

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



La retroalimentación para la metacognición de los  
estudiantes de 6° grado de primaria de una I.E pública

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

***Luz Vanessa Huaman Carnica***

Asesora:

***Monika Nelly Camargo Cuellar***

Lima, 2023

## **Informe de Similitud**

Yo, *Mónica Nelly Camargo Cuéllar*

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

**La retroalimentación para la metacognición de los estudiantes de 6° grado de primaria de una I.E pública**

del/de la autor(a)/ de los(as) autores(as) *Luz Vanessa Huaman Carnica*

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 23%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 05/04/2023.
- 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: Lima, 05 de abril de 2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Camargo Cuéllar Mónica Nelly	
DNI: 09905449	Firma 
ORCID: <a href="https://orcid.org/0000-0002-1388-543X">https://orcid.org/0000-0002-1388-543X</a>	

## Agradecimientos

A Dios, por la vida y por ayudarme a superar los desafíos en mi vida en la parte académica, personal y espiritual. Gracias por mantenerme resiliente y buena persona.

A mi querida madre Fulgencia Carnica, por darme la vida, por brindarme una educación en valores y por quererme. Gracias por apoyar todos mis sueños y por siempre cuidarme.

A mi tío Tomas Carnica, por ayudarme a cuidar a mi hijo mientras hacía la presente investigación. Gracias por hacer posible vivir en Lima y continuar mis estudios universitarios.

A mi querido esposo Jaeho Choi y mi hijo Seonho Choi, por existir, por ser mi fuente de inspiración y felicidad cada día. Gracias amado esposo sin ti no hubiera podido culminar mis estudios. Gracias Seonho por hacerme feliz mientras estudiaba.

A mi querida amiga Sara Cerna y Jenny Luque por ser mis mejores amigas que siempre con su buena fe y buen corazón me ayudan a ser mejor persona. Gracias por la amistad que comparten conmigo que me levantan el ánimo en las situaciones más difíciles.

A mi asesora, Monika Camargo, por haberme guiado durante todo el proceso de la tesis, respondiendo hasta la última pregunta que tenía. Sin usted no hubiera podido hacer este trabajo.

A mi amiga Luz Lozano, por ser una persona que me inspira a ser una líder e impactar positivamente en la educación a nivel internacional. Gracias por tu amistad y por tu forma de ser.

A mi tío Merardo Carnica por su buen corazón y apoyo para continuar estudiando. Por ser una persona responsable, íntegra y honesta.

A mis hermanos, Kenyi Huaman y Luis Huaman por existir. Gracias por ser mis hermanos. Gracias por enseñarme sobre la hermandad.

A la Facultad de Educación de la PUCP, por brindarme oportunidades de aprendizaje y hacer posible mi formación integral como docente y buen ser humano.

## Resumen

La investigación trata sobre la retroalimentación para la metacognición de los estudiantes de sexto de primaria de una escuela pública del Callao. Para ello, existe una maestra informante con aproximadamente 20 años de experiencia de enseñanza en el nivel primario donde constantemente aplica una evaluación formativa. Cuenta con 35 estudiantes y se observan 6 jornadas escolares. Para ello, se usa la guía de observación y una guía de entrevista semiestructurada para una entrevista. El problema es ¿Cómo se desarrolla la retroalimentación para la metacognición de los estudiantes de sexto grado de primaria en una escuela pública del distrito del Callao? Cuyo objetivo general es analizar cómo la docente desarrolla la retroalimentación para la metacognición en los estudiantes de sexto de primaria en una institución educativa pública de Callao y los objetivos específicos: primero, identificar las estrategias, tipos y medios de retroalimentación que emplea la docente en las actividades y tareas con sus estudiantes de sexto grado; segundo, relacionar la retroalimentación que desarrolla la docente para la metacognición de los estudiantes de sexto grado. Conjuntamente, la metodología es una investigación cualitativa de nivel descriptiva donde se usa la técnica de Open Coding y triangulación para la interpretación de los resultados. De las cuales se desprende el diálogo con preguntas dentro de la retroalimentación como la principal estrategia que promueve la metacognición; la retroalimentación individual y oral coadyuva a mayor posibilidad de la toma de conciencia, control y autorregulación de los procesos cognitivos en relación al logro de los aprendizajes esperados.

**Palabras clave:** retroalimentación, metacognición, diálogo, toma de conciencia, autorregulación

## Abstract

The research is about feedback for metacognition of sixth grade students from a public school in Callao. For this, there is an informant teacher with approximately 20 years of teaching experience at the primary level where she constantly applies a formative evaluation. It has 35 students and 6 school days are observed. For this, the observation guide and a semi-structured interview guide are used for an interview. The problem is, how is feedback developed for the metacognition of sixth grade students in a public school in the Callao district? Whose general objective is to analyze how the teacher develops feedback for metacognition in sixth grade students in a public educational institution in Callao and the specific objectives: first, to identify the strategies, types and means of feedback used by the teacher in the activities and assignments with your sixth grade students; second, to relate the feedback that the teacher develops to the metacognition of sixth grade students. The methodology is a qualitative research of a descriptive level where the Open Coding and triangulation technique is used for the interpretation of the results. From which the dialogue with questions within the feedback emerges as the main strategy that promotes metacognition; individual and oral feedback contributes to a greater possibility of awareness, control and self-regulation of cognitive processes in relation to the achievement goals of learning.

**Keywords:** feedback, metacognition, dialogue, awareness, self-regulation

## ÍNDICE

<b>RESUMEN.....</b>	<b>3</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>4</b>
<b>ÍNDICE.....</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>7</b>
<b>PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I: LA RETROALIMENTACIÓN Y LA METACOGNICIÓN EN EL MARCO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA.....</b>	<b>11</b>
<b>1.1. La retroalimentación para el logro de los aprendizajes .....</b>	<b>12</b>
<b>1.1.1. Definición de la retroalimentación .....</b>	<b>12</b>
<b>1.1.2. Tipos de retroalimentación .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1.3. Factores de la retroalimentación .....</b>	<b>19</b>
<b>1.1.4. Importancia de la retroalimentación .....</b>	<b>21</b>
<b>1.2 La metacognición como reflexión de los aprendizajes .....</b>	<b>23</b>
<b>1.2.1. Definición de la metacognición.....</b>	<b>23</b>
<b>1.2.2. Toma de conciencia de los procesos cognitivos.....</b>	<b>28</b>
<b>1.2.3. Control de los procesos cognitivos.....</b>	<b>30</b>
<b>1.2.4. Autorregulación de los procesos cognitivos .....</b>	<b>31</b>
<b>CAPÍTULO II: APORTES DE LA RETROALIMENTACIÓN PARA LA METACOGNICIÓN DE LOS ESTUDIANTES.....</b>	<b>32</b>
<b>2.1. La importancia de la retroalimentación para la metacognición de los estudiantes.....</b>	<b>32</b>
<b>2.2. Relación docente - estudiante en la retroalimentación para la metacognición .....</b>	<b>33</b>
<b>2.1.1 Rol mediador del docente .....</b>	<b>33</b>
<b>2.1.2 Rol activo del estudiante .....</b>	<b>35</b>
<b>2.3 Habilidades a desarrollar en la retroalimentación para la metacognición .....</b>	<b>36</b>
<b>2.3.1 Autorreflexión .....</b>	<b>36</b>
<b>2.3.2 Autoevaluación .....</b>	<b>36</b>
<b>2.3.3 Autorregulación .....</b>	<b>36</b>
<b>2.4. Estrategias para una retroalimentación metacognitiva efectiva.....</b>	<b>38</b>

<b>SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN.....</b>	
<b>CAPÍTULO I: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN... ..</b>	<b>43</b>
1.1 Enfoque y nivel de la investigación .....	43
1.2 Problema de investigación, objetivos, categorías y subcategorías .....	44
1.3 Fuente de información para la investigación .....	46
1.4 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.....	47
1.5 Proceso de validación de los instrumentos .....	48
1.6 Técnicas para el procesamiento y análisis de información .....	53
1.7 Principios éticos de la información .....	56
<b>CAPÍTULO II: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....</b>	<b>57</b>
2.1 Categoría 1: Retroalimentación..	57
2.1.1 Estrategias de retroalimentación empleado por la docente de 6to grado de primaria .....	57
2.1.2 Tipos de retroalimentación empleado por la docente de 6to grado de primaria .....	62
2.1.3 Medios de retroalimentación empleado por la docente de 6to grado de primaria .....	68
2.2 Categoría 2: Metacognición	
2.1.1 Toma de conciencia de los procesos cognitivos que la docente trabaja con sus alumnos de 6to grado de primaria .....	71
2.1.2 Control de los procesos cognitivos que la docente trabaja con sus alumnos de 6to de primaria.....	76
2.1.3 Autorregulación de los procesos cognitivos que la docente trabaja con sus alumnos de 6to de primaria .....	78
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>82</b>
<b>RECOMENDACIONES.....</b>	<b>84</b>
<b>REFERENCIAS... ..</b>	<b>86</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>92</b>

## Introducción

La evaluación formativa ha alcanzado relevancia debido a la posibilidad de brindar retroalimentación que ayude al estudiante a alcanzar las metas curriculares a partir de identificar aspectos que debe reforzar. Asimismo, la metacognición puede acompañar a la retroalimentación, en el sentido que, para el logro de dichas metas, se requiere por parte del estudiante la demostración de capacidades como la toma de conciencia de la actividad cognitiva.

El problema de la investigación es ¿Cómo se desarrolla la retroalimentación para la metacognición de los estudiantes de sexto grado de primaria en una escuela pública del distrito de Callao? Conjuntamente, el objetivo general es analizar cómo la docente desarrolla la retroalimentación para la metacognición en los estudiantes de sexto de primaria en una institución educativa pública de Callao y los objetivos específicos: primero, identificar las estrategias, tipos y medios de retroalimentación que emplea la docente en las actividades y tareas con sus estudiantes de sexto grado; segundo, relacionar la retroalimentación que desarrolla la docente para la metacognición de los estudiantes de sexto grado. Asimismo, el estudio se ubica en la línea de investigación Currículo y Didáctica.

Sobre la justificación de la presente investigación es por lo siguiente. La metacognición se puede dar dentro del proceso de la retroalimentación, Flavell (1976), en Alama (2015) refieren este como el conocimiento de la actividad cognitiva y las estrategias de supervisión y regulación de dicha actividad cognitiva. Con relación a ello, Osses y Jaramillo (2008) sostienen que la metacognición es una alternativa viable para formar estudiantes autónomos sobre la base de una educación que potencia la conciencia sobre los propios procesos cognitivos y la autorregulación de estos, de manera tal que los conduzca a un “aprender a aprender”, es decir, a autodirigir su aprendizaje y transferirlo a otros ámbitos de su vida. Entonces, la retroalimentación para la metacognición es una oportunidad de la toma de conciencia de la actividad cognitiva para que se formen alumnos responsables con su proceso de aprendizaje.

También, porque me motiva la relación de estas dos categorías: retroalimentación, metacognición, ya que la retroalimentación efectiva provee al estudiante de reflexión sobre sus actos que le permita llegar a las metas y los objetivos trazados, corrigiendo errores y generando puntos de referencia (Clynes,

2008 y Vives, 2013 citado por Díaz, 2018). Sobre todo en dicho proceso si se desarrolla la metacognición empodera al estudiante para tomar decisiones y planificar cómo alcanzar los aprendizajes esperados. En otras palabras, brinda control al estudiante de sí mismo y permite conocer más sobre sus características y limitaciones propias como aprendiz.

En relación a la metodología, el estudio presenta un enfoque cualitativo de carácter descriptivo y se centra en el análisis del docente de un aula en específico sobre el tema de la retroalimentación para la metacognición. Se analiza al docente, la retroalimentación para la metacognición, de un aula única de sexto grado de primaria del colegio. Cuenta con 35 estudiantes y se observan 6 jornadas escolares y se realiza una entrevista. Conjuntamente, la metodología es una investigación cualitativa de nivel descriptiva donde se usa la técnica de Open Coding y triangulación para la interpretación de los resultados.

Respecto a algunos antecedentes, se pueden ubicar estudios realizados por Salinas y Quezada (2021) cuyo objetivo fue proponer un modelo de retroalimentación eficaz para el aprendizaje. El diseño del estudio fue de carácter cualitativo en el cual incluyó la revisión de la literatura con respecto a la retroalimentación y se revisaron investigaciones desde 2008 a 2018 correspondientes a Reino Unido, Australia y China. Entre los hallazgos más relevantes, describen la retroalimentación como un acto dialógico y sostenible, donde es fundamental alinear las percepciones de docentes y estudiantes al respecto, considerando la retroalimentación de pares como actividades que fomentan la autorregulación.

Se explicita etapas: Alfabetización (cognitivo, afectivo), significación (criterios, ejemplos), construcción (autoevaluación, coevaluación), contrastación (comentarios recibidos y propios), reelaboración (rehacer la tarea) y visualización (reflexión, medición y metacognición). Es así cómo se relaciona con la metacognición donde se desarrolla principalmente la reflexión. The challenging nature of complex problems instigates critical reflection and creativity, facilitating the identification or development of new strategies to deal effectively with the problem representation and its elements<sup>1</sup> (Tarricone, 2011, p.29). A la vez este coadyuva a

---

<sup>1</sup> La naturaleza desafiante de los problemas complejos instiga la reflexión crítica y la creatividad, facilitando la identificación o el desarrollo de nuevas estrategias para tratar de manera efectiva la representación del problema y sus elementos. Traducción libre

la búsqueda de soluciones o estrategias para resolver los problemas en el monitoreo del aprendizaje.

Martínez, Brunet y Farrés (1990) en Alama (2015) propone una manera de enseñar la metacognición a través de preguntas que permitan la reflexión de cómo se va aprendiendo. ¿Cómo lo ha hecho? ¿Qué estrategia ha usado para resolverlo? ¿Qué dificultades ha encontrado y cómo las ha resuelto? ¿Por qué ha hecho esto así y no de otra manera? ¿Puede haber respuestas igualmente válidas? ¿Quiere comentar con su compañero(a) su respuesta?

Monereo (1995) en Alama (2015), propone tres lineamientos de enseñanza metacognitiva propicios para que cualquier docente los ponga en acción: los docentes deben enseñar a los aprendices a conocerse, enseñar a los alumnos a reflexionar sobre su propia manera de aprender, enseñar a los estudiantes a establecer con ellos mismos un diálogo consciente para ayudarles a identificar el propósito del aprendizaje. Conjuntamente, el autor disgrega en otros componentes, la metacognición, como la toma de conciencia de la atención, la toma de conciencia de la memoria, toma de conciencia de la comprensión. Todo esto es necesario tener en cuenta en la retroalimentación para favorecer a la metacognición.

Los aportes del trabajo de investigación son los siguientes. En primer lugar, la retroalimentación oral e individual mediante preguntas con cuál es tu meta de aprendizaje, en qué nivel te encuentras y cómo estás avanzando permite al estudiante reflexionar sobre su proceso de aprendizaje; no obstante, para que desarrollen la metacognición es necesario la toma de conciencia de los procesos cognitivos (atención, memoria, comprensión) luego el control de dichos proceso cognitivos que se puede llegar mediante la planificación antes del aprendizaje. Posteriormente, se encuentra la autorregulación de la actividad cognitiva como resultado de la metacognición.

En segundo lugar, mediante las estrategias de retroalimentación metacognitiva como el modelado, el pensamiento en voz alta y el diálogo permiten la enseñanza de la metacognición pero en el presente estudio más se observó como una retroalimentación sin que se llegue a la metacognición en ese sentido es necesario usar dichas estrategias de manera adecuada.

En tercer lugar, dentro del control de los procesos cognitivos existen el control de la supervisión y el control de la evaluación; no obstante, después de la

revisión meticulosa no existe información suficiente de estos. Por ello, una de las limitaciones del estudio es eso. No se llega a analizar dichos elementos. También, no se consideran todos los procesos cognitivos sino solo los que se mencionan en Alama (2015). Sería otra limitación el no delimitar todos los procesos cognitivos que intervienen en la metacognición.

Sobre las partes que presenta el estudio, en primera instancia, se encuentra el marco conceptual en las cuales se desarrolla la retroalimentación y la metacognición en el marco de la evaluación formativa, y aportes de la retroalimentación para la metacognición de los estudiantes. En segunda instancia, el diseño metodológico de la investigación y el análisis de los resultados de acuerdo a los objetivos específicos. Posteriormente, existen las conclusiones, recomendaciones y anexos.



## **Primera parte: Marco conceptual**

### **Capítulo I:**

#### **La retroalimentación y la metacognición en el marco de la evaluación formativa**

Así como la brújula ayuda a los navegantes a llegar a los lugares que necesitan arribar, la evaluación es la brújula que permite a los docentes comunicar conjuntamente con sus estudiantes dónde están en el logro de las metas de aprendizaje (Ministerio de Educación de Chile, 2019). Para reducir la brecha entre el nivel inicial y lo que se espera que llegue el estudiante, se puede usar la retroalimentación (Anijovich, 2020). Esto conjuntamente con la metacognición que es la toma de conciencia del estudiante de cómo aprende constituyen una forma de apoyo al aprendizaje constante.

Asimismo, es formativa cuando la intencionalidad es monitorear el aprendizaje para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza - aprendizaje (Black y William, 2009) dado que es menester obtener e interpretar las evidencias de los desempeños. Black and William (1998, como se cita en Fisk, 2017, p.42) “concluded that formative assessment is one of the most important factors in improving academic performance<sup>2</sup>”. Por lo tanto, la evaluación formativa y la retroalimentación con fines formativos impactan de manera positiva en el rendimiento académico de los estudiantes.

Además, se asume formativa porque brinda retroalimentación a través de comentarios para la reflexión del estudiante y el compromiso con el desarrollo de sus tareas. En ese escenario, se ubica la metacognición en el proceso de reflexión que hace el estudiante sobre su propio desempeño y la forma cómo va desarrollando estrategias para superar ciertas dificultades o potenciar las fortalezas que reconoce como adquiridas. Cabe destacar que en esta etapa los aprendices deben ser conscientes de qué condiciones promueven sus aprendizajes y cuáles les resultan más difíciles.

---

<sup>2</sup> Concluyó que la evaluación formativa es uno de los factores más importantes para mejorar el rendimiento académico (traducción libre).

Sin embargo, para que una evaluación sea formativa, es preciso la presencia de retroalimentaciones (Sanchez y Manrique, 2018). Aquella que se encuentra muy vinculada al proceso de aprendizaje del estudiante, modificando algunas formas de aprender con posibilidad de identificar los aciertos y errores durante el avance en la adquisición de los contenidos, habilidades y actitudes hacia la meta curricular.

## **1.1. La retroalimentación para el logro de los aprendizajes**

### **1.1.1. Definición de la retroalimentación**

Vygotsky (1978), citado por Vives y Varela (2013), afirma que se aprende mediante el apoyo e interacción de alguien experto a alguien menos experto. Es así que, estos actores, desempeñados por el docente (experto) y el estudiante (menos experto), a través del diálogo y una reflexión sobre temas específicos abordados en el aula, asumen compromisos y toman decisiones para lograr el propósito de la sesión de aprendizaje.

En ese sentido, Sánchez-Mendiola (2010) citado por Vives y Varela (2013) atribuyen un sinónimo como *la realimentación* y lo definen como el proceso que involucra al estudiante y al maestro cuando comparten información específica sobre el desempeño para lograr las metas de aprendizaje y el desarrollo del máximo potencial del aprendiz.

Este principio se desprende de los aportes de Vygotsky (1978), zona de desarrollo próximo, citado por Vives y Varela (2013), quien argumenta que con el apoyo de una persona con mayor conocimiento y/o experiencia, se puede desarrollar el potencial del aprendiz, que sin ayuda o guía puede quedar en un estadio inicial del aprendizaje.

Brookhart (2008) menciona que del feedback se colige que “Somebody cared enough about my work to read it and think about it! Most teachers want to be

that somebody.” (p.1)<sup>3</sup>. Es decir, es detenerse a evaluar un trabajo, en este caso, físico para brindar un comentario que sea inmediato y que promueve la reflexión del estudiante para ser consciente en qué nivel del logro esperado se encuentra y qué necesita hacer para el aprendizaje posterior. Carless (2007), Carless, Joughin y Mok (2006), Merry, Price, Carless y Taras (2013), Nicol y Macfarlane-Dick (2006), en Canabal y Margalef (2017) arguyen que en la retroalimentación se evidencia una guía para una evaluación orientada al aprendizaje que sustenta la reflexión respecto a las implicancias de los desempeños de los estudiantes. Asimismo, Canabal y Margalef (2017) sostienen que la retroalimentación cumple una función de apoyo no tanto en la visión de feedback sino también de feedforward (el trabajo que se tiene que hacer a futuro). Es decir, no solo para revisar el trabajo finalizado, detectar y corregir errores sino para orientar, aconsejar al estudiante en su aprendizaje o actividades que realice en futuras oportunidades.

Para la retroalimentación se provee de información al estudiante que tiene que ver con contestar las siguientes preguntas ¿Hacia dónde voy?. ¿cuál es el objetivo o la meta?, ¿cómo lo estoy haciendo?, ¿qué sigue después?, ¿cómo se conecta esta actividad con la siguiente? (Lozano y Tamez, 2014). Son interrogantes que elabora el docente para que los estudiantes la respondan y clarifica el propósito de aprendizaje de la sesión.

Askew y Lodge (2000) en Fisk (2017) mencionan que cualquier comprensión de la retroalimentación está influenciada por las creencias sobre el aprendizaje. Askew y Lodge (2000) sugieren que la retroalimentación se ve de manera diferente, como ping-pong o bucle, respectivamente. Entonces, es importante destacar cómo se define el aprendizaje para brindar una retroalimentación efectiva donde se entiende como un dar comentarios específicos o cómo analizar y corregir al estudiante asertivamente.

A continuación, se presentan algunas definiciones cuyos autores reconocen la relevancia de la intervención del docente para esclarecer errores de conceptos y ayudar a tener más alternativas de estrategias de aprendizaje.

---

<sup>3</sup> ¡Alguien se preocupó lo suficiente por mi trabajo como para leerlo y pensar en él! La mayoría de los profesores quieren ser ese alguien (traducción libre).

**Tabla 1:***Definiciones de retroalimentación*

Autores	Definición
Hattie y Timperley (2007)	Feedback is information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, experience) regarding aspects of one's performance or understanding. It occurs typically after instruction that seeks to provide knowledge and skills or to develop particular attitudes. The model proposed in this article identifies three major feedback questions: Where am I going? How am I going? and Where to next? (p.102) <sup>4</sup> .
Ministerio de Educación de Chile (2019)	La retroalimentación es una intervención del docente que se vale de información evaluativa para orientar a los estudiantes sobre los pasos a dar para seguir aprendiendo.
Fisk (2017)	En 1977, Kulhavy, un psicólogo educativo, afirmó que la retroalimentación se puede colocar en un continuo, desde una simple respuesta de precisión de sí o no, hasta proporcionar un correctivo significativo para modificar y mejorar el resultado. Proporciona información sobre la precisión y esta información conduce a la actividad correctiva. Es decir proporciona un correctivo significativo para modificar y mejorar el resultado. Por ello, se proyecta hacia el futuro en el sentido de forward.
García (2015)	La retroalimentación es la información detallada que se usa para reducir la distancia que está el alumno con respecto a las metas de aprendizaje. Esa información esclarece errores de conceptos y ayuda a cambiar estrategias de aprendizajes ligados a la autorregulación.

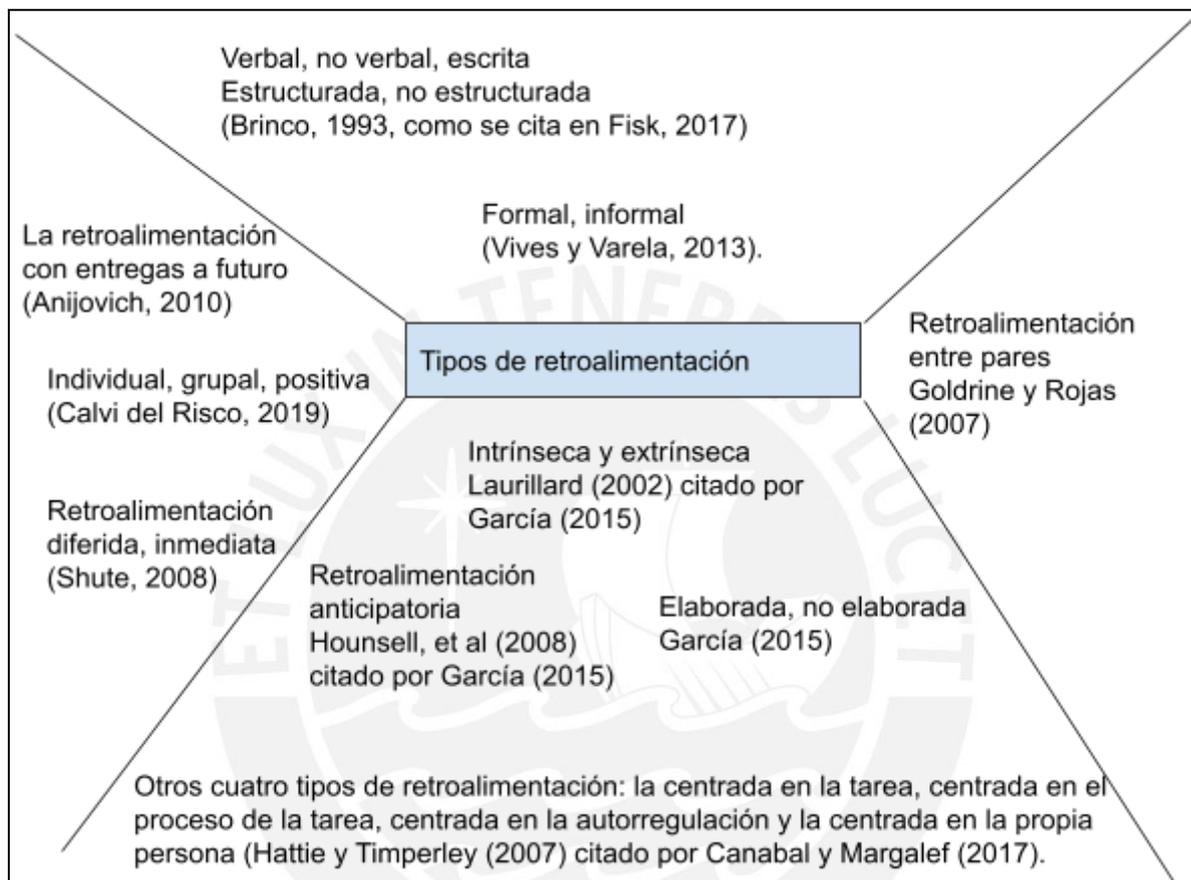
Nota. Elaboración propia

<sup>4</sup> La retroalimentación es información proporcionada por un agente (por ejemplo, maestro, compañero, libro, padre, experiencia) con respecto a aspectos de la propia actuación o comprensión. Ocurre generalmente después de la instrucción que busca proporcionar conocimientos y habilidades o desarrollar actitudes particulares. El modelo propuesto en este artículo identifica tres principales: ¿Adónde voy? ¿Cómo voy? y ¿Adónde seguir? Traducción libre.

