



# CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES SOBRE RETROALIMENTACIÓN DE APRENDIZAJES EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIMARIA DE UTCUBAMBA\_VF

3%  
Similitudes



9% Texto entre comillas  
< 1% similitudes entre comillas  
2% Idioma no reconocido

**Nombre del documento:** CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES SOBRE RETROALIMENTACIÓN DE APRENDIZAJES EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIMARIA DE UTCUBAMBA\_VF.pdf  
**ID del documento:** 16caceb20fcb721873d80bad46ccaa3ec24e2cae  
**Tamaño del documento original:** 1,79 MB

**Depositante:** Claudia Danielle Zegarra Pérez  
**Fecha de depósito:** 27/9/2023  
**Tipo de carga:** interface  
**fecha de fin de análisis:** 27/9/2023

**Número de palabras:** 28.151  
**Número de caracteres:** 192.956

Ubicación de las similitudes en el documento:



## Fuentes

### Fuentes principales detectadas

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	<a href="https://idecap.edu.pe">idecap.edu.pe</a> https://idecap.edu.pe/wp-content/uploads/2021/12/2.4.-Definicion-y-tipos-de-retroalimentacion.pdf 7 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (146 palabras)
2	<a href="http://dccd.cua.uam.mx">dccd.cua.uam.mx</a> http://dccd.cua.uam.mx/libros/investigacion/Retroalimentacion.pdf 6 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (108 palabras)
3	<a href="http://132.248.9.195">132.248.9.195</a>   Concepciones y prácticas sobre la retroalimentación de la evaluaci... http://132.248.9.195/ptd2022/agosto/0828797/Index.html 6 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (103 palabras)
4	<a href="https://tusmaterialesdocente.com">tusmaterialesdocente.com</a>   ¿Cuáles son los tipos de retroalimentación? - Tus Mat... https://tusmaterialesdocente.com/cuales-son-los-tipos-de-retroalimentacion/#:~:text=Este tipo de r... 3 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (90 palabras)
5	<a href="https://view.genial.ly">view.genial.ly</a>   RETROALIMENTACIÓN https://view.genial.ly/62c13ed46855700120ee372/presentation-retroalimentacion 4 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (76 palabras)

### Fuentes con similitudes fortuitas

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	<a href="https://www.redalyc.org">www.redalyc.org</a>   Instalación de un proceso de observación de aula: experiencia ... https://www.redalyc.org/journal/2431/243172248025/html/#:~:text=Sobre la base de esta afirmació...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (37 palabras)
2	<a href="https://filosofia.co">filosofia.co</a>   Retroalimentacion - Filosofía https://filosofia.co/preguntas/retroalimentacion-80546/#:~:text=Elementos clave para realizar una b...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (36 palabras)
3	<a href="https://www.scielo.org.mx">www.scielo.org.mx</a>   La retroalimentación dialógica como proceso constitutivo de l... https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412022000100205	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (33 palabras)
4	<a href="http://hdl.handle.net">hdl.handle.net</a>   Interacción aprendiz-aprendiz y retroalimentación entre pares en... http://hdl.handle.net/11285/629651	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (32 palabras)
5	<a href="https://www.redalyc.org">www.redalyc.org</a>   El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa ... https://www.redalyc.org/pdf/132/132111102.pdf	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (37 palabras)

### Fuentes mencionadas (sin similitudes detectadas) Estas fuentes han sido citadas en el documento sin encontrar similitudes.

- <https://doi.org/10.2307/258557>
- [http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/xtras/perfil\\_cuadro.pdf](http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/xtras/perfil_cuadro.pdf)
- <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs>
- <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>

# Puntos de interés

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES SOBRE

RETROALIMENTACIÓN DE APRENDIZAJES EN UNA

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIMARIA DE UTCUBAMBA

CONCEPTIONS AND TEACHING PRACTICES ON LEARNING

FEEDBACK IN AN ELEMENTARY SCHOOL IN UTCUBAMBA

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OBTENER EL TÍTULO

PROFESIONAL DE

LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Autores:

Sarmiento Tapia, Eduardo Giancarlo Nazareno

Vallejos Benites, Lucy Eliana

Asesor:

Fernando José Llanos Masciotti

Lima, agosto de 2023

ii

AGRADECIMIENTOS

A todos aquellos que creen en el poder transformador de la educación.

A quienes contribuyeron en esta travesía académica. A nuestro asesor y maestros, por su orientación experta y paciencia. A los participantes de este estudio, por su valioso tiempo y aportes. A la institución educativa que nos brindó las facilidades para acercarnos. Este logro es resultado de un esfuerzo colectivo que recordaremos con cariño.

iii

## RESUMEN

En una institución educativa de Utcubamba, Amazonas, en el nivel primario, se encontró indicios de que el proceso de retroalimentación no se desarrolla como una estrategia formativa que involucre con efectividad al estudiante en la mejora de sus aprendizajes. Los docentes enfocan su práctica en intervenciones correctivas y con escasos espacios para la reflexión del estudiante.

Frente a esta situación, se planteó una investigación básica descriptiva, con un enfoque cualitativo de estudio de caso, cuyo objetivo fue comprender las principales concepciones y prácticas docentes de nivel primario sobre la retroalimentación de aprendizajes de la mencionada institución. Se entrevistó a seis docentes y se aplicaron una guía de observación de clases y una ficha de análisis de retroalimentaciones escritas para contrastar sus concepciones enunciadas con su práctica pedagógica.

Como resultado del análisis, se concluye que los docentes tienen concepciones cercanas a la retroalimentación formativa, intentan promover el diálogo y la reflexión en el aprendizaje como herramienta de identificación de aspectos de mejora del producto y del proceso. Sin embargo, en la práctica, la retroalimentación tiende a ser corrección unidireccional al final de la sesión en las que el docente cumple un papel de experto evaluador que da conformidad a los productos, no se indaga en la construcción de ideas del estudiante ni se aprovechan los errores como oportunidades formativas.

#### ABSTRACT

In an educational institution in Utcubamba, Amazonas, at the primary level, there was evidence that the feedback process isn't developed as a formative strategy that effectively involves students in improving their learning. Teachers focus their practice on corrective interventions with little spaces for student reflection.

In view of this situation, a basic descriptive research was proposed, with a qualitative case study approach, whose objective was to understand the main conceptions of primary level teachers about learning feedback in the mentioned institution. Six teachers were interviewed and a class observation guide and a written feedback analysis form were applied to contrast their stated conceptions with their pedagogical practice.

As a result of the analysis, we concluded that teachers have conceptions close to formative feedback, they try to promote dialogue and reflection in learning as a tool to identify aspects of product and process improvement. However, in practice, feedback tends to be unidirectional correction at the end of the session in which the teacher plays the role of an expert evaluator who gives conformity to the products, doesn't inquire into the student's construction of ideas and does not take advantage of errors as formative opportunities.

Keywords: feedback, conceptions, pedagogical practice, learning.

## TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS .....	ii
RESUMEN.....	iii
ABSTRACT .....	iv
ÍNDICE DE TABLAS .....	vi
ÍNDICE DE FIGURAS .....	vii
INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL .....	4
1.1. Concepciones docentes y práctica pedagógica .....	4
1.1.1. Conceptualización e importancia .....	4
1.1.2. El enfoque por competencias y la evaluación formativa .....	6
1.1.3. Rol docente en la educación por competencias .....	8
1.2. El proceso de retroalimentación de aprendizajes .....	9
1.2.1. Conceptualización de retroalimentación de aprendizajes. ....	9
1.2.2. Estilos del proceso de retroalimentación. ....	11
1.2.3. Momentos en el proceso y tipos de retroalimentación. ....	12
1.2.4. Docente y estudiante en el proceso de retroalimentación. ....	15
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA .....	17
2.1. Enfoque, nivel y método .....	17
2.2. Categorías de estudios .....	18
2.3. Escenario y participantes. ....	18
2.4. Técnicas e instrumentos de investigación. ....	20
2.5. Procesamiento de la información. ....	22
2.6. Validación de instrumentos. ....	23
CAPÍTULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS .....	24
3.1. Sobre definición de la retroalimentación .....	24
3.2. Sobre las características de la retroalimentación .....	28
3.2.1. Propósito de la retroalimentación. ....	28
3.2.2. Tipos de retroalimentación. ....	32
3.2.3. Modos de retroalimentación. ....	46
3.2.4. Audiencias en la retroalimentación. ....	50
3.2.5. Tiempo de la retroalimentación.....	52
3.3. Sobre los roles en la retroalimentación .....	56
CONCLUSIONES .....	62
RECOMENDACIONES .....	65
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	66
ANEXOS .....	70

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Matriz de categorías y subcategorías .....	18
Tabla 2 Cantidad de docentes de la institución educativa según sexo y condición laboral .....	18
Tabla 3 Docentes participantes en la investigación .....	19
Tabla 4 Registro de aplicación de instrumentos de investigación.....	21
Tabla 5 Definición de la retroalimentación .....	27
Tabla 6 Características de la retroalimentación .....	55
Tabla 7 Roles de los agentes en la retroalimentación .....	61

vii

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Primera retroalimentación escrita .....	33
Figura 2 Segunda retroalimentación escrita .....	37
Figura 3 Tercera retroalimentación escrita.....	38
Figura 4 Cuarta retroalimentación escrita .....	49
Figura 5 Quinta retroalimentación escrita .....	49

1

## INTRODUCCIÓN

La realidad particular que es materia de la presente investigación se enmarca dentro del

contexto de una institución educativa pública primaria de la provincia de Utcubamba en el departamento de Amazonas. Aquí hay indicios de que, por una parte, existe poca presencia del proceso de retroalimentación, y, por otra, entre los docentes que sí la ejecutan, esta no se desarrolla como una estrategia formativa que involucre con efectividad al estudiante en la mejora de sus aprendizajes.

Las primeras observaciones permiten notar intervenciones de retroalimentación principalmente orientadas a la corrección de la tarea. Es habitual que los docentes enfoquen su esfuerzo en cómo mejorar lo realizado por los estudiantes y en entregar la respuesta correcta. Con esto, el perfeccionamiento será visible solo en la actividad, pero el estudiante no podrá construir un aprendizaje real ni analizar su propio proceso. Lo mencionado conduce a que entreguen sus productos sin cumplir con los criterios o propósitos esperados por el docente, ya que interpretan que luego volverá a ser corregido. No resulta sorprendente la persistencia de esta práctica si se toma en cuenta la falta de esfuerzos sistemáticos para transformar los métodos de evaluación tradicionales en el aula.

Por lo tanto, las principales causas identificadas del problema parecen estar relacionadas con las concepciones (percepción) y con ciertas prácticas pedagógicas ya instaladas: conocimiento inexacto del proceso o de estrategias para implementarlo, dificultad para cambiar las prácticas vigentes, un entorno que no incentiva las transformaciones, no se observa a los estudiantes de manera individual, no se cuentan con recursos pedagógicos suficientes.

Esta investigación determina entonces el requerimiento de indagar sobre estos dos factores de forma vinculante. Por tanto, la interrogante que conduce el presente estudio quedó definida en: ¿Cuáles son las principales concepciones y prácticas de los docentes de nivel primario sobre el proceso de retroalimentación de aprendizajes en una institución educativa pública de Utcubamba?

En esa dirección, el objetivo general fue comprender las principales concepciones y prácticas de los docentes de nivel primario sobre la retroalimentación de aprendizajes en una institución educativa pública de Utcubamba. Y los objetivos específicos fueron: 1) Identificar las concepciones y prácticas docentes respecto al proceso de retroalimentación de aprendizajes. 2) Describir las concepciones y prácticas docentes respecto al proceso de retroalimentación de aprendizajes. 3) Analizar las concepciones y prácticas docentes respecto al proceso de retroalimentación de aprendizajes.

La presente investigación se considera relevante para el campo educativo general y la realidad particular de la educación en la provincia de Utcubamba porque permitirá conocer y

2

comprender las principales concepciones docentes (entendidas como la integración de sus conocimientos, creencias y experiencia profesional mediante el contacto con la realidad escolar), entrelazados con su desarrollo en la práctica pedagógica (que refiere a las estrategias, enfoques y métodos educativos que los docentes emplean para facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes) en cuanto al proceso de retroalimentación de aprendizajes. Este contraste permitirá comprender el vínculo real entre lo que se expresa como noción teórica, juicio o reflexión del proceso y su manera de ejecución orientado a que los estudiantes logren los propósitos de

aprendizaje trazados.

Para comprender la importancia de la retroalimentación, y por tanto del presente estudio, es necesario entender que forma parte del proceso de evaluación formativa, que a su vez integra el enfoque por competencias propuesto por el Ministerio de Educación del Perú en el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), documento base sobre el cual se orienta la práctica pedagógica desde su puesta en aplicación en 2016.

El enfoque por competencias aparece como una perspectiva educativa que impulsa e integra una serie de recursos que permitirán a los estudiantes comprender, analizar y resolver desafíos a través de la ejecución de situaciones prácticas y de entornos experimentales que se aproximen a su realidad inmediata, generando una conexión entre la escuela, sus compañeros, el docente, y la comunidad (Tobón, 2006). Asimismo, el enfoque formativo de la evaluación satisface un rol certificador de competencias, pero sobre todo impulsa la mejora de los resultados educativos, ya que debe realizarse en cada momento del proceso de aprendizaje (Zabala y Arnau, 2008), mediante la valoración del desempeño del estudiante, la identificación de su nivel inicial (actual) y la creación de oportunidades para que demuestre su habilidad de combinar con pertinencia las diversas capacidades que integran una competencia (MINEDU, 2016).

En esa línea, que el estudiante sepa qué es lo que ha logrado y qué le falta todavía lograr, es el valor relevante en una retroalimentación. Su fin es que el docente guíe a los estudiantes hasta conseguir que ellos mismos superen sus dificultades y construyan su autonomía para un aprendizaje significativo y de calidad, esto implica brindar oportunidades para expresar opiniones justificadas sobre el proceso de aprendizaje, incluyendo sus puntos fuertes y áreas de mejora (Ross, 2004).

En consecuencia, es fundamental identificar y reflexionar sobre las concepciones que los docentes tienen y lo que demuestran en su práctica pedagógica en cuanto a retroalimentación, cuán significativo es el proceso para el desarrollo de aprendizajes y la transformación del estudiante en un actor activo, y en qué medida es factible repotenciar sus capacidades para generar renovados espacios de intercambio con ellos. De esta forma, los propios docentes podrán repasar

3

su experiencia en retroalimentación y la repercusión que tiene en la evaluación y en la toma de decisiones respecto a la planificación, selección y uso de recursos para hacerlo.

Del mismo modo, la investigación trae consigo el beneficio de proveer una descripción y un análisis específicos del contexto particular y del enfoque sobre el cual los docentes estructuran el proceso de retroalimentación, ya sea de forma empírica o siguiendo algunos lineamientos determinados en el CNEB. Así pues, se considera relevante la caracterización de las concepciones y las prácticas de los docentes de primaria, considerando su complejidad y profundización, para favorecer la organización de contenido en diseños de capacitación o de acompañamiento pedagógico que coadyuven a la selección y al empleo correcto de nuevos procedimientos o estilos de retroalimentación en el aula, constituyéndose en un insumo para contribuir a la mejora de la formación inicial y continua, y a generar o amplificar espacios de reflexión en la comunidad educativa sobre sus prácticas pedagógicas y evaluativas.

Por otra parte, con base en la revisión de la literatura, se observa que la investigación



relacionada a esta temática es poco fecunda. Así, ejecutarla implicó un desafío, pues se busca convertirla en un aporte al campo de estudio y al efecto práctico del tema, que no suele ser tratado con la profundidad y claridad que corresponde, principalmente en los primeros niveles de la educación básica regular en instituciones educativas de la provincia de Utcubamba.

Es preciso indicar que esta investigación ha sido motivada por la intención de concebir un marco teórico y metodológico que construya la base para configurar una propuesta que transforme de manera positiva el proceso de retroalimentación en el aula, optimizar la práctica docente y mejorar el desarrollo de competencias en los estudiantes de primaria.

En cuanto a la estrategia de investigación, se utiliza el enfoque cualitativo que sustenta una mirada plural de los entornos personales de cada sujeto de estudio, consiente investigar el cómo y el porqué de los fenómenos, desarrollar una exploración más profunda del fenómeno y genera mayor conocimiento de las variables intrínsecas del ser humano (Yin, 1994).

Finalmente, la investigación se estructura en tres capítulos: En el primer capítulo se realiza la definición teórica correspondiente a la literatura consultada para comprender el alcance del estudio gracias a la revisión segmentada de las concepciones docentes y la retroalimentación de aprendizajes, lo que ofrece el surgimiento de un panorama de conocimientos específicos para construir el análisis de los resultados empíricos. En el segundo capítulo se detalla la metodología empleada para responder la pregunta de investigación y cumplir con los objetivos trazados. En el tercer capítulo se exponen los principales resultados y se discuten con detalle los hallazgos más resaltantes. Por último, se construyeron los capítulos de Conclusiones y Recomendaciones derivadas del análisis correspondiente.

4

## CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL

En este apartado se profundizará en las principales nociones teóricas y conceptuales para conocer en detalle qué se entiende por concepciones docentes y cómo se expresan e influyen en determinados procesos pedagógicos, pasando por una estructurada revisión de qué es y qué implica el enfoque por competencias y la evaluación formativa, hasta tocar con la especificidad requerida el proceso de retroalimentación de aprendizajes. Con este reconocimiento de los más resaltantes autores en la cuestión se sentará una firme base para ejecutar el análisis y la reflexión vinculante entre los aspectos que componen el objeto de estudio, lo que facilitará también situar la pregunta de investigación.

