

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



Percepciones docentes sobre el uso de Kahoot! en el proceso de retroalimentación

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

***Fatima Mariajose Sirlupu Reyes***

Asesore(s):

***Gabriela Milagros Gonzales Gaspar***

Lima, 2023

## Informe de Similitud

Yo, Gabriela Milagros Gonzales Gaspar,

docente de la Facultad de Educación de la Pontificia


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

Percepciones docentes sobre el uso de Kahoot! en el proceso de retroalimentación.,

del/de la autor(a)/ de los(as) autores(as) Fatima Mariajose Sirlupu Reyesdejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 12% Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 25/05/2023.
- 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, 25 de noviembre 2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Gonzales Gaspar, Gabriela Milagros Paterno Materno, <u>Nombre1 Nombre 2</u>	
DNI: 42320611	Firma 
ORCID: <a href="https://orcid.org/0000-0003-0413-448X">https://orcid.org/0000-0003-0413-448X</a>	

## Resumen

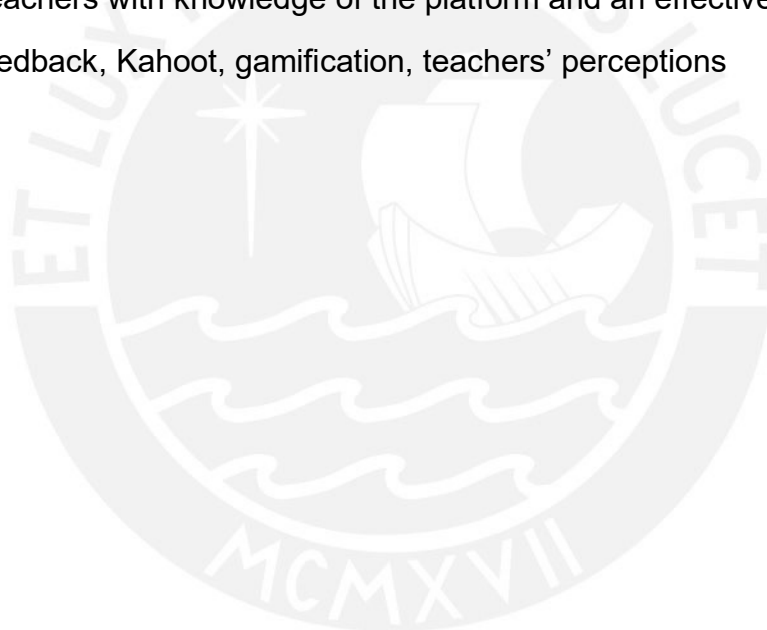
A partir de la introducción de la modalidad de educación remota en el Perú, muchos docentes comenzaron a emplear herramientas tecnológicas que no habían utilizado antes en sus clases. Sin embargo, uno de los retos que se presentaron ante este cambio abrupto fue el uso adecuado y efectivo de estas herramientas para contribuir a los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en la retroalimentación. Frente a esta situación, la presente investigación tiene como objetivo describir las percepciones de cuatro docentes de III y V ciclo de primaria, en una institución educativa pública en Lima, sobre el uso de Kahoot! en sus procesos de retroalimentación. Para ello, se caracterizan las prácticas de retroalimentación de las informantes y se describe de qué manera emplearon la plataforma Kahoot! como una herramienta para potenciar este proceso. Además, este estudio cualitativo descriptivo, empleó las técnicas de la encuesta y la entrevista para el recojo de esta información. A partir de la aplicación de los mismos, los hallazgos obtenidos señalan que los procesos de retroalimentación descritos por las informantes son, mayoritariamente, efectivos, centrados en la tarea y en los procesos cognitivos que la subyacen. Así también, se evidencia que las informantes conocen y utilizan los elementos de la plataforma para asistir la retroalimentación, tanto de manera inmediata como tardía. De este modo, este estudio busca aportar una caracterización de las potencialidades de Kahoot! para contribuir positivamente a los procesos de retroalimentación de docentes con conocimiento de la plataforma y un estilo de retroalimentación efectivo.

**Palabras clave:** retroalimentación, Kahoot, gamificación, percepciones docentes

## Abstract

Because of the introduction of the remote education modality in Peru, many teachers began to use technological tools that they had not used before in their classes. However, one of the challenges that arose in the face of this abrupt change was the adequate and effective use of these tools to contribute to the teaching-learning processes, especially feedback. Faced with this situation, this research aims to describe the perceptions of four teachers of the III and V cycle of primary school, in a public educational institution in Lima, about the use of Kahoot! in their feedback processes. To do this, the feedback practices of the informants are characterized and it is described how they used the Kahoot! as a tool to enhance this process. In addition, this descriptive qualitative study used the techniques of the survey and the interview to collect this information.. From the application of these, the findings obtained indicate that the feedback processes described by the informants are, for the most part, effective, focused on the task and on the cognitive processes that underlie it. Likewise, it is evident that the informants know and use the elements of the platform to assist the feedback, both immediate and belatedly. Thus, this study seeks to provide a characterization of the potential of Kahoot! to positively contribute to the feedback processes of teachers with knowledge of the platform and an effective feedback style.

**Key words:** feedback, Kahoot, gamification, teachers' perceptions



## Índice

<b>RESUMEN</b> .....	<b>2</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>3</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>7</b>
<b>PARTE I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1: Retroalimentación</b> .....	<b>11</b>
1.1.1. Definición y tipos de retroalimentación .....	11
1.1.2. Características de la retroalimentación efectiva .....	18
1.1.3. Rol del docente en las etapas de la retroalimentación efectiva .....	20
1.1.4. Efectos positivos de la retroalimentación efectiva .....	25
<b>CAPÍTULO 2: Kahoot! como sistema gamificado</b> .....	<b>27</b>
1.2.1. Elementos de Kahoot! Como sistema gamificado .....	27
1.2.2. Efectos positivos del uso de Kahoot! en el aula .....	32
1.2.3. Retroalimentación a través de Kahoot!.....	34
<b>PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO</b> .....	<b>40</b>
<b>Enfoque y tipo de investigación</b> .....	<b>40</b>
<b>Problema, objetivos, categorías y subcategorías</b> .....	<b>40</b>
2.2.1. Problema .....	40
2.2.2. Objetivos .....	40
2.2.3. Categorías y subcategorías.....	41
<b>Informantes</b> .....	<b>43</b>
<b>Técnicas e instrumentos para la recolección de datos</b> .....	<b>43</b>
<b>Técnicas para la organización, procesamiento y análisis</b> .....	<b>44</b>
<b>Protocolos éticos</b> .....	<b>46</b>
<b>PARTE III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS</b> .....	<b>47</b>
<b>Categoría 1: Tipos de retroalimentación</b> .....	<b>47</b>
3.1.1. A nivel de la tarea.....	48

3.1.2. A nivel del proceso .....	50
3.1.3. A nivel personal .....	52
<b>Categoría 2: Características de la retroalimentación efectiva .....</b>	<b>52</b>
3.2.1. Objetivos específicos.....	52
3.2.2. Evaluación del desempeño .....	54
3.2.3. Fomento de la autorregulación.....	56
3.2.4. Intervención oportuna.....	57
3.2.5. Fomento de la autoevaluación .....	58
<b>Categoría 3: Rol del docente en las etapas de la retroalimentación efectiva ...</b>	<b>60</b>
3.3.1. Feed Up.....	60
3.3.2. Feed Back .....	60
3.3.3. Feed Forward.....	62
<b>Categoría 4: Elementos de Kahoot! como plataforma gamificada.....</b>	<b>63</b>
3.4.1. Objetivos .....	63
3.4.2. Reglas .....	64
3.4.3. Sistema de recompensas .....	65
3.4.4. Compartir social o competitividad.....	66
3.4.5. Retroalimentación .....	67
<b>Categoría 5: Efectos positivos del uso de Kahoot! en el aula .....</b>	<b>68</b>
3.5.1. Motivación .....	68
3.5.2. Participación.....	69
3.5.3. Autonomía .....	70
<b>Categoría 6: Retroalimentación a través de Kahoot!.....</b>	<b>71</b>
3.6.1. Utilidad de los informes de Kahoot! .....	72
3.6.2. Utilidad de los espacios de diálogo que genera Kahoot! .....	73
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>74</b>
<b>RECOMENDACIONES .....</b>	<b>76</b>

REFERENCIAS ..... 78

ANEXOS ..... 81



## Introducción

La implementación de la modalidad de educación remota, a partir de la emergencia sanitaria provocada por la pandemia del COVID - 19, conllevó una transformación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas peruanas con el objetivo de responder a este nuevo contexto caracterizado por el uso de lo digital. En este sentido, muchos docentes comenzaron a emplear herramientas tecnológicas que no habían utilizado antes en sus clases remotas; un ejemplo de ello es la implementación de plataformas gamificadas, como Kahoot!. Sin embargo, dada la naturaleza abrupta de este cambio, uno de los principales retos que se presentaron fue el uso adecuado y efectivo de estas herramientas para contribuir a los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre ellos, la retroalimentación.

Ante esta situación, la presente investigación, en el marco de la línea de investigación de TIC y Educación de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, pretende responder a la siguiente interrogante ¿cuáles son las percepciones de los docentes de primaria sobre el uso de Kahoot! en el proceso de retroalimentación? En este sentido, el objetivo general de la presente es analizar las percepciones de cuatro docentes de primaria de una I.E. pública de Lima sobre el uso de Kahoot! para realizar una retroalimentación efectiva en el contexto de la educación remota. Así mismo, se plantean dos objetivos específicos: (1) describir el tipo de retroalimentación que realizan estas docentes y (2) describir las funcionalidades de Kahoot! en la retroalimentación que realizan.

De esta manera, esta investigación se considera importante, pues, como se mencionó anteriormente, la implementación de Kahoot! en las aulas de clase de manera abrupta generó una serie de retos que es necesario tomar en consideración para determinar la utilidad de esta herramienta en el contexto de la educación remota. Uno de ellos es la implementación oportuna de la misma para potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje; entre ellos, la retroalimentación.

Al respecto, los autores señalan que las plataformas gamificadas, como Kahoot! (Wang y Tahir, 2020; Zhang y Yu, 2021), cuentan con sistemas de retroalimentación, los cuales poseen la potencialidad de informar al estudiante sobre su desempeño: errores, aciertos y oportunidades de mejora. Así mismo, los autores señalan, estas devoluciones son frecuentes, oportunas, pertinentes y precisas, con el



objetivo de orientar al estudiante dentro del sistema gamificado y permitirle una mejor comprensión de aquello que se espera de él (Kapp et al., 2013; Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2016).

Ante lo anteriormente mencionado, se considera que el análisis de las experiencias docentes sobre el uso de esta plataforma en el proceso de retroalimentación podría ser enriquecedor para caracterizar prácticas efectivas de evaluación formativa a través del empleo de Kahoot! Sin embargo, existen pocas investigaciones, a nivel nacional e internacional, que se centren en el empleo de esta plataforma en el nivel primaria y que se basen en el análisis de percepciones docentes. En este sentido, esta investigación se considera relevante para poder determinar el nivel de éxito de estas experiencias en un contexto cercano al de otras escuelas a nivel nacional y, potencialmente, extrapolar los hallazgos a otros similares.

Así mismo, este estudio se considera viable, pues, en la institución educativa donde laboran las informantes, muchos docentes que anteriormente no conocían este tipo de recursos han sido expuestos a ellos dada la coyuntura nacional entre los años 2020 y 2021. A raíz de ello, algunos han sido capaces de experimentar con ellos y evaluar la efectividad de su implementación en sesiones de clase remotas durante este periodo. Es así que el recojo de estas vivencias no sólo es posible, sino de gran relevancia. En este sentido, las docentes informantes cuentan con experiencia aplicando cuestionarios de Kahoot! en este contexto para distintos propósitos pedagógicos, incluida la retroalimentación.

Para ello, la presente responde a una metodología de enfoque cualitativo y de tipo descriptivo, pues se centra en la recolección de perspectivas y experiencias individuales para una mejor comprensión del objeto de estudio. Así mismo, las informantes del presente estudio son cuatro docentes de educación primaria (III y V ciclo) de una institución educativa pública de Lima. Además, como técnicas de recolección de datos se emplearon la encuesta (a través del instrumento de cuestionario abierto) y la entrevista (a través del instrumento de la guía de entrevista semiestructurada).

Así también, cabe mencionar que ambos instrumentos responden a los dos objetivos específicos propuestos en el estudio. En este sentido, ambos constituyen insumos para la caracterización tanto de los procesos de retroalimentación llevados a

cabo por las informantes, como de las funcionalidades que éstas le otorgan a la plataforma en asistencia de los mismos. De esta manera, responden a las siguientes categorías de investigación: tipos de retroalimentación, características de la retroalimentación efectiva, rol del docente en las etapas de la retroalimentación efectiva, elementos de Kahoot! como plataforma gamificada, efectos positivos del uso de Kahoot! en el aula y retroalimentación a través de Kahoot!

Respecto a los antecedentes de esta investigación, se consideraron relevantes los estudios de Ningsih y Mulyono (2019) y Adnyani et al. (2020). El primero, de enfoque cualitativo descriptivo, se llevó a cabo con el objetivo de reconocer las percepciones de 18 docentes (de primaria y secundaria) sobre la incorporación de Kahoot! y ZipGrade en el proceso de evaluación. Para la recolección de esta información, se emplearon las técnicas de la observación y la encuesta. A partir de ello, los resultados de esta investigación evidenciaron que los docentes percibían la incorporación de estas plataformas en el proceso de evaluación de manera positiva. Es así que, entre los principales aportes de este estudio, los autores reconocen el potencial de estas plataformas para contribuir a los procesos de evaluación sumativa y formativa (facilitando la calificación y la retroalimentación), así como para propiciar un ambiente de aprendizaje disfrutable y divertido.

El segundo, de enfoque cuantitativo descriptivo, se llevó a cabo con el objetivo de determinar las percepciones de 32 estudiantes y 1 docente sobre el uso de Kahoot! para la enseñanza/aprendizaje del idioma inglés, así como las limitaciones que esta plataforma pudiese presentar. Para la recolección de esta información, se emplearon las técnicas de la encuesta, la entrevista y la observación. De esta manera, los resultados de esta investigación evidenciaron que los participantes percibían de manera positiva el uso de Kahoot! en las sesiones de clase. Sin embargo, también se encontró que la implementación de este tipo de recursos acarrea algunos retos de accesibilidad, así como de capacitación docente para su uso adecuado. Pese a ello, la investigación concluye que la plataforma posee características que contribuyen a los procesos de enseñanza-aprendizaje: llama la atención de los estudiantes, los motiva y asiste en el proceso de evaluación.

En este sentido, los resultados de estos estudios aportan a la presente investigación en tanto permiten comprender las percepciones de los docentes

participantes sobre el uso de Kahoot! en sus sesiones de clase. Así mismo, en ambos casos, se concluye que la plataforma posee la potencialidad de contribuir a los procesos de evaluación (sumativos y formativos) que se llevan a cabo en las mismas, lo cual permite sustentar la hipótesis de que Kahoot! posee la potencialidad de contribuir positivamente a los procesos de retroalimentación.

Respecto a los aportes del presente estudio, se logró concluir que las docentes informantes realizan, por lo general, procesos de retroalimentación a nivel de la tarea o del proceso (Hattie y Timperley, 2007). Además, en su mayoría, las docentes realizan devoluciones efectivas, y desempeñan un rol docente acorde en los distintos momentos del acompañamiento al estudiante (Hattie y Timperley, 2007). Así mismo, en cuanto al uso de Kahoot!, se evidencia el reconocimiento y empleo de distintos elementos de la plataforma para su integración en las experiencias de aprendizaje por parte de las informantes. También, se observa que la mayoría identifica efectos positivos en su uso para el fomento de la motivación y la participación; así como en la retroalimentación, tanto de manera inmediata como tardía (Kapp et al., 2013).

El presente informe se estructura en tres apartados principales: el marco teórico, el diseño metodológico y el análisis e interpretación de los resultados. En el primero, se realiza la revisión bibliográfica de los dos conceptos que constituyen el objeto de estudio: la retroalimentación y Kahoot! como plataforma gamificada. En el segundo, se presenta el enfoque del estudio, el problema, los objetivos, los informantes, las categorías y subcategorías de análisis, los instrumentos y técnicas empleados para la recolección de datos, y las técnicas usadas para el procesamiento de la información. En el tercero, se realiza el análisis e interpretación de la información recolectada a partir de las categorías y subcategorías propuestas en el diseño metodológico. Además, luego de este apartado, se presentan las conclusiones y recomendaciones resultantes del estudio.

Respecto a las limitaciones en el transcurso de la investigación, estas se presentaron, en su mayoría, en el proceso de recojo de información a través de la aplicación de los instrumentos. En este sentido, el principal obstáculo enfrentado fue la falta de disponibilidad de tiempos comunes para la aplicación de las entrevistas. Así mismo, debido a esta dificultad horaria, algunos docentes elegibles para desempeñar el rol de informantes prefirieron no participar del estudio.

## Parte I: Marco de la Investigación

### Capítulo 1: Retroalimentación

#### 1.1. Definición y tipos de retroalimentación

##### 1.1.1. Definición de retroalimentación.

Según el Currículo Nacional (Minedu, 2016), la retroalimentación es el proceso a través del cual el docente devuelve al estudiante información sobre su desempeño, tomando en consideración su nivel de logro actual en relación a los objetivos de aprendizaje, con el propósito de permitirle comparar su desempeño con aquello que se espera que logre. Para ello, se basa en criterios previamente establecidos, claros, conocidos y comprendidos por el estudiante. De esta manera, el docente valora su progreso sin “brindar elogios o críticas sin sustento que no orienten sus esfuerzos con claridad o que los puedan distraer de los propósitos centrales” (p. 180).

Por su parte, Stobart (2010), quien se refiere a este proceso como retroinformación, lo define como “el mecanismo clave en la evaluación formativa” (p. 187). En este sentido, el autor diferencia este tipo de evaluación de la sumativa, a la cual asigna una función certificadora: relacionada a la calificación del desempeño en un momento específico. Es así que el autor enfatiza la importancia de la retroalimentación para lograr aprendizajes que sean de utilidad en contextos posteriores y contribuyan a mejorar el desempeño del estudiante a través del tiempo.

Por otro lado, en el contexto de la educación remota en el Perú, el Minedu (2020) menciona que la evaluación formativa “tiene como principal propósito el bienestar del estudiante y su desarrollo integral” (p. 5). Esto quiere decir que el docente promueve espacios que le permitan fortalecer la confianza del estudiante en sí mismo y sus decisiones, fomentando una autoestima y una autopercepción positiva. Para lograr ello, el proceso de retroalimentación debe facilitar espacios en los cuales se reconozca su potencial, su esfuerzo y sus logros, no únicamente sus errores o los aspectos negativos de su desempeño.

Además, a partir de este proceso, se espera que el docente sea capaz de identificar las necesidades de sus estudiantes, sus dificultades y sus avances, con el objetivo de adecuar su práctica pedagógica a una realidad educativa específica

(Minedu, 2016). En este sentido, la información que se obtiene a través de la retroalimentación le permitirá comprender mejor su contexto y determinar mejores acciones de intervención y acompañamiento. Ello puede implicar cambios en sus procesos de planificación, en su metodología, en la manera en que se relaciona con los estudiantes o el lenguaje que emplea para comunicarse con ellos, además de brindar atención diferenciada cuando esta sea necesaria.

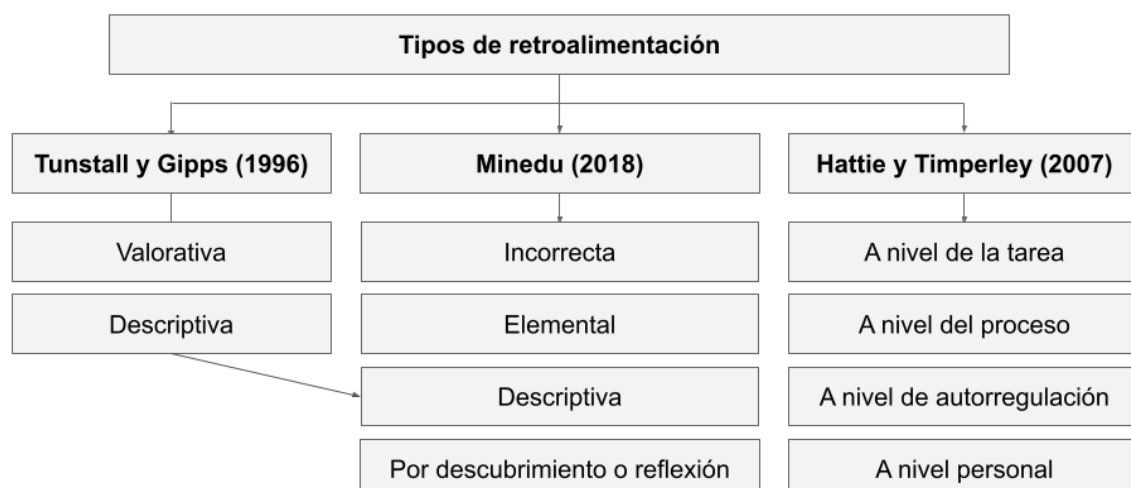
En consecuencia, se entiende la retroalimentación como un proceso central de la evaluación formativa, el cual permite comunicar al estudiante su nivel de desempeño actual. Para ello, el docente debe valorar sus avances e incentivar la reflexión sobre sus procesos de aprendizaje, fomentando una mayor consciencia de los mismos, con el objetivo de que identifique aquello que aún requiere lograr para alcanzar los objetivos de aprendizaje esperados. En este sentido, concibe el error como una oportunidad de autoconocimiento, aprendizaje y mejora.

### 1.1.2. Tipos de retroalimentación.

Existen distintos tipos de retroalimentación entre los cuales podemos mencionar las clasificaciones de Tunstall y Gipps (1996), el Minedu (2018), y Hattie y Timperley (2007). De esta manera y como se observa en la Figura N°1, identificamos, respectivamente, las devoluciones valorativas y descriptivas; incorrectas, elementales, descriptivas y por descubrimiento o reflexión; así como a nivel de la tarea, del proceso, de autorregulación y personal.

**Figura N°1.**

*Tipos de retroalimentación*



*Nota. Elaboración propia*

En primer lugar, Tunstall y Gipps (1996) identifican dos tipos de retroalimentación: valorativa y descriptiva. Según los autores, estas se encuentran en un continuo que va desde la evaluación a partir de juicios de valor hacia la descripción de la competencia del estudiante. En este sentido, este proceso cambia su forma, significado y propósito dependiendo del lugar del espectro donde se encuentre la devolución que realice el docente. Así mismo, se menciona que la retroalimentación descriptiva es aquella más claramente asociada a la evaluación formativa.

Por un lado, la retroalimentación valorativa (“evaluative”) se entiende como aquella que emplea juicios de valor para calificar la competencia del estudiante y puede ser positiva (reconocimiento de logros, puede implicar recompensas y aprobación por parte del docente) o negativa (reconocimiento de errores, puede implicar castigos o desaprobación por parte del docente). Este tipo de retroalimentación se enfoca en las percepciones del evaluador sobre el esfuerzo que realizó el estudiante. En este sentido se enfocan en la persona y no en evidencias del logro de las competencias. Por lo tanto, evidencia una connotación afectiva.

Por otro lado, la retroalimentación descriptiva (“descriptive”) es aquella que hace referencia a características específicas del desempeño del estudiante a través de observaciones sobre sus logros y progresos. De esta manera, el docente es capaz de caracterizar la competencia, y brindar una devolución con información relevante y suficiente para incentivar cambios en los procesos de aprendizaje. Así mismo, esta puede ser formulada por el evaluador (el estudiante es receptor de la crítica) o construirse a través de la interacción con el evaluado (el estudiante, orientado por el docente, es crítico de su propio desempeño). Es así que se evidencia un mayor énfasis en lo cognitivo.