## 1.1.2. Tipos de retroalimentación

**Figura 1**

*Tipos de retroalimentación*



*Nota.* Elaboración propia

Brinco (1993) afirmó que la retroalimentación podría ser “verbal, written, statistical, graphical, or behavioural in the manner in which it is conveyed: it may be unstructured or structured in nature”<sup>5</sup> (p. 579) citado por Fisk (2017, p. 50). En ese sentido, los soportes pueden ser verbal, escrito, gráfico o no verbal y pueden ser elaborados. Respecto a este último, García (2015) arguye que es elaborada la retroalimentación cuando se proporciona al estudiante una explicación sobre por qué una respuesta ha sido correcta (que lo hizo el alumno) ofreciendo algún tipo de información que le ayude a mejorar su aprendizaje. En ese sentido, los diversos

<sup>5</sup> Verbal, escrito, estadístico, gráfico o de comportamiento en la forma en que se transmite: puede ser de naturaleza no estructurada o estructurada (traducción libre).

soportes de la retroalimentación generan un impacto en la comprensión del nivel de logro que se encuentra el estudiante. Por ello, es crucial conocer en qué momento es idóneo aplicarlos y solo el monitoreo constante de cada uno de los alumnos proporcionará la información si resulta funcional o no el tipo de retroalimentación efectuado.

No obstante, según Freyre (2020), la retroalimentación escrita demora, en la actividad, y se concibe de menor impacto que el oral debido a la falta de inmediatez en la ejecución de la retroalimentación. De igual manera Freyre (2020) sostiene que brindar la información de manera individual es más específica y diferenciada. Por lo tanto, es más significativa y atiende las necesidades particulares del alumno que hacerlo de forma grupal.

También, la retroalimentación puede ser formal o informal. El primer tipo necesita un plan, propósitos de aprendizajes claros, descripción de desempeños y que sean especificados en la sesión de aprendizaje. El segundo tipo es más breve y se da de manera espontánea sin planificación en la clase cuando el maestro se percató que el estudiante necesita un monitoreo. Se facilita de acuerdo a las necesidades de los profesores y los alumnos en especial en la concreción de los desempeños (Vives y Varela, 2013).

El docente puede estructurar la sesión de tal manera que la retroalimentación se de entre pares y tener preparados los indicadores de esa actividad. Goldrine y Rojas (2007) mencionan que la retroalimentación del compañero al compañero se da debido a que los estudiantes se pueden involucrar en la retroalimentación de esa manera. Así ellos asumen un rol más activo en su aprendizaje; también, los alumnos pueden dialogar en relación a los contenidos o tareas. Así hacen uso del juicio crítico y son conscientes si realmente manejan los temas porque para corregir se debe entender los tópicos contundentemente. También, a través de la interacción se fortalecen los saberes y se aclara que ideas aún están difusas de entender o que le hace falta para llegar al logro esperado.

De acuerdo a Laurillard (2002) citado por García(2015), existen otros dos tipos de retroalimentación los cuales son intrínseca y extrínseca. El primero es

cuando se ofrece información a los estudiantes sobre cómo están haciendo una tarea de evaluación, es decir, cómo van comprendiendo el tema. El segundo por el contrario, si la retroalimentación se ofrece tras analizar los procedimientos de los estudiantes y sigue una planificación sobre la manera que se retroalimenta a los estudiantes. Es decir, si va a ser una retroalimentación individual, grupal, verbal o gráfica.

Hounsell, et al (2008) citado por García (2015) arguye que existe también la retroalimentación anticipatoria que es de suma importancia debido a su influencia en los estudiantes para hacer las actividades propuestas con los indicadores que se solicita que cumplan. Se sabe que hay alumnos que pueden desvelar dónde otros estudiantes (de años anteriores) encontraron dificultades para resolver la tarea; por ello, es necesario facilitar pistas como ejemplos de trabajos anteriores y lo que les faltó o lo que acertaron o los errores para que sea más fácil para los nuevos estudiantes realizar las tareas de desempeño. También, es menester ofrecer consejos y, sobre todo, crear una relación de confianza de modo que el estudiante sepa que puede contar con el docente para recibir orientaciones sobre la tarea.

Para García (2015), la retroalimentación puede ser no elaborada o elaborada y pasa por etapas. Verificación es cuando se responde al alumno si su respuesta está correcta o incorrecta. La respuesta correcta es cuando se informa al estudiante únicamente sobre cuál es respuesta correcta a un problema específico. Inténtalo de nuevo cuando se informa al alumno únicamente sobre la respuesta incorrecta y se le permite uno o más intentos de respuesta. La identificación del error es cuando se destaca los errores en una respuesta pero sin presentar la respuesta correcta.

Respecto al segundo se evidencia lo siguiente. El aislamiento del atributo donde se presenta información vinculados a los atributos centrales del concepto o la habilidad que se está desarrollando. El tema contingente sería material de repaso o información relacionado al tópico mientras el alumno estudia. La respuesta contingente se centra en la respuesta específica ofrecida por el estudiante. Se describe por qué la respuesta es correcta o incorrecta. Los

consejos, pistas o avisos orientan al estudiante en la dirección correcta (ejemplos o demostraciones como también consejos estratégicos). Es crucial evitar presentar explícitamente la respuesta correcta. Los errores y errores conceptuales requiere un diagnóstico o los errores conceptuales. y análisis del error y proporciona información sobre los errores específicos Tutoría informativa implica verificación e identificación del error y consejos estratégicos sobre cómo proceder. Frecuentemente no se proporciona la respuesta correcta.

El común denominador de los dos párrafos anteriores es que el docente debe evitar decir la respuesta correcta sino por el contrario analizar el error. Luego, clarificar los errores conceptuales a través de la interacción del docente con los estudiantes. También, se proporciona información que sirva al alumno a seguir aprendiendo y sobre todo impulsar el razonamiento de cómo va aprendiendo y qué necesita para superar los aspectos que lo hace equivocarse.

Entre las investigaciones se destaca a Hattie y Timperley (2007), citado por Canabal y Margalef (2017) exploran otros tipos de retroalimentación. La centrada en la tarea, que se enfoca en los aciertos y errores de concepto del tema; la centrada en el proceso de la tarea, enfocado en las estrategias usadas, los procedimientos y la manera de hacer la actividad; la centrada en la autorregulación, que se enfoca en el grado de autonomía, autocontrol y el aprendizaje autodirigido, es decir, en qué medida tuvo iniciativa el estudiante para solucionar los desafíos subyacentes en las actividades; y la centrada en la propia persona, que destaca las cualidades personales, el esfuerzo y el compromiso con el aprendizaje.

Para Anijovich (2010), la retroalimentación con entregas a futuro es trascendental e ineludible porque generalmente cuando la retroalimentación es centrada en lo que se hizo y no se solicita ningún cambio al final el estudiantes no analiza la retroalimentación y no se genera ninguna mejora. Por ello, es idóneo las entregas a futuro para que se concretice los cambios sugeridos y se internalice mejor la retroalimentación. Esto es posible por ejemplo si se les pide al alumnado que vuelvan a entregar sus trabajos con las correcciones solicitadas.

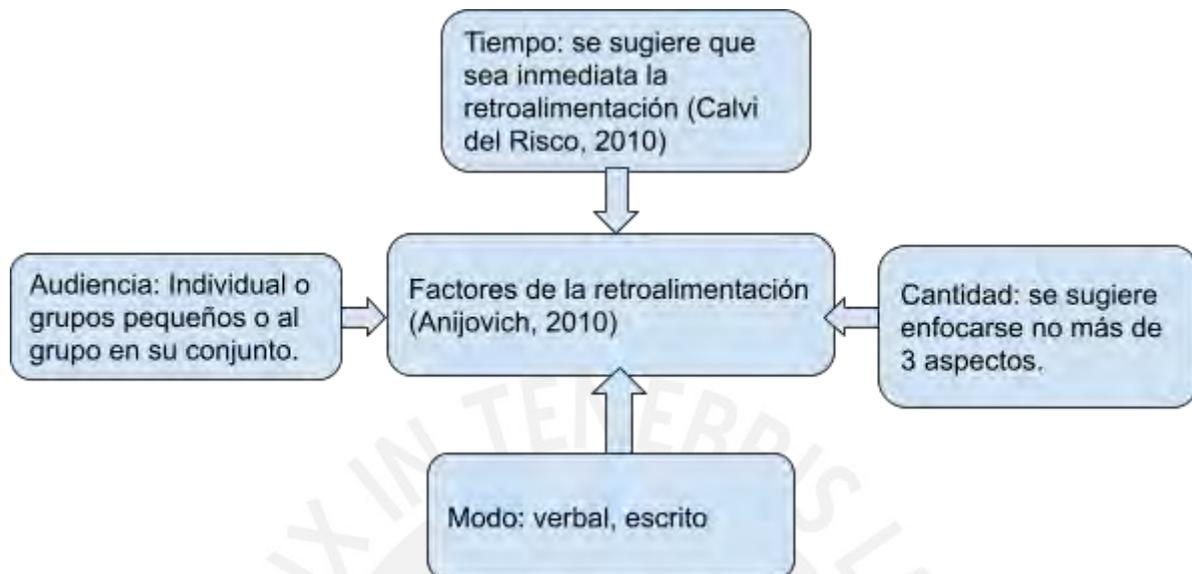
La retroalimentación individual y grupal tiene por finalidad de que los alumnos vayan afianzando las sugerencias del profesor y las incorporen con efectividad (Calvi del Risco, 2019). No obstante, para que sea una retroalimentación grupal es necesario que la mayoría del aula tenga fallas comunes para que así ellos se sientan implicados con lo que comentará el docente.

Para Calvi del Risco (2019) es trascendental una retroalimentación positiva para que todos se sientan en confianza de expresar sus dudas. A la vez es necesario que el docente sea consciente que también comunica a través del lenguaje no verbal. Por ello, un gesto o una actitud también puede motivar o desmotivar a los alumnos. También, es necesario un adecuado clima de aula, una actitud respetuosa y validar los errores porque de ello se aprenden.

Para Shute (2008) existe la retroalimentación diferida y la inmediata. Ambas son útiles pero se usan en diferentes momentos y niveles de complejidad. Por ejemplo, el primero es cuando existe una tarea de análisis como de verificar una experimentación, ver las variables si se está cuidando la objetividad o la elaboración de una carta a una autoridad. Es necesario repensar para elaborar el producto final. El segundo es más rápido y se aplica de inmediato por ejemplo cuando el docente observa un error de ortografía o un error en un cálculo matemático.

### **1.1.3. Factores de la retroalimentación**

Es necesario conocer cuánta información se proporcionará al estudiante con respecto a su desempeño ya que la memoria a corto plazo solo recuerda de 7 a 9 elementos (Miller, 1956, como se cita en Woolfolk, 2010). También, es recomendable saber si se debe realizar una retroalimentación inmediata o esperar o si será verbal o escrito o si será individual o grupal. Es así cómo se evidencian los factores de la retroalimentación: tiempo, cantidad, audiencia y modo.

**Figura 2***Factores de la retroalimentación*

*Nota.* Elaboración propia

En primer lugar, respecto al tiempo que debe ser entregado la retroalimentación, Calvi del Risco (2019) afirma que para que una retroalimentación sea útil es necesario brindar de inmediato y las sugerencias de la manera más clara posible. El lenguaje debe ser sencillo, amable y sobre todo la retroalimentación debe ser inmediata con respecto al momento de la evaluación.

En segundo lugar, cantidad ya que, según Anijovich (2020), generalmente se quiere retroalimentar todo lo que se observa. Por el contrario, es necesario seleccionar y priorizar dos o tres aspectos sobre los cuales centrar la retroalimentación. Por ejemplo, en un escrito la coherencia y la cohesión.

En tercer lugar, el modo ya que presentar una retroalimentación escrita con una conversación permite considerar dos maneras diferentes de comunicar la retroalimentación. Influye qué se dice, cómo se dice (el tono, el volumen de la voz). Por ello, se trata de una cuestión de forma y de fondo. En cualquier situación de interacción, la forma moldea el mensaje (Anijovich, 2020). Por ello es vital una retroalimentación con buen ánimo y paciencia.

Anijovich (2010), en la investigación que realizó encontró relevante que existen retroalimentaciones focalizadas en la autoestima y las focalizadas en las tareas. Ejemplifica que en la primera se evidencian frases como “eres un buen alumno” o “hiciste un gran trabajo”. Destacar el esfuerzo busca influir en los aspectos emocionales en el supuesto de que su compromiso y los resultados se mantendrán en logro destacado. Si bien es cierto suele aumentar el nivel de autoconfianza y en la capacidad de logro; sin embargo, puede inducir un efecto contrario, es decir, el alumno no reconozca que necesita mejorar algunos aspectos de su trabajo. Las investigaciones que revisó Anijovich (2010) sugieren que es mejor cuando la retroalimentación es más funcional si se centra en la tarea, en cómo el alumno la resuelve y cómo autorregula su aprendizaje.

El factor final a considerar es la audiencia. Se puede ofrecer retroalimentación a cada estudiante, al grupo en su conjunto o a grupos pequeños. La retroalimentación individual permite centrarse tanto en las tareas esperadas como en las estrategias que ha usado el estudiante (Anijovich, 2020). Cabe destacar en qué momento de la sesión se llevará a cabo, en lo posible en cada actividad que se realice es necesario el monitoreo constante y por ello se sugiere que haya como máximo 20 alumnos por aula.

#### **1.1.4. Importancia de la retroalimentación**

Vives y Varela (2013), la retroalimentación permite ayudar al estudiante a ser responsable y prestar atención a su aprendizaje. También, ayuda a aumentar el repertorio de habilidades metacognitivas para la autorregulación. Se promueve la introspección, el análisis del estudiante mismo, aclara metas y se comunica las expectativas deseadas. Además, eleva el nivel de incorporación de consejos por parte del docente mediante una comunicación cordial y asertiva. Cabe destacar, que mediante la retroalimentación, el estudiante aprende bajo un proceso permanente de reflexión.

La retroalimentación impacta sobre la calidad y la profundidad de las tareas, y sobre los modos en que se desempeña el alumnado para lograr sus aprendizajes (Anijovich, 2020). En ese sentido, es importante porque mejora las entregas de

trabajo, interviene modificando y sugiriendo modos en que se desempeñan los estudiantes para el logro del propósito de la sesión. “Effective feedback improves the quality of a student’s work, as well as building the motivation and confidence of the learner” <sup>6</sup>(Brookhart, 2011; Hatzia Apostolou & Paraskakis, 2010; Rowe, 2011; como se cita en Fisk, 2017, p. 41)

La retroalimentación no solo ayuda a los estudiantes a ser conscientes de sus errores o aciertos sino permite brindar información al docente para ajustar y planificar mejor su enseñanza. Shute (2008) sostiene que la información que se comunica al aprendiz para que modifique su trabajo ayuda al profesor a tener información sobre los estudiantes para ajustar su enseñanza. En la misma direccionalidad el Ministerio de Educación de Chile (2019) agrega que en la retroalimentación se encuentra en la base de la reflexión del docente sobre su práctica, ya que recoge información sobre los aprendizajes de sus estudiantes que le permite ir analizando qué aspectos de su práctica pedagógica han apoyado y facilitado los aprendizajes y cuáles tuvieron menor impacto. Así tomar decisiones oportunas para ajustar las estrategias utilizadas y lo planificado. Así, la importancia de ofrecer retroalimentaciones variadas en sus estrategias y frecuentes en el tiempo que se focalicen más en el futuro que en lo sucedido (Anijovich, 2010) condiciona los procesos de enseñanza y aprendizaje e incluso el modelo de institución educativa (Anijovich, 2020).

En el proceso de una retroalimentación efectiva se construye un vínculo de confianza entre docentes y estudiantes (Anijovich, 2020). Esto es crucial para una comunicación fluida y un intercambio de ideas, preguntas, reflexiones y así construir el aprendizaje. También, para Anijovich (2020), la retroalimentación constituye un factor significativo en la motivación de los aprendizajes, ya que siempre impacta sobre la autoestima de los estudiantes. Además de acuerdo a la autora, favorece la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y el desarrollo de sus habilidades metacognitivas.

---

<sup>6</sup> La retroalimentación efectiva mejora la calidad del trabajo de un estudiante, además de desarrollar la motivación y la confianza del alumno (traducción libre),

El intercambio de ideas tanto del docente como del estudiante permiten la comprensión de las formas de razonamiento de cada agente educativo. Una adecuada comunicación bidireccional horizontal genera un ambiente de confianza para la retroalimentación. Una adecuada retroalimentación moverá el estado interno de la persona, es decir la motivación, y mantendrá el comportamiento hacia las metas de aprendizaje.

Cabe reiterar, de acuerdo a Osorio y López (2014), que la retroalimentación efectiva aporta sustancialmente en la motivación de los estudiantes de preescolar tienden mejorar su desempeño académico y su proceso de formación dentro y fuera del aula. También, se desarrollan experiencias de aprendizaje más significativas.

## **1.2 La metacognición como reflexión de los aprendizajes**

Para reflexionar sobre los aprendizajes y realizar la metacognición, es crucial los criterios de observación, los criterios de avance de los niños con respecto al tema desarrollado, la descripción de los desempeños y de las actividades a realizarse. Junto con esto, de acuerdo al Ministerio de Educación de Chile (2019), se puede promover la capacidad de enfocarnos en cómo pensamos y los procesos desarrollados en las actividades de aprendizaje. También, de cómo autorregularse para continuar aprendiendo.

### **1.2.1. Definición de la metacognición**

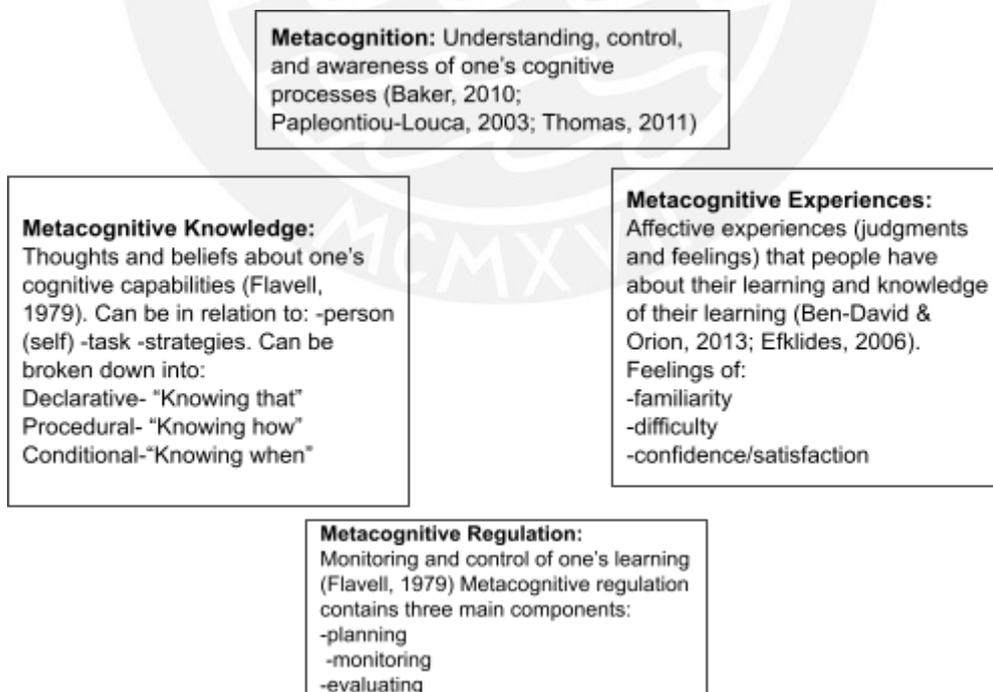
El pionero de esta palabra es Flavell. Young (2010) cita a Flavell (1976, 1979) que describió varios aspectos de la metacognición, incluido el conocimiento metacognitivo y las experiencias metacognitivas, así como el control, la regulación y la orquestación de los procesos cognitivos. Después que Flavell (1976) introdujo el término metacognición. Brown (1978) citado por Young (2010) describió algunos aspectos que después se reconocieron como aspectos claves de la metacognición los cuales son planear, revisar, y monitorear cuándo y qué sabe el alumno. Brown (1987, citado por Young, 2010) identificó dos áreas distintas de investigación de la metacognición: el conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición. También, en la literatura de educación matemática, Schoenfeld (1987, citado por

Young, 2010) distingue tres áreas de investigación de la metacognición: el conocimiento de los propios procesos de pensamiento, el control o autorregulación y las creencias e intuiciones.

Braund (2016) señala que Flavell (2002), fue el primero en conceptualizar la metacognición con dos componentes y después agregó un tercero. Los dos componentes originales de la metacognición, según Flavell y sus colegas (Flavell, 1979; Flavell et al., 2002, citado por Braund, 2016), eran el conocimiento metacognitivo (conciencia metacognitiva) y la regulación metacognitiva. Un tercer componente de la metacognición se agregó más tarde y se denominó experiencias metacognitivas. En otras palabras, para que se encuentre completo la definición de metacognición se considera el conocimiento de cómo funciona los procesos cognitivos del alumno, cómo lo regula, es decir, la manera que reajusta sus actuar para favorecer a sus procesos cognitivos y finalmente las experiencia metacognitivas que tiene está relacionado con el sentido de autoeficacia, los sentimientos del nivel de dificultad de la tarea, la familiaridad o la autoconfianza.

### Figura 3

*Aportes sobre los componentes en la definición de metacognición*



*Nota.* Se muestran los 3 aspectos que se evidencian en la definición de metacognición de Efklides (2006) en Braund (2016, p.8)

Respecto de la metacognición, se pueden hallar definiciones por autores que la sostienen. En ese sentido, se sistematizan algunos aportes más relevantes y que guardan relación con el estudio.

**Tabla 2**

*Cuadro con definiciones de metacognición*

Young (2010)	Los primeros trabajos de Flavell (1976, 1978) y Brown (1978) y los trabajos más recientes de Brown (1987) y Schoenfeld (1987) sugieren cuatro constructos de metacognición: conocimiento de la cognición, regulación de la cognición, creencias sobre la cognición y conciencia de la cognición.
Cevallos, et al (2016)	La metacognición es tomar conciencia de cómo uno aprende, el conocimiento de cómo usar la información para lograr el objetivo y la habilidad para juzgar las demandas que se requiere para realizar una tarea (Flavell, 1979).
Braund (2016)	La metacognición es la comprensión y el control de los procesos cognitivos propios (Baker, 2010; Papeontiou-Louca, 2003).
Pieterse (2014)	La metacognición abarca el conocimiento metacognitivo y su respectiva regulación. El conocimiento metacognitivo implica el conocimiento declarativo, procedimental y condicional. El componente de regulación se refiere a la planificación, el seguimiento y la evaluación de la cognición necesaria para alcanzar los objetivos personales (Kramarski, 2009).

*Nota.* Elaboración propia

Crespo (2000), dentro de su investigación, destacó la teoría de la mente para reflexionar sobre la metacognición. Surge la interrogante ¿En qué momento y cómo los niños diferencian y relacionan lo que sucede en su interior con lo que ocurre en el mundo que los rodea? Este conocimiento está constituido por cinco subtipos de conocimientos (Wellman 1985, citado por Crespo, 2000).

Existencia: al interior de la mente de la persona ocurren procesos, operaciones y la distinguimos de lo que sucede afuera de ella. Esta discriminación de la realidad fuera de la mente de la persona y la información que es procesada internamente y es almacenada en el cerebro de la persona es lo que contiene esta fase.

La distinción de los procesos: es una actividad propia del ser humano cuando se diferencia el proceso de comprender o de imaginar. Por ejemplo, sabemos que comprendemos un tema y se dice la respuesta con certeza o si se dice de manera dubitativa. Otro ejemplo es cuando el alumno sabe cuando imagina o cuando adivina o cuando solo repite una información de expresarlo con sus propias palabras o cuando se dice la verdad o se miente.

La integración sucede cuando se puede agrupar más procesos por ejemplo de la comprensión de un tema y hacer uso de la creatividad para la realización de un trabajo. El razonamiento y las inferencias se evidencian en estas fases. De acuerdo a la voluntad del estudiante se hacen uso de las diferentes actividades cognitivas.

