha decidido emplear la técnica de entrevista, puesto que es considerada una herramienta clave dentro de la investigación cualitativa y se utiliza cuando el tema de estudio es imposible de observar o es complicado de hacerlo. En cuanto al tipo de entrevista, se eligió la semiestructurada en vista de que “se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014, p. 403). Asimismo, se eligió como informantes para la investigación a 3 docentes de las aulas de 3 y 5 años de una institución educativa pública ubicada en la ciudad de Lima. Se siguió el proceso de recojo de información, organización de las entrevistas y análisis de la información para arribar a las conclusiones. Durante el estudio, se tuvo en consideración los principios éticos propuestos por el Vicerrectorado de Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2009).

En el proceso de investigación, se detectó una limitación correspondiente al nivel teórico. La mayor dificultad fue el hallazgo de escasa bibliografía acerca de las percepciones docentes sobre el proceso de retroalimentación del aprendizaje en la modalidad a distancia, dado que la mayor parte de los estudios están enfocados en el nivel secundario y en la modalidad presencial de la educación. No obstante, esta

situación también significó un elemento motivador para continuar investigando sobre el tema y aportar en la ampliación de la bibliografía respecto al tema de estudio.

Para concretar los objetivos planteados, el presente trabajo de investigación está organizado en dos partes. En la primera, se expone el marco conceptual, el cual está seccionado en dos capítulos. En el primero de ellos, se explica cómo se llevó a cabo la educación básica regular en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19 y de qué manera se realizó la evaluación de competencias en el nivel Inicial en un contexto de educación a distancia. En el segundo capítulo, se presenta la definición e importancia de la retroalimentación y se describen las dimensiones de la retroalimentación del aprendizaje, las estrategias y los contenidos, tomando en cuenta los aportes teóricos de autores referentes en el tema de la investigación, tales como Hattie y Timperley (2007), Brookhart (2017) y Anijovich (2019).

En la segunda parte, se presentan los aspectos correspondientes a la investigación y se encuentra dividido en dos capítulos: Diseño metodológico de la investigación y análisis e interpretación de los resultados. En el primer capítulo, se comparte el proceso que se siguió antes de la recogida de información a partir de las entrevistas. En el segundo capítulo, se muestra el análisis e interpretación de los datos obtenidos a partir de la aplicación de las entrevistas, describiendo las percepciones docentes sobre el proceso de retroalimentación del aprendizaje que se brinda a los estudiantes en el nivel inicial en una IE pública ubicada en Lima en el marco de la educación a distancia. Luego, se exponen las conclusiones obtenidas a partir del análisis e interpretación de los resultados. Por último, se presentan una serie de recomendaciones relacionadas con la práctica educativa, el objeto de estudio y metodología de la investigación; y, hacia el final del informe, se incluye una sección de anexos.

Primera Parte: Marco Conceptual

Capítulo 1: La Educación A Distancia Y El Proceso De Evaluación

1.1. La Educación En El Marco De La Emergencia Sanitaria Por La COVID-19

La pandemia ocasionada por el virus de la COVID-19 ha tenido repercusiones importantes en los distintos ámbitos de la sociedad. En la esfera educativa, esta emergencia generó la suspensión de las actividades presenciales en las escuelas de aproximadamente 190 países con el fin de evitar el incremento en los contagios (CEPAL-UNESCO, 2020). A inicios de marzo del 2021, según el Fondo de las Naciones Unidas para los Niños [UNICEF] (2021), las escuelas de más de 168 millones de niños y jóvenes llevaban casi un año cerradas por el confinamiento alrededor del mundo. Y, en el caso de América Latina y el Caribe, alrededor de 98 millones de niños en edad escolar resultaron perjudicados.

En cuanto a las medidas educativas adoptadas en primera instancia en la región, la suspensión de clases presenciales originó la expansión de modalidades de aprendizaje a distancia, con o sin uso de la tecnología, para dar continuidad a los procesos educativos (CEPAL-UNESCO, 2020). Al respecto, Patiño (2020) señala que la educación a distancia es una “modalidad educativa caracterizada por la interacción diferida o simultánea entre actores del proceso educativo físicamente separados, facilitada por medios y recursos para el aprendizaje y un sistema de acompañamiento y tutoría que propicia el aprendizaje autónomo de los estudiantes” (p. 17). Entre las características primordiales de esta modalidad de educación, se encuentran el vínculo entre maestro y estudiante mediada por una comunicación bidireccional sostenida en medios, materiales o actividades de aprendizaje; los recursos educativos que propicien la autonomía del estudiante; un alto nivel de aprendizaje independiente en interrelación con los materiales, compañeros y tutores, y un aprendizaje flexible, que respete el ritmo de estudio de cada discente.

Como señalan Álvarez Marinelli et al. (2020), las soluciones propuestas han dependido de la infraestructura digital de cada país, así como de los contenidos aptos para llevar a cabo un modelo de emergencia. Según Hodges et al. (2020) dicho

término significa que la educación se imparte en circunstancias extraordinarias, siendo el tiempo, la urgencia y el empleo mínimo de recursos para llevar a cabo procesos de enseñanza aprendizaje, las principales características de este término. Por ejemplo, la mayoría de los países contaba con portales y recursos digitales disponibles en los sitios web de los ministerios. Asimismo, un número importante de países desarrolló estrategias educativas con la tecnología de primera generación, como la radio y televisión, para hacer frente a las limitaciones de conectividad a internet de muchas familias. En el caso peruano, se tuvo una rápida y acertada acción del gobierno con la puesta en marcha de la estrategia Aprendo en Casa tan solo tres semanas después de decretarse el distanciamiento social obligatorio en el país.

Esta estrategia educativa a distancia, elaborada por el Ministerio de Educación, propone experiencias de aprendizaje (EdA) concordantes con el currículo nacional, a través de tres canales de comunicación: la web, radio y televisión, y está dirigido a estudiantes de todos los niveles y modalidades de educación en el país (Ministerio de Educación [Minedu], 2020b). Como se señala en la Resolución Viceministerial [RVM] N° 211 (2021), Aprendo en Casa considera a los enfoques del Currículo Nacional y programas curriculares, tales como el enfoque por competencias y la evaluación desde un enfoque formativo. En ese sentido, a través de las EdA, permite desarrollar las competencias de los niños y jóvenes asociadas con el perfil de egreso propuesto en dichos documentos curriculares. Cabe mencionar que Uruguay fue el único país de la región que contaba con una plataforma integrada que le permitió adaptarse rápidamente al aprendizaje a distancia.

Hasta el momento, se han revisado las medidas educativas adoptadas en la región y presentado las definiciones más importantes sobre las modalidades en las cuales se enmarcan tales decisiones, como la educación a distancia y la educación remota de emergencia. A continuación, se explicarán los desafíos a los cuales se enfrenta la educación a distancia en tiempos de COVID-19 a pesar de los notables esfuerzos de los países que conforman la región. Se han seleccionado, entre tantos, los que están relacionados con los siguientes tres aspectos: las características de los estudiantes y sus hogares, el impacto curricular y la adaptación de los procesos evaluativos, puesto que son considerados los más significativos para los procesos de enseñanza y aprendizaje. En los siguientes párrafos, se detallará cada uno de ellos.

En cuanto al grupo de desafíos a partir de las características de los estudiantes y sus hogares, es preciso mencionar tres puntos. En primer lugar, se presentan las limitaciones de conectividad. En América Latina, menos del 30% de los hogares vulnerables dispone de una computadora para ejecutar las actividades de la escuela. Y, dado que un gran número de países decidieron dar continuidad a los procesos educativos a través de recursos en línea, la oportunidad para el acceso a clases y para el desarrollo de las actividades conforman una problemática actual. Un segundo punto, poco abordado, pero de vital importancia es la capacidad y la disposición de los estudiantes para el aprendizaje a distancia. La comprensión lectora es, en gran medida, la base para lograr los demás aprendizajes y se vuelve aún más imprescindible en la educación virtual, pues requiere un nivel superior de autonomía de los discentes con los contenidos curriculares.

No obstante, un 40% de los niños de tercer grado no han adquirido las competencias lectoras primordiales de acuerdo con las pruebas TERCE. Además de ello, la mayor parte de los estudiantes que pertenecen al quintil más bajo en términos de nivel socioeconómico han logrado menores competencias (55%) en comparación con los estudiantes del quintil más alto (19%). Algo similar ocurre en el nivel secundario, pues el 51% de los estudiantes de 15 años presentan un bajo desempeño en lectura con desigualdades significativas por quintiles. Mientras que el 27% de los adolescentes del quintil más alto no han adquirido las competencias esperadas, el 72% de los adolescentes del quintil uno no las alcanza. Las brechas en las competencias de ciencias y matemáticas son aún más alarmantes.

Un tercer punto, como señalan Álvarez Marinelli et al. (2020), son las características psicológicas y habilidades socioemocionales de los niños que influyen positivamente en el éxito escolar, tales como la autoeficacia, la motivación, las estrategias de autoaprendizaje y los rasgos internos. Según un estudio sobre los efectos en la salud mental de los niños, niñas y adolescentes por la COVID-19 realizado entre los meses de septiembre 2020 y febrero 2021 (UNICEF, 2021), se obtuvo como uno de los principales hallazgos que 1 de cada 2 niños se sentían más angustiados, más irritables, más ansiosos y presentaban una mayor cantidad de altibajos emocionales durante la pandemia. Además de ello, se pudo conocer que los niños añoraban el contacto directo con sus pares y reconocían la dificultad del

aprendizaje a distancia, pues se sentían sobrecargados de tareas escolares y la mayoría de ellos no podían resolverlas autónomamente. Los desafíos descritos vinculados con las características de los estudiantes y sus hogares dan luces de las problemáticas existentes que podrían estar viéndose profundizadas en tiempos de crisis y repercutirán indudablemente en el acceso, la permanencia y la finalización del ciclo escolar de los niños y jóvenes.

El segundo grupo de desafíos está relacionado con el impacto curricular que ha tenido la continuidad de los aprendizajes en tiempos de pandemia, en vista de que ha sido indispensable realizar ajustes y precisiones curriculares, así como la contextualización para garantizar la pertinencia de los aprendizajes (CEPAL-UNESCO, 2020). Un primer elemento fue la priorización de contenidos relacionados con la salud, al pensamiento crítico, la promoción de valores y actitudes como la empatía, la tolerancia y la no discriminación, etc. A su vez, ha sido central tomar en consideración las necesidades educativas específicas de los estudiantes que presentan alguna discapacidad y/o se encuentran en condiciones de vulnerabilidad. Otro elemento importante fue el abordaje de la diversidad cultural y lingüística de comunidades indígenas y poblaciones migrantes. Un último elemento ha sido la incorporación o profundización del enfoque de género a fin de visibilizar la desigualdad o situaciones de violencia de género.

Por último, los desafíos vinculados con la adaptación de los procesos de evaluación en el contexto actual implicaron, de acuerdo con CEPAL-UNESCO (2020), la elaboración de orientaciones o ajustes en las normativas con la finalidad de resolver asuntos relevantes como la promoción de los estudiantes y la ejecución de pruebas estandarizadas o a gran escala. Algunos países han tomado la decisión de evitar la repetición de los discentes y promover la recuperación de los aprendizajes en los años siguientes; así como también, han anulado o pospuesto las evaluaciones y empleado nuevos enfoques o metodologías para conocer y validar el aprendizaje. Para Fernández, Flórez, Guerrero, González y Reyes (2021) los principales retos develados por la pandemia se relacionan con la necesidad de considerar el contexto de los estudiantes para una evaluación más justa, la aplicación de evaluaciones que promueva la inclusión por sobre la clasificación y la promoción de un involucramiento activo por parte de los estudiantes. Además, los autores hacen hincapié en que la

evaluación formativa puede significar una contribución relevante para hacer frente a estos retos.

En este punto, cabe señalar que, tras dos años del inicio de la emergencia sanitaria por la COVID-19, el Ministerio de Educación convocó a un retorno seguro a clases a todas las escuelas del país con la publicación de la Resolución Ministerial N° 531 hacia finales de diciembre del 2021, con sus modificatorias RM N° 048-2022 y RM N° 108-2022 difundidas en enero y marzo del presente año respectivamente. Entre los puntos más importantes de los documentos normativos en mención, se encuentran las disposiciones para el retorno seguro, flexible y descentralizado del servicio educativo en las modalidades presencial o semipresencial en función a las características y necesidades de cada institución educativa. Así pues, se especifican las condiciones de bioseguridad en concordancia con lo establecido por el Ministerio de Salud (MINSA), tales como la ventilación natural adecuada, el distanciamiento físico de 1 metro, la organización del mobiliario, la correcta señalización de los espacios y la implementación de estaciones de lavado o desinfección de manos. A su vez, se detallan los protocolos a seguir para prevenir la COVID-19 en los distintos momentos de la jornada escolar. Entre ellas, se encuentran la vacunación completa, el lavado o desinfección de manos, el uso adecuado de mascarillas, la burbuja social y la higiene respiratoria. Además, se incluyen las medidas para casos sospechosos y confirmados de COVID-19, teniendo como principal disposición la suspensión del servicio por un periodo de 14 días.

Aparte de ello, se brindan las recomendaciones pedagógicas para el desarrollo de competencias en los estudiantes. Por ejemplo, se hace hincapié en el soporte socio afectivo por parte de los docentes hacia los niños y jóvenes mediante tutorías individuales y grupales, espacios de participación infantil y espacios de integración con los adultos cuidadores, dado que el bienestar emocional guarda una estrecha relación con los procesos de aprendizaje exitosos. Asimismo, se aclara que el docente es quien lidera la planificación de las EdA a partir de la evidencia recogida en la evaluación diagnóstica para el posterior planteamiento de situaciones significativas que den respuesta a los intereses y necesidades de los estudiantes (RM N° 531, 2021).

En vista de que la institución educativa en la cual se desarrolló la presente investigación ha optado por la modalidad semipresencial, es conveniente aclarar su significado. De acuerdo con Patiño (2013), la semipresencialidad o Blended Learning (b-learning) es un modelo de educación a distancia, pues combina espacios virtuales y actividades pedagógicas presenciales. Al respecto, la RM N° 531 (2021) sostiene que “en ambos momentos, los estudiantes desarrollan procesos de aprendizaje que se complementan” (p. 23). En otras palabras, las actividades trabajadas en el aula física son coherentes con las realizadas en casa por los estudiantes.

Por esta razón, como lo hace notar Patiño (2013), el servicio educativo semipresencial requiere que el docente planifique, prepare materiales y lleve a cabo sesiones en el aula virtual y que, a su vez, puedan ser desarrolladas de manera personal por cada estudiante. A partir de lo comentado, se puede deducir que la modalidad semipresencial promueve un aprendizaje activo y autónomo al combinar los espacios físicos y virtuales, y convierte al estudiante en el principal actor de su aprendizaje. Con el objetivo de diferenciar las diversas modalidades educativas presentadas a lo largo de este apartado, que tuvieron lugar durante la pandemia, se mostrará la definición de cada una de ellas en la Tabla 1.

Tabla 1

Definiciones de las modalidades educativas

Modalidad educativa	Definición
Educación remota de emergencia	La educación se imparte en circunstancias extraordinarias, siendo el tiempo, la urgencia y el empleo mínimo de recursos para llevar a cabo procesos de enseñanza aprendizaje, las principales características de este término (Hodges et al., 2020).
Educación a distancia	“Modalidad educativa caracterizada por la interacción diferida o simultánea entre actores del proceso educativo físicamente separados, facilitada por medios y recursos para el aprendizaje y un sistema de acompañamiento y tutoría que propicia el aprendizaje autónomo de los estudiantes” (Patiño, 2020, p. 17)

Educación semipresencial	Modelo de educación a distancia, pues combina espacios virtuales y actividades pedagógicas presenciales (Patiño, 2013), “en ambos momentos, los estudiantes desarrollan procesos de aprendizaje que se complementan” (RM N° 531, 2021, p. 23).
--------------------------	--

Nota. La Tabla 1 presenta las definiciones de las modalidades educativas que tuvieron lugar en la época de pandemia. Elaboración propia en base a los aportes de Patiño (2013), Hodges et al. (2020), Patiño (2020) y RM N° 531 (2021).

En ese sentido, la pandemia ha tenido un impacto sustancial en el sistema educativo no solo por la necesidad del uso de plataformas y las condiciones diferentes a las que se enfrenta en la modalidad a distancia y semipresencial, sino que también por las características de los estudiantes y su contexto, por los ajustes y precisiones curriculares para la pertinencia de los aprendizajes, así como por las adaptaciones en los procesos de evaluación. Dentro de las decisiones educativas tomadas, las que están relacionadas con los procesos evaluativos no han sido aspecto menor (CEPAL-UNESCO, 2020), ya que pueden dar respuesta a los desafíos que la pandemia ha develado desde una mirada formativa. En el siguiente apartado, se profundizará sobre este último punto en el contexto peruano.

1.2. La Evaluación De Competencias En El Nivel Inicial En Un Contexto De Educación A Distancia

Como se explicó en los párrafos anteriores, una decisión compleja en tiempos de COVID-19 ha sido la adaptación de los procesos evaluativos y monitoreo de los aprendizajes, puesto que, a través de ellos, es posible conocer el avance de los estudiantes y determinar las estrategias pedagógicas que se implementarán para la mejora. Por ejemplo, la información obtenida a partir de evaluaciones diagnósticas sobre el nivel de logro de cada estudiante permite que los maestros brinden retroalimentación oportuna y modifiquen sus estrategias de enseñanza para que resulten más efectivas. Asimismo, la elaboración de instrumentos de evaluación formativa y de autoevaluación da la posibilidad de que el progreso del estudiante sea una experiencia compartida a fin de conocer sus logros en relación con los objetivos

de aprendizaje establecidos. Ahora bien, teniendo en consideración que la modalidad de educación a distancia ha fortalecido la función formativa de la evaluación (CEPAL-UNESCO, 2020), se ahondará sobre ella en el siguiente apartado.

1.2.1. El Proceso De Evaluación

Como plantea McMillan (2013), la evaluación es un proceso en el que los maestros y estudiantes emplean las evidencias de aprendizaje de los discentes para una diversidad de propósitos, incluyendo las pruebas diagnósticas de los puntos fuertes y débiles, el acompañamiento en el avance de los aprendizajes hacia el cumplimiento de las competencias deseadas, la asignación de notas y la realimentación a los padres de familia. De manera similar, la RVM N° 025 (2019) define a la evaluación como un proceso intrínseco a la enseñanza y el aprendizaje, que supone el análisis de la información obtenida para planificar y orientar de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, se indica que la evaluación se realiza considerando que el estudiante se encuentra en el centro del proceso, por lo que debe aportar en la construcción de una idea positiva de sí mismo. En base a las definiciones anteriores, se deduce que se evalúa para conocer el progreso y dificultades de los discentes y motivarlos a desempeñarse de una mejor manera.

Para que la evaluación sea considerada de calidad, los docentes deben ser expertos en las siguientes cinco competencias propuestas por Chappuis (2014). En primer lugar, los procesos evaluativos y los resultados tienen objetivos claros y pertinentes, por ejemplo, al reconocer a los principales destinatarios de la información de la evaluación y cuáles son sus necesidades. En segundo lugar, las evaluaciones corresponden a objetivos claros de aprendizaje de los alumnos, lo cual implica planificar con objetivos comprensibles y comunicarlos mediante un lenguaje sencillo. En tercer lugar, dichos objetivos de aprendizaje se reflejan en evaluaciones con resultados concretos y fiables a través del diseño y selección de métodos evaluativos que se ajusten a los estándares de calidad. En cuarto lugar, los resultados de las evaluaciones se gestionan y se comunican con eficacia. Y, en último lugar, los estudiantes son reconocidos como participantes activos en el proceso de evaluación.