En segundo lugar, el Minedu (2018), a través de las Rúbricas de observación de aula para la Evaluación del Desempeño Docente, identifica cuatro tipos de retroalimentación que pueden tomar lugar en el aula: incorrecta, elemental, descriptiva y por descubrimiento o reflexión. Como puede observarse en la Figura N°2, cada una de estas corresponde a un nivel de desempeño docente establecido en este instrumento de evaluación: Nivel I (el más bajo), Nivel II, Nivel III y Nivel IV (el más alto), respectivamente.

## Figura N°2.

### Rúbrica “Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza”



#### Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza.

Acompaña el proceso de aprendizaje de los estudiantes, monitoreando sus avances y dificultades en el logro de los aprendizajes esperados en la sesión y, a partir de esto, les brinda retroalimentación formativa y/o adecúa las actividades de la sesión a las necesidades de aprendizaje identificadas.

Los **aspectos** que se consideran en esta rúbrica son dos:

- Monitoreo que realiza el docente del trabajo de los estudiantes y de sus avances durante la sesión<sup>2</sup>.
- Calidad de la retroalimentación que el docente brinda y/o la adaptación de las actividades que realiza en la sesión a partir de las necesidades de aprendizaje identificadas.

Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
<p><i>No alcanza las condiciones del nivel II.</i></p> <p>El docente no monitorea o lo hace muy ocasionalmente (es decir, destina menos del 25 % de la sesión a recoger evidencia de la comprensión y progreso de los estudiantes).</p> <p><b>O</b> Ante las respuestas o productos de los estudiantes, el docente da <b>retroalimentación incorrecta</b> o bien no da retroalimentación de ningún tipo.</p> <p><b>O</b> El docente evade las preguntas o sanciona las que reflejan incompreensión y desaprovecha las respuestas equivocadas como oportunidades para el aprendizaje.</p>	<p><i>El docente monitorea activamente a los estudiantes, pero solo les brinda retroalimentación elemental.</i></p> <p>El docente <b>monitorea activamente</b> la comprensión y progreso de los estudiantes, destinando al menos el 25 % de la sesión a recoger evidencia a través de preguntas, diálogos o problemas formulados a toda la clase, o bien recorriendo los grupos y revisando su trabajo o productos.</p> <p>Sin embargo, ante las respuestas o productos de los estudiantes, solo da <b>retroalimentación elemental</b> (indica únicamente si la respuesta es correcta o incorrecta, da la respuesta correcta o señala dónde encontrarla) o bien repite la explicación original sin adaptarla.</p>	<p><i>El docente monitorea activamente a los estudiantes, y les brinda retroalimentación descriptiva y/o adapta las actividades a las necesidades de aprendizaje identificadas.</i></p> <p>El docente <b>monitorea activamente</b> la comprensión y progreso de los estudiantes, destinando al menos el 25 % de la sesión a recoger evidencia a través de preguntas, diálogos o problemas formulados a toda la clase, o bien recorriendo los grupos y revisando su trabajo o productos.</p> <p><b>Y</b> Ante las respuestas o productos formulados por los estudiantes, <b>al menos en una ocasión, da retroalimentación descriptiva</b> (sugiere en detalle qué hacer para mejorar o especifica lo que falta para el logro) <b>y/o adapta su enseñanza</b> (retoma una noción previa necesaria para la comprensión, intenta otro modo de explicar o ejemplificar el contenido o reduce la dificultad de la tarea para favorecer un avance progresivo).</p>	<p><i>El docente monitorea activamente a los estudiantes y les brinda retroalimentación por descubrimiento o reflexión.</i></p> <p>El docente <b>monitorea activamente</b> la comprensión y progreso de los estudiantes, destinando al menos el 25 % de la sesión a recoger evidencia a través de preguntas, diálogos o problemas formulados a toda la clase, o bien recorriendo los grupos y revisando su trabajo o productos.</p> <p><b>Y</b> Ante las respuestas o productos formulados por los estudiantes, <b>al menos en una ocasión, da retroalimentación por descubrimiento o reflexión</b>, guiándolos en el análisis para encontrar por ellos mismos una solución o una estrategia para mejorar o bien para que ellos reflexionen sobre su propio razonamiento e identifiquen el origen de sus concepciones o de sus errores.</p>

2. En una sesión de 60 minutos, el docente debe destinar como mínimo 15 minutos al monitoreo de la comprensión y progreso de los estudiantes.

**Nota.** Tomado de Rúbricas de observación de aula para la Evaluación del Desempeño Docente (Minedu, 2018)

De esta manera, se reconoce como un tipo de retroalimentación no deseada la incorrecta. Esta se caracteriza por brindar información errónea, debido a “una evidente falta de conocimiento pedagógico o disciplinar” (Minedu, 2018, p. 28); la primera, relacionada a cómo guiar al estudiante a través de su proceso de aprendizaje y, la segunda, al tema o área que se está enseñando. Cuando esto sucede, el docente desorienta los procesos de aprendizaje, en lugar de direccionarlos hacia el logro de los objetivos esperados. En este sentido, provoca la elaboración de conjeturas equivocadas y aprendizajes erróneos.

Por otra parte, se reconoce la retroalimentación elemental como aquella que señala si la respuesta o el procedimiento llevado a cabo es correcto o no. En este

último caso, el docente da la respuesta correcta o pregunta al estudiante si está seguro, no obstante, no brinda mayor información sobre los motivos de esta evaluación. Por lo tanto, también se considera un nivel de desempeño pedagógico no deseable, pues no contribuye a la construcción de conocimientos nuevos, o la reflexión sobre el propio desempeño y/o las estrategias de aprendizaje empleadas.

Luego, la retroalimentación descriptiva “consiste en ofrecer oportunamente a los estudiantes elementos de información suficientes para mejorar su trabajo, describiendo lo que hace que esté o no logrado” (Minedu, 2018, p. 28). Esto quiere decir que, de manera similar a aquella clasificada por Tunstall y Gipps (1996), este tipo de devolución se centra en realizar descripciones detalladas que faciliten la caracterización del desempeño. A través de este proceso, el estudiante desarrolla una mayor consciencia de sus resultados, es capaz de identificar logros y oportunidades de mejora, y reconocer una ruta de acción para lograr los objetivos propuestos.

Por último, la retroalimentación por descubrimiento o reflexión es aquella a través de la cual el docente guía al estudiante para identificar por su cuenta aquello que necesita mejorar. Para ello, el docente emplea los errores del estudiante como una oportunidad de aprendizaje, pues, a partir de ellos, genera espacios de reflexión y cuestionamiento. Este tipo de devolución, permite, tanto al evaluador como al evaluado, profundizar en aquellas concepciones erróneas que obstaculizan el logro de los aprendizajes deseados. Así mismo, busca fomentar la aplicación de procedimientos de comprobación para favorecer un mayor entendimiento del error por parte del estudiante.

En tercer lugar, Hattie y Timperley (2007) establecen cuatro tipos de retroalimentación en relación con el objeto de la evaluación. De esta manera, se identifican las devoluciones a nivel de la tarea, a nivel del proceso, a nivel de autorregulación y a nivel personal. Cada una de estas se centra en la evaluación de distintos aspectos del desempeño o las percepciones subjetivas que posea el docente sobre el estudiante.

Por un lado, la retroalimentación a nivel de la tarea, también llamada correctiva, se define como superficial, pues brinda información sobre qué tan bien o mal se ha llevado a cabo el proceso o producto que evidencia el desempeño del estudiante. Por ejemplo, se determina si las respuestas proporcionadas son correctas o incorrectas y



se enfatiza en adquirir más conocimientos para poder mejorar esta situación. Debido a esto, uno de sus mayores problemas es que no es posible generalizar los aprendizajes obtenidos de estas experiencias para emplearlos en otros contextos.

Por otro lado, la retroalimentación a nivel de proceso se centra en los procesos cognitivos que subyacen la tarea. De esta manera, permite un entendimiento más profundo del propio desempeño, las estrategias que se emplearon para lograrlo y de qué manera estas pueden ser mejoradas. Esta información es útil para el estudiante, en tanto brinda pistas que pueden ayudarlo a identificar potenciales errores en el futuro y evitar cometerlos. Es así que los autores reconocen que este tipo de devolución es más efectiva que aquella centrada en la tarea, pues permite un análisis del desempeño más allá del contexto de una tarea específica.

Seguidamente, la retroalimentación a nivel de autorregulación se centra en la autonomía, el autocontrol, la disciplina, el compromiso, etc. En este sentido, es un proceso interno que parte del estudiante y es efectivo cuando el mismo autoevalúa su desempeño, y determina qué tanto responde a las expectativas de aprendizaje establecidas. Así mismo, es importante que el estudiante se esfuerce por mejorar su competencia a través de sus propias devoluciones, pero también debe ser capaz de identificar cuándo requiere asistencia del docente y pedir ayuda cuando sea necesario.

Finalmente, la retroalimentación a nivel personal se centra en el estudiante como individuo. A través de este proceso, se lo evalúa desde una perspectiva bastante subjetiva, se lo categoriza o califica. Así mismo, este tipo de devolución puede ser positiva (por ejemplo, “buena chica” o “buen chico”) o negativa (por ejemplo, “floja” o “flojo”). En este sentido, presenta similitudes con la retroalimentación valorativa descrita por Tunstall y Gipps (1996) y, al igual que esta, no solo no contribuye a la evaluación de la competencia del estudiante, sino que puede afectar en gran medida la autoestima de los estudiantes. Por lo tanto, no se considera efectiva y se desestima su uso.

A manera de resumen de lo anteriormente mencionado, se presenta la siguiente tabla con la descripción de cada uno de los tipos de retroalimentación descritos por los autores referenciados en este apartado:

**Tabla N°1.***Tabla resumen de los tipos de retroalimentación según autores*

Autor(es)	Tipo de retroalimentación	Descripción
Tunstall y Gipps (1996)	Valorativa	Emite juicios de valor sobre el estudiante a nivel personal, basándose en percepciones subjetivas y no en evidencias observables de su desempeño de acuerdo a los objetivos de aprendizaje propuestos.
	Descriptiva	Brinda información al estudiante sobre su desempeño, caracterizándolo a partir de la comparación del nivel de logro evidenciado y los objetivos de aprendizaje propuestos.
Minedu (2018)	Incorrecta	Brinda información incorrecta al estudiante.
	Elemental	Brinda información al estudiante sobre la corrección de sus respuestas. No brinda explicaciones ante el reconocimiento de un error y, muchas veces, indica la respuesta correcta sin mayor proceso de reflexión por parte del estudiante.
	Descriptiva	Brinda información al estudiante sobre su desempeño, caracterizándolo a partir de la comparación del nivel de logro evidenciado y los objetivos de aprendizaje propuestos.
	Por descubrimiento o reflexión	Brinda pistas al estudiante sobre aquellos aspectos que requiere mejorar. Emplea el error como una oportunidad de aprendizaje.
Hattie y Timperley (2007)	A nivel de la tarea	Brinda información al estudiante sobre su desempeño en una tarea en específico, haciendo énfasis en la corrección de las respuestas. No es posible generalizar la retroalimentación.
	A nivel del proceso	Brinda información al estudiante sobre su desempeño en una tarea en específico, haciendo énfasis en las estrategias empleadas para afrontarla y los procesos cognitivos que las subyacen. La retroalimentación pretende ser transferible a otras situaciones.
	A nivel de autorregulación	El estudiante autoevalúa su desempeño, haciendo énfasis en la autonomía, el autocontrol, la disciplina, el compromiso, etc.
	A nivel personal	Emite juicios de valor sobre el estudiante a nivel personal, basándose en percepciones subjetivas y no en evidencias observables de su desempeño de acuerdo a los objetivos de aprendizaje propuestos.

*Nota. Elaboración propia*

Para esta investigación, se considerará la clasificación brindada por Hattie y Timperley (2007) para determinar el tipo de retroalimentación que realizan las docentes informantes, a excepción de la retroalimentación a nivel de autorregulación. Esto se debe a que este tipo de devolución es un proceso de introspección propio del

estudiante. En este sentido, conocer el objeto de evaluación del docente (una tarea específica, los procesos cognitivos que subyacen la tarea o su lectura subjetiva del estudiante a nivel personal) ayudará a determinar qué tipo de retroalimentación llevan a cabo las docentes informantes y qué tan efectiva es.

Por último, cabe resaltar que, como se mencionó líneas arriba, el estudio también analizará las percepciones de las docentes informantes en relación a los conceptos de la retroalimentación inmediata y tardía propuestos por Kapp et al. (2013). Sin embargo, estos serán desarrollados a profundidad en el tercer apartado del segundo capítulo de la presente, pues los autores los enmarcan en el contexto de la gamificación. En este sentido, se considera pertinente explicarlos junto al concepto de Kahoot! como plataforma gamificada.

## **1.2. Características de la retroalimentación efectiva**

Además de la tipología anteriormente desarrollada, Hattie y Timperley (2007) proponen un modelo de retroalimentación que denominan efectiva. Esta se define como aquella cuyo propósito final es lograr reducir la brecha entre el nivel de desempeño actual del estudiante y el esperado. En este sentido, esta se caracteriza por contar con unos objetivos específicos, sencillos de comprender y realizar por el estudiante; centrarse en la evaluación del desempeño; fomentar la autorregulación; y presentarse al estudiante en el momento oportuno. A ello, Brookhart (2017), agrega que, para que la retroalimentación sea efectiva, es importante brindar a los estudiantes las herramientas necesarias no sólo para gestionar aquellas devoluciones que el docente realiza, sino también generar sus propias devoluciones.

En lo que respecta a la primera característica descrita por Hattie y Timperley (2007), la efectividad de la retroalimentación puede verse perjudicada a raíz del planteamiento de objetivos de aprendizaje poco específicos y complejos. Esto puede explicarse, principalmente, a través de dos situaciones: a) el estudiante no comprende los objetivos de aprendizaje o b) los percibe como demasiado difíciles de lograr y se desmotiva. Ante esto, los autores sugieren fragmentar un objetivo de aprendizaje en metas específicas, alcanzables y de complejidad moderada para el estudiante. Esto contribuye a generar situaciones desafiantes, que siguen representando retos, pero se perciben como más fáciles de lograr.

En segundo lugar, los autores resaltan la importancia de centrar la retroalimentación en el desempeño del estudiante, las tareas asignadas y los procesos que las subyacen. En este sentido, los elogios, recompensas y castigos no se consideran efectivos. Esto no significa que el docente no deba realizar observaciones sobre los avances y dificultades que presenta el estudiante; no obstante, esta caracterización se realiza sobre la base de evidencias de aprendizaje relevantes, relacionadas a los objetivos de aprendizaje. En relación a esto último, Brookhart (2008) coincide con los autores al resaltar la importancia de comunicar al estudiante su nivel de logro de los aprendizajes esperados antes de brindar sugerencias para la mejora del desempeño, pues, de esta manera, el estudiante es capaz de reconocer sus logros y no solo sus errores.

En tercer lugar, Hattie y Timperley (2007) mencionan que una retroalimentación efectiva fomenta la autorregulación de los aprendizajes por parte de los estudiantes. Ello se debe a que, permite una mayor comprensión de sus procesos a través de la comparación del desempeño esperado con el desempeño actual. En este sentido, la mediación del docente resulta orientadora y permite al estudiante identificar su siguiente paso hacia el logro de las metas establecidas, así como estrategias que resultaron o podrían resultar útiles para el logro de las mismas (Brookhart, 2008).

En cuarto lugar, la efectividad de una devolución se condiciona también a un factor temporal: ¿cuándo es apropiado brindar retroalimentación? De acuerdo a los autores, el momento oportuno para intervenir en el proceso del estudiante es cuando este haya contado con el tiempo suficiente para reflexionar sobre la tarea asignada (Hattie y Timperley, 2007; Brookhart, 2017). Es así que la retroalimentación efectiva no es siempre inmediata; sin embargo, una vez se lleva a cabo, es importante brindar a los estudiantes nuevas oportunidades para demostrar de qué manera pueden mejorar aquello en lo que presentaban dificultades.

En quinto lugar, también se destaca la importancia de facilitar a los estudiantes las herramientas y estrategias necesarias para gestionar no solo la retroalimentación brindada por el docente, sino también la producción de sus propias devoluciones. En relación a ello, Brookhart (2017) señala que dar oportunidades a los estudiantes para realizar devoluciones, dirigidas a sí mismo (autoevaluación) o a un par (coevaluación),

es de gran ayuda para desarrollar una mejor comprensión de los criterios de evaluación y estrategias de autorregulación.

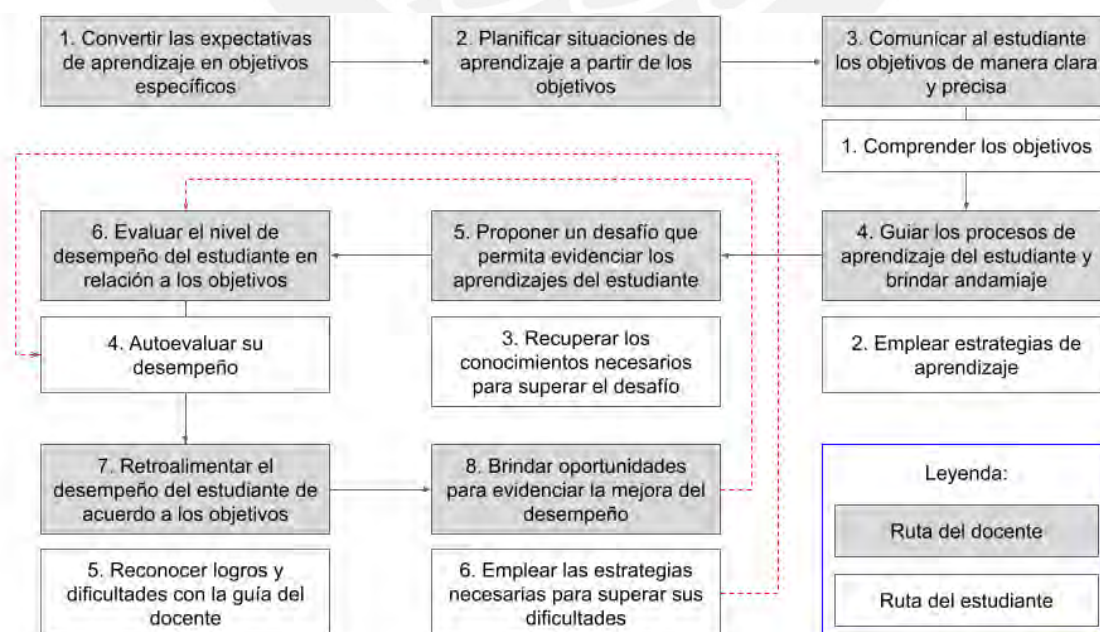
Finalmente, para esta investigación, se tomarán en consideración estos cinco aspectos para identificar si la retroalimentación que realizan las docentes informantes sería o no efectiva. De esta manera, será posible caracterizar con mayor precisión el tipo de devoluciones que describan las docentes informantes y situarlas en el contexto de una experiencia de aprendizaje planificada. Esto significa identificarlas como parte de un proceso de enseñanza orientado al logro de unos objetivos previamente determinados.

### 1.3. Rol del docente en las etapas de la retroalimentación efectiva

Según Hattie y Timperley (2007), tanto docentes como estudiantes cumplen un papel importante dentro del esquema de la retroalimentación efectiva: ambos son capaces de tomar posturas distintas ante el desafío que esta presenta; sin embargo, no todas estas son necesariamente efectivas. En este sentido, los autores describen rutas óptimas que pueden seguir estos agentes para lograr desencadenar el ciclo de la retroalimentación efectiva.

**Figura N°3.**

*Rutas óptimas del docente y del estudiante para la retroalimentación efectiva*



Nota. Elaboración propia

Como se observa en la Figura N°3, la ruta del docente y del estudiante se construyen sobre la base de procesos que ocurren en simultáneo (a excepción de aquellos correspondientes a la planificación de las experiencias de aprendizaje que es labor exclusiva del docente):

- La comunicación de los objetivos por parte del docente debe acompañarse del entendimiento de los mismos por parte de los estudiantes.
- La orientación del docente en los procesos de enseñanza debe acompañarse de la aplicación de estrategias de aprendizaje por parte del estudiante para asimilar los nuevos conocimientos oportunamente.
- Los desafíos propuestos por el docente deben acompañarse de la recuperación de conocimientos necesarios para resolverlos por parte del estudiante.
- Ambos actores deben evaluar el desempeño del estudiante (heteroevaluación por parte del docente y autoevaluación por parte del estudiante).
- La retroalimentación del docente debe acompañarse por el entendimiento de la misma por parte del estudiante, reconociendo sus logros y dificultades.
- Los nuevos desafíos propuestos por el docente deben acompañarse de la activa búsqueda del estudiante por mejorar su desempeño a través del empleo de distintas estrategias.
- Luego de la superación de estos nuevos desafíos, el docente y el estudiante vuelven a evaluar el desempeño del último, reiniciando la última parte de sus rutas hasta lograr el cumplimiento de los objetivos establecidos por el docente.

En este sentido, este esquema muestra dos aspectos fundamentales para el logro de una retroalimentación efectiva. En primer lugar, se observa la necesidad de un trabajo conjunto y direccionado de estos agentes; es decir, orientado hacia el objetivo común de reducir la brecha entre el nivel de desempeño actual del estudiante y el deseado. En segundo lugar, se evidencia la amplitud de alcance del proceso de retroalimentación más allá del momento de la evaluación en sí mismo. En otras palabras, se reconoce el impacto de aquellas decisiones tomadas por los agentes antes, durante y después de este.

Dado que esta investigación se centrará únicamente en el proceso de retroalimentación del docente y sus percepciones sobre el mismo, se desarrollará en profundidad sólo el segundo punto mencionado en el párrafo anterior. Sin embargo,

se reconoce la importancia del estudiante como agente activo dentro de la retroalimentación efectiva. Así mismo, el esquema presentado en la Figura N°3, se modificará para enfatizar la ruta del docente y su rol en las distintas etapas de la retroalimentación efectiva, las cuales se presentarán a continuación.

**Figura N°4.**

*Etapas de la retroalimentación efectiva*



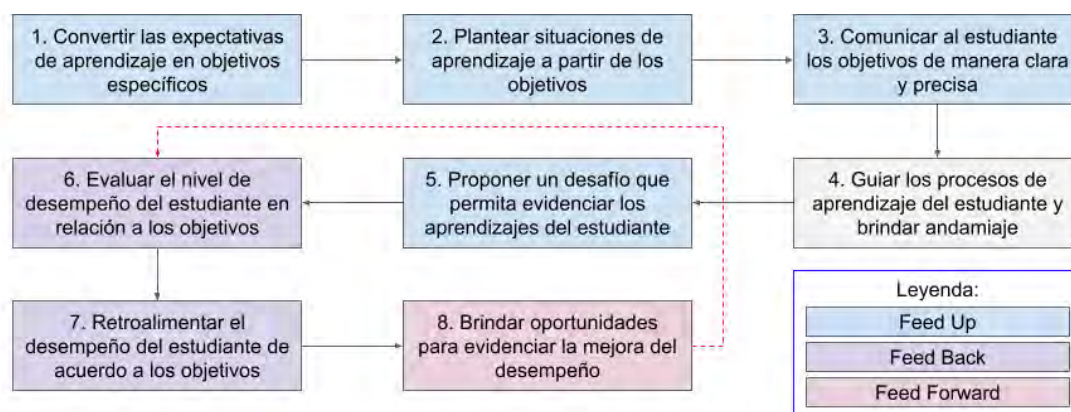
*Nota. Elaboración propia*

Como se muestra en la Figura N°4, existen tres etapas de la retroalimentación efectiva, las cuales buscan responder a tres interrogantes distintas. La primera pregunta, “¿a dónde voy?”, correspondiente a la etapa del Feed Up, requiere el establecimiento de objetivos de aprendizaje específicos, así como su adecuada comunicación a los estudiantes para garantizar su entendimiento. La segunda pregunta, “¿cómo me está yendo?”, se relaciona a la etapa del Feed Back, proceso a través del cual el estudiante recibe información sobre su nivel de desempeño actual. La tercera y última pregunta, “¿a dónde voy después?”, corresponde a la etapa del Feed Forward, en la cual se identifica qué pasos será necesario seguir para mejorar el progreso hacia los objetivos de aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007).