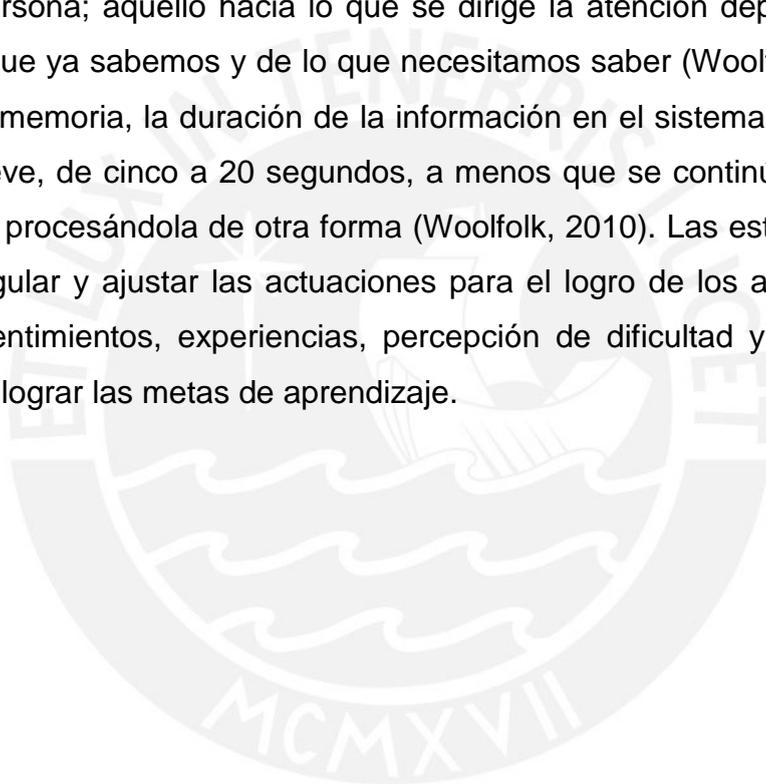
Conocimiento de las variables: los factores que intervienen para la realización de una tarea o para el uso de una estrategia incluyen este tipo de conocimiento. Ofrece al alumno mayor control de las condiciones que influyen en la realización de un trabajo.

Monitoreo cognitivo sucede cuando prestas atención a los procesos cognitivos y los controlas. Por ejemplo, cuando se hace una tarea de Matemática también se tiene cuidado de hacer los cálculos correctos. En esta actividad se realiza el procedimiento para resolver el problema y también se cuida otros aspectos como la comprensión y la validez.

La teoría de la mente se enfoca principalmente en conocer los contenidos de nuestro conocimiento sobre nuestra mente y la mente de los demás (Tomasello, 2003, citado por Vélez y Ruíz, 2021). Es ahí se configura como un precedente ya que saber lo que ocurre en mi mente para entender lo que sucede en la mente de los demás es muy diferente a partir de este conocimiento, de este grado de conciencia para darse cuenta de regular la propia actividad cognitiva, para mejorarla, para transformarla en función de una tarea o una situación social particular, como lo que sucede en la enseñanza y aprendizaje. En la metacognición se da la conciencia de los procesos cognitivos y la regulación de estos para el logro de los aprendizajes. Flavell (1979, citado por Vélez y Ruíz, 2021) coincide en

que son perspectivas cercanas que tienen elementos comunes (la teoría de la mente y la metacognición); incluso afirma que el trabajo sobre metacognición es una “segunda ola” dentro del desarrollo teórico y la investigación sobre teoría de la mente que inicia Piaget (1985; 2000, citado por Vélez y Ruíz).

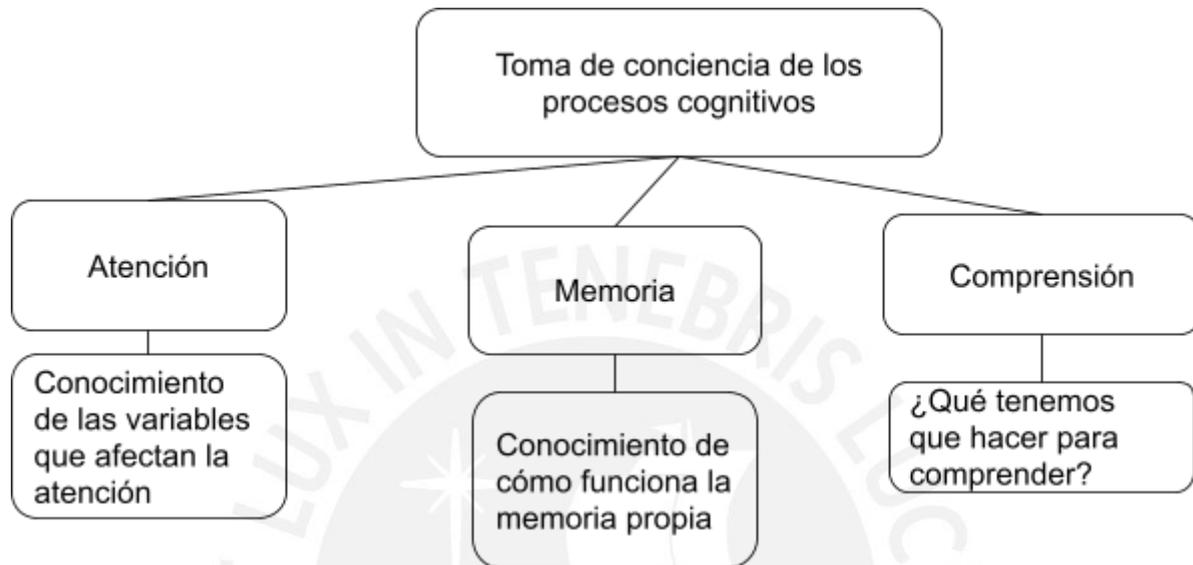
En síntesis, se define la metacognición como el proceso de reflexión entre el docente y el estudiante enfocado en generar la conciencia de los procesos cognitivos como la atención, la memoria y la comprensión. Donde la atención es el enfoque en un estímulo y así se limita las posibilidades de lo que se percibe y procesa la persona; aquello hacia lo que se dirige la atención depende, en cierto grado, de lo que ya sabemos y de lo que necesitamos saber (Woolfolk, 2010). Con respecto a la memoria, la duración de la información en el sistema de memoria de trabajo es breve, de cinco a 20 segundos, a menos que se continúe repasando la información o procesándola de otra forma (Woolfolk, 2010). Las estrategias que se usan para regular y ajustar las actuaciones para el logro de los aprendizajes. Se agrega los sentimientos, experiencias, percepción de dificultad y creencia de la capacidad de lograr las metas de aprendizaje.



## 1.2.2. Toma de conciencia de los procesos cognitivos

**Figura 4**

*Toma de conciencia de los procesos cognitivos*



*Nota.* Elaboración propia

Allueva (2002) menciona que las modalidades de la metacognición de acuerdo con la literatura psicológica cognitiva son la toma de conciencia de la atención, la memoria y la comprensión. Para la toma de conciencia de la atención, se puede señalar que esta se refiere al conocimiento del funcionamiento y de las variables que afectan y controlan la atención. Qué se debe hacer para atender, cómo se evita la distracción, cómo se controla la atención por parte de la persona. Son preguntas que se responde para tener conocimiento de nuestra atención. Allueva (2002) destaca el control sensato e intencional de los mecanismos involucrados en el ejercicio de atender: a qué hay que atender, qué hay que establecer cognoscitivamente para atender y cómo eludir distracciones. También, se resalta que el aprendiz debe darse cuenta de qué lo distrae y considerar que eso afecta negativamente a lo que está prestando atención para controlar, y asumir medidas correctoras pertinentes.

Para la toma de conciencia de la memoria, según Allueva (2002) arguye que hace referencia a todo lo que conocemos de la memoria, si se es capaz o no de

recordar alguna información, las capacidades, las limitaciones memorísticas y cómo poder controlar el olvido. En otras palabras, es el autoconocimiento de la capacidad y restricciones de la memoria.

Tirapu y Muñoz (2005) sostienen que cuando no logramos recordar la respuesta a una cuestión, pero podríamos emitir una respuesta adecuada si nos ofrecieran varias alternativas. Esto ocurre porque estos estímulos nos permiten acceder a información de la memoria semántica y existe una relación entre una respuesta y una emoción positiva. Los autores afirman que para la toma de conciencia de la memoria se requiere la ejecución de procesos de recuperación y, al mismo tiempo, la supervisión de estos procesos de recuperación.

Para la toma de conciencia de la comprensión surgen las interrogantes: ¿Qué tenemos que hacer para comprender?, ¿cómo debemos hacerlo? De acuerdo a Allueva (2002), estas preguntas sitúan en el conocimiento de la propia comprensión. Cuando hablamos de deficiencias en el aprendizaje, una de las principales razones está vinculada a los problemas de lectura comprensiva. Muchos alumnos leen, pero no comprenden, leen y memorizan pero no entienden y algunos no son conscientes de que no comprenden lo cual dificulta la toma de decisiones al respecto. Por lo tanto, es crucial desarrollar la toma de conciencia de la comprensión en el alumnado para que sean conscientes de cuando comprenden o no, lo que están leyendo o escuchando.

De la misma manera, en Alama (2015) menciona que la toma de conciencia de la comprensión lleva implícita otra actividad metacognitiva, la metalectura, en la cual se diferencia entre el acto de leer un párrafo (lectura) y el acto de pensar y juzgar sobre el proceso mismo de lectura, fijar si es fácil o difícil, superficial o profundo.

### 1.2.3. Control de los procesos cognitivos

Es el rol activo en el ajuste de los procesos cognitivos como la atención, la memoria, la comprensión en el proceso de realización de determinadas tareas o actividades. A través del docente se puede motivar la evaluación de estos de una manera creativa.

Se desarrolla cuando el docente instruye a los estudiantes a revisar los resultados que se están desarrollando durante la ejecución de una actividad académica, para comprobar si los objetivos planificados por ellos mismos se están cumpliendo (Palomino, 2017, p. 72).

Dentro de dichos objetivos puede estar cómo se desarrolló la atención, la memoria y la comprensión. Es decir, no solo direccionados a la tarea sino al proceso que conlleva a alcanzar los objetivos de aprendizaje. Regulation of cognition includes planning before learning, monitoring activities during learning, and evaluation activities (Brown 1987 en Yerdelen y Eryilmaz, p. 549)<sup>7</sup>. En otras palabras, Palomino (2017) lo llama como control de la planificación de la actividad cognitiva, control de supervisión de la actividad cognitiva y control de la evaluación de la actividad cognitiva. Para efectos de mayor claridad en la presente investigación se catalogará y ahondará más en la planificación antes del aprendizaje, ya que en el control de la supervisión y control de la evaluación no existe información con suficiente claridad. También, porque con el control de la planificación se trabaja el control de los procesos cognitivos.

En otras palabras, el estudiante tiene la capacidad de controlar sus procesos cognitivos para el aprendizaje mediante la planificación. Después desarrollaría la autorregulación de sus procesos cognitivos mediante la autonomía, la autorreflexión y la autorreflexión. No obstante, es menester mayor investigación en torno a control de la supervisión y control de la evaluación de la actividad cognitiva.

---

<sup>7</sup> La regulación de la cognición incluye la planificación antes del aprendizaje, las actividades de seguimiento durante el aprendizaje y las actividades de evaluación. Traducción libre

#### 1.2.4. Autorregulación de los procesos cognitivos

De acuerdo a Palomino (2017) existe la autonomía y la autorreflexión para la regulación de los procesos cognitivos. No obstante, también, se considera en la presente investigación la autoevaluación ya que es imprescindible como paso previo para la autorregulación.

En primer lugar, la autonomía constituye un resultado del aprendizaje de la metacognición de acuerdo a Palomino (2017). La autonomía se relaciona con la responsabilidad para obtener resultados óptimos sobre su propio aprendizaje (De Luca, 2009). Entonces, la autonomía es un rasgo trascendental que el estudiante desarrolla como un resultado del aprendizaje de la metacognición.

En segundo lugar, la autorreflexión es el proceso para ser más consciente de cómo el estudiante va aprendiendo y cómo sus procesos cognitivos influyen. Los estudiantes tienen que interiorizar de manera consciente sus actividades cognitivas, con el propósito de emitir juicios de valor de sus logros o dificultades y plantear estrategias de mejora (Bernal y López, 2013). Entonces, es muy importante que de manera intencional y voluntaria el estudiante evalúe su desempeño para identificar fortalezas y debilidades.

En tercer lugar, la autoevaluación es menester para la autorregulación. La investigación empírica y práctica demuestran su papel central en el desarrollo del aprendizaje autorregulado y la autonomía (Boekaerts et al 2005). También, da voz y empodera al estudiante (Taylor y Robinson 2009). *Where Am I Going? How Am I Going? and Where to Next?* (Hattie y Timperley, 2007, p. 88)<sup>8</sup>. Son estas preguntas que el estudiante puede desarrollar en su autoevaluación. El docente puede acompañar en dicho proceso.

---

<sup>8</sup> ¿Hacia dónde voy?, ¿Cómo voy?, ¿Hacia dónde voy ahora? Traducción libre

## Capítulo II:

### Aportes de la retroalimentación para la metacognición de los estudiantes

Como se detalló en el capítulo anterior, el uso de la metacognición facilita que el alumnado conozca cómo funcionan sus procesos cognitivos y se percatan cómo aprenden, cuándo aprenden y qué aprenden. En esto influyen los sentimientos de dificultad de las tareas o la creencia de sus capacidades. También, se considera la planeación, el monitoreo y la planeación de cómo hacer las actividades de tal manera que logren los aprendizajes. Frente a este contexto, la retroalimentación debe considerar estos aspectos para que mediante ella se logre alumnos más autónomos y metacognitivos.

#### 2.1. La importancia de la retroalimentación para la metacognición de los estudiantes

La metacognición es la comprensión y el control de los procesos cognitivos y en el presente estudio se considera la atención, la memoria y la comprensión. Los aprendices con altos niveles de metacognición logran un mayor éxito académico y son alumnos destacados (Braund, 2016). Entonces, en la retroalimentación se debe incluir indicadores que promuevan la comprensión de cómo funcionan los procesos cognitivos de cada estudiante y también interrogantes que promuevan determinadas acciones para mejorar la comprensión de los contenidos de cada materia. Metacognition is important to integrate into classrooms because it tends to lead to greater academic success (Sternberg, 1998, citado por Braund, 2016)<sup>9</sup>.

Los comportamientos de aprendizaje metacognitivos y autorreguladores están estrechamente relacionados a que los estudiantes se conviertan en aprendices efectivos (Braund, 2016). Por ello, es necesario que el docente promueva mediante su práctica el conocimiento metacognitivo para promover aprendices empoderados para aprender a aprender.

---

<sup>9</sup> Es importante integrar la metacognición en las aulas porque tiende a conducir a un mayor éxito académico. Traducción libre

Si se desarrolla la metacognición se observará mejores resultados del alumnado. Los tres tipos de conocimiento metacognitivo (declarativo, procedimental y condicional) están relacionados con mejores resultados de aprendizaje, ya que permiten a los estudiantes monitorear, planificar y evaluar su aprendizaje, haciendo cambios según sea necesario (Braund, 2016). También, se influirá positivamente en los modos de abordar los temas y la autorregulación para un continuo aprendizaje no solo en el nivel primario sino niveles posteriores.

En la medida en que el compromiso y el grado de conocimiento sobre las propias fortalezas y debilidades sean mayores, las retroalimentaciones enriquecerán al alumnado (Anijovich, 2020). Es crucial la conciencia de sus cualidades, talentos, procesos cognitivos y aspectos a mejorar para que piensen cómo abordar los contenidos de manera tal que les ayude a comprender y aprender. Así se fortalecerá habilidades metacognitivas y por ende se capacita en la autonomía del estudiante para que sea un sujeto activo en su proceso de aprendizaje.

## **2.2. Relación docente - estudiante en la retroalimentación para la metacognición**

### **2.1.1 Rol mediador del docente**

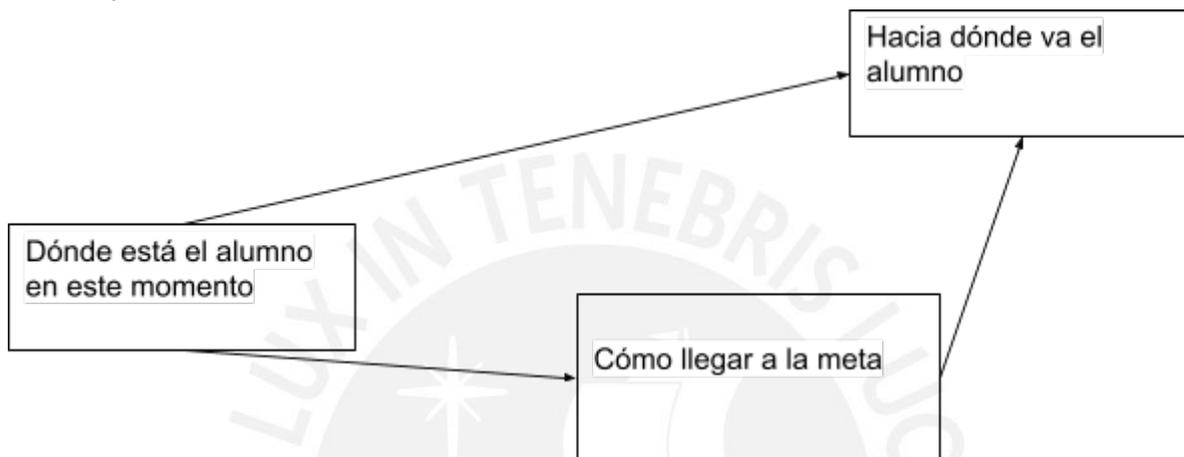
Se considera al docente como el experto en determinados temas y con más experiencia que facilitará las condiciones de aprendizaje al aprendiz. El papel del maestro como mediador sigue la conocida teoría sociocultural del aprendizaje de que la formación de las funciones mentales superiores involucra a un niño y a un otro más experto y conocedor (MKO). El maestro es considerado como el MKO que proporciona a los alumnos las herramientas psicológicas (Pieterse, 2014).

El docente es responsable de diseñar un aprendizaje efectivo y el alumno es responsable del aprendizaje dentro de ese ambiente. También, Black y William (2009), mencionan que corresponde a los docentes activar a los estudiantes para promover que sean los responsables de su propio aprendizaje. De esta manera el docente es el encargado de diseñar las pautas de las autoevaluaciones y las evaluaciones en pares para así dar lugar a la retroalimentación.

El impacto positivo de la retroalimentación no ocurre automáticamente (Marzano, 2006 en Fisk, 2017). Es decir, se necesita que el maestro tenga conciencia de las variadas formas de retroalimentación y se concrete en las sesiones de aprendizaje.

### Figura 5

*Tres aspectos del docente dentro de una evaluación formativa*



*Nota.* Adaptado de Fisk (2017, p.6)

Cabe resaltar que la confianza es determinante para que el docente y los estudiantes puedan expresar sus formas de razonamiento (Calvi del Risco, 2019). También, son necesarios los comentarios en forma de descripciones de los aciertos y errores por parte del profesor para motivar al estudiante. En adición, el profesor puede motivar al estudiante a que se incluya los cambios necesarios para que llegue al nivel de logro esperado.

El mediador no solo ayuda a los alumnos a resolver problemas. También, identifica el nivel mínimo de apoyo que necesitarán para completar con éxito una tarea y, posteriormente, para funcionar de forma independiente (Lantolf y Poehner, 2013). Cabe resaltar que el profesor identifica el nivel mínimo de apoyo que necesita el estudiante para cumplir con las actividades. Por ello, el rol del docente se basa en apoyar y orientar al alumnado cómo lograr los objetivos de la clase.

### 2.1.2 Rol activo del estudiante

Los estudiantes tienen la oportunidad de modificar sus estilos de aprendizaje mediante la aplicación de las sugerencias del docente. Fluckiger, et al (2007) afirman que la retroalimentación brinda a los estudiantes la oportunidad de mejorar su propio aprendizaje y modificar las estrategias de aprendizaje. Además, los educadores afirman que la retroalimentación permite un ciclo continuo de autoevaluación, lo que permite a los alumnos establecer sus propias metas y expectativas. También, la retroalimentación brinda un ciclo continuo de autoevaluación que permite a los aprendices establecer sus metas de aprendizaje y expectativas.

Los estudiantes pueden aprender a mejorar su regulación metacognitiva desarrollando estrategias metacognitivas (Babkie & Provost, 2002, citado por Braund, 2016) que implican la enseñanza a través del modelado por parte de los docentes. También, los estudiantes son los encargados de poner en práctica lo que los docentes enseñan. Para ello, es necesario voluntad y motivación para mejorar el proceso de aprendizaje. Ausubel menciona que el aprendizaje significativo se da cuando el estudiante tiene interés y voluntad en aprender.

Para que se produzca el aprendizaje significativo es necesario la predisposición y voluntad hacia el aprendizaje por parte del discente (Rodríguez, 2008). De lo contrario es más difícil que se logre un óptimo aprendizaje. En otras palabras, así sea el material para la edad, sea llamativo y haya una planificación para la sesión si no se evidencia predisposición del aprendiz para relacionarlo con sus estructuras cognitivas no podrá aprender (Ausubel, 1976, Moreira, 1997a, citado por Rodríguez, 2008).

## **2.3 Habilidades a desarrollar en la retroalimentación para la metacognición**

### **2.3.1 Autorreflexión**

Para que el alumno sepa más sobre su propio progreso de aprendizaje, una de las estrategias metacognitivas pertinentes es la autorreflexión. El trabajo de las autorreflexiones a través del registro en el portafolio puede ser un instrumento útil de apoyo para fomentar esa estrategia de aprendizaje (Skolverket, 2012, como se cita en Husung, 2015). También, son necesarias preguntas orientadoras para la autorreflexión.

### **2.3.2 Autoevaluación**

Se recomienda a los docentes incorporar un mayor número de autoevaluaciones en sus sesiones de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con Freyre (2020), mostró que algunas de las alumnas, de cuarto de primaria de una institución educativa, son capaces de ser sus propios agentes retroalimentadores. Esto elevaría el nivel de conciencia del alumnado en la manera de aprender. Además, al trabajar en parejas de aprendizaje, las estudiantes retroalimentan tanto de manera oral u escrita a sus compañeras, obligando a reflexionar no solo sobre el proceso de la otra persona, sino sobre el suyo mismo (Boyco, 2019). También, debe ser constante.

### **2.3.3 Autorregulación**

Cabe destacar que el maestro es el facilitador del desarrollo de la autorregulación. La retroalimentación había incluido una discusión sobre la importancia de la autorregulación en el aprendizaje y la retroalimentación, esta investigación posterior proporciona un mayor impulso para conceptualizar el papel clave de los maestros en la retroalimentación como el de facilitar el desarrollo de la autorregulación de los estudiantes, enfatizando la agencia de los estudiantes en el aprendizaje (Sadler, 1989; Black & Wiliam, 1998, citado por Finch, 2020).

Anijovich (2010) arguye que para que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos necesitan conocer sus modos de pensar, sus estrategias para abordar diferentes tareas, sus fortalezas y debilidades, y cómo convivir con ellas para progresar en su formación. También, es importante conocer los estándares o niveles de desempeño esperables para que el alumnado use la autorregulación. Conjuntamente, es necesario la autoevaluación, el diálogo entre pares y con los docentes.

El aprendizaje autorregulado ocurre cuando las personas pueden planificar, monitorear y evaluar (evaluar) su aprendizaje de manera independiente (Zimmerman, 2002, citado por Braund, 2016). La autorregulación sucede cuando el aprendiz de forma independiente y autónoma planea, monitorea y evalúa sus aprendizajes. En otras palabras juzgan por ellos mismos cómo va su proceso de aprendizaje en la escuela y qué necesitan para mejorar lo cual se logra con la metacognición.

Los estudiantes metacognitivos son conscientes de su aprendizaje y pueden regular su propio aprendizaje realizando los cambios necesarios y suficientes para alcanzar sus objetivos (Griffith y Ruan, 2005). Así la conciencia de sus aprendizajes y la regulación con los cambios necesarios se logra el éxito académico. La regulación metacognitiva puede cambiar y no depende de la edad; por lo tanto, se puede desarrollar en niños pequeños (Brown, 1987; Whitebread, 1999, citado por Braund, 2016). Entonces, a través de la metacognición se puede desarrollar la autorregulación y esto a la vez se trabaja a edades tempranas del alumnado. Además, los estudiantes pueden aprender a mejorar su regulación metacognitiva desarrollando estrategias metacognitivas (Babkie & Provost, 2002, citado por Braund, 2016). También, los aprendices pueden mejorar su autorregulación a través de estrategias metacognitivas.

**Figura 6**

*Habilidades a desarrollar en la retroalimentación para la metacognición*



*Nota.* Elaboración propia

#### **2.4. Estrategias para una retroalimentación metacognitiva efectiva**

Hattie y Timperley (2007) plantean que la retroalimentación tiene que ser relevante y responder a las necesidades del alumnado. También, debe ser diagnóstica y prescriptiva. Brinko's (1993) en Fisk (2017) menciona para una retroalimentación efectiva también trabajar la metacognición. Este de ser transmitido en una variedad de modos, dado con frecuencia, pero no excesivamente, es descriptivo en lugar de evaluativo, permite la respuesta y la interacción y se relaciona con las metas definidas por el receptor. Bain y Swan (2011, citado por Fisk, 2017) sostiene que la retroalimentación es más efectiva cuando se proporciona de inmediato (Brinko, 1993; Scheeler et al., 2004) y cuando es positivo, específico y correctivo (Scheeler et al., 2004).

Cabe destacar que las estrategias, las operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente movilizan los recursos para maximizar la eficacia en el aprendizaje (Fernández, 2004). Por ello, su relevancia de promover la conciencia de los procesos llevados a cabo para el aprendizaje y cómo estos influyen en la asimilación de diferentes temas.

Anijovich (2020) arguye que la retroalimentación entre pares tiene una funcionalidad el de apoyar la conciencia metacognitiva de los estudiantes. Es vital destinar un tiempo para que los alumnos sean conscientes de la importancia de la retroalimentación entre pares, es decir, para qué, el sentido de dicha práctica, mostrar las diferentes estrategias que se pueden usar así como los desafíos y dificultades. Así será la retroalimentación más comprensible y efectiva. Asimismo, los alumnos deben conocer las características y limitaciones de la actividad cognitiva.

También, las respuestas de retroalimentación de los profesores pueden ser individuales o grupales. Respuestas a los escritos del trabajo suele ser uno a uno, pero en las discusiones en el aula la retroalimentación será en relación con las necesidades de la asignatura en su conjunto. Puede ser una intervención inmediata en el flujo de la discusión en el aula, o una decisión sobre cómo comenzar la siguiente lección (Black y William, 2009).