No obstante, es importante tener en cuenta que la información recogida a partir de las evaluaciones no satisface las necesidades de información de todos los actores educativos por igual. Por ello, desde la perspectiva de Chappuis (2014), se requiere de un sistema equilibrado de evaluación, que considere las necesidades de tipo formativa y sumativa de los estudiantes, docentes, padres de familia, directivos, etc. con la finalidad de que puedan poner en marcha su labor de apoyo o certificación del aprendizaje de los estudiantes. El autor en mención señala que los principales destinatarios de la evaluación formativa son los estudiantes, maestros y adultos cuidadores, mientras que de la evaluación sumativa también lo conforman los encargados de la formulación de políticas, los responsables de la planificación de programas y supervisores.

En esa línea, Moss & Brookhart (2009) enfatizan que el principal propósito de la evaluación formativa es mejorar el aprendizaje y no certificarlo. En esa línea, se trata de una evaluación para el aprendizaje en comparación con una evaluación del aprendizaje. Esta diferencia también es abordada por Chappuis (2014) y Ravela (2015) al definir las dos funciones de la evaluación educativa. Por un lado, sostienen que la función formativa corresponde a la evaluación para el aprendizaje y tiene como punto de atención la reflexión sobre los aprendizajes que se están adquiriendo, así como la búsqueda de nuevas estrategias para alcanzar el objetivo planteado, y, por otro lado, señala que la función sumativa concierne a la evaluación del aprendizaje y se enfoca en constatar las competencias logradas por los estudiantes y certificarlas de manera pública. En el caso del segundo autor, aclara que prefiere usar el término certificativa y no sumativa, debido a su función social y porque el término sumativo puede relacionarse erróneamente con lo cuantitativo.

En el Perú, el enfoque empleado para la evaluación es el formativo (RVM N° 025, 2019). En palabras de Moss & Brookhart (2009), "*formative assessment is an active and intentional learning process that partners the teacher and the students to continuously and systematically gather evidence of learning with the express goal of improving student achievement*"¹ (p. 6). Por lo referido, se entiende que la evaluación

¹ La evaluación formativa es un proceso de aprendizaje activo e intencionado que asocia al profesor y a los alumnos para reunir de forma continua y sistemática pruebas del aprendizaje con el objetivo expreso de mejorar el rendimiento de los alumnos.

formativa requiere de una participación colaborativa entre docentes y estudiantes para reunir las evidencias de aprendizaje necesarias y realizar ajustes para mejorar su desempeño. Según el planteamiento de estos autores, existen tres preguntas esenciales que orientan el proceso de la evaluación formativa y son las siguientes: ¿a dónde voy?, ¿dónde me encuentro ahora? y ¿qué estrategias pueden ayudarme a llegar a donde necesito? Para dar respuesta a estas interrogantes, los maestros y estudiantes deben convertirse en evaluadores con la experiencia suficiente para determinar la distancia entre el desempeño actual de los alumnos y la meta de aprendizaje compartida. De esa manera, será posible poner en práctica las estrategias apropiadas y, así, cerrar cada vez más la brecha detectada.

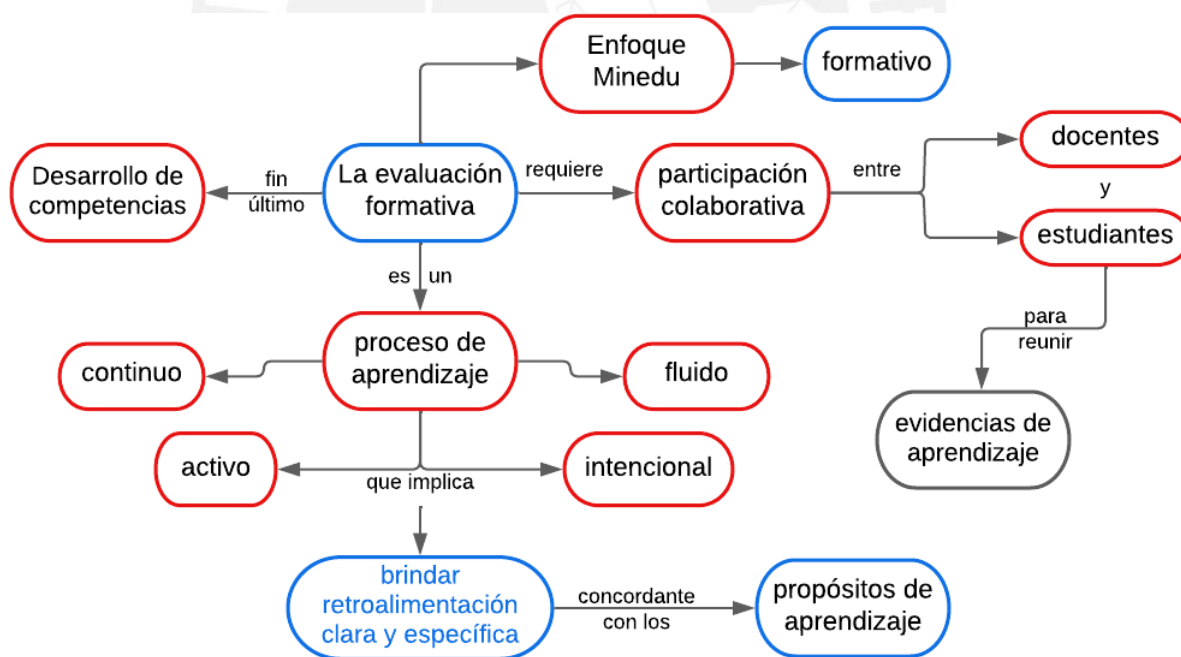
Es importante aclarar que el enfoque formativo asumido por el Minedu en la RVM N° 094 (2020) comprende tanto si el fin es la evaluación para el aprendizaje como si es evaluación del aprendizaje. Por un lado, mediante la primera con finalidad formativa se brinda retroalimentación al estudiante para que identifique sus logros y aspectos a mejorar. De esta forma, se pretende que gestione su aprendizaje con autonomía. Por otro lado, la evaluación del aprendizaje con finalidad certificadora determina en qué nivel se encuentra cada estudiante hasta un momento determinado y en concordancia con lo establecido por el maestro según las necesidades de aprendizaje del estudiante.

Para ilustrar las particularidades de la evaluación formativa, se considerarán las propuestas de Moss & Brookhart (2009) y Andrade & Cizek (2010). Ambas parejas de autores coinciden en que la función formativa de la evaluación requiere el autocontrol de los estudiantes, lo cual significa que se hagan responsables de su propio aprendizaje. Además, sostienen que es un proceso continuo y fluido, por lo cual se lleva a cabo mientras se aprende día a día e incluye la autoevaluación y la evaluación compartida. Otra característica relevante es que identifica las fortalezas y aspectos de mejora de los estudiantes para tomar las acciones necesarias y, de esa forma, alcanzar los objetivos deseados. Por último, consideran que la evaluación formativa implica brindar devoluciones claras y específicas en concordancia con las metas de aprendizaje trazadas y que permitan al estudiante revisar y perfeccionar sus producciones.

Para el Minedu, la evaluación formativa tiene como fin último contribuir en el desarrollo de las competencias de los niños y jóvenes para la consolidación del Perfil de Egresado de la Educación Básica. Asimismo, durante el proceso de enseñanza aprendizaje, permite valorar el desempeño de los estudiantes al enfrentarse a situaciones problemáticas poniendo en funcionamiento diversas capacidades; detectar el nivel en el que se encuentran en relación con las competencias para tomar decisiones y llegar al nivel deseado; y crear oportunidades de manera continua a fin de que los estudiantes puedan demostrar su habilidad para combinar capacidades (RVM N° 094, 2020). Las ideas clave de la evaluación formativa mencionadas en los últimos párrafos se sintetizan en la Figura 1. En lo que respecta al siguiente apartado, se ahondará en las competencias por ser objeto de evaluación en el sistema educativo peruano.

Figura 1

La evaluación formativa



Nota. La figura presenta las ideas claves de la evaluación formativa. Elaboración propia en base a los aportes de Moss & Brookhart (2009), Andrade & Cizek (2010) y RVM N° 094 (2020).

1.2.2. La Evaluación De Competencias

En el 2016, como alternativa a la evaluación por objetivos, surgió el enfoque de competencias basado “en las necesidades laborales de la sociedad, en el desarrollo de las potencialidades del estudiante, el desempeño exitoso del personal y en una educación completa y continua” (Tacca, 2012, p. 164). En esa línea, el Currículo Nacional de la Educación Básica [CNEB] (Minedu, 2016) postula que la educación debe asegurar la adquisición de herramientas en sus estudiantes para enfrentar tanto los desafíos del presente siglo, tales como la eclosión de nuevas formas de trabajo, el empleo masivo de tecnologías de la información y la comunicación y la necesidad de desplegar capacidades de emprendimiento, así como para desenvolverse con éxito en un futuro de transformaciones constantes.

De acuerdo con el CNEB (2016), “la competencia es la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético” (p. 21). Por otro lado, las capacidades son los conocimientos, habilidades y actitudes claves que los estudiantes ponen en práctica para afrontar dicha situación. En otras palabras, las capacidades conforman actuaciones menos complejas, pero claves para el desarrollo de operaciones con un alto nivel de dificultad como lo son las competencias.

Además de ello, este documento manifiesta que ser competente no es demostrar el logro de cada capacidad de manera aislada, sino que, por el contrario, significa combinar capacidades frente a situaciones nuevas de manera pertinente. Tacca (2012) coincide con esta postura, pues define a la competencia como un sistema complejo de capacidades, conocimientos, destrezas, valores, actitudes y motivación que las personas emplean en un contexto dado para dar respuesta a la demanda de cada situación problema. Asimismo, aclara que estos elementos se encuentran entrelazados, por lo que ser competente es mucho más que adquirir conocimientos. Se trata, entonces, de seleccionar habilidades y características personales para tomar decisiones acertadas.

Según la RVM N° 025 (2019), la evaluación de competencias “implica observar las producciones o actuaciones de los estudiantes y analizar, en estas, el uso combinado de las capacidades de las competencias frente a situaciones desafiantes,

reales o simuladas, para valorar los recursos que pone en juego, retroalimentar los procesos y tomar decisiones oportunas” (p. 7). Al respecto, Moreno (2012) afirma que la evaluación por competencias requiere de un alto grado de involucramiento de los estudiantes con su propio proceso de aprendizaje, en vista de que sólo mediante su actuación en situaciones concretas es posible demostrar el nivel de dominio de las competencias adquiridas. En concordancia con el autor anterior, se trata de una evaluación enfocada en los procesos y productos de los discentes, por lo cual considera una amplia gama de contenidos que son valorados mediante diversas técnicas e instrumentos de evaluación, tales como proyectos, resolución de problemas, exposiciones, ensayos, portafolios, pruebas, rúbricas, etc. y a través de diferentes formas de evaluación correspondientes a la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. En definitiva, evaluar competencias supone dar relevancia a los procesos, otorgar protagonismo al estudiante como agente principal del proceso de enseñanza aprendizaje, utilizar variadas herramientas de evaluación y respetar los ritmos de aprendizaje de cada discente.

En el nivel inicial, se promueve el desarrollo de 14 competencias mediante experiencias de aprendizaje que favorecen principalmente el movimiento, la exploración, el juego, la comunicación, las interacciones afectivas y el desarrollo de proyectos. En el siguiente apartado, se explicará sobre las orientaciones para la evaluación de competencias en el nivel inicial tanto en un contexto regular como en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19 dado que el presente trabajo de investigación se enfoca en dicho nivel educativo.

1.2.3. Orientaciones Para La Evaluación Formativa De Las Competencias En El Nivel Inicial

Con base en lo expuesto por el documento “Orientaciones para la planificación y evaluación de los aprendizajes” (Minedu, 2021a), el punto de partida para la promoción de adquisición de las competencias es “concebir a niñas y niños como seres de acción capaces de pensar y actuar con iniciativa y autonomía para desarrollarse y aprender” (p. 8). Por tanto, no es posible creer que los estudiantes son páginas en blanco o recipientes que se deben llenar con la mayor cantidad de contenidos posibles; por el contrario, es de vital importancia considerar que son

sujetos y no objetos de aprendizaje. Un segundo punto esencial es conocer y comprender el currículo, lo cual demanda el análisis y la reflexión sobre los contenidos y conceptos claves de este documento, tales como el perfil de egreso, enfoques transversales, competencias, capacidades, estándares de aprendizaje, entre otros.

Según el Programa Curricular de Educación Inicial (Minedu, 2016), el diagnóstico de las competencias adquiridas por los niños al comenzar un periodo lectivo se realiza a través de la evaluación de entrada. Para ello, se requiere reunir las evidencias de aprendizaje referidos a los trabajos, tangibles o no, mediante los cuales es posible obtener la información necesaria para interpretar lo que el niño es capaz de saber hacer en relación con las competencias. Cabe mencionar que la interpretación de evidencias consiste en describir las capacidades que utilizan los estudiantes para emitir una respuesta, las relaciones establecidas, los avances en su aprendizaje, los aspectos de mejora, las estrategias aplicadas, los desaciertos y sus posibles motivos. Asimismo, durante este análisis cobra vital importancia contar con criterios de evaluación de las evidencias. Con este fin, se toman en consideración los estándares de aprendizaje y los desempeños establecidos en el currículo a fin de conocer la distancia entre la situación actual de los niños y dichos criterios.

Para dar respuesta a cómo se evalúa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las competencias se considerarán las orientaciones brindadas en el CNEB (Minedu, 2016). En primer lugar, se tiene que seleccionar la competencia y analizar el estándar de aprendizaje del ciclo II. Asimismo, un aspecto clave es realizar comparaciones con el estándar del nivel inferior y superior para comprender a profundidad lo que se espera lograr al finalizar dicho ciclo. Como segundo punto, es importante seleccionar situaciones significativas de aprendizaje que resulten retadoras y motivadoras para los estudiantes en las que puedan articular sus saberes previos para lograr nuevos aprendizajes. Además, deben propiciar que los niños evidencien los niveles de desarrollo de la competencia en los que se encuentran.

Estas evidencias se recogen a través de técnicas e instrumentos de evaluación construidas a partir de criterios relacionados con las capacidades de las competencias. En el caso del nivel inicial, se consideran principalmente a las entrevistas a las familias, el portafolio de aprendizaje, el cuaderno de campo, el

anecdótico y los registros audiovisuales (Manhey, 2021; Minedu, 2021). Como tercer punto, se tiene que comunicar a los niños qué competencias serán evaluadas, así como los criterios de evaluación de manera clara. Como cuarto punto, es de vital importancia identificar el desempeño de los estudiantes a partir de las evidencias obtenidas, que le servirá al docente para ofrecer retroalimentación efectiva a los niños y realizar ajustes en su práctica pedagógica. Según la RVM N° 273 (2020), la retroalimentación en el nivel inicial debe ser brindada teniendo como mediadores a los padres de familia. Por lo antes referido, se deduce que la evaluación de competencias en este nivel educativo es un proceso que incluye a los adultos cuidadores y tiene por objetivo que los estudiantes se encuentren cada vez más cerca del nivel de aprendizaje esperado a través de la retroalimentación.

De acuerdo con la RVM N° 193 (2020), resulta imprescindible precisar de qué manera se llevará a cabo la evaluación de competencias en el contexto de emergencia sanitaria, tomando en cuenta las situaciones diferenciadas de los estudiantes. Entre las principales orientaciones que brinda la normativa, se encuentran que la comunicación con los niños y sus padres debe ser considerada un elemento fundamental para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje y que, por tanto, tiene que adaptarse a las necesidades y posibilidades de las familias. Estas comunicaciones se pueden dar de manera presencial y mediante llamadas telefónicas, mensajes o reuniones virtuales según sea el caso.

Otra de las orientaciones está relacionada con el registro de los niveles de logro. Para los niños de Educación Inicial, únicamente se podrán registrar los niveles de logro AD, A y B. Por lo cual, el nivel de logro C no será utilizado. En la situación de que el estudiante demuestre mayores dificultades en el desarrollo de una competencia y requiera de un mayor tiempo de acompañamiento, el docente podrá dejar el casillero en blanco y será completado en el siguiente año escolar. Una tercera orientación la conforman las condiciones de promoción y permanencia. En el nivel de inicial, se indica que la promoción al grado superior es automática. Cabe destacar que la evaluación de competencias en todos los niveles, como señala la RVM N° 094 (2020), pondrá mayor énfasis en el enfoque formativo que brinde retroalimentación a los estudiantes y, en los casos que se requieran, a sus familias para la mejora constante del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el último apartado, se abordó sobre la evaluación de las competencias en el nivel inicial, que comienza con la selección de competencias y la comprensión profunda del estándar de aprendizaje para generar situaciones significativas, así como la determinación de evidencias de aprendizaje y los criterios con los que serán evaluados y que finaliza con la retroalimentación. Asimismo, se presentaron las principales orientaciones brindadas para la evaluación de competencias en el contexto actual que incluyen la comunicación fluida con los padres o cuidadores de los estudiantes, el registro de los niveles de logro en los informes de progreso de los estudiantes y la promoción automática. Se finalizó haciendo hincapié en la relevancia que se le concede a la retroalimentación en el contexto de emergencia sanitaria. El siguiente capítulo se ocupará de dicho elemento clave de la evaluación formativa y, por consiguiente, de la evaluación de competencias.

Capítulo 2: La Retroalimentación En El Proceso De Enseñanza-Aprendizaje

2.1. Definición E Importancia Del Proceso De Retroalimentación

Como se señaló en el capítulo anterior, la retroalimentación es un componente esencial de la evaluación formativa para pasar del nivel actual al nivel esperado en términos de aprendizaje (Stobart, 2010; Anijovich y Gonzalez, 2011). Estos dos últimos autores la definen como “un proceso de diálogos, intercambios, demostraciones y formulación de preguntas, cuyo objetivo es ayudar al alumno a: comprender sus modos de aprender, valorar sus procesos y resultados, y autorregular su aprendizaje” (p. 24). Por lo cual, la retroalimentación debe estar presente en distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje y no solo al finalizar un proyecto o unidad de aprendizaje a fin de garantizar que el estudiante supere las dificultades presentadas y logre ser un aprendiz autónomo.

McMillan (2018) plantea que la retroalimentación es la respuesta del docente que proporciona información a los estudiantes tras una evaluación. En esa línea, Vives-Varela y Varela-Ruiz (2013) sostienen que es una práctica que permite al docente ocupar el lugar de guía y ser competente para desarrollar el máximo potencial del estudiante. Además, indican que la realimentación promueve la reflexión de los discentes sobre su propio aprendizaje, lo cual les permite alcanzar los objetivos

propuestos. Por su parte, Chappuis (2014) plantea una explicación más concisa al señalar que la retroalimentación se define como “information provided to students that causes an improvement in learning as a result²” (p. 32). Con todo lo anterior, se entiende que la retroalimentación tiene como finalidad la reflexión de los estudiantes para la mejora de los aprendizajes.

A fin de establecer una definición de retroalimentación más precisa, es fundamental que también se considere la propuesta del Minedu (2020) en la RVM N° 094, la cual sostiene que la retroalimentación “consiste en devolver a la persona, información que describa sus logros o progresos en relación con los criterios de evaluación” (p. 8). Dichos criterios permiten valorar el nivel de desempeño de las competencias propuestas en el CNEB por parte de los estudiantes al resolver situaciones problemáticas de las EdA. En base a las definiciones anteriores, el concepto de retroalimentación que se ha construido para el presente trabajo de investigación es el siguiente: un proceso complejo del enfoque formativo de la evaluación, que consiste en detectar los aprendizajes logrados, los aspectos de mejora y los errores de los estudiantes en relación con los criterios establecidos para proporcionarles información suficiente a fin de promover la autorregulación y la búsqueda de estrategias para la mejora de su aprendizaje.