### 1.1. Concepciones docentes y práctica pedagógica

Esta primera sección desarrolla un acercamiento hacia el conocimiento de las definiciones que toma la presente investigación para los términos concepciones docentes y práctica pedagógica. De esta forma se abordará su conceptualización, sus características y su importancia. Asimismo, se hará un repaso de dos aspectos fundamentales para ingresar a la comprensión de la retroalimentación de aprendizaje: el enfoque por competencias y la evaluación formativa. Debido a que los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación están interrelacionados, el estudio de las concepciones docentes sobre la retroalimentación (entendida también como parte de un proceso más amplio que es la evaluación en el enfoque por competencias) resulta esencial debido al impacto que tienen sobre su práctica pedagógica.

### 1.1.1. Conceptualización e importancia.

El término concepciones está estrechamente relacionado con el término creencias, hasta el punto de que uno de los principales desafíos de la investigación sobre el tema es diferenciar claramente entre ellos. Según Pajares (1992) resulta difícil establecer definiciones precisas para ambos términos, ya que, en su revisión sobre las creencias en la investigación educativa, enumera una serie de expresiones que se utilizan para referirse a las concepciones, como teorías implícitas, esquemas, percepciones, ideologías, axiomas, juicios, y opiniones.

Con relación al concepto de creencias, Ponte (2006, p. 199) las describe como “verdades personales e intransferibles de cada individuo que se derivan de la experiencia o la fantasía, y que tienen un componente emocional y de valoración”. Agrega Martínez (2003) que se entiende que las creencias pueden ser afirmaciones no demostradas y no requieren consenso social para ser consideradas válidas, lo que implica que son debatibles y menos flexibles que las concepciones. En cuanto al término concepciones, su definición indica que son “estructuras de conceptos que tienen una naturaleza fundamentalmente cognitiva” (Ponte, 2006, p.199). Por ello, manifiesta que las concepciones son una forma de percibir el mundo y organizar el pensamiento.

5

Por lo tanto, se considera adecuado para esta investigación decantarse por el término concepciones y tomar la definición de Pozo et al. (2006) que expone que son un sistema organizado compuesto por teorías, creencias y conocimientos que se expresan y se refieren a una realidad específica; representan una combinación de lo que se valora (creencias) y lo que se sabe (conocimiento). Las concepciones nos permiten entender cómo los profesores ven, piensan y sienten el mundo que les rodea. Este concepto resulta útil, pues, ante ciertos eventos educativos, los docentes realizan interpretaciones y toman acciones basadas en su comprensión de los mismos, las cuales son influenciadas por sus concepciones. En consecuencia, estas actúan como filtro en la comprensión que se entrelaza con la experiencia profesional (saberes prácticos) y se despliegan con el contacto con la comunidad educativa (Hidalgo y Murillo, 2017; Frade, 2007).

Desagregando lo anterior, el conocimiento profesional lo constituyen los saberes pedagógicos, criterios profesionales y argumentaciones teóricas que se han construido a lo largo de la formación inicial docente y se refuerzan durante su capacitación continua a partir de la diversidad de experiencias que atraviesan en su desarrollo profesional. Mientras que los saberes prácticos son contextualizados, porque son el producto del devenir habitual que demanda la labor docente; así, su estructuración se cimienta en la interacción entre el conocimiento y la información, entre sujeto y entorno (Prieto y Contreras, 2008).

Partiendo de lo mencionado, la formación de las concepciones de los docentes se caracteriza por estar influenciada por factores culturales y sociales (Brown, 2003). Aunque estas concepciones son conocimientos individuales, se construyen a través de experiencias sociales y de la interacción entre diferentes personas. Por ende, estas responden a contextos y demandas socioculturales específicas.

Sobre la práctica pedagógica, el Minedu (s.f.) expone que es el conjunto de acciones académicas que se ejecutan en las escuelas y surgen de la reflexión que se realiza sobre las necesidades u oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de que desarrollen las

competencias previstas en el currículo nacional.

La práctica pedagógica implica la aplicación sistemática de teorías educativas y técnicas de enseñanza en un entorno escolar con el objetivo de promover un aprendizaje significativo y efectivo; incluye la selección y organización de contenidos, la planificación de actividades didácticas, la interacción en el aula, la evaluación del progreso y la adaptación de la enseñanza para satisfacer las necesidades individuales y grupales de los estudiantes (Tobón, 2013).

Las concepciones que los profesores tienen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje son uno de los factores que influyen en su práctica pedagógica, a la vez que también se ven influenciadas por ella. Por ejemplo, en el estudio de Martín (2006) se seleccionaron cuatro escenarios de actividad docente considerados especialmente relevantes: 1) la selección y

6

organización de los contenidos y métodos, y su relación, 2) los dilemas en torno a la naturaleza y el papel de la motivación, 3) la evaluación, 4) las situaciones de aprendizaje de diferentes tipos de contenido, como conceptos, procedimientos y actitudes.

En dicho estudio es relevante señalar que a veces los docentes expresan ciertas concepciones en su discurso, pero realizan acciones que parecen ser incoherentes con ellas en la práctica. Según Green (citado en Remesal, 2006), esto puede ocurrir cuando la concepción expresada es periférica y no está fuertemente conectada con otras, mientras que la conducta observada responde a una concepción central fuertemente conectada con otras similares. Destaca Perafán (2004, citado en Aldana, 2008, p. 2) que cada profesor tiene, ya sea de manera implícita o explícita, unos principios, unas reglas de funcionamiento propias y unas perspectivas específicas sobre la naturaleza, el conocimiento, el aprendizaje, las condiciones de validez, la posibilidad de adquirir conocimiento en general y su propio conocimiento en particular.


En ese sentido, es esencial profundizar en la posibilidad de encontrar inconsistencias entre las concepciones y entre estas y la práctica pedagógica. En el ámbito educativo, Ponte (2006) aboga por una perspectiva dinámica de la relación entre práctica y concepciones, un vínculo dinámico de doble vía, ya que destaca que el entorno del aula, las restricciones sociales, educativas y personales también influyen en su formación y las concepciones influyen en la práctica. Cabe mencionar también que cuando un profesor se enfrenta a situaciones confusas y sus estrategias habituales de procesamiento de información no producen buenos resultados, experimenta la incertidumbre de no poder determinar la conducta apropiada. Como resultado, al no poder recurrir a una estructura de conocimiento adecuada, se ve obligado a depender de sus concepciones, a pesar de sus limitaciones, problemas e inconsistencias.

Finalmente, de acuerdo con lo expuesto en los párrafos anteriores, se puede definir que las concepciones que poseen los docentes en cuanto a los distintos aspectos de la educación influyen fuertemente sus prácticas, debido a que es a partir de estas concepciones acerca de las cosas y fenómenos que se generan acciones en el medio en que nos desenvolvemos. El docente se encuentra en un entorno que requiere conocimientos y habilidades, y a menudo actúa con base en su experiencia o rutina. Por lo tanto, las concepciones que tengan los docentes sobre la retroalimentación, van a determinar sus juicios, toma de decisiones y formas de aplicar este

proceso en el aula.

### 1.1.2. El enfoque por competencias y la evaluación formativa

Díaz Barriga (2006) precisa que

 **www.redalyc.org** | El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?  
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>

desde mediados de la década de los noventa, en el campo

de la educación se pueden encontrar muy diversas formulaciones y expresiones en torno al tema

de las competencias, entre ellas destaca el enfoque por competencias. Si bien no es el único para

7

integrar conocimientos, es el más completo, dado que permite constituir varias dimensiones a la

vez. Refiere Tobón (2013) que el enfoque basado en competencias se fundamenta en una

pedagogía apoyada en el pensamiento complejo. Esta perspectiva postula la integración y

coordinación de conocimientos conceptuales, habilidades y actitudes o disposiciones

motivacionales para llevar a ejecutar una tarea específica. Sostiene, además, que, a través de este

enfoque, las personas pueden desarrollarse para actuar de manera competente, mostrando

solidaridad hacia los demás y siendo capaces de gestionar su propio proyecto ético de vida.


Esta integración, expone Roegiers (2007), se entiende como “la articulación de los

diferentes saberes con las situaciones en que deben ser movilizados, gracias al contacto con el

entorno y con contenidos, ya sea en diseño de enseñanza, en las prácticas escolares o en las

modalidades de evaluación” (p. 27). Sobre el actuar competente Masciotra (2017) presenta que

es el ejercicio de poder

 **desarrollandociencia.blogspot.com** | La Competencia: Entre el saber actuar y el actuar real. Perspectiva de la enacción  
<https://desarrollandociencia.blogspot.com/p/la-competencia-entreel-saber-actuar-y.html>

hacer o de producir algo o un efecto, de transformarse a sí mismo y de

transformar aquello sobre lo que actúa; es a la vez introducir sus posibilidades y hacer emerger

posibilidades externas.

Por ello, la competencia se define como la capacidad de impulsar e integrar de forma

pertinente una serie de recursos cognitivos, habilidades y actitudes para comprender, analizar y

resolver situaciones desafío específicas que requieren el desarrollo de esquemas de actuación con

complejidad progresiva y que involucran la interconexión de lo teórico con lo práctico. En esta

orientación, el enfoque por competencias constituye una propuesta que parte del aprendizaje

significativo y se dirige a la formación humana integral, fomentando la construcción del

aprendizaje autónomo, la capacidad de elección del estudiante, la metacognición y la interrelación

con sus pares, el discernimiento acerca de los valores o principios que guían su actuar (reflexión

ética), permitiendo la construcción gradual de un actuar competente que implica la intervención

eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan (Díaz

Barriga, 2006).

Asimismo, surge la evaluación en un enfoque de competencias, cuyo principio general es

posibilitar el fortalecimiento de estas mediante la exploración del desempeño de los estudiantes

frente a las distintas actividades propuestas; su orientación no solo se dirige a la certificación de

tareas o de habilidades adquiridas, sino que es un medio para ayudar al docente a situarse en el

logro de la competencia del estudiante y a este último debiera permitirle reflexionar sobre lo

mismo (Trujillo, 2012). Con este propósito, la evaluación se concibe como un proceso sistemático y formativo que busca recopilar y valorar información relevante sobre el nivel de desarrollo de las competencias de cada estudiante. Su objetivo es contribuir de manera oportuna a mejorar su aprendizaje, creando oportunidades continuas para que el estudiante demuestre hasta qué punto es capaz de seleccionar y aplicar de manera pertinente las diversas habilidades que componen una competencia (Minedu, 2016).

8

En esa dirección, la evaluación es formativa porque suscita un proceso optimizador de aprendizajes y contextualizado, de forma que el estudiante y el docente puedan analizar las razones u obstáculos que enfrentaron durante el desarrollo de la experiencia de aprendizaje, a la par que se tiene que identificar nuevas perspectivas para afrontar el problema situado (Black y Wiliam, 2009, cit en Martínez Rizo, 2012). Lo que la convierte en formativa es el uso que hacen estudiantes y docentes de los datos recabados, en la medida en que la evidencia sobre el desempeño se interprete y sea la base para tomar decisiones subsecuentes en la instrucción con el fin de mejorar las acciones posteriores. Entonces, la evaluación formativa debe ser una acción informativa sobre el aprendizaje para orientar una nueva planificación de la enseñanza y retroalimentar sobre el avance para cerrar brechas entre su desempeño y los logros establecidos (Andrade, 2010, citado en Martínez Rizo, 2012).

La evaluación por competencias intenta medir los logros progresivos que combinan elementos cognitivos, procedimentales y actitudinales. El proceso comprende la recopilación de evidencias a partir de las situaciones de aprendizaje, la valoración y la naturaleza del progreso del estudiante, mediando una perspectiva comparativa: cuánto sabía al iniciar el aprendizaje y cuánto sabe al concluirlo (Roegiers, 2007; García, 2011).

De acuerdo con diversos autores (Drago, 2017; Ravela, 2006; Wiggins y McTighe, 2005), la evaluación formativa es un proceso conformado por tres elementos clave: 1) la definición de los criterios de evaluación que se desprenden de las competencias a desarrollar y que incluyen el diseño de situaciones auténticas e interacciones de calidad, 2) la recopilación de las evidencias de aprendizaje para analizar e interpretar la información con miras a tomar decisiones de mejora, 3) la retroalimentación efectiva, que es inherente a un sistema con un propósito definido y busca regularse para alcanzar ese propósito.

En el contexto de la evaluación formativa, caracterizamos la retroalimentación como un proceso que implica diálogos, intercambios, demostraciones y formulación de preguntas, con el objetivo de ayudar a los estudiantes a comprender sus formas de aprendizaje, valorar sus procesos y resultados, y autorregular sus propios aprendizajes. Esto implica fomentar una cultura en el aula donde los estudiantes puedan evaluar su propio trabajo y el de sus compañeros, comprendiendo cuáles son los objetivos de aprendizaje que buscan alcanzar. Para ello, necesitan tener una comprensión clara del desempeño adecuado ("a dónde deben llegar"), conocer en qué etapa de su propio aprendizaje se encuentran y recibir apoyo sobre qué enfoques adoptar para lograrlo (Anijovich y Gonzáles, 2017).

### 1.1.3. Rol docente en la educación por competencias

El rol actual del docente en una educación por competencias es el de un facilitador de la

adquisición de competencias y un auténtico 'buscador' de que los estudiantes las desarrollen,

9

pues les servirán para actuar de manera idónea. El ámbito estrictamente académico pasa a ser una herramienta más para que el estudiante aprenda a desenvolverse frente a la realidad social que lo rodea y actúe competentemente como un sujeto activo en su propio aprendizaje.

En este sentido, el nuevo docente debería situar al estudiante dentro de situaciones de aprendizaje y otorgarle herramientas que le permitan movilizar cognitivamente sus recursos para realizar una tarea compleja o resolver un desafío. Esta movilización de recursos vinculada con el proceso de desarrollo de competencias no es el único requerimiento, sino que para la resolución de una situación de aprendizaje el estudiante debe incluir habilidades, experiencias e intereses que le permitan resolver un desafío o problema. En consecuencia, la competencia se refiere a la capacidad de intervenir de manera efectiva en diversos contextos de la vida, a través de acciones que involucran de manera interrelacionada componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales (Zabala y Arnau, 2008).

Queda claro que la labor del docente es compleja e integral, ya no se puede solo hablar de un transmisor de conocimientos propios y que infiere que son necesarios que sus estudiantes posean, de un planificador de contenidos inflexibles, ni de una figura que pone al estudiante como un sujeto pasivo. El nuevo docente debe ser un agente que organiza, gestiona y hace evolucionar los procesos de aprendizaje, que les da voz e involucra a los estudiantes en su propio transcurso de aprendizaje y en la toma de decisiones, que propicie el uso de sus conocimientos previos, el análisis, la reflexión, y la crítica, que debe abrir paso a la retroalimentación efectiva y positiva, comunicando con asertividad, orientándolos hacia el propósito de aprendizaje, debe utilizar y articular diversos métodos y técnicas para una evaluación diferenciada y elaborar instrumentos válidos para identificar el avance individual y colectivo.

#### 1.2. El proceso de retroalimentación de aprendizajes

En esta sección, se abordan las definiciones teóricas relacionadas con el proceso de retroalimentación de aprendizajes, el cual se destaca como un elemento crucial en la evaluación formativa para lograr los resultados de aprendizaje deseados (Anijovich y González, 2013). Para que este proceso sea efectivo, es necesario utilizar estrategias adecuadas, contar con la participación de diversos agentes educativos y generar acciones de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

##### 1.2.1. Conceptualización de retroalimentación de aprendizajes.


Desde la perspectiva formativa, la retroalimentación incluye e impacta aspectos cognitivos, es decir, conocimientos, habilidades, valores y actitudes de los alumnos, y aspectos socioemocionales como autoconcepto, autoestima, confianza, seguridad y motivación.

El CNEB señala que la retroalimentación:

10



Consiste en devolver a la persona, información que describa sus logros o progresos en relación con los criterios de evaluación. Una retroalimentación es eficaz cuando se observa las actuaciones o producciones de la persona evaluada, se identifica sus aciertos, errores recurrentes y los aspectos que más atención requieren; y a partir de ello brinda información oportuna que lo lleve a reflexionar sobre dichos aspectos y a la búsqueda de estrategias que le permitan mejorar sus

 **view.genial.ly | RETROALIMENTACIÓN**  
<https://view.genial.ly/62c13ed468555700120ee372/presentation-retroalimentacion>

aprendizajes  
[...]

 **www.grade.org.pe**  
<https://www.grade.org.pe/creer/archivos/Retroalimentación-Llanos-y-Tapia.pdf>

Retroalimentar consiste en otorgarle un valor a lo realizado, y no en brindar elogios o críticas sin sustento que no orienten sus esfuerzos con claridad, o que los puedan

distraer de los propósitos centrales. (MINEDU, 2016, p. 180)

La retroalimentación en la evaluación formativa se concibe como un diálogo constructivo entre el estudiante y el docente, que permite identificar fortalezas, áreas de mejora y generar acciones para el desarrollo continuo del aprendizaje. Se enfoca en brindar información relevante y oportuna sobre el desempeño del estudiante, sus avances y desafíos, con el propósito de guiarlo hacia la consecución de los objetivos educativos. Para que la retroalimentación sea efectiva, es fundamental que sea clara, específica, orientada hacia metas y proporcionada de manera continua a lo largo del proceso de aprendizaje (Anijovich y González, 2017).

En este sentido, la retroalimentación es pieza clave de la evaluación para el aprendizaje, ya que los estudiantes reflexionan sobre cómo están desarrollando la tarea y si la está conduciendo al desarrollo de la competencia. Retroalimentar permite acortar la brecha entre la situación actual en la que se encuentra el estudiante y la situación ideal a la que debe llegar, por lo que se podría considerar la columna vertebral en el proceso de construcción del aprendizaje. Asimismo, la participación activa de los estudiantes en el proceso de retroalimentación es esencial, ya que les permite tomar decisiones informadas para continuar su desarrollo educativo. Además del docente, otros agentes educativos, como los compañeros de clase y los padres, también pueden desempeñar un papel importante en la retroalimentación, al proporcionar diferentes perspectivas y apoyar el crecimiento y desarrollo del estudiante.