El objetivo es observar en las estrategias que utiliza el estudiante, en el análisis de sus fortalezas y en las debilidades de cada estudiante (Anijovich, 2020). Wiliam (2009) sostiene que sería idóneo enfocarse en una retroalimentación tanto de entrega futura como de lo que se ha hecho hasta el momento. Para Anijovich (2020), el sentido de la retroalimentación es responder la interrogante qué hacer ahora, cómo seguir y qué limitaciones tiene la tarea. Por ejemplo, es posible solicitar al alumnado que vuelva a entregar su trabajo o que diseñe un plan de mejora para su próximo trabajo (Anijovich, 2020). En todo ese proceso es necesario la toma de conciencia de los procesos cognitivos.

Según Anijovich (2020), los docentes deben dialogar con sus estudiantes sobre cómo realizan las actividades escolares. Después, deben ofrecer ideas y preguntas para que los aprendices sepan en qué nivel de aprendizaje se encuentran y puedan buscar los medios para llegar al nivel esperado de aprendizaje. Ellos deben participar activamente en la regulación de sus actitudes y estrategias para que tengan control de sus comportamientos con respecto al propósito de la clase. Debe existir el monitoreo de los procesos cognitivos, el desarrollo de la autorregulación y la autonomía.

Para Calvi del Risco (2019), el docente en gran medida puede contribuir a que el estudiante sea consciente del nivel de logro pero lo primordial es que promueva las maneras de alcanzar niveles superiores o destacados. Por ejemplo, en los trabajos escritos existen otros factores como el nivel de compromiso, la motivación o la comprensión lectora que dificulta el logro destacado en la competencia de escritura. El profesor puede ayudar a reducir la distracción de dichos factores externos a través de una variedad de estrategias. Por ello, es necesario que el docente observe, analice y conozca a cada estudiante para tomar las medidas pertinentes y apoyarlos.

En adición, a pesar de los beneficios de tener un conocimiento declarativo y procedimental bien desarrollado, estos dos tipos de conocimiento no son suficientes para ayudar a los alumnos a adaptarse. Para ser flexibles mientras aprenden, los estudiantes deben tener un conocimiento preciso sobre las habilidades requeridas y sobre sí mismos como estudiantes (Alexander, 2003; Schunk & Zimmerman, 2006, citado por Braund, 2016). Por lo tanto, el alumnado debe conocerse a sí mismo, aprender las habilidades requeridas y conjuntamente con el docente ponerlas en práctica para identificar con cuáles se queda o cuáles les ayuda a aprender más rápido.

Por ejemplo, el enfoque de pensar en voz alta ha demostrado ser bastante efectivo y se ha recomendado su uso constante para ayudar a los estudiantes a seguir el pensamiento del maestro, desarrollar técnicas de resolución de problemas, planificar metas y usar estrategias efectivas. Pensar en voz alta promueve el desarrollo de un vocabulario por parte de los estudiantes para

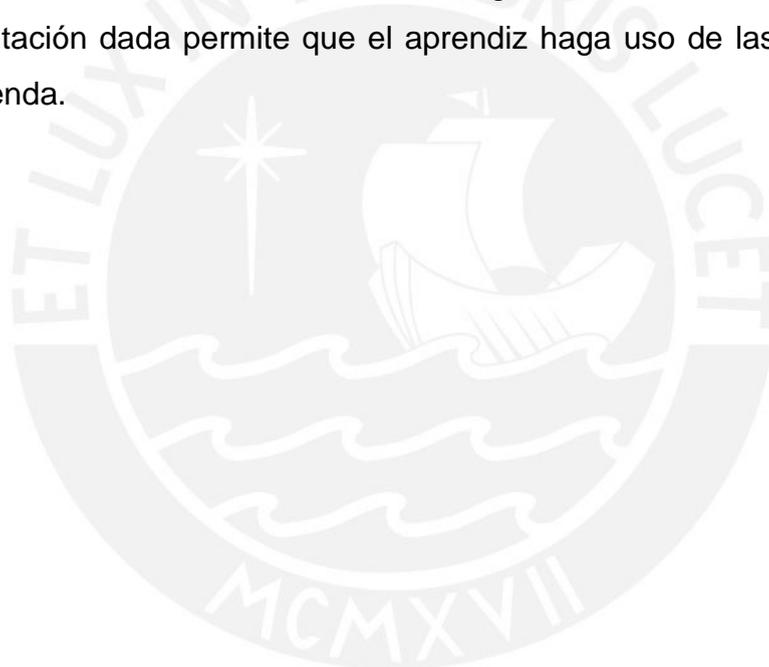
describir su forma de pensar, que pueden comprender y utilizar por sí mismos (Brown, 1987; Blakey & Spence, 1990; Garner, 1987, en Braund, 2016). En otras palabras, pensar en voz alta es una estrategia que permite sacar conclusiones de cómo está avanzando el alumno, qué no entiende y es una manera de facilitar el desarrollo de la conciencia de qué necesita trabajar para lograr las metas de aprendizaje. También, permite enseñar al estudiante cómo usar sus procesos cognitivos para direccionarlos al aprendizaje.

Otra técnica efectiva para aumentar el pensamiento metacognitivo de los estudiantes a través de la retroalimentación es el modelado explícito por parte del maestro. Los maestros modelan explícitamente cuando demuestran directamente el uso de una habilidad en específico. Los maestros pueden demostrar su uso de estrategias metacognitivas, describir su pensamiento, planificar sus objetivos en voz alta, sugerir métodos de resolución de problemas (Braund, 2016). El modelado explícito puede incluir la demostración del uso de estrategias, resolución de problemas y de habilidades específicas (Papleontiou, 2003, en Braund, 2016). En otras palabras, es cuando el docente delante de todos los alumnos expone brevemente cómo se actúa frente a determinadas situaciones y luego los alumnos elaboran conclusiones de qué observaron y así aprenden a través del modelado.

Además, los estudiantes pueden desarrollar su pensamiento metacognitivo describiendo y demostrando sus habilidades para resolver problemas a otros estudiantes (Braund, 2016). Es una manera de ayudar a los alumnos a compartir estrategias y así contar con más recursos para aprender. Después de ello, los estudiantes deben identificar qué estrategias funcionaron bien y cuáles no funcionaron bien para ellos (Blakey & Spence, 1990, en Braund, 2016). Cabe destacar, que cada uno tiene un estilo y ritmo de aprendizaje, y por ello deben elegir qué estrategias son las más oportunas. Recalca Braund (2016) que fue útil animar a los estudiantes a aprender unos de otros; por ejemplo, discutiendo cómo planificaron su aprendizaje antes de comenzar con sus compañeros, o discutiendo las estrategias que usaron y que funcionaron bien para ellos. Sin embargo, Pintrich (2022) sostiene que aunque los estudiantes pueden aprender estrategias unos de otros aún se requiere instrucción explícita.

Para Boyco (2009), es importante hacer seguimiento constante por parte del docente a los estudiantes, mantener una sesión monitoreada donde el docente se mueva por todo el aula y así analizar lo que viene sucediendo en el momento de la realización de las actividades. Después, ello se puede registrar en un anecdotario. Es una manera de conocer a sus estudiantes y tener evidencias de sus desempeños.

El diálogo, pensar en voz alta y el modelado son algunas de las principales estrategias que se pueden implementar en el aula y constituyen aportes de la retroalimentación para el proceso de la metacognición en los estudiantes. Asimismo, el monitoreo constante y el lenguaje no verbal coadyuvan a la motivación del alumnado. Finalmente, las entregas a futuro con modificaciones de la retroalimentación dada permite que el aprendiz haga uso de las correcciones y por ende aprenda.



**Segunda parte: Investigación**  
**Capítulo I:**  
**Diseño metodológico de la investigación**

### **1.1 Enfoque y nivel de la investigación**

El estudio presenta un enfoque cualitativo de nivel descriptivo y se centrará en el análisis de la docente de un aula de sexto grado de Primaria sobre el tema de la retroalimentación en el proceso de la metacognición. “No paradigma qualitativo a realidade é construída a partir do quadro referencial dos próprios sujeitos do estudo, más cabe ao pesquisador decifrar o significado da ação humana, e não apenas em descrever comportamentos” (Cruz, 2006, citado por Freitas, et al. 2006, p. 247)<sup>10</sup>.

De acuerdo con Miele (2001) en la investigación cualitativa el investigador realiza gran parte de su labor a través de la interpretación de diversas fuentes de información con acercamiento al objeto de estudio. La autora afirma que la interpretación, como proceso crítico y complejo, permite aproximarse a una comprensión del objeto de estudio considerando su individualidad y la articulación con otros fenómenos o eventos. La actitud está relacionada con la interacción entre el objeto de estudio y teoría.

Tinto (2013) afirma que una investigación cualitativa de nivel descriptivo hace una descripción del fenómeno lo más precisa y exacta que sea posible. A la vez cita a Gutierrez (1999) afirma que el nivel descriptivo es un discurso que evidencia y significa el ser de una realidad a través de sus partes, sus rasgos estructurales, sus cualidades, sus propiedades, sus caracteres estructurales o sus circunstancias. Así este tipo de investigación frecuentemente suelen servir de base para futuras investigaciones constituyendo un elemento generador de hipótesis.

---

<sup>10</sup> En el paradigma cualitativo, la realidad se construye a partir del marco de referencia de los propios sujetos de estudio, pero corresponde al investigador descifrar el sentido de la acción humana, y no sólo describir comportamientos. Traducción libre

En ese tipo de investigación, se analizará cómo se desarrolla la retroalimentación para la metacognición que hace la docente en el aula de sexto de primaria. Para ello, se identificará las estrategias, tipos y medios de retroalimentación que emplea la docente en las actividades y tareas con sus estudiantes, y se relaciona la retroalimentación para la metacognición que desarrolla la docente.

## **1.2 Problema de investigación, objetivos, categorías y subcategorías**

La pregunta de investigación es ¿Cómo se desarrolla la retroalimentación para la metacognición de los estudiantes de sexto grado de primaria en una escuela pública del distrito de Callao?

### **Objetivo general:**

Analizar cómo la docente desarrolla la retroalimentación para la metacognición en los estudiantes de sexto de primaria en una institución educativa pública del Callao.

### **Objetivos específicos:**

- Identificar las estrategias, tipos y medios de retroalimentación que emplea la docente en las actividades y tareas con sus estudiantes de sexto grado.
- Relacionar la retroalimentación que desarrolla la docente para la metacognición de los estudiantes de sexto grado.

Acorde a los objetivos se consideran dos categorías. En primer lugar, la retroalimentación con sus respectivas subcategorías las cuales son estrategias de retroalimentación, tipos de retroalimentación que brinda la docente y medios utilizados por la docente para la retroalimentación. En segundo lugar, la metacognición con sus respectivas subcategorías las cuales son toma de conciencia de los procesos cognitivos, control de los procesos cognitivos y autorregulación de los procesos cognitivos.

Tabla N° 3

*Definición de las categorías y subcategorías de estudio*

CATEGORÍAS DE ESTUDIO	SUBCATEGORÍAS DE ESTUDIO
<p>La retroalimentación: Es el proceso por el cual el docente ya sea de manera oral, escrito o no verbal brinda espacios de reflexión y conjuntamente con el alumno establecen en qué nivel de aprendizaje se encuentra el aprendiz con respecto a la meta esperada.</p>	<p>Estrategias de retroalimentación: Son maneras de apoyar al estudiante a darse cuenta cómo resolver diversas actividades y tareas de acuerdo a su conveniencia. El docente puede usar el modelado, el pensamiento en voz alto o uso del modelo dialógico.</p>
	<p>Tipos de retroalimentación que brinda el docente: Son las diferentes maneras que usa el docente para reflexionar con el alumnado. El docente puede hacer uso de la retroalimentación individual y/o grupal, centrada en la tarea, centrada en el proceso de la tarea, centrada en la autorregulación o centrada en la propia persona.</p>
	<p>Medios utilizados por el docente para la retroalimentación: Son los soportes que usa el docente para reflexionar con el alumnado. Puede ser vía oral, escrito o no verbal.</p>
<p>La metacognición Es el proceso por el cual el aprendiz toma conciencia de cómo funcionan sus procesos cognitivos (atención, memoria, comprensión, etc), luego controla sus procesos cognitivos en beneficio de su aprendizaje y finalmente lo supervisa de tal manera que alcanza la autorregulación.</p>	<p>Toma de conciencia de los procesos cognitivos: Es la capacidad de lograr una reflexión sobre las habilidades, dificultades y preferencias con respecto a los procesos cognitivos como la atención, la memoria, la comprensión.</p>
	<p>Control de los procesos cognitivos: Es el rol activo en el ajuste de los procesos cognitivos como la atención, la memoria, la comprensión en el proceso de realización de determinadas tareas o actividades. Se evidencia el control de la planificación, supervisión y evaluación (Palomino, 2017).</p>
	<p>Autorregulación de los procesos cognitivos: Son las actitudes y comportamientos que toma el aprendiz después de una autoevaluación, autorreflexión y autonomía para el aprendizaje.</p>

Nota. Elaboración propia

### 1.3 Fuente de información para la investigación

Para la fuente de información para la investigación se considera Hernández, et al. (2014) quienes mencionan que la recolección de datos, consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados entre otros). Así se puede analizar las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. Para ello, el investigador hace preguntas más abiertas, recaba datos expresados de forma escrita, verbal y no verbal, así como visual, los cuales se describen y analizan. Debido a ello, el investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal como fueron (o son) sentidas y experimentadas.

Para la investigación, se considera una informante ya que en una investigación cualitativa se puede escoger a un informante por el criterio de conveniencia. Esto permite que el investigador seleccione intencionalmente al individuo o grupo de personas que reúnen las características idóneas para los fines del estudio (Niño, 2011) en Verano (2021). En ese sentido, para el presente estudio, se usa el criterio de muestreo por conveniencia, también, debido a la accesibilidad al centro educativo. Se analizará al docente, que se evidencia en sus clases la retroalimentación, de un aula única de sexto grado de primaria.

Una docente de sexto grado de primaria, de una institución educativa pública de Callao. Ella cuenta con 20 años aproximadamente de experiencia trabajando en la institución educativa y realiza una evaluación permanente a sus estudiantes para reportar el avance académico de sus estudiantes cada bimestre a través de las libretas de notas. Asimismo, la docente tiene total disposición para participar en la entrevista y tiene conocimiento de que sus datos y la información que se obtenga serán confidenciales y empleados únicamente para los fines del presente estudio.

También, porque sexto es una etapa de primaria en la que se puede emplear la retroalimentación en el proceso de la metacognición ya que los educandos cuentan con las habilidades necesarias para comprender los comentarios de su docente. Asimismo, a partir del tercer grado representa a un

grado intermedio en el cual se percibe oportuno reforzar la promoción de un aprendizaje autónomo y autorregulado (Nicol y MacfarlaneDick, 2007) en Verano (2021).

#### **1.4 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos**

Las técnicas de investigación tienen como propósito facilitar instrumentos que permitan obtener datos de la realidad. En primer lugar, la observación, de acuerdo a Pichon Riviere (1989) citado por Cieza (2013), permite una clasificación metódica de hechos perceptibles, es decir, consiste en la selección de hechos significativos en relación a un problema. Por ello, para el presente trabajo se usará la técnica de la observación y como instrumento guía de observación. También, la entrevista proporciona datos básicos para comprender las relaciones entre los actores sociales y el fenómeno, con el objetivo de una comprensión detallada de las creencias, actitudes, valores y motivaciones, en relación con los comportamientos de las personas en contextos específicos (Cervo, 1997 y Alves-Mazzotti, 1998 en Freitas, et al. 2006).

Por ello, también en el presente estudio se usará la técnica de la entrevista y el instrumento guía de entrevista semiestructurada para la recopilación de datos de la docente en estudio.

Se realizan seis observaciones (seis jornadas escolares), a través de la guía de observación, para asegurar el cumplimiento del objetivo de registrar cómo se da la retroalimentación. Después, se hace una entrevista al docente que tendrá por código EDRU, a través de la guía de entrevista semiestructurada para identificar para recoger información para identificar las estrategias y tipos de retroalimentación que emplea la docente en las actividades y tareas con sus estudiantes de sexto grado. Luego, se aplicará la guía de observación para recoger información para describir la retroalimentación que desarrolla la docente en el proceso de la metacognición de los estudiantes de sexto grado.

## 1.5 Proceso de validación de los instrumentos

Los instrumentos diseñados para esta investigación fueron validados a través de un juicio de experto. Se solicitó el juicio del magíster Mario Wilfredo Gonzales Flores, conocedor del tema de evaluación formativa y currículo ya que ha realizado una maestría en Evaluación (UNMSM) y una maestría en currículo (PUCP). Se le envió vía correo electrónico la matriz de coherencia, el diseño del instrumento y la ficha de validación. En respuesta se recibió una serie de sugerencias y correcciones para que sea apropiado al tema y problema de la investigación para que finalmente sea adecuado su uso. Conjuntamente, para mayor claridad de la idoneidad de los instrumentos se realizó una reunión vía zoom de duración de 50 minutos aproximadamente. Después de dicho proceso, los instrumentos recibieron el calificativo de apropiado al tema y problema.

**Tabla N° 4**

*Sugerencias y adaptaciones para la matriz de consistencia*

Primera versión	Recomendación del experto	Segunda versión
<p>Primer objetivo específico de la investigación:</p> <p>Identificar las estrategias y tipos de retroalimentación que emplea el docente en las actividades y tareas con sus estudiantes de sexto grado.</p>	<p>Si el objetivo general es analizar: Sería importante preguntarnos si solo identificando y describiendo alcanzamos a analizar. ¿Qué es analizar? ¿Cuáles son los procedimientos, así como las habilidades y destrezas que conllevan al análisis?</p>	<p>Primer objetivo específico de la investigación:</p> <p>Relacionar las estrategias y tipos de retroalimentación que emplea el docente en las actividades y tareas con sus estudiantes de sexto grado.</p>
<p>Segunda objetivo específico de la investigación:</p> <p>Describir la retroalimentación que desarrolla la docente en el proceso de la metacognición de los estudiantes de sexto grado.</p>		<p>Segunda objetivo específico de la investigación:</p> <p>Identificar la retroalimentación que desarrolla la docente en el proceso de la metacognición de los estudiantes de sexto grado.</p>

*Nota.* Elaboración propia

Tabla N° 5

*Sugerencias y adaptaciones para la guía de observación de la categoría 1*

<b>Primera versión</b>	<b>Recomendación del experto</b>	<b>Segunda versión</b>
La docente conversa con su estudiante en la retroalimentación de las actividades y tareas del estudiante (maestra y alumno intercambiando ideas de la actividad o tarea hecha).	La pregunta no ayuda mucho	La docente dialoga con su estudiante en la retroalimentación de las actividades y tareas del estudiante (maestra y alumno intercambiando ideas de la actividad o tarea hecha).
La docente piensa en voz alto en la retroalimentación de las actividades y tareas del estudiante (La docente en voz alta cómo piensa resolver la actividad o tarea para que los alumnos se guíen)	No es coherente con un enfoque de evaluación formativa	La docente piensa en voz alto en la retroalimentación de las actividades y tareas del estudiante (La docente en voz alta sobre las maneras para resolver una actividad o tarea para que los alumnos se guíen)
La docente promueve una retroalimentación grupal de las actividades y tareas (habla en voz alta a un grupo de estudiantes o a todo el aula para comentar las actividades o tareas)	Si cambia el verbo a evidencia o realiza, sería coherente	La docente realiza una retroalimentación grupal de las actividades y tareas (habla en voz alta a un grupo de estudiantes o a todo el aula para comentar las actividades o tareas)
La docente promueve una retroalimentación individual de las actividades y tareas.	¿Promueve? a quién promueve. Promover es un verbo transitivo (la acción pasa a otro) ¿la retroalimentación la realiza la profesora o promueve que otro la realice?	La docente realiza una retroalimentación individual de las actividades y tareas.
La docente promueve una retroalimentación centrada en la tarea (si está correcta la respuesta)	¿Promueve? a quién promueve. Promover es un verbo transitivo (la acción pasa a otro) ¿la retroalimentación la realiza la profesora o promueve que otro la realice?	La docente realiza una retroalimentación centrada en la tarea (si está correcta la respuesta)
La docente promueve una retroalimentación centrada en el proceso de la tarea y/o actividad (qué pasos siguió el estudiante y qué habilidades usó)	¿Promueve? a quién promueve. Promover es un verbo transitivo (la acción pasa a otro) ¿la retroalimentación la realiza la profesora o promueve que otro la realice?	La docente realiza una retroalimentación centrada en el proceso de la tarea y/o actividad (qué pasos siguió el estudiante y qué habilidades usó)

La docente promueve una retroalimentación centrada en la autorregulación en las tareas y/o actividades (cómo reguló sus habilidades autónomamente)	¿Promueve? a quién promueve. Promover es un verbo transitivo (la acción pasa a otro) ¿la retroalimentación la realiza la profesora o promueve que otro la realice?	La docente realiza una retroalimentación centrada en la autorregulación en las tareas y/o actividades (cómo regula sus habilidades autónomamente)
La docente promueve una retroalimentación centrada en la propia persona (comentarios como eres muy inteligente)	¿Promueve? a quién promueve. Promover es un verbo transitivo (la acción pasa a otro) ¿la retroalimentación la realiza la profesora o promueve que otro la realice?	La docente realiza una retroalimentación centrada en la propia persona (comentarios como eres muy inteligente)

*Nota.* Elaboración propia

### Tabla N° 6

*Sugerencias y adaptaciones para la guía de entrevista semiestructurada de la categoría 1*

Primera versión	Recomendación del experto	Segunda versión
¿De qué modo usted explica a sus estudiantes cómo se deben hacer algunas actividades y tareas? ¿Podría brindarme un ejemplo?	La pregunta anuncia un modo de retroalimentación descriptiva tradicional. ¿Qué pasaría si el profesor utiliza un modelado, metacognitivo o un modelado de retroalimentación de autonomía?	¿De qué modo usted le pide a sus estudiantes a sus estudiantes cómo se deben hacer algunas actividades y tareas? ¿Podría brindarme un ejemplo?
Indicador: Uso de la conversación para la retroalimentación	Una conversación no solo es oral, ¿o sí? y se recomienda en vez de conversación el modelo dialógico de Anijovich	Indicador: Uso del modelo dialógico para la retroalimentación.

<p>¿Qué comentarios es más frecuente cuando retroalimenta a sus estudiantes en las actividades de aprendizaje y tareas? ¿Con qué propósitos?</p>	<p>Primero revisar la concordancia nominal de número. (comentarios -plural; verbo es singular). Segundo: preguntando frecuencia de comentarios y asociándose al propósito; ¿se podrá recoger información sobre tipos de retroalimentación, en particular, si está centrada en la tarea, en el proceso o en la autorregulación?</p>	<p>¿Qué comentarios son más frecuentes cuando retroalimenta a sus estudiantes en las actividades de aprendizaje y tareas? ¿Con qué propósitos?</p> <p>¿Podría detallar qué retroalimenta a sus estudiantes?</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

*Nota.* Elaboración propia

Después de incorporar las sugerencias del especialista, se obtuvo la versión final de la matriz de consistencia, las dos guías de observación y la guía de la entrevista semiestructurada.

### Tabla N° 7

*Sugerencias y adaptaciones para la guía de observación de la categoría 2*

Primera versión	Recomendación del experto	Segunda versión
<p>Subcategorías:</p> <p>Uso habilidades de la metacognición en la retroalimentación</p> <p>Uso de las modalidades de la metacognición en la retroalimentación</p> <p>Relación docente - estudiantes de la retroalimentación en el proceso de la metacognición</p>	<p>En estricto no son categorías de la metacognición</p>	<p>Subcategorías:</p> <p>Toma de conciencia de los procesos cognitivos (subcategoría 1)</p> <p>Control de los procesos cognitivos (subcategoría 2)</p> <p>Autorregulación de los procesos cognitivos (subcategoría 3)</p>
<p>La docente promueve la metaatención a través de la</p>		<p>La docente crea las condiciones para la toma de</p>

retroalimentación (pregunta a su estudiante si la atención ayuda a comprender mejor realizar las actividades). (En relación a la subcategoría 1)	Si hay suficiencia, aunque las preguntas del instrumento no ayudan mucho.	conciencia de la atención a través de la retroalimentación (pregunta a su estudiante si la atención ayuda a comprender mejor realizar las actividades)
La docente promueve la metamemoria a través de la retroalimentación (la docente a través de preguntas sobre cómo siente que la memoria del estudiante funciona para recordar mejor los temas). (En relación a la subcategoría 1)		La docente crea las condiciones para la toma de conciencia de la memoria (la docente a través de preguntas sobre cómo siente que la memoria del estudiante funciona para recordar mejor los temas)
La docente promueve la metacomprensión a través de la retroalimentación (mediante preguntas promueve la conciencia de cómo el estudiante se da cuenta que está comprendiendo las indicaciones). (En relación a la subcategoría 1)		La docente crea las condiciones para la toma de conciencia de la comprensión (mediante preguntas promueve la conciencia de cómo el estudiante se da cuenta que está comprendiendo las indicaciones)
Control de los procesos cognitivos (subcategoría 2)  Se promueve un rol mediador del docente		El maestro crea las condiciones (uso posible del continuo, encuesta breve sobre el nivel de dificultad, si es motivador, si ha prestado atención de manera intencional) para el rol activo del estudiante y la planificación antes del aprendizaje
Control de los procesos cognitivos (subcategoría 2)		Rol mediador del docente en el cual a través de preguntas de reflexión los estudiantes controlan sus procesos cognitivos.
La docente promueve la autorregulación a través de la retroalimentación: pregunta qué habilidades hizo uso y remarca su uso de manera autónoma para resolver las actividades.(En relación a la subcategoría 3)	El docente crea las condiciones para la autorreflexión a través de preguntas (Interroga al estudiante por ejemplo si ha parecido sencillo, también, qué parte de la tarea te ha tomado más tiempo)	
		La docente crea las condiciones para la autosupervisión de los procesos cognitivos (los estudiantes evocan o escriben sus fortalezas y debilidades para la realización de las tareas y qué hicieron al

		respecto y cómo podrían mejorar para próximas actividades)
La docente promueve la autoevaluación a través de la retroalimentación (entrega una hoja para que los estudiantes escriban qué es lo han aprendido). (En relación a la subcategoría 3)		La docente crea las condiciones para la autonomía (pregunta qué habilidades hizo uso y remarca que cada uno tiene su habilidad para resolver las actividades y tareas)
		La docente supervisa y crea las condiciones para el desarrollo de la autoevaluación (los niños autoevalúan sus trabajos y establecen los aciertos y desaciertos ya sea oral o escrito).