No obstante, como manifiesta Stobart (2010), la retroalimentación es un término que causa confusión en los docentes. Por lo cual, una gran cantidad de comentarios o devoluciones que se ofrecen a los estudiantes, aun cuando tienen la intención de mejorar el aprendizaje, traen como consecuencia el retraso del mismo. En el caso de Latinoamérica, las prácticas más recurrentes en retroalimentación se basan en realizar correcciones, detectar errores y, por último, asignar una calificación (Ravela, 2015; Anijovich, 2020). Ello da cuenta de que no se guía al estudiante en relación con los aspectos que debe mejorar y las formas de hacerlo.

Por tanto, para que la retroalimentación contribuya al aprendizaje se deben cumplir determinados criterios. Según Anijovich y Gonzalez (2011), algunos de estos

² La información proporcionada a los estudiantes que, como resultado, provoca una mejora en el aprendizaje.

son comunicar las expectativas de logro a los estudiantes con el objetivo de aclarar el sentido, el motivo y la finalidad de las mismas, compartir los criterios de evaluación o elaborarlos en conjunto, presentar ejemplos y contraejemplos, pensar en voz alta mientras se realiza una tarea, brindar retroalimentación con prontitud para asegurar un impacto positivo en los estudiantes y aceptar el error como parte fundamental del aprendizaje.

En los párrafos anteriores, se abordó el concepto de retroalimentación a partir de autores referentes en el tema y se construyó una definición en base a estos aportes; asimismo, se aclararon los aspectos que deben tenerse en cuenta para que la retroalimentación sea considerada eficaz. En esa línea, la relevancia de la retroalimentación en el proceso de enseñanza aprendizaje es evidente, pues su principal función es reducir las diferencias entre el rendimiento actual del estudiante y el objetivo deseado (Hattie y Timperley, 2007). Moss & Brookhart (2009) refuerzan esta idea al mencionar que la retroalimentación beneficia al aprendizaje de los alumnos de dos maneras. En primer lugar, favorece el rendimiento, en vista de que los estudiantes conocen en dónde se encuentran en relación con los criterios establecidos; asimismo, contribuye en la metacognición; esto es que los estudiantes sean conscientes de su proceso de aprendizaje para regularlo. En segundo lugar, la retroalimentación contribuye a la motivación, pues los estudiantes detectan que la mejora es plausible y se sienten incentivados a dar los siguientes pasos para el logro de los aprendizajes.

Asimismo, Vives-Varela y Varela-Ruiz (2013) sostienen que la retroalimentación fomenta la introspección, propicia la evaluación de los propios conocimientos, precisa las metas de aprendizaje que se esperan lograr, aumenta la capacidad de considerar las orientaciones de personas con mayor experiencia y se favorece la interacción positiva entre docentes y estudiantes. Anijovich y Gonzalez (2011) agregan que la retroalimentación beneficia no solo al estudiante al autorregular su aprendizaje, sino que también al docente, pues permite identificar si la planificación ha funcionado y cuál ha sido el avance del discente. Así pues, el proceso de aprendizaje interacciona con ambos agentes y se promueve un mayor dinamismo y productividad.

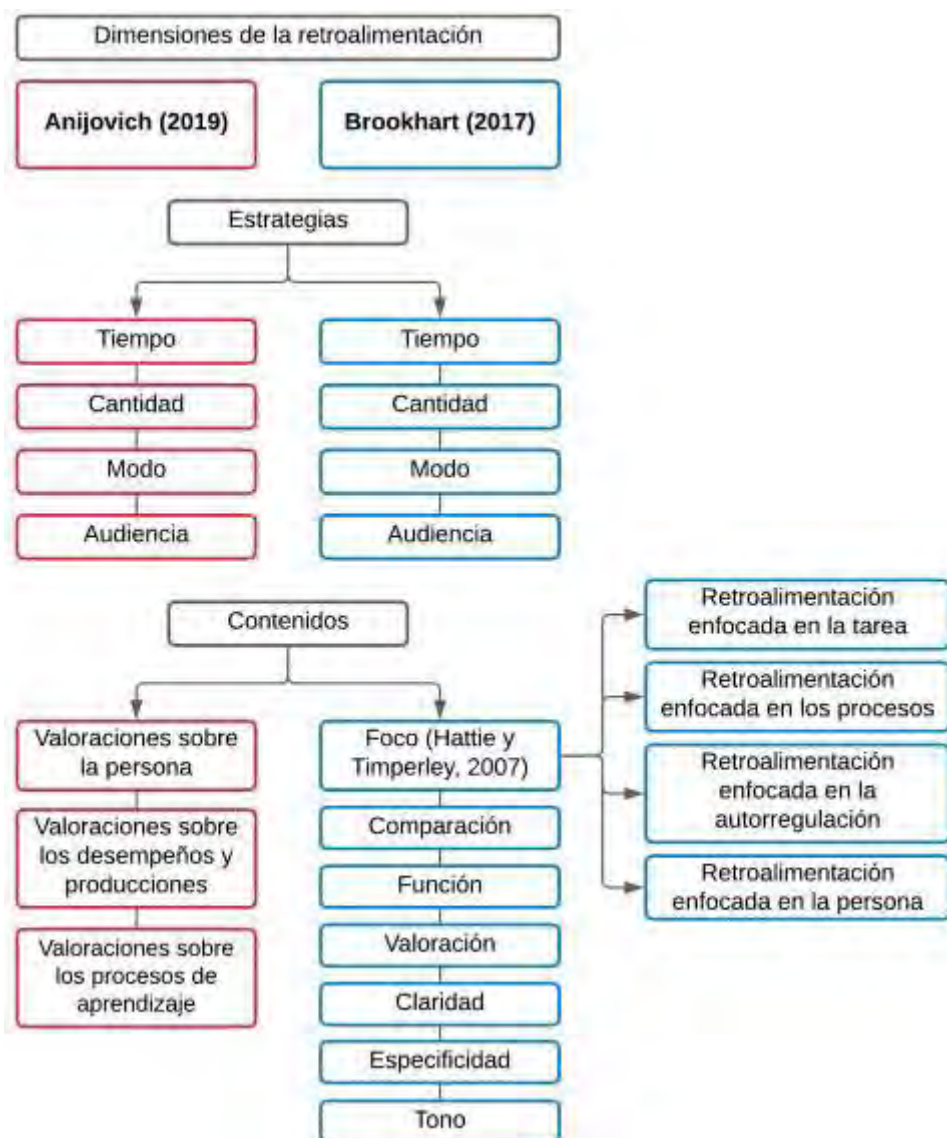
2.2. Dimensiones Del Proceso De Retroalimentación

En el apartado anterior se enfatizó que la retroalimentación es un proceso complejo de la evaluación formativa, puesto que requiere del cumplimiento de determinados criterios por parte del evaluador para considerarse una práctica en beneficio del aprendizaje. En tal sentido, es fundamental conocer los elementos que conforman a la retroalimentación y que la convierten en positiva o negativa para el estudiante; es decir, si brinda orientaciones para la mejora de los aprendizajes o si, por el contrario, no tiene implicancias o los retrasa (Hattie y Timperley, 2007). Al revisar bibliografía sobre el tema, se encontraron diversos abordajes de las cuales se mencionarán las más relevantes por pertenecer a autores referentes en la temática planteada. En primer lugar, se revisó la propuesta de Hattie y Timperley (2007) y la de Stobart (2010), esta última sostenida en los primeros autores, quienes clasifican a la retroalimentación en cuatro niveles: nivel de tarea, nivel de proceso, nivel de autorregulación y nivel personal. Cada uno de estos será explicado en el subapartado de contenidos de la retroalimentación dado que los cuatro niveles forman parte de la propuesta de Brookhart (2017).

Así también, se halló el planteamiento de Brookhart (2017) y Anijovich (2020). Ambos especialistas abordan la retroalimentación desde dos dimensiones: las estrategias y los contenidos. Dentro de las estrategias, se incluyen el tiempo, la cantidad, el modo y la audiencia. En lo que respecta a la dimensión contenidos, existen diferencias significativas que vale la pena aclarar. Por un lado, Anijovich (2020) solo considera en los contenidos a tres tipos de valoraciones: sobre la persona, sobre los desempeños y las producciones, y sobre los procesos de aprendizaje. Por su parte, Brookhart (2017) abarca los cuatro niveles de la retroalimentación propuestos por Hattie y Timperley (2007) en el aspecto de foco y añade una serie de características de la retroalimentación que corresponden a la comparación, función, valoración, claridad, especificidad y tono. Estas diferencias se encuentran ilustradas en la Figura 2.

Figura 2

Dimensiones del proceso de retroalimentación



Nota. La figura representa las dimensiones de la retroalimentación del aprendizaje. Elaboración propia en base a los aportes de Hattie y Timperley (2007), Brookhart (2017) y Anijovich (2020).

En función a lo mencionado, el presente apartado tiene como objetivo ahondar en las dimensiones de la retroalimentación: las estrategias y los contenidos. Para esta investigación, se tomará en cuenta a la dimensión estrategias de Brookhart (2017) y Anijovich (2020), dado que ambos autores toman en cuenta los mismos factores y se considerará el planteamiento de Brookhart (2017) en la dimensión contenidos por ser una propuesta más amplia, en vista de que abarca los cuatro niveles de la retroalimentación, así como otros factores relevantes de este proceso.

2.3.1. Estrategias De La Retroalimentación

De acuerdo con el planteamiento de Brookhart (2017) y Anijovich (2020), la presente categoría se define como las opciones estratégicas que disponen los docentes para ofrecer retroalimentación y que incluyen cuatro factores: el tiempo, la cantidad, el modo y la audiencia. En primera instancia, en el factor tiempo, se distingue la retroalimentación diferida de la inmediata. Shute (2008, citado en Anijovich, 2020) sostiene que la primera es adecuada para aprendizajes que demandan una fuerte carga cognitiva por parte de los estudiantes, ya que otorga un tiempo prudente para que reflexionen sobre sus avances y busquen diferentes formas de resolver la tarea. Por su parte, la segunda permite corregir los desaciertos de los niños a fin de que continúen con el trabajo de forma más inmediata. Asimismo, se indica que ambas son relevantes y que su aplicación depende de la edad de los estudiantes y de la dificultad de los aprendizajes que se pretenden mejorar.

Al respecto, Brookhart (2017) sostiene que una buena retroalimentación es la que llega a los estudiantes mientras tienen presente el objetivo de aprendizaje de la tarea y cuando todavía pueden realizar las modificaciones correspondientes en esta. Por lo cual, señala que es importante brindar retroalimentación el día posterior a la entrega de un trabajo o examen y dar respuestas orales inmediatas a cuestiones concretas y conceptos erróneos que tengan los estudiantes. Además, señala algunos ejemplos de un mal momento para la retroalimentación, tales como devolver exámenes o trabajos dos semanas después, ignorar las equivocaciones de los estudiantes y revisar una tarea cuando la unidad de aprendizaje ha culminado y, por tanto, carece de sentido mejorarla. En relación con el tema, Huayhua, Avila, Vargas y Buitron (2021) aseveran que, en la educación a distancia, es necesario que los estudiantes reciban la retroalimentación en el momento para que puedan incluir las mejoras pertinentes encaminando su desempeño; esto es, la retroalimentación inmediata.

Siguiendo con la propuesta de Brookhart (2017) y Anijovich (2020), en cuanto al factor cantidad, se manifiesta que se deben priorizar los aspectos que responden a los objetivos de aprendizaje y no centrarse en justificar la calificación asignada, sino en retroalimentar formativamente. Ambos autores proponen enfocarse en dos o tres aspectos como máximo sobre los cuales construir la retroalimentación. En palabras

de Brookhart (2017) este factor conforma una de las decisiones más complejas dentro del proceso de retroalimentación, puesto que se requiere un gran conocimiento del tema que se está trabajando y los objetivos de aprendizaje planteados, de los niveles del desarrollo del aprendizaje típicas en tales temas y objetivos, y de los alumnos en particular. En tal sentido, para fijar una adecuada cantidad de retroalimentación es necesario tener en cuenta estos tres aspectos de manera simultánea y realizar las adecuaciones pertinentes para cada estudiante. Por el contrario, una inadecuada cantidad de retroalimentación consistiría en escribir un comentario más extenso que el propio trabajo, brindar una retroalimentación más voluminosa en trabajos de mala calidad y escueta en trabajos de buena calidad o enfocarse únicamente en la mecánica. A modo de ejemplo, en una tarea sobre producción de textos, no corresponde centrarse en el color que utilizó el estudiante para escribir, sino en brindar orientaciones sobre el propio proceso de redacción, que ayuden al estudiante a avanzar como escritor.

Con respecto al modo, Brookhart (2017) propone los siguientes: oral, escrito, visual o a través de demostraciones. Según este autor, la retroalimentación interactiva u oral es la mejor cuando es posible para el docente y estudiante. En otros momentos, se recomienda ofrecer retroalimentaciones a modo de comentarios escritos sobre trabajos presentados bajo el mismo formato. Cabe mencionar que la decisión de dar retroalimentación oral o escrita depende, en gran medida, de la capacidad lectora de los estudiantes, especialmente de los niños. Y, por último, se sugiere emplear la demostración si se trata de enseñar cómo realizar algo o si el estudiante solicita un ejemplo concreto. Por su parte, Anijovich (2020) refiere que es necesario combinar los modos de retroalimentación para atender eficazmente a la diversidad de estudiantes en un aula y tener en cuenta la forma en la cual se retroalimenta, como el tono, volumen de voz y la expresión gestual.

El cuarto elemento nombrado por ambos autores es la audiencia. Se indica que este proceso puede llevarse a cabo a nivel individual, a toda el aula o en grupos pequeños. En primer lugar, la retroalimentación individual permite enfocarse en las tareas y en las estrategias utilizadas por cada estudiante para su elaboración; sin embargo, el factor tiempo y el número de alumnos puede obstaculizar este tipo de retroalimentación. En segundo lugar, las retroalimentaciones dirigidas a todo el grupo

del aula posibilitan que los docentes identifiquen los aspectos comunes de mejora o los conceptos que no se comprendieron a cabalidad, y los comparta con sus estudiantes con el objetivo de que revisen sus producciones para perfeccionarlas. William (2011) señala que este tipo de retroalimentación no siempre beneficia a todos los estudiantes, porque depende del nivel de compromiso con su propio proceso de aprendizaje.

Por esta razón, si el alumnado demuestra un compromiso bajo, es muy probable que no reconozcan de manera individual cuáles han sido sus errores en lo que escuchan del docente y, en consecuencia, no se apropien de la retroalimentación brindada. Por el contrario, si el nivel de compromiso es alto, las retroalimentaciones serán tomadas en cuenta por los estudiantes para enriquecer sus producciones. Por último, el proceso de retroalimentación entre pares favorece la democratización de la comunicación entre estudiantes, promueve la conciencia metacognitiva y facilita la autonomía en el aprendizaje. Para ello, es necesario que los estudiantes conozcan a profundidad los criterios de evaluación y los objetivos planificados.

2.3.2. Contenidos De La Retroalimentación

Otro de los aspectos en los que la retroalimentación puede presentar variaciones son los contenidos. Para Anijovich (2020) los contenidos de las retroalimentaciones “se refieren a aquellos elementos, dimensiones y focos que selecciona el profesorado para ofrecer devoluciones a sus estudiantes” (p. 30). En este caso, se tomará la propuesta de Brookhart (2017), quien clasifica a esta dimensión en el foco, comparación, función, valoración, claridad, especificidad y tono de la retroalimentación. En seguida, se explicarán cada uno de estos aspectos. En primer lugar, el foco de la retroalimentación puede variar de acuerdo con los siguientes niveles: sobre la tarea, sobre el proceso, sobre la autorregulación y sobre la persona. Respecto al nivel de la tarea, esta retroalimentación indica los aciertos y errores que ha tenido el estudiante en su trabajo; además, puede contener información acerca de la profundidad o calidad del mismo, la necesidad de mayor información o sobre la pulcritud y el formato. No obstante, se ha detectado que uno de los problemas de este nivel de retroalimentación es su limitada utilidad, puesto que, si bien mejora el aprendizaje de la tarea en cuestión, no podrá transferirse a otros trabajos por su

especificidad. Al respecto, William (2009) agrega que el cuestionamiento más importante no es qué realizó bien y mal el estudiante, sino qué hacer ahora, cómo avanzar, qué le falta.

En cuanto a la retroalimentación sobre el proceso de la tarea, su objetivo es centrarse en detectar las estrategias que emplea el estudiante para ejecutar un trabajo, así como las fortalezas y dificultades. En algunas materias, los procesos pueden ser más visibles que en otros, como en el caso de comunicación o matemática; sin embargo, los procesos forman parte de todos los cursos. Cabe resaltar que cuando los docentes brindan retroalimentación sobre el proceso, se pueden atender las necesidades de todos los estudiantes y los ayudan a adquirir la habilidad de aprender a aprender.

En lo que respecta a la retroalimentación sobre la autorregulación, se manifiesta que es el proceso que emplean los alumnos para controlar su propio aprendizaje, por lo cual implica autonomía y disciplina. Dicha autorregulación puede generar que los estudiantes indaguen, acepten y ejecuten la información ofrecida en la retroalimentación o disten de hacerlo. Es importante mencionar que los alumnos estarán predispuestos a esforzarse para obtener y gestionar la retroalimentación si confían en sí mismos y en la información brindada; en tanto, la retroalimentación sobre la autorregulación es eficaz en la medida en que acrecienta la autoeficacia.

En relación con la retroalimentación sobre la persona, es importante mencionar que no se recomienda su uso por dos razones. En primer lugar, no contiene información útil que el estudiante pueda emplear para mejorar sus aprendizajes, por lo cual no es formativa. En segundo lugar, este tipo de retroalimentación puede generar el fatalismo académico de los discentes al creer que la inteligencia es invariable. Por el contrario, se ha demostrado que los logros se vinculan con las estrategias que los estudiantes emplean para desarrollar una tarea y que están bajo su control, no en una capacidad innata.

En base a los cuatro niveles presentados, Hattie y Timperley (2007) sostienen que la retroalimentación centrada en la persona es la menos eficaz, mientras que la retroalimentación sobre el proceso y la autorregulación son efectivos en cuanto al

procesamiento profundo y el dominio de las tareas, y la retroalimentación centrada en la tarea es efectiva siempre que la información resulte útil para mejorar el procesamiento de la tarea o fomente la autorregulación. Para hacer más comprensibles dichos niveles, se pueden revisar los ejemplos presentados en la Tabla 1.

Tabla 2

Ejemplos de niveles de retroalimentación

Nivel de retroalimentación	Ejemplo
Retroalimentación sobre la tarea	<p>“You need to include more about the Treaty of Versailles” (p. 90).</p> <p>“Necesitas incluir más acerca del Tratado de Versalles” (p. 90).</p>
Retroalimentación sobre el proceso	<p>"This page may make more sense if you use the strategies we talked about earlier" (p. 90).</p> <p>"Esta página puede tener más sentido si utiliza las estrategias de las que hemos hablado antes" (p. 90).</p>
Retroalimentación sobre la autorregulación	<p>“You already know the key features of the opening of an argument. Check to see whether you have incorporated them in your first paragraph” (p. 90).</p> <p>"Ya conoces las características clave de la apertura de un argumento. Comprueba si las has incorporado en tu primer párrafo" (p. 90).</p>
Retroalimentación sobre la persona	<p>“That's an intelligent response, well done” (p. 90).</p> <p>“Esa es una respuesta inteligente, bien hecho” (p. 90).</p>

Nota. La Tabla 2 muestra algunos ejemplos de los niveles de retroalimentación. Elaboración propia con base en Hattie y Timperley (2007). Traducción propia.