Para los propósitos de esta investigación, la retroalimentación se entiende como un proceso reflexivo y dialogado, que se desarrolla de manera permanente y continua. En este contexto, se enmarca en un enfoque formativo, que tiene como objetivo alentar, motivar y generar confianza en los estudiantes. Este proceso implica que los estudiantes construyan su propio aprendizaje a partir de sus conocimientos previos, ampliándolos y fortaleciéndolos con las contribuciones del docente. En resumen, se concibe como un intercambio constructivo que promueve el crecimiento y desarrollo de los estudiantes, permitiéndoles mejorar su comprensión y habilidades mediante el acompañamiento del docente.

De acuerdo con Anijovich y González (2017), es importante que los docentes brinden un trato diferenciado a los estudiantes, estando disponibles para resolver sus dudas y acercándose constantemente para preguntarles cómo se sienten durante las clases. Esta disposición crea un ambiente propicio donde los alumnos se sienten seguros para hacer preguntas y compartir respuestas cuando surgen dudas e inquietudes.

Dado que la evaluación formativa es un proceso continuo, es necesario que las estrategias utilizadas por los docentes y estudiantes sean implementadas y mantengan su aplicación a lo largo del tiempo. Estas estrategias deben ser enseñadas, practicadas, monitoreadas y evaluadas con el fin de establecer una cultura de retroalimentación y promover el desarrollo de las competencias, y responden a los siguientes factores (Anijovich, 2019):

Sobre el tiempo, manifiesta Shute (2008, citado en Anijovich, 2019) que existe una retroalimentación diferida y otra inmediata. En su opinión, la diferida es más adecuada para el aprendizaje de habilidades complejas, pues brinda tiempo para procesar la información recibida, formular preguntas, analizar ejemplos de otros trabajos, revisar la propia producción y anticipar mejoras para el futuro. Por otro lado, la inmediata permite corregir errores simples para que los estudiantes puedan continuar con su tarea, como la corrección de errores de ortografía, significado contextual de palabras o ideas, o resolución de un ejercicio matemático de operaciones concretas. Ambos tipos de retroalimentación son valiosos, y dependen de la pluralidad de los aprendizajes que se deseen mejorar y del nivel educativo de los estudiantes.

Respecto a la cantidad, es común que los docentes intenten proporcionar retroalimentación abarcando todos los aspectos que observan en el trabajo de un estudiante. Sin embargo, la mayor parte de la información o de los comentarios se centran en justificar calificaciones asignadas y no necesariamente en promover un aprendizaje significativo. Es recomendable, enfocar y priorizar aspectos concretos para la retroalimentación seleccionados en función del propósito de aprendizaje establecido y comunicado. En este enfoque, se considera que ciertos componentes de una competencia son más relevantes o apropiados en una etapa específica de aprendizaje o en una situación particular, lo cual no indica que se desestimen o excluyan los otros aspectos o elementos, sino que estos serán focalizados en otras circunstancias, pues la educación efectiva busca un equilibrio entre priorizar cada aspecto y abordar la complejidad de una competencia de manera integral, promoviendo una enseñanza adaptada y flexible que permita a los estudiantes crecer de manera sistémica y aplicar sus habilidades en una variedad de circunstancias (Shute, 2008, citado en Anijovich, 2019).

Con relación al modo, Anijovich (2019) indica que es pertinente combinar enfoques en la retroalimentación, teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes, puesto que cada uno tiene

12

su propio estilo de aprendizaje, diferentes tipos de inteligencia, trayectorias y experiencias únicas. Por lo tanto, es necesario considerar perspectivas diversas para comunicar la retroalimentación de manera efectiva. Por ejemplo, combinar comentarios escritos con conversaciones posteriores entre docentes y estudiantes permite abordar la retroalimentación de manera más completa y adaptada a las necesidades individuales. Además, es fundamental considerar cómo se comunica la retroalimentación (tono de voz, el volumen y los gestos); es decir, de encontrar un equilibrio



entre la forma y el fondo.

En cuanto a la audiencia, la retroalimentación puede ser proporcionada de manera individual, por grupos, o entre pares. La individual permite centrarse tanto en las tareas esperadas como en las estrategias utilizadas por cada estudiante. Por otro lado, la dirigida al grupo completo permite que los docentes reconozcan aspectos comunes que requieren mejorarse y compartirlos con todos. Esto les brinda la oportunidad de revisar sus trabajos, abordar los errores más frecuentes, aclarar ideas mal comprendidas y compartir las diferentes conceptualizaciones y estrategias utilizadas por el grupo. Por último, las retroalimentaciones entre pares son particularmente recomendables en términos de fomentar una comunicación más democrática entre los estudiantes y desarrollar una conciencia metacognitiva más profunda. Esto a su vez promueve su crecimiento hacia convertirse en aprendices autónomos. (Anijovich y González, 2017).

### 1.2.3. Momentos en el proceso y tipos de retroalimentación.

Para los propósitos de este trabajo, se organiza el proceso de retroalimentación en tres momentos, sobre la base de los constructos propuestos por Hattie y Yates (2014): 1) la preparación de la retroalimentación, 2) el análisis y valoración del desempeño actual del estudiante, 3) la retroalimentación propiamente dicha, con consideraciones que el estudiante debe tener en cuenta para el futuro. Estos momentos se diseñan para ofrecer una guía estructurada y efectiva en el proceso de retroalimentación.

El momento de la preparación de la retroalimentación comienza formalmente cuando el docente ha establecido una serie de criterios de evaluación enfocados en la comprensión y puesta en práctica de aspectos priorizados de una competencia. Además, estos criterios han sido comunicados de forma pertinente a los estudiantes y se ha garantizado su entendimiento. Involucra también una preparación previa de actividades significativas, y retadoras, pero alcanzables, sobre las cuales se delimita de forma flexible posibles elementos que requerirán retroalimentación y su eventual abordaje.

El momento de análisis y valoración del desempeño actual, incluye la revisión cualitativa del producto o acción realizada por el estudiante para determinar su desempeño actual en comparación con el nivel esperado. Con base en esta valoración, el docente selecciona las

13

actividades para llevar a cabo la retroalimentación; es decir, elige y planifica el uso de estrategias que se ajusten a las necesidades individuales de sus estudiantes.

El momento de la retroalimentación propiamente dicha, se refiere a cuando el docente propicia un intercambio comunicativo, una interacción dialogada para reflexionar sobre el momento inicial en comparación con el nivel esperado y brinda comentarios que sirven como guía para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Durante este proceso, el estudiante realiza procesos mentales en los que interpreta, construye e internaliza la información proporcionada por el docente. El estudiante realiza preguntas, resuelve sus propias interrogantes, confirma su interpretación de los comentarios ofrecidos y hace propuestas de trabajo; mientras que el docente aclara, responde preguntas, analiza y acepta o rechaza de manera fundamentada las propuestas del alumno. Este paso del proceso es crucial porque, aunque los comentarios del docente sean

útiles y pertinentes, si no son comprendidos por el estudiante, no se producirán cambios en su desempeño. Cuando el estudiante obtiene información útil para corregir su trabajo entregado y adquiere conocimientos que fomentan la metacognición y la autorregulación en su proceso de aprendizaje.

Cabe precisar que el proceso de retroalimentación debiera continuar hasta que el estudiante logra el objetivo inmediato de los aprendizajes establecidos; es decir, una vez que ha realizado las modificaciones, vuelve a entregar al docente la actividad mejorada con el fin de que se realice una segunda evaluación cualitativa de la misma. Asimismo, la calidad de los comentarios y las interacciones dialogadas desempeñan un papel fundamental, en razón de que permiten al estudiante desarrollar la habilidad de autorregulación, que es el propósito a largo plazo del proceso de retroalimentación.

Sobre los tipos de retroalimentación existen multiplicidad de propuestas, dependiendo de la bibliografía se les denomina también tipología o modelos, o son estos últimos los que envuelven los tipos. Cada uno de ellos contiene una mirada de retroalimentación, de su estructura y sistematización. Para esta investigación se ha tomado un conjunto de tipos de retroalimentación desde la propuesta de Hattie y Timperley (2007) y del Ministerio de Educación del Perú [Minedu] (2020).

Hattie y Timperley (2007) formulan un modelo en el que el proceso de retroalimentación debe proceder en función de los objetivos de aprendizaje, que son una guía para el estudiante y el docente de hacia dónde se tiene que dirigir el proceso de aprendizaje, y de los criterios de éxito, que son los pasos a seguir para lograr el objetivo. En ese sentido, se exponen los cuatro tipos de retroalimentación de los autores:

Retroalimentación sobre la tarea. Se enfoca principalmente en determinar qué tan bien está siendo desarrollada una tarea. Es conocida como correctiva, pues busca establecer acierto y

14

errores. No implica necesariamente un error docente, siempre que no se vea como un direccionamiento hacia la falta de conocimiento del estudiante, sino como un primer nivel dentro de un sistema progresivo de mejora (Hattie, 2011).

Retroalimentación sobre el proceso. Se orienta a que el estudiante mejore las estrategias utilizadas para desarrollar procesos más óptimos durante la ejecución de una tarea, detectando sus propios errores. El docente tendría que brindar pistas que susciten la reflexión analítica, alternativas adecuadas y estrategias de sostenimiento de la motivación (Hattie y Timperley, 2007).

Retroalimentación sobre la autorregulación. La retroalimentación se centra en la propia capacidad y disposición que tienen los mismos estudiantes de retroalimentarse, corregir errores y buscar distintas alternativas de solución; es decir, es la manera en que los estudiantes mismos monitorean su propio proceso de aprendizaje. Esto



dccd.cua.uam.mx

<http://dccd.cua.uam.mx/libros/investigacion/Retroalimentacion.pdf>

puede tener una importante influencia sobre

la autoeficacia, las competencias autorreguladoras y la autoconfianza de los estudiantes como

aprendices, de modo que se les alienta o informa sobre cómo mejorar y continuar la tarea sin


esfuerzo. (Hattie y Timperley, 2007)

Retroalimentación sobre la persona. Se dirige a nivel del "yo", pero con demasiada frecuencia no se relaciona con el rendimiento de la tarea, sino con sus características propias. Puede tener efectos negativos en el estudiante ya que no promueve un aprendizaje efectivo, y puede hacer que el estudiante pierda su enfoque en el proceso (Hattie, 2011).

En cuanto al Minedu (2020), proporciona también cuatro tipos:

Retroalimentación errónea. Cuando la información suministrada es incorrecta; es decir, o intercambia las posiciones de corrección o incorrección respecto a determinada afirmación, o demuestra una falta de dominio del tema al brindar recomendaciones fuera de lugar.

Retroalimentación elemental.


 **idecap.edu.pe**  
<https://idecap.edu.pe/wp-content/uploads/2021/12/2.4.-Definicion-y-tipos-de-retroalimentacion.pdf>

Consiste en señalar únicamente si la respuesta o

procedimiento que está desarrollando el estudiante es acertada o no. Aunque puede enfocarse en

la tarea o el proceso es simplemente correctiva.


Retroalimentación descriptiva. La interacción es dialógica, ofrece oportunamente a los

 **tusmaterialesdocente.com** | ¿Cuáles son los tipos de retroalimentación? - Tus Materiales Docente  
<https://tusmaterialesdocente.com/cuales-son-los-tipos-de-retroalimentacion/#:~:text=Este tipo de retroalimentación es el ideal para,origen de sus concepciones o de sus errores.>

estudiantes elementos de información suficientes para mejorar su trabajo, describiendo aciertos

y dificultades que hacen que esté o no logrando cierto aprendizaje, y brindando mecanismos o estrategias para ayudar a descubrir una respuesta.

Retroalimentación reflexiva. Se fundamenta


 **idecap.edu.pe**  
<https://idecap.edu.pe/wp-content/uploads/2021/12/2.4.-Definicion-y-tipos-de-retroalimentacion.pdf>

en guiar a los estudiantes para que sean ellos

mismos quienes descubran cómo mejorar su desempeño o bien para que reflexionen sobre su propio razonamiento e identifiquen el origen de sus concepciones o de sus errores. El docente que retroalimenta por descubrimiento o reflexión considera las respuestas erróneas de los

15

estudiantes como oportunidades de aprendizaje

 **tusmaterialesdocente.com** | ¿Cuáles son los tipos de retroalimentación? - Tus Materiales Docente  
<https://tusmaterialesdocente.com/cuales-son-los-tipos-de-retroalimentacion/#:~:text=Este tipo de retroalimentación es el ideal para,origen de sus concepciones o de sus errores.>

y los ayuda a indagar sobre el razonamiento que

los ha llevado a ellas.

1.2.4. Docente y estudiante en el proceso de retroalimentación.

Basándonos en la información presentada sobre la retroalimentación desde la perspectiva de la evaluación formativa, el papel del docente en este proceso resulta primordial. En un principio, el docente actúa como mediador o guía, permitiendo que el estudiante desarrolle gradualmente su autonomía y sea capaz de autorregular su propio aprendizaje. Tendría que considerar el desarrollo de la retroalimentación como parte integral de la planificación del proceso de enseñanza. Por lo tanto, la retroalimentación es un conjunto de acciones que requiere una

planificación, ejecución y evaluación adecuadas (Anijovich, 2019).

Para que el docente pueda desarrollar el proceso de retroalimentación de manera efectiva, es importante que conozca las características y necesidades individuales de cada uno de sus estudiantes (Anijovich, 2019; Brookhart, 2008; Rodríguez, 2013). Esto brindará la opción de seleccionar las estrategias apropiadas para que participen de manera satisfactoria en dicho proceso. Al adaptar la retroalimentación a las necesidades de los estudiantes, el docente puede maximizar su impacto y facilitar un aprendizaje más significativo.

Asimismo, el docente fomenta y estimula la participación activa y constante de los estudiantes en el proceso de retroalimentación, ya sea a través de interacciones dialogadas o retroalimentación entre pares. Solo de esta manera, podrá contribuir al desarrollo de habilidades evaluativas en sus estudiantes (Galvis, 2007). Hay que tener en cuenta que lo que puede ser pertinente, adecuado y comprensible para el docente no necesariamente lo es para el estudiante. Así que es básico que el docente desarrolle habilidades y actitudes que le permitan llevar a cabo el proceso de retroalimentación de manera satisfactoria.

Ante esta situación, Sadler (2010) afirma que la efectividad de la retroalimentación dependerá de la comprensión que el estudiante tenga de lo proporcionado por el docente. En esa línea, para que tenga un impacto real en el aprendizaje es crucial que el docente desarrolle habilidades que promuevan el desarrollo de capacidades y habilidades de autorregulación, de modo que los estudiantes sean capaces de realizar juicios valorativos sobre su propio desempeño en las actividades realizadas.

En complemento, resulta destacable mencionar que, si el proceso de retroalimentación no se limita exclusivamente a los docentes. Durante el proceso de retroalimentación, el estudiante se caracteriza principalmente por supervisar y regular su desempeño en relación con los objetivos de aprendizaje deseados (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006). En este sentido, el estudiante se involucra al observar, analizar y reflexionar sobre su desempeño durante la actividad evaluada. Es importante fomentar la motivación intrínseca para que el estudiante siga mejorando su

16

desempeño, lo que le permitirá percibir que el éxito está relacionado con la dedicación y el esfuerzo invertido en la tarea requerida (Stiggins, 2005).

El éxito del proceso de retroalimentación estará determinado por el grado de participación e involucramiento del estudiante. Su participación activa y sus acciones dentro de la retroalimentación serán cruciales para alcanzar los objetivos establecidos.

## CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

### 2.1. Enfoque, nivel y método

La presente investigación será de tipo básica descriptiva, con un enfoque cualitativo de estudio de caso.

Indican Hernández y Mendoza (2018) que las investigaciones descriptivas persiguen detallar los rasgos observables o las características resaltantes de un acontecimiento, problema o fenómeno con la intención de profundizar en él; trabajan sobre realidades y requiere presentar una interpretación correcta del problema.

Sobre la investigación cualitativa, Flick (2007) expone que tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales.

De esta forma, el enfoque cualitativo implica el estudio de la realidad en su entorno natural, por lo que las concepciones extraídas y su interpretación se ejecutan de acuerdo con los sujetos implicados.

Referente al estudio de caso, Yin (1994) comparte que esta herramienta encuentra su mayor virtud en registrar y medir la conducta de las personas involucradas en el fenómeno que puede existir de manera global, pero visto o segmentado en una realidad muy particular. Por ello, afirma que es una metodología con rigor científico adecuada para investigar el cómo y el porqué de los fenómenos, es ideal para temas en los que la teoría existente es inadecuada o insuficiente, es favorable para el uso de múltiples perspectivas, permite una exploración más profunda del fenómeno y genera mayor conocimiento de las variables intrínsecas del ser humano.

Con fundamento en los párrafos anteriores, este estudio propone el uso del enfoque cualitativo porque permitirá la comprensión de la complejidad del pensamiento desde la experiencia vivida, el punto de vista, los significados, e inclusive el comportamiento en cuanto a retroalimentación que tienen los maestros. Siendo así un estudio de caso, esta comprensión ocurrirá a partir de la interpretación de la realidad en la que se expresa el problema detallado, los conflictos e interrogantes en los diferentes ámbitos de la práctica de los docentes de la institución educativa donde se ejecutará. El diseño, entonces, responde a un proceso reflexivo que operará a

lo largo del proyecto según el curso de las acciones y la evolución de los acontecimientos.