De esta manera, si recuperamos el esquema mostrado en la Figura N°3 (y lo modificamos ligeramente, omitiendo los pasos seguidos por el estudiante, como se muestra en la Figura N°5), podemos observar que cada una de las etapas anteriormente mencionadas abarcan distintos pasos de la ruta óptima del docente en el proceso de la retroalimentación efectiva.

**Figura N°5.**

*Ruta óptima del docente para la retroalimentación efectiva*



*Nota. Elaboración propia*

En primer lugar, la etapa del “Feed Up” se centra en determinar y reconocer los objetivos de aprendizaje deseados. Para ello, el docente establece un propósito, relacionado a ciertas expectativas de desempeño, y lo comunica al estudiante, asegurándose de que este haya comprendido aquello que se espera que logre. Se recomienda al docente incluir el planteamiento de ejemplos, modelado u otras indicaciones específicas que se considere puedan ayudar al estudiante a realizar la tarea (por ejemplo, qué pasos se deben seguir, qué recursos puede consultar, etc.) (Fisher y Frey, 2011).

En este sentido, Locke y Latham (como se citó en Zarrinabadi y Rezazadeh, 2020) mencionan que establecer un propósito de aprendizaje claro desde un principio, facilita que los estudiantes demuestren el nivel de desempeño esperado por el docente. Esto se debe a que son capaces de comprender estas expectativas y, por lo tanto, les es posible adecuar su desempeño para obtener los resultados esperados. De esta manera, esta primera aproximación, favorece una mayor consciencia de las acciones que deberán realizarse para cumplir con los objetivos propuestos. Esto es



importante, pues permitirá orientar al estudiante y establecer una serie de objetivos de aprendizaje de común entendimiento entre el evaluador y el evaluado.

En segundo lugar, la etapa del “Feed Back” es aquella en la que se evalúa el producto o proceso que evidencia el desempeño del estudiante y, a partir de ello, se realizan observaciones. Para ello, una vez que la tarea es realizada el docente genera un espacio propicio para la evaluación del resultado. Esta es formativa, descriptiva y centrada en los objetivos que se plantearon durante la etapa de Feed Up. Es, así mismo, respaldada por evidencias observables. La importancia de esta etapa recae en el reconocimiento del estudiante de las características de su desempeño a través de la perspectiva del evaluador; es decir, que desarrolle la capacidad de identificar su nivel de logro en relación a los objetivos establecidos en la etapa de Feed Up.

En esta etapa, el objetivo del docente es brindar el andamiaje necesario, en el tiempo adecuado, para orientar al estudiante a través de su proceso de aprendizaje, sin imponer sus propias soluciones o ideas. En este sentido, se recomienda al docente guiar este proceso a través de preguntas, dar pistas o direccionar la atención del estudiante hacia algún proceso o resultado en específico, con el objetivo de que el estudiante genere sus propias respuestas (Fisher y Frey, 2011).

En tercer lugar, la etapa del “Feed Forward”, también llamada retroalimentación prospectiva, consiste en el reconocimiento de acciones que se pueden realizar para mejorar los procesos de aprendizaje. De esta manera, luego de que la tarea es evaluada, la información procedente del Feed Back ayuda al estudiante a identificar fortalezas y debilidades, las cuales tendrá en cuenta para desarrollar estrategias de aprendizaje más efectivas y mejorar su desempeño a través del tiempo (Brookhart, 2017). Esta última etapa es de suma importancia, pues constituye uno de los principales factores para determinar si la retroalimentación será o no efectiva. Dado que, como se mencionó en el apartado anterior, este tipo de devolución se caracteriza por su aporte al desempeño del estudiante a largo plazo y no solo en una situación de evaluación concreta.

Además, según Zarrinabadi y Rezazadeh (2020), en esta etapa el docente brinda comentarios específicos orientados hacia el futuro, considerando como la información obtenida de una experiencia en concreto podrá ser utilizada en otras tareas próximas. Consecuentemente, debe brindar a los estudiantes las

oportunidades propicias para demostrar la mejora de su desempeño a partir de la retroalimentación recibida (Fisher y Frey, 2011). En este sentido, se recomienda al docente direccionar la atención del estudiante a aquello que le resultó difícil en la tarea anterior, por ejemplo, realizando preguntas para que el estudiante recuerde la información que se le brindó durante la retroalimentación o incitándolo a que compare ambas tareas para identificar las diferencias y evaluar que tanto ha mejorado.

Para esta investigación, se considerarán estas tres etapas para el análisis de la intervención de las docentes a través del proceso de retroalimentación. Esto permitirá caracterizar con mayor precisión las devoluciones que realicen y determinar si estas serían o no efectivas. Así mismo, facilitará identificar aquellos procesos pedagógicos que se lleven a cabo antes y después de los momentos de retroalimentación, lo cual podría contribuir a la identificación de hallazgos relevantes.

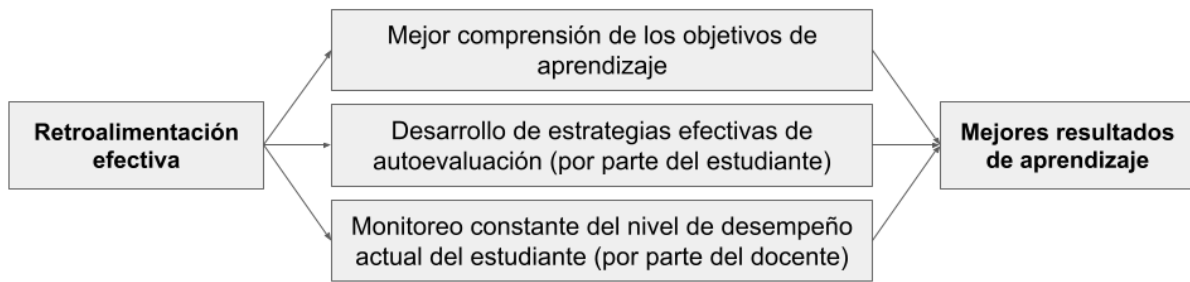
Para ello, se considerarán los siguientes criterios: si la retroalimentación responde a unos objetivos de aprendizaje establecidos y de conocimiento de los estudiantes, si brinda el andamiaje necesario para orientarlos a caracterizar su desempeño en relación a estas expectativas, y si es el punto de partida para identificar qué acciones pueden llevarse a cabo para mejorar su desempeño.

#### ***1.4. Efectos positivos de la retroalimentación efectiva***

De acuerdo a Hattie y Timperley (2007), y Mamoon et al. (2016), brindar una retroalimentación efectiva a los estudiantes produce efectos positivos en el aprendizaje. Entre estos es posible mencionar la mejor comprensión de los objetivos de aprendizaje, el desarrollo de estrategias efectivas de autoevaluación, así como la obtención de información relevante sobre el nivel de logro de las competencias de los estudiantes, la cual permite al docente modificar sus procesos de enseñanza para responder a las necesidades de un grupo o individuo en específico. Esto, como se muestra en la Figura N°6, contribuye a la mejora de los resultados de aprendizaje a largo plazo.

#### **Figura N°6.**

*Efectos positivos de la retroalimentación efectiva*



*Nota. Elaboración propia*

En primer lugar, los autores señalan que la retroalimentación efectiva favorece una mejor comprensión de los objetivos de aprendizaje por parte de los estudiantes. Para ello, se vale del uso de un lenguaje sencillo y adecuado a la edad de los mismos para comunicar oportunamente qué se espera de ellos (Brookhart, 2017). En este sentido, es importante que sea una prioridad para el docente dar a entender con claridad y eficiencia estas expectativas, pues a partir del reconocimiento de estas, los estudiantes serán capaces de reflexionar sobre su nivel de logro de la competencia.

En segundo lugar, este proceso fomenta el ejercicio de la autoevaluación, pues contribuye a desarrollar una mayor consciencia sobre los criterios de evaluación. Estas capacidades de introspección, permiten al estudiante analizar su propio desempeño aún sin asistencia del docente. De esta manera, los estudiantes son capaces de identificar qué han logrado y qué les falta lograr, si es necesario pedir ayuda o si pueden realizar la tarea por su cuenta. Así mismo, podrán evaluar la eficacia de una estrategia de aprendizaje en contraste con otra a partir de los resultados obtenidos de la aplicación de estas, determinando si responden o no a los objetivos de aprendizaje propuestos (Brookhart, 2008).

En tercer lugar, la retroalimentación efectiva ayuda al docente a recopilar información útil, no solo para los estudiantes, sino también para sí mismo (Hattie y Timperley, 2007; Mamoon et al., 2016). Esto se debe a que, a partir de las devoluciones y la evaluación de evidencias, es posible identificar, desde la labor pedagógica, las necesidades educativas del grupo o individuo al que se enseña: logros, dificultades, errores recurrentes, vacíos de conocimientos, etc. Es así que, sobre la base de estos, el docente será capaz de modificar sus procesos de enseñanza para responder a las necesidades de su contexto.

Finalmente, se reconoce que la retroalimentación efectiva posee una gran potencialidad para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas. En este sentido, se resalta la importancia de identificar las características que constituyen este tipo de devoluciones para tomarlas como referencia para el logro de aprendizajes, así como para el desarrollo integral del estudiante como un sujeto autónomo: que es capaz de autorregularse y autoevaluarse.

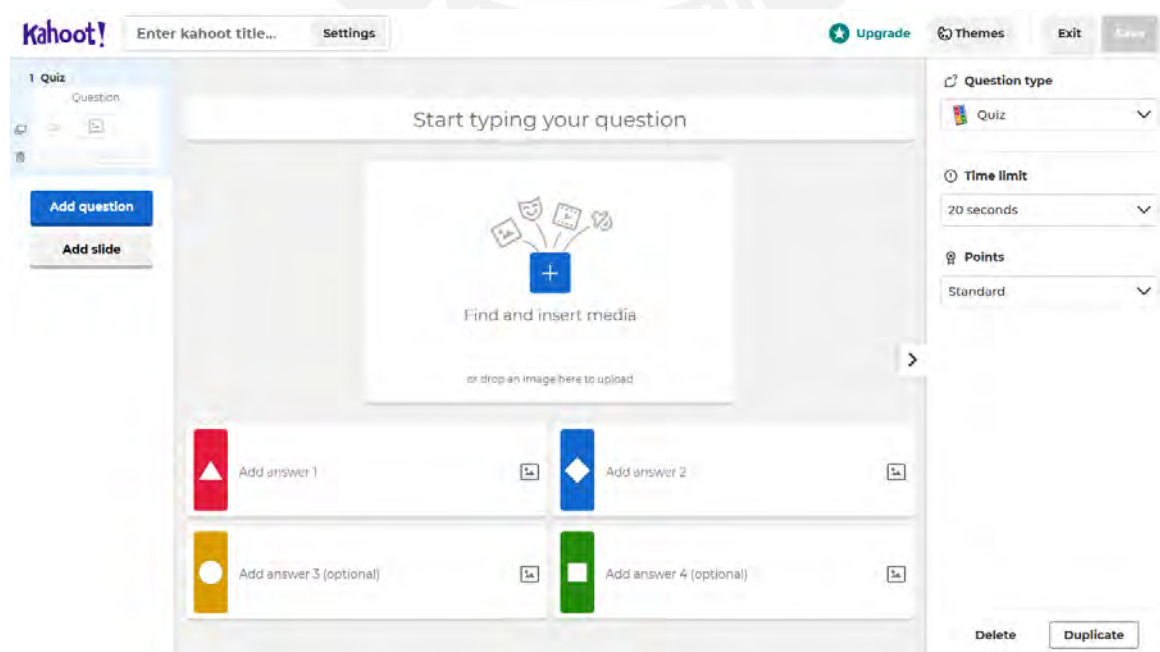
## Capítulo 2: Kahoot! como sistema gamificado

### 2.1. Elementos de Kahoot! como sistema gamificado

Kahoot! es descrito por Wang y Tahir (2020), Zhang y Yu (2021) como una plataforma gamificada que permite la creación y aplicación de cuestionarios interactivos de manera sencilla y gratuita. Estos se emplean, en el ámbito educativo, con el objetivo de generar experiencias de aprendizaje dinámicas y divertidas en espacios similares a los de un concurso televisado o “game show”. Para ello, como se observa en la Figura N°7, Kahoot! cuenta con “Kahoot! Creator”, el apartado de la plataforma que permite a los docentes generar sus propias preguntas y presentarlas a sus estudiantes, tanto a tiempo real (cuestionario “en vivo”) o como una tarea asignada con una fecha límite (“assignment”) (Kahoot!, s.f.).

#### Figura N°7.

Captura de pantalla de Kahoot! Creator



*Nota.* Tomado de Kahoot! Creator (<https://create.kahoot.it/creator>)

En este sentido, esta plataforma se considera un sistema gamificado, el cual es definido por Kapp et al. (2013) como aquel que permite la transformación de un contenido o grupo de contenidos a través de la gamificación; es decir, empleando elementos propios de los juegos (como puntos, insignias, desafíos, niveles, narrativa, etc.) en contextos que no corresponden a uno. De esta manera, en el ámbito educativo, estos se emplean con el objetivo de fomentar el interés y compromiso de los estudiantes hacia un determinado tema, actividad o proyecto. Para ello, cuentan con distintos elementos, los cuales serán explicados a continuación.

## **Tabla N°2.**

### *Elementos de Kahoot! como plataforma gamificada*

Elementos de un sistema gamificado	Elementos de Kahoot!
1. Objetivos:	Son establecidos por el docente.
2. Reglas:	Opciones de configuración (tipo de pregunta, tiempo límite de respuesta, tipo de puntuación)
3. Recompensas:	Puntos
4. Compartir social o competitividad:	Tablas de posicionamiento, podio de primeros puestos
5. Retroalimentación <sup>1</sup> :	Mensajes después de responder a cada pregunta del cuestionario, representación visual de respuestas correctas e incorrectas, informes de resultados

*Nota.* Elaboración propia

Como se observa en la Tabla N°2, Kapp et al. (2013) determinan 5 elementos que se encuentran presentes en los sistemas gamificados: objetivos, reglas, recompensas, compartir social y retroalimentación. Es así que, con el propósito de entender mejor la estructura y posibles funcionalidades de Kahoot! para el proceso de retroalimentación, se brindará una definición de cada uno de estos elementos y la forma en la cual se encuentran presentes en esta plataforma.

---

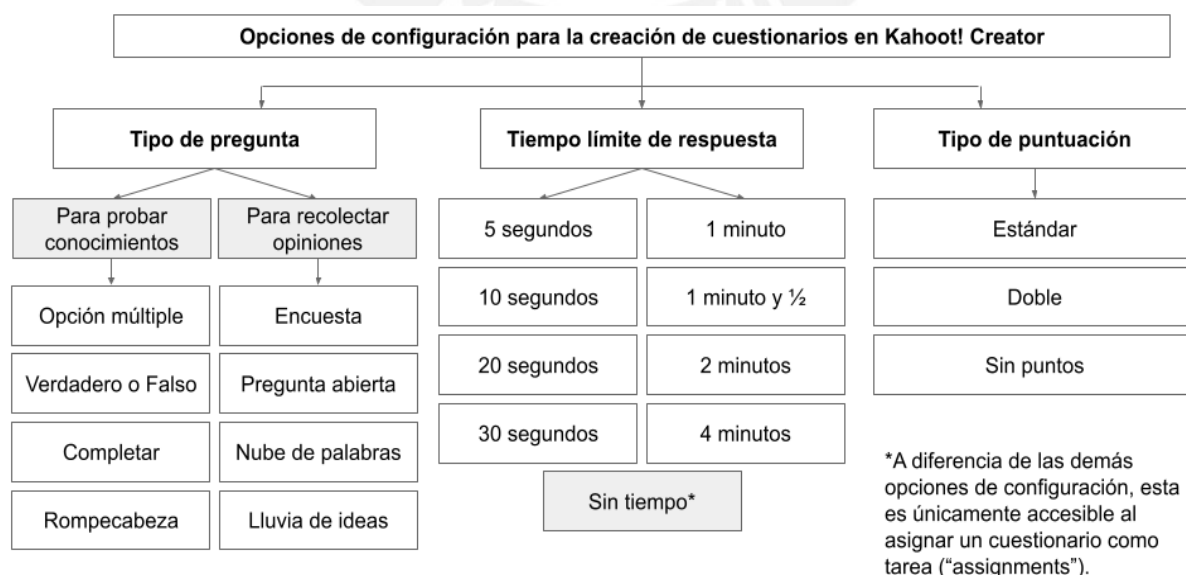
<sup>1</sup> Cabe mencionar que este quinto elemento de los sistemas gamificados, así como sus contrapartes en la plataforma Kahoot!, serán desarrollados a mayor profundidad en el tercer subapartado del presente capítulo, considerando los conceptos de la retroalimentación inmediata y tardía (Kapp et al., 2013).

En primer lugar, Kapp et al. (2013) mencionan que un sistema gamificado debe contar con objetivos claros, específicos y medibles. Estos resultan de gran importancia para la estructuración del mismo, pues permiten determinar su propósito y direccionar el desempeño de los estudiantes. Además, los autores señalan que los objetivos deben presentarse de manera secuenciada: como una serie de “mini-objetivos” que incrementan en dificultad mientras mayor es el progreso del estudiante. Así mismo, el Observatorio de Innovación Educativa del ITESM (2016) señala que, a través de estos, es posible presentar un reto o una situación problemática, con el objetivo de generar mayor motivación. En el caso de Kahoot!, los objetivos de aprendizaje son establecidos por el docente.

En segundo lugar, los autores resaltan la necesidad de reglas que determinen de qué manera los estudiantes interactuarán con el sistema gamificado, sin que esto signifique reducir su nivel de autonomía en el mismo (Kapp et al, 2013). En este sentido, las reglas suponen una serie de limitaciones (Observatorio de Innovación Educativa del ITESM, 2016) a través de las cuales se pretende generar igualdad de oportunidades en el sistema (Kapp et al., 2013). Estas se caracterizan por ser “sencillas, claras y muchas veces intuitivas” (Observatorio de Innovación Educativa del ITESM, 2016, p.8).

### Figura N°8.

*Opciones de configuración para la creación de cuestionarios en Kahoot! Creator*



Nota. Elaboración propia

Como se observa en la Figura N°8, Kahoot! cuenta con distintas opciones de configuración que permiten establecer reglas dentro del sistema y condicionar la manera en la cual los estudiantes se relacionan con los cuestionarios: el tipo de pregunta, el tiempo límite de respuesta y el tipo de puntuación (Kahoot!, s.f.).

- **Tipo de pregunta:** Kahoot! clasifica las preguntas en dos grupos: para probar conocimientos (“test knowledge”) y recolectar opiniones (“collect opinions”). Así mismo, cada uno de estos grupos cuenta con 4 tipos de pregunta (en total, 8) y requieren, en cada caso, de un tipo de aproximación distinta por parte del estudiante (Kahoot!, s.f.). Cabe destacar que la versión gratuita de esta plataforma (la que emplearon las docentes informantes) solo permite a los docentes utilizar preguntas de opción múltiple y verdadero o falso.
- **Tiempo límite de respuesta:** Kahoot! brinda la opción de limitar el tiempo de respuesta de los estudiantes desde 5 segundos hasta 4 minutos. Esto permite al docente configurar la duración de una pregunta dependiendo del nivel de dificultad que esta presente (Kahoot!, s.f.). Además de ello, si el cuestionario se brinda a los estudiantes a manera de tarea o “assignment”, existe la posibilidad de deshabilitar esta función (el estudiante responde las preguntas sin tiempo límite).
- **Tipo de puntuación:** Kahoot! permite al docente establecer tres distintos tipos de puntuación para cada respuesta. De esta manera, si una pregunta es respondida correctamente, esta puede ser puntuada de manera estándar (la velocidad de la respuesta influencia la cantidad de puntos obtenidos) o doble (la cantidad de puntos obtenidos se duplica), o no recibir puntos.

En tercer lugar, otro elemento importante de los sistemas gamificados son las recompensas, pues permiten fomentar la motivación del estudiante (Kapp et al., 2013). Según Zichermann y Cunningham (2011), estas pueden ser clasificadas en cuatro categorías que los autores denominan SAPS (acrónimo para “Status, Access, Power and Stuff”). De esta manera, las recompensas no solo comprenden la entrega de objetos (“stuff”), como puntos, medallas o trofeos; sino que también abarcan el acceso a contenido exclusivo (“access”), el desempeño de un rol distinto y con mayor control sobre el sistema que el resto de los estudiantes (“power”), y el reconocimiento de logros sobresalientes a través de, por ejemplo, insignias (“status”).

Así mismo, Kapp et al. (2013) mencionan que la implementación de un sistema de recompensas al culminar cada tramo del sistema gamificado (cada vez que se logra un “mini objetivo”) evita la desmotivación o la generación de frustraciones. Además, esto brinda al estudiante una sensación de progreso y satisfacción con su desempeño. En el caso de Kahoot!, este principio se aplica a través de su sistema de puntuación, pues, como se mencionó anteriormente, cada respuesta correcta del estudiante lo hace acreedor de una cantidad determinada de puntos. La magnitud de esta recompensa dependerá de la configuración escogida por el docente al momento de creación del cuestionario (Kahoot, s.f.).

En cuarto lugar, otro elemento considerado esencial para Kapp et al. (2013) es el compartir social o “social sharing”. En los sistemas gamificados, este se presenta, principalmente, a través de tablas de posicionamiento. Estas, según Zichermann y Cunningham (2011), son listas que muestran los nombres de los jugadores ordenados de acuerdo a la cantidad de puntos obtenidos en el sistema. En este sentido, su propósito es facilitar la comparación del desempeño del estudiante con el resto de sus compañeros y motivar la competitividad. En el caso de Kahoot!, el compartir social se implementa a partir de este recurso, además de la presentación de un podio al finalizar cada cuestionario.

En quinto lugar, la retroalimentación es otro aspecto importante a considerar en la estructuración de un sistema gamificado. De acuerdo a Kapp et al. (2013), esta es un mecanismo a través del cual el estudiante recibe información sobre su desempeño en el sistema gamificado: su situación actual, sus posibilidades de mejora y las expectativas relacionadas a su aprendizaje. En este sentido, debe ser frecuente y oportuna, además de pertinente y precisa para orientarlo dentro del sistema gamificado. Así mismo, esta también es una forma de implementar la evaluación formativa dentro del sistema gamificado, pues permite un acompañamiento constante del progreso del estudiante.

De acuerdo a los autores (Kapp et al., 2013, Zichermann y Cunningham, 2011), este mecanismo funciona a través de “feedback loops”, ciclos o bucles de retroalimentación. Estos son, como lo indica su nombre, ciclos continuos de retroalimentación, que contribuyen a la estructuración de un sistema gamificado que sea reactivo a las acciones del estudiante. En este sentido, un “feedback loop”



comienza con el “input” del estudiante (la entrega de un producto o la evidencia de un proceso) y continúa con la evaluación de sus aprendizajes. Luego, a partir de la información recibida, se espera que el estudiante identifique sus logros y dificultades, con el objetivo de mejorar sus procesos o productos. Finalmente, si el estudiante realiza las modificaciones en su “input”, el sistema debe ofrecer una nueva devolución acorde a estos cambios y el ciclo continúa su curso.

Descritos estos espacios y elementos, para esta investigación, se empleará esta caracterización a profundidad de la plataforma como punto de referencia para determinar con mayor precisión las funcionalidades que otorgan las docentes informantes a Kahoot! en los procesos de retroalimentación que toman lugar en sus clases. Así mismo, la descripción de los elementos de este sistema gamificado permitirán una mayor comprensión de su potencial para contribuir en las devoluciones.