*Nota.* Elaboración propia

### 1.6 Técnicas para el procesamiento y análisis de información

Es necesario saber qué hacer con los datos recogidos de los instrumentos de investigación, es decir, analizarlos adecuadamente y utilizarlos de manera práctica para resolver problemas específicos (Tinto, 2013). Conjuntamente, Tamayo (2003), citado por Iño (2018), arguye que en investigación cualitativa, se recogen datos para su sistematización, análisis, interpretación y posterior difusión de los resultados de la investigación mediante un informe o documento escrito. En tal sentido, es menester sistematizar los datos y por ello se usa el Open Coding y la triangulación mediante la elaboración de tablas de cada categoría con sus respectivas subcategorías.

Para realizar el análisis en la investigación acerca de la retroalimentación por parte del docente para la metacognición de los estudiantes de sexto grado de primaria se usa el Open Coding: El investigador disecciona, fragmenta, segmenta y desenmaraña los datos que contiene el texto tratando de enumerar una serie de categorías emergentes (Hernández, 2014, p.196). Por ello, en el análisis de los

resultados se evidencian una serie de elementos emergentes con su respectivo análisis. Antes se tuvo que revisar y organizar la información en tablas de acuerdo a las observaciones para luego identificar los hallazgos y después los elementos emergentes para lograr identificar y relacionar la retroalimentación para la metacognición en las actividades y tareas escolares de los alumnos de sexto grado de primaria.

También, se usa la técnica de triangulación ya que para el análisis de la retroalimentación existen la guía de observación y la guía de entrevista semiestructurada por ende se puede hacer el cruce de información para identificar hallazgos y elementos emergentes. Cabe destacar que la triangulación es el uso de diferentes métodos para el estudio de un mismo fenómeno (Denzin, 1970, citado en Alzás, 2017, p. 318). En esta investigación sería la observación y la entrevista para la categoría de retroalimentación; no obstante, dentro de ese proceso se identifican datos que se relacionan con la metacognición. Alzás (2017) destaca que con la triangulación se eliminan sesgos.

### Tabla N° 8

*Datos generales de las sesiones observadas con respecto a la categoría de la retroalimentación*

Código de la observación	Fecha de observación	Tiempo de observación	Área curricular observada	Número de estudiantes presentes	Número de estudiantes que reciben retroalimentación
ODR1	28/09/22	1 jornada escolar	Matemática	30	6 grupos de 5 integrantes
ODR2	30/09/22	1 jornada escolar	Matemática	29	12 alumnos aproximadamente
ODR3	03/10/22	1 jornada escolar	Comunicación	24	10 alumnos aproximadamente

*Nota.* Elaboración propia

**Tabla N° 9**

*Datos generales de las sesiones observadas con respecto a la categoría de la metacognición*

Código de la observación	Fecha de observación	Tiempo de observación	Área curricular observada	Número de estudiantes presentes	Número de estudiantes que reciben retroalimentación
ODM1	04/10/22	1 jornada escolar	Matemática y Personal Social	26	17 niños aproximadamente
ODM2	06/10/22	1 jornada escolar	Matemática	2	20 alumnos aproximadamente
ODM3	07/10/22	1 jornada escolar	Matemática y arte	28	28 aproximadamente

*Nota.* Elaboración propia

**Tabla N° 10**

*Sesiones observadas con respecto a la categoría de retroalimentación*

Subcategorías	ODR1	ODR2	ODR3
Estrategias de retroalimentación			
Tipos de retroalimentación que brinda el docente			
Medios utilizados por el docente para la retroalimentación			

*Nota.* Elaboración propia

**Tabla N° 11**

*Sesiones observadas con respecto a la categoría de metacognición*

<b>Subcategorías</b>	<b>ODM4</b>	<b>ODM5</b>	<b>ODM6</b>
Toma de conciencia de los procesos cognitivos			
Control de los procesos cognitivos			
Autorregulación de los procesos cognitivos			

*Nota.* Elaboración propia

### **1.7 Principios éticos de la información**

Rodríguez, et al. (1999) en Palomino (2017) refieren que el investigador debe contar con el consentimiento informado de las personas que serán objeto de investigación. En ese sentido se elaboraron 2 consentimientos informados donde se detalla los derechos del informantes y el fin de la investigación. El primero para la observación y el segundo para la entrevista.

Asimismo, se garantiza la confidencialidad de los informantes ya que se usan códigos o pseudónimos para proteger la identidad del sujeto en estudio. No obstante, si la naturaleza del estudio requiriera su identificación, ello solo será posible a través de su consentimiento. También, se lleva a cabo la imparcialidad y el compromiso en desarrollar los objetivos de manera meticulosa. Conjuntamente, se analiza la información de manera detallada, datos confiables y de manera actualizada. En ese sentido, la investigación es con fin estrictamente académico. En adición, se informó al informante que la entrevista sería grabada, para facilitar la transcripción de sus ideas tal cual lo hubieran expresado; se garantizó que, una vez terminada la investigación, la grabación sería eliminada.

## **Capítulo II: Análisis e interpretación de los resultados**

La presente investigación trata sobre la retroalimentación brindada por la docente para la metacognición de sus estudiantes. Para ello se distinguen dos categorías; el primero, la retroalimentación; el segundo, la metacognición. Cada una a la vez se dividen en subcategorías como se muestra en el desarrollo del capítulo. Se analiza cada categoría y se interpreta de acuerdo a los objetivos específicos de la presente investigación.

### **2.1 Categoría 1: Retroalimentación**

En esta sección, se presenta la respuesta al objetivo específico identificar las estrategias, medios y tipos de retroalimentación que emplea la docente en las actividades y tareas con sus estudiantes de sexto grado. Presentaré tablas que detallarán los elementos emergentes con respecto a cada componente de dicho objetivo.

A continuación se muestra la tabla denominada datos generales de las sesiones observadas con respecto a la retroalimentación como punto de partida para el inicio del análisis e interpretación.

De acuerdo con el marco conceptual en la categoría de retroalimentación existen subcategorías: Estrategias, tipos y medios de retroalimentación. Entonces, se realiza esta interpretación atendiendo a cada subcategoría.

#### **2.1.1 Estrategias de retroalimentación empleado por la docente de 6to grado de primaria**

Se entiende por estrategias según Barriga y Rojas (2002), citado por la Universidad Estatal a Distancia (s.f), como procedimientos que apuntan a un propósito determinado y solución de problemas de manera flexible. En el caso de estrategias de retroalimentación son los procedimientos o actividades específicas que realiza la docente para concretar el feedback. En ese sentido, las que usa la maestra de 6to grado, quien observé y entrevisté, son el modelado, el diálogo y pensamiento en voz alta.

En cada una de las estrategias mencionadas existen elementos emergentes como se muestra en la tabla a continuación.

**Tabla N° 12**

*Elementos emergentes de las estrategias de retroalimentación*

Subcategoría	Código de la estrategia	Elementos emergentes y código del instrumento extraído
Estrategias de retroalimentación	E1: Estrategia 1 el modelado	Modelado a través de explicación del tema. ODR1, ODM1, ODM2 Modelación con resolución escrita del problema matemático por parte del docente. ODM3 Modela a través de explicación directa. ODR2
	E2: Estrategia 2 el diálogo	Crea reflexión mediante preguntas. EDRU Escucha activa. EDRU
	E3: Estrategia 3 pensamiento en voz alta	Para dar ideas. EDRU

*Nota.* Elaboración propia

De acuerdo con los elementos emergentes, se deduce que la docente utiliza estrategias para la retroalimentación porque se destacan aquellas desarrolladas en el marco conceptual y que hace mención de lo siguiente:

En primer lugar, con respecto *al modelado* se evidencia este a través de la explicación directa del tema de manera oral (ODR1, ODR2, ODM1, ODM2 ) y escrita (ODM3). Respecto del modo oral, se puede señalar como ejemplo los siguientes:

A ver cómo lo resolverían el problema. Fíjense lo que se necesita para resolver ¡Las letras más grandes! La maestra dice 4 veces monedas de 5 igual a 20 que escriban ello en el papelógrafo. Luego, se acerca a un grupo y le dice si lo ordenas lo que representas con un puntito o rayita. (ODR1)

Se acerca a Camila y le dice aquí puedes hacerlo así. La docente explica a la alumna Eliana cómo se está haciendo la división entre decimales Antes de bajar el 2 qué haces con la coma. Jorshua está inseguro. Por qué le agregas el 0. La maestra menciona que ahí no más ya queda porque va a ver más decimales. Supongamos que estamos en el supermercado. Si el producto está 11, 95 soles. Lo redondean a la decena más cercana. (ODR2)

Aaron pregunta sobre qué beneficios brinda los dos árboles de la lectura y que la profesora menciona es en la vida real que ambos dan fruto. Se acerca a otros alumnos y corrobora las respuestas. Marat cuál es tu cuaderno. Por qué no escribes. Marat se ríe. Se acerca a otro alumno y menciona los beneficios son las cosas que te puede brindar. La docente da ejemplos de cómo ambos pueden dar sombra o pueden servir de sombra. (ODM1)

La maestra explica de nuevo a Juan Carlos cómo resolver el problema de porcentajes. Explicó dos veces cómo resolver el problema, pero al verificar que no había entendido, procedió a brindarle una nueva explicación donde los números naturales se ponen un lado y los porcentajes al otro lado; luego, bajo el concepto de proporcionalidad se multiplican los números correspondientes y ello es el método aspa. Asimismo, dos alumnos se acercan a la profesora para que les explique cómo resolver el problema de porcentaje mediante el método del aspa(ODM2).

En los cuatro hallazgos se evidencia cómo la maestra emite las respuestas que los niños no saben y ayuda mediante indicaciones cómo pueden presentar un mejor trabajo. También, les ayuda a resolver las preguntas con posibles ejemplos de respuestas como de los dos árboles que sirven para dar frutos. Pintrich (2022) sostiene que aunque los estudiantes pueden aprender estrategias unos de otros aún se requiere instrucción explícita. En ese sentido, la maestra estaría usando instrucción explícita de la organización de la tarea, la estética, la funcionalidad de los personajes del texto. No obstante, se retroalimenta la estrategia más no se emite la respuesta de los problemas o a las preguntas. Ello estaría en contraposición con lo que sostiene Pintrich (2022). Entonces, la maestra retroalimenta la estrategia pero a la vez resuelve el problema; debería retroalimentar la estrategia más no dar la respuesta al alumno de acuerdo con la teoría de dicho autor.

Por otro lado, el modelado de manera escrita se manifiesta cuando la maestra realiza lo siguiente: “Juan Carlos llama a la profesora y menciona que no sale la respuesta. La docente de nuevo hace la operación con el método aspa y sí sale. La docente hace el problema matemático delante del alumno” (ODM3), con ello se consolida el modelado escrito.

Con ello, en concordancia con los aportes de Braund (2016), los maestros modelan explícitamente cuando demuestran directamente el uso de una habilidad en específico, el empleo de estrategias y sugieren métodos de resolución de problemas. En ese sentido, la docente ha demostrado una estrategia de resolución de problema de Matemática, el cual es el uso del aspa (donde un lado se pone los números naturales y al otro lado los porcentajes y bajo el concepto de

proporcionalidad se hace el procedimiento de multiplicación con los números correspondientes) para resolver porcentajes, y ha sugerido con ello un método de resolución de problema.

El método se convierte en estrategia cuando el alumno o el docente lo usan para resolver un problema, en este caso en el área de Matemática, de tal manera que le funciona para la resolución y ayuda a comprender mejor el tema sobre porcentajes. A través de la explicación directa de manera oral y escrita dentro del modelado, la maestra realiza la retroalimentación; no obstante, es necesario que no brinde las respuestas de las tareas sino retroalimente la estrategia *per se*.

Respecto de la estrategia *El diálogo*, se puede verificar que la maestra aplica la reflexión mediante preguntas y escucha activa como se muestra a continuación.

¿Qué les pareció, cómo se sintieron, cómo lo resolvieron? ¿Alguno lo resolvió de otra manera? (...) Sí, yo lo hice de esta manera. Sale otro y dice sí miss también me salió pero de esto. Así salen algunos que han utilizado el método que les enseñamos y hay otros que han venido con nuevas cosas. Lo importante es que lleguen ¿no? con las estrategias que les guste o que les parezca más fácil pero que lleguen al resultado. (EDRU)

Sí. Siempre pregunto si todo está bien, si entendieron, si me dejé entender, si de repente veo a alguien decaído, si está bien, si le pasa algo. Si alguien veo que no está trabajando le pregunto qué pasó. Y si lo veo distraído también y si lo veo que está resolviendo y le pregunto y qué tal cómo lo has hecho. Ahí salen respuestas muy interesantes de ellos (EDRU).

Cabe destacar que en los dos hallazgos recogidos se observa cómo la maestra se preocupa por sus estudiantes y usa el diálogo para recoger información sobre los desempeños de sus alumnos. Toma atención a las partes que resultan difíciles y para ello hace uso de la escucha activa, es decir, de forma minuciosa y con atención con uso frecuente de las preguntas para el seguimiento y tomando en cuenta las emociones.

Al respecto Vygotsky (1978), citado por Vives y Varela (2013), afirma que el docente y el estudiante, a través del diálogo y una reflexión sobre temas específicos abordados en el aula, asumen compromisos y toman decisiones para lograr el propósito de la sesión de aprendizaje. Esto se verifica cuando la maestra toma conciencia de cómo van avanzando sus alumnos mediante el diálogo en base

de preguntas y escucha activa que va en la línea del seguimiento académico e involucra a los estados emocionales de sus estudiantes.

Esto forma parte de una de las estrategias de retroalimentación porque posibilita el espacio para brindar información a través de preguntas reflexivas sobre cómo puede superar dichas barreras y si el alumno no llega a ese nivel de reflexión entonces la maestra puede exponer sus inquietudes y recomendaciones (ideas que favorezcan y orienten sobre aquello que hay que mejorar). Esto está en concordancia con la forma de retroalimentación que detalla Wilson (2002).

El diálogo permite considerar dos maneras diferentes de comunicar la retroalimentación. Influye qué se dice, cómo se dice: el tono, el volumen de la voz, características observadas por la docente. Además, que en cualquier situación de interacción, la forma moldea el mensaje (Anijovich, 2020). En ese sentido, en la mayoría de las observaciones realizadas se evidencian cordialidad y apertura para apoyar a los estudiantes. Esto se detalla en la subcategoría de retroalimentación no verbal.

Sobre la estrategia *Pensamiento en voz alta* se destaca el propósito con el cual la maestra dice usarlo para dar ideas. Para ilustrar:

A veces como para darles ideas. Lo podría hacer de esta manera o de otra (...) de repente de la lectura del árbol egoísta cuando decía qué características en común tenían. Bueno de repente puedo usar un cuadro comparativo donde podría organizarlo mejor, donde puedo poner las características en común o las diferencias yo creo que este cuadro me puede servir. Como para darles ideas de que también pueden usar ese cuadro. (EDRU).

Al respecto Brown (1987), et al. citado por Braund (2016) confirman que pensar en voz alta promueve los recursos verbales para una mejor descripción por parte de los estudiantes para relatar su forma de pensar, que pueden comprender y utilizar por sí mismos. Esto es muy importante porque permite la toma de conciencia de cómo funciona su forma de pensar. Es decir, el estudiante se estimula con una amplitud de recursos verbales para detallarse a él mismo y expresar cómo funciona su manera de pensar. De la misma forma la docente expone las estrategias de resolución de problemas para que sus estudiantes se sientan más cómodos en su desarrollo de estilo con la contención emocional que suele evidenciarse con un trato amable y cordial.

## 2.1.2 Tipos de retroalimentación empleado por la docente de 6to grado de primaria

**Tabla N° 13**

*Elementos emergentes de tipos de retroalimentación*

Subcategoría	Código de la estrategia	Elementos emergentes y código del instrumento extraído
Tipos de retroalimentación	T1: Tipo 1 retroalimentación individual	Preguntas individuales. ODR1
	T2: Tipo 2 retroalimentación grupal	Preguntas grupales. ODR1, ODR2
	T3: Tipo 3 retroalimentación centrada en la tarea	Monitoreo de las respuestas de las preguntas de las actividades. ODR 1 Uso de dinámica. ODR3 Se retroalimenta los temas que tratan. EDRU Uso de elementos audiovisuales. EDRU
	T4: Tipo 4 centrada en el proceso de la tarea	Retroalimentación de proceso a base de preguntas. ODR1 Consejos. ODR1 Exposición de cómo se hizo el problema. ODR1
	T5: Tipo 5 centrada en la propia persona	Elogios de cualidades del alumno. ODR3, EDRU.

*Nota.* Elaboración propia

Se identifican cinco tipos de retroalimentación en la praxis de enseñanza de la maestra de sexto de primaria. En cada una de ellas, se explicitan los hallazgos respecto a dicha subcategoría. A continuación, se detalla cada una de ellas.

*En la retroalimentación individual*, existen las preguntas individuales. A cada alumno que sale a exponer le pregunta sobre el tema para que tenga su nota (ODR1). ¿Te va ayudar en algo representar así? ¿En qué te va ayudar? (la cantidad total que representan las monedas). Está bien ya pero al final ¿Qué van a poner abajo? Responde el alumno: la respuesta grande (ODR1).

La retroalimentación individual permite centrarse tanto en las tareas esperadas como en las estrategias que ha usado el estudiante (Anijovich, 2020). Calvi del Risco (2019) sostiene que la retroalimentación individual tiene por finalidad de que los alumnos vayan afianzando las sugerencias del profesor y las incorporen con efectividad. Dicho autor se centra en una retroalimentación descriptiva en el cual es el profesor quien de manera literal menciona sugerencias. No obstante, la maestra observada no brinda ello sino que realiza preguntas reflexivas que permiten al estudiante pensar sobre su desempeño. Al respecto Hattie y Timperley (2007) afirman:

Rather than the above three questions working in isolation at each of the four levels, they typically work together. Feedback relating to "How am I going?" has the power to lead to undertaking further tasks or "Where to next?" relative to a goal "Where am I going?" As Sadler (1989) convincingly argued, it is closing the gap between where students are and where they are aiming to be that leads to the power of feedback (p.90)<sup>11</sup>.

La docente, con las preguntas mostradas, se entiende que se refiere sobre cómo va el alumno. Hattie y Timperley (2007) sostienen que How Am I Going? Answering this question involves a teacher providing information relative to a task or performance goal, often in relation to some expected standard, to prior performance, and/or to success or failure on a specific part of the task (p. 89)<sup>12</sup>. No obstante, es el estudiante quien a través de las preguntas de la docente ¿Te va ayudar en algo representar así? ¿En qué te va ayudar? crea las condiciones de razonamiento y evaluación para que obtenga información si está realizando la tarea óptimamente. Al final la maestra asiente la respuesta del alumno.

En la *retroalimentación grupal*, también la docente usa preguntas y se dirige a los grupos conformados de 5 o 6 estudiantes. Verbigracia: ¿Qué van a representar? Las monedas responde el grupo. ¿Así les parece más entendible? ¿Ya saben la respuesta? Sí sale 66,40. Van a comprobarlo entonces. Solo responde 1 alumno y parece que es el líder del grupo (ODR1). También, un grupo

<sup>11</sup> En lugar de que las tres preguntas anteriores funcionen de forma aislada en cada uno de los cuatro niveles, por lo general trabajan juntos. Comentarios relacionados con "¿Cómo voy?" posee el poder de llevar a emprender más tareas o "¿Hacia dónde sigue?" relativo a un objetivo "¿A dónde voy?" Como argumentó convincentemente Sadler (1989), está cerrando la brecha entre dónde están los estudiantes y dónde pretenden estar lo que conduce a la efectividad de la retroalimentación. Traducción libre

<sup>12</sup> ¿Cómo voy? Responder a esta pregunta implica que un maestro o un compañero, una tarea o uno mismo información relativa a una tarea o meta de desempeño, a menudo en relación con algún estándar esperado. Traducción libre

puede ser todo el alumnado de la clase. Al momento de entregar las pruebas de proceso de la Evaluación Regional la docente se dirige a todos al frente del aula y les dice que en general están bien pero que si algunos han salido mal es porque no prestan atención (ODR2)

Calvi del Risco (2019) manifiesta que para que sea una retroalimentación grupal es necesario que la mayoría del aula tenga fallas comunes para que así ellos se sientan implicados con lo que comentará el docente. En los hallazgos que se presenta respecto a esta subcategoría en primera instancia es para que el monitoreo de la clase sea más personalizado y en segunda instancia es para dar un comentario general sobre el examen y atribuye los desaciertos a que no prestan atención. En ese caso, la mayoría del alumnado tuvo aciertos en la evaluación y la docente retroalimenta ello más no brinda más detalles con respecto al logro esperado.

En la *retroalimentación centrada en la tarea*, el primer elemento emergente es el monitoreo de las respuestas de las preguntas de las actividades. ¿Pueden representar los billetes y monedas? El grupo: Sí ¿Entonces qué pueden hacer en el papelote? ¿Te ayuda si lo representas en el papelote? El grupo: Nos ayuda a contar (ODR1). También, otra manera de monitorear es cuando los alumnos participan oralmente y la maestra escribe sus respuestas en la pizarra como se muestra a continuación:

Lee las preguntas de la ficha ¿De qué tiempo estamos hablando? ¿De qué trató el inicio? La maestra escribe las respuestas en la pizarra con la ayuda de los niños ¿De qué trata el nudo? De un árbol seco que le tenía envidia ¿Cómo acaban? Siendo amigos y celebrando. (ODR3)

El segundo elemento emergente es el uso de dinámica para la retroalimentación centrada en la tarea. Por ejemplo, el aula está organizada por grupos, que constantemente los integrantes son cambiados, de cada uno existe un representante y la maestra realiza preguntas de los temas que enseñó del año. También, existe la dinámica de separar en dos columnas donde una es de hombres y la otra es de mujeres. La maestra realiza una pregunta de temas y quien primero responda se va al final de la columna. Luego, el grupo que termine más rápido es quien gana.

La docente llama a un representante de cada equipo: 258 menos 4 decenas, 218 menos 28, 15 por 5, 185 más 35. Levantan la mano y dicen la respuesta. En 218 menos 28 se confunden en responder con rapidez. Los alumnos calculan

mentalmente 25% de 200 y Arturo quiere participar varias veces. 115 por 3 y la docente se enfoca si dijo bien o mal las respuestas. La maestra propone otra dinámica. Los niños se alegran. Los alumnos responden las preguntas de la maestra de porcentaje, de división, de multiplicación. Si está bien los niños pasan al final de la columna. Algunos se quedan en silencio y hay un silencio cuando no saben la respuesta.(ODR3)

En la dinámica, permitió que algunos reconocieran qué tema lo tienen claro y qué tema se confunden. Por ejemplo, los porcentajes en la parte de descuentos e impuestos. Hatti y Timperley (2007) afirman que la retroalimentación centrada en la tarea se enfoca en los aciertos y errores de concepto del tema. En ese sentido, a través de la dinámica la maestra identifica quienes responden de forma errónea o no responden y quienes aciertan y lograron llegar al objetivo de aprendizaje. El tercer elemento emergente es que se retroalimenta los temas que tratan y el cuarto es el uso de elementos audiovisuales.

¿Podría detallar qué retroalimenta a sus estudiantes? Sobre todo lo que hacemos en clase y sobre todo los temas que tratamos. Menciona la maestra: cuando veo que les falta fundamentar. Por qué y qué más. Pongo revisado o encierro. No me gusta poner x. Encierro lo que está mal. Ya revisalo. Me parece si lo encierro le doy la oportunidad para que lo revise. EDRU

¿Qué medios emplea Ud. para brindar retroalimentación? Videos audiovisuales, preguntas, diálogos. Por ejemplo, en videos ¿cómo lo hace? Le pongo el video que ya hemos visto anteriormente para verificar que ellos se acuerden y ven el video y se acuerdan. Entonces, cómo hacíamos esto, después qué seguía y por qué lo hacía. Por qué ese número ahí y por qué el otro allá. Pero ya lo hemos visto anteriormente. En la retroalimentación se puede volver a poner pero ya con las preguntas como para que ellos reflexionen (...) puede ser que han visto otra manera. EDRU

Hatti y Timperley (2007) argumentan que feedback can be about a task or product, such as whether work is correct or incorrect. This level of feedback may include directions to acquire more, different, or correct information, such as "You need to include more about the Treaty of Versailles"(p.90)<sup>13</sup>. Por lo tanto, la maestra sí haría uso de la retroalimentación centrada en la tarea pero no brinda información de manera directiva lo que falta por el contrario escribe preguntas en el cuaderno como ¿por qué? y ¿Qué más? Aunque las preguntas son generales ayuda al estudiante a cuestionar y evaluarse. De la misma manera cuando presenta videos las preguntas de la maestra permiten que el estudiantes se enfoque en

<sup>13</sup> La retroalimentación puede ser sobre una tarea o producto, como si el trabajo es correcto o incorrecto. Este nivel de retroalimentación puede incluir instrucciones para adquirir más información, diferente o correcta, como "Debe incluir más información sobre el Tratado de Versalles".

determinados subtemas del tema. Esto sería una manera de encaminar a los niños hacia el propósito de la sesión y el nivel esperado.

En la *retroalimentación centrada en el proceso de la tarea*, los hallazgos son se dan en base de preguntas y exposición de cómo se hizo el problema:

Los pasos que hizo el alumno para hacer el papelógrafo. Remarcó qué proceso siguió para resolver ¿Sumar?, ¿agrupar?, ¿equivalencia al dinero en cantidad? Todo esto se hizo en la exposición al frente del aula (ODR1).