Un segundo aspecto es la función de la retroalimentación. Esta puede ser descriptiva o evaluativa, lo que ocasiona que los estudiantes se sientan iluminados o juzgados respectivamente. Pero ello no depende únicamente del mensaje del docente, sino que también de la interpretación que le otorgue el discente. Por esta razón, Brookhart (2017) recomienda expresar lo que se observa en el trabajo e identificar los puntos fuertes y débiles sin emitir ningún juicio de valor. El tercer punto de la dimensión de contenidos es la comparación con algún elemento de base. Por ejemplo, la retroalimentación ofrecida puede comparar el trabajo con los criterios de evaluación, con el trabajo de otros estudiantes o con el desempeño retrospectivo del estudiante, siendo la comparación con los criterios propuestos la más efectiva. Se debe evitar realizar comparaciones entre estudiantes y brindar retroalimentación a cada alumno bajo distintos criterios o sin la existencia de ellos.

Un cuarto elemento de la dimensión de contenidos es la valoración. Según Brookhart (2017) la retroalimentación debe ser positiva, lo cual no significa que sea arbitrariamente alegre o reconozca que el trabajo del estudiante es bueno cuando verdaderamente no lo es. Una retroalimentación positiva se trata de un comentario que describe los aspectos positivos relacionados con los criterios de evaluación y cómo estos aspectos evidencian lo que el alumno está aprendiendo. A su vez, ser positivo implica señalar los puntos débiles y las posibles acciones para mejorarlo. Por tanto, no es efectivo brindar retroalimentación que indique los aspectos por mejorar y no ofrecer sugerencias para corregirlo.

Hasta este punto, se ha descrito al enfoque, la comparación, la función y la valoración. Estas son alternativas sobre lo que se dice en los comentarios de retroalimentación. También, se puede elegir la forma de expresar la información a través de la claridad, la especificidad y el tono. En las siguientes líneas, se describirán estas opciones. En lo que concierne a la claridad de la retroalimentación, Brookhart (2017) indica que los alumnos deben comprender el contenido de la retroalimentación de la misma forma que el docente lo hace. Para eso, es necesario tener en cuenta el vocabulario que utilizan los estudiantes, así como su formación y experiencia. El criterio de claridad significa si el escrito o comentario es claro para el estudiante, por lo cual se sugiere emplear un lenguaje y estructura de oraciones sencillas. Además

de ello, es importante escribir o hablar de acuerdo con el nivel de desarrollo del alumno y corroborar que el mensaje se haya comprendido.

Acorde con el planteamiento de Brookhart (2017) sobre la especificidad, la retroalimentación no debe ser ni demasiado estrecha; es decir que proporciona comentarios lo suficientemente concretos como para hacer las mejoras que requiere el trabajo por el estudiante, ni demasiado amplios o vagos como "escribe más" o "esfuérzate más", porque ninguno de estos comentarios brinda una clara idea de lo que debe escribir o lo que debe hacer para llegar al nivel esperado en la tarea. En este criterio, se recomienda emplear sustantivos y adjetivos de tipos descriptivos, así como describir conceptos o criterios y estrategias que puedan resultar útiles para el aprendizaje.

Por último, el tono se refiere a la calidad del mensaje de retroalimentación que influye en la forma en que el comentario será escuchado o leído. El tono se expresa a través de la selección de palabras y el estilo; en ese sentido, este aspecto de la retroalimentación puede motivar o desanimar al estudiante. En razón de esto, se sugiere utilizar palabras o expresiones que apuntan a resaltar que el alumno es un aprendiz activo; por ejemplo, formulando preguntas y compartiendo lo que el maestro desea saber o comprender sobre el trabajo. Por el contrario, se debe evitar decirle al estudiante lo que debe de hacer a modo de mandato y asumir que los comentarios del docente son incuestionables.

A modo de resumen, en este apartado, se ha descrito sobre las dimensiones de la retroalimentación, las estrategias y los contenidos, en base a los aportes de Hattie y Timperley (2007), Brookhart (2017) y Anijovich (2020). Por un lado, las estrategias comprenden el factor tiempo; es decir, en qué momento se brindará la retroalimentación; el factor cantidad; esto es el número de criterios en los que el evaluador focalizará su atención; al factor modo, referido al medio por el cual será enviada la retroalimentación al estudiante y, por último, al factor audiencia, o, dicho de otro modo, al público objetivo que será el receptor de la información. Por otro lado, los contenidos de la retroalimentación pueden variar en el nivel en el cual estará enfocado el comentario (tarea, proceso, autorregulación o persona); en la función descriptiva o evaluativa; en la comparación con los criterios de evaluación, los trabajos

de otros compañeros o con el desempeño anterior del estudiante; en la valoración positiva o negativa de la retroalimentación y en la forma de expresar la información mediante de la claridad, la especificidad y el tono.

En esa línea, los beneficios que puede provocar la retroalimentación en el desenvolvimiento de los estudiantes dependen directamente de las estrategias empleadas por el evaluador, así como de los contenidos que responden a diferentes propósitos. Es clave tener en consideración que una retroalimentación puede generar la autonomía cognitiva como también desmotivación y una menor autoeficacia si no se tiene una elección acertada de cómo realizarla y qué abordar en ella. Así pues, es importante que los docentes conozcan a profundidad las herramientas disponibles para brindar una retroalimentación que nutra el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, lo que implica comprender las ventajas y desventajas de cada subcategoría de las estrategias y contenidos.

En ese sentido, discernir si la retroalimentación será diferida o inmediata, elegir el número de aspectos en los cuales centrar su atención, si lo realizará de manera escrita u oral, individual o grupal, así como elegir el nivel más efectivo y el vocabulario que empleará son algunas de las decisiones a las que el docente se enfrentará al momento de ofrecer retroalimentación. Cabe destacar que tales decisiones son vitales en el contexto actual, pues los estudiantes realizan un mayor número de actividades de manera autónoma y requieren de mayor orientación para llegar al nivel esperado de las competencias propuestas por los documentos curriculares.

En suma, en el primer capítulo del marco conceptual, se abordaron dos temas que responden al contexto en el cual se desarrolla la presente investigación, la educación a distancia y el proceso de evaluación. Por un lado, se presentaron las medidas educativas adoptadas en la región y los desafíos que surgieron con la modalidad de educación a distancia en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19. También, se vio necesario ahondar en el caso peruano con la presentación de la estrategia educativa “Aprendo en casa”, así como en la modalidad semipresencial enmarcada en el retorno seguro tras dos años del inicio de la pandemia. Y, por otro lado, en el proceso de evaluación, se revisaron documentos como el Currículo Nacional de Educación y Resoluciones Viceministeriales que dan

sustento al enfoque formativo por competencias y en el cual se enmarca la retroalimentación.

En este segundo capítulo, se abordó la definición e importancia de la retroalimentación y sus dimensiones según autores referentes en la temática del estudio. En cuanto a la definición e importancia, se obtuvo que es un proceso clave y complejo de la evaluación formativa, el cual tiene como principal objetivo impactar positivamente en el aprendizaje y acercar a los estudiantes al nivel esperado en cada competencia. En lo que respecta a las dimensiones, se hallaron las estrategias y los contenidos que, de manera concreta, responden al cómo y al qué de la retroalimentación respectivamente.



Segunda Parte: Investigación

Capítulo 1: Diseño Metodológico De La Investigación

En este capítulo, se explica el diseño metodológico, que se define como la ruta a seguir para recoger la información necesaria para la investigación (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014). Por consiguiente, se presenta el enfoque y tipo de investigación, así como los objetivos y las categorías que la orientan. Así también, se describen los criterios de selección de los informantes y la técnica e instrumento elegidos para la recogida de información. Además, se exponen las técnicas para la organización, procesamiento y análisis de los datos y, por último, se presentan los principios de ética propuestos por el Vicerrectorado de Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2009) para investigaciones realizadas con seres humanos.

1.1. Enfoque Y Tipo De Investigación

El presente trabajo de investigación corresponde a un enfoque metodológico cualitativo, el cual busca, de acuerdo con Martínez (2006), “identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p. 128). En tal sentido, las investigaciones cualitativas se basan en un proceso inductivo y tienen como finalidad ahondar en un contexto específico. Valle, Manrique y Revilla (2022) agregan que este enfoque se caracteriza porque los resultados obtenidos no pueden ser generalizados y que solo se busca arribar a conclusiones para dicha realidad estudiada. Asimismo, teniendo en consideración a Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), el tipo de investigación es descriptivo, puesto que se tiene por objetivo reconstruir una realidad sin que exista una alteración de la misma; además, se centra en recoger información de forma independiente o conjunta sobre las categorías de estudio, mas no en identificar la relación entre ellas ni generalizar los resultados.

En palabras de Valle, Manrique y Revilla (2022) este tipo de investigación tiene por objetivo “describir con detalle una realidad educativa acotada, una situación determinada, o la actuación, el sentir o las percepciones de un grupo de personas en

un contexto puntual” (p. 15). En esa línea, la investigación está enfocada en conocer las percepciones docentes sobre el proceso de retroalimentación del aprendizaje que se brinda a los estudiantes en el nivel inicial. Por lo cual, se tomó en cuenta a Gómez Reyes (2019), quien expone que la percepción es el conocimiento o la idea que tiene alguien sobre algún tema. Con este fin, también se ha delimitado cuidadosamente una pregunta de investigación, un objetivo general y dos objetivos específicos, así como las categorías y subcategorías de la investigación, los cuales serán presentados en el siguiente apartado.

1.2. Objetivos Y Categorías

La pregunta de investigación es la siguiente:

¿Cuáles son las percepciones docentes sobre el proceso de retroalimentación del aprendizaje que se brinda a los estudiantes en el nivel inicial en una IE pública ubicada en Lima, en un contexto de una educación a distancia?

Objetivo general

- Describir las percepciones docentes sobre el proceso de retroalimentación del aprendizaje que se brinda a los estudiantes en el nivel inicial en una IE pública ubicada en Lima, en un contexto de una educación a distancia

Objetivos específicos

- Identificar las percepciones docentes sobre las estrategias de la retroalimentación del aprendizaje que se brinda a los estudiantes en el nivel inicial en un contexto de una educación a distancia
- Identificar las percepciones docentes sobre los contenidos de la retroalimentación del aprendizaje que se brinda a los estudiantes en el nivel inicial en un contexto de una educación a distancia

Acorde a los objetivos planteados, se ha considerado dos categorías de estudio y once subcategorías, las cuales se conceptualizarán en la Tabla 3.

Tabla 3

Categorías y subcategorías de la investigación

Categorías	Subcategorías
<p>Estrategias de retroalimentación. Se definen como las opciones estratégicas que disponen los docentes para ofrecer retroalimentación y que incluyen cuatro factores: el tiempo, la cantidad, el modo y la audiencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Tiempo. Momentos y frecuencia con la cual la docente brinda retroalimentación a sus estudiantes. ❖ Modo. Es la vía o medio por el cual se envía retroalimentación a los estudiantes. Puede ser escrito, oral o visual/demostración. ❖ Cantidad. Focalización y priorización de dos o tres aspectos sobre los cuales centrar la retroalimentación, cuya selección debería estar orientada por las metas de aprendizaje. Por lo cual, se debe evitar ofrecer retroalimentación sobre todos los aspectos que se observan. ❖ Audiencia. Se puede ofrecer retroalimentación a cada estudiante, al grupo en su conjunto o a grupos pequeños.
<p>Contenidos de la retroalimentación. Se refiere a las alternativas sobre lo que se dice en los comentarios de retroalimentación y la forma de expresar la información que selecciona el profesorado para ofrecer devoluciones a sus estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Enfoque. Los focos o enfoques de la retroalimentación que se han tomado en cuenta para la investigación son los siguientes: retroalimentación centrada en la tarea, en el proceso, en la autorregulación y en la persona. ❖ Comparación. Al brindar retroalimentación, es posible comparar el trabajo con los criterios de evaluación, con el trabajo de otros estudiantes o con el desempeño retrospectivo del estudiante. ❖ Función. Las retroalimentaciones pueden describir y/o evaluar el trabajo o desempeño del estudiante. La función descriptiva expresa lo que se observa en el trabajo e identifica los puntos fuertes y débiles sin emitir ningún juicio de valor, mientras que la función evaluativa premia o castiga el trabajo del alumno. ❖ Valoración. La valoración de la retroalimentación puede diferenciarse en positiva y negativa. Una retroalimentación positiva implica señalar los puntos débiles y las posibles acciones para mejorarlo, en tanto una

	<p>retroalimentación negativa describe lo que está mal y no ofrece sugerencias sobre qué hacer.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Claridad. Hace referencia a si el escrito o el discurso es claro para el estudiante. ❖ Especificidad. Se refiere a la extensión de la retroalimentación. Decidir el grado de especificidad de los comentarios es una cuestión del principio de Ricetos de Oro: ni demasiado estrecho, ni demasiado amplio, sino el justo. La retroalimentación demasiado estrecha limita al estudiante a seguir las indicaciones del docente y la retroalimentación demasiado amplia no dan mucha orientación al estudiante de lo que podría realizar para mejorar su trabajo. ❖ Tono. Calidad del mensaje de retroalimentación que influye en la forma en la que el comentario será escuchado o leído. El tono puede inspirar o desalentar.
--	---

Nota. Elaboración propia con base en el planteamiento de los autores Brookhart (2017) y Anijovich (2020), quienes abordan a la retroalimentación del aprendizaje desde dos dimensiones: las estrategias y los contenidos.

1.3. Informantes De La Investigación

Se ha elegido como informantes para la investigación a 3 docentes de las aulas de 3 y 5 años de una institución educativa pública ubicada en la ciudad de Lima. Para ello, se tuvo en consideración principalmente el criterio de viabilidad y acceso, pues son docentes que están dispuestas a participar del estudio y disponen de tiempo para ser entrevistadas. Este grupo de maestras cuenta con una amplia trayectoria laboral, de más de 20 años de servicio, en instituciones públicas, y tienen como pauta, desde la normativa de Minedu y de la dirección del centro educativo, brindar retroalimentación a los estudiantes por el tipo de experiencias de aprendizaje y actividades que se desarrollan en el nivel inicial. Por lo cual, se pudo recabar información relevante relacionada al proceso de retroalimentación. Es importante aclarar que la cantidad de participantes se debe a que, en un enfoque cualitativo, no es imprescindible contar con una gran cantidad de casos para generalizar los

hallazgos de la investigación, sino analizar unos cuantos a profundidad (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

1.4. Técnicas E Instrumentos De Recolección De Información

En relación con las técnicas, Baena Paz (2017) señala que el investigador cualitativo usa técnicas para recolectar información, tales como la observación, las entrevistas y la revisión de documentos. Como se clarificó anteriormente, el término percepción hace referencia al conocimiento o la idea que alguien tiene sobre algún tema (Gómez Reyes, 2019), por lo que la forma más apropiada de acercarse a tales percepciones es a través de la entrevista, considerada una herramienta clave dentro de la investigación cualitativa y útil cuando el tema de estudio es imposible de observar o es complicado de hacerlo. Desde el punto de vista de Valles Martínez (2014, citado en Moscoso Loaiza y Díaz Heredia, 2018) esta técnica se define como una conversación o un espacio de interacción entre el investigador y los participantes. En cuanto al tipo de entrevista, se ha elegido la semiestructurada (**Anexo 1**) en vista de que “se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014, p. 403). En efecto, esta selección permitió que la investigadora formule nuevas preguntas durante la entrevista sobre temas que se requerían profundizar.

Como paso previo a la aplicación del instrumento, este atravesó por un riguroso proceso de validación por parte de dos docentes especialistas en investigaciones cualitativas, y en la evaluación de los aprendizajes, tema en el que se enmarca la retroalimentación. Por este motivo, resultó necesario ponerse en contacto con las expertas evaluadoras mediante una carta formal (**Anexo 2**) en la cual se extendió el pedido de validar la entrevista diseñada y se expuso los siguientes anexos: la matriz de consistencia de la investigación, la conceptualización de las categorías y subcategorías, el diseño de la guía de entrevista y la matriz de evaluación del guion. Una vez que las docentes conocieron la intención del estudio y confirmaron su participación, tuvieron la función de revisar el guion de entrevista a profundidad y verificar si el contenido de dicho instrumento guarda relación con los objetivos y con las categorías y subcategorías de la investigación.

Con la finalidad de favorecer el proceso de validación, la matriz de evaluación del guion de entrevista contó con tres criterios: pertinencia, claridad y relevancia. El primero hace referencia a que las preguntas formuladas son coherentes con la pregunta planteada para la investigación, con los objetivos y con las categorías del estudio. El segundo de ellos concierne a si las preguntas son claras, pertinentes y precisas para recabar la información. El último criterio se refiere a la relevancia de la pregunta con respecto a la categoría y subcategoría de la investigación. Así pues, una vez validado el guion de entrevista, la investigadora revisó los comentarios y sugerencias brindadas por cada especialista evaluador y realizó los ajustes solicitados para obtener la versión final del instrumento. Cabe señalar que las sugerencias brindadas por las docentes evaluadoras consistieron en reformular algunas preguntas para mejorar su claridad y relevancia. De esta manera, se garantizó que las preguntas estén orientadas en un solo sentido y sean suficientes para obtener la información requerida.

1.5. Técnicas Para La Organización, Procesamiento Y Análisis De La Información

Para organizar, procesar y analizar la información recopilada, en primera instancia, se emplearon las categorías y subcategorías, conocidas también como unidades de análisis (Valle, Manrique y Revilla, 2022), las cuales fueron presentadas y conceptualizadas (Tabla 2). Como segundo punto, se utilizó un sistema de codificación (**Anexo 3**), que permitió identificar de una forma más sencilla la fuente, a la persona que la ha proporcionado y el número de respuesta. Además de ello, la información recabada mediante las entrevistas fue transcrita en una tabla (**Anexo 4**) tal y como fue expresada por las docentes. Asimismo, se incluyeron algunos datos relevantes como el lugar, la fecha, la modalidad y la duración de la entrevista.

Como paso posterior, se tiene la organización de la información a través de las categorías y subcategorías. Para ello, fue necesario releer en varias ocasiones el contenido de las entrevistas y comprender lo que las docentes manifestaron. Cabe mencionar que, a partir de dicho análisis, se obtuvieron pequeñas unidades que se organizaron en una matriz de sistematización (**Anexo 5**), la cual facilitó la visualización de los extractos seleccionados. De este modo, también fue posible realizar comparaciones entre las respuestas de las maestras entrevistadas a fin de conocer

sus percepciones sobre el proceso de retroalimentación. Por tanto, la organización de la información en tablas y matrices facilitó el posterior análisis por la investigadora, puesto que permitió la comparación de los datos obtenidos y la identificación de las relaciones en función a las categorías.

1.6. Principios Éticos De La Investigación

Dado que el presente estudio incluye la participación de seres humanos, es fundamental considerar los principios éticos para la investigación propuestos por el Vicerrectorado de Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2009). De esta forma, se aseguró la protección de la integridad de las docentes informantes y de la institución educativa en la que laboran.

Con este fin, se elaboró, en primera instancia, una carta de solicitud de autorización que tenía como destinataria a la directora de la escuela. La carta en mención contenía información sobre el objetivo de la investigación y la técnica empleada para recoger los datos. Asimismo, se hizo hincapié en que los niños no estarán involucrados en este proceso, pues se ha considerado a las docentes como únicas informantes de la investigación. Así pues, se garantizó el principio ético de beneficencia y no maleficencia en el presente estudio.