18

## 2.2. Categorías de estudios

Tabla 1

Matriz de categorías y subcategorías

Variable cualitativa: Concepciones docentes sobre retroalimentación de aprendizajes

Categorías Subcategorías

Concepciones sobre definición de la

retroalimentación

Significado propio

Concepciones sobre las características

de la retroalimentación

Propósito

Tipos

Modos

Audiencia

Tiempo

Concepciones sobre roles en la

retroalimentación

Del estudiante

Del docente

## 2.3. Escenario y participantes.

El escenario físico en el que se circunscribe esta investigación es una institución educativa

de nivel primario ubicada en la provincia de Utcubamba en el departamento de Amazonas.

Específicamente, la institución educativa se encuentra en un caserío que pertenece al ámbito

urbano marginal del distrito de Bagua Grande. La institución educativa cuenta con dos niveles de

la educación básica: primaria y secundaria. En el nivel primario existen 2 secciones por cada

grado. En cuanto a la población docente concreta que representa los sujetos de investigación, está

conformada por 12 maestros (uno por cada sección sin contar áreas como educación física o

talleres).

Tabla 2

Cantidad de docentes de la institución educativa según sexo y condición laboral

Sexo

Condición laboral

Nombrados Contratados TOTAL

Varones 1 1 2

Cada docente de sección ha acompañado a sus estudiantes durante todo su trayecto escolar, desde primer hasta sexto grado, salvo excepciones puntuales como la modificación del contrato o el traslado del docente. Al inicio del año escolar, los docentes aplican una evaluación de diagnóstico a los estudiantes, la cual sirve para delimitar el nivel del desarrollo de competencias en el que se encuentran. Al final de cada bimestre académico, se realiza el vaciado de las calificaciones en las libretas virtuales que se encuentran en la plataforma del Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa.

El trabajo colegiado en la institución educativa involucra el diseño del Plan Anual de Trabajo, el Proyecto Curricular Educativo, la Programación Curricular Anual, las Unidades de Aprendizaje y en ocasiones los lineamientos de la evaluación formativa y el avance curricular. Por otro lado, los docentes reciben orientaciones y directrices básicas sobre la retroalimentación plasmadas en el Currículo Nacional de la Educación Básica y en las Orientaciones para la evaluación de las competencias de los estudiantes. Dicho acompañamiento es brindado por los coordinadores de redes y especialistas de la UGEL Utcubamba. De forma virtual, los docentes cuentan con el sistema PERÚEDUCA donde tienen acceso a la información complementaria sobre evaluación.

En relación con lo expuesto, Eisenhardt (1989) argumenta que no hay un número de sujetos participantes en una investigación de caso, pues depende del conocimiento que ya existe sobre el tema, del mismo tema y de lo que se pueda conseguir en la recolección de información. La decisión, señala, es única del investigador, no hay reglas que determinen el tamaño adecuado de la muestra cualitativa.

Por ello, mediante un muestreo no probabilístico intencional, se ha decidido tomar como participantes a 6 de los docentes que pertenecen al nivel primario de la institución educativa, en función de su interés, compromiso y aceptación de la presente investigación.

Tabla 3

Docentes participantes en la investigación

Docentes

D1 D2 D3 D4 D5 D6

Institución de

formación  
Instituto Superior Pedagógico

Formación inicial Educación Básica Regular

Nivel de

formación  
Primaria

Años de servicio 15 22 15 17 18 21

Condición

laboral

Nombrado Contratado Nombrado Nombrado Nombrado Nombrado

#### 2.4. Técnicas e instrumentos de investigación.

Shaw (1999) precisa que una investigación cualitativa necesita que se apliquen distintos instrumentos de recopilación de información. Propone, de hecho, una lista de ellos, de los cuales la presente investigación utilizará la entrevista cualitativa semiestructurada, la observación de clases y el análisis de las retroalimentaciones escritas en los productos de los estudiantes.

En primer lugar, la entrevista cualitativa semiestructurada es “flexible, dinámica, y constituye una narración conversacional creada conjuntamente por el entrevistador y entrevistado” (Vieytes, 2004, pp. 661). Así pues, los datos recolectados permitieron desarrollar una comprensión más compleja del escenario desde una perspectiva holística y los participantes fueron vistos en el contexto en el que se encontraron. La entrevista se basó en un diálogo abierto, en el que se buscó profundizar en las experiencias, perspectivas y opiniones sobre el tema de estudio, desde un enfoque natural y no intrusivo para experimentar la realidad tal como la perciben los sujetos. En este plano, Flick (2007) plantea que el instrumento debe cumplir con tres criterios mínimos: 1) ausencia de dirección, 2) especificidad, 3) amplitud para que todos los aspectos y temas relevantes se mencionan.

Correspondió en su organización incluir determinadas temáticas de estudio que, no obstante, fueron modificándose extrayendo e incluyendo elementos que surgieron durante la aplicación del instrumento, ya que la investigación cualitativa es flexible, abierta y emergente, guiada por el deseo de descubrir desde la mirada de los docentes –en este caso–, por lo que no sigue un patrón lineal y no se circunscribe a los tópicos predeterminados que son solo el puntapié inicial del diseño.

En segundo lugar, se utilizó la observación de clases como técnica complementaria para recoger y contrastar datos de la práctica pedagógica a partir de situaciones naturales. Ortiz (2013) la define como una técnica de recolección de datos utilizada en investigaciones educativas para estudiar el comportamiento y las interacciones en el contexto de un salón de clases. Consiste en que el investigador se sitúe en el aula y registre de manera sistemática lo que sucede durante las sesiones de enseñanza y aprendizaje. Flick (2007) menciona sobre la observación como técnica cualitativa: “[...] que tiene una lógica y proceso de indagación abierto, flexible, oportunista y requiere redefinición constante de lo que es problemático, gracias a hechos recogidos en entornos concretos de la existencia”.

La observación de clases propuso un esquema no participante del investigador. Durante su ejecución se procedió a tomar notas detalladas sobre el contenido de la sesión, específicamente vinculado a las estrategias de retroalimentación utilizadas, la participación de los estudiantes, y las interacciones entre el maestro y los estudiantes. Esta técnica proporcionó una visión en tiempo real de la dinámica de la clase y permitió capturar los elementos contextuales y las interacciones



discurso docente y las prácticas pedagógicas implementadas en referencia a la retroalimentación de aprendizajes.

En tercer lugar, se desarrolló el análisis de las retroalimentaciones escritas de los docentes como herramienta para lograr un mejor contraste entre el conocimiento (lo que dice el docente que hace) y la acción (lo que realmente hace). Ortiz (2013) explica que es una herramienta utilizada para examinar y comprender las respuestas y comentarios que los docentes proporcionan por escrito a los estudiantes, en los que se pueden identificar aspectos relevantes para analizar dichas retroalimentaciones sobre las evidencias de aprendizaje.

En esa línea, se procedió a solicitar algunas fichas empleadas durante la sesión, exámenes, cuadernos o cualquier formato escrito que pudiese incluir algún tipo de comentario de retroalimentación o una aproximación a ello, con el objetivo de obtener una comprensión profunda de las estrategias, enfoques y estilos utilizados por los docentes para identificar las fortalezas y debilidades de las prácticas actuales, y evaluar el impacto de estas en el aprendizaje de los estudiantes.

En resumen, se emplearon tres instrumentos: la entrevista cualitativa semiestructurada, la observación no participante de clases y el análisis de las retroalimentaciones escritas (que puede considerarse incluso como un elemento de la observación).

Finalmente, es necesario señalar que las entrevistas se realizaron fuera del horario escolar, según la disposición del docente y dentro de la institución; mientras que para la observación se solicitó el permiso correspondiente a la dirección y se coordinó con los docentes el ingreso a los salones de clase. Tras la aprobación del permiso de ejecución, se dialogó con los maestros de forma presencial sobre la investigación y sus objetivos académicos; a partir de ello, se establecieron fechas para el desarrollo de instrumentos de forma tal que no se vieran interrumpidas las clases. La aplicación se realizó de forma individual en diferentes fechas para cada instrumento.

#### Tabla 4

Registro de aplicación de instrumentos de investigación

Docente  
Código entrevista del  
docente  
Código observación de aula

Docente 1 D1 O1

Docente 2 D2 O2

Docente 3 D3 O3

Docente 4 D4 O4

22

Docente 5 D5 O5

Docente 6 D6 O6

#### 2.5. Procesamiento de la información.

En la perspectiva cualitativa lo insoslayable es concebir una comprensión del hecho de investigación en contrapartida a la lógica deductiva derivada de categorizar datos o suponer

cuantitativamente comportamientos; tal es así que los datos son analizados con enfoque inductivo guiado por la teoría conceptual añadida, la síntesis de la información recolectada y la observación directa del problema de investigación (Shaw, 1999).

Una vez culminada la etapa de recolección de datos se cumplió con rigor el principio de triangulación desde la aplicación de los instrumentos y la revisión de variadas fuentes teóricas.

Solo así se pudo garantizar la validez interna del estudio cualitativo de estudio de caso. La triangulación como análisis consiguió verificar si la información obtenida tiene relación entre sí; comprobando la convergencia de los elementos explorados de la situación problemática.

Mayer y Quelle (1991) y Flick (2007) proponen para la investigación cualitativa la ejecución un análisis de contenido, que



[www.ubiobio.cl](http://www.ubiobio.cl) | Análisis Cualitativo :: Investigación Cualitativa :: Universidad del Bío-Bío ::

[http://www.ubiobio.cl/miweb/webubb.php?id\\_pagina=5205#:~:text=Análisis de Contenido El Análisis de Contenido es,manera adecuada su sentido \(Mayer & Quelle, 1991\).](http://www.ubiobio.cl/miweb/webubb.php?id_pagina=5205#:~:text=Análisis de Contenido El Análisis de Contenido es,manera adecuada su sentido (Mayer & Quelle, 1991).)

es un método que apunta a descubrir la significación de

un mensaje. Específicamente, se trata de un método que consiste en clasificar y/o codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías con el fin de hacer aparecer de manera adecuada

su sentido. Todo contenido puede ser interpretado de una forma directa o de una soterrada de su sentido latente. Tanto los datos expresos (lo que se dice) como los latentes (lo que se dice sin pretender) cobran sentido y pueden ser captados dentro de un contexto. El contexto es un marco de referencias que contiene toda información que se puede conocer de antemano o inferir para captar el contenido y el significado de todo lo que se dice (Andréu, 2002).

En consecuencia, se define que el análisis interpretativo constó de cinco etapas: encuentro inicial del equipo investigador con el contexto y/o participantes, identificación de temas, agrupación de temas y subtemas, integración de casos, síntesis y análisis interpretativo.

Por lo tanto, para el análisis de los datos obtenidos, se realizó la transcripción y codificación de las entrevistas, la observación y la sistematización de las retroalimentaciones escritas. En este análisis se identificaron tanto aspectos compartidos como individuales en el discurso docente. Cuando se presentaron discrepancias en la clasificación de la información, se discutió hasta llegar a un consenso entre el equipo investigador. La información sobre concepciones docentes en cuanto al proceso de retroalimentación de aprendizaje se organizó en las siguientes categorías: definición, características y roles.

23

## 2.6. Validación de instrumentos.

Toda investigación cualitativa debe garantizar el rigor de la información obtenida en el acto científico y el rigor en la construcción de instrumentos pertinentes (Flick, 2007). En el estudio se utilizarán dos criterios de calidad propuestos por Guba y Lincoln (2002): credibilidad y transferibilidad.

El criterio de credibilidad en la investigación cualitativa alude a la validez interna; es decir, a si la información obtenida es creíble y aceptable para la comunidad científica. Para cumplir, se aplicó un proceso de triangulación desde la 'doble visión' del equipo y la revisión sistemática de la evidencia empírica y teórica disponible sobre el problema de estudio. (Guba y Lincoln, 2002)

El criterio de transferibilidad garantiza la validez externa de la información, es decir, que

los resultados obtenidos puedan aplicarse a otras realidades y actores sociales similares. La transferencia no implica generalización, en tanto es imposible equiparar situaciones gestadas en la cotidianidad específica de un contexto determinado. Para cumplir el criterio, se gestarán instrumentos que consideren la posibilidad de la diversificación social y la redirección temática, flexibles, pero que también recaben información que podría extrapolarse a contextos similares.

### CAPÍTULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan los principales hallazgos de la información obtenida para cumplir con el objetivo general: comprender las principales concepciones y prácticas de los docentes de nivel primario sobre la retroalimentación de aprendizajes en una institución educativa pública de Utcubamba.

La presentación y el análisis de los resultados se organiza en tres apartados que abordan las concepciones que tienen los docentes en diferentes ejes temáticos sobre retroalimentación de aprendizajes: definición, características, y roles del docente y el estudiante.

Cabe recordar las definiciones directrices sobre: 1) concepciones docentes y práctica pedagógica, que abarcan tanto sus conocimientos profesionales como sus creencias, las que se entrelazan en la experiencia profesional y se desenvuelven en el contacto con la realidad escolar; 2) retroalimentación de aprendizajes, que es un proceso que consiste en devolver al estudiante información descriptiva sobre sus logros vinculados a los niveles esperados de cada competencia, que lo lleve a reflexionar y a encontrar estrategias de mejora, tras la observación pertinente de sus actuaciones o producciones para valorar lo realizado e identificar aciertos, errores, y aspectos que requieren atención.

#### 3.1. Sobre definición de la retroalimentación

Sobre la definición de la retroalimentación las respuestas de los docentes apuntan a que es una instancia de aprendizaje, un proceso de intercambio y una forma de acompañamiento que se fundamenta en el diálogo y la corrección para reconocer logros y dificultades del proceso de aprendizaje de los estudiantes y en el futuro puedan tomar mejores decisiones en cuanto a la

solución de desafíos, conectando los saberes que van adquiriendo con el paso del tiempo.

“Es una instancia de aprendizaje en la que el profesor orienta al estudiante sobre los aciertos y errores cometidos dentro de una evaluación [...] el profesor debe entregar información al niño de su estado actual de aprendizaje. Nunca se debe hacer sentir mal al niño y decirle a raja tabla que hizo algo mal y que algo le falta, sino mediante preguntas, que de él nazca lo que le falta por reforzar, orientarlo y ayudarlo a través de estrategias muy concretas.” (D2).

“Es el acompañamiento al estudiante en su proceso final de evaluación [...] trato de conversar más para que ellos mismos empiecen a reconocer las dificultades o los errores, pero también sus aciertos. Creo que así puede fortalecer su razonamiento y mejorar sus aprendizajes” (D1).

“Es un proceso de intercambio en el que los niños demuestran su aprendizaje y sus logros, pero también reconoce sus debilidades y errores. Un proceso de reflexión tanto para docentes como alumnos [...] El intercambio es lo más importante, tienen que ser capaces de descubrir por

25

sí mismos en qué fallan o en qué pueden mejorar. Si no hay esta conversación entonces solo harán lo que piensan que les pedimos y eso no es aprender, sino mecanizar” (D3).

Lo mencionado por los maestros guarda relación con lo propuesto por Anijovich (2019) quien señala que la retroalimentación tiene como intención hacer reflexionar al estudiante sobre sus producciones y desempeños, promover la toma de consciencia de su propio proceso de aprendizaje y contribuir al desarrollo de su autonomía para impactar en la mejora de los aprendizajes. Además, se establece una conexión con la teoría planteada por Hattie y Timperley (2007), que sostiene que la retroalimentación consiste en la comunicación de datos por parte de un agente, con el objetivo de brindar conocimientos, habilidades y fomentar actitudes específicas como parte de un proceso constante que respalda el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, en las sesiones observadas este proceso, mencionado de forma explícita o inferido por el contenido de la respuesta, no se presenta como un diálogo enriquecedor o significativo para construir instancias de reflexión sobre el aprendizaje, sino que el acompañamiento se percibe como una formalidad necesaria para establecer interacciones correctivas de preguntas y respuestas centradas en determinar si esta intervención es correcta o incorrecta o si se cumplió o no con la consigna. Es decir, los maestros, aunque señalan que es una instancia de aprendizaje y acompañamiento, no se detienen en el desarrollo de ideas o en su análisis:

D1: ¿Qué tipo de texto hemos elaborado?

Estudiante 1: Descriptivo.

D1: Correcto. ¿Qué hemos descrito?

En grupo: Un animal. Una persona. A mi papá [...]

Estudiante 3: Un amigo.

D1: ¡Muy bien!... ¿Estudiante 3, has cumplido con todos los pasos? A ver...

Estudiante 3: [...] He puesto las características físicas. Creo... Creo que me faltan sus cualidades.

D1: Ya lo veo... Entonces corrígelo. Agrega lo que falta.

En este ejemplo el diálogo es cerrado, con preguntas demasiado concretas, y la revisión solo permite establecer si el estudiante ha cumplido con ejecutar una descripción con todos los puntos solicitados por el docente. Se evoca el contenido para alcanzar la aprobación o no del producto, pero no hay espacio para el análisis o el propósito del texto escrito. En suma, no se observa que, en efecto, este sea un proceso de acompañamiento para fortalecer el razonamiento, ni hay orientaciones que expresen información adicional para mejorar en el desarrollo de la capacidad de descripción del estudiante.

26

Por otra parte, en las respuestas de los docentes también se indica que la retroalimentación es concebida como una herramienta de corrección de la producción o del mismo aprendizaje, por lo menos en una primera instancia del proceso:

“El estudiante presenta un trabajo y como su profesora debo indicar qué puntos están correctos e incorrectos para que pueda mejorar” (D1).

“Es poder ayudar a los niños y niñas a mejorar a través de hacerles ver cuál es la respuesta correcta frente a un problema” (D5),

Estas últimas líneas muestran una práctica habitual en las aulas que sigue el patrón de corregir, identificar errores y calificar, tal como se comprobó en las observaciones de clases de la mayoría de ellos:

D5: Entonces, si ya hemos medido los lados de esta piscina, ¿cuál será el área que ocupa?

Estudiante 1: 60 metros.

D5: ¿Seguro? ¿Están de acuerdo?

Estudiante 2: No. 38 metros.

D5: ¿38 metros? ¿Nada más?