¿Cómo sabían que 24 monedas de 0.10 es equivalente a 2, 40 céntimos? A ver ¿Qué sumaste? Silencio. Por qué 24 monedas de 0.10 equivale a 2.40 ¿Por qué? Cada cuántas monedas de 10 céntimos es 1 sol. ¿De qué manera puedes sumar más fácil los decimales? Corrige una conducta eso no se hace Sebastian ¿Cómo se te hizo más fácil? multiplicando ¿Qué multiplicaste?, ¿cómo así? ¿Multiplicaste o sumaste? (ODR1)

¿Qué se necesita para poder sumar con decimales? Tienes 20, 40 y quiero sumar 0.50 céntimos. Dónde pongo el cero ¿Acá? Déjalo dice la maestra a otro no diga la respuesta. Cómo llego 1 sol a 5 monedas de 0.20 céntimos sumamos 24 monedas de 0.10. Porque 24 monedas de 10 me dan 2.40. 10 monedas de 0.10 céntimos es 1 sol. 40 y el alumno completa céntimos 0.50 cómo puedes representar en fracción.  $\frac{1}{2}$  dice un alumno. Aplausos para el grupo. Esto se hizo en la exposición del grupo. (ODR1)

También, mediante consejos se da la retroalimentación centrada en la tarea. Para ilustrar:

Miren cómo ellos lo agruparon así (grupo de monedas con la suma de su valor). Hice así para no ocupar tanto espacio dice uno de los estudiantes. Maestra: lo agruparon. Por la cual la suma de ellos es más corta así también pueden hacer ustedes (ODR1).

Hatti y Timperley (2007) citado por Canabal y Margalef (2017) afirman que esta retroalimentación está enfocada en las estrategias usadas, los procedimientos y la manera de hacer la actividad. Entonces, lo que realiza la maestra de aula sí sería dicho tipo de feedback. Agrega Hatti y Timperley (2007):

Feedback can be aimed at the process used to create a product or complete a task. This kind of feedback is more directly aimed at the processing of information, or learning processes requiring understanding or completing the task. For example, a teacher or peer may say to a learner, "You need to edit this piece of writing by attending to the descriptors you have used so the reader is able to understand the nuances of your meaning," or "This page may make more sense if you use the strategies we talked about earlier" (p. 90)<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> La retroalimentación puede estar dirigida al proceso utilizado para crear un producto o completar una tarea. Este tipo de retroalimentación está más directamente dirigido al procesamiento de información o procesos de aprendizaje que requieren comprender o completar la tarea. Por ejemplo, un maestro o un compañero puede decirle a un alumno: "Necesitas editar este escrito prestando

Sí se realizan preguntas sobre el proceso utilizado para llegar a las respuestas y también se sugirió que usarán el que ocupa el que les ayuda llegar a la respuesta de forma más rápida. Es decir, se toma en cuenta en la manera que hacen la tarea y se socializa en el aula mediante la exposición. Todo ello es parte de la retroalimentación centrada en el proceso de la tarea.

En la *retroalimentación centrada en la propia persona*, se destaca elogios de cualidades del alumno. Por ejemplo: Carlos ¿por qué Carlos? Carlos tú eres muy bueno pero no sé por qué no haces la tarea? (ODR3). En la entrega de las prueba revisada de la Evaluación Regional de Proceso, la maestra menciona:

Marat felicitaciones. Saul saca 20 y lo felicita. A Sandra le dice que vaya mejorando. Aaron, bien. Más o menos Mía. Alonso bien. Luciana ¡Bien! Bryan ha subido. Eres muy inteligente y ten más confianza en ti mismo. Arturo ¡Bien! Carlos ¡Excelente! ¡Muy bien Luciana! Dayan Mishell. Bien, Dayan. Eliana y le da su prueba. Camila y le da la prueba. Alonso Jaña y le dice muy bien. Me parece que en el anterior sacaste más. Muy bien Nanyexi. También, dice Bryan has subido de nota; eres muy inteligente y ten más confianza en ti mismo (ODR3).

Hatti y Timperley (2007) sostienen que este tipo de retroalimentación es la menos efectiva. Feedback can be personal in the sense that it is directed to the "self," which, we argue below, is too often unrelated to performance on the task. Examples: "You are a great student" and "That's an intelligent response, well done" (p.90)<sup>15</sup>. Se evidencia que la maestra hace uso de ese tipo de retroalimentación cuando entrega los exámenes. Anijovich (2010) sugieren que es mejor cuando la retroalimentación es más funcional si se centra en la tarea, en cómo el alumno la resuelve y cómo autorregula su aprendizaje.

---

atención a los descriptores que has usado para que el lector pueda comprender los matices de tu significado" o "Esta página puede hacer más sentido si usas las estrategias de las que hablamos antes". Traducción libre

<sup>15</sup> La retroalimentación puede ser personal en el sentido de que está dirigida al "yo", lo cual, argumentamos más adelante, con demasiada frecuencia no está relacionado con el desempeño en la tarea. Ejemplos de tales comentarios incluyen "Eres un gran estudiante" y "Esa es una respuesta inteligente, bien hecho". Traducción libre

### 2.1.3 Medios de retroalimentación empleado por la docente de 6to grado de primaria

**Tabla N° 14**

*Elementos emergentes de medios de retroalimentación*

Subcategoría	Código de la estrategia	Elementos emergentes y código del instrumento extraído
Medios de retroalimentación	M1: Medio 1 oral	Retroalimentación dialógica en base a preguntas y respuestas. ODR1 Corrige errores de propiedades matemáticas. ODM2 Dando las indicaciones. EDRU
	M2: Medio 2 escrito	Checks en los cuadernos. ODR2 Escribe qué falta. EDRU
	M3: Medio 3 no verbal	Se ignora la respuesta incorrecta. ODR3 Gestos de asentir cuando los alumnos trabajan. ODR1, ODR2 Gesto con la boca para silenciar. ODR1 Retroalimentación mediante aplausos. ODR1 Gesto de estar molesta cuando los alumnos hacen bulla. ODR1 Silencio cuando sacan baja nota. ODR2 Sonrisa. ODR3 Rostro de seriedad. ODR3

*Nota.* Elaboración propia

*El medio oral:*

La maestra, hace preguntas ¿Por qué?, ¿cómo? o plantea nuevas situaciones para que respondan el problema matemático con uso de monedas y decimales (ODR1).

También, en la entrevista menciona:

¿De qué modo usted le pide a sus estudiantes cómo se deben hacer algunas actividades y tareas? ¿Podría brindarme un ejemplo? Dándole las indicaciones. Por ejemplo, cuando hicimos la resolución de problemas de Matemática se le daba primero la indicación de comprender el problema, decir con sus propias palabras. A través de preguntas qué estrategias podemos usar, qué pasos podemos seguir, acuerdense que no solo hay un solo camino y pueden hacer varios. (EDRU)

Comentarios orales por ejemplo observar y comentar mientras los estudiantes resuelven problemas matemáticos o demostraciones ayuda al alumno a lograr los objetivos de aprendizaje. Algunos de los mejores comentarios pueden

resultar de conversaciones con el estudiante. Por ejemplo, en lugar de decirle al estudiante todas las cosas que observa sobre su trabajo, puede comenzar haciéndole preguntas: ¿Qué estás notando sobre esto?, ¿algo te sorprende? (Brookhart, 2008). En relación a cómo la maestra realiza el feedback de manera oral se evidencian uso de preguntas sobre cómo, por qué o brinda indicaciones donde también incluye preguntas como qué estrategias podemos usar y qué pasos se puede seguir. Se intenta lograr un diálogo a través de interrogantes y así promover un rol más activo del aprendiz.

#### *El medio escrito:*

El medio escrito de la retroalimentación es a través de un check en el cuaderno que copio la tarea (ODR2). En los cuadernos he notado que a veces escribes. ¿Qué escribes y qué pones? ¿Por qué lo haces? Cuando veo que les falta fundamentar. Por qué y qué más. Pongo revisado o encierro (EDRU). Freyre (2020), la retroalimentación escrita demora, en la actividad, y se concibe de menor impacto que el oral debido a la falta de inmediatez en la ejecución de la retroalimentación. Brookhart (2008) Feedback can be delivered in many modalities. Some kinds of assignments lend themselves better to written feedback (for example, reviewing and writing comments on students' written work) (p.15)<sup>16</sup>.

En esa direccionalidad, la maestra de sexto grado realiza una retroalimentación escrita donde deja comentarios en los cuadernos de revisado, encierra lo que no considera correcto y agrega preguntas: por qué y qué más. Para mayor efectividad es necesario que sea con el alumno presente donde vea lo que se escribe y así se cumple con la inmediatez que sostiene Calvi del Risco (2019). Afirma que para que una retroalimentación sea útil es necesario brindar de inmediato y las sugerencias de la manera más clara posible.

---

<sup>16</sup> La retroalimentación se puede entregar en muchas modalidades. Algunos tipos de tareas se prestan mejor a la retroalimentación escrita (por ejemplo, revisar y escribir comentarios sobre el trabajo escrito de los estudiantes). Traducción libre

*El medio no verbal:*

La retroalimentación no verbal se evidencia con sonrisa, con rostro de seriedad con rostro de molesta cuando corrige actitudes o con gestos de asentir cuando revisa las tareas o actividades (ODR1, ODR2, ODR3).

Daniel segundo párrafo. Entonces en su copa ¿Qué había? Juan Carlos siguiente. Osea él era un árbol que lo cogían del asiento. Qué más. Sin embargo, qué sucedió después. Qué pasó. ¿Qué significa frondoso? Dicen respuestas que no corresponden a la definición y la maestra lo ignora y solo escucha la respuesta correcta de una niña que dice que es cuando el árbol tiene muchas hojas. (ODR2)

Influye qué se dice, cómo se dice (el tono, el volumen de la voz). Por ello, la retroalimentación trata de una cuestión de forma y de fondo. En cualquier situación de interacción, la forma moldea el mensaje (Anijovich, 2020). También, el lenguaje debe ser amable (Calvi del Risco, 2019). Con respecto al lenguaje no verbal que demuestra la maestra en las observaciones siempre es amable con respecto al feedback de la tarea o el proceso de la tarea pero con respecto a las actitudes demuestra seriedad y molestia. Esto se nota en los ojos, en el rostro y en el tono de voz de molestia.

## **2.2 Categoría 2: Metacognición**

En esta parte, presentaré la respuesta al objetivo específico relacionar la retroalimentación que desarrolla la docente para la metacognición de los estudiantes de sexto grado. Presentaré tablas que detallarán los elementos emergentes y en base a ello se relaciona la retroalimentación dada por el docente con la metacognición.

## 2.1.1 Toma de conciencia de los procesos cognitivos que la docente trabaja con sus alumnos de 6to grado de primaria

**Tabla N° 15**

*Elementos emergentes de la toma de conciencia de los procesos cognitivos*

Subcategoría	Código de la estrategia	Elementos emergentes y código del instrumento extraído
Toma de conciencia de los procesos cognitivos	TC1: Toma de conciencia de la atención	Atención para entender. ODR2 Límite de tiempo para realización de la tarea. ODM1, ODM2 Elogio para que prestan atención. ODM3 Equivocación a propósito por parte de la docente. EDRU
	TC2: Toma de conciencia de la memoria	Experiencias emocionantes. EDRU Apuntes. EDRU
	TC3: Toma de conciencia de la comprensión	Autorreflexión a través de preguntas. ODR1 Comprensión del texto a base de preguntas. ODR1 Preguntas subjetivas para entender el texto. ODR3 Expresar con las propias palabras para la comprensión. ODR3, ODM3 Subrayado y sumillado. ODR3 Responder las preguntas de manera crítica. ODM1 Repetición de lectura con el alumno. ODM3 Opinión de los alumnos. ODM3, EDRU Preguntas y repreguntas. EDRU Lectura en silencio. EDRU

*Nota.* Elaboración propia

En primer lugar, con respecto a la toma de conciencia de la atención de los alumnos de sexto grado de primaria se evidencian los siguientes elementos emergentes:

*Atención para entender:*

La maestra muestra un video sobre la división entre decimales y en el proceso un alumno menciona no entendí nada. A lo que la maestra responde porque no prestas atención. ODR2

Marat si no has entendido porque has estado distraído ya es otra cosa (ODR2). Resalta en ambos hallazgos, que la maestra se enfoca en la atención como el principal proceso cognitivo para la comprensión y el entendimiento los cuales están direccionados con lo que sostiene Schunk (2012): Para aprender del profesor, los estudiantes deben poner atención en su voz e ignorar otros sonidos (p.172). También, porque con la atención se mantiene los procesos cognitivos; no obstante, existen otros factores como los estilos de aprendizaje, los tipos de inteligencia, el modo de funcionamiento de la memoria, la claridad del lenguaje, las formas de representación, la motivación y la autorregulación que influyen en el entendimiento y comprensión para que por ende se genere los aprendizajes esperados.

*Límite de tiempo para realización de la tarea:*

Marat qué necesitas. La docente camina por el aula. Ya chicos resuelvan. Chicos vamos a dar tiempo porque se distraen haciendo otra cosa. 9 am en punto acaba el tiempo para hacer la tarea. Daniel pone una respuesta pero la profesora cuestiona y aclara más de la tarea. ODM1

La maestra lee una ficha de las preguntas con porcentajes y menciona que en base a ello harán su autoevaluación. La hoja del problema lo pongo acá y señala el cuaderno. La docente indica que es media hora para terminar la hoja. ODM2

Los estudiantes de sexto muestran mayor preocupación y atención cuando la maestra les asigna un tiempo limitado para las actividades. Es decir, deja los elementos distractores como el celular o dibujar para terminar la tarea indicada por la maestra. Al respecto, Alama (2015) menciona que el sujeto cognoscente debe darse cuenta de qué lo distrae y considerar que eso afecta negativamente a la diligencia que está ejecutando, para controlar, asumiendo medidas correctoras pertinentes (p.2). Entonces, el límite de tiempo ayuda a prestar más atención a las tareas pero el alumno no es consciente que solo con ello presta más atención. Por ello, es necesario que se trabaje con la conciencia de cómo prestar más atención.

Milianis, Carlos, Nanyexi, Mía, Saúl Sotomayor muy bien que estén atentos (ODM3). En el anterior caso se observa elogio al proceso de prestar atención que vendría a ser una retroalimentación centrada en el proceso de la tarea lo cual es funcional porque se promueve dicho comportamiento pero aún falta la toma de conciencia de este.

*Equivocación a propósito por parte de la docente:*

Si estamos hablando de Caperucita y digo y Pinocho tal cosa ¿no? Entonces, es un ejemplo, no miss no se habla de eso. Ya entonces estás atento. O se fue por otro lado. No miss si no se habla de eso. A ya entonces estás atento. O se fue para tal lado no Miss se fue por otro. A ya. EDRU

Esta estrategia de equivocación adrede por la maestra le ayuda monitorear de manera general quienes están atentos pero también es un modo para que el alumnado se percate que cuando están prestando atención descubre que existe error en lo que la maestra menciona. Conjuntamente, Alama (2015) refiere a la toma de conciencia de la atención como el conocimiento del funcionamiento y de las variables que afectan y controlan la atención (p.2). Para que ello se genere, es necesario que la docente busque otras estrategias.

En segundo lugar, con respecto a la toma de conciencia de la memoria de los alumnos de sexto grado de primaria se evidencia los siguientes elementos emergentes:

*Experiencias emocionantes:*

La maestra a la interrogante ¿Has pensado cuando enseñabas cómo ellos iban a recordarlo mejor? comenta: Al principio cuando estábamos en lo del área y perímetro les dije que caminen el contorno de todo el patio es el perímetro y toda la superficie es el área (EDRU). Entonces, trata de incluir en sus sesiones experiencias significativas que el alumnado pueda recordar. Allueva (2002) afirma que la toma de conciencia de la memoria se da mediante el autoconocimiento de la capacidad y restricciones de la memoria propia, considerando que esta no solo es un dispositivo que se usa solo para almacenar y procesar información, sino que también determina nuestra forma de sentir y proceder (p.2). Por ello, falta trabajar el autoconocimiento de la memoria de cada alumno para que sea realmente la toma de conciencia de la memoria para luego cada uno tome decisiones e influya en su manera de organizarse en la clase para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

*Apuntes:*

En la entrevista la maestra afirma que el uso de apuntes ayuda recordar los temas de clase por parte de los alumnos:

¿Has apoyado a tus alumnos para que ellos se den cuenta cómo pueden recordar mejor lo que les enseñas? Con los apuntes, se les dice que ellos tomen apuntes. Por ejemplo, cuando ven un video cuando aparece algo importante que hagan apuntes, notitas que les ayude recordar. Que no solamente lo visualicen. Así respondieron las preguntas de Personal Social. No se acuerda regresa al cuaderno. EDRU

No obstante, sería funcional cuando los estudiantes se dan cuenta que el uso de apuntes les ayuda recordar. En la mayoría de los alumnos, si la maestra no dice tomen apuntes no lo hacen. También, está relacionado con la actividad que deviene después que se muestra el video. El meollo es que los alumnos entiendan la importancia de tomar apuntes y por qué lo hacen. Alama (2022) afirma sobre la toma de conciencia de la memoria es la confluencia entre la memoria episódica y semántica y que esto se lleva a cabo en el córtex prefrontal. Es decir, requiere la ejecución de procesos de recuperación y, al mismo tiempo, la supervisión de estos procesos de recuperación (Tirapu y Muñoz, 2005 p. 478).

En tercer lugar, con respecto a la toma de conciencia de la comprensión de los alumnos de sexto grado de primaria se evidencian los siguientes elementos emergentes:

*Comprensión del texto a base de preguntas:*

El alumno lee todo el papelógrafo ¡Léelo! El alumno obedece. El alumno susurra. Marat en tus propias palabras. Su hijo qué hizo. El alumno no sabe. La maestra le dice leelo. La señora dijo que había s/ 61.40 ¿Correcto? El niño responde: No. ODR1

*Preguntas subjetivas para entender el texto:*

La maestra pregunta de qué crees que tratará el texto. ¿Cómo se demuestra la envidia?, ¿qué crees que pasará en el texto? Luego de escuchar algunas respuestas. Entrega el texto para una lectura individual. ODR3

*Expresar con las propias palabras para la comprensión:*

Ya Evan. Ajá entonces cómo era este árbol. Con tus propias palabras. Era

hermoso y llamativo (ODR3). Victor de qué trata el problema con tus propias palabras (ODM3).

Con respecto a todo lo anterior, Alama (2015) afirma que la toma de conciencia de la comprensión implica conocimiento y reflexión sobre la actividad de abstraer significados y los recursos propios con que se dispone para ejecutarla (p.4). Entonces, las preguntas promueven la reflexión y expresar con las propias palabras también ayuda a abstraer los significados e interiorizar mejor los datos. Por ende, la comprensión es favorecida; no obstante, la toma de conciencia de ello es otro nivel de reflexión que en el aula no se evidenció.

Seguimos con los elementos emergentes de la toma de conciencia de la comprensión:

*Subrayado y sumillado:*

Acá en la hoja que hemos leído subraya primero lo que tú crees que es lo más importante. Mira Nanyexi ha remarcado de tal manera que se lee y hay la síntesis de la historia. Más que resaltar acá podemos hacer una sumilla. El primer párrafo de qué está hablando. ODR3

*Responder las preguntas de manera crítica:*

Por ejemplo, en la entrevista la maestra menciona sobre la manera de responder las preguntas de un texto: Debes responder las preguntas de una manera crítica. No me pongas solo porque era bueno o porque era malo. Debes ir más allá. Por ejemplo, una característica que tenga en común de los dos árboles (ODM1). Así se evidencia si el alumno ha entendido a profundidad con el uso del juicio crítico sobre el texto que además debería extrapolar el juicio crítico al acto que realiza el alumno de abstraer significados y qué le ha ayudado a ello.

*Repetición de lectura con el alumno:*

La maestra vuelve a leer con los alumnos el problema de porcentajes (ODM3).

*Preguntas y repreguntas:*

¿Qué estrategias utiliza para verificar que los niños están comprendiendo cómo hacer las actividades de aprendizaje y tareas? Con las preguntas y repreguntas. Como por ejemplo, te salió tal y cómo lo hiciste, pero qué método usaste y por qué

hiciste eso. Por qué te salió tal resultado. Así es como me di cuenta de Saúl y lo del cero que hizo su propia estrategia para dividir decimales. *EDRU*

*Lectura en silencio:*

¿Cómo apoyas a tus estudiantes para que ellos comprendan las fichas o las preguntas a resolver? Ya, primero yo les hago que hagan una lectura en silencio en general. Después, vamos leyendo nosotros y por párrafo yo les voy haciendo preguntas para verificar que hayan entendido párrafo por párrafo y al final ya toda la idea en general. Y a veces les hago preguntas tontas o equivocadas. *EDRU*

Los tres últimos elementos emergentes se relaciona con la comprensión pero no a la toma de conciencia de este porque hay que diferenciar entre el acto de comprender un tema y el acto de pensar y juzgar sobre el proceso mismo de comprensión, fijar qué es fácil o difícil, superficial o profundo, etc (Alama, 2015). Entonces, son dos aspectos diferentes: comprender un tema y reflexionar sobre el proceso mismo que me llevó a ello.

### **2.1.2 Control de los procesos cognitivos que la docente trabaja con sus alumnos de 6to de primaria**

**Tabla N° 16**

*Elemento emergente de control de la actividad cognitiva*

P: Planificación antes del aprendizaje

Subcategoría	Código de la estrategia	Elementos emergentes y código del instrumento extraído
Control de los procesos cognitivos	P: Planificación antes del aprendizaje	Se debería hacer. <i>EDRU</i>

*Nota.* Elaboración propia

Para el control de los procesos cognitivos es necesario la planificación a lo que la maestra responde en una entrevista lo siguiente:

¿Incluyes que los niños tienen que planear y cómo es el proceso para que hagan las tareas? Mayormente se les da las actividades. Que debería de repente hacerse un proyecto donde nazcan de ellos. Sí sería importante. Pero sinceramente aquí se les da las actividades planteadas ¿No? Lo único es que cuando hay algún problema de Matemática y yo veo que ya lo dominan. Yo les pido que ellos mismos creen su problema. Pero hacer alguna actividad y planificarla con las expectativas de ellos eso falta. Hay sí eso falta. EDRU

Palomino (2017) hace referencia que en el control de los procesos cognitivos se evidencian control de la planificación, control de la supervisión y control de la evaluación. También, regulation of cognition includes planning before learning, monitoring activities during learning, and evaluation activities (Brown 1987, como se cita en Yerdelen y Eryilmaz, 2021, p. 549)<sup>17</sup>. En ese sentido, la maestra afirma que debería hacerse la planificación antes del aprendizaje incluso antes de hacer la clase. Es decir, considerar las expectativas de los alumnos pero no se hace y menciona que debería hacerse. No obstante, para el control de la supervisión y control de la evaluación las informaciones existentes no son suficientes en claridad para extrapolar el análisis a las observaciones realizadas a la maestra de sexto grado de primaria por tal motivo se ha considerado solo la planificación antes del aprendizaje.

---

<sup>17</sup> La regulación de la cognición incluye la planificación antes del aprendizaje, el seguimiento de las actividades durante el aprendizaje y actividades de evaluación. Traducción libre

### 2.1.3 Autorregulación de los procesos cognitivos que la docente trabaja con sus alumnos de 6to de primaria

**Tabla N° 17**

*Elementos de autorregulación de los procesos cognitivos*

Subcategoría	Código de la estrategia	Elementos emergentes y código del instrumento extraído
Autorregulación de los procesos cognitivos	A1: Autorregulación mediante la autonomía	Dar opciones que el alumno escoge cuál copiar. ODR1 Libertad en la forma de resolver el problema matemático. EDU
	A2: Autorregulación mediante la autorreflexión	Pregunta por qué salieron mal en el examen. ODR2 Autorreflexión a través de la pregunta qué es más fácil. ODR1 Preguntas de opinión. ODR1, ODM3, EDU
	A3: Autorregulación mediante la autoevaluación	Uso de ficha de autoevaluación. ODM2 Pregunta oral cuánto por ciento entiende el tema. ODM3

*Nota.* Elaboración propia

En primer lugar, con respecto a la autorregulación mediante la autonomía de los alumnos de sexto grado de primaria se evidencian los siguientes elementos emergentes:

*Dar opciones que el alumno escoge cuál copiar:*

Copien y escojan una manera de resolver que te parezca mejor para ti (ODR1).

*Libertad en la forma de resolver el problema matemático:*

¿En tu enseñanza creas condiciones para que tus estudiantes desarrollen autonomía? Qué piensas al respecto. Creo que en partes sí ¿Por ejemplo? Porque se les plantea la situación y ellos lo tienen que ver cómo resolverlo ya sea con gráficos, ya sea con la operación ¿No? Pero ellos deciden cómo resolverlo, cómo plantear la solución y cómo exponerlo. EDU

La autonomía se relaciona con la responsabilidad, valor que debe fomentar el docente en sus estudiantes a través del ejemplo, para obtener resultados óptimos sobre su propio aprendizaje y de esta manera prepararlos para aprender a

aprender, y para la vida (De Luca, 2009). Así los estudiantes eligen qué estrategia de resolución de problema Matemático copiar en sus cuadernos que les convenga más o qué estrategia usar para resolver las situaciones de aprendizajes planteadas por la docente para obtener resultados óptimos de aprendizaje.

En segundo lugar, con respecto a la autorregulación mediante la autorreflexión de los alumnos de sexto grado de primaria se evidencian los siguientes elementos emergentes:

*Pregunta por qué salieron mal en el examen:*

Victor no está mal. Xiomara vamos a revisar tu prueba. Te has confundido al ver los grados. Explica a Daniel qué son los grados. Da su prueba a Eliana. Juan Carlos ¿qué pasó? (ODR2).

*Preguntas de opinión:*

¿Les pareció mejor en grupo o individual para desarrollar los problemas de porcentajes? Pregunta la maestra. Luego, los alumnos mencionan en grupo. Daniel dice que ahora todos aprendieron (ODM3). Aquí mediante la opinión reflexiva de los estudiantes se dieron cuenta que aprenden mejor cuando hacen trabajos grupales.