Además de ello, se elaboró un consentimiento informado dirigido a cada docente informante, que incluyó los datos personales de la persona entrevistada y del entrevistador, la fecha de entrevista, la duración estimada y una frase que concedió la autorización de la participante para el manejo de la información. Este documento fue compartido y firmado por las docentes con anterioridad para asegurar que la investigación se lleve a cabo con base en los principios de respeto por las personas e integridad científica. Asimismo, se explicó que los datos obtenidos durante las entrevistas se utilizarán únicamente con fines académicos y que se protegerá la identidad de los participantes en todo momento, por lo cual, el principio de justicia también condujo el proceso de investigación. Por último, se dio a conocer que los resultados obtenidos en el presente estudio podrán ser compartidos con las participantes a través de un informe ejecutivo, demostrando así el principio de responsabilidad en la investigación.

Capítulo 2: Análisis E Interpretación De Los Resultados

En este segundo capítulo, se expone el análisis y la interpretación de los datos obtenidos a partir de la aplicación de la técnica de entrevista a tres docentes del nivel inicial de una institución educativa pública de Lima en un contexto de educación a distancia. La información recogida da cuenta de las percepciones de las maestras sobre la retroalimentación del aprendizaje brindada a los estudiantes de dicho nivel educativo. Asimismo, la organización de este capítulo responde a dos categorías: estrategias y contenidos de la retroalimentación.

2.1. Percepciones Docentes Sobre Las Estrategias De Retroalimentación Del Aprendizaje

En relación con este primer objetivo, se analizará la categoría denominada estrategias de retroalimentación del aprendizaje que se brinda a los estudiantes en el nivel inicial en un contexto de educación a distancia. Dicha categoría se define como las opciones estratégicas que disponen los docentes para ofrecer retroalimentación y está conformada por las siguientes subcategorías: tiempo, cantidad, modo y audiencia. A continuación, se presentará el análisis e interpretación de una de ellas.

2.1.1. Tiempo

Como se ha comentado con anterioridad, el factor tiempo hace referencia a la frecuencia y los momentos de la retroalimentación; dicho de otro modo, con qué regularidad brindan retroalimentación a sus estudiantes y si lo realizan de manera inmediata o diferida (Brookhart, 2017). En primer lugar, las maestras expresaron que la frecuencia con la que brindaban retroalimentación dependía de la actividad realizada, pues cuando se les preguntó por la cantidad de veces que se comunicaban con los padres de familia para ofrecer retroalimentación a sus estudiantes, se obtuvieron las siguientes respuestas:

“A la semana sería dos veces, pero no siempre con los mismos niños. Con algunos sí, pero, a veces, había actividades que el niño sí lograba realizar. Entonces, ya con esos niños no me comunica esa semana, sino con otro que sí necesitaba” (M2_5A_P3RP4).

“Cada 2 semanas o cada semana, depende cuál era la actividad que realizabas. A veces, no necesitaba” (M3_5B_P3RP3).

A partir de las respuestas de estas dos docentes, también se evidencia que no retroalimentaron todos los trabajos de los estudiantes, pues señalaron que únicamente brindaban comentarios de retroalimentación a quienes no habían logrado el propósito de la actividad o necesitaban de un mayor apoyo como se muestra en el siguiente extracto: “Solo [retroalimentaba a] algunos niños...por ejemplo, a los que enviaban y respondían bien, no era necesario” (M2_E2_RP4). En palabras de otra de las docentes: “Solamente [retroalimentaba] a los que necesitaban, unos 3 o 4, los que necesitaban más apoyo para que entendieran lo que tú les explicabas”.

La otra docente, que participó de una capacitación, expresó que, a pesar de que se le indicó que solo retroalimente los trabajos de los niños que presentaban dificultades para alcanzar el propósito delimitado, ella optaba por ofrecer retroalimentación a todos los niños que enviaban sus evidencias para que se sientan conformes. En sus palabras: “No solo retroalimentaba a los niños que mandaban equivocadamente o que no se evidenciaba, sino trataba de hacerlo a todos para que todos se sientan satisfechos” (M1_3A_P2RP7).

En relación con lo mencionado anteriormente, es relevante considerar el aporte del Minedu (2020a), quien sostiene que la retroalimentación “consiste en devolver a la persona, información que describa sus logros o progresos en relación con los criterios de evaluación” (p. 8). En ese sentido, lo recomendable sería retroalimentar todos los trabajos recibidos, puesto que siempre es posible «subir un escalón más» en el aprendizaje (Anijovich, 2020). No obstante, la docente que indicó que lo hacía, tenía la intención de que los estudiantes se sientan satisfechos, mas no que conocieran cuán cerca se encontraban del propósito esperado.

En segundo lugar, en cuanto a los momentos de la retroalimentación, se pudo conocer que las tres docentes entrevistadas brindaron retroalimentación de manera inmediata en la mayoría de los casos: “Era inmediata, porque era el mismo día, no me tomaba el tiempo” (M1_3A_P5RP8). “El mismo día, se tiene que aprovechar ese

momento, sino el niño te cambia ya la idea..." (M3_5B_P5RP5). Sin embargo, otra de las docentes afirmó que, en el marco de la educación a distancia, se vio en la necesidad de realizar retroalimentaciones de manera diferida, puesto que recibía las evidencias de los estudiantes fuera del horario establecido o días posteriores a la fecha de entrega.

"En algunos casos, era inmediata cuando se podía... lograba comunicarme y en otros diferida. ¿Por qué? Porque también la mamá me enviaba la evidencia algunas veces el fin de semana. O la enviaba muy tarde... Y era diferida, ¿no? Por ese motivo o como te digo, lo enviaban el fin de semana inclusive otro después de 15 días me acumulaba las evidencias y me las enviaban" (M2_5A_P5RP6).

En ese sentido, una de las limitaciones para retroalimentar de manera inmediata durante la educación a distancia fue la demora en la comunicación entre la madre o el padre de familia con las docentes. Como se detalló en el extracto anterior, una buena parte de ellos enviaban las evidencias fuera de la hora o después de varios días e incluso semanas. Esta situación ocasionaba que las docentes retroalimenten de manera diferida e incluso dejaran de hacerlo.

Al respecto, Shute (2008, citado en Anijovich, 2020) distingue la retroalimentación diferida de la inmediata. La primera es adecuada para aprendizajes que demandan una fuerte carga cognitiva por parte de los estudiantes, ya que otorga un tiempo prudente para que reflexionen sobre sus avances y busquen diferentes formas de resolver la tarea. Por su parte, la segunda permite corregir los desaciertos de los niños a fin de que continúen con el trabajo de forma más inmediata. Asimismo, se indica que ambas son relevantes y que su aplicación depende de la edad de los estudiantes y de la dificultad de los aprendizajes que se pretenden mejorar.

Por su parte, Brookhart (2017) sostiene que una buena retroalimentación es la que llega a los estudiantes mientras tienen presente el objetivo de aprendizaje de la tarea y cuando todavía pueden realizar las modificaciones correspondientes en esta. De lo contrario, carece de sentido mejorarla. En esa línea, es válido rescatar la intención de las docentes por brindar una retroalimentación inmediata, pues en un contexto de educación a distancia, es vital que los estudiantes reciban la

retroalimentación en el momento para que puedan incluir las mejoras pertinentes encaminando su desempeño (Huayhua, Avila, Vargas y Buitron, 2021).

2.1.2. Cantidad

La subcategoría cantidad está referida al número de aspectos del aprendizaje en los cuales los docentes centran la retroalimentación (Anijovich, 2020). Tras realizar las entrevistas, se obtuvo que dos de las docentes dirigieron su atención principalmente en el propósito de aprendizaje y criterio de evaluación al momento de brindar retroalimentación, mas no en otros aspectos, como, por ejemplo, el orden o la presentación del trabajo. En las palabras de una de las docentes, cuando realizaba retroalimentaciones a sus estudiantes se centraba solo en lo siguiente: "Yo me fijaba en el propósito del aprendizaje... cuál era el propósito y cuál era mi criterio de evaluación" (M1_3A_P6RP10). Otra de las maestras afirmó que no evaluaba aspectos como el orden o la forma de presentación del trabajo de los estudiantes, puesto que consideraba que sería muy exigente para la edad que presentaban los niños durante los años anteriores, pero que lo estaba considerando recientemente como parte de su evaluación para las retroalimentaciones. Esto se puede apreciar en la siguiente cita: "Más que todo el propósito, porque el orden... ellos son todavía muy pequeños. Ahora, ya para 5 años sí. El año pasado, más que nada el propósito para que recuerden lo que estábamos realizando, ¿no?" (M3_5B_P6RP6).

No obstante, otra de las docentes afirmó que, aunque consideraba que el propósito de aprendizaje era lo primordial, complementaba sus retroalimentaciones con otros puntos, como la forma en la que el niño pintaba o el orden del trabajo, tal y como se muestra en el siguiente extracto:

"Cuando estaba muy [...] desordenado o no pintaba bien o no cogía bien el plumón o el crayón igual que lo ayuden en el momento de recordar también que le enseña a recordar a coger las tijeras, todo eso. Aparte del propósito de aprendizaje, que también es lo primero, ¿no? y después ya complementaba con lo que te he mencionado" (M2_5A_P6RP8).

En relación con lo comentado, es pertinente recordar que, para brindar una buena retroalimentación, bajo el punto de vista de Brookhart (2017), el docente podría

aplicar el principio de “Ricitos de Oro”, el cual postula: “Not too much, not too little, but just right.” (p. 13). En esa línea, es recomendable seleccionar dos o tres aspectos, como máximo, sobre los cuales construir la retroalimentación, cuya selección debería estar orientada por el propósito de la actividad, como lo hicieron notar las dos primeras maestras durante las entrevistas.

En palabras de Brookhart (2017), este factor conforma una de las decisiones más complejas dentro del proceso de retroalimentación, puesto que se requiere un gran conocimiento del tema que se está trabajando y los objetivos de aprendizaje planteados, de los niveles del desarrollo del aprendizaje típicas en tales temas y objetivos, y de la situación de cada uno de los estudiantes en particular.

Asimismo, Brookhart (2017) y Anijovich (2020), manifiestan que es usual que los docentes procuren brindar comentarios de retroalimentación sobre todos los aspectos que observan, como es el caso de la tercera maestra. No obstante, la cantidad y calidad de la información ofrecida a los estudiantes no debería estar orientada por la necesidad de evaluar o justificar la calificación asignada a sus trabajos, sino que, por el contrario, debería tener el objetivo de promover sus aprendizajes, lo que significa retroalimentar formativamente.

2.1.3. Modo

La tercera subcategoría hace referencia al modo de abordar la retroalimentación. Según Brookhart (2017), es la vía o medio por el cual se comunica la retroalimentación a los estudiantes. Puede ser escrito, oral o visual; esto es, a través de la demostración. Al entrevistar a las docentes, se pudo conocer que las modalidades más recurrentes por las cuales se brindó retroalimentación a los estudiantes en el marco de la educación a distancia fue a través de reuniones por Zoom, llamadas telefónicas, así como mensajes, audios y videollamadas mediante WhatsApp, como lo expresa una de las maestras: “En lo que se ha podido hacer la retroalimentación, de esa forma ¿no? por videollamada, por Zoom, por teléfono también ¿no?, llamada simple y también mandaba audios” (M1_3A_P7RP13). Cabe mencionar que una de las docentes, aclaró que, durante la semipresencialidad,

realizaba las retroalimentaciones en el aula sobre la actividad realizada de manera autónoma por el grupo de estudiantes el día anterior.

“En la semipresencialidad, a las 9 [de la mañana], antes de que empiece su clase se le retroalimentaba de la clase anterior. Entonces, por ejemplo, el grupo A no venía el martes, ¿no? Entonces, el día miércoles le reforzaba al grupo A” (M3_5B_P7RP8).

A partir de lo comentado por las maestras durante las entrevistas, se evidencia que se enviaban retroalimentación escrita y oral, pero no retroalimentación visual o demostración. Al respecto, Anijovich (2020) refiere que es necesario combinar los modos de retroalimentación para atender eficazmente a la diversidad de estudiantes en un aula, puesto que cada niño presenta un proceso de aprendizaje distinto, ha desarrollado diferentes formas de inteligencia y presenta experiencias y rutas variadas. Por lo cual, las docentes deberían tomar en consideración la retroalimentación a través de la demostración cuando los niños necesitan saber de qué manera realizar alguna actividad específica.

Además de ello, dos de las docentes coincidieron en que la mejor vía para ofrecer retroalimentación a los estudiantes fueron las reuniones por Zoom y videollamadas, dado que podían interactuar con ellos en tiempo real y se creaba un espacio de diálogo en el que todos los niños tenían la oportunidad de participar. No obstante, una de las docentes aseveró que los mensajes escritos eran la forma más accesible para comunicarse con los niños, puesto que, en muchas ocasiones, los padres no aceptaban las videollamadas, a pesar de ser la opción más óptima, pues le permitía tener una interacción más cercana con el niño:

“Lo ideal hubiera sido la videollamada, ¿no? Porque ahí podía ver al niño, que él me pueda ver. Eso hubiera sido lo ideal, pero la mamá no quería y, bueno, lo que utilicé más fueron los mensajes. Me vi obligada a utilizar más los mensajes: los mensajes escritos” (M2_5A_P8RP10).

Por lo mencionado, teniendo en cuenta a Brookhart (2017), la retroalimentación oral o interactiva es la mejor cuando es posible para el docente y estudiante. Y, aunque, la decisión de dar retroalimentación oral o escrita también depende de la capacidad lectora de los estudiantes, la docente se vio en la necesidad de retroalimentar mediante mensajes escritos, porque, en su mayoría, las madres de

familia no atendían las videollamadas. Según la RVM N° 193 (2020), la comunicación con los niños y sus padres debe ser considerada un elemento fundamental para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje y, por tanto, tiene que adaptarse a las necesidades y posibilidades de las familias. Estas comunicaciones se pueden dar de manera presencial y mediante llamadas telefónicas, mensajes o reuniones virtuales según sea el caso.

2.1.4. Audiencia

En cuanto a la subcategoría audiencia, Anijovich (2020) plantea que se puede ofrecer retroalimentación a los estudiantes de manera individual, a toda el aula o en grupos pequeños. A través de las entrevistas, se identificó que dos de las maestras (M1_3A y M3_5B) brindaron retroalimentación a cada estudiante y en pequeños grupos. Y otra de las maestras (M2_5A) lo hacía a nivel individual y a toda el aula.

Una de ellas (M1_3A) tomó la decisión de crear grupos por WhatsApp, que le permitía unir a un máximo de 3 estudiantes, para realizar videollamadas. De esta forma, podía brindar retroalimentación como si se tratase de una conversación. Asimismo, realizaba la retroalimentación de forma individual cuando algunos de sus estudiantes no lograban conectarse a las videollamadas: "También lo hacía individualmente, ¿no? Por decirte, no entraban... a veces, en que tú llamas y la mamá no está. Entonces, tenías que llamarlo aparte, ¿no? Un poquito más tarde" (M1_3A_P10RP21). Además, optaba por la retroalimentación individual cuando notaba que el niño requería de un apoyo personalizado:

"Al niño que veía muy difícil, que no me entendía [...] de manera grupal, tenía que llamarlo individualmente y a él hacerle las preguntas directamente y buscar su raciocinio en el caso de que no entendiera: ¿y de qué forma?, ¿y cómo crees?" (M1_3A_P9RP19).

La otra docente aclaró que realizaba la retroalimentación en grupos pequeños, debido a que no se conectaban todos los estudiantes a las reuniones por Zoom: "Yo lo hacía de manera individual y en grupos pequeños, porque no se conectaban todos pues. Si iban 5 o 6, aprovechaba. O, a veces, no iba ese grupo, iba otro grupo. Bueno, ya no se les podía exigir" (M3_5B_P9RP10). En ese marco, es evidente que la elección de las docentes en cuanto a la audiencia de su retroalimentación también

dependía de factores externos, como la ausencia de los estudiantes en las videollamadas grupales o en las reuniones vía Zoom.

Mientras tanto, la docente M2_5A comentó que brindaba realimentación de manera individual, y a toda el aula cuando se encontraban en la modalidad semipresencial: "Claro, toda el aula también, ¿no? Cuando uno trabaja con los niños en el aula... Una retroalimentación general, pero, a la vez, también voy con cada niño, ¿no?" (M2_5A_P9RP12). No obstante, hizo la aclaración de que la forma más recurrente de retroalimentar a sus estudiantes fue a nivel individual, porque podía orientar a cada niño de una manera personalizada; esto es, brindar una retroalimentación que responda a las necesidades específicas de sus estudiantes.

A propósito de lo comentado, Anijovich (2020) sostiene que la elección de la audiencia no es una decisión menor al momento de ofrecer la retroalimentación. Por el contrario, es relevante que los docentes conozcan las oportunidades y condiciones de los tipos de audiencia. En primer lugar, la retroalimentación individual permite enfocarse en las tareas y en las estrategias utilizadas por cada estudiante para su elaboración; sin embargo, el factor tiempo y el número de alumnos puede obstaculizar este tipo de retroalimentación.

En segundo lugar, las retroalimentaciones dirigidas a todo el grupo del aula posibilitan que los docentes identifiquen los aspectos comunes de mejora o los conceptos que no se comprendieron a cabalidad y los comparta con sus estudiantes con el objetivo de que revisen sus producciones o procesos para perfeccionarlos. No obstante, la correcta aplicación de este tipo de retroalimentación depende directamente del compromiso y el grado de conocimiento que los estudiantes presenten sobre sus fortalezas y debilidades. En tercer lugar, las retroalimentaciones en grupos pequeños promueven una mayor conciencia metacognitiva en los estudiantes, pero también requieren un nivel más alto de autonomía.

En añadidura, dos de las docentes coincidieron en que la mejor forma de brindar retroalimentación fue de manera individual, puesto que los niños demostraban un mayor interés por los comentarios de retroalimentación. Asimismo, evitaban situaciones incómodas con los niños y las madres de familia cuando ellos no respondían a las preguntas planteadas por las maestras. Lo descrito se evidencia en las siguientes citas:

“Yo más individual, porque en individual ellos como que tenían más interés que la miss les hable, que en grupal” (M3_5B_P10RP11).

“Sí es mejor [individual], porque cuando es grupal, a veces, la mamá como que se incomoda ¿no? de que otras mamás vean que el niño no responde. Entonces conociéndolas a ellas como son, entonces, dije mejor es individual: ya trabajo con cada niño y oriento a cada mamá” (M2_5A_P10RP13).

Por su parte, la otra docente expresó que la mejor decisión en cuanto a la audiencia de su retroalimentación fue en pequeños grupos, pues los estudiantes se desenvolvían de manera autónoma mientras comentaban sobre sus trabajos:

"En pequeños grupos, porque ellos conversaban. Entonces, yo prendía la cámara y hacía como que no estaba para escucharlos y muy bien conversaban y todo y hablaba así: "Yo sí lo hice". "Yo lo hice solita mi mamá no me ayudó"" (M1_3A_P10RP20).

Con base en William (2011), es importante tomar en cuenta que la retroalimentación grupal, a nivel general o en pequeños grupos, no siempre beneficia a todos los estudiantes, porque depende del nivel de compromiso con su propio proceso de aprendizaje. En esa línea, mientras el compromiso de cada integrante sea mayor, podrán identificar con claridad los aspectos de mejora; de lo contrario, no reconocerán individualmente sus propias dificultades o equivocaciones en la retroalimentación que brinda el docente. Así pues, los hallazgos presentados sobre la elección de la audiencia por parte de las maestras entrevistadas resultan positivos, puesto que las docentes que identificaron un menor interés por parte de los estudiantes a las retroalimentaciones de tipo grupal, optaron por la retroalimentación a cada estudiante y la docente que reconoció una mayor autonomía en los niños de su aula decidió llevar a cabo la retroalimentación en pequeños grupos con mayor frecuencia.