Estudiante 3: No. Está bien 60 metros, pero metros con el 2 arriba.

D5: Se dice metros cuadrados. ¿Entonces cuál es la respuesta?

Estudiante 1: 60 metros cuadrados.

D5: Es correcto.

En este diálogo, la docente requiere una respuesta correcta tras el cálculo matemático respectivo y avanza en dirección a ello. Por supuesto, la forma en que se ejecuta coincide con su concepción, pero el Estudiante 2 queda sin retroalimentación, pues lo que él ha encontrado es el perímetro del objeto. Además, el Estudiante 3 solo recibe la corrección directa de la denominación de la magnitud y el Estudiante 1 recoge la aprobación sin mayor profundización, por ejemplo, de cómo ha llegado a esa conclusión. Es preciso acompañar este análisis con la transcripción del comentario de observación de dicha clase:

“D5 hace consultas sobre las respuestas alcanzadas, especifica sus esfuerzos en aquellas respuestas incorrectas con preguntas que discuten el razonamiento (“¿estás seguro?, ¿están de acuerdo?, ¿es así?”), corrige directamente lo que presume incorrecto y califica, aunque no comparte con los estudiantes la nota colocada ni brinda andamiaje para que en próximas tareas pueda mejorar comprendiendo la ejecución del cálculo, el sentido de la actividad o la utilidad de la operación” (O5).

El patrón de corrección específica se sigue en diversos momentos de la clase y también sobre la parte final que, en general, corresponde a la etapa de metacognición planteada en el diseño de la sesión:

D4: [...] ¿Qué es el coro? [En referencia a un texto en formato de canción]

Estudiantes: [Silencio]

D4: ¿Cuántas estrofas tiene la canción?

En grupo: Cuatro. Tres. Cuatro. Cuatro.

D4: ¿Tres? No. ¿Cuántas tiene?

En grupo: Cuatro.

D4: ¡Bien! ¿Cuál es el mensaje de la canción?

Estudiante 1: Que somos diferentes.

Estudiante 2: Que somos especiales.

D4: ¿Es de aquí esta canción?

Estudiante 3: ¡Sí!

D4: ¿Sí? ¡Cómo que sí!

En grupo: ¡No! [...] Es de la sierra [...] Es un huayno.

D4: Muy bien.

Como se puede observar en este extracto de conversación, cuando no se produce una comunicación genuina, la retroalimentación se trunca. En este caso no hay preguntas ni respuestas que vayan más allá de simplemente aprobar o desaprobado, y que fomenten la creación conjunta de conocimientos.

Por lo tanto, en cuanto a definición se puede señalar que los docentes tienen una perspectiva cercana a las definiciones conceptuales que proponen algunos teóricos al respecto, pero en su práctica pedagógica se acercan más bien al común denominador de ejecutarla en forma de monólogo autoritario que busca la corrección y la calificación directa. Esto exhibe la dificultad de llevar a la ejecución el proceso correcto de retroalimentación porque, a pesar de que en su argumentación señalan la intención de realizarla de manera formativa, terminan cayendo en los procedimientos correctivos tradicionales.

En la Tabla 5 se observan los principales tópicos emergentes a manera de compendio en cuanto a la presente categoría de investigación derivado del análisis de contenido de las respuestas de las entrevistas y la observación de clase.

## Tabla 5

Definición de la retroalimentación

Subcategoría Concepciones docentes Práctica pedagógica

Significado

propio

Instancia de aprendizaje.

Proceso de intercambio.

Forma de acompañamiento.

Búsqueda de corrección y

refuerzo.

Proceso de reflexión para

docente y estudiante.

Intercambio unidireccional.

Dirección autoritaria e

irrefutable.

Espacios de corrección dirigida.

Subestimación de aciertos.

Plataforma de identificación de

desaciertos.

Determinación de valoraciones

positivas o negativas.

### 3.2. Sobre las características de la retroalimentación

#### 3.2.1. Propósito de la retroalimentación.

La primera subcategoría que emerge se trata sobre el propósito de la retroalimentación.

Durante las entrevistas todos los docentes coinciden en que el fin máximo es que el estudiante mejore su aprendizaje; a partir de ello, se establecen otros objetivos como favorecer la reflexión y la metacognición del estudiante, motivarlo y comprometerlo con su propio aprendizaje y la valoración cuantitativa del producto:

“El propósito es ayudarles a mejorar, apreciar los logros que ha tenido, motivarlos para que sigan desarrollando las actividades, y darle las orientaciones para que pueda alcanzar los estándares de la competencia. También hay que calificarlos para que sepan cómo están avanzando y ya están acostumbrados a recibir una nota” (D1).

“Pienso que les va a ayudar a los niños a saber en qué están fallando, hasta dónde han llegado y cómo ellos pueden vencer esas dificultades que tienen. Su finalidad es mejorar los aprendizajes a través del reconocimiento propio de sus capacidades y de que se involucren en su formación” (D3).

Araujo (2017) manifiesta que la retroalimentación tiene como propósito principal que los estudiantes lleguen a la meta de aprendizaje; por ello, necesitan conocer su desempeño actual y el esperado para desarrollar las modificaciones necesarias en la realización de una actividad.

Además, desde la teoría, la autorregulación resulta ser el propósito mayor de la retroalimentación de aprendizajes, pues se tiene que cuestionar qué es lo que ha logrado, qué le falta por lograr y cómo lo va a lograr.

No obstante, durante las sesiones se observa que no se cumple necesariamente con esta finalidad o propósito. Surgen entonces las concepciones llevadas a la práctica pedagógica:

identificación de errores, conducción hacia la respuesta correcta, valoración cuantitativa del producto, y logro del propósito de la sesión de aprendizaje.

En el siguiente diálogo, si bien se conectan algunas preguntas cuyo objeto es reflexionar sobre el proceso, se van dejando de lado las respuestas relacionadas con la comprensión de los estudiantes y se prioriza aquellas que evalúan la forma o contenido del producto para terminar colocando una calificación vigesimal en función del cumplimiento de todos los parámetros a evaluar:

D3: [...] ¿Cómo hiciste para entender este tipo de texto? [En referencia a un afiche que el estudiante elaboró]

Estudiante: Lo tuve que leer y mirar el otro afiche.

D3: ¿Qué características en común tienen los dos afiches?

Estudiante: [Silencio]

D3: ¿Para qué otros eventos puedo usar un afiche?

Estudiante: Para fiestas, aniversarios. Para informar.

D3: A ver, hazte una autoevaluación. ¿Usaste bien las mayúsculas? ¿Pusiste el eslogan?

Estudiante: Sí, creo. Ahí está el eslogan.

D3: ¿Pusiste imágenes? ¿Pusiste los datos de la fiesta?

Estudiante: Sí, tiene todo. Aquí está la fecha y dónde va a ser.

D3: ¡Muy bien! ¿Te falta algo?

Estudiante: No. Está completo como el otro afiche.

D3: El otro es para una feria. Aquí te falta la hora y quiénes son los invitados [...] ¿Cuál fue el propósito de la sesión de hoy?

Estudiante: ¿Hacer un afiche? [...]

D3: Ese no es el propósito. [Coloca una calificación vigesimal en el registro]

En este caso, la docente ha establecido un momento dentro de la sesión para brindar retroalimentación a cada estudiante. El inicio de la conversación muestra la intención de apuntar hacia la reflexión del proceso de elaboración del producto solicitado, las dos primeras preguntas buscan que el estudiante construya una respuesta analítica de su comprensión del texto y que compare su producto con otro similar.

Sin embargo, más que centrarse en el aprendizaje la interacción se modifica hacia una revisión de la estructura del texto elaborado, lo cual no convergería tampoco ninguna deficiencia, de no ser porque la retroalimentación desaparece como estrategia, no permite el reconocimiento de los aciertos o dificultades ni la deliberación de asuntos de mayor complejidad. El espacio se ha convertido en una supervisión de lo correcto o incorrecto, el docente tiene la voz principal y

30

autorizada para identificar las omisiones, además de que, en suma, no se le permite al estudiante elaborar un juicio crítico sobre su propio trabajo.

Otra concepción expresada sobre el propósito de la retroalimentación gira en torno a la construcción de la autonomía o la autorregulación del estudiante. Respecto a ello, Anijovich (2019) expone que el desarrollo de la autorregulación de los estudiantes de su proceso de aprender



les permite transferir la información aprendida a otras situaciones y contribuye a modificar los procesos de pensamiento y los comportamientos de los y las estudiantes.

“Para mí la finalidad superior de un proceso de retroalimentación es que los estudiantes sean autónomos, que no es otra cosa que ellos mismos reflexionen sobre su actividad desarrollada, identifiquen sus errores, sus aciertos y sepan elegir la mejor posibilidad para afrontar un desafío” (D2).

Esta afirmación coincide con lo expuesto por el Minedu (2016), ya que se indica que la finalidad de la retroalimentación es construir



1library.co | REVISIÓN DE EVIDENCIAS Y RETROALIMENTACIÓN A ESTUDIANTES  
<https://1library.co/document/qo5xp2pk-revisión-de-evidencias-y-retroalimentación-a-estudiantes.html>

la autonomía, a través de procesos de reflexión que

motiva a los estudiantes a resolver problemas, crear nuevas producciones, replantear los trabajos,

aprender a identificar las estrategias de aprendizaje, así como desarrollar de manera consciente

una autoevaluación de lo que aprende y cómo aprende.

A pesar de ello, en el siguiente caso la docente desestima la reflexión, aunque inicia también con esa intención, y pasa otra vez a la identificación de desaciertos:

D2: [...] ¿Cómo llegaste a ese resultado?

Estudiante: Lo sume todo.

D2: ¿Pero tenías que sumar o multiplicar?

Estudiante: ¿Multiplicar?

D2: Entonces tienes que multiplicar aquí con esto.

Estudiante: Pero sale igual.

D2: No sale igual. Tienes que multiplicar este número, no sumar estos. Por eso no sale la respuesta correcta. ¿Qué quieres saber? ¿Qué te preguntan en el ejercicio?

Estudiantes: Para saber quiénes han venido a clases.

D2: ¿Quiénes han venido o cuántos han venido?

Estudiante: Cuántos.

D2: Entonces tienes que multiplicar, no sumar.

En este ejemplo, se empieza con una pregunta que intenta movilizar la capacidad de reflexión y busca que el estudiante reconozca un error en la operación matemática. En su consideración, la estrategia empleada es equivocada y dirige la conversación dando las alternativas acertadas para cada pregunta que ella formula y así el estudiante acepte sus

31

desaciertos. Sin embargo, no hay espacio para construir la mencionada autonomía, ya que no se permite que explique su decisión ni le ayuda a entender en qué o por qué está fallando. En todo el momento la docente ejerce autoridad irrefutable, también con el tono de voz, y las preguntas no admiten más que el asentimiento de que lo que ella dice está bien.

Cabe mencionar que dos preguntas hechas por la docente se repiten en todas las conversaciones de retroalimentación: “¿Cómo llegaste a ese resultado? ¿Qué te preguntan en el ejercicio?” De esta forma, no se puede considerar que subyace un propósito de promover la autonomía si no se presenta diferenciación inclusive en la formulación de interrogantes para evaluar o fortalecer la comprensión de una actividad.


Otros aspectos que algunos docentes consideran como finalidad de la retroalimentación son el refuerzo de las prácticas y los saberes obtenidos durante una sesión: "Para mí es volver a hacer algún refuerzo o si tengo que regresar sobre algún tema que no quedó claro o alguna capacidad que no se vea desarrollada. Pienso que les va a ayudar a los niños a saber en qué están fallando, hasta dónde han llegado y cómo ellos pueden vencer esas dificultades que tienen" (D6).

La docente señala que la retroalimentación implica volver a abordar temas o conceptos que no quedaron claros o que los estudiantes aún no han logrado desarrollar plenamente. Esta percepción refuerza la idea de que la retroalimentación puede ser un estímulo para el progreso, ya que les proporciona a los estudiantes una clara comprensión de sus áreas de mejora y les brinda la oportunidad de superar las dificultades que puedan encontrar en su camino educativo. Por otra parte, de los docentes solo uno expresa que la retroalimentación también cumple un propósito vinculado con su práctica pedagógica: "También tiene una finalidad para el docente que es identificar las necesidades de aprendizaje de nuestros estudiantes para saber si lo que hacemos en las clases es correcto y de ser el caso mejorar nuestro propio proceso de enseñanza" (D4).

Mientras que la mayoría de los docentes no menciona explícitamente el impacto de la retroalimentación en su práctica pedagógica, el D4 destaca la finalidad reflexiva del proceso, mostrando cómo pueden utilizarla para evaluar y ajustar su enfoque pedagógico en función de las necesidades y los resultados de los estudiantes. Este comentario se ha podido comprobar, en cierta medida, durante la observación de sus clases, pues, dejando de lado el análisis del contenido de sus retroalimentaciones, ha ocurrido un rediseño de las sesiones que ha aplicado para adaptarlas a las dificultades que presentaron los estudiantes cuando desarrolló días atrás otra sesión de la misma área curricular. Se refleja así una mentalidad de mejora continua, donde el docente reconoce que la retroalimentación no solo beneficia a los estudiantes, sino que también puede enriquecer su propio desarrollo profesional.

32

Al respecto Anijovich (2019) indica que el propósito de la retroalimentación es lograr un

 [www.mendoza.edu.ar](https://www.mendoza.edu.ar)  
[https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2021/02/INICIAL\\_Texto-1\\_-MARCO-CONCEPTUAL-RETRO-ALIMENTACION-FORMATIVA.pdf](https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2021/02/INICIAL_Texto-1_-MARCO-CONCEPTUAL-RETRO-ALIMENTACION-FORMATIVA.pdf)

proceso de construcción colectiva donde el estudiante encuentre valor en la retroalimentación,

asuma una actitud proactiva dentro del proceso de aprendizaje y el docente sistematice prácticas

de acompañamiento y seguimiento del estudiantado.

En ese sentido, las concepciones que poseen los docentes sobre el propósito de la retroalimentación de aprendizajes, en teoría, implican favorecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes como una construcción progresiva de capacidades que le permitan valorar sus propios logros, reconocer las dificultades, mejorar la selección de sus formas de actuación frente a un desafío y llegar a la autorregulación.

No obstante, en la práctica no suele ocurrir de esta manera. En algunos casos, los docentes intentan iniciar un diálogo reflexivo que logre el propósito que ellos mismos han mencionado, pero este se va diluyendo en la conversación y pasa a ser nuevamente un monólogo que expresa

autoridad y que enfatiza en la corrección directa de asunto particular; en otros casos, el proceso incluye solo esta última parte. Esto sugiere que, aunque los docentes pueden tener un entendimiento teórico sólido sobre los beneficios y objetivos de la retroalimentación, la implementación práctica puede enfrentar dificultades y desafíos, trasladando dichas concepciones a una aspiración o a una meta todavía en proceso.

### 3.2.2. Tipos de retroalimentación.

La segunda subcategoría que emerge es aquella vinculada con los tipos de retroalimentación. Es posible que la denominación tipología sea un término poco utilizado por los docentes para definir las características de una actuación de retroalimentación, pero la definición intrínseca se le otorga a partir de la forma en que sucede el proceso y la dirección (contenido) de la retroalimentación. Así pues, los docentes expresan que un primer enfoque es la retroalimentación dirigida a la tarea para corregir errores sustentado en los postulados de Hattie y Timperley (2007).

“[...] Recibo la evidencia, la tarea, la reviso solo o con toda la clase, hago una felicitación general o individual para valorar su esfuerzo, y luego empiezo a preguntar sobre sus mismas respuestas. Si es necesario, pido que corrija las respuestas equivocadas [...] Trato de que sea descriptiva, que el niño o niña vaya viendo en qué ha fallado, luego hago sugerencias con ejemplos” (D1).

La retroalimentación sobre la tarea para corregir errores es una práctica de interacción que domina el proceso de aprendizaje en las aulas de esta institución educativa. Un primer caso dentro de esta perspectiva ocurre cuando el docente expresa directamente si lo que hizo el estudiante está bien o mal y da indicaciones para corregir dicho producto sin ningún comentario de reflexión o análisis:

33

[Una estudiante se acerca a presentar un texto que ha escrito]

D1: [...] ¿Estás segura de que tu texto tiene nudo?

Estudiante: [Breve silencio] Sí

D1: ¿Este párrafo es el nudo? Esto no está bien. ¿Qué es el nudo?

Estudiante: La historia.

D1: No, no. El nudo es el problema. Fíjate en el ejemplo de la pizarra.

Estudiante: El problema es... [Lee el contenido].

D1: Ahí no hay un problema. ¿Y los conectores y los signos? Te falta todo eso. Fíjate en el ejemplo y corrige.

Aquí distinguimos que la intención del docente es solo corregir la producción y se ha perdido la oportunidad de retroalimentar al estudiante en diferentes nociones para la elaboración de un texto, como explicar qué es un nudo, bajo qué premisas debe ser escrito (podría haber utilizado preguntas directrices para desarrollar dicha redacción), la función y utilidad de los conectores, etc. El enfoque solo se orienta a la revisión de la tarea, en emitir juicios negativos y la corrección, además de ser autoritaria, se fundamenta en solicitar revisar el ejemplo referencial. Esta intencionalidad correctiva también queda en manifiesto con las evidencias escritas de retroalimentación como en el siguiente ejemplo:

Esta figura corresponde a una evaluación multidisciplinar (todas las áreas curriculares). La evidencia muestra la página donde se encuentra el único comentario escrito, pero la retroalimentación también está dada con el juicio de valor correctivo que queda establecido con la colocación de vistos buenos (correcto) y ceros (incorrectos). Este modelo correctivo es utilizado por todos los docentes de esta institución educativa. Los vistos buenos son solo medidas de aprobación y los ceros no permiten delimitar los aspectos de mejora. El comentario solo indica una relectura y no invita a un cambio en alguna estrategia de extracción de información, por ejemplo. Aunque esta evaluación requiere de un esfuerzo mental desafiante para la memoria no hay un verdadero reto cognitivo de selección y aplicación de los conocimientos adquiridos para elaborar respuestas fundamentadas en la comprensión y exposición de ideas o argumentos.