Sí siempre porque e incluso cuando hay una tarea en la casa. Al otro día lo vemos en el colegio, en el salón para ver cómo lo han hecho, si les ha salido y cómo les ha aparecido (EDRU). En ésta última pregunta se rescata la opinión de los niños y de manera reflexiva sacan conclusiones del nivel de dificultad de la tarea. Aparte de ello, a continuación se muestra otra situación en el trabajo grupal:

Qué estrategias van usar. Sumar o multiplicar. No entiendo. Nadie ha leído el problema. Ello quieren multiplicar, dividir pero no saben la pregunta. No hemos leído el problema. La docente procede a leer el problema y los demás niños del grupo escuchan. Para saber que el cálculo es correcto o no ¿qué hago? ODR1

La pregunta de opinión qué hago permite reflexionar al grupo y así se observa la autorreflexión respecto a lo que deben hacer. Bernal y López (2013) sostienen que los estudiantes tienen que interiorizar de manera consciente sus actividades

cognitivas, con el propósito de emitir juicios de valor de sus logros o dificultades y plantear estrategias de mejora.

*Autorreflexión a través de la pregunta qué es más fácil:*

El grupo expone y discuten entre ellos. La maestra los mira de qué manera más fácil. Sumando. Buscaron equivalencias es más fácil agrupando. La maestra dice entonces qué sugieren para la suma de decimales. Agrupar. ODR1

Carlos con ese resultado que han tenido que hacer. Sumar. Al final pagarán la suma de ello. Les pareció fácil o difícil. A Estrella le pareció difícil. Qué crees que puedes hacer. Practicar dice Estrella. Le parece fácil a Michel. Influyó que hicieran un grupo. Más segura o más nerviosa. Cómo te sentiste Carlos. Más o menos. Qué es lo que se te complica. No sabes qué te causa dificultad. No sé menciona. Alonso qué te pareció. Yo normal dice. ODM3

La maestra trata de que los alumnos sean conscientes si la actividad les pareció fácil o difícil; no obstante, algunos alumnos no saben qué se les complica tal vez por desinterés en reflexionar o porque realmente desconoce qué le causa dificultad. Al respecto, Bernal y López (2013) consideran que el propio aprendiz es quien debería utilizar determinadas herramientas en el desarrollo de una actividad que les permitirá involucrarse y construir de manera apropiada sus propios conocimientos.

En tercer lugar, con respecto a la autorregulación mediante la autoevaluación de los alumnos de sexto grado de primaria se evidencian los siguientes elementos emergentes:

*Uso de ficha de autoevaluación:*

La maestra hace una ficha de autoevaluación de resolvemos problemas con porcentajes. Propósito es comprender lo que te pide el problema sobre porcentajes. Criterios: Si, no. ¿Qué me falta?, ¿Comprendo lo que me pide el problema?, ¿Uso 1 o más estrategias de manera autónoma para hallar el porcentaje?, ¿Resuelvo de manera correcta el problema? ODM2

Luego, a cada uno se les entrega su ficha y escriben preguntas de autoevaluación ¿Cómo me sentí en la práctica?, ¿cómo crees que te fue?, ¿cómo crees que puedes seguir mejorando? (ODM3)

Bandura citado por Pozo (2008) plantea que el docente debería posibilitar al estudiante, ampliar su eficacia cognitiva, permitiendo que él mismo controle sus

propios procesos de aprendizaje. Justamente la ficha de autoevaluación permite que el estudiante pueda ser consciente de cómo va con respecto a los objetivos de aprendizaje y puedan tomar decisiones y por ende permite su autorregulación. No obstante, no siempre se concreta esta toma de decisiones pero sí permite la toma de conciencia de cómo se sintieron, qué les falta y cómo pueden seguir mejorando.

*Pregunta oral cuánto por ciento entiende el tema*

De un 100% cuánto están. 99%, 0%, 90%, 99,9%, 93%. A veces no leo bien. Antes no comprendía cuando se suma o cuando se resta. Cuándo pasa eso. Qué es lo que te ayuda a poder comprenderlo mejor cuando tienes duda. Preguntar o leer bien el problema. ODM3

Con dicha pregunta los alumnos pudieron realizar una autoevaluación a lo cual Freyre (2020) menciona que ellos son capaces de ser sus propios agentes retroalimentadores que les ayuda ser consciente en qué nivel de aprendizaje se encuentran. Es menester que los alumnos por iniciativa propia se evalúen su aprendizaje (Zimmerman, 2002, citado por Braund, 2016); no obstante, el hecho que la maestra les ayude con preguntas de autoevaluación permite que el alumnado practique la autoevaluación.

## Conclusiones

A continuación se redactan las conclusiones que responden al problema y los objetivos planteados en la investigación. También, devienen de la interpretación de los hallazgos y los elementos emergentes con respecto a cada subcategoría.

1. La docente de sexto grado realiza retroalimentación de las tareas y actividades de manera permanente. Para ello, hace uso de preguntas y escribe en el cuaderno de sus estudiantes a modo de revisión, completa o encierra en círculo lo que es erróneo. En ese sentido, el uso de preguntas para la metacognición es más funcional ya que permiten al estudiante pensar y reflexionar sobre su desempeño.
2. Se identifican tres estrategias de retroalimentación desarrolladas por la docente, las cuales son el modelado, el diálogo y el pensamiento en voz alta. De todas las estrategias, la que más acerca al estudiante y su desempeño para la metacognición es el diálogo porque existen preguntas que activan la reflexión y toma de conciencia sobre los procesos cognitivos o actividad cognitiva.
3. Se identifican cinco tipos de retroalimentación las cuales son individual, grupal, centrada en la tarea, centrada en el proceso de la tarea, centrada en la propia persona. De ellas, la retroalimentación individual debido a que el estudiante es expuesto a preguntas y sus respuestas permiten estar activo en las sesiones permitió un acercamiento al desarrollo de la metacognición. También, relacionado a ello está la retroalimentación centrada en el proceso de la tarea permite la toma de conciencia de los pasos, procesos, características del estudiante para el logro de las metas de aprendizaje.
4. Se identifican tres medios de retroalimentación las cuales son oral, escrito y no verbal; sólo el uso de la retroalimentación oral permitió una reflexión más profunda sobre el proceso de aprendizaje ya que existió un intercambio de ideas entre la docente y estudiante, y un mayor acercamiento a la metacognición. Sobre la retroalimentación escrita, considerando su potencial para la metacognición, la docente solo escribía: revisado, check o encierra

en círculo lo erróneo, perdiendo las oportunidades de desarrollar la metacognición a sus estudiantes.

5. Sobre la retroalimentación para la metacognición, se observa que la docente realiza actividades para promover los procesos cognitivos pero no la toma de conciencia de cómo funcionan estos, sus características y limitaciones que puede variar por cada alumno.
6. Sobre el control de los procesos cognitivos, la docente al igual que la teoría desarrollada en el marco conceptual, señalan que es necesario la planificación antes del aprendizaje; sin embargo en las observaciones no se ha podido verificar estas acciones por parte de la docente en la práctica.
7. Dentro de la autorregulación de los procesos cognitivos se encuentran la autonomía, la autorreflexión y la autoevaluación. Los tres se evidencian en la retroalimentación que brinda la docente. Sin embargo, de acuerdo con el planteamiento de Hatty y Timperley (2007), falta desarrollar las preguntas a dónde me dirijo y cuál es el paso siguiente ya que la docente se centra en el uso de la pregunta cómo voy en el proceso de aprendizaje del estudiante. Agregar que dichas preguntas estarán direccionados a los procesos cognitivos y estos a la vez con el logro de los aprendizajes.

## Recomendaciones

A nivel del objeto de estudio:

- Considerar y ahondar otros aspectos dentro del tema de retroalimentación para la metacognición como la influencia de este en la motivación o en el sentido de autoeficacia. También, considerar las inteligencias múltiples y otros procesos cognitivos porque juegan un rol fundamental en el aprendizaje del alumnado.
- Ahondar en investigaciones sobre la metacognición sobre todo en la parte de control de los procesos cognitivos porque solo se encontró información de manera clara sobre la planificación antes del aprendizaje pero no existe información suficiente sobre el control de la supervisión y el control de la evaluación.
- Generar una línea de investigación sobre la relación de la retroalimentación con la metacognición en el nivel primario puesto que permite al estudiante tener mayor autonomía y autorregulación en su proceso de aprendizaje.

A nivel metodológico para la investigación:

- Para posteriores investigaciones se recomienda ampliar el uso de técnicas de recojo de información como encuesta, análisis documental, focus group y extender el número de informantes para analizar con mayor profundidad el tema de la retroalimentación para la metacognición, máxime si el contexto de práctica se enmarca en las escuelas públicas.
- Utilizar el Open Axial y otras técnicas de análisis de información que permitan mayor análisis sobre la retroalimentación metacognitiva. También, podría realizarse una una investigación cuantitativa, mixta o Estado de Arte que permita ilustrar mejor el avance y evolución de las investigaciones respecto a este tema.

Para la práctica educativa:

- Se recomienda el uso del diálogo con preguntas que permitan reflexionar al alumnado sobre su proceso de aprendizaje y sobre las estrategias que les resulta más fácil para llegar a los objetivos de aprendizaje. Esto puede llevarse a cabo preferiblemente tanto de manera individual, oral y escrita.

- Usar en la autoevaluación las preguntas en qué nivel de aprendizaje me encuentro, cómo estoy avanzando y cuál es el siguiente paso. Cabe señalar que es imprescindible que los alumnos sepan sus objetivos de aprendizaje y que ellos mismo las elaboren para que puedan ser consciente a dónde se dirigen.
- Ampliar situaciones para la autonomía y la reflexión ya que con ello son los resultados de la metacognición. Si en la retroalimentación se favorece dichos aspectos entonces el estudiante aprende a aprender y podrá extrapolar esa forma de ser a otras situaciones de la vida cotidiana. Por ende, estará preparado para la vida.



## Referencias

- Alama, C. M. (2015). Hacia una didáctica de la metacognición. *Horizonte de la Ciencia*, 5(8),77-86. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570960875008>
- Alzás, T. (2017). Triangulación metodológica como estrategia de investigación. En S. Redon y J. Angulo, (coord.). *Investigación cualitativa en educación* (p. 315- 326). Miño y Dávila.
- Allueva, P. (2002) *Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención*. Consejería de Educación y Ciencia.
- Anijovich, R. (2020). *Retroalimentación formativa*. La Caixa. <https://bit.ly/3vFEzKF>
- Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la evaluación. En R. Anijovich, A. Camilloni, G. Cappelletti, J. Hoffmann, R. Katzkowicz, y L. Mottler, (Eds.). *La Evaluación Significativa* (pp.129- 149).Paidós. <https://bit.ly/3xUXa6M>
- Bernal, L. y López, A. (2013). *Autonomía y autorreflexión en un proceso de formación por competencias*. [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio de tesis. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/3904/1/378861B517.pdf>
- Boyco, A. (2019). *La retroalimentación en el proceso de aprendizaje de las matemáticas de alumnas de 5to grado de primaria de un colegio privado de Lima*. [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú] Repositorio de tesis y trabajos de investigación. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/14051>
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. [https://www.researchgate.net/publication/225590759\\_Developing\\_the\\_theory\\_of\\_formative\\_assessment](https://www.researchgate.net/publication/225590759_Developing_the_theory_of_formative_assessment)
- Braund, H. (2016). *Supporting Metacognitive Development in Early Science Education: Exploring Elementary Teachers' Beliefs and Practices in Metacognition*. [Thesis to get Master of Education, Queens University]. Thesis repository. <http://hdl.handle.net/1974/14730>
- Brookhart, S. (2008) *How to give effective feedback to your students*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Boekaerts, M., Maes, S., & Karoly, P. (2005). Self Regulation across domains of applied psychology: Is there an emerging consensus?. *Applied Psychology*, 54(2), 149–154.

- Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2),149-170.
- Calvi del Risco, R.M. (2019). *La retroalimentación y su efecto en la calidad de escritura de los estudiantes de quinto de secundaria*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de tesis y trabajos de investigación.
- Cevallos, C. B., Flores, J. R., Flores, B. C., y Flores, F. (2016). Diagnóstico de la metacognición y procesos de aprendizaje de los estudiantes que estudian física en una universidad ecuatoriana. *Latin-American Journal of Physics Education*, 10(4), 1–5. [shorturl.at/eEGKL](http://shorturl.at/eEGKL)
- Crespo, N. M. (2000). La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría. *Revista Signos*,33(48),97-115.
- De Luca, C. (2009). Implicaciones de la formación en la autonomía del estudiante universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (2). 901-922.  
[http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/18/espannol/Art\\_18\\_325.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/18/espannol/Art_18_325.pdf)
- Díaz, M. M. (2018). Impacto de la retroalimentación y la evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje de Biociencias. *Revista Cubana de Educación Medica Superior*, 32(3), 147–156.  
<http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1492/697>
- Fernández, S.(2004): “Las estrategias de aprendizaje” en Jesús Sánchez Lobato/Isabel Santos Gargallo (ed.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Sociedad General Española de Librería.
- Freyre, J. (2020). *Retroalimentación y aprendizaje del Inglés: Prácticas docentes en una IE de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de tesis y trabajos de investigación. <https://bit.ly/3mZeLEd>
- Finch, M. (2020). *Secondary English feedback: A case study of contextual influences on the feedback practices of four Queensland teachers*. [Thesis to get the degree of Doctor of Philosophy, Queensland University of Technology]. Thesis repository. <https://eprints.qut.edu.au/204113/>

- Fisk, S. M. (2017). *A qualitative inquiry of students' and teachers' perceptions on feedback in three Queensland secondary schools*. [Thesis to get the degree of Doctor of Education, Queensland University of Technology]. Thesis repository. <https://eprints.qut.edu.au/112506/>
- Fluckiger, J., Vigil, Y. T., Pasco, R., & Danielson, K. (2010). Formative feedback: Involving students as partners in assessment to enhance learning. *College Teaching*, 58(4), 136-140.
- García, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *Relieve - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2), 1–24. <https://bit.ly/3y1qFUd>
- Griffith, P. L., & Ruan, J. (2005). What is metacognition and what should be its role in literacy instruction? In S. Isreal, C. Block, K. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development* (pp. 3–18). Mahwah NJ Lawrence Erlbaum Associates.
- Goldrine, T., y Rojas, S. (2007). Descripción de la práctica docente a través de la interactividad profesor-alumnos. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII(2), 177-197. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514134010>
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210. [http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis\\_5.pdf](http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf)
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación (6ta edición)*. Mc Graw Hill Education. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Husung, K. M. (2015). *Conocimientos y actitudes hacia los objetivos de la metacognición en el aula de idiomas extranjeros en una escuela secundaria sueca: un estudio piloto (inglés)*. [Tesis independiente nivel avanzado, Universidad Linnaeus]. Repositorio de tesis. <https://bit.ly/3xyfnFE>
- Iño, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces de la Educación*, 3(6), 93-110. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/123/110>

- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2013). The unfairness of equal treatment: objectivity in L2 testing and dynamic assessment. *Educational Research and Evaluation*, 19(2-3), 141-157. doi:10.1080/13803611.2013.767616
- Lozano, F., y Tamez, L. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 197-221.
- Ministerio de Educación de Chile (2019). La evaluación formativa en el aula. Orientaciones para docentes. Integrando el uso pedagógico de la evaluación en la enseñanza. [shorturl.at/duxB8](http://shorturl.at/duxB8)
- Osorio, K. y López, A (2014). La Retroalimentación Formativa en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Estudiantes en Edad Preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 13-30. <https://bit.ly/3bbZ222>
- Osses , S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV (1),187-197. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514135011.pdf>
- Palomino, C.E. (2017). *Concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la metacognición en el aprendizaje en una I.E. de secundaria del distrito de El Agustino*. [Tesis para optar el grado de Magister, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de tesis. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/8492>
- Pintrich, P. R. (2002) The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice*, 41, 219–225.
- Pieterse, S. (2014). Teachers mediation of metacognition during mathematical problem solving. [Thesis for degree of Master of Education in Educational Support, Stellenbosch University]. Thesis repository. <http://hdl.handle.net/10019.1/96054>
- Pozo, J. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza editorial.
- Rodríguez, L. (2008). La teoría del aprendizaje significativo. En Luz Rodríguez,. (Org). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva* (pp.7-44). Editorial octaedro.
- Sanchezl, L. y Manrique, M. S. (2018). La retroalimentación más allá de la evaluación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*,

9(14), 89-104.

Salinas, C. & Quezada, S. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 225–251. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662021000100225&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662021000100225&script=sci_abstract)

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson Educación. [shorturl.at/PWZ04](http://shorturl.at/PWZ04)

Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. DOI: 10.3102/0034654307313795

Taylor, Carol and Robinson, Carol (2009). Student voice: theorising power and participation. *Pedagogy, Culture y Society*, 17(2), 161-175.

Tarricone, P. (2011). *The taxonomy of metacognition*. Taylor & Francis Group. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/bibpucp-ebooks/detail.action?docID=668569>

Tito, J. A. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. *Provincia* 1(29). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55530465007>

Tirapu, J. y Muñoz J. M. (2005) "Memoria y funciones ejecutivas". *Neurol*, 41(8), 475-484.

Universidad Estatal a Distancia (s.f). ¿Qué son las estrategias de aprendizaje? [shorturl.at/wzDF0](http://shorturl.at/wzDF0)

Vélez, C. F. y Ruíz, F. J. . (2021). Metacognición: un fenómeno estratégico para la enseñanza y el aprendizaje. *Puriq*, 3(1), 93–103. <https://bit.ly/3xBsTs3>

Vives, T., y Varela, M. (2013). Realimentación efectiva. *Investigación en Educación Médica*, 2(6),112-114.

Yerdelen, E. y Eryilmaz, A. (2021). Promoting Conceptual Understanding with Explicit Epistemic Intervention in Metacognitive Instruction: Interaction Between the Treatment and Epistemic Cognition. *Research in Science Education*, 51(), 547–575.

Young, A. E. (2010). *Explorations of Metacognition Among Academically Talented Middle and High School Mathematics Students*. [Thesis to get doctor of

Philosophy in Education, University of California Berkeley]. Thesis repository. <https://bit.ly/3tL0AGC>

William, 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.

Wilson, D. (2002). La Retroalimentación a través de la Pirámide y la Escalera de Retroalimentación. En "Seminario: Cerrando la brecha: I Encuentro de tutores latinoamericanos en línea", Miami.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Pearson Educación. <https://bit.ly/2I2QXsU>



## Anexos

## Anexo 1

## MATRIZ DE CONSISTENCIA

<b>Título de la investigación</b>	La retroalimentación para la metacognición de los estudiantes de sexto grado de primaria de un colegio público del Callao		
<b>Línea de investigación</b>	Currículo y didáctica		
<b>Pregunta problema</b>	¿Cómo se desarrolla la retroalimentación para la metacognición de los estudiantes de sexto grado de primaria en una escuela pública del distrito de Callao?		
<b>Objetivo general</b>	Analizar cómo la docente desarrolla la retroalimentación para la metacognición en los estudiantes de sexto de primaria en una institución educativa pública del Callao.		
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Categorías</b>	<b>Técnicas</b>	<b>Instrumentos</b>
Identificar las estrategias, tipos y medios de retroalimentación que emplea la docente en las actividades y tareas con sus estudiantes de sexto grado.	La retroalimentación	La observación La entrevista	La guía de observación La guía de entrevista semiestructurada
Relacionar la retroalimentación que desarrolla la docente para la metacognición de los estudiantes de sexto grado.	La metacognición	La observación	La guía de observación

**Anexo 2:**

Lima, 06 de septiembre de 2022

Mag. Wilfredo Gonzales Flores  
Docente de Formación Continua  
Centro de Investigaciones y Servicios Educativos PUCP  
Presente. -  
Estimado Profesor Gonzales

El motivo de la presente comunicación es para solicitar su apoyo en calidad de experto en la validación de tres instrumentos que se utilizarán en la investigación cualitativa titulada **“La retroalimentación en el proceso de la metacognición en los estudiantes de 6° de primaria de una I.E pública”**. El objetivo general del estudio es analizar cómo el docente desarrolla la retroalimentación en el proceso de la metacognición en los estudiantes de sexto de primaria en una institución educativa pública de Callao.

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

Envío adjunto los siguientes documentos:

- 1: Matriz de consistencia de la investigación
- 2: Protocolo de la técnica de la entrevista
- 3: Guía de la entrevista semiestructurada
- 4: Ficha de validación del jurado de la guía de la entrevista semiestructurada
- 5: Protocolo de la técnica de observación
- 6: Diseño de la guía de observación
7. Ficha de validación del jurado de la guía de observación

Reitero mi agradecimiento por su gran apoyo y colaboración.

Atentamente,



Luz Vanessa Huaman Carnica  
Código de estudiante: 20162425

**Anexo 3:****PROTOCOLO DE LA TÉCNICA DE LA ENTREVISTA**

**Título de la investigación:** La retroalimentación para la metacognición de los estudiantes de 6° de primaria de una I.E pública.

**1) Objetivo de la técnica de la entrevista:**

Objetivo: Recoger información para identificar las estrategias, tipos y medios de retroalimentación que emplea el docente en las actividades y tareas con sus estudiantes de sexto grado.

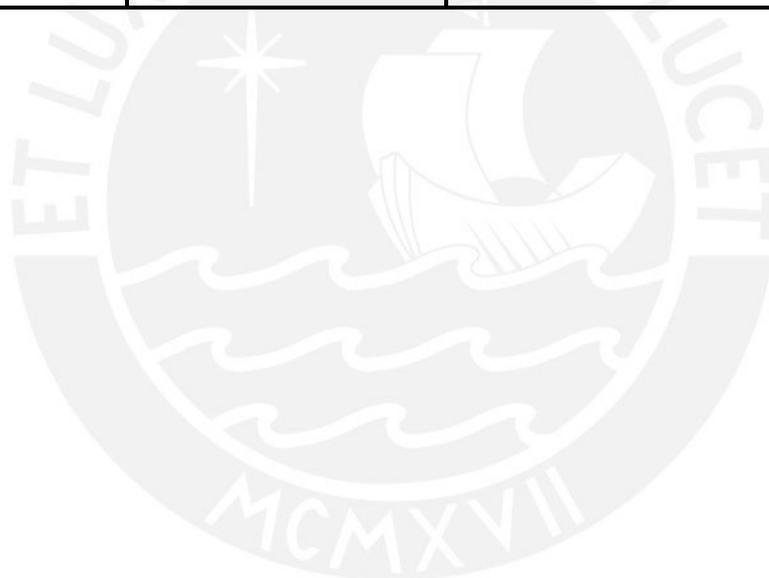
**2) Tipo de entrevista:** Semiestructurada**3) Informante:**

Una docente de sexto grado de primaria, de una institución educativa pública de Callao. Ella cuenta con 20 años de experiencia trabajando en la institución educativa y realiza una evaluación permanente a sus estudiantes para reportar el avance académico de sus estudiantes cada bimestre a través de las libretas de notas. Asimismo, la docente tiene total disposición para participar en la entrevista y tiene conocimiento de que sus datos y la información que se obtenga serán confidenciales y empleados únicamente para los fines del presente estudio.

**4) Medio para la entrevista:** Presencial**5) Fecha:** Cuarta semana del mes de setiembre (aproximadamente)**6) Duración de la entrevista:** 60 minutos**7) Aspectos a abordar a partir de la técnica de la entrevista**

<b>Categoría:</b> La retroalimentación		
<b>Subcategorías:</b>	<b>Indicadores:</b>	<b>Preguntas:</b>
<b>Estrategias de retroalimentación</b>	Uso del modelado para retroalimentar	¿De qué modo usted explica a sus estudiantes cómo se deben hacer algunas actividades y tareas? ¿Podría brindarme un ejemplo?
	Uso de la conversación para la retroalimentación.	¿Realiza preguntas de manera oral a sus estudiantes sobre una respuesta de alguna actividad realizada? ¿Qué suelen responder sus alumnos?  ¿Siente que hay un intercambio de ideas de manera oral cuando retroalimenta a sus estudiantes? ¿Por qué?
	Uso del pensamiento en voz alta para la retroalimentación	¿Usted piensa en voz alta frente a sus alumnos sobre cómo resolver algunas actividades o tareas? De hacerlo ¿Por qué lo hace?  ¿Qué estrategias utiliza para verificar que los niños están comprendiendo cómo hacer las actividades de aprendizaje y tareas?, ¿podría describirlas?
<b>Tipos de retroalimentación que brinda el docente</b>	Uso de la retroalimentación individual y/o grupal por parte del docente	¿Cómo organiza a su grupo de clase para brindar retroalimentación?
	Uso de la retroalimentación centrada en la tarea.  Uso de la retroalimentación o centrada en el proceso	¿Qué comentarios es más frecuente cuando retroalimenta a sus estudiantes en las actividades de aprendizaje y tareas? ¿Con qué propósitos?

	<p>Uso de la retroalimentación centrada en la autorregulación</p> <p>Uso de la retroalimentación centrada en la propia persona</p>	
<p><b>Medios utilizados por el docente para la retroalimentación</b></p>	<p>Medio escrito para la retroalimentación</p> <p>Medio oral para la retroalimentación</p> <p>Medio no verbal para la retroalimentación</p>	<p>¿Qué medios emplea Ud. para brindar retroalimentación?</p>



**Anexo 4:****GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA****1. Datos generales de la entrevista**

Número de entrevista:

Fecha de aplicación de la entrevista:

Lugar:

Cargo:

Tiempo desempeñado el cargo:

Tiempo de servicio en la institución:

Nivel (inicial, primaria, secundaria):

Sexo:

Edad:

Horario de inicio:

Horario de término:

Modalidad: Presencial

**2. Objetivo**

Recoger información para identificar las estrategias y tipos de retroalimentación que emplea el docente en las actividades y tareas con sus estudiantes de sexto grado.

Nota: La información que se obtenga de esta entrevista es de carácter confidencial y la identidad revelada por el entrevistado se mantendrá en absoluta reserva con el fin de respetar los principios éticos de la investigación.

**3. Saludo inicial:**

Buenos días profesora. Muchas gracias por participar en la entrevista. En esta oportunidad la entrevistaré sobre la retroalimentación en el proceso de la metacognición a sus estudiantes. Antes de comenzar, le recuerdo que no existe respuesta correcta ni incorrecta, por tanto, siéntase en la libertad de poder contestar las preguntas como usted considere conveniente. Del mismo modo, en caso hubiera alguna pregunta que usted no comprenda o no pueda responder no dude en mencionarlo. Finalmente, le hago presente que, según lo expuesto en el

consentimiento informado que usted firmó, la entrevista está siendo grabada y la información que brinde será estrictamente confidencial.