A modo de síntesis, en el presente apartado se abordaron las percepciones docentes sobre las estrategias de la retroalimentación del aprendizaje brindada a los estudiantes en el contexto de educación a distancia. A partir del cual, se halló que, en relación con la subcategoría tiempo, las docentes no retroalimentaban los trabajos de los estudiantes en su totalidad, puesto que dependía de la actividad realizada y si el niño había logrado el propósito. Asimismo, en su mayoría, hacían un esfuerzo por

retroalimentar de manera inmediata; excepto cuando los padres de familia no mantenían una comunicación permanente con ellas y enviaban las evidencias fuera de tiempo. En la subcategoría cantidad, se obtuvo que dos de las docentes elegían el propósito de la actividad y el criterio de evaluación como la base principal de su retroalimentación; no obstante, una de las docentes intentaba brindar retroalimentación sobre todos los aspectos que observaba.

En lo que respecta a la subcategoría modo, se pudo conocer que las maestras recurrían al modo oral cuando era posible que los estudiantes se conectasen a las reuniones por Zoom o videollamadas por WhatsApp, y mediante la vía escrita cuando no lograban interactuar con los niños a través de estos medios ni a través de llamadas telefónicas. Por último, en cuanto a la subcategoría audiencia, se tuvo como principal hallazgo que las docentes entrevistadas realizaban retroalimentación de manera individual cuando los estudiantes no se conectaban a las reuniones programadas, como en el caso de la subcategoría anterior, o cuando evidenciaban que presentaban dificultades para comprender la actividad. También, manifestaron que ofrecían retroalimentación en pequeños grupos. De esta manera, se aseguraba una mayor interactividad con los estudiantes.

2.2. Percepciones Docentes Sobre Los Contenidos De La Retroalimentación Del Aprendizaje

En cuanto al segundo objetivo, se analizará la categoría denominada contenidos de retroalimentación del aprendizaje que se brinda a los estudiantes en el nivel inicial en un contexto de educación a distancia, el cual está conformado por las siguientes subcategorías: foco, comparación, función, valoración, claridad, especificidad y tono. En seguida, se presentará el análisis e interpretación de cada una de ellas.

2.2.1. Foco

De acuerdo con Anijovich (2020), la subcategoría foco está referida a aquellos elementos o dimensiones que selecciona el docente para ofrecer retroalimentaciones a sus estudiantes. Los focos o enfoques de la retroalimentación que se han tomado

en consideración para la investigación son los siguientes: retroalimentación centrada en la tarea, en el proceso, en la autorregulación y en la persona (Hattie y Timperley, 2007). Al entrevistar a las docentes, se pudo identificar que las tres docentes se interesaban por conocer qué y cuánto habían aprendido los estudiantes respecto al propósito planteado mediante la formulación de preguntas metacognitivas:

“Más sobre qué había entendido. ¿Qué has entendido?, ¿cómo lo hiciste tú? Para que él pueda hablar y expresar: ¿Y cómo lo entendiste?” (M1_3A_P11RP22).

“¿Cómo saber si se ha cumplido el propósito? [Por ejemplo, en matemáticas] quiero que me expliques por qué agrupaste, por qué no agrupaste, por qué” (M2_5A_P11RP15).

“En cada actividad que hacíamos, se le preguntaba: ¿Qué aprendiste?, ¿cómo lo realizaste?, ¿para qué te servirá? o ¿de qué manera lo puedes lograr?” (M3_5B_P11RP12).

A través de estas preguntas de metacognición, las docentes brindaban retroalimentación centrada en el proceso, puesto que preguntaban por las estrategias utilizadas por el estudiante para realizar las actividades propuestas y, a nivel de autorregulación cuando detectaban que los padres de familia habían intervenido más que los niños y les preguntaba cómo lo hubieran hecho ellos o qué hubieran hecho en una situación en particular, como se puede apreciar en la siguiente cita:

“[...] ¿de qué otra manera lo hubieras podido hacer o de qué otra manera se podría realizar?, ¿qué crees que faltaría aquí? ¿No sé qué más me podrías decir?, ¿qué más sabes?” (M2_5A_P11RP16).

Sobre lo presentado, Brookhart (2017) señala que la retroalimentación sobre el proceso muestra a los estudiantes las conexiones entre lo que hicieron y los resultados que obtuvieron. De esta forma, se pueden atender las necesidades de todos los estudiantes y los ayudan a adquirir la habilidad de aprender a aprender, dado que promueven la revisión de las estrategias empleadas para la ejecución de un trabajo y el nivel de efectividad. En lo que respecta a la retroalimentación sobre la autorregulación, manifiesta que es el proceso que emplean los alumnos para controlar su propio aprendizaje, por lo cual implica autonomía y disciplina. Dicha autorregulación fomenta que los niños ejecuten la información ofrecida a través de la retroalimentación para mejorar sus aprendizajes.

Así también, se logró identificar que dos de las docentes focalizaron su retroalimentación a nivel de la tarea, pues proporcionaban información acerca de los aciertos y errores de los estudiantes. Ello se puede constatar en los siguientes extractos:

“Empezaba siempre con sus aciertos. Eso nos dijeron siempre. Siempre comenzar con los aciertos, con lo que el niño había logrado, y después, hacerles ver qué era lo que le faltaba mejorar [...] Siempre empezar con lo que ha hecho bien” (M2_5A_P11RP16).

“[Yo les decía] “Se ve que has entendido”, “Qué bonito está”, [...] porque mandaban audios, mandaban videos. Veo que... comprendo que tú estás entendiendo lo que es el reciclaje y estás participando” (M1_3A_P11RP24).

Ahora, si bien en las entrevistas, las docentes no manifiestan de manera explícita que la retroalimentación que brindaban estaba enfocada en la tarea, es pertinente considerar los aportes de Hattie y Timperley (2007), quienes sostienen que este nivel incluye información acerca de lo bien que se está realizando una tarea o actividad. No obstante, un problema de enfocarse en dicho nivel es que no puede generalizarse a otras, porque es específica y concreta. Por su parte, William (2009) agrega que el cuestionamiento más importante no es qué realizó bien y mal el estudiante, sino qué hacer ahora, cómo avanzar, qué le falta. Por todo lo comentado, la retroalimentación a nivel de tarea que brindan las profesoras no resultaría tan beneficiosa para los estudiantes, puesto que si bien logran reconocer sus fortalezas y aspectos de mejora: “Se ve que has entendido”, “Qué bonito está” (M1_3A_P11RP24), no reciben información adicional sobre cómo mejorar.

Finalmente, se evidenció que dos de las docentes también se enfocaban en la persona al momento de brindar retroalimentación con algunas frases motivadoras o de felicitación: “Qué bonito te expresas”, “estás trabajando tú solo” (M1_3A_P11RP24). “Mira, has logrado hacer tal cosa”. “Te has dado cuenta cómo has realizado esta actividad” (M2_5A_P11RP16).

Al respecto, Stobart (2010) afirma que este nivel de retroalimentación raramente contribuye a mejorar el rendimiento de los estudiantes, dado que no abarca información relevante sobre cómo encaminar sus procesos y producciones. Incluso, podrían llegar a pensar que no necesitan mejorar nada, obstaculizando la

autorregulación y autonomía de los aprendices. En esa misma línea, Brookhart (2017) plantea que este tipo de retroalimentación puede generar un fatalismo académico de los discentes al creer que la inteligencia es estática al relacionar sus fracasos con una capacidad innata y no con las estrategias que utiliza para desarrollar una tarea y que están bajo su control. Por tanto, para que sea útil, una felicitación debe enfocarse en la tarea y no en la persona en sí misma.

2.2.2. Comparación

Como plantea Brookhart (2017), al brindar retroalimentación, es posible que los docentes comparen el trabajo de los estudiantes con los criterios de evaluación establecidos, con el trabajo de otros estudiantes o con el desempeño retrospectivo del estudiante. Desde el punto de vista del autor en mención, la comparación con los criterios propuestos es la más efectiva. En tal sentido, se debe evitar realizar comparaciones entre estudiantes y brindar retroalimentación a cada alumno bajo distintos criterios o sin la existencia de ellos.

Tras la aplicación de las entrevistas, se pudo conocer que una docente realizaba comparaciones entre los trabajos de un mismo estudiante para conocer cuánto el niño había comprendido sobre el tema trabajado: "[...] Para poder saber si el niño había entendido lo que es reciclaje o las tres erres [...] comparaba trabajos... comparaba [...] lo que él había trabajado, ¿no? Y cómo lo había entendido de que había que reciclar... para qué había que reciclar. Y, entonces, comparaba. Ahí sí comparaba" (M1_3A_P12RP27).

Asimismo, sostuvo que las comparaciones entre los niños del aula o entre el desempeño anterior y el actual no era adecuado, porque podrían afectar a los estudiantes a nivel emocional: "No los comparaba, odiaba esa comparación [...] Mira ella cómo hace. Mira, ¿eh? No, pienso yo que cada niño tiene sus ritmos" (M1_3A_P12RP25).

Otra docente realizaba comparaciones entre el trabajo y el criterio de evaluación: "Realizaba tal vez comparaciones de trabajo y el criterio de evaluación

para ver qué tanto el niño había comprendido" (M2_5A_P12RP18). Por su parte, otra de las docentes expresó que realizaba comparaciones entre los trabajos de los estudiantes cuando brindaba retroalimentación: "[...] en los trabajos que mostrábamos, les preguntaba ¿qué les falta?, a ver vamos a comparar, ¿qué necesita? De repente, necesita más color, una cosa así" (M3_5B_P12RP15).

A partir de lo comentado durante las entrevistas, se puede evidenciar que las docentes empleaban diferentes tipos de comparación en sus retroalimentaciones. La primera de ellas realizaba comparaciones entre las producciones o procesos de un mismo estudiante. Por lo cual, se puede deducir que la retroalimentación de la maestra tenía como base de comparación el desempeño retrospectivo del estudiante. En relación con ello, Brookhart (2017) indica que la retroalimentación autorreferenciada es bastante útil para describir los procesos que emplean los estudiantes, así como para quienes presenten dificultades y necesitan entender que pueden progresar. Por otra parte, es bastante alentador que la maestra reconozca las consecuencias que podría generar una retroalimentación que compare a los estudiantes en un sentido negativo, pues afectaría directamente en su autoestima y, además, promovería un clima de competitividad entre los niños.

La segunda docente fue la única entrevistada que dio a conocer que ofrecía una retroalimentación que tenía como base de comparación los criterios de evaluación establecidos con anterioridad. Brookhart (2017) postula que este es el principal tipo de comparación que se debe utilizar para una adecuada retroalimentación y que pueden ser creados por el docente o por los alumnos. La última docente expresó que realizaba comparaciones entre los trabajos de los estudiantes frente a la clase. En relación con dicha situación, el autor citado líneas arriba refiere que, por lo general, este tipo de comentarios no son recomendables, ya que no contienen información que le permitan al estudiante mejorar en su proceso de aprendizaje. Por el contrario, afecta la motivación de los alumnos que no se consideran exitosos, pues ellos podrían creer que no desarrollaron un buen trabajo, porque no son hábiles, cuando en realidad, lo más importante son las estrategias empleadas.

2.2.3. Función

De acuerdo con Hattie y Timperley (2007), la principal función de la retroalimentación es aminorar las diferencias entre el rendimiento actual del estudiante y el objetivo deseado. Moss & Brookhart (2009) refuerzan esta idea al mencionar que la retroalimentación beneficia al aprendizaje de los alumnos de dos maneras. En primer lugar, favorece el rendimiento, en vista de que los estudiantes conocen en dónde se encuentran en relación con los criterios establecidos; asimismo, contribuye en la metacognición; esto es que los estudiantes sean conscientes de su proceso de aprendizaje para regularlo. En segundo lugar, la retroalimentación contribuye a la motivación, pues los estudiantes detectan que la mejora es plausible y se sienten incentivados a dar los siguientes pasos para el logro de los aprendizajes.

Al respecto, las tres docentes mencionaron que la principal función de la retroalimentación era conocer en qué nivel se encontraban los estudiantes respecto al nivel esperado con el objetivo de brindarles las sugerencias necesarias y promover que los estudiantes logren el aprendizaje con autonomía.

“Era saber qué tanto el niño había comprendido el aprendizaje. Sobre todo, más de los que no se evidenciaban en el trabajo, no se evidenciaba en el trabajo, si es que es para hacer una retroalimentación sumativa, ¿no? Para ver si lo ayudábamos a través de la retroalimentación a llegar al aprendizaje, ¿no? Esa era, entiendo yo, que era la función de la retroalimentación” (M1_3A_P13RP28).

“Bueno, era darle las sugerencias necesarias, ¿no? para que el niño pueda ir mejorando. Pueda mejorar su trabajo, pueda lograr cumplir el propósito, el desempeño ¿no? Que se estaba trabajando en esa actividad” (M2_5A_P13RP19)

“De que ellos logren el propósito, logren también por descubrimiento, logren lo que nosotros estamos enseñando” (M3_5B_P13RP16).

Por su parte, la docente M2_5A señaló que también la ayudaba a retomar la actividad en caso de que la mayor parte de los estudiantes no logran el propósito de aprendizaje esperado:

“Si era un buen grupo el que no había cumplido... no lograba el desempeño, en esa propuesta, en esa actitud, en esa experiencia de aprendizaje, entonces para retomarlo, ¿no?, la próxima” (M2_5A_P13RP20).

En relación con lo expuesto, Anijovich y Gonzalez (2011) manifiestan que la retroalimentación beneficia no solo al estudiante al autorregular su aprendizaje, sino

que también al docente, pues permite identificar si la planificación ha funcionado y cuál ha sido el avance del discente. Así pues, el proceso de aprendizaje interacciona con ambos agentes y se promueve un mayor dinamismo y productividad. Esto se evidencia en el último extracto presentado, puesto que la docente asevera que la retroalimentación es provechosa para determinar si se requiere retomar una actividad propuesta que no ha sido alcanzada por los estudiantes en su totalidad para reforzar los aprendizajes.

Con base en la propuesta de Brookhart (2017), la retroalimentación presenta dos principales funciones: describir o evaluar el desempeño del estudiante. Por un lado, la función descriptiva consiste en expresar lo que se observa en el trabajo e identifica los puntos fuertes y débiles sin emitir ningún juicio de valor; por otro lado, la función evaluativa de la retroalimentación se basa en premiar o castigar el trabajo sin tener la intención de que el alumno trate de avanzar.

En cuanto a dicha subcategoría, dos de las docentes mencionaron que describían los trabajos de los estudiantes en sus retroalimentaciones y evitaban emitir juicios de valor, porque consideraban que el estudiante podría verse afectado a nivel emocional:

“No trataba de emitir mucho juicio para que el niño no se sienta mal, porque no voy a decir está mal, ¿no?, sino y ¿de qué otra forma...? Buscaba preguntas abiertas para que ellos puedan responderme ampliamente ¿no? libres, sin tantos límites” (M1_3A_P14RP30).

“La verdad que no lo he hecho [emitir juicios de valor]. He hecho la descripción de lo que hacía el niño. Pero aquí hay cosas que también se nos ha pasado un montón, porque te decían una cosa, de tal forma que tú tenías que retroalimentar así de la escala de no sé quién como se llama. Después, cambia por el otro. Yo veía lo que a mí me convenía” (M3_5B_P14RP18).

Por su parte, la docente M2_5A expresó que describía los trabajos al mismo tiempo que emitía juicios de valor en sus retroalimentaciones, como frases de felicitaciones por los logros alcanzados, con el objetivo de que los niños se sientan motivados al ejecutar una próxima actividad. En palabras de la docente:

“Describía el trabajo de los niños [...]. Y también emitía juicios de valor. En cuanto a felicitar lo que iba logrando, ¿no? Y valorar ¿no? lo que no iba logrando y bueno, alentarlos para que siga haciéndolo. Tal vez, frases motivadoras para que el niño se sienta alentado, estimulado, ¿no?” (M2_5A_P14RP20).

Partiendo de lo expresado en las entrevistas por las informantes, se pudo conocer que dos de las docentes emplearon la función descriptiva de la retroalimentación y cuestionaban el acto de emitir juicios de valor en los trabajos de los estudiantes, especialmente las críticas, como decirle al alumno que la actividad realizada estaba “mal”. Cabe destacar que una de las docentes expresó que existía cierta desorientación en cuanto a los criterios para retroalimentar, puesto que se les indicó que consideren una escala de la retroalimentación y, posteriormente, hubo cambios, lo cual generó confusión y la docente resolvió retroalimentar bajo sus propios criterios.

A pesar de que la otra docente aplicó la función evaluativa para felicitar y enviar frases motivadoras a sus estudiantes, es pertinente citar a Brookhart (2017), quien considera que una buena retroalimentación debería ser netamente observacional; esto es, describir lo que se observa en el trabajo del estudiante y detectar qué tan cerca se encuentra del propósito de aprendizaje para brindar las orientaciones oportunas. Adicionalmente, postula que existen menos probabilidades de que los alumnos presten atención a la retroalimentación descriptiva si esta va acompañada de juicios. A este respecto, se debería evitar juzgar las producciones o procesos de los estudiantes, aun cuando se le otorgue un sentido positivo.

2.2.4. Valoración

La valoración de la retroalimentación puede considerarse positiva o negativa. En el caso de una retroalimentación positiva, se señalan los puntos débiles y las posibles acciones para que el estudiante mejore su trabajo; en tanto, en una retroalimentación negativa, se describe lo que está mal y no se ofrecen sugerencias sobre qué hacer para provocar mejoras en su aprendizaje (Brookhart, 2017).

En el caso de las docentes M1_3A y M2_5A, enfatizaron que no señalaban los puntos débiles del estudiante de manera directa, sino lo realizaban a través de preguntas. De esta forma, los orientaban a descubrir sus aspectos de mejora y de qué otras formas podrían haberlo realizado. Lo descrito puede ser evidenciado en los siguientes extractos de las entrevistas:

“No les hacía notar sus debilidades, pero sí, trataba de llegar, como te decía, con estrategias, trataba de empujarlo a que él emitiera juicios, ¿no? O sea, trataba de empujar más que emitir un juicio” (M1_3A_P15RP31).

“No tanto como señalarlos [los puntos débiles]. Trataba de hacerle preguntas para que el niño se diera cuenta de qué otra manera hubiera podido hacerlo” (M2_5A_P15RP21).

“O sea que se den cuenta por sí mismos qué cosa deberían mejorar, ¿no? o ¿de qué otra manera se podría hacer para realizar mejor?, ¿no? realizarlo mejor” (M2_5A_P15RP22).

Asimismo, durante la aplicación de las entrevistas, las tres maestras informantes dieron a conocer que, además de guiar a los estudiantes para que identifiquen sus debilidades, buscaban estrategias para que los alumnos logren avanzar en su aprendizaje y logren el propósito planteado, especialmente en el caso de que los familiares del niño no brindaran un acompañamiento necesario y oportuno en su proceso de aprendizaje, tal y como lo expresa una de las docentes en la siguiente cita:

“Yo creo que sí brindaba algunas estrategias. Claro, los he guiado de todas maneras, porque a veces la mamá no lo apoyaba mucho. Entonces, [...] si la mamá no lo hacía, uno darle ¿no? algunas pautas para que pueda realizar un mejor trabajo. Pero siempre primero buscaba que el niño se diera cuenta de qué otra manera podría realizar el trabajo, cómo podía hacerlo” (M2_5A_P15RP23).

Sobre lo comentado anteriormente, se puede deducir que las docentes ejecutaban una retroalimentación con valoración positiva, puesto que orientaban a los estudiantes para reconocer sus errores y adicionalmente ofrecían sugerencias para mejorarlos. Ello resulta bastante favorable, puesto que, de acuerdo con Brookhart (2017), una retroalimentación positiva se trata de un comentario que describe los aspectos positivos relacionados con los criterios de evaluación y cómo estos aspectos

evidencian lo que el alumno está aprendiendo. Además, añade que una retroalimentación sin la oportunidad de emplearla para mejorar es infructuosa.