## ***2.2. Efectos positivos del uso de Kahoot! en el aula***

Kahoot! es una plataforma con gran potencial para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula (Wang y Tahir, 2020; Zhang y Yu, 2021). Esto se atribuye, en parte, a la presencia de ciertos elementos visuales y sonoros en su diseño. Sin embargo, también contribuyen a estos logros factores como el establecimiento de metas de aprendizaje claras y la contextualización de las preguntas propuestas en los cuestionarios (Zhang & Yu, 2021).

En este sentido, los autores señalan que, empleando este sistema gamificado de manera adecuada, es posible lograr el incremento de la participación activa en las clases, la interacción entre pares, la atención, la motivación, la asistencia, la concentración, el compromiso, el disfrute y la satisfacción de los estudiantes con su propio desempeño. A continuación, se profundizará en algunos de estos efectos positivos.

En primer lugar, Kahoot! posee una gran potencialidad para fomentar la motivación de los estudiantes. Esto se debe a que, como sistema gamificado, esta plataforma cuenta con distintos elementos que permiten el involucramiento de los estudiantes con los objetivos de aprendizaje a través de distintas dinámicas y mecanismos percibidos por los estudiantes como divertidos (Observatorio de Innovación Educativa del ITESM, 2016; Kapp et al., 2013; Kim, 2015). De esta manera,

a través de la gamificación, Kahoot! transforma los contenidos que se desea enseñar y los presenta a los estudiantes de una manera menos intimidante (Kim, 2015).

En relación a ello, Zichermann y Cunningham (2011) presentan el concepto de zona de flujo o “flow”, la cual explican a través de la teoría del mismo nombre. Esta establece que una experiencia gamificada puede conducir al estudiante a través de distintos estados, los cuales fluctúan entre el estrés (asociado a la presencia de demasiados estímulos) y el aburrimiento (asociado a la ausencia de suficientes estímulos). Según los autores, la zona de flujo representa el justo medio entre ambos extremos de este espectro; es decir, resulta estimulante y retador, pero no abrumador. Estas condiciones, son las adecuadas para motivar al estudiante de manera intrínseca, lo cual contribuiría también al desarrollo de la autodeterminación, definida como la capacidad de un estudiante de tomar iniciativa para mejorar activamente su desempeño (Gómez, 2020; Deterding, 2011; Nicholson, 2015; Richter et al., 2015).

En segundo lugar, la participación de los estudiantes en los espacios de aprendizaje generados por Kahoot! evidencia un incremento relativo a aquellos en los que esta plataforma no es utilizada (Wang y Tahir, 2020; Zhang y Yu, 2021). Esto se debe a que este tipo de sistemas proveen un entorno de aprendizaje seguro (Observatorio de Innovación Educativa del ITESM, 2016; Kapp et al., 2013; Kim, 2015), en el cual el error no implica consecuencias graves, ni irreversibles. Por el contrario, este es tomado como un punto de partida para la generación de nuevo conocimiento y estrategias que permitan un mejor desempeño en el futuro (Gómez, 2020; Nicholson, 2015).

En tercer lugar, Kahoot! contribuye al desarrollo de la autonomía del estudiante, a través del fomento de la autorregulación y autodeterminación (Wang y Tahir, 2020; Zhang y Yu, 2021). En el caso de la autorregulación, es señalado por los autores que el empleo de esta plataforma en el aula contribuye al desarrollo de capacidad de gestión del propio aprendizaje (Wang y Tahir, 2020). Esto puede atribuirse a que los sistemas gamificados permiten un mayor autoconocimiento de las propias capacidades y el nivel de desempeño relativo a los logros esperados a través de la retroalimentación constante (Observatorio de Innovación Educativa del ITESM, 2016).

Estos efectos positivos son relevantes para la investigación, en tanto permiten identificar las potencialidades del uso de esta plataforma en el proceso de

retroalimentación. En este sentido, considerando estos tres aspectos, será posible delimitar posibles funcionalidades de Kahoot! que las docentes informantes consideren que contribuyan o afecten a sus propios procesos de devolución.

### **2.3. Retroalimentación a través de Kahoot!**

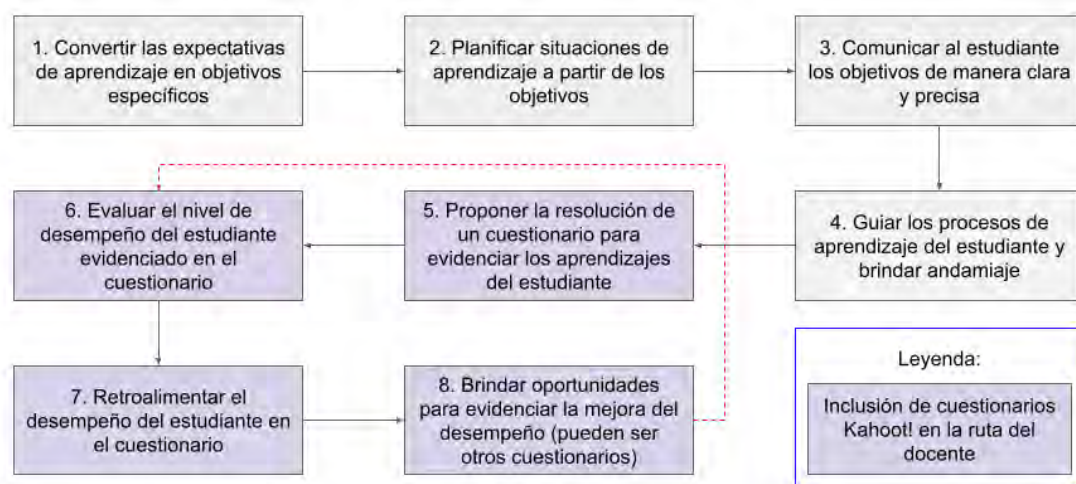
Kapp et al. (2013) mencionan que la retroalimentación es uno de los mecanismos principales de un sistema gamificado. Según los autores, desde la gamificación, es posible generar espacios de retroalimentación efectiva basados en objetivos de aprendizaje claros y específicos. En este sentido, es posible realizar un seguimiento constante de los avances de los estudiantes a través de la recopilación de información que contribuya al proceso de evaluación formativa de sus desempeños, así como la identificación de necesidades de aprendizaje.

Así mismo, señalan que este proceso debe caracterizarse por ser “correctivo e informativo” (Kapp et al., 2013, p. 247). De esta manera, al finalizar cada tramo del sistema, el estudiante debe contar con información suficiente para reconocer su actual nivel de desempeño e identificar qué tan cerca o lejos se encuentra de cumplir con los objetivos del sistema gamificado, así como emplear las estrategias necesarias para superar sus dificultades. Así mismo, contribuyen al reconocimiento de logros, y dotan de importancia al proceso de aprendizaje y no solo al resultado final.

Kahoot! como sistema gamificado, entonces, puede ser empleado como una herramienta en el proceso de retroalimentación, que, como se mencionó anteriormente, abarca un espectro más amplio dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje que solo el momento de la evaluación. De esta manera, es posible recuperar el esquema de la ruta óptima del docente para la retroalimentación efectiva (mostrado en la Figura N°5) y realizar algunas modificaciones con el objetivo de ilustrar sus posibles utilidades.

#### **Figura N°9.**

*Ruta óptima del docente para la retroalimentación efectiva empleando Kahoot! como herramienta*



*Nota.* Elaboración propia

Como se observa en la Figura N°9, los cuestionarios de Kahoot! pueden ser incluidos dentro del esquema de la ruta óptima del docente para la retroalimentación efectiva a manera de desafío. En este sentido, de acuerdo a los objetivos planteados por el docente, el cuestionario se emplearía como un medio a través del cual el estudiante evidenciaría su nivel de logro de los aprendizajes previstos, contribuyendo a generar un espacio de aprendizaje divertido y menos intimidante que el contexto de una clase convencional (Kim, 2015). Es así que Kahoot! se transforma en una herramienta a la cual el docente otorga un propósito. Así mismo, esta puede ser empleada de mejor o peor manera, dependiendo de si el docente es capaz o no de integrarla de manera coherente en su proceso de enseñanza (Kapp et al., 2013).

En el caso concreto de la retroalimentación, Kahoot! cuenta con distintos elementos dentro de la plataforma que permiten brindar devoluciones de los aprendizajes tanto durante como después de la aplicación de los cuestionarios. Esto, de acuerdo a Kapp et al. (2013), hace referencia al “timing” o tiempo de devolución; es decir, al periodo de espera entre el “input” del estudiante y la retroalimentación correspondiente. De esta manera, a través de este concepto, los autores clasifican la retroalimentación brindada por el sistema gamificado en dos tipos: inmediata (“immediate”) y tardía (“delayed”).

Por un lado, la retroalimentación inmediata se caracteriza por la presencia de devoluciones constantes y cíclicas durante la aplicación del sistema gamificado. Es así que, estas son desencadenadas por acciones que pueda realizar el estudiante en

el marco del mismo mientras este se encuentra en desarrollo (por ejemplo, en el caso de los cuestionarios, al responder una pregunta). En el caso de Kahoot!, este tipo de devolución se evidencia a través de los mensajes que brinda la plataforma a los estudiantes después de responder a cada pregunta del cuestionario, así como las representaciones gráficas de las respuestas correctas e incorrectas que genera la misma a manera de resumen de las respuestas obtenidas en una pregunta de un cuestionario “en vivo”.

Por otro lado, la retroalimentación tardía hace referencia a las devoluciones que se brindan después de la aplicación del sistema gamificado o una porción significativa del mismo. Es así que este tipo de retroalimentación se vale de insumos que muestren el desempeño del estudiante a lo largo del sistema gamificado (por ejemplo, resúmenes o reportes). En el caso de Kahoot! este tipo de devolución se evidencia a través de los informes por cuestionario que muestran al docente información relevante relacionada al desempeño de los estudiantes.

A partir de lo anteriormente mencionado, estos tres elementos (mensajes después de responder a cada pregunta del cuestionario, representación visual de respuestas correctas e incorrectas, e informes de resultados) será desarrollados a continuación, tomando como referencia la clasificación brindada por Kapp et al. (2013). En este sentido, se caracterizarán estos apartados de Kahoot! destinados a la retroalimentación con el objetivo de identificar las funcionalidades de la plataforma que podrían potencialmente contribuir a la generación de devoluciones efectiva.

En primer lugar, como se observa en la Figura N°10, Kahoot! cuenta con un banco de mensajes predeterminados que aparecen en las pantallas de los estudiantes durante el desarrollo de los cuestionarios, para ser más precisos, luego de responder una pregunta de manera correcta o incorrecta. Esto, de acuerdo a la definición de Kapp et al. (2013), explicada líneas arriba, sería considerado como un elemento de retroalimentación inmediata; es decir, que es reactiva a las acciones del estudiante y brinda información sobre su desempeño justo después de que interactúe con el sistema.

#### **Figura N°10.**

*Mensajes presentados por Kahoot! al responder una pregunta de manera correcta e incorrecta en un cuestionario “en vivo”*



*Nota.* Captura de pantalla de un jugador al responder una pregunta de un cuestionario de Kahoot!

Sin embargo, este tipo de retroalimentación, al ser automatizada, carece de especificidad y falla en el proceso de orientar al estudiante hacia el logro de un mejor nivel de desempeño. En este sentido, siempre que no se evidencie una intervención clarificadora en este proceso por parte del docente, esta será similar a una devolución a nivel de la tarea (Hattie y Timperley, 2007): indica si hay un error o un acierto, pero no profundiza en la caracterización del desempeño. No obstante, resulta importante reconocer que, con el adecuado acompañamiento del docente, estos mensajes pueden llegar a ser de gran ayuda para el proceso de retroalimentación efectiva.

Esto se debe a que, como Kapp et al. (2013) mencionan, las devoluciones inmediatas se orientan a brindar información fácil y rápida de asimilar para dar al estudiante pistas sobre su desenvolvimiento en el sistema de manera continua. De esta manera, no se espera al término de una sección del sistema gamificado (en este caso, al término del cuestionario completo) para brindar retroalimentación. Esto puede contribuir a la identificación de errores y su corrección inmediata durante el cuestionario, lo cual ejercita la capacidad del estudiante de autoevaluarse y gestionar su aprendizaje de manera autónoma.

## Figura N°11.

*Representaciones gráficas presentados por Kahoot! al responder una pregunta en un cuestionario “en vivo”*



*Nota.* Captura de pantalla del presentador al finalizar una pregunta de un cuestionario de Kahoot! “en vivo”

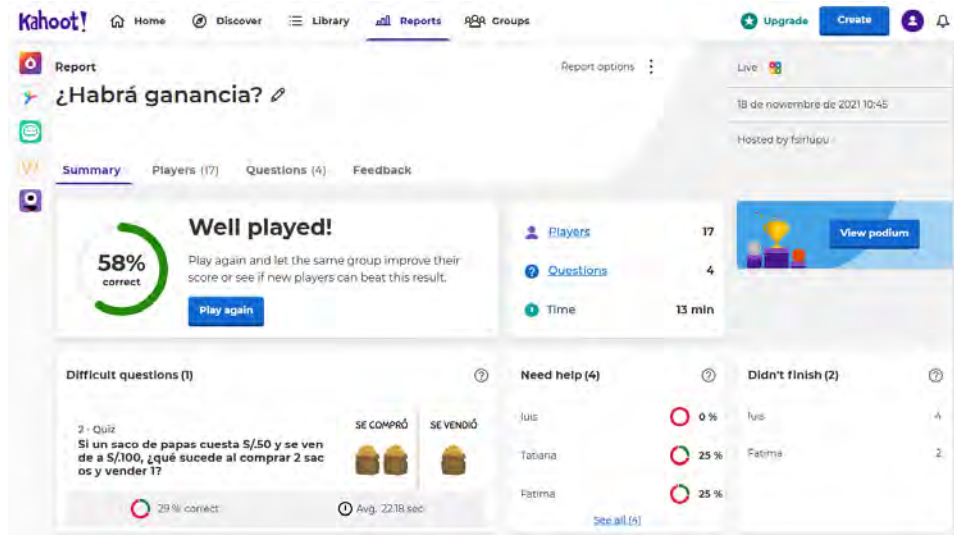
En segundo lugar, adicionalmente a estos mensajes, Kahoot! cuenta con un segundo elemento que permite la retroalimentación inmediata y estas son las representaciones visuales de las respuestas correctas e incorrectas. Como se muestra en la Figura N° 11, estas incluyen no solo los elementos visuales del aspa (X) y el visto bueno (✓), sino también un gráfico de barras que ilustra las respuestas obtenidas en el cuestionario de manera anónima. Este elemento, de manera similar al anteriormente mencionado, puede considerarse como un insumo para la generación de devoluciones inmediatas a nivel de la tarea (Hattie y Timperley, 2007). Así mismo, cabe mencionar que estas representaciones gráficas son visibles únicamente al aplicar el cuestionario “en vivo”.

En tercer lugar, como se observó en la Figura N°12, existe una pestaña de Kahoot! que, de acuerdo a la clasificación de Kapp et al. (2013), constituiría un elemento de retroalimentación tardía: los informes por cuestionario. Estos cuentan con una serie de apartados que permiten al docente acceder a información relevante sobre el desempeño de los estudiantes frente a un determinado desafío, en este caso, un cuestionario: el porcentaje de respuestas correctas obtenidas en el cuestionario, preguntas que resultaron difíciles de responder (“difficult questions”), estudiantes que

necesitan mayor atención (“need help”) y aquellos que no terminaron el cuestionario (“didn’t finish”). En este sentido, las estadísticas recopiladas por la plataforma pueden funcionar como herramienta para la implementación de una retroalimentación efectiva, siempre que el docente dirija su uso hacia este propósito.

## Figura N°12.

*Captura de pantalla de informe (“report”) de un cuestionario de Kahoot!*



*Nota.* Captura de pantalla de la pestaña de Reports de Kahoot!

Entonces, la información detallada que brindan estos informes puede ser de gran utilidad para la formulación de devoluciones descriptivas (Tunstall y Gipps, 1996; Minedu, 2018), en tanto permiten al docente caracterizar el desempeño del estudiante frente al desafío del cuestionario con gran precisión. Así mismo, estas pueden emplearse como insumo para retroalimentar tanto a nivel de la tarea, como a nivel del proceso (Hattie y Timperley, 2007). Nuevamente, sin embargo, esta utilidad será mayor o menor dependiendo de la capacidad del docente de aprovechar este recurso y contrastar los aprendizajes logrados con los esperados.

Finalmente, el entendimiento de los posibles usos que se podría dar a Kahoot! como herramienta de retroalimentación será de gran importancia para la investigación, pues facilitará la delimitación de las funcionalidades que identifiquen las docentes para brindar devoluciones a través de la plataforma, sea de manera inmediata o tardía. Es así que será posible identificar si el uso de Kahoot! contribuye a la implementación de procesos de retroalimentación efectiva y de qué manera.



## **Parte II: Diseño metodológico**

### **Enfoque y tipo de investigación**

La presente investigación tiene como objetivo recabar y analizar las percepciones de los docentes de una institución educativa pública de Lima sobre el uso de Kahoot! en el proceso de retroalimentación en el contexto de la educación remota. En este sentido, según Rodríguez et al. (1996), responde a un enfoque cualitativo, en tanto se centra en la recolección de perspectivas y experiencias individuales para una mejor comprensión del objeto de estudio. Así mismo, se encuentra inscrita en el paradigma interpretativo, el cual los autores describen como aquel basado en el reconocimiento de sucesos relevantes para la comprensión de una realidad específica. Esta metodología, como mencionan Quecedo y Castaño (2002), permite la recolección de datos descriptivos, así como la comprensión de la realidad y las personas involucradas en la misma. De esta manera, se pretende dotar de valor a las experiencias y perspectivas de los informantes.

Así también, el presente es un estudio de tipo descriptivo, pues pretende caracterizar las experiencias recabadas a partir de un análisis reflexivo de las mismas. De esta manera, su propósito es dar cuenta de las características de un contexto en particular, sus conceptos o variables, independientemente de las relaciones que puedan existir entre estas (Hernández et al., 2014). Además, esta investigación se centra en la recolección de perspectivas docentes, pues se reconoce su importancia e influencia en los procesos relacionados a la práctica profesional de los mismos (Pajares, 1992).

### **Problema, objetivos, categorías y subcategorías**

#### **2.1. Problema**

El propósito de la presente investigación es responder a la siguiente pregunta: ¿cuáles son las percepciones de los docentes de primaria sobre el uso de Kahoot! en el proceso de retroalimentación? Para ello, se han planteado los siguientes objetivos.

#### **2.2. Objetivos**

##### **2.2.1. Objetivo general.**

- Analizar las percepciones de los docentes de primaria de una I.E. pública de Lima sobre el uso de Kahoot! para la retroalimentación en el contexto de la educación remota

### 2.2.2. Objetivos específicos.

- Describir el tipo de retroalimentación que realizan los docentes de primaria de una I.E. pública de Lima
- Describir las funcionalidades de Kahoot! en la retroalimentación que realizan los docentes de primaria de una I.E. pública de Lima en el contexto de la educación remota

### 2.3. Categorías y subcategorías

Para responder a cada uno de estos objetivos específicos se tomaron en cuenta las siguientes categorías y subcategorías:

**Tabla N°3.**

*Matriz de categorías y subcategorías según objetivos específicos*

Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Descripción
Describir el tipo de retroalimentación que realizan los docentes de primaria de una I.E. pública de Lima	C1: Tipos de retroalimentación (Hattie y Timperley, 2007)	A nivel de la tarea (C11)	El foco de la retroalimentación es la corrección de los resultados del estudiante en un contexto específico.
		A nivel del proceso (C12)	El foco de la retroalimentación son los procesos que lleva a cabo el estudiante al realizar la tarea.
		A nivel personal (C13)	El foco de la retroalimentación son las actitudes o comportamientos de los estudiantes.
	C2: Características de la retroalimentación efectiva (Hattie y Timperley, 2007)	Objetivos específicos (C21)	Se establecen objetivos de común entendimiento para el docente y el estudiante.
		Evaluación del desempeño (C22)	Se evalúa el desempeño del estudiante; es decir, su nivel de logro de los objetivos establecidos.
		Fomento de la autorregulación (C23)	Se fomentan procesos de autorregulación: el docente orienta al estudiante, pero es este quién ajusta sus procesos de manera autónoma para lograr los objetivos planteados.

		Intervención oportuna (C24)	La retroalimentación se implementa en el momento adecuado.
		Fomento de la autoevaluación (C25)	Se fomentan procesos de autoevaluación: el docente genera espacios y brinda las herramientas necesarias para que el estudiante evalúe su propio desempeño.
	C3: Rol del docente en las etapas de la retroalimentación efectiva (Hattie y Timperley, 2007)	Feed Up (C31)	Rol del docente al presentar la tarea
		Feed Back (C32)	Rol del docente durante el proceso de realización de la tarea, implica la evaluación constante del mismo
		Feed Forward (C33)	Rol del docente después de la evaluación de la tarea
Describir las funcionalidades de Kahoot! en la retroalimentación que realizan los docentes de primaria de una I.E. pública de Lima en el contexto de la educación remota	C4: Elementos de Kahoot! como plataforma gamificada (Kapp et al., 2013)	Objetivos (C41)	Objetivos específicos con los cuales se emplea Kahoot! dentro del proceso de enseñanza
		Reglas (C42)	Opciones de configuración de Kahoot! que se alteran para ajustarse a los objetivos propuestos
		Sistema de recompensas (C43)	Sistema de puntos de Kahoot!
		Compartir social o competitividad (C44)	Espacio de competitividad, generado a través del uso de Kahoot!
		Retroalimentación (C45)	Informes de resultados de Kahoot!
C5: Efectos positivos del uso de Kahoot! en el aula (Wang y Tahir, 2020; Zhang y Yu, 2021)	Motivación (C51)	Fomento de la motivación de los estudiantes a través del uso Kahoot!	
	Participación (C52)	Fomento de la participación de los estudiantes a través del uso Kahoot!	
	Autonomía (C53)	Fomento de la autonomía de los estudiantes a través del uso Kahoot!	
C6: Retroalimentación a través de Kahoot! (Kapp et al., 2013)	Utilidad de los informes de Kahoot! (C61)	Los informes de resultados de Kahoot! contribuyen al proceso de retroalimentación.	
	Utilidad de los espacios de diálogo que genera Kahoot! (C62)	Durante la aplicación del cuestionario de Kahoot!, se generan espacios de diálogo que contribuyen al proceso de retroalimentación.	
	(subcategoría emergente)		

Nota. Elaboración propia

## **Informantes**

Las informantes del estudio son cuatro docentes de primaria de una institución educativa pública de Lima, quienes fueron seleccionadas por conveniencia, pues se encuentran laborando en el centro de prácticas pre-profesionales de la investigadora. Así mismo, han sido incluidas en el estudio, ya que han empleado la plataforma Kahoot! en sus sesiones de clase remotas (durante el período escolar 2020 y/o 2021). En este sentido, fueron excluidos del estudio aquellos docentes que no conocían sobre la plataforma, nunca la emplearon o la emplearon en contextos distintos a los de una sesión de clase. Esto, debido a que se busca recabar las percepciones docentes sobre la retroalimentación en un contexto de educación formal. De acuerdo a estos criterios, participaron como informantes del estudio dos docentes de III ciclo y dos docentes de V ciclo.

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

En primer lugar, se aplicó la técnica de la encuesta para lograr una primera aproximación a las experiencias y apreciaciones de las docentes referentes al empleo de Kahoot! y sus funcionalidades en sus procesos de retroalimentación. Esta se consideró pertinente en esta primera etapa de recolección de datos, pues, como describen Álvarez-Gayou et al. (2014), permite llegar a un mayor número de informantes sin necesidad del contacto directo de los mismos con el investigador. En este sentido, se logra optimizar el tiempo dedicado al proceso de recojo de la información. Para ello, se empleó el instrumento del cuestionario abierto, ya que este permite la obtención de datos cualitativos relevantes para el estudio (Álvarez-Gayou et al., 2014).