#### **4. Preguntas inicial:**

¿Cuántos años de docente tiene Ud.?

#### **5. Preguntas de desarrollo según categorías.**

¿De qué modo usted explica a sus estudiantes cómo se deben hacer algunas actividades y tareas? ¿Podría brindarme un ejemplo?

¿Realiza preguntas de manera oral a sus estudiantes sobre una respuesta de alguna actividad realizada ? ¿Qué suelen responder sus alumnos?

¿Siente que hay un intercambio de ideas de manera oral cuando retroalimenta a sus estudiantes? ¿Por qué?

¿Usted piensa en voz alta frente a sus alumnos sobre cómo resolver algunas actividades o tareas? De hacerlo ¿Por qué lo hace?

¿Qué estrategias utiliza para verificar que los niños están comprendiendo cómo hacer las actividades de aprendizaje y tareas?, ¿podría describirlas?

¿Cómo organiza a su grupo de clase para brindar retroalimentación?

¿Qué comentarios es más frecuente cuando retroalimenta a sus estudiantes en las actividades de aprendizaje y tareas? ¿Con qué propósitos?

¿Qué medios emplea Ud. para brindar retroalimentación?

#### **6. Cierre de la entrevista:**

Muchas gracias por su tiempo. Hemos concluido la entrevista. ¿Desea agregar alguna información adicional en relación a la entrevista? Una vez más gracias por su apoyo.

**Anexo 5:****FICHA DE VALIDACIÓN POR EXPERTO****Instrumento: Guía de entrevista semiestructurada (categoría 1)****Objetivo del instrumento:**

Objetivo específico: Recoger información para identificar las estrategias, tipos y medios de retroalimentación que emplea el docente en las actividades y tareas con sus estudiantes de sexto grado.

**Criterios para validar el instrumento:**

1. Coherencia: La pregunta propuesta se relaciona de manera coherente con los indicadores de las subcategorías de la categoría explicitada, responde al problema y a uno de los objetivos específicos.
2. Relevancia: La pregunta propuesta es significativa porque contribuye al objetivo específico de la investigación.
3. Claridad: La pregunta propuesta resulta comprensible y es adecuada para el profesional en estudio.

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

Categoría: La retroalimentación												
Subcategorías	Indicadores	Preguntas	Coherencia			Relevancia			Claridad			Comentarios y sugerencias
			Sí	Parcial	No	Sí	Parcial	No	Sí	Parcial	No	
Estrategias de retroalimentación	Uso del modelado para retroalimentar	¿De qué modo usted explica a sus estudiantes cómo se deben hacer algunas actividades y tareas? ¿Podría brindarme un ejemplo?	Sí	Parcial	No	Sí	Parcial	No	Sí	Parcial	No	La pregunta anuncia un modo de retroalimentación descriptiva tradicional. ¿Qué pasaría si el profesor utiliza un modelado, metacognitivo o un modelado de retroalimentación de autonomía?
	Uso de la conversación para la retroalimentación	¿Realiza preguntas de manera oral a sus estudiantes sobre una respuesta de alguna actividad realizada? ¿Qué suelen responder sus alumnos?  ¿Siente que hay un intercambio de ideas de manera oral cuando		x			x				x	sugerencia: Al realizar preguntas de manera oral a sus estudiantes sobre una respuesta de alguna actividad realizada ¿Qué suelen responder sus alumnos?  ¿Siente que hay un intercambio de ideas cuando retroalimenta a sus estudiantes? ¿Por qué?

		retroalimenta a sus estudiantes? ¿Por qué?										
	Uso del pensamiento o en voz alta para la retroalimentación	¿Usted piensa en voz alta frente a sus alumnos sobre cómo resolver algunas actividades o tareas? De hacerlo ¿Por qué lo hace?  ¿Qué estrategias utiliza para verificar que los niños están comprendiendo cómo hacer las actividades de aprendizaje y tareas?, ¿podría describirlas?	x				x			x		La pregunta anuncia un modo de retroalimentación descriptiva tradicional.  La pregunta apunta a la tarea  Esperemos que los profesores respondan eso  tener lista una repregunta
<b>Tipos de retroalimentación que brinda el docente</b>	Uso de la retroalimentación individual y/o grupal por parte del docente	¿Cómo organiza a su grupo de clase para brindar retroalimentación?		x			x			x		
	Uso de la retroalimentación centrada en la tarea.	¿Qué comentarios es más frecuente cuando retroalimenta a			x			x				Preguntando frecuencia de comentarios y asociándolo al propósito; se

	<p>Uso de la retroalimentación o centrada en el proceso</p> <p>Uso de la retroalimentación centrada en la autorregulación</p> <p>Uso de la retroalimentación centrada en la propia persona</p>	<p>¿Sus estudiantes en las actividades de aprendizaje y tareas? ¿Con qué propósitos?</p>										<p>¿Podrá recoger información sobre tipos de retroalimentación, en particular, si está centrada en la tarea, en el proceso o en la autorregulación?</p>
<p><b>Medios utilizados por el docente para la retroalimentación</b></p>	<p>Medio escrito para la retroalimentación</p> <p>Medio oral para la retroalimentación</p> <p>Medio no verbal para la</p>	<p>¿Qué medios emplea Ud. para brindar retroalimentación?</p>	X			X					X	



**Anexo 6:****FICHA PARA VALIDACIÓN DE GUÍA DE OBSERVACIÓN****Instrumento: Guía de observación (categoría 1)****Objetivo del instrumento:**

Recoger información para identificar las estrategias y tipos de retroalimentación que emplea el docente en las actividades y tareas con sus estudiantes de sexto grado.

**Criterios para validar el instrumento:**

1. Coherencia: El aspecto propuesto se relaciona de manera coherente con los indicadores de las subcategorías de la categoría explicitada, responde al problema y a uno de los objetivos específicos.
2. Relevancia: El aspecto propuesto es significativo porque contribuye al objetivo específico de la investigación.
3. Suficiencia: Los aspectos a observar propuestos resultan suficientes para responder a los indicadores previstos.

<b>Categoría: La retroalimentación</b>								
Indicadores	Aspectos a observar	Coherencia			Relevancia			Comentarios y sugerencias
		Sí	Parcial	No	Sí	Parcial	No	
Uso del modelado para retroalimentar por parte del docente	La docente realiza el modelado en la retroalimentación de las actividades y tareas del estudiante (enseña un ejemplo cómo se hace la actividad o tarea)		x			x		
Uso de la conversación para la retroalimentación								
Uso del pensamiento en voz alta para la retroalimentación	La docente conversa con su estudiante en la retroalimentación de las actividades y tareas del estudiante (maestra y alumno intercambiando ideas de la actividad o tarea hecha).	x			x			La pregunta no ayuda mucho
	La docente piensa en voz alto en la retroalimentación de las actividades y tareas del estudiante (La docente en voz alta cómo piensa resolver la actividad o tarea para que los alumnos se guíen)			x			x	No es coherente con un enfoque de evaluación formativa

<p>Uso de la retroalimentación individual y/o grupal por parte del docente</p> <p>Uso de la retroalimentación centrada en la tarea o centrada en el proceso de la tarea o centrada en la autorregulación o centrada en la propia persona</p>	<p>La docente promueve una retroalimentación grupal de las actividades y tareas (habla en voz alta a un grupo de estudiantes o a todo el aula para comentar las actividades o tareas)</p>			x			x	¿Promueve? a quién promueve. Promover es un verbo transitivo (la acción pasa a otro) ¿la retroalimentación la realiza la profesora o promueve que otro la realice?
	<p>La docente promueve una retroalimentación individual de las actividades y tareas.</p>			x			x	¿Promueve? a quién promueve. Promover es un verbo transitivo (la acción pasa a otro) ¿la retroalimentación la realiza la profesora o promueve que otro la realice?
	<p>La docente promueve una retroalimentación centrada en la tarea (si está correcta la respuesta)</p>			x			x	¿Promueve? a quién promueve. Promover es un verbo transitivo (la acción pasa a otro) ¿la retroalimentación la realiza la profesora o promueve que otro la realice?
	<p>La docente promueve una retroalimentación centrada en el proceso de la tarea y/o actividad (qué pasos siguió el estudiante y qué habilidades usó)</p>			x			x	¿Promueve? a quién promueve. Promover es un verbo transitivo (la acción pasa a otro) ¿la retroalimentación la realiza la profesora o promueve que otro la realice?
	<p>La docente promueve una retroalimentación centrada en la autorregulación en las tareas y/o actividades (cómo reguló sus habilidades autónomamente)</p>			x			x	¿Promueve? a quién promueve. Promover es un verbo transitivo (la acción pasa a otro) ¿la retroalimentación la realiza la profesora o promueve que

								otro la realice?
	La docente promueve una retroalimentación centrada en la propia persona (comentarios como eres muy inteligente)			x			x	¿Promueve? a quién promueve. Promover es un verbo transitivo (la acción pasa a otro) ¿la retroalimentación la realiza la profesora o promueve que otro la realice?
Medio escrito para la retroalimentación	Se evidencia el medio escrito para la retroalimentación de las actividades y tareas del estudiante (escribe comentarios en las tareas y/o actividades)	x			x			
Medio oral para la retroalimentación	Se evidencia el medio oral para la retroalimentación de las actividades y tareas del estudiante (la docente dialoga y orienta a sus estudiantes)	x			x			
Medio no verbal para la retroalimentación	Se evidencia el medio no verbal para la retroalimentación de las actividades y tareas del estudiante (con gestos asiente o no)	x			x			

### Valoración del criterio de suficiencia

se SUGIERE revisar coherencia al nivel de LA DE GUÍA DE OBSERVACIÓN

Nombres y apellidos del jurado: Mario Wilfredo Gonzales Flores  
 Formación académica del jurado: Maestría en Evaluación (UNMSM), Maestría en currículo (PUCP)  
 Áreas de experiencia profesional: currículum y evaluación formativa  
 Fecha de revisión del documento: 21-09-2022  
 Cargo actual: Docente en formación continua  
 Institución: CISE PUCP

**Anexo 7:****PROTOCOLO PARA VALIDACIÓN DE GUÍA DE OBSERVACIÓN****Instrumento: Guía de observación (Categoría 2)****Objetivo del instrumento:**

Recoger información para describir la retroalimentación que desarrolla el docente en el proceso de la metacognición de los estudiantes de sexto grado.

**Criterios para validar el instrumento:**

1. Coherencia: El aspecto propuesto se relaciona de manera coherente con los indicadores de las subcategorías de la categoría explicitada, responde al problema y a uno de los objetivos específicos.
2. Relevancia: El aspecto propuesto es significativo porque contribuye al objetivo específico de la investigación.
3. Suficiencia: Los aspectos a observar propuestos resultan suficientes para responder a los indicadores previstos.

<b>Categoría: La metacognición</b>								
Indicadores	Aspectos a observar	Coherencia			Relevancia			Comentarios y sugerencias
		Sí	Parcial	No	Sí	Parcial	No	
Uso habilidades de la metacognición en la retroalimentación	La docente promueve la autorreflexión a través de preguntas (Interroga al estudiante por ejemplo si ha parecido sencillo, también, qué parte de la tarea te ha tomado más tiempo)	x			x			
	La docente promueve la autoevaluación a través de la retroalimentación (entrega una hoja para que los estudiantes escriban qué es lo han aprendido)	x			x			
	La docente promueve la autorregulación a través de la retroalimentación (pregunta qué habilidades hizo uso y remarca su uso de manera autónoma para resolver las actividades)	x			x			
Uso de las modalidades de la	La docente promueve la metaatención a través	x			x			

metacognición en la retroalimentación	de la retroalimentación (pregunta a su estudiante si la atención ayuda a comprender mejor realizar las actividades)							
	La docente promueve la metamemoria a través de la retroalimentación (la docente a través de preguntas sobre cómo siente que la memoria del estudiante funciona para recordar mejor los temas)	x			x			
	La docente promueve la metacomprensión a través de la retroalimentación (mediante preguntas promueve la conciencia de cómo el estudiante se da cuenta que está comprendiendo las indicaciones)	x			x			
	La docente promueve la metalectura a través de la retroalimentación (comenta si los alumnos entienden un texto y qué necesitan para comprender mejor)	x			x			
Relación docente - estudiantes de la retroalimentación en el proceso de la metacognición	Se promueve un rol mediador del docente			x			x	¿Quién lo promueve?
	El rol del maestro promueve rol activo del estudiante	x			x			

### Valoración del criterio de suficiencia

Si hay suficiencia, aunque las preguntas del instrumento no ayudan mucho.

Nombres y apellidos del jurado: Mario Wilfredo Gonzales Flores  
 Formación académica del jurado: Maestría en Evaluación (UNMSM), Maestría en currículo (PUCP)  
 Áreas de experiencia profesional: currículum y evaluación formativa  
 Fecha de revisión del documento: 21-09-2022  
 Cargo actual: Docente en formación continua

Institución: CISE PUCP

**Anexo 8:****CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA OBSERVACIÓN**

Estimado/a directora:

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación llevada a cabo por Luz Vanessa Huaman Carnica, estudiante de Educación con especialidad en Educación Primaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por la docente Monika Camargo Cuellar. La investigación, titulada “La retroalimentación para la metacognición de los estudiantes de 6° grado de primaria de una I.E pública”, tiene como objetivo general analizar cómo el docente desarrolla la retroalimentación en el proceso de metacognición en los estudiantes de sexto de primaria en una institución educativa pública de Callao.

Para alcanzar este objetivo, se solicita poder observar 6 jornadas de clase que dirige una docente del sexto grado de manera presencial. Conjuntamente, para recabar la información requerida a partir de la observación, si usted otorga el permiso, se empleará una guía de observación como instrumento. La información obtenida será estrictamente utilizada para la elaboración de una tesis, a la cual solo tendrán acceso la tesista y la asesora hasta su publicación cuyos datos que se registren en la publicación se cuidará su anonimato.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: luz.huaman@pucp.edu.pe o al número 918114138. Además, si tiene alguna consulta sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico etica.investigacion@pucp.edu.pe.

Yo, \_\_\_\_\_, doy mi consentimiento para que la investigadora observe las clases y para que la información recabada pueda ser utilizada en la investigación. Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera confidencial, es decir, que en la tesis no se hará ninguna referencia expresa del colegio y la tesista utilizará un código de identificación. Finalmente, entiendo que recibo una copia del presente consentimiento informado

Firma: \_\_\_\_\_ Fecha: 27/09/22 Email: \_\_\_\_\_

Nombre del investigador: Luz Vanessa Huaman Carnica

Firma: \_\_\_\_\_ Fecha: 26/09/22 Email: luz.huaman@pucp.edu.pe

**Anexo 9:****CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA OBSERVACIÓN**

Estimado/a participante:

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación llevada a cabo por Luz Vanessa Huaman Carnica, estudiante de Educación con especialidad en Educación Primaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por la docente Monika Camargo Cuéllar. La investigación, titulada “La retroalimentación para la metacognición de los estudiantes de 6° grado de primaria de una I.E pública”, tiene como objetivo general analizar cómo el docente desarrolla la retroalimentación para la metacognición en los estudiantes de sexto de primaria en una institución educativa pública.

Para alcanzar este objetivo, se solicita poder observar 6 jornadas de clase que usted dirige de manera presencial. Conjuntamente, para recabar la información requerida a partir de la observación, si usted otorga el permiso, se empleará una guía de observación como instrumento. La información obtenida será estrictamente utilizada para la elaboración de una tesis, a la cual solo tendrán acceso la tesista y la asesora hasta su publicación cuyos datos que se registren en la publicación se cuidará su anonimato.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede desistir de su participación en la misma en cualquier momento. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo considere conveniente, a fin de absolverla. Al concluir la investigación, si usted brinda su correo electrónico, se le enviará los resultados de la tesis a su correo electrónico. En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: luz.huaman@pucp.edu.pe o al número 918114138. Además, si tiene alguna consulta sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico etica.investigacion@pucp.edu.pe.

Yo, \_\_\_\_\_, doy mi consentimiento para que mis sesiones de clase sean observadas y para que la información recabada pueda ser utilizada en la investigación. Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera confidencial, es decir, que en la tesis no se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y la tesista utilizará un código de identificación. Finalmente, entiendo que recibo una copia del presente consentimiento informado

Firma: \_\_\_\_\_ Fecha: 26/09/22 Email: \_\_\_\_\_

Nombre del investigador: Luz Vanessa Huaman Carnica

Firma: \_\_\_\_\_ Fecha: 26/09/22 Email: luz.huaman@pucp.edu.pe

**Anexo 10:****CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTA**

Mi nombre es Luz Vanessa Huaman Carnica. Estoy cursando estudios de pregrado en la especialidad de Educación Primaria en la Pontificia Universidad Católica del Perú. El objetivo general de mi investigación es analizar cómo el docente desarrolla la retroalimentación para la metacognición de los estudiantes de sexto de primaria en una institución educativa pública. Para realizar la presente entrevista tomará 60 minutos aproximadamente.

No está obligado a participar de mi investigación ni a responder ninguna pregunta que no desee. Si desea omitir una pregunta, solo dígamelo o, si desea dejarlo por completo, hágamelo saber y yo borraré todo lo que hemos comentado. No le presionaré para que continúes si deseas detenerte. Conjuntamente, mis preguntas serán sobre la descripción de sus prácticas actuales de integración de la retroalimentación en el proceso de la metacognición.

No hay riesgos asociados con este estudio. Se asignará un código o pseudónimo que se utilizará en lugar de su nombre en todas las discusiones y publicaciones de los datos recopilados. Por lo tanto, si está dispuesto, me gustaría grabar en audio nuestra conversación para poder escucharla más tarde; así que no me pierdo ninguna de sus respuestas. Podemos apagarlo si lo desea cuando lo crea conveniente.

Borraré la grabación de voz después de que termine de hacer la investigación.

¿Está dispuesto a permitirme grabar en audio nuestra conversación? De lo contrario, tomaré notas en su lugar ¿Estaría de acuerdo?

¿Tiene algunas preguntas antes de que comencemos? Quiero darte algunos correos electrónicos de contacto para que puedas comunicarte conmigo, con mi asesora y con alguien del Comité de Ética de la Investigación de la universidad.

Luz Huaman: Luz.Huaman@pucp.edu.pe Firma: \_\_\_\_\_ Fecha: 26/09/22

Magister. Monika Camargo: camargo.m@pucp.edu.pe

Junta de Ética en Investigación Educativa: etica.investigacion@pucp.edu.pe

Nombre completo del entrevistado: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Finalmente, recibirá el entrevistado una copia del presente consentimiento.

**Anexo 11:****Instrumento: Guía de observación (categoría 1)****Objetivo del instrumento:**

Recoger información para relacionar las estrategias y tipos de retroalimentación que emplea el docente en las actividades y tareas con sus estudiantes de sexto grado.

Fecha:

Tiempo de duración de la observación:

<b>Categoría: La retroalimentación</b>		
<b>Indicadores</b>	<b>Aspectos a observar</b>	
Uso del modelado para retroalimentar por parte del docente  Uso del modelo dialógico para la retroalimentación  Uso del pensamiento en voz alta para la retroalimentación	La docente realiza el modelado en la retroalimentación de las actividades y tareas del estudiante (enseña posibles ejemplo sobre sobre las maneras que se realizan la actividad o tarea)	
	La docente dialoga con su estudiante en la retroalimentación de las actividades y tareas del estudiante (maestra y alumno intercambiando ideas de la actividad o tarea hecha).	
	La docente piensa en voz alto en la retroalimentación de las actividades y tareas del estudiante (La docente en voz alta sobre las maneras para resolver una actividad o tarea para que los alumnos se guíen)	
Uso de la retroalimentación individual y/o grupal por parte del docente  Uso de la retroalimentación centrada en la tarea o centrada en el proceso de la tarea o centrada en la autorregulación o centrada en la propia persona	La docente realiza una retroalimentación grupal de las actividades y tareas (habla en voz alta a un grupo de estudiantes o a todo el aula para comentar las actividades o tareas)	
	La docente realiza una retroalimentación individual de las actividades y tareas.	

	La docente realiza una retroalimentación centrada en la tarea (si está correcta la respuesta)	
	La docente realiza una retroalimentación centrada en el proceso de la tarea y/o actividad (qué pasos siguió el estudiante y qué habilidades usó)	
	La docente realiza una retroalimentación centrada en la autorregulación en las tareas y/o actividades (cómo regula sus habilidades autónomamente)	
	La docente realiza una retroalimentación centrada en la propia persona (comentarios como eres muy inteligente)	
Medio escrito para la retroalimentación	Se evidencia el medio escrito para la retroalimentación de las actividades y tareas del estudiante (escribe comentarios en las tareas y/o actividades)	
Medio oral para la retroalimentación	Se evidencia el medio oral para la retroalimentación de las actividades y tareas del estudiante (la docente dialoga y orienta a sus estudiantes)	
Medio no verbal para la retroalimentación	Se evidencia el medio no verbal para la retroalimentación de las actividades y tareas del estudiante (con gestos asiente o no)	

**Anexo 12:****Instrumento: Guía de observación (Categoría 2)****Objetivo del instrumento:**

Recoger información para identificar la retroalimentación que desarrolla el docente en el proceso de la metacognición de los estudiantes de sexto grado.

Fecha:

Tiempo de duración de la observación:

<b>Categoría: La metacognición</b>		
<b>Subcategorías</b>	<b>Aspectos a observar</b>	
Toma de conciencia de los procesos cognitivos	La docente crea las condiciones para la toma de conciencia de la atención a través de la retroalimentación (pregunta a su estudiante si la atención ayuda a comprender mejor realizar las actividades)	
	La docente crea las condiciones para la toma de conciencia de la memoria (la docente a través de preguntas sobre cómo siente que la memoria del estudiante funciona para recordar mejor los temas)	
	La docente crea las condiciones para la toma de conciencia de la comprensión (mediante preguntas promueve la conciencia de cómo el estudiante se da cuenta que está comprendiendo las indicaciones)	
Control de los procesos cognitivos	El maestro crea las condiciones (uso posible del continuo, encuesta breve sobre el nivel de dificultad, si es motivador, si ha prestado atención de manera intencional) para el rol activo del estudiante	
	Rol mediador del	

	<p>docente en el cual a través de preguntas de reflexión los estudiantes controlan sus procesos cognitivos y existe planificación por parte de los alumnos</p>	
	<p>La docente crea las condiciones para la autorreflexión a través de preguntas (Interroga al estudiante por ejemplo si ha parecido sencillo, también, qué parte de la tarea te ha tomado más tiempo)</p>	
Autorregulación de los procesos cognitivos	<p>La docente crea las condiciones para la autosupervisión de los procesos cognitivos (los estudiantes evocan o escriben sus fortalezas y debilidades para la realización de las tareas y qué hicieron al respecto y cómo podrían mejorar para próximas actividades)</p>	
	<p>La docente crea las condiciones para la autonomía (pregunta qué habilidades hizo uso y remarca que cada uno tiene su habilidad para resolver las actividades y tareas)</p>	
	<p>La docente supervisa y crea las condiciones para el desarrollo de la autoevaluación (los niños autoevalúan sus trabajos y establecen los aciertos y desaciertos ya sea oral o escrito).</p>	

**Anexo 13:****GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA (CATEGORÍA 1)****1. Datos generales de la entrevista**

Número de entrevista: 1

Fecha de aplicación de la entrevista: 12/10/22

Cargo: profesora tiempo completo de sexto grado

Tiempo de servicio enseñando: 20 años aproximadamente

Nivel (inicial, primaria, secundaria): Primaria      Sexo: F      Edad: 43

Horario de inicio: 1:02 pm

Horario de término: 1:35 pm

Modalidad: Presencial

**2. Objetivo**

Recoger información para relacionar las estrategias y tipos de retroalimentación que emplea el docente en las actividades y tareas con sus estudiantes de sexto grado.

Nota: La información que se obtenga de esta entrevista es de carácter confidencial y la identidad revelada por el entrevistado se mantendrá en absoluta reserva con el fin de respetar los principios éticos de la investigación.

**3. Saludo inicial:**

Buenos días profesora. Muchas gracias por participar en la entrevista. En esta oportunidad la entrevistaré sobre la retroalimentación en el proceso de la metacognición a sus estudiantes. Antes de comenzar, le recuerdo que no existe respuesta correcta ni incorrecta, por tanto, siéntase en la libertad de poder contestar las preguntas como usted considere conveniente. Del mismo modo, en caso hubiera alguna pregunta que usted no comprenda o no pueda responder no dude en mencionarlo. Finalmente, le hago presente que, según lo expuesto en el consentimiento informado que usted firmó, la entrevista está siendo grabada y la información que brinde será estrictamente confidencial.

#### **4. Preguntas inicial:**

¿Cuántos años de docente tiene Ud.?

#### **5. Preguntas de desarrollo según subcategorías**

¿De qué modo usted le pide a sus estudiantes cómo se deben hacer algunas actividades y tareas? ¿Podría brindarme un ejemplo?

¿Realiza preguntas de manera oral a sus estudiantes sobre la respuesta de alguna actividad realizada? ¿Qué suelen responder sus alumnos? ¿Mantiene el diálogo?

¿Sientes que cuando comentas las actividades ellos te responden con más ideas? ¿O siempre aceptan los comentarios que le das?

¿Siente que hay un intercambio de ideas de manera oral cuando retroalimenta a sus estudiantes? ¿Por qué?

¿Usted piensa en voz alta frente a sus alumnos sobre distintas maneras para resolver algunas actividades o tareas? De hacerlo ¿Por qué lo hace?

¿Qué estrategias utiliza para verificar que los niños están comprendiendo cómo hacer las actividades de aprendizaje y tareas?, ¿podría describirlas?

¿Cómo organiza a su grupo de clase para brindar retroalimentación?

¿Qué comentarios son más frecuentes cuando retroalimenta a sus estudiantes en las actividades de aprendizaje y tareas? ¿Con qué propósitos?

¿Podría detallar qué retroalimenta a sus estudiantes?

¿Qué medios emplea Ud. para brindar retroalimentación?

#### **6. Cierre de la entrevista:**

Muchas gracias por su tiempo. Hemos concluido la entrevista. ¿Desea agregar alguna información adicional en relación a la entrevista? Una vez más gracias por su apoyo.