2.2.5. Claridad

Desde la propuesta de Brookhart (2017), la subcategoría de claridad hace referencia a si el escrito o el discurso resultan comprensibles para cada alumno. Al entrevistar a las maestras, ellas concuerdan en que el principal criterio para ofrecer retroalimentación clara a los estudiantes en la educación a distancia fue el lenguaje sencillo. Es así que las entrevistadas manifiestan lo siguiente:

“Siempre tenía que ser cuidadosa con el lenguaje y lo soy hasta ahora para que el niño no se sienta mal, ¿no? Al momento... que no sienta que hizo algo mal, que se equivocó, que no pueda hacer, que no pudo hacerlo, que no logra hacerlo. Entonces, siempre ¿no? cuidando cómo me dirijo hacia ellos para comunicarme con ellos, ¿no?” (M2_5A_P16RP24).

“Y de manera clara, con un lenguaje sencillo para que me pueda entender” (M2_5A_P16RP25).

“El lenguaje claro para poder llegar a ellos” (M3_5B_P16RP20).

De esta forma, las docentes informantes se aseguraban de que el comentario sea entendible para los niños y se cumpla con el objetivo de la retroalimentación. Cabe mencionar que, dentro de estos extractos, las docentes no señalaron explícitamente otros criterios como la consideración del nivel de desarrollo del estudiante y la comprobación de que el niño entendió el mensaje de retroalimentación, a excepción de una maestra, quien hizo la aclaración de que los años anteriores había trabajado con niños que contaban con un vocabulario más amplio y, por tanto, los criterios para expresarse eran diferentes que los que usa con los niños más pequeños:

“Es que hay una cosa de que como te digo 2020 y 2021, 4 y 5 años. Son niños que han salido de promoción; entonces, el vocabulario, los criterios son diferentes a los que ahora tengo que expresarme con los niños de tres años” (M1_3A_P16RP33).

Lo descrito anteriormente se relaciona con lo propuesto por Anijovich (2020), quien sostiene que los comentarios de retroalimentación deben utilizar un lenguaje

familiar, lo que significa que sea comprensible para el estudiante. De lo contrario, podría conformar un obstáculo para la reflexión sobre los aprendizajes de cada alumno. En esa misma línea, Brookhart (2017) indica que los estudiantes deben interpretar el contenido de la retroalimentación de la misma forma que el docente lo hace. Para ello, es necesario tener en cuenta el vocabulario que utilizan los estudiantes, así como su formación y experiencia. Además de ello, es importante escribir o hablar de acuerdo con el nivel de desarrollo del alumno y corroborar que el mensaje se haya comprendido.

2.2.5. Especificidad

La subcategoría especificidad se refiere a la extensión de la retroalimentación Brookhart (2017). Este especialista manifiesta que decidir el grado de especificidad de los comentarios es una cuestión de tomar en consideración el principio de Ricetos de Oro: ni demasiado estrecho, ni demasiado amplio, sino la justa medida. En el caso de la retroalimentación demasiado estrecha, el autor sostiene que limita al estudiante a seguir las indicaciones del docente y, en cuanto a la retroalimentación demasiado amplia, indica que no brinda orientación suficiente al estudiante de lo que podría realizar para mejorar su trabajo.

Dos de las docentes (M2_5A y M3_5B) expresaron que ofrecían comentarios puntuales, porque, en sus palabras, los niños no tienen mucha capacidad de atención y porque se aburrían cuando un adulto les hablaba durante un tiempo prolongado. También, detectaron que los comentarios extensos eran menos atendidos por los padres de familia:

“Trato sí de ir directo y aparte que a un niño no le gusta que uno le hable tanto, o sea, no es que no le guste, sino que no tiene mucha capacidad de atención [...] y se distraen con facilidad, por lo que es niño tiende a jugar. Entonces, trataba de ser puntual y directa en cuanto a mis comentarios, ¿no? Le daba lo que el niño necesitaba” (M2_5A_P17RP26).

“Precisos, no más, amplios no. Ni te contestaba la mamá pues si tú lo hacías amplio. Ay, miss, ya estoy aburrida, miss ya me cansé. Y los niños también” (M3_5B_P17RP21).

En el caso de la maestra M1_3A, afirma que la especificidad de su retroalimentación dependía de la situación particular de cada estudiante. Por ejemplo, si se trataba de un estudiante que había alcanzado, en gran medida, el propósito de la actividad, el comentario podría ser breve, pero, en otras ocasiones, la retroalimentación se extendía para llegar al propósito.

“Depende del niño, qué me contestaron. O sea, podría ser muy puntual cuando el niño respondía, pero tenía que ser un poquito más amplia, para ver si el niño... Si no entras por un lado, entras por el otro lado para que el niño pudiera responderte” (M1_3A_P17RP34).

Acorde con el planteamiento de Brookhart (2017) sobre la especificidad, la retroalimentación no debe ser ni demasiado estrecha; es decir que proporciona comentarios lo suficientemente concretos como para hacer las mejoras que requiere el trabajo por el estudiante, ni demasiado amplios o vagos como “escribe más” o “esfuérzate más”, porque ninguno de estos comentarios brinda una clara idea de lo que debe escribir o lo que debe hacer para llegar al nivel esperado en la tarea. A partir de los hallazgos, se puede evidenciar que las docentes informantes brindaban una retroalimentación suficiente para que los niños y sus padres puedan comprender las acciones de mejora a partir de la identificación de dificultades de cada estudiante, pues tomaban en consideración la situación particular de cada uno de ellos.

2.2.6. Tono

La subcategoría tono se relaciona con la calidad del mensaje de retroalimentación, el cual influye en la forma en que el comentario será escuchado o leído por los estudiantes. El tono se expresa a través de la selección de palabras y el estilo; en ese sentido, este aspecto de la retroalimentación puede motivar o desanimar al estudiante (Brookhart, 2017).

La percepción de las docentes M1_3A y M2_5^a sobre el tono que empleaban al ofrecer la retroalimentación se caracterizaba por ser amigable, cálido y que brindara confianza al estudiante para que pueda sentirse en libertad de expresarse.

“Amical, amical. Como que eran personas muy inteligentes y que ellos me tenían que responder... ¿y tú crees que se podría hacer?... ¿no? como que yo no sé y ellos sí” (M1_3A_P18RP35).

“En cuanto a tonos, [...] uno tiene que mostrar un tono que le brinde confianza, ¿no?, o sea, la manera de hablar también ¿no? No hablarle muy muy... de manera muy rígida, muy seria, muy seca, sino de una manera que le brinde confianza, que se sienta como que le está hablando no sé... su amigo o su mamá” (M2_5A_P18RP27).

Asimismo, ellas consideraban que el tono empleado en sus retroalimentaciones influía directamente en la motivación de los estudiantes. Desde su punto de vista, si el tono era rígido, los estudiantes podrían limitarse a responder los cuestionamientos de las docentes; por el contrario, si el tono utilizado era cálido, los estudiantes podrían sentir mayor confianza y motivación. Por esa razón, las docentes informantes optaron por una retroalimentación que se realizara en forma de diálogo con los niños. Esto es, de manera horizontal.

“Sí, sí, pienso que sí influía en la motivación de los estudiantes, porque como te decía los hacía conversar hacía y ¿ustedes qué creen?, ¿ustedes qué piensan...? Entonces, como que yo no sé, nunca sé nada y ellos saben todo, ¿no? Y ellos me tenían que explicar a mí” (M1_3A_P18RP36).

“Pero sí pienso que el tono sí influye. No decirlo de una manera así toda rígida, fría sino como si estuviéramos conversando, ¿no? Como un diálogo. Algo así amigable” (M2_5A_P18RP28).

Inclusive, la docente M1_3A mencionó que optaba por ser observadora de la conversación de los estudiantes sobre sus trabajos en determinados momentos, y, en otras ocasiones, elaboraba preguntas que inviten a los niños a emitir su opinión sobre temas diversos. La maestra en mención fue bastante específica cuando expresó que los niños eran siempre los actores: "Entonces, siempre usaba un tono bajo y motivándolos a que ellos me expliquen, pero, ¿tú qué crees? y ¿estaría bien? [...] tratando de que ellos sean siempre los actores" (M1_3A_P18RP37).

En razón de esto, Brookhart (2017) sugiere utilizar palabras o expresiones que apuntan a resaltar que el alumno es un aprendiz activo; por ejemplo, formulando preguntas y compartiendo lo que el maestro desea saber o comprender sobre el trabajo. En ese sentido, la práctica de retroalimentación de las docentes corresponde a lo planteado por el autor, pues sitúan al alumno como el que elige y como alguien que puede mantener una conversación con el profesor.

En lo que respecta a la docente M3_5B, ella expresó que el tono dependía de cómo eran los estudiantes, pues con algunos tenía que ser más suave y con otros más rígida.

“Depende cómo era el niño también, porque hay niños que son un poquito... como te digo, pues a ver... suave, eh... un poco más alto, un poco nada más para que me entiendan, me escuchen, eh, ¿no? porque hay que bajar y subir para que ellos te tomen atención. Y en tu expresión también pues, tienes que estar alegre, ¿no? no vas a estar “Oye, dime tal cosa” “Niño, mira”, sino “Hola, mira lo que tengo, mira” Entonces, tiene que cambiar tus expresiones, tu tono de voz, bajar, subir y ya cuando es con las mamás ahí tienes que ser suave. No puedes subir mucho el volumen” (M3_5B_P18RP22).

La práctica de la última docente dista de las maestras anteriores, puesto que condiciona el tono de su retroalimentación con la capacidad de atención de los estudiantes. Es decir, utiliza un tono bajo con los niños que logran atender con mayor rapidez y sube el tono con quienes no prestan la atención esperada. A partir de lo comentado, se pudo evidenciar que el tono de la retroalimentación era reducido por la docente al tono de la voz y las expresiones faciales y corporales, cuando el tono de la retroalimentación, en un sentido más amplio, considera la selección de palabras y frases que comuniquen respeto por el alumno como un aprendiz activo e inspiren el pensamiento, la curiosidad o los cuestionamientos.

Aparte de lo expuesto, las tres docentes señalaron que sus comentarios de retroalimentación eran interpretados por los estudiantes como acciones que ellos debían realizar para mejorar su trabajo y no como sugerencias, porque esta última alternativa ofrece la posibilidad de que los niños las ejecutaran o no, cuando la intención de la retroalimentación es que les sea de utilidad al aplicarlas, tal y como indican las maestras:

“Como acciones, como acciones” (M1_3A_P19RP38).

"Son acciones que tienen que realizar que... para mejorar...Yo creo que como acciones que debían que debían realizar para mejorar ¿no?, para lograr lo que uno se propone" (M2_5A_P19RP30).

"Como acciones, creo, sí, porque sugerencias... porque tenían interés en la actividad que tú le realizabas, en las acciones que tú le ponías, ¿no?, porque sugerencias como que ellos a veces lo toman, a veces no lo toman tampoco" (M3_5B_P19RP23).

Estos últimos extractos no resultan favorables, puesto que, tomando en consideración la propuesta de Brookhart (2017), se debe evitar que el estudiante interprete las retroalimentaciones a modo de mandato y asumir que los comentarios del docente son incuestionables. Por el contrario, los comentarios de retroalimentación suponen que el estudiante es alguien que reflexiona y que la elección que ha hecho tiene un propósito. Asimismo, invita al alumno a debatir la elección y, probablemente, a discutir si el trabajo puede lograr lo que se pretendía. Así pues, aunque las docentes indicaron que el tono empleado era cálido y acogedor para los niños, consideraban que sus retroalimentaciones eran interpretadas como acciones que los estudiantes debían cumplir para lograr mejoras en sus aprendizajes, lo cual podría demostrar una contradicción entre sus respuestas sobre esta última subcategoría.

En resumen, en este apartado, se presentan las percepciones docentes sobre los contenidos de la retroalimentación del aprendizaje de los estudiantes en el nivel inicial durante la educación a distancia. En primera instancia, se aprecia que los enfoques de retroalimentación más sobresalientes en la práctica de las docentes estuvieron en el nivel de proceso y de autorregulación, dado que las tres informantes coincidieron en que formulaban preguntas metacognitivas como parte de su retroalimentación. En ese sentido, por el lado del proceso, se centraban en las estrategias utilizadas por el estudiante para realizar las actividades propuestas y, a nivel de autorregulación, cuando detectaban que los padres de familia habían intervenido más que los niños y les preguntaba cómo lo hubieran hecho ellos o qué hubieran hecho en una situación en particular.

En segunda instancia, las docentes empleaban diferentes tipos de comparación en sus retroalimentaciones: entre el desempeño retrospectivo del estudiante y el actual, entre el trabajo y los criterios de evaluación, y entre los trabajos de los estudiantes. En tercer lugar, las tres docentes afirmaron que la principal función de la retroalimentación era conocer el nivel en el que se encontraban los alumnos respecto al nivel esperado con la finalidad de brindarles las orientaciones necesarias y promover que los estudiantes logren el aprendizaje con autonomía. Asimismo, dos de las docentes emplearon la función descriptiva de la retroalimentación, mientras que la otra docente aplicó la función evaluativa para felicitar y motivar a sus estudiantes.

Además de ello, las docentes ejecutaban una retroalimentación con valoración positiva, puesto que orientaban a los estudiantes para reconocer sus errores y adicionalmente ofrecían sugerencias para mejorarlos. En quinto lugar, las maestras concordaron en que el principal criterio para ofrecer una retroalimentación clara a los estudiantes en la educación a distancia fue el lenguaje sencillo y familiar. En añadidura, las docentes dieron a conocer que la especificidad de su retroalimentación dependía de la necesidad de cada niño en particular y contenía la información suficiente para que cada estudiante progrese en sus aprendizajes. Por último, el tono que emplearon las maestras informantes para brindar retroalimentación a sus estudiantes se caracteriza por ser cálido y acogedor; no obstante, consideraban que sus retroalimentaciones eran interpretadas como acciones que los estudiantes debían cumplir para lograr mejoras en sus aprendizajes y no como sugerencias.



Conclusiones

En el presente apartado, se exponen las conclusiones obtenidas a partir del análisis e interpretación de los resultados anteriormente comentados.

1. Las docentes informantes del nivel inicial emplearon estrategias diferenciadas para brindar retroalimentación a los estudiantes en la modalidad a distancia de la educación. En cuanto al tiempo, se pudo identificar que la frecuencia con la cual las docentes se comunicaban con sus estudiantes era muy variable, pues dependía de la disposición y disponibilidad de los padres de familia o cuidadores; asimismo, no todas las docentes retroalimentaban los trabajos de los estudiantes en su totalidad, sino que seleccionaban a quienes no habían logrado el propósito de la actividad realizada para ofrecer sus comentarios de retroalimentación. Además de ello, las maestras hicieron el esfuerzo de retroalimentar de manera inmediata en la mayoría de los casos, excepto cuando los padres de familia no mantenían una comunicación permanente con ellas y enviaban las evidencias fuera de tiempo. Respecto a la cantidad de la retroalimentación, se pudo evidenciar que las docentes se enfocaban principalmente en el propósito de la actividad y el criterio de evaluación para construir sus retroalimentaciones; no obstante, en el caso de una de las docentes, intentaba brindar retroalimentación sobre todos los aspectos que observaba en los trabajos de los estudiantes.
2. Dentro de la categoría estrategias, también se encuentra el modo de retroalimentación, el cual estuvo influenciado por las limitaciones en la comunicación entre el docente y los padres de familia durante el periodo de educación a distancia. Se pudo conocer que las maestras recurrían al modo oral cuando era posible que los estudiantes se conectaran a las reuniones por Zoom o videollamadas por WhatsApp, y mediante la vía escrita cuando no lograban interactuar con los niños a través de estos medios ni a través de llamadas telefónicas. Por último, en cuanto a la audiencia, se tuvo como principal hallazgo que las docentes entrevistadas realizaban retroalimentación de manera individual cuando los estudiantes no se unían a las reuniones programadas o en el caso de que identificaran dificultades en los estudiantes

para comprender la actividad. Solo una de las docentes manifestó que la retroalimentación en pequeños grupos le aseguraba una mayor interactividad con los estudiantes.

3. La retroalimentación del aprendizaje a los estudiantes del nivel inicial brindada por las docentes entrevistadas también presentó variaciones en cuanto a la categoría contenidos. En primer lugar, se detectó que las docentes enfocaron sus retroalimentaciones en todos los niveles: centrada en la tarea, en el proceso, en la autorregulación y en la persona. De todos ellos, destaca el uso de la retroalimentación centrada en el proceso y la autorregulación, puesto que las docentes informantes compartieron que realizaban preguntas metacognitivas de manera recurrente orientadas a conocer las estrategias empleadas por los estudiantes y a regular sus propios aprendizajes. En segundo lugar, se identificó que cada docente optaba por distintos tipos de comparación en sus retroalimentaciones tales como entre el desempeño retrospectivo del estudiante y el actual, entre el trabajo y los criterios de evaluación, y entre los trabajos de los estudiantes. En tercer lugar, se evidencia que las tres docentes tenían en claro que la principal función de la retroalimentación era conocer el nivel en el que se encontraban los alumnos respecto al nivel esperado con la finalidad de brindarles las orientaciones necesarias para promover que los estudiantes logren el aprendizaje con autonomía. Además de ello, emplearon la función descriptiva de la retroalimentación, y cuando se aplicó la función evaluativa, esta tenía la finalidad de felicitar y motivar a los estudiantes. En cuarto lugar, se pudo conocer que las docentes ejecutaban una retroalimentación con valoración positiva, puesto que orientaban a los estudiantes para reconocer sus puntos débiles y adicionalmente compartían con ellos las posibles acciones para provocar mejoras en su aprendizaje.
4. Según las percepciones de las docentes sobre la forma de expresar la retroalimentación, se evidencia que la claridad en los comentarios de retroalimentación estaba regida por el lenguaje sencillo y familiar utilizado por las docentes; sin embargo, las maestras informantes no señalaron explícitamente la consideración de otros criterios relevantes como el nivel de

desarrollo del estudiante y la comprobación de que el niño entendió el mensaje de retroalimentación. En cuanto a la especificidad, se obtuvo que las retroalimentaciones brindadas por las docentes entrevistadas no fueron demasiado estrechas, ni demasiado amplias, sino que fueron planteadas con la información suficiente a partir de la identificación de necesidades de cada estudiante. Finalmente, en cuanto al tono, se evidencia que fue cálido y acogedor; no obstante, las maestras consideraban que sus retroalimentaciones fueron interpretadas como acciones que los estudiantes debían cumplir para lograr mejoras en sus aprendizajes y no como sugerencias.



Recomendaciones

Sobre la base de la experiencia adquirida en el proceso de investigación, así como en las conclusiones obtenidas, se presentan las siguientes recomendaciones:

1. Se recomienda que el equipo directivo de la institución educativa organice capacitaciones con las docentes acerca del proceso de retroalimentación del aprendizaje a los estudiantes del nivel inicial en las diferentes modalidades educativas. De esta manera, las maestras podrán disponer de criterios claros para orientar a los niños en las actividades evaluativas o de aprendizaje al adquirir conocimientos en torno a las diferentes estrategias y contenidos que pueden emplear en el proceso de retroalimentación y su utilidad en cada situación en particular.
2. Se sugiere que las docentes trabajen de manera articulada con los padres de familia o cuidadores, quienes, en buena parte de los casos, cumplen el rol de intermediarios en el proceso de retroalimentación de los niños; sobre todo, en un contexto de educación a distancia. Si se genera una corresponsabilidad entre docentes y padres, los comentarios de retroalimentación podrán impactar de manera positiva en los procesos o productos que realicen los estudiantes.
3. Se recomienda seguir ahondando sobre las percepciones docentes de la retroalimentación del aprendizaje en el nivel inicial, dado que existe escasa bibliografía sobre el tema. En efecto, la mayor parte de las investigaciones se inclinan por conocer las percepciones de docentes del nivel secundario en la modalidad educativa presencial. Por lo cual, se sugiere enfocar las futuras investigaciones en el nivel educativo en el que se enmarca el presente estudio, puesto que la retroalimentación es una oportunidad para provocar mejoras en el aprendizaje de los niños.
4. A pesar de que, a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas, se pudo conocer las percepciones docentes sobre el proceso de retroalimentación del aprendizaje a los estudiantes, se sugiere que, en futuros estudios, se consideren otras técnicas de investigación, como el análisis documental, para

obtener información valiosa en cuanto a las estrategias y contenidos utilizados por las docentes del nivel inicial y llevar a cabo un análisis a mayor profundidad.