En segundo lugar, se consideró pertinente la aplicación de la técnica de la entrevista para profundizar en la información recabada a partir de la encuesta, pues esta permite establecer un diálogo cercano con las docentes desde sus propias experiencias (Trindade, 2016). En este sentido, se entiende la entrevista como una conversación entre dos o más sujetos, en la cual el entrevistador cumple un rol de guía, dirige la conversación y plantea preguntas con el propósito de recoger información relevante respecto a un tema en específico (Hernández et al., 2014; Trindade, 2016). Para ello, se empleó el instrumento de la guía de entrevista semiestructurada, ya que permite contar con una lista de preguntas y temas a discutir,

sin descartar la posibilidad de introducir preguntas adicionales, de ser necesario, para obtener información más precisa (Hernández et al., 2014).

Ambos instrumentos fueron diseñados tomando en cuenta los objetivos (general y específicos) de la investigación, categorías y subcategorías mencionados anteriormente. De esta manera, las preguntas, tanto del cuestionario abierto (anexo 1) como de la guía de entrevista semiestructurada (anexo 2) responden a la aproximación bibliográfica realizada a través de la elaboración del marco teórico, con el propósito de lograr un mayor entendimiento práctico de aquello descrito en el primer capítulo del presente texto.

### ***Técnicas para la organización, procesamiento y análisis***

Para la organización de las categorías y subcategorías de la investigación, así como las preguntas a las cuales buscan responder, se empleó la siguiente matriz de consistencia. En esta también se indica qué número de ítem del cuestionario abierto (CA) y de la guía de entrevista (GE) responden a cada pregunta.

**Tabla N°4.**

#### ***Matriz de consistencia para el diseño de instrumentos***

Objetivos específicos	Categorías preliminares	Subcategorías	Preguntas	No. ítem	
				CA	GE
Describir el tipo de retroalimentación que realizan los docentes de primaria de una I.E. pública de Lima	C1: Tipos de retroalimentación (Hattie y Timperley, 2007)	A nivel de la tarea (C11)	¿Qué tipo de retroalimentación realiza?	3, 4	2, 3
		A nivel del proceso (C12)	¿Qué nivel de retroalimentación prioriza?		
		A nivel personal (C13)			
C2: Características de la retroalimentación efectiva (Hattie y Timperley, 2007)	Objetivos específicos (C21)		¿Realiza una retroalimentación efectiva?	2, 4, 5, 6, 7	1, 3, 4, 5, 6
		Evaluación del desempeño (C22)	¿Qué características de la retroalimentación efectiva se encuentran presentes en las		
		Fomento de la autorregulación (C23)			

		Intervención oportuna (C24)	devoluciones que brinda?		
		Fomento de la autoevaluación (C25)			
C3: Rol del docente en las etapas de la retroalimentación efectiva (Hattie y Timperley, 2007)		Feed Up (C31)	¿Se evidencian las etapas de la retroalimentación efectiva en su proceso de retroalimentación?	2,	1,
		Feed Back (C32)		4,	3,
		Feed Forward (C33)		6,	5,
				7	6
			¿Cuál es su rol como docente en cada una de estas etapas?		
Describir las funcionalidades de Kahoot! en la retroalimentación que realizan los docentes de primaria de una I.E. pública de Lima en el contexto de la educación remota	C4: Elementos de Kahoot! como plataforma gamificada (Kapp et al., 2013)	Objetivos (C41)	¿Cómo emplea los elementos de Kahoot! al implementar un cuestionario de este tipo dentro de una sesión de clase?	10,	7,
		Reglas (C42)		11,	8,
		Sistema de recompensas (C43)		12,	9,
		Compartir social o competitividad (C44)		13,	10,
		Retroalimentación (C45)		16	13
			¿De qué manera afectan estos elementos los procesos de enseñanza - aprendizaje?		
C5: Efectos positivos del uso de Kahoot! en el aula (Wang y Tahir, 2020; Zhang y Yu, 2021)		Motivación (C51)	¿Considera que Kahoot! fomenta la motivación / participación / autonomía de sus estudiantes?	13,	10,
		Participación (C52)		14,	12,
		Autonomía (C53)		15	13
C6: Retroalimentación a través de Kahoot! (Kapp et al., 2013)		Utilidad de los informes de Kahoot! (C61)	¿De qué manera contribuyen los informes de Kahoot! a su proceso de retroalimentación?	16	13

Nota. Elaboración propia

Para el procesamiento y el análisis de la información, recogida a través de la aplicación de los instrumentos anteriormente mencionados, se empleó la siguiente matriz de sistematización.

**Tabla N°4.**

*Matriz de sistematización para encuestas y entrevistas por categoría*

C1: Tipos de retroalimentación		
Código	Fragmento	Observación
D11C11A	“Fragmento de la encuesta o entrevista que responda a la categoría de estudio”	Palabras clave que resuman lo observado en el fragmento

Codificación:	
D1:	Docente encuestado/entrevistado
1:	Instrumento empleado para el recojo de la información: (1) encuesta, (2) entrevista
C11:	Subcategoría a la cual se asocia el fragmento
A:	En caso se requiera diferenciar un fragmento de otro (coincidencia en el participante, el instrumento y la subcategoría analizada).

Esta matriz permitió organizar las respuestas de las docentes informantes de acuerdo a las categorías del estudio, facilitando de esta manera su análisis. Así mismo, el proceso de codificación ejemplificado en la matriz fue de gran utilidad para la recuperación de fragmentos de las respuestas de las informantes cuando se consideró necesario.

**Protocolos éticos**

Los principios éticos en investigación establecidos por la Pontificia Universidad Católica del Perú (2016) son los siguientes:

- **Respeto por las personas**, que implica reconocer y proteger la autonomía de las personas
- **Beneficencia y no maleficencia**, que implica velar por el bienestar de los participantes de la investigación

- **Justicia**, que implica el reconocimiento de la equidad y el derecho de los participantes a acceder a sus resultados
- **Integridad científica**, que implica el respeto de la confidencialidad y la comunicación de resultados auténticos y no alterados
- **Responsabilidad**, que implica la toma de conciencia por parte del investigador de las consecuencias de la realización y difusión de su investigación

Para asegurar el cumplimiento de estos principios, se solicitó a las docentes que accedieron a participar del estudio firmar una carta de consentimiento informado (anexo 3). En esta, se les indicó el uso únicamente académico de la información recolectada, así como la protección de su identidad y datos personales. También, en esta carta se indica a las docentes que la investigación podrá ser consultada ellas a la publicación de la misma. Como protocolo adicional, al inicio de las entrevistas, se solicitó a las docentes autorización verbal para la grabación de las mismas en audio. Así mismo, los resultados obtenidos serán presentados a continuación sin ningún tipo de alteración que pueda provocar que se cuestione su autenticidad.

### **Parte III: Análisis e interpretación de resultados**

A continuación, se presenta el análisis y la interpretación de los datos recolectados a partir de la aplicación de los instrumentos de investigación, con el propósito de dar respuesta a la pregunta de investigación propuesta a partir del análisis de la información recolectada a partir de la aplicación de los instrumentos mencionados anteriormente. Para ello, estas se organizan de acuerdo a las categorías y subcategorías de investigación delimitadas en líneas anteriores.

#### **Categoría 1: Tipos de retroalimentación**

En este apartado se pretende identificar el tipo de retroalimentación que suelen realizar las docentes informantes, de acuerdo a aquellos aspectos que consideran de mayor importancia al momento de realizar la evaluación de una tarea. En este sentido, se toman en consideración tres de los cuatro niveles de retroalimentación propuestos por Hattie y Timperley (2017) con el objetivo de recabar las percepciones de las docentes informantes sobre este proceso, su importancia y sus posibles consecuencias a largo plazo. Estos son: a nivel de la tarea, a nivel de proceso y a



nivel personal. Cabe mencionar, que se decidió no mencionar el nivel de autorregulación, pues esto implicaría un mayor foco de atención en las perspectivas de los estudiantes y el estudio pretende centrarse en las percepciones de las docentes informantes.

### **1.1. A nivel de la tarea**

La mayoría de las informantes señalan que, al momento de realizar la retroalimentación, uno de sus focos de atención suele ser la corrección de las respuestas brindadas por el estudiante en la tarea específica asignada. Este tipo de devolución, de acuerdo a la clasificación brindada por Hattie y Timperley (2017), corresponde a una retroalimentación a nivel de la tarea, la cual se caracteriza por evaluar, principalmente, la corrección de las respuestas del estudiante en un contexto específico. Respecto a ello, las docentes informantes coinciden en que su proceso de retroalimentación frente a la identificación de errores es emplear distintas estrategias para hacer notar a los estudiantes los errores cometidos en la resolución de las tareas de manera individual o grupal, usualmente a través del empleo de preguntas y repreguntas.

Si se presenta un niño y te dice “miss, esto he hecho”, y tú ves. “¿Tú crees que esto es correcto?, ¿por qué crees eso?”, siempre incentivándolos a que ellos argumenten. “¿Tú crees que está bien?, ¿por qué crees?, ¿o no estás de acuerdo?, ¿por qué para ti está bien?”. (D12C11)

Las preguntas que emplean las docentes informantes al momento de realizar este tipo de retroalimentación son del tipo “¿está bien?” o “¿es correcto?”. Adicionalmente a ello, preguntan a los estudiantes el motivo por el cuál consideran que estas respuestas son correctas o incorrectas.

Cuando voy haciendo el desarrollo de la clase y dependiendo de cuál es la respuesta del niño, entonces voy preguntando: ¿alguien tiene otra idea?, ¿qué piensas tú?, ¿estás de acuerdo?, ¿podría ser?, ¿será correcto?, lo descubrimos. O sino vamos a la fuente, generalmente trabajamos con mucho material, tanto textual como también concreto. Entonces vamos a la fuente ¿qué dice?, ¿cómo debió ser? (D42C11)

Como puede observarse, y se retomará al realizar el análisis correspondiente al rol del docente durante las etapas de la retroalimentación, las docentes informantes

describen las acciones que toman frente al error desde una perspectiva de guías. En otras palabras, no ofrecen las respuestas correctas, sino que buscan que los estudiantes las deduzcan a partir de la reflexión que realicen sobre su propio desempeño (en comparación con la consigna de la tarea, fuentes de información adicionales o a través de la comparación de estrategias de resolución de problemas).

Al realizar una actividad del libro, por ejemplo, están haciendo su actividad y veo que hay errores en el mismo ejercicio, suelo ir con la retroalimentación de ese ejercicio, porque ya es un error común. Y me doy cuenta de eso a través del acompañamiento de los estudiantes. (D32C11)

Se observa también que, cuando estos errores son comunes a un grupo considerable de estudiantes, las docentes informantes mencionan realizar la retroalimentación de manera grupal y frente al resto de la clase. Una de ellas menciona lo siguiente:

Esto (intercambio de trabajos) se hace más que todo en matemática, (...) porque eso me permite recoger sus propias producciones y evaluarlos entre nosotros mismos sin saber de quién es (...) y se den ellos mismos cuenta en qué parte de repente hay un error, pero en base a lo que ellos han hecho. Si yo le corrijo a uno en especial. Va a servir para que el mismo se dé cuenta en qué parte se equivocó también. Entonces, produzco este efecto multiplicador en todos, tomo un trabajo de referencia, hago la retroalimentación con ese trabajo y, finalmente, produzco o hago que ellos me ayuden a terminar el trabajo ya corregido. Los aportes son de todos, siempre teniendo mucho cuidado en que los aportes sean positivos, no en negativo. Es muy importante eso. (D22C11)

En esta instancia, la corrección de la respuesta se realiza de manera colectiva, considerando los aportes de los estudiantes como insumo para la retroalimentación del trabajo tomado como referencia. Además, como se mencionó anteriormente, el rol que cumple la docente informante en este proceso es de mediadora, pues propicia la generación de este espacio para cuestionar los resultados obtenidos.

A partir de lo expuesto anteriormente, es posible afirmar que las docentes realizan devoluciones a nivel de la tarea en tanto orientan a los estudiantes a identificar aciertos y errores que hayan podido evidenciar en su desempeño. Este tipo de

retroalimentación la realizan no únicamente de manera individual, sino también de manera grupal.

Así mismo, es importante notar que, de acuerdo a los autores, el empleo exclusivo de este tipo de retroalimentación puede acarrear como consecuencia la ausencia del desarrollo de reflexiones o la adquisición de aprendizajes que pudiesen ser transferidos a situaciones retadoras distintas de la presentada en el momento específico de la evaluación. Sin embargo, empleada de manera conjunta con otros niveles de retroalimentación (a nivel del proceso y a nivel de autorregulación), brinda al estudiante una base consistente sobre la cual evaluar su desempeño de manera contextualizada.

### **1.2. A nivel del proceso**

Otro foco recurrente de los procesos de retroalimentación descritos por las docentes informantes es aquel de los procesos cognitivos que sus estudiantes llevan a cabo para la resolución de las tareas. En este sentido, la mayoría señala que asegurar que sus estudiantes comprendan los pasos a seguir o materiales a utilizar para la realización de una tarea es de gran importancia para poder lograr los aprendizajes esperados.

De acuerdo a Hattie y Timperley (2017), este tipo de devolución corresponde a uno centrado en el nivel del proceso, pues se enfoca en las estrategias que emplea el estudiante para afrontar una tarea determinada, las cuales son aplicables no solo a un contexto específico, sino que son transferibles a otras situaciones o consignas similares. En este sentido, se señala que el uso conjunto de la retroalimentación a nivel a la tarea, del proceso y la autorregulación favorece los procesos de aprendizaje del estudiante.

Si es que yo veo que ese ejercicio tiene constantes errores, se retomaríase ejercicio o la página tal. ¿Qué es lo que tienen que hacer? (...) Siempre a través de las preguntas. ¿Cómo lo tenemos que hacer? o ¿qué materiales vamos a usar?, ¿qué nos puede ayudar? (...) (D32C12A)

Al realizar este tipo de retroalimentación, las docentes informantes emplean, al igual que en la retroalimentación a nivel de la tarea, preguntas y repreguntas; sin embargo, en este caso, las preguntas formuladas son abiertas e implican la

expectativa de la explicación de un proceso, unos pasos a seguir: ¿qué podemos hacer?, ¿qué vamos a necesitar? Es así que ya no se centran en la corrección del resultado, sino en cómo puede conseguirse en primer lugar.

Incluso, en mi grado, que es segundo grado, vamos a trabajar el libro, por ejemplo. Viene una niña y me dice “miss, ¿qué tengo que hacer aquí?”. Mi respuesta siempre ha sido leer, vamos a leer, “¿qué dice la pregunta?” (...) “¿qué cosa dice?”, “ah, tengo que pintar las unidades”, “ah ya, ¿qué tienes que hacer entonces?”, “pintar las unidades”, “¿qué vas a hacer, entonces?”, “pintar las unidades”, “¿ya sabes qué tienes que hacer?”, “sí, miss” y se va. Ella misma se responde. (D32C12B)

Se les explica qué es lo que tienen que hacer, si han entendido, no han entendido, si ellos necesitan de repente que haga una repregunta para ver si es que comprenden. Si dice “colorear”, “¿qué te está indicando?, es una acción”, “¿qué tienes que hacer?, “colorear”. A veces leo, generalmente lo leen y les pido que me expliquen qué han entendido que es lo que van a hacer. (D42C12)

Como se observa, las docentes informantes emplean, de manera consistente, estrategias para incentivar al estudiante a descubrir las respuestas o, en este caso, estrategias de resolución de manera autónoma. Es así que, en el caso hipotético descrito por D3, se evidencia que la docente informante redirige la duda de la estudiante a la consigna de la tarea (“¿qué dice la pregunta?”). De esta manera, le brinda la posibilidad de comprender por su cuenta qué es lo que se espera de ella.

Me baso en los procesos didácticos, de acuerdo a cada área. Matemática tiene un proceso; ciencia tiene un proceso; personal, igual; comunicación también. En lo oral, tiene un antes, un durante y un después. En la escritura también, la planificación hacer un borrador y la versión final. En comprensión, también, un antes, un durante y un después. Los procesos didácticos influyen mucho en la presentación del nuevo conocimiento. (D12C12)

Así mismo, una de las docentes informantes, señaló también la importancia de los procesos didácticos de cada área curricular al estructurar los procesos cognitivos que busca fomentar en sus estudiantes, pues menciona que estos presentan una secuencia lógica, se va complejizando gradualmente y brindan al estudiante el andamiaje necesario para construir nuevos conocimientos. Respecto a ello, Hattie y Timperley (2017) mencionan la importancia de generar expectativas de aprendizaje lógicas, que sean consecuentes con aquello que el estudiante ya conoce.

En este sentido, se evidencia que las docentes informantes realizan retroalimentaciones a nivel de proceso, fomentando la generación de devoluciones efectivas que se enfoquen no sólo en respuestas específicas, en una tarea en concreto, sino a estrategias que puedan aplicarse de manera transversal y que tendrán impacto en la adquisición de otros aprendizajes. De esta manera, se observa el uso combinado de los dos primeros tipos de retroalimentación mencionados por los autores.

### **1.3. A nivel personal**

De acuerdo a los autores, la retroalimentación a nivel personal es aquella que califica al estudiante de acuerdo a sus actitudes y no a su desempeño, algunos ejemplos de este tipo de retroalimentación pueden ser los cumplidos (buena chica, buen chico), o el uso de calificativos (flojo o floja). Dada su gran carga emocional y el impacto que este tipo de devoluciones puede tener en la autoestima y el autoconcepto de los estudiantes, además de no reflejar de ninguna manera el nivel de logro de los aprendizajes del estudiante, se desestima su uso con propósitos de evaluación.

En el caso de las docentes informantes, no se observaron indicios de este tipo de devoluciones siendo realizadas como parte del proceso de retroalimentación en sí mismo. Sin embargo, sí se evidenciaron frases del tipo: “son un grupo muy bueno” (D32C13), “hay niños muy hábiles en este salón” (D42C13), etc. Aunque ello podría indicar el uso de estas expresiones durante los procesos de retroalimentación, también podría tratarse únicamente de remarcaciones positivas realizadas por las docentes informantes a manera de apreciaciones generales. En este sentido, no se encuentran evidencias concluyentes del empleo de este tipo de retroalimentación.

## **Categoría 2: Características de la retroalimentación efectiva**

En este segundo apartado se pretende identificar qué características de la retroalimentación efectiva descritas por Hattie y Timperley (2017) se encuentran presentes en el proceso de retroalimentación de las docentes informantes. Para ello, este se estructurará en cinco subapartados, cada uno de ellos correspondientes a una de las características de la retroalimentación efectiva: objetivos específicos, evaluación del desempeño, fomento de la autorregulación

### **2.1. Objetivos específicos**

Respecto a los objetivos específicos, los autores mencionan que para generar espacios de retroalimentación efectiva es necesario que, tanto evaluadores como evaluados, cuenten con un común conocimiento y entendimiento de aquello que va a evaluarse. En otras palabras, es necesario que los docentes y los estudiantes comprendan claramente cuáles son las expectativas de logro que se pretenden conseguir a través de la realización de una determinada tarea. De esta manera, el docente es capaz de direccionar su rol orientador hacia el logro de objetivos claros, específicos y alcanzables; y el estudiante es consciente de aquello que se espera de su desempeño.

En este sentido, la totalidad de las docentes informantes evidencian esta característica en sus procesos de retroalimentación, pues todas ellas describen que una de sus primeras acciones, al inicio de las clases, es la presentación del propósito y los objetivos de aprendizaje o criterios de evaluación que se tomarán en cuenta durante la sesión.

Siempre, desde un inicio, al momento de empezar un tema, es importantísimo explicarles a los chicos cuál es mi intención, cuál es mi propósito, a dónde quiero llegar (...) en qué parte yo voy a evaluarlos y qué espero de ellos (...) (D22C21A)

Presento el propósito, los criterios (...) se les presentan como láminas motivadoras o preguntas para poder recoger sus saberes previos. De acuerdo a eso, voy a lo que quiero llegar (...) plantearles, esto vamos a desarrollar, este es el nuevo aprendizaje (...) (D12C21)

Se evidencia así mismo, que este proceso no se centra únicamente en comunicar, sino en asegurar la comprensión de los objetivos por parte de los estudiantes. Es así que las docentes informantes emplean estrategias como la presentación de láminas, como menciona D3, o preguntas y repreguntas, como menciona D2 a continuación.

(...) si les digo ¿han entendido? Un sí o un no, no me dice nada. Pueden decirte sí, pero de repente no han entendido (...) cómo me doy cuenta que realmente ha quedado claro esa tarea, les hago preguntas (...) sus respuestas me van a dar, finalmente, una idea de si ya quedó clara esa actividad o no. (D32C21)

Cabe destacar, también, que estas clarificaciones no se realizan únicamente al principio de la clase, sino también durante el proceso de resolución de la tarea y, más

aún, se retoman al final de cada sesión, con el objetivo de propiciar reflexiones en los estudiantes sobre sus aprendizajes logrados o en proceso.

En una retroalimentación yo tengo que guiarme de los criterios (...) en base a eso vamos viendo, precisando ciertas cosas en las cuales ellos de repente, por ahí, estuvieron cerca, lo lograron, todavía les falta. Con eso se tiene que cerrar una clase, que ellos tengan clara cuál es la explicación final, porque no lo puedo dejar en el aire. Ellos ya saben que la clase culmina, cuando ya tenemos la información precisa, clarificada, el producto final. (D22C21B)

De esta manera, se puede concluir que las docentes informantes buscan establecer objetivos específicos de común entendimiento entre ellas, como evaluadoras, y los estudiantes, como evaluados, en el proceso de asignación de una tarea. Esto contribuye a la generación de espacios de retroalimentación efectiva en tanto permite delimitar las expectativas de los aprendizajes y orientar la mejora de los mismos de manera más óptima.

## **2.2. Evaluación del desempeño**

Otra característica de la retroalimentación efectiva mencionada por Hattie y Timperley (2017) es la evaluación del desempeño, entendido como la devolución que realiza el docente al estudiante de acuerdo a evidencias observables de sus logros, dificultades, errores comunes, etc. Esta se encuentra relacionada a lo descrito en el subapartado anterior en tanto, la retroalimentación del docente debe ser consecuente con los objetivos planteados para que esta se considere efectiva.

En este sentido, y como se evidenció líneas arriba, el proceso de retroalimentación de la mayoría de las docentes informantes evidencia esta característica, pues realizan la evaluación de los aprendizajes de acuerdo a los criterios establecidos al principio de sus sesiones y reforzados a lo largo de las mismas. Sin embargo, resulta relevante mencionar que, en uno de los casos, la evaluación del desempeño como la describen los autores se evidenció solo de manera parcial:

Con ellos vamos recreando, trato en lo posible de hacer una entonación y hacer las voces de los personajes. Entonces es así que a los chicos les gusta y ya no hay necesidad de que yo les retroalimente. Si tu sigues todos los procesos de lo que es

la lectura y también haces la animación y todo lo demás, no necesita el niño (...)  
(D42C22)

En esta instancia, la docente informante alude a la evaluación y, por lo tanto, retroalimentación de los desempeños a partir de objetivos previamente establecidos, explicados y clasificados. No obstante, menciona que, si los estudiantes no presentan dificultades en su proceso de aprendizaje, la retroalimentación no es necesaria. Esto, de acuerdo a Hattie y Timperley (2017), no se alinearía con las características de una retroalimentación efectiva, en tanto, para lograrla el rol del docente es brindar devoluciones relativas no únicamente a los errores o dificultades, sino también resaltar los logros e incentivar el empleo de estrategias efectivas de aprendizaje. Como menciona una de las docentes, “no hay que decir solo lo malo, sino también sus fortalezas. Resaltar que lo puede hacer mejor, mejorarlo, o seguir con una buena acción, no solamente lo débil”. (D22C22)

Así mismo, todas las docentes informantes, incluyendo a D4, señalan la importancia de reconocer el error como una oportunidad de aprendizaje. De acuerdo a las descripciones realizadas por las mismas, en algunos casos, llevar a cabo la retroalimentación desde esta perspectiva resulta un reto, pues perciben rechazo al error por parte de los estudiantes, quienes consideran que recibir las devoluciones sobre sus desempeños es algo malo, que se enfocar únicamente en los errores que cometen.