Un segundo caso ocurre cuando los docentes absorben la participación haciendo comentarios reiterativos en la búsqueda de conseguir una respuesta acertada, su actuación ocupa la mayor parte del momento identificable como espacio de retroalimentación.

D2: [...] ¿Cómo puedo hallar el promedio de esas visitas?

Estudiante 1: Se suman las cantidades.

D2: ¿Solo tengo que sumar?

Estudiante 2: Se multiplica.

D2: ¿Solo sumo o sumo y divido?

Estudiante 3: Se suma y se divide.

D2: ¿Y cuál es el resultado?

En grupo: ¿35? ¿30? ¿32?

D2: ¿Quién tiene la respuesta correcta?

Estudiante 4: 32.

D2: Correcto. Un aplauso para felicitar a su compañera.

Como se observa en esta interacción, la docente inicia con pertinencia consultando sobre el proceso para concluir el resultado de una operación, pero frente a la primera respuesta equivocada enuncia preguntas directas que ella termina respondiéndose o cuya respuesta está implícita en la misma interrogante, la corrección pasa por establecer quién tiene la respuesta correcta. Además, ignora las respuestas equivocadas o guarda silencio hasta que se presente un acierto que felicita. Aquí, todos los estudiantes se han quedado sin recibir retroalimentación oportuna y necesaria, inclusive aquel que llegó al 'éxito'. Por lo tanto, esta ausencia de juicio valorativo, de comentario crítico o de preguntas orientadoras podría generar un déficit en la construcción conjunta de aprendizajes. Si no reciben nada del docente, los estudiantes solo entenderán que lo han hecho mal, y en muchos casos no sabrán siquiera qué parte de la operación está equivocada.

En conclusión, este primer enfoque más bien rotula un tipo de retroalimentación correctiva para señalar si el procedimiento o el producto es acertado o no y precisar recomendaciones directas que no constriñen una reflexión del estudiante.

El componente correctivo no es equivocado si se asocia con características constructivas, es decir, si se complementa con un trabajo de andamiaje que le facilite al estudiante ir descubriendo sus propios aciertos y dificultades para que tome decisiones a partir de ello (Hattie y Timperley, 2007). Valdivia (2014) identifica una finalidad de proporcionar orientaciones sobre cómo superar las debilidades encontradas, corregir errores, y con ello, su aprendizaje, partiendo de la descripción coherente y alineada con los propósitos de aprendizaje y con los criterios de evaluación que debieron ser previamente expuestos con claridad.

En esa dirección, se presenta un segundo enfoque para el tipo de retroalimentación: el contenido del comentario de retroalimentación es descriptivo, pero se orienta solo a la mejora del trabajo, producto o evidencia. Este enfoque expresa una vinculación entre las retroalimentaciones sobre la tarea y el proceso (Hattie y Timperley, 2007) y la descriptiva (Minedu, 2020). Bajo esa perspectiva los comentarios obtenidos en las entrevistas son:

“Trato de que mi retroalimentación brinde sugerencias que les ayuden a los niños a resolver una tarea. Hay que describir lo que han hecho bien y mal. Si no participan mucho los ayudo con la respuesta, pero explicándoles por qué debería ser así. Dependiendo del grado en el que están las preguntas para que analicen pueden ser más directas o más de inferencias, no veo lo malo en corregir siempre que sea para bien” (D3).

“La retroalimentación se dirige a la corrección de los fallos, pero no se corrige dando la respuesta, se comenta los resultados y consulta cómo llegó a esa respuesta. Si la respuesta es correcta le pido que reflexione sobre si pudo llegar de otra forma. Si es incorrecta se hace una descripción de los detalles, le planteo preguntas para que se dé cuenta en qué falló y cómo mejorar. Entre compañeros van haciendo consultas y revisando esas tareas, después hago preguntas y sugerencias que deben ser muy claras” (D5).

En estos comentarios, las docentes enfatizan la necesidad de interpretar los resultados y consultar al estudiante sobre cómo llegó a su respuesta, fomentando así un pensamiento reflexivo y crítico. La práctica, no obstante, no cumple por completo con su apreciación:

D5: [...] ¿Cómo llegaste a ese resultado?

Estudiante 1: Agarré la cantidad de cosas que dice, multipliqué por el precio y le resté para que me dé el vuelto.

D5: ¿Todos los objetos son iguales? ¿Cuestan lo mismo?

Estudiante 1: [Luego de unos segundos de pensar] No. Son 2 cosas diferentes las que va a comprar.

36

D5: ¿Entonces de qué otra forma lo debes hacer?

Estudiante 1: [Silencio]

D5: No se olviden de leer bien. ¿Quién puede ayudar a su compañero?

Estudiante 2: Es lo mismo, pero hay que sumar la cadena [el otro objeto]. Y ya luego se

resta para el vuelto.

D5: Aquí hay que multiplicar estos datos y luego restar con el total. Su compañero

[Estudiante 2] ha hecho bien el procedimiento, pero ha restado mal... ¿Cuánto sale?

Estudiante 2: 38.

Estudiante 3: 32.

D5: ¿Cuánto sale?

Estudiante 1: 36 soles.

En esta intervención, la docente utiliza de forma acertada una serie de preguntas para guiar y desafiar el pensamiento de un estudiante (la revisión se realiza con todo el grupo de clase), promoviendo así su comprensión y desarrollo de habilidades matemáticas. En el diálogo, comienza cuestionando al Estudiante 1 sobre cómo llegó a su resultado, esta pregunta permite que pueda explicar su proceso de pensamiento y estrategia de resolución. Al hacer preguntas como "¿Todos los objetos son iguales? ¿Cuestan lo mismo?", lo desafía a considerar otras variables y aspectos relevantes de la situación.

Sin embargo, a medida que el diálogo avanza, la docente no recibe una respuesta y pasa a ignorar al Estudiante 1 que ha quedado en el aire respecto a identificar otra forma de resolver el problema. Luego, intenta fomentar la colaboración entre los estudiantes al pedir la ayuda de un compañero. Esto promueve la participación activa y la construcción conjunta del conocimiento.

La docente esgrime un comentario descriptivo del procedimiento conforme para indicar cómo hacerlo. No obstante, también indica que lo han hecho mal sin profundizar en el qué y por qué, y hay un momento en el que las respuestas de los Estudiantes 2 y 3 son ignoradas porque no son correctas.

Otra evidencia de esta intención se puede observar en el contenido de los comentarios de retroalimentación por escrito:

37

Figura 2

Segunda retroalimentación escrita

En esta figura se observa una evaluación de matemática con preguntas de opción múltiple que no requieren mostrar el desarrollo de los ejercicios. Como es frecuente, son ejercicios de procedimiento directo que no presentan un contexto y cuya demanda cognitiva solo está en determinar qué tipo de operación se debe ejecutar para llegar a la respuesta. La docente, en forma de pregunta, recomienda al estudiante volver a leer la situación problemática (enunciado del problema) para "verificar" la respuesta, que no ha sido la correcta. Aunque se plantea una

interrogante a modo de intento de reflexión, esta es general y no aporta recomendaciones sobre cómo aplicar o modificar una estrategia de resolución, con esta falta de claridad en el comentario el estudiante podría continuar cayendo en los errores cometidos, no tiene acompañamiento para mejorar.

Esta es una práctica común cuando los docentes utilizan comentarios escritos para desarrollar una retroalimentación: suelen elegir una de las consignas y elaborar una pregunta o brindar una sugerencia poco específica. Otro ejemplo:

38

Figura 3

Tercera retroalimentación escrita

En esta segunda figura observamos una ficha con ejercicios de diferente requerimiento (escribir respuestas directas, elaborar respuestas fundamentadas, relacionar y seleccionar). El docente ha elegido dos ejercicios para escribir un comentario. En el primero, se dirige al estudiante a una relectura del texto ("ubica la pregunta en el texto para responder"), pero la indicación queda abierta para una interpretación ambigua, incluso parece que solo pide copiar alguna información explícita. En el segundo, ante la omisión de contestar, el docente indica que se debe "leer la pregunta", tampoco hay una indagación del motivo por el que fue dejado en blanco, ni acompañamiento para comprender el sentido de la consigna.

Las dos muestras van en la línea de interacciones correctivas, buscan que los estudiantes acierten en las respuestas sin ofrecer andamiaje. Por lo tanto, aunque se recoge la intención de promover cierta reflexión, no hay desarrollo de las competencias comunicativas, puesto que los profesores no construyen espacios de análisis a partir de las recomendaciones planteadas.

En conclusión, sobre este segundo enfoque, cuando se les proporciona a los estudiantes comentarios específicos sobre sus errores, este tipo de retroalimentación no es incorrecta de aplicar, siempre que sea un diálogo efectivo, constructivo, y se les brinde la oportunidad de identificar y comprender sus áreas de mejora, lo que fomenta un mayor nivel de precisión y dominio en el aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007; Minedu, 2020). Por el contrario, si se enfoca solo en corregir lo equivocado de forma permanente hasta llegar a la respuesta esperada, con un

39

profesor que se 'autorresponde' o que ignora el razonamiento de sus estudiantes (incluso aunque esta lógica sea inexacta) o cuando formula comentarios sin profundizar en el análisis, su aplicación pierde total sentido para el desarrollo de competencias.

Un tercer enfoque que emerge en la concepción docente es aquel que expone que el

contenido de la retroalimentación debe ser reflexivo dirigido o que prioriza las estrategias y recursos que el estudiante ha seguido para desarrollar una actividad o elaborar un producto (Hattie y Timperley, 2007; Minedu, 2020). Algunos comentarios al respecto recogidos en las entrevistas expresan:

“La respuesta es importante porque valida si los niños comprendieron el tema. Pero lo más importante es consultar por qué eligieron cierto camino para resolver un ejercicio o pregunta. Si el niño se ha estancado o si su respuesta está mal, hay que proponer otras formas de enfrentar la pregunta” (D6).

“Claro que la retroalimentación debe ser constructiva, hay que hacer que los estudiantes piensen, reflexionen, vean si su procedimiento es bueno. El currículo dice que debe ser formativa, evaluar el proceso. Lo que pasa es que están acostumbrados a que les digamos si la respuesta está bien. Hay que seguir intentando evaluar el procedimiento, a veces es más complicado o demanda más tiempo, pero es necesario que ellos piensen más en cómo lo hicieron para que aprendan” (D2).

Los comentarios presentan una perspectiva coherente sobre la importancia de la retroalimentación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Ambos destacan que más allá de simplemente validar la respuesta correcta, es fundamental indagar sobre el razonamiento y el proceso utilizado por los estudiantes para resolver un ejercicio o responder una pregunta.

La primera apreciación sugiere un impulso del docente a proponer alternativas y desafiar a los estudiantes a encontrar diferentes formas de abordar la pregunta, fomentando así su pensamiento crítico y su capacidad de resolver problemas de manera creativa. La segunda declaración resalta la naturaleza constructiva de la retroalimentación y la necesidad de promover el pensamiento, la reflexión y la evaluación del proceso utilizado por los estudiantes. Pero se señala que los estudiantes están acostumbrados a recibir retroalimentación basada únicamente en si la respuesta está correcta o incorrecta, y se argumenta una barrera de tiempo.

A continuación, algunos ejemplos en la línea de los comentarios:

D6: [Dirigiéndose a todo el grupo] ¿De qué trata el tercer párrafo? [Revisan una fábula]

Estudiante 1: De la zorra y las uvas.

Estudiante 2: De la zorra y el oso de anteojos.

D6: Todo el texto habla de eso. Solo hablemos del tercer párrafo.

40

Estudiante 3: De la zorra con hambre y del oso de anteojos que ayuda a la zorra.

D6: Bien. ¿Cómo llegaste a esa respuesta?

Estudiante 3: Leyendo.

D6: Explícame. Después de que leíste, ¿qué más hiciste?

Estudiante 4: Subrayamos las oraciones importantes.

Estudiante 5: Ahí dice que no había comido una semana y se encontró con un oso que la subió a su lomo.

D6: Muy bien. ¿Todos pusieron esa respuesta? [Recibe respuestas de sí y no]

D6: Los que no pusieron eso, corríjanlo y póngalo. Trabajen en equipo.

En este primer ejemplo, el docente quiere que los estudiantes identifiquen el tema del tercer



párrafo de un texto narrativo, desafiándolos a pensar más profundamente sobre cómo llegaron a esa conclusión. Lo positivo se ubica en que no solo se busca una respuesta correcta, sino que hay intención de descubrir cómo llego a ella, cuando la respuesta es corta e indica solo lectura, intercede pidiendo una explicación puntual, "¿qué más hiciste?" y recibe el detalle del procedimiento.

No obstante, el diálogo todavía es incipiente, el docente se conforma con una respuesta corta, enunciativa, y no profundiza en otras cuestiones temáticas o pedagógicas ni en retroalimentar a aquellos que no identificaron el tema, no hay claridad en promover la construcción de respuestas con un mejor desarrollo de ideas. Finalmente, otra vez pasa a una retroalimentación correctiva al solicitar que se modifique respuestas diferentes a la considera la más adecuada sin analizar por qué deberían hacerlo y deja el comentario de trabajar en equipo como una recomendación suelta sin un propósito evidente de su utilidad.

[Los estudiantes fueron divididos en equipos y la docente pasa por cada uno]

D2: ¿Cómo elaboraron ese gráfico?

Estudiante 1: Leímos la ficha. Agarramos los datos de los meses y cantidades y los pusimos.

D2: ¿Realizaron alguna operación matemática?

Estudiante 1: Sacamos los promedios.

D2: ¿Cómo sacaron los promedios? ¿Algún otro integrante del grupo?

Estudiante 2: Sumamos las cantidades de cada semana, luego cada mes y así. Luego se divide entre 4, 5, los que hayan.

D2: Pero así no se saca un promedio. Explícamelo mejor porque el ejercicio es correcto.

D2: Tengo 14, 16, 15 y 19 para las 4 semanas de enero. ¿Cómo saco el promedio?

Estudiante 3: Sumamos  $14 + 16 + 15 + 19$ , sale 64.

D2: Bien. Ahora dividimos entre 4 que son las semanas. ¿Cuántosale?

Estudiante 3: 16. Es el promedio del mes enero.

41

D2: Correcto, ¿así hicieron los demás meses?

Estudiante 2: Sí, igualito.

En este segundo ejemplo, la docente pregunta a los estudiantes cómo elaboraron el gráfico, buscando conocer el proceso que siguieron. Cuando uno de los estudiantes menciona que calcularon promedios, la docente desafía al equipo a explicar cómo desarrollaron este cálculo y si otro integrante del grupo puede ofrecer una respuesta más precisa. Hasta ese momento es una práctica de retroalimentación que intenta llegar a la reflexión, pues la profesora dice que la respuesta es correcta, pero trata de promover la descripción del procedimiento que los condujo a ella.

A medida que el diálogo continúa, la docente varía hacia un enfoque de revisión directa sin detenerse en explicar algunos fundamentos operativos al calcular un promedio; por el contrario, toma de ejemplo uno de los meses del ejercicio y provee los datos que contiene y la forma en que se debe ejecutar procedimentalmente la operación. Así, el grupo no analiza más el proceso, no aporta a construir el repaso reflexivo con la docente, que a su vez no promueve la

autoevaluación de estrategias empleadas ni la detección de los errores o aciertos, sino que los estudiantes solo aplican los cálculos y terminan recibiendo la aprobación.

En ese sentido, el comentario final "¿así hicieron los demás meses?" no contribuye ni corresponde a una retroalimentación; pudiese ser por dos motivos que por igual no constituirían una excusa: primero, porque se perdió el foco del momento reflexivo del proceso y se regresó a una finalidad correctiva; segundo, porque el tiempo destinado para acompañar a cada grupo es corto dentro del establecido durante la sesión.

En resumen, queda claro que hay un esfuerzo de las docentes para abrir el camino hacia una retroalimentación reflexiva sobre el proceso, formulan preguntas que reflejan un interés de conocer y comprender cómo sus estudiantes aplicaron el conocimiento recibido, esto hace más efectivo el aprendizaje. Pero terminan limitándose a aceptar respuestas poco elaboradas y no brindan oportunidad suficiente para que los estudiantes puedan razonar más allá, y, en última instancia, regresan a una retroalimentación correctiva o de aprobación o disenso del resultado obtenido.

Un cuarto enfoque que sobresale en las concepciones docentes sobre el tipo de retroalimentación es la mención de una retroalimentación cuyo contenido, además de enfocarse en mejorar el aprendizaje, ofreciendo andamiaje y repasando la tarea o el proceso, se orienta a la motivación y al fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes. No obstante, aunque estas afirmaciones emergen del discurso docente, en realidad, como se verá más adelante, la práctica guarda congruencia con la retroalimentación sobre la persona, que definen Hattie y Timperley (2007). A continuación, las respuestas docentes relacionados con este ámbito:

42

"Suelo empezar con la descripción de la actividad y del propósito, destaco los puntos importantes, los felicito por presentar su tarea, luego hago preguntas generales y otras motivadoras. Después hago preguntas más específicas, el porqué de las cosas, qué otro camino se pudo haber tomado. Si hay tiempo probamos si lo que han dicho funciona o no. Me doy un tiempo para reconocer el logro o el avance, y para afianzar conocimientos, qué sabían antes, qué saben ahora. Y otro tiempo para motivarlos, despertar o mantener su interés, para que ellos también reflexionen y vayan haciéndose autónomos. Cuando valoro sus logros y reconozco su esfuerzo, se refuerza su confianza en sí mismo y se fortalece su autoestima. Los estudiantes se sienten valorados y reconocidos porque han hecho algo bien, eso les impulsa a seguir esforzándose" (D4).