Referencias

- Anijovich, R. (2020). *Retroalimentación formativa: Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula*. Fundación Bancaria "la Caixa". <https://educaixa.org/documents/10180/37216840/DIGITAL+FINAL++RETRO+ALIMENTACION+FORMATIVA++CAST.pdf/ab50e00a-426e-0363-a49a-c47a14a36bfc?t=1590582934618>
- Anijovich, R. y Gonzalez, C. (2011). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Aique Grupo Editor. <http://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/anijovichevaluarparaaprenderlibroco.pdf>
- Álvarez Marinelli, H., Arias Ortiz, E., Bergamaschi, A., López Sánchez, A., Noli, A., Ortiz Guerrero, M., Pérez-Alfaro, M., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M. C., Scannone, R., Vásquez, M. y Viteri, A. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>
- Andrade, H. & Cizek, G. (Eds.). (2010). *Handbook of Formative Assessment*. Taylor & Francis.
- Baena Paz, G. (2017). *Metodología de la Investigación: Serie integral por competencias*. (3ª edición) Grupo Editorial Patria. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/metodologia%20de%20la%20investigacion.pdf
- Brookhart, S. (2017). *How to give effective feedback to your students*. Virginia: ASCD. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=uttODgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=how+to+give+effective+feedback+brookhart&ots=PRUisy4G0M&sig=ggXR42dQts5TMrzqSu6ZsqXoqxc#v=onepage&q=how%20to%20give%20effective%20feedback%20brookhart&f=false>
- Bustamante, R. (2020). Educación en cuarentena: cuando la emergencia se vuelve permanente. *Creer-Grade*, (4), 1-9. <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/articulo-4.pdf>
- Comisión Económica para América Latina-Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

Chappuis, J. (2014). *Classroom Assessment for Student Learning*. PEARSON.

Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., & Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: staff and student perspectives. *Higher Education*, 44(1), 25-36. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1467877>

Fernández, M., Flórez, M., Guerrero, P., González, S. y Reyes, P. (2021). *Recomendación para una evaluación pertinente en tiempos de crisis*. Propuestas Educación Mesa Social Covid-19.

Fondo de las Naciones Unidas para los Niños. (2 de marzo del 2021). *Las escuelas de más de 168 millones de niños del mundo llevan casi un año entero cerradas por completo debido a la COVID-19*. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/escuelas-168-millones-ninos-llevan-casi-ano-entero-cerradas-debido-covid19>

Fondo de las Naciones Unidas para los Niños. (2021). *Estudio sobre los efectos en la salud mental de niñas, niños y adolescentes por COVID-19*. UNICEF. <https://www.unicef.org/argentina/media/11051/file/Estudio%20sobre%20los%20efectos%20en%20la%20salud%20mental%20de%20ni%C3%B1as,%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes%20por%20COVID-19.pdf>

Gómez Reyes, A. (2019). Percepción de los docentes sobre retroalimentación. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 32(2), 457-463. <http://funes.uniandes.edu.co/14082/1/Gomez2019Percepcion.pdf>

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª edición). McGraw-Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (27 de marzo de 2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>

Huayhua, M., Avila, C.P., Vargas, Y. y Buitron, C. (2021). La retroalimentación formativa una práctica eficaz en tiempos de pandemia. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(21), 1480-1490. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.290>

- Manhey, M. (2021). *Planificación y Evaluación para los Aprendizajes en Educación Infantil desde un Enfoque de Derechos*. Ariadna Ediciones. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/182332>
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146. https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf
- McMillan, J. (Ed.). (2013). *Handbook of Research on Classroom Assessment*. SAGE.
- McMillan, J. (Ed.). (2018). *Classroom Assessment: Principles and Practice that Enhance Student Learning and Motivation*. (7^a ed.). Pearson.
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Minedu. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4551/Curr%20nacional%20de%20la%20educaci%20b%20a%20sica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. (2016). *Programa Curricular de Educación Inicial*. Minedu. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación. (2020a). Documento normativo: "Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2021 en instituciones educativas y programas educativos de la educación básica". <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1486918/RVM%20N%C2%B0%20273-2020-MINEDU.pdf>
- Ministerio de Educación. (2020b). *¿Qué es Aprendo en Casa y cómo funciona?* <https://resources.aprendoencasa.pe/perueduca/orientaciones/familia/familia-orientaciones-que-es-aprendo-en-casa.pdf>
- Ministerio de Educación. (2021). *Planificador 2021: Orientaciones para la planificación y evaluación de los aprendizajes*. <https://repositorio.perueduca.pe/recursos/c-herramientas-curriculares/transversal/orientaciones-planificacion-evaluacion-aprendizajes.pdf>
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, 39, 1-20. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n39/n39a10.pdf>
- Moscoso Loaiza, L. F. y Díaz Heredia, L. P. (2018). Aspectos éticos de la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(1), 51-67. <https://doi.org/10.18359/rlbi.2955>

Moss, C. & Brookhart, S. (2009). *Advancing formative assessment in every classroom: a guide for instructional leaders*. ASCD. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=IYCYDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq="+Advancing+formative+assessment+in+every+classroom:+A+guide+for+instructional+leaders.+&ots=7QaBQqh5kR&sig=5sa1es75Rx1NSzUT5ogQUkocByw#v=onepage&q=Virginia&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=IYCYDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=)

Osorio Sánchez, K., & López Mendoza, A. (2014). La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 7(1). <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3383>

Patiño, A. (2013). *La educación a distancia en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú: Reflexiones de una experiencia*. ULADECH. <https://files.pucp.education/departamento/educacion/2020/02/10160424/alberto-patino-la-educacion-a-distancia-en-la-facultad-de-educacion-de-la-pontificia-universidad-catolica-del-peru-reflexiones-de-una-experiencia.pdf>

Patiño, A. (2020). Por una educación a distancia de calidad. *Tarea*, (100), 16-22. https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2020/08/Tarea100_16_Alberto_Patino_Rivera.pdf

Ravela, P. (2015). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas De Educación*, 2(1), 49-89. <https://doi.org/10.22235/pe.v2i1.703>

Resolución Viceministerial 025 de 2019 [Ministerio de Educación]. Norma técnica que orienta el proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de las instituciones y programas educativos de la Educación Básica. 10 de febrero de 2019. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/297833/RVM_N__025-2019-MINEDU.pdf

Resolución Ministerial 048 de 2022 [Ministerio de Educación]. Modifican el documento normativo denominado "Disposiciones para el retorno a la presencialidad y/o semipresencialidad, así como para la prestación del servicio educativo para el año escolar 2022 en instituciones y programas educativos de la Educación Básica, ubicadas en los ámbitos urbano y rural, en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19". 27 de enero de 2022. <https://busquedas.elperuano.pe/download/url/modifican-el-documento-normativo-denominado-disposiciones-p-resolucion-ministerial-no-048-2022-minedu-2034354-1>

Resolución Viceministerial 094 de 2020 [Ministerio de Educación]. Documento normativo: Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica. 26 de abril de 2020.

https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM_N_094-2020-MINEDU.pdf

Resolución Ministerial 108 de 2022 [Ministerio de Educación]. 7 de marzo de 2022. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2893987/RM_N%C2%B0_108-2022-MINEDU.pdf.pdf

Resolución Viceministerial 193 de 2020 [Ministerio de Educación]. Documento normativo: Orientaciones para la evaluación de competencias de estudiantes de la Educación Básica en el marco de la emergencia sanitaria. 11 de octubre de 2020. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1364676/RVM%20N%C2%B0%20193-2020-MINEDU.pdf.pdf>

Resolución Viceministerial 211 de 2021 [Ministerio de Educación]. Documento normativo: Lineamientos de Aprendo en Casa, Aprendo en Escuela y Aprendo en Comunidad. 5 de julio de 2021. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2004490/RVM%20N%C2%B0%20211-2021-MINEDU.pdf.pdf>

Resolución Viceministerial 273 de 2020 [Ministerio de Educación]. Documento normativo: Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2021 en Instituciones Educativas y programas educativos de la Educación Básica. 17 de diciembre de 2020. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1364676/RVM%20N%C2%B0%20193-2020-MINEDU.pdf.pdf>

Resolución Ministerial 531 de 2021 [Ministerio de Educación]. Documento normativo: “Disposiciones para el retorno a la presencialidad y/o semipresencialidad, así como para la prestación del servicio educativo para el año escolar 2022 en instituciones y programas educativos de la Educación Básica, ubicadas en los ámbitos urbano y rural, en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19”. 23 de diciembre de 2021. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2652127/RM%20N%C2%B0%20531-2021-MINEDU.pdf.pdf>

Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Ediciones Morata.

Tacca, D. (2012). El “nuevo” enfoque pedagógico: las competencias. *Investigación Educativa*, 15(28), 163-185. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/5426>

Varela-Ruiz, M. y Vives-Varela, T. (2013). Realimentación efectiva. *Investigación en Educación Médica*, 2(6), 112-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733227008>

Valle, A., Manrique, L. y Revilla, D. (2022). *La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en Educación*. Facultad de Educación.

Vicerrectorado de Investigación. (2009). *Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos y Animales REGLAMENTO*. PUCP. <https://textos.pucp.edu.pe/pdf/4332.pdf>

Wiliam, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación* (4.^a época), 3(3), 15-44. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4080/pr.4080.pdf

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>



Anexos

Anexo 1

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

1. Saludo introductorio.

2. Datos generales de la entrevistadora:

- a. Nombres y apellidos: Carla Andrea Colan Sanchez
- b. Institución a la que pertenece: Pontificia Universidad Católica del Perú

3. Datos generales de la docente informante:

- a. Cargo de la persona a entrevistar:
- b. Número de estudiantes por aula:
- c. Código de la entrevista:
- d. Código de la docente entrevistada:

4. Situación de la entrevista:

- a. Fecha de la entrevista:
- b. Hora de inicio:
- c. Hora de término:
- d. Modalidad:

Encabezado de las preguntas: En primera instancia, reiterar mis agradecimientos por su participación en la investigación que estoy realizando. Es muy valioso para mí poder contar con su apoyo. A continuación, empezaremos con las preguntas de la guía de entrevista. Es importante hacer hincapié en que dichas preguntas se enmarcan en su experiencia durante el contexto de educación a distancia, que implica la educación virtual llevada a cabo en el 2020 y 2021, y en la modalidad semipresencial desarrollada en el presente año.

Preguntas:

- 1) ¿Cuántas evidencias/trabajos en promedio enviaban los alumnos por día?

- 2) ¿Usted retroalimentaba todos los trabajos que se enviaban o seleccionaba solo alguno para retroalimentar? En caso de responder afirmativamente a la segunda opción, ¿con qué criterio realizaba esta selección?
- 3) ¿Cuántas veces a la semana se comunicaba con cada padre de familia para retroalimentar los trabajos de los estudiantes?
- 4) ¿En qué momentos brindaba retroalimentación a sus estudiantes?
- 5) ¿Considera que usted brindaba retroalimentación de manera inmediata o diferida a los estudiantes?, ¿por qué?
- 6) ¿Qué aspectos consideraba al brindar la retroalimentación?, ¿únicamente los propósitos de aprendizaje que planteaba o también evaluaba otros aspectos como la presentación, el orden, etc.?
- 7) En su experiencia, ¿a través de qué medios brindaba retroalimentación a sus estudiantes: chat, videollamada, reunión por Zoom, etc.?
- 8) ¿Cuál fue la mejor vía o canal para ofrecer retroalimentación a los niños y niñas del nivel inicial?
- 9) Cuando brindaba retroalimentación, ¿lo hacía de manera individual, grupal, en pequeños grupos o de qué otra manera?
- 10) En su experiencia, ¿cuál de estas maneras le parece que ofrecía mayor beneficio para los estudiantes?, ¿por qué?
- 11) Cuando usted realizaba las retroalimentaciones, ¿en qué aspectos se centraba o focalizaba?, ¿por qué?, ¿sobre qué aspectos dialogaba con el niño o niña? ¿por qué?
- 12) Al momento de brindar retroalimentación, ¿usted realizaba algún tipo de comparaciones? Por ejemplo, ¿realizaba comparaciones entre los niños del grupo, comparaciones entre desempeño actual y el desempeño anterior del mismo estudiante, comparaciones con los criterios de evaluación u otro tipo de comparaciones?
- 13) Desde su punto de vista y su experiencia, ¿cuál fue la principal función de la retroalimentación?, ¿por qué?
- 14) ¿Considera que la retroalimentación describía los trabajos de los estudiantes y/o emitía juicios de valor?, ¿por qué?
- 15) Desde su experiencia, cuando Ud. realizaba la retroalimentación, ¿señalaba los puntos débiles del trabajo/actividad para que el estudiante los identifique o

señalaba estos puntos y adicionalmente brindaba algunas pautas para mejorarlos?

- 16) ¿Qué criterios consideraba para que el comentario de retroalimentación pueda comprender la retroalimentación que usted le brinda?
- 17) ¿Qué tan amplia era su retroalimentación o si, por el contrario, optaba por ser muy puntual y brindar elementos precisos en los comentarios?
- 18) ¿Cuál considera que es el tono que empleaba al momento de brindar el mensaje de retroalimentación? Entiéndase tono como la selección de palabras y estilo. ¿Cree que el tono que Ud. empleaba influía en la motivación del estudiante?
- 19) Considera que sus retroalimentaciones eran interpretadas como sugerencias como acciones que los estudiantes debían realizar/cumplir?

Cierre de la entrevista.



Anexo 2**EXTRACTO DE CARTA FORMAL DIRIGIDA AL EXPERTO EVALUADOR**

Lima, ___ de ___ del 2022

Estimada profesora,

Me dirijo a Ud. para saludarla y agradecerle de antemano su valiosa colaboración. A continuación, le envío los anexos necesarios para la evaluación del instrumento; en este caso, una guía de preguntas semiestructurada.

1. **ANEXO I:** LA MATRIZ DE CONSISTENCIA DE LA INVESTIGACIÓN Y DISEÑO METODOLÓGICO
2. **ANEXO II:** LA GUÍA DE ENTREVISTA
3. **ANEXO III:** LA MATRIZ DE EVALUACIÓN DE LA GUÍA DE ENTREVISTA

Atentamente,

Carla Andrea Colan Sanchez
Estudiante de **Educación Inicial**
N° DNI: **71594522**

ANEXO I: MATRIZ DE CONSISTENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

NOMBRE DE LA INVESTIGADORA	Carla Andrea Colan Sanchez
TEMA DE LA INVESTIGACIÓN	Percepciones docentes sobre el proceso de retroalimentación del aprendizaje en el nivel inicial
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	Currículo y Didáctica
TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	Percepciones docentes sobre el proceso de retroalimentación del aprendizaje que se brinda a los estudiantes en el nivel inicial de una IE pública de Lima, en un contexto de educación a distancia

DISEÑO METODOLÓGICO

Enfoque	Tipo	Informantes de la investigación
Cualitativo	Descriptivo	3 docentes de las aulas de 3 y 5 años

ANEXO II: GUÍA DE PREGUNTAS

Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías de la investigación	Sub Categorías de la investigación	Guía de preguntas
<p>Describir las percepciones docentes sobre el proceso de retroalimentación del aprendizaje en el nivel inicial en una IE pública ubicada en Lima, en un contexto de una educación a distancia</p>	<p>Identificar las percepciones docentes sobre las estrategias de la retroalimentación del aprendizaje brindada en el nivel inicial en un contexto de una educación a distancia</p>	<p>Estrategias de la retroalimentación del aprendizaje</p>	<p>Tiempo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿En qué momentos brinda retroalimentación a sus estudiantes? ▪ ¿Considera que la retroalimentación debería brindarse de manera inmediata o diferida a los estudiantes?
			<p>Cantidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué aspectos deberían considerarse para brindar retroalimentación?/Por ejemplo, ¿debería considerarse los objetivos de aprendizaje?
			<p>Modo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿A través de qué medios brinda retroalimentación a sus estudiantes? ▪ ¿Cuál es la mejor vía o canal para ofrecer retroalimentación a los niños y niñas del nivel inicial?
			<p>Audiencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuando brinda retroalimentación, ¿lo hace de manera individual, grupal, o de ambas maneras? ▪ ¿Cuál de estas maneras le parece que ofrece mayor beneficio para los estudiantes?, ¿por qué?

	Identificar las percepciones docentes sobre los contenidos de la retroalimentación del aprendizaje brindada en el nivel inicial en un contexto de una educación a distancia	Contenidos de la retroalimentación del aprendizaje	Foco/enfoque	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuando usted realiza las retroalimentaciones, ¿en qué aspectos se centra o focaliza?, ¿por qué?
			Comparación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Al momento de brindar retroalimentación, ¿usted realiza una comparación entre los niños del grupo, con el desempeño anterior del mismo estudiante y/o con los criterios de evaluación?
			Función	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desde su punto de vista, ¿cuál es la principal función de la retroalimentación? ▪ ¿Considera que la retroalimentación debería describir los trabajos de los estudiantes y/o emitir juicios de valor?
			Valoración	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Usted cree que las retroalimentaciones deberían brindar sugerencias sobre lo que se podría hacer para mejorar?, ¿debería incluirse críticas constructivas?, ¿por qué?
			Claridad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué criterios considera para que el comentario de retroalimentación sea claro para el estudiante?
			Especificidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cuál considera usted que es la extensión ideal de una retroalimentación?, ¿por qué?
			Tono	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cuál considera que es el tono que emplea al momento de brindar el mensaje de retroalimentación? Entiéndase tono como la selección de palabras y estilo.

				<ul style="list-style-type: none">▪ ¿Usted incluye preguntas?, ¿la retroalimentación que envía posee un tono de acciones que deben realizar los estudiantes o como sugerencias?
--	--	--	--	---



ANEXO III: MATRIZ DE EVALUACIÓN DE LA GUÍA DE ENTREVISTA

Estimada experta:

A continuación, sírvase identificar la pregunta del instrumento y marcar con un aspa en la casilla que exprese su opinión, y si lo considera pertinente coloque sus observaciones y sugerencias. Muchas gracias

CRITERIOS DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO		
PERTINENCIA	CLARIDAD	RELEVANCIA
Es pertinente cuando es adecuado u oportuno a la temática en función a las categorías y objetivos propuestos.	Es claro cuando es entendible y no genera preguntas.	Es relevante cuando aporta un significado importante y en función a las categorías y objetivos de la investigación.

Tomado de la tesis de Chavesta (2021)

Chavesta, E. (2021). El acompañamiento de la familia en el proceso de aprendizaje de estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa pública ubicada en el distrito de Magdalena del Mar en el marco de la estrategia Aprendo en casa [Tesis de licenciatura]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/18870>

DATOS GENERALES

Apellidos y nombres del experto:

Formación académica del jurado:

Fecha de revisión del documento:

Anexo 3

SISTEMA DE CODIFICACIÓN

Maestra	M
Entrevista	E
Número de respuesta	M_RP
Categorías	C
Subcategoría	SC