(...) al inicio los chicos no entendían, porque piensan o tienen esa idea de que la retroalimentación es algo malo, son los errores y que se equivocaron. Entonces manejar un nuevo concepto que diga que cuanto más me equivoco más aprendo toma tiempo. (D32C22)

A partir de lo anteriormente mencionado, es posible concluir que los procesos de retroalimentación descritos por la mayoría de las docentes informantes son efectivos, en tanto evalúan el desempeño de los estudiantes a partir de una serie de objetivos de aprendizaje. No obstante, al menos en uno de los casos, se evidencia la ausencia de devoluciones ante la ausencia de errores en las tareas de los estudiantes, lo cual indicaría una evaluación del desempeño no efectiva o, al menos, no en su totalidad.



Esto se debe a que, de acuerdo a los autores, para el logro de una retroalimentación efectiva, es importante que los docentes evalúen el desempeño de los estudiantes, tomando en consideración no solamente posibles aspectos a mejorar, sino también aprendizajes o estrategias ya logrados. De esta manera, no solo se fomenta una mejor aceptación de las devoluciones, sino también una comprensión más profunda y precisa del nivel de logro en el cual se encuentran los estudiantes en relación a los objetivos específicos planteados.

### **2.3. Fomento de la autorregulación**

Respecto al fomento de la autorregulación, los autores mencionan que resulta importante que un proceso de retroalimentación efectiva brinde al estudiante los espacios necesarios para evaluar sus estrategias de resolución de manera autónoma (Hattie y Timperley, 2017). En este sentido, se señala que el rol del docente durante la retroalimentación, debe ser el de un guía: orientar al estudiante para que logre reflexionar sobre su propio desempeño, incluyendo logros y aspectos por mejorar.

En relación a ello, las docentes informantes evidencian esta característica de manera consistente en sus procesos de retroalimentación. Como se mencionó en el primer subapartado sobre los objetivos específicos, expresan cumplir con un rol mediador al momento de enfrentarse a las dudas de sus estudiantes, realizando preguntas o repreguntas, releendo consignas, etc. Es así que una de las docentes informantes menciona “yo no suelo darles la respuesta así, busco que ellos logren, se den cuenta de qué es lo que tienen que hacer” (D32C23), haciendo referencia a que su rol implica facilitar estrategias y oportunidades de reflexión, mas no resultados.

Porque el niño lo va a ver y se va a dar cuenta, yo no voy a decir “aquí está mal”. Sino “mira, lee, ¿qué te dice?, ¿qué te pide?, ¿cómo es?, ¿cómo debió ser?” y así va descubriendo y va a reflexionando. Yo voy guiando con la pregunta y la repregunta. (D42C23)

Esta tendencia se observa también, durante los procesos de resolución de las tareas, durante momentos de retroalimentación grupal o individual, y al finalizar las sesiones de clase. En este sentido, una de las docentes informantes resalta lo siguiente: “Ahora el estudiante descubre y hace su aprendizaje, tú solamente le das ingredientes, para que él lo arme y saque conclusiones” (D12C23). De esta manera, se refuerza la idea de que son los estudiantes quienes activamente construyen su

propio aprendizaje y la retroalimentación es un insumo para que lleven a cabo este proceso: no es la respuesta correcta o el resultado esperado, sino una herramienta que pueden utilizar para llegar al mismo.

A partir de lo anteriormente mencionado, se evidencia que las docentes informantes emplean diversas estrategias para fomentar la autorregulación del estudiante a lo largo de todo el proceso de resolución de la tarea. Es así que el planteamiento de preguntas que dirijan la atención del estudiante a las consignas brindadas es una acción recurrente que les permite fomentar la autonomía. Considerando ello, se puede afirmar la puesta en práctica de un proceso de retroalimentación efectiva en relación al fomento de la autorregulación.

#### **2.4. Intervención oportuna**

Hattie y Timperley (2017) también mencionan que otra característica necesaria para asegurar la retroalimentación efectiva es la intervención oportuna al momento de realizar las devoluciones. En este sentido, los autores resaltan la importancia de que el docente brinde al estudiante el suficiente tiempo para reflexionar, de manera autónoma, sobre aquella tarea que se le ha sido asignada, sin que esto signifique “dejarlo por su cuenta”, sino por el contrario, brindando aclaraciones cuando estas son necesarias.

Respecto a esta característica, aunque en una primera instancia (la aplicación de la encuesta), la mitad de las docentes informantes señalaron que el momento predilecto para realizar la retroalimentación es después de la realización de la tarea, eventualmente (a través de las entrevistas) se evidenciaron percepciones más amplias. De esta manera, la totalidad de las docentes informantes mencionan que la retroalimentación es un proceso que se realiza de manera constante, dependiendo de las necesidades que se observan en sus grupos específicos de estudiantes.

(...) la retroalimentación tú la vas dando de manera constante en el proceso de la clase. No es que tenga un lugar o momento específico la retroalimentación, es durante el proceso. En el momento que tu observas que necesitan, tú retroalimentas. (D42C24)

Para describir este proceso, expresan que es “formativo” (D11C24A, D22C24B), que se realiza “de manera constante” (D22C24B), “continua” (D31C24A), “en el antes, durante y después” (D11C24B) o “en el momento que se requiere”

(D31C24B). Es así que, de acuerdo a lo descrito por los autores, las devoluciones realizadas por las docentes informantes se consideran intervenciones oportunas, pues indicaría que las informantes desempeñan un rol de acompañamiento constante, tomando en consideración las necesidades de aprendizaje específicas observadas en cada contexto.

De esta manera, se observa que la retroalimentación que realizan las docentes informantes es efectiva, en tanto no se limitan únicamente a un momento de la clase o del proceso de resolución de la tarea. Por el contrario, llevan a cabo este proceso cuando es requerido por los estudiantes, atendiendo de manera oportuna las necesidades de retroalimentación de los estudiantes. En este sentido, estas devoluciones se consideran efectivas.

## **2.5. Fomento de la autoevaluación**

En relación a esta última característica, los autores mencionan que, dado que el objetivo principal de la retroalimentación efectiva es disminuir la brecha entre el aprendizaje esperado y el aprendizaje logrado, es de suma importancia que los estudiantes puedan adquirir herramientas que les permitan evaluar su propio desempeño de manera efectiva (Hattie y Timperley, 2017). De esta manera, el desarrollo de actividades de autoevaluación y coevaluación resulta de vital importancia para que se internalicen los procesos de autorregulación que servirán al estudiante para poder tomar un rol activo en su propio proceso de retroalimentación.

Al respecto, las docentes informantes describieron una amplia variedad de estrategias que emplean como parte de su proceso de retroalimentación para incentivar la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación formativa de los aprendizajes de sus demás compañeros y de sí mismos. Entre ellas mencionan las retroalimentaciones grupales tomando un trabajo como referencia (como se observó en un subapartado anterior), el intercambio de trabajos o la presentación de los mismos frente al resto de la clase, etc.

Coevaluación lo hago cuando, por ejemplo, intercambio los libros y ellos no saben de quién es el libro. También la heteroevaluación, pero me interesa mucho que ellos mismos se autoevalúen (...). Cuando termino una clase, siempre es bueno una tablita de autoevaluación que se base en los criterios que has trabajado y donde ellos analicen (...). Con preguntas súper sencillas, nada complicado. (D22C25)

(...) hicieron una descripción (...). Para que ellos mismos vean el avance, si están respetando la estructura del texto descriptivo, o qué aspectos tienen que tener en cuenta, se hizo un intercambio, y ahí cada uno decía, “miss, aquí le faltó el aspecto físico”, o “el aspecto personal no debería ponerlo primero, sino al siguiente” y entre ellos (se evaluaban). (D12C25)

Hay momentos en los que ellos también realizan esta evaluación de su desempeño, individualmente o en parejas. Se les plantea los criterios de evaluación en la ficha y ellos se autoevalúan de acuerdo a esos criterios. Por ejemplo, si se realiza una actividad, esto se trabaja cuando son exposiciones y presentan su trabajo por equipo (...). Si tengo 5 equipos y sale uno, los otros cuatro evalúan si cumple con los criterios a través de las fichas. Ellos mismos. (D32C25)

Al describir estos procesos, las docentes informantes mencionan el empleo de criterios de evaluación basados en los objetivos de aprendizaje que establecieron para el desarrollo de la sesión. En este sentido, se evidencia coherencia entre las expectativas de aprendizaje que proyecta el docente sobre los estudiantes y aquello que ellos evalúan en su mismo desempeño o el de sus compañeros.

Para ello, las docentes informantes se valen de distintos instrumentos, como pueden ser listas de cotejo (con preguntas o criterios planteados en un lenguaje sencillo), tablas de autoevaluación, fichas, etc. El empleo de estos instrumentos resulta importante, pues como una de las docentes informantes menciona, el recordar los criterios ayuda a los estudiantes a dar sentido a sus propias devoluciones en el contexto de la tarea y las expectativas propuestas, sin sobredimensionarlas ni reducirlas en complejidad.

“¿Cómo calificas tu trabajo?”, ellos saben que significa una A, una B, una C. “¿Cuánto te evalúas? ¿Por qué te evalúas así?”. Por ejemplo, yo tengo una niña que es muy dura consigo misma, (...) se equivoca una tilde en una letra, “me merezco una C” ella dice. “¿Por qué te mereces una C si todo está bien?”, “porque lo hice mal”. “Pero ¿el resto?”, le digo. Entonces para que sepa ella medirse (...) (D42C25)

De esta manera, se evidencia que las docentes informantes fomentan la autoevaluación del desempeño de los estudiantes a través del empleo de distintas estrategias como la orientación a través de preguntas y repreguntas; el intercambio de trabajos; así como el llenado de fichas, listas de cotejo o rúbricas. Además, también se observa que la generación de espacios de coevaluación, contribuye a la reflexión

de los estudiantes en torno a su propio desempeño, pues les permite comparar el nivel de logro de sus compañeros de clase con los objetivos específicos de la tarea y con sus propios resultados. Por lo tanto, es posible afirmar que las docentes informantes llevan a cabo procesos de retroalimentación efectiva que fomentan la autoevaluación.

### **Categoría 3: Rol del docente en las etapas de la retroalimentación efectiva**

En este apartado se describirán las estrategias que las docentes informantes emplean durante sus procesos de retroalimentación, de acuerdo a las diferentes etapas propuestas por Hattie y Timperley (2017). Para ello, este se estructura en 3 subapartados, cada uno de ellos correspondiente a una de las siguientes etapas: Feed Up, Feed Back y Feed Forward. Cabe mencionar que, algunas de estas estrategias ya han sido mencionadas en apartados anteriores como parte del desarrollo de otras categorías.

#### **3.1. Feed Up**

Hattie y Timperley (2017) mencionan que la primera etapa de la retroalimentación efectiva es el “Feed Up”, la cual consiste en el establecimiento y la comunicación clara de los objetivos de aprendizaje que se pretenden lograr a través de la realización de una tarea. En este sentido, el rol del docente en esta etapa consiste en orientar y asegurar que los estudiantes comprendan qué es lo que se espera de ellos: qué aprenderán, cómo serán evaluados, cuál es el producto final, etc.

Respecto a esta etapa, las docentes informantes evidenciaron el empleo de diversas estrategias para la clarificación de los objetivos tales como formular “preguntas y repreguntas” (D41C31) y “plantear el propósito y los criterios de evaluación” (D21C31). Esta etapa guarda estrecha relación con una de las características de la retroalimentación efectiva mencionada en un subapartado anterior: el establecimiento de objetivos específicos. En este sentido, y como pudo observarse líneas más arriba, las docentes informantes cumplen con el rol clarificador que les corresponde en esta instancia, generando así espacios potenciales de retroalimentación efectiva.

#### **3.2. Feed Back**

La segunda etapa de la retroalimentación efectiva descrita por Hattie y Timperley (2017) es la del “Feed Back”, la cual hace referencia al proceso de caracterización del desempeño del estudiante con el objetivo de orientarlo hacia el logro de los aprendizajes esperados. En este sentido, el rol del docente se enfoca en clarificar, no los objetivos de la tarea, sino en describir qué tanto está logrando el estudiante y qué podría mejorar, invitarlo a cuestionar si es necesario cambiar de estrategia de resolución, etc.

Respecto a esta etapa, las docentes informantes evidenciaron el empleo de estrategias ya mencionadas en líneas anteriores como realizar devoluciones de manera grupal, intercambios de trabajos y la comparación con fuentes de información confiables. Así mismo, también se pudo observar, en el caso de dos de las docentes informantes, el empleo del modelado como estrategia para propiciar espacios de retroalimentación.

Preguntando, todo es preguntando. Y yo poniéndome como ejemplo también, por ejemplo, en una situación, “miss, valores no es así, valores es con v”. “Ah, ya, corríjanme chicos”, entonces voy forzando algunas situaciones para que ellos vean que de eso se aprende. (D42C32)

Primero, hicimos la lectura de un texto descriptivo, de ahí, nos empoderamos para la estructura, la comprensión. ¿Cuántos párrafos tiene?, ¿qué elementos son los que contienen el texto descriptivo? De ahí, recién, viene la parte de producción, de escribir. Primero es eso, leer, comprender y leer. Luego, la planificación y, luego, hacer. (...) algunas veces, primero, toman en cuenta los datos o los aspectos personales, según nuestro modelo iba al final, y ¿porque iba al final? Tenía una razón. (D12C32)

Como se observa, en este proceso también resulta de gran utilidad para las informantes el planteamiento de preguntas y repreguntas que orienten al estudiante en el proceso de asimilación de las devoluciones que realizan las docentes informantes.

Y lo que sí, en esto, es preguntas claves, de acuerdo a lo que vas buscando. Eso sí, porque tampoco puedes preguntar cualquier cosa, no los ayudas. Lo que sí es importante en este proceso de retroalimentación son las preguntas clave, de acuerdo al objetivo que tú te has planteado. (D32C32)

De esta manera, se evidenció que las docentes informantes emplean diversas estrategias que permiten la caracterización del desempeño de los estudiantes, tanto a nivel individual, como grupal. En estas distintas instancias, se observa que las docentes informantes cumplen con un rol orientador que se alinea a aquello que los autores describen como un proceso de Feed Back efectivo.

### **3.3. Feed Forward**

La tercera etapa de la retroalimentación, de acuerdo a Hattie y Timperley (2017), denominada “Feed Forward”, es aquella que permite al estudiante extrapolar los aprendizajes que haya podido adquirir durante la realización de la tarea a otras situaciones problemáticas similares. En este sentido, el rol del docente en esta etapa es brindar los espacios necesarios para que el estudiante demuestre de qué manera ha interiorizado las devoluciones (brindadas por el docente o generadas por sí mismo), a través de la realización de una tarea similar o la corrección de una tarea ya realizada.

En este sentido, las docentes informantes describen el empleo de distintas estrategias para asegurar el desarrollo de los aprendizajes más allá del contexto específico de la tarea asignada, como, “plantear nuevas situaciones retadoras” (D41C33) o “realizar ejercicios similares al trabajo realizado” (D31C33). Además, mencionan el empleo de recursos, como fichas de trabajo adicionales o de refuerzo (D22C33, D32C33).

Así mismo, también se mencionaron estrategias como la revisión constante de las producciones escritas, en un ciclo de devoluciones y correcciones, hasta lograr el producto final esperado; así como incentivar la creación de situaciones problemáticas a partir de la participación del estudiante.

Primero revisó el borrador y si hay que mejorar les devuelvo dando algunas pautas (...). Cuando es escritura, el primer borrador lo haces acá, lo llevan a casa, lo traen acá, hasta la versión final que ya lo transcriben en su cuaderno o en su cuaderno de trabajo. (D12C33)

(Después de la retroalimentación planteó) Nuevas situaciones, algo parecidas para que el niño vuelva a desarrollar, aplicar su aprendizaje, y ver realmente si es que logramos fijar el aprendizaje. Por ejemplo, generalmente, hacemos creación, en matemática, “creo un problema” y les damos pistas. Por ejemplo, un esquema, le

ponemos datos, “¿cuál sería la pregunta?”. O con estos insumos crea tú una determinada situación. Si es en comunicación, les damos algunas pautas para que ellos hagan su creación. (D42C33)

De esta manera, se evidencia que las docentes informantes desempeñan un rol efectivo en su proceso de retroalimentación, durante la etapa del “Feed Forward”, pues brindan a los estudiantes oportunidades para demostrar la mejora de sus aprendizajes, facilitando así la interiorización de las devoluciones realizadas. Para ello, proponen nuevas situaciones retadoras similares a las tareas asignadas o realizan la devolución de tareas para su revisión y corrección. En este sentido, ayudan al estudiante a reflexionar sobre su propio desempeño y realizar las acciones necesarias para orientarlo hacia el logro de los objetivos establecidos.

#### **Categoría 4: Elementos de Kahoot! como plataforma gamificada**

En este apartado, se describe de qué manera las docentes informantes emplean los distintos elementos de Kahoot! como plataforma gamificada al momento de implementar los cuestionarios en sus sesiones de clase. Para ello, este se estructurará en cinco subapartados correspondientes a la clasificación propuesta por Kapp et al. (2013): objetivos, reglas, sistema de recompensas, competitividad o compartir social, y retroalimentación.

##### **4.1. Objetivos**

Según Kapp et al. (2013), todo sistema gamificado debe contar con una serie de objetivos claros que estructuren y den sentido a la aplicación del mismo en un contexto específico. En el caso de Kahoot!, y como se evidencia a través de las respuestas de las informantes, es el docente quien establece estos objetivos, en concordancia con aquellos aprendizajes que desea lograr y ha estructurado de manera previa a través de un proceso de planificación.

Solía hacerlo cada dos días, o cada fin de semana, por ejemplo, un área que tenía dificultad. El Kahoot! como es algo lúdico, que se entretienen, era para retroalimentar, recordar de lo que habían aprendido, reforzar eso (...). Dependiendo de la necesidad que veía. Me enfocaba en la debilidad que yo había percibido en la clase y a eso apuntaba. (D12C41)



Las lecturas siempre van relacionadas a la unidad. Yo no puedo coger algo que no esté relacionado, salvo que se presente una situación, por decirte, convivencia, maltrato, conflicto. Ahí sí puedo alterar, viendo la necesidad, pero sino es en relación de la unidad. (D42C41)

En este sentido, para las docentes informantes Kahoot! es una herramienta que permite dar respuesta a los objetivos propuestos en sus sesiones de clase o unidades: no es un elemento aislado, sino parte de los recursos o herramientas que emplean como medio para generar aprendizajes. Como una de las docentes informantes menciona, los temas que trabajaban en la plataforma “eran los temas que íbamos a tratar” (D32C41).

Nosotros elaboramos en nuestra unidad de aprendizaje, nuestra experiencia de aprendizaje, ciertos desempeños que debemos cumplir y en base a eso se elaboran justamente los temas, entonces buscamos y cada semana, en un planificador, se va separando cada desempeño. De repente, vendría a ser un repaso de lo que ya hicimos. Refuerzo. (D22C41)

A partir de lo anteriormente mencionado, es posible concluir que las docentes informantes implementan los cuestionarios de esta plataforma en sus sesiones de clases sobre la base de una serie de objetivos previamente establecidos y contextualizados en distintas experiencias de aprendizaje. Kahoot!, se convierte entonces, en una herramienta con un propósito pedagógico determinado, sea este el recojo de saberes previos, la motivación o la retroalimentación en sí misma como finalidad. Esto, como señalan los autores, es lo que transforma el uso de la plataforma en una experiencia gamificada con sentido y potencial para el favorecimiento de los procesos aprendizaje de los estudiantes.

#### **4.2. Reglas**

Las reglas, según Kapp et al. (2013), hacen referencia a todas aquellas condiciones que el docente puede implementar en el sistema gamificado para que la experiencia del mismo guarde coherencia con los objetivos propuestos. En el caso de Kahoot!, se observa que la mayoría de las docentes informantes modifican la experiencia de los estudiantes al resolver los cuestionarios, principalmente, a partir de la modificación de los tiempos límite de respuesta.

Depende de lo que tú estás buscando, por ejemplo, si yo a través de estas preguntas busco que ellos indaguen más entonces si les das más tiempo (...). Si yo quiero saber en el momento, para un recojo de aprendizajes previos, pues yo pondría un tiempo más corto, a lo que viene, a los que ellos recuerdan, sin buscar a otro lado, sino lo que ellos llevan dentro. (D32C42)

Como se observa, estas modificaciones se realizan tomando en consideración el propósito pedagógico que las docentes informantes otorgan al cuestionario. De esta manera, en uno de los casos, el tiempo límite de respuesta se asigna de acuerdo al “valor de la pregunta” (D12C42). Esto hace referencia a la complejidad de la misma para estimar cuánto tiempo tardaría el estudiante en responder y, de esta manera, determinar un lapso de espera adecuado que permita al estudiante reflexionar sobre sus aprendizajes, así como incentivar un cierto nivel de atención.

Así mismo, otra aproximación que se evidenció fue la configuración de los cuestionarios sin tiempo. En esta instancia, de acuerdo a la docente informante, esta decisión se debía a que su objetivo era que los estudiantes resolvieran los cuestionarios “sin presión, que lo hicieran en un momento tranquilo, pero que culminen la tarea” (D22C42). En este sentido, aunque ambas docentes informantes describen formas distintas de abordar la configuración de los cuestionarios, se evidencia en ambos casos que estas decisiones se justifican en los propósitos pedagógicos que establecen como base del sistema gamificado.

De esta manera, es posible concluir que las docentes informantes hacen uso de las opciones de configuración de los cuestionarios de Kahoot! para ajustar esta experiencia de aprendizaje a sus intenciones pedagógicas. En este sentido, aplican el concepto de las reglas del sistema gamificado a través de la modificación de los tiempos límite de respuesta de cada pregunta, tomando en consideración distintos criterios, tales como la dificultad de la misma o los procesos que podrían llevarse a cabo por parte del estudiante durante el cuestionario (por ejemplo, la búsqueda de información que pueda asistirlo al responder la pregunta planteada en el cuestionario).

### **4.3. Sistema de recompensas**

En relación a los sistemas de recompensas, Kapp et al. (2013) afirman que, en los sistemas gamificados, estos pueden presentarse a través de elementos como los puntos, insignias, medallas, etc. De acuerdo a los autores, este es uno de los

elementos que cuenta con mayor potencial para generar un impacto positivo en la motivación de los estudiantes por aprender nuevos contenidos al utilizar este tipo de plataformas. Sin embargo, de la totalidad de docentes informantes, sólo una hizo mención explícita a este elemento.

Es juego y no se sienten presionados de que les va a salir una nota, ellos más se motivan cuando piensan que son puntos. Pone que son 10 puntos y obtuvieron 8, para ellos es una gran alegría. Si obtuvieron 3, al inicio es tristeza, pero después les queda el bichito de querer hacer más. (D22C43)

Como se observa, la docente informante menciona que el empleo de puntos en lugar de, por ejemplo, una nota a manera de calificación sumativa es un incentivo que permite al estudiante mantenerse motivado frente al error. En este sentido, el principio de recompensa, como parte del sistema gamificado, funciona como catalizador de posibles temores que los estudiantes podrían presentar al momento de enfrentarse a contenidos desconocidos, que en otras circunstancias, como una sesión de clase tradicional o un examen, hubiesen podido resultar más intimidantes (Kim, 2015).