Con esta respuesta el docente destaca la importancia de comenzar describiendo la actividad y su propósito, lo que proporciona un contexto para trabajar el proceso de retroalimentación.

Menciona también que se toma un tiempo para reconocer los logros y el progreso de los estudiantes, así como para afianzar los conocimientos adquiridos. Este reconocimiento y refuerzo positivo contribuyen a fortalecer la confianza y la autoestima de los estudiantes, lo que a su vez motiva a seguir esforzándose y a asumir un rol activo en su aprendizaje.

Frente a esta perspectiva, es relevante revisar lo observado en las sesiones. Un primer caso pone en manifiesto la conducción de la docente y permite la contrastación entre su discurso y su práctica pedagógica:

[Es el final de la clase. Se desarrolla la etapa de metacognición]

D4: ¿Les gustó las actividades que hicimos en la clase?

En grupo: ¡Sí!

D4: ¿Qué aprendimos hoy?

En grupo: Una canción. A cantar una canción. Una canción huayno.

D4: ¡Muy bien! ¿Hubo algo difícil en aprender la canción? ¿Qué fue lo más difícil?

En grupo: No. No. Cantarla. Algunas palabras desconocidas.

D4: [Dirigiéndose a uno de los estudiantes que respondió una dificultad] A ver, ¿qué palabras desconocidas encontraste?

Estudiante: aurora y rebaño.

D4: ¿Pero descubriste su significado?

Estudiante: Sí.

D4: ¡Felicitaciones, muy bien! Un aplauso para su compañero porque superó la dificultad.

D4: [Dirigiéndose al grupo] ¿Logramos aprender la canción?

En grupo: Sí. Sí. Sí [...]

D4: ¡Muy bien! Son todos muy inteligentes [...]

43

Si bien la docente intenta cumplir con la etapa de metacognición y a partir de ello construir un espacio de retroalimentación, la interacción más bien demuestra un sentido de cuestionario, una secuencia de preguntas con respuestas cortas y que no desencadenan un diálogo efectivo, enriquecedor, esclarecedor, para entender procesos o siquiera obtener información de las actividades. Los estudiantes cumplen con responder, en coro, afirmaciones carentes de contenido relevante, argumentos obvios y esperados, pero en lugar de intentar profundizar solo se aprecia una especie de lista de cotejo. Sin embargo, las preguntas revisten una intención de desencadenar un intercambio formativo, reflexivo, aún así no se toman en cuenta para propiciar la construcción de ideas y cuando surge una oportunidad (ante el comentario de una dificultad de un estudiante) la docente esquiva la posibilidad de retroalimentar para pasar a medir si a pesar de ello cumplió. Al final, felicita a todo el grupo, pero tampoco explica el motivo de la felicitación.

En complemento, es pertinente agregar un fragmento del contenido descriptivo de la observación de esta sesión: "La docente se acerca a cada grupo para consultar sobre el desarrollo de unas fichas que contienen una canción y algunas consignas. Realiza preguntas: '¿Cómo te va con la ficha? ¿Hay algo muy complicado?'. Cuando recibe consultas, explica el enunciado. Si recibe respuestas satisfactorias comenta: '¡Felicitaciones, eres muy inteligente! ¡Muy bien, sigue haciéndolo así! ¡Eres un capo!'. Si recibe respuestas incorrectas o verifica que algún escrito no responde a la consigna, comenta: '¡Tú puedes hacerlo, ya habías hecho esto antes! ¡No te desanimes! ¡Así no se hace, no está bien, pero puedes hacerlo mejor!' No se observa una retroalimentación sobre el proceso, las estrategias, o la tarea misma, el discurso intenta ser motivador y, en algunos casos, correctivo directamente" (O4).

Este segmento de la observación permite contrastar de nuevo que hay un desaprovechamiento de las oportunidades para retroalimentar con base en las evidencias de aprendizaje. Por supuesto, los comentarios cumplen de alguna forma con lo expresado por la

docente en el sentido de valorar los logros, reconocer el esfuerzo, reforzar la autoconfianza y fortalecer la autoestima, pero tampoco se enfoca la retroalimentación en ese aspecto, pues no hay más contenido que el de una frase de elogio carente de significación real para los estudiantes si no se detalla con precisión el motivo.

Un segundo caso que pone de manifiesto una retroalimentación sobre la persona en particular es el que se presencié en otra observación de clases. En este ejemplo los comentarios, a diferencia del anterior, son correctivos, de desaprobación y sancionadores, están enfocados en una estudiante que es definida como displicente e inclusive incapaz, y descalifica a su producción sin brindar argumentos constructivos o proporcionar oportunidades de mejora.

D3: A ver, ¿qué estás haciendo? ¿Acá que has hecho? Esto no tiene nada de afiche. Eso te pasa siempre porque no estás atenta a las indicaciones.

44

Estudiante: No sé hacerlo el afiche.

D3: [La docente levanta la voz] ¿Cómo que no sabes hacerlo? Todos tus compañeros lo están haciendo. Esto está mal.

Estudiante: [Silencio]

D3: [Continúa con la voz alta] ¿Por qué no estás atenta? ¿No te interesa la clase? Siempre es igual contigo, lo dejas todo para el final, para copiarte. No sabes seguir indicaciones.

[La estudiante no responde, esquiva la mirada de la profesora, parece avergonzada]

D3: A ver, ya, ponte a hacer algo como todos. Voy a tener que hablar de nuevo con tu papá. ¿Eso quieres? Arregla ese afiche y escribe bien las palabras.

Esta interacción vale la pena mencionarse porque ejemplifica una divergencia evidente entre las concepciones que los docentes expresan en cuanto al fundamento y características de una retroalimentación y lo que practican en el aula. Cabe especificar que este tipo de comentarios no se ha observado en otras sesiones, podría tomarse como un caso aislado, pero también valdría considerarla como un hecho que suele darse con una frecuencia importante cuando no hay una presencia 'extraña' en el salón.

De cualquier manera, hay una desaprobación expresada con palabras duras, un tono descalificador de la estudiante misma, una intolerancia a su actitud o forma de actuar y una amenaza final. Los comentarios no se enfocan en la tarea, sino que esta se transforma en una excusa para la reprensión hacia la persona, de la que se puede notar ya hay una calificación preconcebida. Como resultado, la niña experimenta estigmatización y se desalienta en su proceso de aprendizaje. Esto aleja la posibilidad de una mayor participación, compromiso con los propósitos y mejora de los aprendizajes, que podrían haber surgido a través de una retroalimentación descriptiva que suscite la comprensión de la tarea.

En los casos identificados, la retroalimentación que se dirige a la persona no entrega contenido o recomendaciones sobre el proceso de aprendizaje o los productos solicitados, sino refiere a comportamientos o actitudes de los estudiantes (Hattie y Timperley, 2007).

En la primera situación se intenta utilizar calificativos positivos para motivar, pero la falta de comunicación auténtica de las razones de estos comentarios obstruye cualquier razonamiento de mejora, el estudiante siente que lo hizo todo bien y porque es inteligente no tiene nada que

mejorar. Es una intención destacable que necesita reforzarse, ampliarse, dirigirse con estrategias de reflexión de los procesos seguidos para desarrollar determinada actividad.

Con relación a ello, Brookhart (2008) explica que la retroalimentación debe permitir y

14

[www.redalyc.org](https://www.redalyc.org/journal/447/44759784018/html/) | Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la Evaluación Docente en Chile

estimular el diálogo entre estudiantes y docente sobre el aprendizaje, cuidando un ambiente

positivo y ser descriptiva, clara, estructurada y detallada. Añade que la retroalimentación aumenta las probabilidades de que quien estudia se sienta motivado, pues le ayudará a reafirmar lo que ya

45

15

[www.redalyc.org](https://www.redalyc.org/journal/447/44759784018/html/) | Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la Evaluación Docente en Chile

conocen y a comprender qué deben hacer para seguir aprendiendo, sintiéndose en control de su

aprendizaje y desarrollando habilidades de autoevaluación y monitoreo.

Por el contrario, en la segunda situación, aunque el enfoque también está en la persona, los comentarios son descalificadores, etiquetan el comportamiento, son amenazadores, desmerecen el esfuerzo, sentencian ideas preconcebidas sobre la estudiante, no se esgrime ningún esfuerzo por retroalimentar e incluso la corrección no confiere ninguna especificación puntual.

En resumen, las concepciones docentes sobre los tipos de retroalimentación exhiben disociación entre las respuestas de las entrevistas y la práctica pedagógica. Se intenta en un primer momento desarrollar lo que ellos conciben como las características de sus propios procesos de retroalimentación, pero cuando la respuesta de los estudiantes no parece ser la esperada avanzan con más énfasis hacia el componente correctivo y se centraliza en los errores cometidos.

Cuando la retroalimentación se dirige al estudiante el propósito es impactar sobre su autoestima y provocar mejoras en sus aprendizajes, pero suele ocurrir que una valoración positiva puede ocasionar dificultades para que reconozcan qué necesitan mejorar. Cuando se dirige a la producción se trata de

16

[journals.eagora.org](https://journals.eagora.org/revEDU/article/download/3171/1858)

impactar sobre la calidad y la profundidad de las tareas y los modos en que

se desempeña el estudiante para lograr sus aprendizajes. Y cuando se dirige al proceso implica focalizar en las estrategias que utiliza,

17

[journals.eagora.org](https://journals.eagora.org/revEDU/article/download/3171/1858)

en la identificación de sus fortalezas y en los obstáculos

para reconocerse como estudiante (Sadler, 2010).

En complemento, es relevante resaltar lo que menciona Anijovich (2019) en dirección de dos tipos de retroalimentación, la primera implica identificar los avances en relación con los desempeños y producciones anteriores, vinculando los comentarios del docente a los objetivos de aprendizaje para que el alumnado reconozca en qué medida y cómo los está alcanzando. Este modo de retroalimentación contiene

18

[1library.co](https://1library.co/document/qo5xp2pk-revisión-de-evidencias-y-retroalimentación-a-estudiantes.html) | REVISIÓN DE EVIDENCIAS Y RETROALIMENTACIÓN A ESTUDIANTES

realizada.

La segunda,

consiste en el planteamiento de preguntas, con la finalidad de que el estudiante revise su propia producción o desempeño, que se le brinde un espacio para que se tome el tiempo de revisar y reflexionar sobre su tarea realizada. Este modo de retroalimentar busca desarrollar habilidades de metacognición para despertar la conciencia del alumnado sobre cómo aprende, cuáles son sus fortalezas y debilidades como estudiante, y qué estrategias emplea para aprender.

Shute (2008) complementa estos postulados precisando que una retroalimentación dirigida al estudiante destaca aspectos positivos o negativos relacionados con su personalidad o conducta, las cuales afectan su desempeño. Además, sobre aquella dirigida a la tarea, indica que destaca aspectos positivos o negativos del trabajo realizado por el estudiante, pero separándolos de su persona.

46

### 3.2.3. Modos de retroalimentación.

La tercera subcategoría que emerge es aquella relacionada con los modos de retroalimentación; es decir, si los docentes consideran que la forma adecuada para desarrollar una retroalimentación es hacerla oral, escrita, o una combinación de ambas (Anijovich, 2019).

“En mi aula hago más retroalimentaciones orales, aunque a veces se les olvida lo que decimos. La oral es más cercana porque los tienes ahí, con la actividad recién elaborada o que han traído de la casa para corregir, y entonces se puede trabajar también la participación, compartir con sus compañeros, y darles confianza de que están avanzando” (D1).

“Creo que las retroalimentaciones orales son mejores porque el diálogo es sincero y directo. Un diálogo que capte su atención, con ejemplos de su realidad, así también me aseguro de que son ellos quienes hacen las tareas y aprenda de manera independiente. Es bueno que los padres ayuden, pero a veces ellos terminan haciendo la tarea” (D5).

“De forma oral o verbal porque las escritas no las revisan o la revisan los padres y no las entienden. Verbalmente prestan más atención y tienen los conocimientos frescos porque lo acabamos de hacer en el aula, son más inmediatas, las escritas casito les hacen caso porque piensan que allí está la respuesta correcta, y si bien se busca eso de una respuesta correcta la idea es que piensen más” (D4).

En esta subcategoría las entrevistas recogen comentarios en torno, principalmente, a emplear la retroalimentación oral por diversos motivos: es más directa y sostiene la atención, asegura que el estudiante sea quien resuelva la actividad, permite brindar ejemplos cercanos, genera confianza y fomenta la participación.

Ahora bien, el recojo de evidencia en la observación de la práctica docente comprueba que, en mayor medida, el modo oral de ejecutar estrategias de retroalimentación domina las intervenciones. Los argumentos expresados que motivan a los docentes a utilizarla se intentan cumplir, pero no se desarrollan con adecuación o, al menos, no se aprovecha la oportunidad de

construir comentarios de retroalimentación que enriquezcan el proceso de aprendizaje de los estudiantes, como veremos en los siguientes ejemplos:

[Al iniciar la clase de Ciencia la maestra revisa en grupo una tarea para casa de la sesión anterior]

D1: [...] ¿Cuáles son los alimentos nutritivos?

En grupo: Ensaladas. Frutas. Verduras. Pescado. Leche. Papas. Olluco.

D1: Así no los entiendo. Levanten la mano. [Dirige la pregunta a algunos estudiantes que no participaron] A ver, Estudiante 1, ¿cuáles son los alimentos nutritivos que dibujaste?

Estudiante 1: Pescado frito, ensalada, naranjas.

47

D1: ¡Bien! ¿Estudiante 2?

Estudiante 2: Frutas, leche, huevos, carne de vaca.

D1: ¡Bien! Son nutritivos porque nos hacen bien a la salud, nos ayudan a crecer sanos.

¿Y cuáles son los alimentos que no son nutritivos? A ver, Estudiante 3.

Estudiante 3: Yo dibujé los caramelos, los chocolates y las galletas.

Estudiante 4: También los chizitos.

D1: ¡Bien! ¿Y por qué hacen mal? ¿Qué opinas, Estudiante 5?

Estudiante 5: Porque nos pican los dientes.

Estudiante 6: Mi mamá dice que nos da lombrices.

D1: ¡Muy bien! Nos hacen mal porque nos puede dar una enfermedad. Me alegro de que todos hayan hecho la tarea.

Este ejemplo representa una secuencia de preguntas y respuestas para cotejar que se ha cumplido con la tarea de forma correcta. Es cierto que, en sintonía con su acotación de la entrevista, la docente intenta promover la participación, en especial, orientada en aquellos estudiantes que parecen más tímidos, pero en ningún momento profundiza en ninguna de las respuestas recibidas y, por lo tanto, no ejecuta ninguna retroalimentación efectiva más allá de dos comentarios generales sobre por qué son o no nutritivos los alimentos. Asimismo, plantea una sola pregunta de reflexión "¿por qué hacen mal (los alimentos no nutritivos)?", aunque luego de escuchar un par de comentarios, solo indica que pueden generar una enfermedad.

Un segundo ejemplo:

[La maestra trabaja en grupos una actividad de Personal Social, pasa por cada equipo observando el desarrollo del Cuaderno de Autoaprendizaje]

D4: ¿Cuáles son las situaciones problemáticas que han puesto?

Estudiante 1: Portarse mal y hacer bulla.

Estudiante 2: No hacer caso a la profesora y no hacer las tareas.

D4: ¿Y por qué son problemáticas? Explícame. [Se presenta un silencio de unos segundos]

¿Nadie? Tú, Estudiante 3, ¿por qué son situaciones problemáticas?

Estudiante 3: Porque... porque causan problemas.

Estudiante 1: Porque no podemos estudiar si hacemos bulla.

D4: ¡Bien! ¿Estudiante 4, qué acuerdo de convivencia puedes proponer para esa acción problemática de tu compañero?

Estudiante 4: Yo he puesto respetar a la profesora y a los compañeros.

D4: Ya, pero eso no es para lo que dice tu compañero. ¿Qué se te ocurre para lo que él dice?

Estudiante 4: ¿Prohibido hacer bulla?

48

D4: Hay que pensar mejor en esos acuerdos de convivencia. De repente pueden escribirlo de otra forma.

En esta conversación, la docente revisa la producción de los estudiantes y formula primero algunas interrogantes que consultan directamente lo que han colocado, a modo de supervisión de si están haciéndolo de forma correcta. El modo del diálogo sostiene la atención de los estudiantes, ya que se hace consultas direccionadas a cada uno. No obstante, hay dos situaciones poco aprovechadas, cuando consulta “por qué son problemáticas (las acciones)” y “qué se te ocurre para proponer a lo que dice tu compañero”, pues no se alienta la indagación, la exploración o la construcción de ideas más desarrolladas. La docente parece valorar más el cumplimiento y la participación (aunque esta se limite a respuestas obvias) que la reflexión sobre el proceso o los elementos asociados a un acuerdo de convivencia, en este caso puntual. Al final, sugiere “pensar mejor”, pero no define con especificidad qué es “escribirlo de otra forma”, con lo cual también se deja en el aire la interpretación que los estudiantes puedan otorgar a esas palabras.

En cuanto a la retroalimentación escrita, los docentes señalan que su utilidad está en proporcionar más detalles de la evaluación, pero reconocen que no es un método común en su práctica:

“La verdad no uso mucho eso de escribir comentarios porque creo que los niños no vienen familiarizados de grados anteriores, a veces no entienden si escribo preguntas. Entonces mejor cuando lo hago envío las recomendaciones explícitas y las correcciones detalladas. Sí sé que puede ser una falencia mía, pero depende mucho de tus estudiantes. Yo considero que tiene que haber un proceso previo para ir acostumbrándolos a recibir una retroalimentación así” (D2).