A partir de lo anteriormente expuesto, es posible concluir que al menos una de las docentes informantes identifica el sistema de recompensas basado en puntos como un elemento importante de la experiencia de aprendizaje que supone la implementación de un cuestionario de Kahoot! En este sentido, reconoce que el uso de puntaje, en vez de una calificación contribuye a la motivación de los estudiantes, así como la pérdida del temor al error.

#### **4.4. Compartir social o competitividad**

Además de los sistemas de recompensas, Kapp et al. (2013) reconocen el compartir social o la competitividad como otro elemento fundamental de los sistemas gamificados. Respecto a ello, la mayoría de las docentes informantes hacen mención a como la competitividad generada por la implementación de los cuestionarios de Kahoot! acarrea consigo un efecto positivo en la participación y motivación de los estudiantes respecto al contenido propuesto para el aprendizaje.

Lo otro es que ahí sale, como te decía, quien respondió primero, quien lo respondió más rápido, viendo todas las preguntas, ahí se ve una competencia sana. Quieren buscar el éxito, quieren mejorar ellos, ser mejores. Yo sí lo noto como una motivación.

La mayoría quiere estar entre los primeros, entonces buscan de lograr de hacer lo mejor posible. (D42C44)

En este sentido, de acuerdo a las docentes informantes, la implementación de los cuestionarios en las sesiones de clases genera espacios de competencia que permiten a los estudiantes comparar su desempeño con el de sus compañeros, motivándolos así a establecer expectativas de logro similares para sí mismos. Como una de las docentes informantes menciona, "(...) compararse, compartir, es algo innato en ellos. Entonces manejar esos aspectos en forma grupal, sumando puntos, es algo más divertido todavía" (D22C44A).

Además, una de las docentes informantes menciona que la implementación de los cuestionarios de Kahoot! motiva a sus estudiantes a "estar atentos y a leer" (D12C44). De esta manera, la competitividad contribuye también al desarrollo de hábitos de estudios favorables, pues les brinda la motivación necesaria para lograr mejores resultados y obtener un mayor puesto.

A partir de lo anteriormente mencionado, es posible concluir que el compartir social o competitividad es un elemento de Kahoot! como sistema gamificado que contribuye a fomentar la motivación en los estudiantes. Así mismo, de acuerdo a las docentes informantes, esto contribuye a sus procesos de retroalimentación en tanto les permite desarrollar en sus estudiantes habilidades de autorregulación, que contribuyen a la recepción efectiva de las devoluciones que realizan.

#### **4.5. Retroalimentación**

Respecto a este último elemento de los sistemas gamificados, Kapp et al. (2013) mencionan que la retroalimentación, en los sistemas gamificados, es la principal fuente de interacción entre el usuario y, en este caso, el cuestionario. En este sentido, es el mecanismo a través del cual, el sistema ofrece al estudiante la información necesaria para conocer sobre su desempeño en el mismo. Esta información puede brindarse en distintos momentos, mediada o no por el docente, y tiene el potencial de contribuir de manera positiva a los procesos de enseñanza aprendizaje.

En cuanto a la retroalimentación como elemento de Kahoot!, la totalidad de las docentes informantes mencionó la utilidad de los reportes de la plataforma en sus

procesos de retroalimentación. En este sentido, destacaron el potencial de la plataforma no solo para identificar las fortalezas y debilidades de sus grupos de estudiantes en específico (aspecto que se tratará en el sexto apartado del presente capítulo), sino también la posibilidad que esto les brindaba para modificar sus propios procesos de enseñanza para adaptarse a las necesidades educativas específicas de sus estudiantes.

A partir de eso también servía para nosotros profundizar en el tema por ejemplo si te arroja el Kahoot!, en esto de los saberes previos, que pocos estudiantes conocían, pues el tema también iba a variar. Iba a ser algo más básico, de acuerdo al grado también. Pero si ya el cuestionario te arrojaba que la mayoría tenía un conocimiento de los temas, ya había que profundizar más allá de lo que había de repente planteado, entonces ir más allá porque repetir lo mismo ya no es tan provechoso. (D32C45)

De esta manera, Kahoot! se convierte en una herramienta que permite a las docentes informantes identificar el nivel de conocimiento inicial de sus estudiantes respecto a un contenido específico. En este sentido “van mostrando lo que aprendieron” (D22C45) a través de una suerte de evaluación diagnóstica de su desempeño, “para saber qué tanto sabían sobre el tema, para saber qué temas tratar y qué temas no” (D12C45). En este contexto, los resultados de los cuestionarios contribuyen a la caracterización efectiva del nivel de logro actual del estudiante y permiten al docente establecer expectativas de aprendizaje lógicas en base al mismo.

## **Categoría 5: Efectos positivos del uso de Kahoot! en el aula**

En este apartado, se pretende describir los efectos positivos que perciben las docentes informantes respecto al uso de los cuestionarios de Kahoot! en sus sesiones de clases. Para ello, este se estructurará en tres subapartados: motivación, participación y autonomía, correspondientes a las principales potencialidades del uso de la plataforma rescatados por Wang y Tahir (2020), y Zhang y Yu (2012).

### **5.1. Motivación**

De acuerdo a los autores, las plataformas gamificadas como Kahoot! constituyen herramientas con gran potencialidad para motivar a los estudiantes a interactuar con nuevos contenidos y lograr aprendizajes en espacios similares a juegos. Respecto a ello, las docentes informantes expresan sus percepciones sobre

el impacto positivo del uso de los cuestionarios en sus sesiones de clase y el estado de ánimo de sus estudiantes durante estas experiencias.

Una de ellas señala, por ejemplo, que notaba a sus estudiantes “contentos” (D12C51), después de realizar el cuestionario, haciendo mención al interés de los estudiantes por el aspecto competitivo que implica el uso de la plataforma. Así mismo, otra de las docentes informantes menciona, que el uso de la plataforma “llama la atención” de sus estudiantes, “porque es parte de la época, de la era en la que están los niños, algo que ellos estaban al día” (D32C51).

Lo que pasa es que nosotros empezamos la virtualidad de una manera abrupta (...) si no contaba con el apoyo de los papás, tenía que hacerlo con los mismos chicos. (...) ellos han sido mi puerta para ingresar con los papás. Entonces, ¿qué tenía que hacer?, motivarlos con un juego, algo, ver esa oportunidad de atraerlos. Y se dieron cuenta que era sencillo (...) Y no se negaron para nada. Fue muy atractivo (...). (D22C51)

En este sentido, puede evidenciarse que las docentes informantes perciben un efecto positivo en la motivación de sus estudiantes al emplear los cuestionarios. No solo ello, sino que, como se observa en el testimonio de una de las informantes líneas arriba, esta motivación permitió afrontar ciertos retos que se presentaron para el logro de los aprendizajes en el contexto de la educación remota.

## **5.2. Participación**

Según Wang y Tahir (2020), y Zhang y Yu (2012), otro de los aspectos positivos del uso de Kahoot! en las sesiones de clases es el incremento de la participación de los estudiantes. Al respecto, las docentes informantes coinciden en señalar que esta es una de las consecuencias que observaron en sus experiencias implementando la plataforma, en comparación a, por ejemplo, la asignación de tareas tradicionales.

Al ser motivador, al ser novedoso y todo, ellos participaban, todos querían participar, no es como cuando tu dejabas una tarea, una tarea algunos te hacían y otros no, pero en cambio en el Kahoot! como era algo novedoso, todos querían participar, todos lo hacían. Y hasta el que no sabía, aprendía. (D32C52)

De esta manera, se evidencia que las docentes informantes relacionan el incremento de la participación de los estudiantes a la motivación que el empleo de esta plataforma, que describen como “lúdica e interactiva” (D21C52), genera en ellos.

Como una de las docentes informantes menciona, "(...) en el momento en el que tú les haces una pregunta todos hacen '¡Eh! quiero participar'. O (cuando pregunto) '¿quién quiere mostrar esto?', 'yo, yo quiero mostrar', es la respuesta del niño" (D42C52).

En este sentido, es posible afirmar que el uso de los cuestionarios en las sesiones de clases es percibido por las docentes informantes como una herramienta que facilita incentivar la motivación y la participación de los estudiantes en clase. Esto se debe a, como lo mencionan los autores, sus características similares a un juego, que permitirá al estudiante aproximarse a los contenidos para aprender de una manera distinta a aquella propuesta a través de una clase o tarea tradicional.

### **5.3. Autonomía**

Respecto a la autonomía, Wang y Tahir (2020), y Zhang y Yu (2012) señalan que este es uno de los aspectos que el empleo de Kahoot! posee la potencialidad de fomentar, pues brinda al estudiantes espacios propicios para el cuestionamiento de su propio desempeño y formas de mejorarlo. Esto se debe a que, al emplear principios de recompensa y competitividad, los cuestionarios son una herramienta para motivar al estudiante a mejorar su nivel de logro a través de la autorregulación y autoevaluación de sus propios procesos. En el caso de los reportes brindados por las docentes informantes, sin embargo, se evidencian opiniones divididas respecto a la potencialidad de la herramienta para fomentar la autonomía de los estudiantes.

(...) ser autónomo significa que ellos mismos saben que tienen una tarea que resolver, significa ser responsable, no depender tanto de los papás, significa que te digan ellos mismos "miss ¿revisó Kahoot!?", "miss, ¿cuántos respondieron?". Yo les mostraba y ellos se motivaban, sembró el bichito para que el resto diga "ah, pero si ella pudo, ¿por qué yo no?" (D22C53)

Por un lado, la mayoría de las docentes informantes reconoce haber percibido un impacto positivo en la autonomía de los estudiantes a través de la implementación de los cuestionarios. Como puede observarse líneas arriba, una de las docentes informantes menciona que, a través de esta experiencia, los estudiantes desarrollaron un mayor sentido de la responsabilidad respecto al cumplimiento de tareas. Así mismo, otra de las informantes señala que "les da la oportunidad de crecer un poco

más en autonomía porque ellos solitos ya cuando hacían, entraban, desarrollaban” (D42C53A), haciendo referencia a la propia gestión de sus procesos de aprendizaje.

No obstante, también se evidenció, coincidentemente en el caso de ambas docentes informantes de III ciclo, que el impacto del uso de los cuestionarios en la autonomía de los estudiantes era más bien contraproducente.

Yo, primero, lo trabajo con los papás. Como es un grado menor, lo trabajo con ellos (...) yo les digo “si ustedes, como padres, quieren ayudar a los estudiantes, lo que tienen que hacer es preguntar. No facilitarle, dictarle, decirle”. Y lo mismo en el trabajo de Kahoot! (...). En la virtualidad era mucho esto, mucho que el papá estaba detrás del estudiante, no había, digamos, resultados reales. (D32C53)

(...) la virtualidad nos ha traído muchas dudas, porque generalmente, en algunos casos no en todos, era el acompañante adulto mayor quien respondía por el niño. Se ha detectado. Entonces un poco que no se podía controlar eso. (...) era bien difícil hacer una retroalimentación a distancia, porque, como eran niños de primer grado, siempre estaban con un adulto. Entonces la persona que está al lado, mamá o papá por no dejar que su niño conteste mal, era el papá el que interfería mucho. Personalmente, en algunos casos no ha sido un trabajo muy verdadero por parte de los chicos, ha sido hecho por los papás. (D42C53B)

En ambos casos, las docentes informantes describen situaciones problemáticas relacionadas a las intervenciones de los cuidadores de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Hacen referencia a estas como deshonestas o poco fieles a la realidad, pues, como ellas lo mencionan, no son un reflejo del nivel de logro del estudiante, sino un indicador del temor al error por parte de los adultos a su cargo.

En este sentido, es posible concluir que, aunque el empleo de los cuestionarios de Kahoot! posee un gran potencial para fomentar la autonomía en los estudiantes, es necesario acompañar este proceso con una orientación adecuada a los padres de familia. De esta manera, será posible para el docente implementar este tipo de recursos en las sesiones de clase, sin correr el riesgo de generar escenarios que resulten contraproducentes para el desempeño del estudiante a largo plazo.

### **Categoría 6: Retroalimentación a través de Kahoot!**



En este último apartado, se pretende describir de qué manera las docentes informantes emplearon la plataforma Kahoot! en sus procesos de retroalimentación durante el periodo de educación remota. Para ello, este se estructurará en dos apartados: la utilidad de los informes de Kahoot! y la utilidad de los espacios de diálogo que genera Kahoot! Cabe mencionar que este segundo apartado fue incluido como una subcategoría emergente, a partir de los hallazgos realizados durante el proceso de recolección de datos.

### **6.1. Utilidad de los informes de Kahoot!**

Como se mencionó anteriormente en el subapartado de retroalimentación correspondiente a la categoría de “Elementos de Kahoot! como plataforma gamificada”, la retroalimentación, en estos sistemas, según Kapp et al. (2013) puede ser de dos tipos: tardía o inmediata. La primera, correspondiente a este subapartado, se define como aquella información que el sistema brinda al usuario, luego de haber culminado su participación en el sistema gamificado o un segmento del mismo. En el caso de Kahoot! este tipo de retroalimentación se evidencia a partir de los informes que la plataforma genera al terminar la aplicación de un cuestionario.

Al respecto, la mayoría de las docentes informantes señalan que estos reportes son una herramienta que contribuye positivamente a sus procesos de retroalimentación, pues les permiten identificar fortalezas y debilidades en el desempeño de sus estudiantes. Esto, de acuerdo a una de las docentes informantes, resultaba de gran importancia, pues le permitía “mejorar los puntos débiles y potenciar los puntos que ya sabían” (D12C61).

Al final en Kahoot” te salía, quienes han contestado, como lo han contestado, cómo lo han hecho quien ha tenido más aciertos, desaciertos, entonces ya ahí me servía para brindar la retroalimentación, y plantear situaciones nuevas que de repente ayuden a superar algunas dificultades que de repente se hayan presentado. (D42C61)

Así mismo, señalan que la sistematización de estas observaciones resultó de utilidad para poder atender de manera más efectiva las necesidades específicas del grupo, así como proponer situaciones retadoras coherentes con su nivel de logro. Como una de las docentes informantes señaló “son esos reportes que te dicen cuánto estás avanzando tú como maestra y de repente en base a ese reporte replantear” (D22C61).

De esta manera, es posible afirmar que las docentes informantes emplean los reportes de Kahoot! como insumos para brindar a sus estudiantes una retroalimentación tardía. En este sentido, reconocen que la información (sobre el desempeño de los estudiantes) resumida en estos informes es de gran ayuda no solo para brindar devoluciones, sino también para identificar necesidades de aprendizaje en el grupo de estudiantes y atenderlas de manera oportuna.

## **6.2. Utilidad de los espacios de diálogo que genera Kahoot!**

El segundo tipo de retroalimentación que Kapp et al. (2013) mencionan, es la retroalimentación inmediata, que hace referencia a la devolución de información sobre el desempeño del estudiante de manera constante, a medida que se lleva a cabo la experiencia de participación en el sistema. Respecto a ello, se observó que, en el caso de una de las docentes informantes, los procesos de retroalimentación llevados a cabo a través de Kahoot! se realizaban con este tipo de aproximación, de manera distinta al resto de informantes.

Se iban realizando preguntas y los chicos tenían que responder las preguntas. Y los resultados te vota ahí mismo, la mayoría respondió tal cosa, acerca del hábitat del animalito, “podemos decir que los animales viven en la selva”, por ejemplo. De repente por ahí uno o dos respondieron en la costa, no dejar de lado esa pregunta “¿por qué los estudiantes creyeron que fue en la costa?, ¿será correcto?” (D32C62A)

La docente informante en cuestión señala sobre su experiencia empleando Kahoot! que “habían momentos de dialogar después de cada pregunta” (D32C62B), haciendo referencia a la generación de espacios de retroalimentación después de la obtención de los resultados de cada una de estas. De esta manera, utilizando como insumo las representaciones visuales que Kahoot! brinda al finalizar una pregunta, describe su rol como mediadora y generadora de devoluciones como una constante en el proceso de desarrollo del cuestionario.

En este sentido, se evidencia que la docente informante utiliza los cuestionarios de Kahoot! como medios para propiciar espacios de retroalimentación inmediata. Para ello, la docente emplea el diálogo y el planteamiento de preguntas como estrategias para fomentar la reflexión de sus estudiantes sobre la consigna o pregunta propuesta. De esta manera, Kahoot! contribuye al proceso de retroalimentación de la docente incentivando procesos de autorregulación, autoevaluación y coevaluación.

## Conclusiones

1. Las docentes informantes evidencian el manejo de estrategias de retroalimentación focalizadas, principalmente, a la evaluación de la tarea y el proceso del estudiante. Esto contribuye a la generación de espacios de retroalimentación efectiva, en cuanto sería un indicador del rol orientador que toman las docentes informantes no solamente al determinar la corrección de una tarea en un contexto específico, sino también al guiar procesos de reflexión relativos a estrategias de resolución que puedan extrapolarse a otros contextos. Así mismo, aunque se podrían observar indicios del empleo de la retroalimentación a nivel personal, no se recolectaron evidencias claras de su uso efectivo durante los momentos de retroalimentación brindados en clase.
2. Los procesos de retroalimentación descritos por las docentes informantes, evidencian, en su mayoría, características propias de un proceso de retroalimentación efectiva. En este sentido, se identifica el planteamiento de objetivos específicos, la evaluación del desempeño de los estudiantes de acuerdo a estos mismos, el fomento de la autorregulación y la autoevaluación, así como la intervención oportuna antes, durante y después del desarrollo de la tarea.
3. Respecto al rol de las docentes informantes en el proceso de retroalimentación efectiva, estas evidencian el manejo de estrategias variadas para desempeñar de manera efectiva sus roles orientadores durante los momentos de Feed Up, Feed Back y Feed Forward. Entre estas, podemos mencionar el planteamiento de preguntas y repreguntas, el modelado, el empleo de la retroalimentación grupal e individual, la revisión de fuentes, la re-revisión de consignas, el intercambio de trabajos, la revisión y edición constante de productos escritos, el planteamiento de situaciones retadoras similares, el reforzamiento de los conocimientos a través de fichas de aplicación adicionales, etc.
4. Las docentes informantes son capaces de modificar las experiencias de los estudiantes a través de Kahoot! empleando los distintos elementos que la plataforma ofrece para este propósito. Estas modificaciones responden a las intenciones pedagógicas que las informantes plantean como punto de partida

para la implementación de los cuestionarios en la sesión de clase, en este sentido, guardan coherencia con sus objetivos de aprendizaje previamente planificados.

5. Las docentes informantes identifican un efecto, generalmente positivo, en el empleo de la plataforma Kahoot! en el salón de clases. En este sentido, perciben un incremento en la motivación y participación de los estudiantes, incentivado por los sistemas de recompensa y reconocimiento social propios de la plataforma, así como de su naturaleza divertida. Sin embargo, se observan opiniones variadas en cuanto a su utilidad para el fomento de la autonomía de los estudiantes de III ciclo.
6. Respecto a las funcionalidades de Kahoot! en el proceso de retroalimentación de las docentes informantes, se observó que estas percibían que la plataforma Kahoot! contribuía de manera positiva a sus procesos de retroalimentación. De esta manera, se identificaron dos instancias en las cuales la plataforma era de utilidad para ellas: a través de los reportes de resultados de cada cuestionario aplicado (retroalimentación tardía) y a través de los espacios de diálogo que se podían generar luego de dar respuesta a cada pregunta del cuestionario (retroalimentación inmediata).

## Recomendaciones

1. Como se evidencio líneas arriba, aunque la mayoría de las docentes informantes describieron realizar retroalimentaciones tomando en consideración aspectos positivos y por mejorar del desempeño de sus estudiantes, no todas consideraban que este proceso era necesario cuando no se presentaban errores. En este sentido y con el objetivo de fomentar prácticas de retroalimentación efectiva, resulta importante reforzar en los docentes el concepto de la retroalimentación como un proceso formativo que describe tanto errores y aspectos a mejorar, como fortalezas y logros ya alcanzados.
2. Así mismo, en lo que respecta a la implementación de los cuestionarios de Kahoot!, resulta relevante destacar la importancia de la capacitación de los docentes en la creación y curación de este tipo de recursos previo a su aplicación en el aula. De esta manera, se aseguraría el cumplimiento de unos estándares mínimos de calidad en la generación de estos recursos. También cabe mencionar que la facilitación de una licencia pagada o el empleo de otras plataformas similares (por ejemplo, Quizizz, Mentimeter o Google Forms) podrían permitir el logro de resultados incluso mejores, dada la mayor variedad de opciones para la elaboración de cuestionarios interactivos a la cual tendrían acceso los docentes.
3. De manera similar, sería importante instruir a los docentes en la identificación de las distintas funcionalidades que presenta Kahoot! como herramienta de retroalimentación no solo tardía, sino también inmediata. Esto se debe a que, aunque todas las docentes mencionaron el uso de la primera a través del uso de los reportes como insumo para realizar devoluciones, solo una docente mencionó emplear las características de la plataforma para brindar retroalimentación inmediata. Esto puede realizarse, como se mencionó líneas arriba, a través del dialogo, después de cada pregunta de un cuestionario, empleando como insumo la representación visual de las respuestas correctas e incorrectas brindada por la plataforma.
4. Respecto al fomento de la autonomía, una situación problemática que podría dificultar el uso efectivo de Kahoot! en el proceso de retroalimentación es la

intervención de los padres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos al responder los cuestionarios por ellos (observado en las percepciones de las docentes informantes de III ciclo). En estos casos, una posible solución sería el establecimiento de acuerdos claros entre los docentes y los cuidadores con el objetivo de promover el desarrollo adecuado de la autonomía de los estudiantes.

5. Finalmente, aunque no se desarrolló a profundidad en el estudio, algunas docentes informantes expresaron su preocupación por ciertos retos de accesibilidad que se presentaron en el periodo de educación remota. En este sentido, cabe destacar que para la implementación efectiva de los cuestionarios de la plataforma Kahoot! como medios facilitadores de la retroalimentación, es necesario, primero, asegurar que los estudiantes cuenten no solo con las competencias necesarias para participar de estas experiencias, sino también con los recursos (como acceso a internet o equipos). Esto se debe a que la presencia de este tipo de obstáculos podría generar brechas significativas entre el nivel de logro de un grupo de estudiantes y otros, si estos se ven privados del acceso a estas experiencias de aprendizaje.

## Referencias

- Adnyani, K., Adnyana, I. & Murniasih, N. (2020). Teacher and Students' Perception on Using Kahoot! for English Learning. *Proceedings of the 3rd International Conference on Innovative Research Across Disciplines*, Indonesia, 62 - 67. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200115.011>
- Brookhart, S. (2017). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. ASCD.
- Brookhart, S. (2008). Feedback That Fits. *Educational Leadership*, 65(4). 54-59.
- Deterding, S. (2011). Situated motivational affordances of game elements: A conceptual model. *Proceedings of CHI 2011 Workshop Gamification: Using Game Design Elements in Non-Game Contexts*, Canada, 1-4.
- Fisher, D. & Frey, N. (2011). Feed Up, FeedBack, and Feed Forward. How one teacher assesses her kindergarteners during a unit on conservation. *Science & Children*, 48 (9), 26-30.
- Gómez, J. (2020). Gamificación en contextos educativos: análisis de aplicación en un programa de contaduría pública a distancia. *Revista Universidad & Empresa*, 22(38), 8-39. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.6939>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hernández, R., Fernández C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Kahoot! (s.f.). *Kahoot! for Schools. Ways to Play*. Recuperado el 13 de diciembre de 2021 de <https://kahoot.com/schools/ways-to-play/#game-options>
- Kapp, K., Blair, L. & Mesch, R. (2013). *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook: Ideas into Practice*. Wiley.
- Kim, B. (2015). Understanding Gamification. *Library Technology Reports*, 51(2), 5-35.
- Mamoon, A., Rezaul, K. & Ismat, R. (2016). The Value and Effectiveness of Feedback in Improving Students' Learning and Professionalizing Teaching in Higher Education. *Journal of Education and Practice*, 7(16), 38 - 41.
- Ministerio de Educación del Perú (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Minedu (2018). *Rúbricas de observación de aula para la Evaluación del Desempeño Docente. Manual de aplicación*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6704>

- Nicholson, S. (2015). A RECIPE for Meaningful Gamification in T. Reiners y L. Wood (Eds.), *Gamification in Education and Business* (pp. 1 - 20). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5>
- Ningsih, S. K., & Mulyono, H. (2019). Digital Assessment Resources in Primary and Secondary School Classrooms: Teachers' Use and Perceptions. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*, 13(8), 167–173. <https://doi.org/10.3991/ijim.v13i08.10730>
- Observatorio de Innovación Educativa del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2016). *EduTrends. Gamificación*. <https://observatorio.tec.mx/edutrendsgamificacion>
- Pajares, M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. doi:10.2307/1170741
- Pontificia Universidad Católica del Perú (4 de noviembre de 2016). *Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú*.
- Quecedo, R. & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Resolución Viceministerial 193 de 2020 [Minedu]. *Documento normativo "Orientaciones para la evaluación de competencias de estudiantes de la Educación Básica en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19"*. 11 de octubre de 2020.
- Richter, G., Raban, D. & Rafaeli, S. (2015). Studying Gamification: The Effect of Rewards and Incentives on Motivation in T. Reiners y L. Wood (Eds.), *Gamification in Education and Business* (pp. 21 - 46). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Stobart, G. (2010). Razones para alegrarse: La evaluación para el aprendizaje. En Autor (Ed.), *Tiempos y pruebas: los usos y abusos de la evaluación* (pp. 168-198). Routledge.
- Trindade, V. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada en P., Schettini y I. Cortazzo (Coord.), *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa* (pp. 18-34). Universidad Nacional de la Plata.
- Tunstall, P. & Gipps, C. (1996). How does your teacher help you to make your work better? Children's understanding of formative assessment. *The Curriculum Journal*, 7(2). 185-203. <https://doi.org/10.1080/0958517960070205>



- Wang, A. I. & Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot! for learning - A literature review. *Computers & Education*, 149, 1 - 22. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103818>
- Zarrinabadi, N. & Rezazadeh, M. (2020). Why only feedback? Including feed up and feed forward improves non-linguistic aspects of L2 writing. *Language Teaching Research*, 1-18. <https://doi.org/10.1177/1362168820960725>
- Zhang, Q. & Yu, Z. (2021). A literature review on the influence of Kahoot! On learning outcomes, interaction, and collaboration. *Education and Information Technologies*, 26, 4507–4535. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10459-6>
- Zichermann, G. & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design. Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. O'Reilly.



## Anexos

### Anexo 1: Cuestionario abierto

#### 1.1. Diseño:

Uso de Kahoot! para la retroalimentación durante la educación a distancia

[https://docs.google.com/forms/u/1/d/1ViNPq0acNtWEJv6qD2\\_Wzesv...](https://docs.google.com/forms/u/1/d/1ViNPq0acNtWEJv6qD2_Wzesv...)

## Uso de Kahoot! para la retroalimentación durante la educación a distancia

Estimada(o) docente, a continuación se le presentarán una serie de preguntas relacionadas a su proceso de retroalimentación y al uso de Kahoot! durante las clases a distancia. Responder esta encuesta le tomará, aproximadamente 10 minutos, sus respuestas y datos personales serán tratados con confidencialidad y la información que brinde se empleará únicamente con propósitos académicos. Se le agradecerá brindar detalles o ejemplificar a través de sus distintas experiencias sus respuestas.

Finalmente, recuerde que su participación en este cuestionario es total y absolutamente voluntaria y puede decidir interrumpirla en cualquier momento.

Muchas gracias por su tiempo.

**\*Obligatorio**

1. Durante el periodo de educación a distancia, ¿ha utilizado alguna vez la plataforma Kahoot!?

*Marca solo un óvalo.*

Sí

No

Sobre su proceso de retroalimentación

2. Al momento de presentar una tarea, ¿qué estrategias utiliza para asegurar que los estudiantes comprendan los objetivos de la misma? (ej., brinda ejemplos, modela la tarea, indica los pasos a seguir, etc.) \*

---

---

---

---

---

3. Cuando evalúa una tarea, toma en consideración: \*

*Selecciona todos los que correspondan.*

- La cantidad de respuestas correctas e incorrectas
- Errores frecuentes y sus posibles causas
- Los pasos que deben seguir los estudiantes para realizar la tarea
- La actitud de los estudiantes durante el desarrollo de la tarea
- Otro: \_\_\_\_\_

4. Cuando brinda retroalimentación al estudiante, ¿qué estrategias utiliza para destacar sus logros y orientarlos a identificar los aspectos por mejorar? (ej. realiza preguntas, invita a la reflexión, fomenta la comparación de la tarea con los objetivos, etc.) \*

---

---

---

---

---

5. ¿Cuál considera que es el momento oportuno (antes, durante o después de la realización de la tarea) para realizar retroalimentación? \*

---

---

---

---

---

6. Después de realizar la retroalimentación, ¿qué estrategias utiliza para asegurar la mejora de su desempeño? (ej. devuelve la tarea para que sea corregida, propone otras tareas similares en otras sesiones, etc.) \*

---

---

---

---

---

7. Durante las sesiones de clase, ¿se desarrollan actividades de autoevaluación y coevaluación donde los estudiantes puedan evaluar su propio desempeño y el de sus pares? \*

---

---

---

---

---

Sobre el uso de Kahoot!

8. ¿Para el trabajo de qué área(s) empleo la plataforma? \*

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Matemática
- Comunicación
- Personal Social
- Ciencia y Tecnología
- Inglés
- Formación Religiosa
- Otro: \_\_\_\_\_

9. ¿Con qué intención(es) pedagógica(s) ha empleado la plataforma? \*

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Evaluación
- Recojo de saberes previos
- Motivación
- Fomento de la participación
- Retroalimentación
- Otro: \_\_\_\_\_

10. Cuando utiliza la plataforma Kahoot!, ¿cómo incluye los objetivos de aprendizaje de la sesión de clase o la unidad en el planteamiento de los cuestionarios interactivos?

---

---

---

---

---

11. Cuando plantea una pregunta en un cuestionario de Kahoot!, espera que los estudiantes: \*

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Reconozcan y diferencien conceptos trabajados en clase
- Apliquen conceptos trabajados en clase
- Expresen sus opiniones
- Otro: \_\_\_\_\_

12. ¿De qué manera considera que el tiempo que brinda a los estudiantes para responder las preguntas del cuestionario afecta en sus resultados? \*

---

---

---

---

---

13. ¿De qué manera considera que influye en la motivación de sus estudiantes recibir puntos al responder correctamente una pregunta o ver que su nombre aparece en los primeros puestos al final del cuestionario? \*

---

---

---

---

---

14. ¿De qué manera considera que el uso de Kahoot! ayuda a fomentar la participación de los estudiantes en clase? \*

---

---

---

---

---

15. ¿De qué manera considera que el uso de Kahoot! ayuda a fomentar la autonomía en los estudiantes? \*

---

---

---

---

---

16. ¿Cómo ayudan a su proceso de retroalimentación los informes de Kahoot! (sobre los resultados de cada estudiante en el cuestionario)? \*

---

---

---

---

---

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

## 1.2. Versión Final:

# Cuestionario a docentes sobre la retroalimentación y el uso de Kahoot!

Estimada(o) docente:

Mi nombre es Fátima Sirlupú, estudiante de la carrera de educación primaria en la universidad Católica y practicante de la I.E. 1214 Señor de los Milagros. Me comunico con usted con este medio con el objetivo de solicitar su apoyo y participación (voluntaria y anónima) en el siguiente cuestionario, cuyo objetivo es conocer sobre su proceso de retroalimentación y, si fuese el caso, su uso de la plataforma Kahoot!. No es necesario que la haya empleado para responder esta encuesta.

Completar el cuestionario le tomará, aproximadamente, 15 minutos; sus respuestas serán tratadas con confidencialidad; y la información que brinde se empleará únicamente con propósitos académicos.

Dado que este instrumento servirá como insumo para el trabajo de investigación que estoy llevando a cabo como mi proyecto de tesis, le agradeceré enormemente que pueda brindar detalles o ejemplificar a través de sus distintas experiencias al momento de redactar sus respuestas. Toda la información que pueda compartir conmigo es muy valiosa y será de gran ayuda para esta investigación.

Finalmente, recuerde que su participación en este cuestionario es total y absolutamente voluntaria, y puede decidir interrumpirla en cualquier momento sin que esto le perjudique de ninguna manera.

De antemano, muchas gracias por su tiempo y disposición.

**\*Obligatorio**

1. ¿Qué grado se encuentra a su cargo? \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1ero
- 2do
- 3ero
- 4to
- 5to
- 6to



2. ¿Qué sección se encuentra a su cargo? \*

Marca solo un óvalo.

- A
- B
- C
- Otro: \_\_\_\_\_

Sobre su proceso de retroalimentación

3. Al momento de presentar una tarea, ¿qué acciones realiza para asegurar que los estudiantes comprendan los objetivos de la misma? \*

---

---

---

---

---

4. La retroalimentación que brinda a sus estudiantes suele enfocarse en (puede marcar más de una opción): \*

Selecciona todos los que correspondan.

- La cantidad de respuestas correctas e incorrectas
- Errores frecuentes y sus posibles causas
- Los pasos que deben seguir los estudiantes para realizar la tarea
- La actitud de los estudiantes durante el desarrollo de la tarea
- Otro: \_\_\_\_\_

5. ¿Cómo es el proceso de retroalimentación que usted realiza con los estudiantes? \*

---

---

---

---

---

6. ¿Cuál considera que es el momento oportuno para realizar esta retroalimentación? (antes, durante o después de la tarea) \*

---

---

---

---

---

7. Después de realizar la retroalimentación, ¿qué acciones realiza para orientar al estudiante hacia la mejora de su desempeño? \*

---

---

---

---

---

8. Durante las sesiones de clase, ¿con que frecuencia se desarrollan actividades de autoevaluación y coevaluación, donde los estudiantes puedan evaluar su propio desempeño y el de sus pares? \*

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Casi nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi siempre

9. ¿Cómo son estas actividades? \*

---

---

---

---

---

10. ¿Cómo acompaña usted estas actividades? \*

---

---

---

---

---

Sobre el uso de Kahoot! (I)

11. ¿Ha utilizado alguna vez la plataforma Kahoot! en sus sesiones de clase? \*

Marca solo un óvalo.

Sí

No

Sobre el uso de Kahoot! (II)

12. ¿Para el trabajo de qué área(s) empleo la plataforma? (puede marcar más de una opción) \*

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Matemática
- Comunicación
- Personal Social
- Ciencia y Tecnología
- Inglés
- Formación Religiosa
- Otro: \_\_\_\_\_

13. ¿Con qué intención(es) pedagógica(s) ha empleado la plataforma? (puede marcar más de una opción) \*

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Evaluación
- Recojo de saberes previos
- Motivación
- Fomento de la participación
- Retroalimentación
- Otro: \_\_\_\_\_

14. Cuando utiliza la plataforma, ¿cómo incluye los objetivos de aprendizaje de la sesión de clase o la unidad en el planteamiento de los cuestionarios interactivos? \*

---

---

---

---

---

15. Cuando plantea una pregunta en un cuestionario de Kahoot!, espera que los estudiantes: (puede marcar más de una opción) \*

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Reconozcan y diferencien conceptos trabajados en clase
- Apliquen conceptos trabajados en clase
- Expresen sus opiniones
- Otro: \_\_\_\_\_

16. ¿Considera que el tiempo que brinda a los estudiantes para responder las preguntas del cuestionario influye en sus resultados? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Sí
- No

17. ¿Por qué? \*

---

---

---

---

---

18. ¿Considera que el uso de Kahoot! fomenta la motivación de los estudiantes en clase? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Sí
- No

19. ¿Por qué? \*

---

---

---

---

---

20. ¿Considera que el uso de Kahoot! fomenta la participación de los estudiantes en clase? \*

*Marca solo un óvalo.*

Sí

No

21. ¿Por qué? \*

---

---

---

---

---

22. ¿Considera que el uso de Kahoot! fomenta la autonomía de los estudiantes en clase? \*

*Marca solo un óvalo.*

Sí

No

23. ¿Por qué? \*

---

---

---

---

---

24. ¿Considera que el uso y/o resultados de los cuestionarios de Kahoot! en sus clases contribuye a su proceso de retroalimentación? \*

Marca solo un óvalo.

Sí

No

25. ¿Por qué? \*

---

---

---

---

---

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

## **Anexo 2: Guía de entrevista semiestructurada**

### **2.1. Diseño:**

#### **Diseño de guía de entrevista semiestructurada sobre las percepciones docente del uso de Kahoot! para la retroalimentación en la educación a distancia**

##### **1. Objetivo de la Entrevista:**

*Recoger las percepciones de los docentes de V ciclo de una I.E. pública de Magdalena sobre el uso de la plataforma Kahoot! en el proceso de retroalimentación en la educación a distancia*

##### **2. Tipo de entrevista:**

Entrevista a profundidad

##### **3. Informantes:**

Se entrevistará a cuatro docentes de primaria de una institución educativa pública de Magdalena que hayan enseñado a estudiantes de V ciclo durante el período de educación a distancia (2020 y/o 2021) y hayan empleado la herramienta Kahoot! en clase.

##### **4. Duración:**

De 40 a 60 minutos.

##### **5. Lugar y fechas:**

En las instalaciones de una institución educativa pública, en Magdalena



## PROTOCOLO DE ENTREVISTA

### I. Introducción a la entrevista

- Saludo preliminar
- Explicación del propósito de la entrevista
- Explicación del objetivo de la investigación
- Información sobre la grabación en audio de la entrevista
- Reiteración sobre la confidencialidad de la información

### II. Datos Generales

Entrevista no.		Sexo	
Contrato o nombramiento		Edad	
Grado(s) que enseñó durante el período de educación a distancia			

### III. Guía de entrevista

#### Preguntas:

1. Al momento de presentar una tarea, ¿qué estrategias utiliza para asegurar que los estudiantes comprendan los objetivos de la misma? (ej. brinda ejemplos, modela la tarea, indica los pasos a seguir, etc.)
2. Cuando evalúa una tarea ¿qué aspectos del desempeño del estudiante suele tomar en consideración? (ej. corrección de las respuestas, los pasos a seguir para realizar la tarea, errores frecuentes, la actitud del estudiante, etc.)
3. Cuando brinda retroalimentación al estudiante, ¿qué estrategias utiliza para destacar sus logros y orientarlos a identificar los aspectos por mejorar? (ej. realiza preguntas, invita a la reflexión, fomenta la comparación de la tarea con los objetivos, etc.)
4. ¿Cuál considera que es el tiempo oportuno entre la entrega de una tarea por parte del estudiante y su intervención como docente a través de la retroalimentación?
5. Después de realizar la retroalimentación, ¿qué estrategias utiliza para asegurar la mejora de su desempeño? (ej. devuelve la tarea para que sea corregida, propone otras tareas similares en otras sesiones, etc.)
6. Durante las sesiones de clase, ¿se desarrollan actividades de autoevaluación y coevaluación donde los estudiantes puedan evaluar su propio desempeño y el de sus pares?

7. Cuando utiliza la plataforma Kahoot!, ¿cómo incluye los objetivos de aprendizaje de la sesión de clase o la unidad en el planteamiento de los cuestionarios interactivos?
8. Cuando plantea una pregunta en un cuestionario de Kahoot!, ¿qué proceso espera que lleven a cabo los estudiantes? (ej. que reconozcan y diferencien conceptos trabajado en clase, que apliquen conceptos trabajados en clase, que expresen sus opiniones, etc.)
9. ¿De qué manera considera que el tiempo que brinda a los estudiantes para responder las preguntas del cuestionario afecta en sus resultados?
10. ¿De qué manera considera que influye en la motivación de sus estudiantes recibir puntos al responder correctamente una pregunta o ver que su nombre aparece en los primeros puestos al final del cuestionario?
11. ¿Cómo ayudan a su proceso de retroalimentación los informes de Kahoot! (sobre los resultados de cada estudiante en el cuestionario)?
12. ¿De qué manera considera que el uso de Kahoot! ayuda a fomentar la participación de los estudiantes en clase?
13. ¿De qué manera considera que el uso de Kahoot! ayuda a fomentar la autonomía en los estudiantes?

#### **IV. Cierre y despedida**

- Comentario adicional del informante
- Agradecimiento y despedida

## **2.2. Versión final:**

### **Versión final de guía de entrevista semiestructurada sobre las percepciones docentes sobre el uso de Kahoot! en el proceso de retroalimentación**

#### **1. Objetivo de la Entrevista:**

*Recoger las percepciones de los docentes de primaria de una I.E. pública de Lima sobre el uso de la plataforma Kahoot! en el proceso de retroalimentación en la educación a distancia*

#### **2. Tipo de entrevista:**

Entrevista a profundidad

#### **3. Informantes:**

Se entrevistará a cuatro docentes de primaria de una institución educativa pública de Lima que hayan enseñado durante el período de educación a distancia (2020 y/o 2021) y hayan empleado la herramienta Kahoot! en clase.

#### **4. Duración:**

De 30 a 40 minutos.

#### **5. Lugar y fechas:**

En las instalaciones de la institución educativa pública en Magdalena

## PROTOCOLO DE ENTREVISTA

### I. Introducción a la entrevista

- Saludo preliminar
- Explicación del propósito de la entrevista
- Explicación del objetivo de la investigación
- Información sobre la grabación en audio de la entrevista
- Reiteración sobre la confidencialidad de la información

### II. Datos Generales

Entrevista no.		Sexo	
Contrato o nombramiento		Edad	
Grado(s) que enseñó durante el período de educación a distancia			

### III. Guía de entrevista

#### Preguntas:

1. Al momento de presentar una tarea, ¿qué acciones realiza para asegurar que los estudiantes comprendan los objetivos de la misma?
2. ¿En qué suele enfocarse cuando realiza la retroalimentación de una tarea?
3. ¿Cómo es el proceso de retroalimentación que usted realiza con los estudiantes?
4. ¿Cuál considera que es el momento oportuno para realizar esta retroalimentación?
5. Después de realizar la retroalimentación, ¿qué acciones realiza para orientar al estudiante hacia la mejora de su desempeño?
6. Durante las sesiones de clase, ¿se desarrollan actividades de autoevaluación y coevaluación donde los estudiantes puedan evaluar su propio desempeño y el de sus pares? ¿Cómo son estas actividades?
7. Cuando utiliza la plataforma Kahoot!, ¿cómo incluye los objetivos de aprendizaje de la sesión de clase o la unidad en el planteamiento de los cuestionarios interactivos?
8. ¿De qué manera considera que el tiempo que brinda a los estudiantes para responder las preguntas del cuestionario afecta en sus resultados?

9. ¿De qué manera considera que el uso de Kahoot! influye en la motivación de sus estudiantes?
10. ¿De qué manera considera que el uso de Kahoot! influye en la participación de los estudiantes en clase?
11. ¿De qué manera considera que el uso de Kahoot! influye en el fomento de la autonomía en los estudiantes?
12. ¿Considera que el uso de Kahoot! ha contribuido a su proceso de retroalimentación?  
¿De qué manera?

#### **IV. Cierre y despedida**

- Comentario adicional del informante
- Agradecimiento y despedida

## Anexo 3: Carta de consentimiento informado

### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTADOS(AS)

Estimado/a participante,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por *Fátima Mariajosé Sirlupú Reyes*, estudiante de la facultad de educación de la Pontificia Universidad Católica Del Perú, en la especialidad de Educación Primaria. La investigación, denominada “Percepciones docentes sobre el uso de Kahoot! en el proceso de retroalimentación”, tiene como propósito analizar las percepciones de los docentes de V ciclo de primaria sobre el uso de Kahoot! como herramienta para brindar retroalimentación, en el contexto de la educación a distancia.

Si usted accede a participar en esta entrevista, se le solicitará responder diversas preguntas sobre el tema antes mencionado, lo que tomará aproximadamente 60 minutos. La información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de un artículo académico.

Por la emergencia sanitaria, la entrevista se realizará en las instalaciones de la institución educativa en la que labora, siguiendo los protocolos de bioseguridad necesarios para salvaguardar su salud y la de la entrevistadora, o a través de la plataforma Zoom. Así mismo, se solicita su autorización para grabar la conversación. La grabación (audio) y las notas de las entrevistas *serán almacenadas únicamente por la investigadora en su computadora personal, luego de haber publicado la investigación, y solamente ella tendrá acceso a la misma*. Al finalizar este periodo, la información será borrada.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente.

Al concluir la investigación, si usted brinda su correo electrónico, le enviaremos un informe ejecutivo con los resultados de la investigación a su correo electrónico.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: [fsirlupu@pucp.edu.pe](mailto:fsirlupu@pucp.edu.pe) o al número 901340962. Además, el estudio respeta los principios éticos de la investigación de la universidad, como responsabilidad, respeto e integridad científica.

Yo, \_\_\_\_\_, doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en este.

Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera **confidencial**, es decir, que en la investigación **no** se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y los investigadores utilizarán un código de identificación o pseudónimo. Finalmente, entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento informado.

---

Nombre completo del (de la) participante

Firma

Fecha

Correo electrónico del participante: \_\_\_\_\_

---

Nombre completo de la investigadora responsable

Firma

Fecha

## Anexo 4: Carta dirigida a expertos evaluadores

### CARTA A EXPERTOS EVALUADORES

Estimado/a \_\_\_\_\_:

El motivo de la presente comunicación es solicitar su apoyo en, calidad de experto/a, en la validación de los instrumentos que se utilizarán para recabar la información requerida en la investigación cualitativa titulada “Percepciones docentes sobre el uso de Kahoot! en el proceso de retroalimentación”, cuyo propósito es analizar las percepciones de docentes de V ciclo de primaria de una institución educativa pública de Magdalena sobre su experiencia utilizando Kahoot! durante el periodo de educación a distancia (2020 y 2021) y cómo consideran que el uso esta plataforma contribuyó a su proceso de retroalimentación.

Por su experiencia profesional y conocimiento del tema, le agradezco anticipadamente por las observaciones y recomendaciones que me brinde para mejorar la versión final de los instrumentos presentados. A fin de facilitar esta tarea, envío adjunto: la matriz de consistencia de la investigación, el diseño de los instrumentos y la hoja de registro del juez, sobre el cual usted podrá señalar sus apreciaciones y sugerencias.

Para evitar mayor contratiempo, de ser su respuesta positiva, puede enviarme sus observaciones por correo electrónico de forma tal que, al final de su revisión, la herramienta propuesta cumpla con el fin de la investigación y facilite el desarrollo de la misma.

Aprovecho, una vez más, la oportunidad para expresarle mi apreciación y estima personal.

Atentamente,

.....  
Fátima Mariajosé Sirlupú Reyes  
(20175248)

## **Anexo 5: Reporte de resultados de validación**

### **Reporte de resultados de validación**

Luego de la validación de instrumentos a través del juicio de expertos, se realizaron los siguientes cambios:

- Se modificó la redacción de las preguntas en ambos instrumentos, con el objetivo de que no influyeran en las respuestas de los informantes. Se retiraron ejemplos que pudiesen sugestionar las respuestas de los docentes y se replantearon preguntas que sugerían, en sí mismas, una hipótesis de respuesta.
- En el cuestionario abierto, se agregó la pregunta "¿Cómo son estas actividades?" y "¿Cuál es su rol como docente en estas actividades?" para obtener mayores detalles sobre cómo los docentes llevan a cabo procesos de autoevaluación y coevaluación en el aula.

Estos cambios contribuirán no sólo a responder de manera más precisa a los objetivos de la investigación, sino que también permitirán una aproximación más efectiva a las experiencias docentes sobre las cuales se basa esta misma.