“Combino. Aplico retroalimentaciones orales mayormente y otras pueden ser escritas. El problema es que muchas veces son los padres los que leen el comentario y dirigen la tarea, entonces no hay aprendizaje del niño. Creo que todos aplicamos las dos maneras, solo que es preferible que sea verbal, directa en el momento [...] ¿Cómo lo aplico? Escribo un comentario descriptivo de lo que veo en su tarea, pongo alguna recomendación o pido que corrija algo que está equivocado. A veces le pongo preguntas, pero creo que eso los complica más, mejor es ser directo cuando se hace escrito” (D3).

En la revisión de retroalimentaciones escritas, como se ha detallado en secciones anteriores de esta investigación, se ha encontrado comentarios generales y revisiones correctivas; si se ha planteado alguna pregunta en una tentativa de iniciar una reflexión, esta es enunciativa y general. No se ha podido encontrar evidencia que confirmen lo expresado por los docentes en las entrevistas, sus concepciones no van en la misma dirección que sus prácticas, no hay comentarios descriptivos, no se plantean sugerencias que aporten al desarrollo de estrategias ni acotaciones que indaguen sobre el proceso seguido por el estudiante.



En los siguientes ejemplos, se observa que el comentario sigue siendo una indicación directa para revisar una respuesta, pero sin proporcionar pistas de hacia qué se quiere llegar o cómo hacer para llegar hasta ahí. Tampoco ayuda el hecho de que las actividades, consignas o evaluaciones planteadas son evocativas, de reproducción y de baja demanda cognitiva.

Figura 4

Cuarta retroalimentación escrita

Figura 5

Quinta retroalimentación escrita

La retroalimentación escrita debiera proporcionar comentarios que se conviertan en un registro tangible que permita a los estudiantes revisar y reflexionar sobre sus fortalezas y áreas de mejora de manera más pausada y detallada (Martínez et al., 2016). En los ejemplos anteriores no se observa ello, no hay explicaciones claras y constructivas que facilite una comprensión más profunda de los conceptos y habilidades en desarrollo.

Por lo tanto, es posible señalar que hay una tendencia mayoritaria a desarrollar retroalimentaciones orales y, aunque los docentes expresan que esta es más funcional por las

50

razones ya expuestas, la concepción real determinada por la contrastación con su práctica pedagógica sugiere que esta continúa limitándose principalmente a la corrección, a una interacción dirigida por el maestro, sin mayor productividad que cumplir con escuchar respuestas directas (explícitas) y revisar producciones, y si se usan preguntas más inferenciales o de reflexión, las respuestas son desestimadas o no ahondadas en comprender el proceso y ayudar en la mejora para la selección e implementación de nuevas estrategias funcionales que puedan perfeccionar el desarrollo de competencias, el aprendizaje o por lo menos la misma evidencia. También es preciso exponer que las retroalimentaciones escritas terminan siendo concebidas como irrelevantes en la práctica docente. Tiene un carácter que restringe su capacidad para comunicar conocimiento significativo, ya que el estudiante recibe comentarios generales, preguntas sin sustento concreto y recomendaciones que no invitan a desarrollar capacidades de autonomía a partir del reconocimiento exacto de los aspectos de mejora y la ayuda requerida para implementar nuevas estrategias en el proceso de aprendizaje.

#### 3.2.4. Audiencias en la retroalimentación.

La cuarta subcategoría emergente es la vinculada con las audiencias en la retroalimentación (Anijovich, 2019); dicho de otra manera, qué concepciones tienen los maestros respecto a la aplicación de retroalimentaciones dirigidas a todo el grupo o a cada estudiante. Veamos los comentarios extraídos de las entrevistas:

“Yo tengo un aula con muchos estudiantes y suelo hacer más retroalimentaciones por grupos de trabajo, revisamos en conjunto las respuestas y con eso ellos mismos identifican sus aciertos y errores o sus compañeros intervienen [...] Grupal puedes emparejarlos en el

aprendizaje, pero está el riesgo de que no todos trabajan igual y las recomendaciones las debo hacer de forma general [...] Individual puede ser cuando hay una necesidad especial o un problema de aprendizaje del estudiante, entonces requiere atención personal" (D3).

"Aprovecho el final, la parte de metacognición, para hacer la retroalimentación a todo el salón, porque hay muchos estudiantes como para hacerlo uno por uno, no terminaríamos en una sola clase. Eso sí, trato de ser muy observador con su nivel. El beneficio de la grupal es que abarcas a todos, identificas errores comunes. La individual es mejor, lo hago también, pero en sesiones diferentes. Por ejemplo, en una sesión de comunicación del lunes agarro 5 o 6 niños, en la del martes la misma cantidad con diferentes niños, así hasta que todos puedan recibir comentarios sobre lo que van logrando o los errores" (D6).

"Individual sería lo ideal porque se puede puntualizar en las necesidades de aprendizaje de cada estudiante, dar sugerencias más precisas para su mejora. Pero el tiempo es mayor, nos tomaría medio día de clases poder ir uno por uno solo para una actividad. Trato de combinar dependiendo de la actividad" (D4).

51

Estas respuestas coinciden en la mayor aplicación de retroalimentaciones grupales, sean al total de la clase o a los equipos de trabajo que se conforman dentro de una sesión. Los argumentos a favor se orientan a que es beneficiosa porque permite identificar errores y necesidades de aprendizaje comunes. No obstante, se puede inferir que, en realidad, se utiliza más porque supone mayor facilidad para el docente dirigirse a todos al mismo tiempo y plantear correcciones sobre las tareas que podrían ser repetitivas si se individualizaran. Frente a ello, la explicación más sobresaliente expone la existencia de una barrera para entregar retroalimentaciones diferenciadas: la cantidad de estudiantes, lo que llevaría a utilizar un tiempo excesivo en la clase. Aunque también se expresa una valoración positiva de la retroalimentación individual como herramienta que permitiría un reconocimiento específico del nivel y necesidades de aprendizaje y la detección de dificultades con detalle.

En este apartado no se pretende profundizar en el contenido de esas retroalimentaciones, pues eso ya se refirió en páginas anteriores cuando se analizaron las concepciones sobre propósito, tipo y modo. Aquí se persigue contrastar si las consideraciones que expresan los maestros sobre las audiencias en la retroalimentación coinciden con su práctica pedagógica. En ese sentido, las observaciones realizadas demuestran que, en efecto, la tendencia principal es ejecutar procesos de retroalimentación grupal en el que las recomendaciones, si las hay, son dadas de manera asociativa.

Es pertinente revisar el contenido de las observaciones situado en este punto:

"El docente revisa con todo el grupo de clase el producto, que es un mural sobre el Día del Agua. Hace preguntas sobre qué hicieron, cómo lo hicieron y las dificultades que presentaron, pero no promueve el diálogo para analizar o reflexionar sobre las respuestas, las recibe y continúa con otra pregunta a modo de lista de cotejo. La atención de los estudiantes decae conforme avanza esta interacción; ante el inicio de conversaciones dispares, el docente termina el espacio felicitando a todos por el esfuerzo y recomendando que mejoren los problemas que tuvieron para un siguiente trabajo [...]" (O6).

“La docente revisa las producciones de forma individual. Cuando se acerca pregunta ‘¿cómo lo hiciste?, ¿cómo llegaste a ese resultado?, ¿está difícil?’. Da sugerencias particulares para corregir algún error que observa [...] Con todo el grupo de clase empieza a revisar las fichas con preguntas de estilo lista de cotejo ‘¿cuánto sale el ejercicio?, ¿qué operación realizaron?, ¿todos tienen la misma respuesta?’. Las consultas se repiten en cada ejercicio. Cuando hay alguna respuesta incorrecta pide que revise bien el enunciado y corrija. No retroalimenta a los estudiantes que han cometido algún error. Si la mayoría se ha equivocado reproduce el ejercicio en la pizarra y lo explica [...]” (O4).

52

En estos casos se evidenció que no se promueve el compromiso ni la motivación de los estudiantes. Los docentes no suelen escuchar ni valorar los aportes, sino que solo quieren alcanzar el aprendizaje a través de una respuesta correcta, las explicaciones son sobre el adecuado desarrollo de un contenido sin fortalecer la comprensión colectiva y, en otros casos, no hay definiciones claras y precisas, de tal manera que los estudiantes no comprenden bien los conceptos y no abordan los desafíos enfocados en el proceso, buscan la aprobación de la tarea. Anijovich (2019) sostiene que al proporcionar retroalimentación al grupo en su totalidad los docentes pueden identificar aspectos comunes que requieren mejoras y compartirlos considerando los errores más frecuentes, las ideas mal comprendidas y las estrategias utilizadas por cada equipo. Sin embargo, William (2011, citado en Anijovich, 2019) argumenta que esto no siempre es efectivo, ya que los estudiantes no reconocen individualmente sus propias dificultades. En resumen, si el compromiso de un miembro del grupo es bajo, es posible que no se sienta parte de la información proporcionada por el profesor, percibiéndola como ajena y pasando desapercibida.

### 3.2.5. Tiempo de la retroalimentación.

La quinta subcategoría que surge es la que hace referencia al tiempo de la retroalimentación (Anijovich, 2019), comprendido desde dos puntos de análisis: la frecuencia en que los docentes consideran que debe aplicarse y si estas deben ser inmediatas o diferidas.

Sobre la frecuencia en que se realiza la retroalimentación, en las entrevistas la mayoría de los docentes señalan que depende básicamente de la dificultad de la tarea o de la extensión de la sesión, esto último en referencia a cuánto tiempo ‘libre’ queda luego de hacer una actividad en clase para proceder con un espacio de retroalimentación.

“Depende de la dificultad de los ejercicios. En todo caso podría considerarse que no todos los días se puede retroalimentar. Hay que ver la situación en la que estamos y luego decidir cuándo es más conveniente. En actividades sencillas, por ejemplo, no lo veo necesario” (D2).

“Mayormente hago retroalimentación cuando son actividades complejas que sé que les va a demandar más tiempo entender bien. En tareas sencillas puede ser que se le diga directamente los logros y lo que necesita mejorar” (D3).

En ambas respuestas, las docentes expresan lo ya mencionado sobre el condicionante de la dificultad de la tarea, pero en su reflexión ni en su práctica se logra definir qué atribuyen como complejo, desestiman el ritmo particular de aprendizaje de sus estudiantes y, por lo tanto, que la resolución de determinada consigna o tarea reviste un nivel de conflicto diferente para cada uno.

Asimismo, se confirmó durante las observaciones que cuando las tareas son consideradas sencillas, los comentarios de retroalimentación son directos, correctivos, enfocados en elegir y

53

felicitar la respuesta acertada sin ofrecer andamiaje a aquellos que no lograron resolver con éxito la consigna, ni mayor contenido de mejora o de aplicación de otras estrategias a quienes sí lo lograron.

En el siguiente intercambio se puede advertir que en un ejercicio matemático de operaciones combinadas la docente interpreta y dice que es una actividad fácil de ejecutar, así que en la línea de su concepción solo realiza preguntas para certificar que los resultados son acertados. Sus comentarios expresan valoraciones sueltas y correcciones directas, pero no hay un diálogo auténtico que suscite el desarrollo de las competencias matemáticas.

[El ejercicio revisado es  $4+8x2+3x5-2$ ]

D3: [...] Este ejercicio está muy fácil. ¿Quién me da la respuesta?

Estudiante 1: 180

D3: ¿Qué? No, no. Lo has hecho al revés. ¿Cuánto es? ¿Alguien más?

Estudiante 2: 33.

D3: ¡Correcto! ¡Felicitaciones! La multiplicación es primero, luego la suma y la resta.

Es importante destacar que algunos maestros consideran que debe ser un proceso permanente, entendiéndose como sostenido en el tiempo o que, aunque no tenga una estructura 'formal', está presente en una sesión.

“Creo que detallar los aciertos y los errores debe ser algo permanente en las clases. Yo trato de retroalimentarles conversando después de haber dejado una tarea para casa. En el aula, luego de hacer una actividad nos tomamos unos minutos para comentarlo. Claro que hay ocasiones en que no lo hago porque no hay tiempo o todos están avanzando a la par” (D1).

“Siempre hay un intercambio con el estudiante por más corto que sea. Una retroalimentación más formal tiene otra forma, pero es en esencia lo mismo, diálogo. Todas las sesiones tienen su espacio de retroalimentación por más corto que sea o por más directo, a veces vamos a la respuesta esperada, depende de lo que se está haciendo, a veces más a la reflexión, al pensamiento crítico, a veces a lo que aprendieron” (D6).

En general, los comentarios resaltan el papel esencial de la retroalimentación en el proceso de aprendizaje. Los docentes reconocen que la retroalimentación puede adoptar diferentes formas y tiempos, dependiendo de las circunstancias y los objetivos de la clase. Tanto el diálogo continuo como los momentos más formales de retroalimentación permiten a los docentes proporcionar orientación individualizada, fomentar la reflexión y el pensamiento crítico, y apoyar el crecimiento y el desarrollo de los estudiantes.

La retroalimentación brindada por el docente puede darse de manera formal o informal. En todos los casos, es indispensable que se dé en el momento oportuno, que considere las

54

características de los estudiantes y que sea clara para cada uno de ellos (Minedu, 2012). Shute

(2008) añade que debe



entregarse en un tiempo adecuado, así como otorgar plazos adecuados

para mejorar el trabajo.

Ahora bien, se presenta una segunda cuestión relacionada con si la retroalimentación debería ser inmediata o diferida. El común denominador expuesto por los docentes es que estas son inmediatas, pero enfrentan la limitación de que suceden principalmente al final de la sesión, lo que no es incorrecto si se considera que es el momento en el que los estudiantes entregan sus producciones; no obstante, hacerlo de esa forma no facilita espacios para que puedan mejorar esas producciones tomando las sugerencias de los maestros, lo detectado por ellos mismo, e inclusive lo que sus compañeros puedan recomendar.

“Debe ser inmediata, ni bien finalizan cualquier tarea, están con el conocimiento fresco y tienen su producto en las manos. Casi siempre se hace al final de la clase porque es el momento en que los niños pueden repasar lo que han visto en esa sesión o en su actividad” (D4).

“Tiene que ser inmediata, si se hace después es para terminar de reforzar. Más bien creo que después ya sería evaluar una mejora de la tarea en otra tarea similar, comprobar si el estudiante de verdad aprendió [...] Lo usual es al final de una sesión. Si son varias tareas escojo la que más los puede hacer pensar y en esa reforzamos con comentarios y sugerencias” (D5).

Las observaciones de clase demuestran que se cumple la premisa de brindar retroalimentación inmediatamente después de realizada una actividad o tarea, lo cual coincide siempre con el final de cada sesión. Por lo tanto, no se ha podido comprobar, excepto en un caso, que las indicaciones de la retroalimentación fuesen tomadas en cuenta para mejorar el producto y con ello acercarse al logro del aprendizaje esperado. En referencia a ese caso en particular se pudo evidenciar que existió una nueva producción porque el espacio de retroalimentación fue aproximadamente a la mitad de la sesión, pero no hubo una nueva revisión de esa producción.

“La docente brindó la retroalimentación respectiva según sus parámetros y formas.

Algunos estudiantes realizan anotaciones sobre los alcances dados. Posterior a ello, los estudiantes iniciaron una reelaboración de su producción tomando en consideración las correcciones solicitadas. Presentaron una nueva evidencia que no fue revisada, sino felicitada por el docente con la promesa de retomar en la siguiente clase” (O4).

El Minedu (2016) recomienda que la retroalimentación necesita ser dada lo más pronto posible después del evento evaluativo. Esto se debe a que es más efectiva cuando los estudiantes todavía se preocupan por su desempeño y están receptivos a los comentarios. Además, debe ser ofrecida con regularidad, para que puedan beneficiarse de manera continua y mejorar su aprendizaje. La retroalimentación oportuna y frecuente brinda a los estudiantes la oportunidad de

55

reflexionar sobre su desempeño, corregir errores y avanzar en su proceso de aprendizaje de manera efectiva. Así, se promueve un entorno de apoyo y crecimiento.

En la Tabla 6 tenemos los principales tópicos emergentes a manera de resumen en cuanto a la presente categoría de investigación derivado del análisis de contenido de las respuestas de las

entrevistas y la observación de clase.

Tabla 6

Características de la retroalimentación

Subcategoría Concepción docente Práctica pedagógica

Propósito

(orientación al

estudiante)

Mejorar el aprendizaje del

estudiante.

Conducción hacia la respuesta

correcta.

Favorecer la reflexión y la

metacognición del estudiante.

Promover la autonomía del

estudiante.

Motivar, involucrar y

comprometer al estudiante con

su propio aprendizaje.

Alcanzar el propósito de la

sesión de aprendizaje.

Identificación y corrección de

errores.

Valoración cuantitativa del

producto.

Propósito

(orientación al

docente)

Identificar las necesidades de

aprendizaje del estudiante.

Mejorar el proceso de

enseñanza.

Ninguna observable.

Tipo Correctiva, dirigida a la tarea para subsanar errores.

Contenido descriptivo, intenta promover la reflexión, pero se

orienta solo a la mejora del trabajo, producto o evidencia.

Reflexiva sobre el proceso y las estrategias para desarrollar una

tarea.

Dirigida al estudiante, enfoque en su comportamiento o actitud.

Modo

(retroalimentación

oral y escrita)

Oral, más directa y sostiene la

atención.

Oral, para asegurar que el estudiante sea quien resuelva la actividad.

Oral, para brindar ejemplos cercanos.

Oral, para generar confianza y fomentar la participación.

Escrita, para proporcionar más detalles de la evaluación.

Oral, por la intención de una corrección directa.

Oral, más rápida, ejemplificadora u correctiva.

Escrita, sin detalles específicos (con marcas gráficas de aprobación o desaprobación).

56

Audiencia (grupala o diferenciada)

Grupal, por la cantidad de estudiantes.

Grupal, por el tiempo excesivo que tomaría retroalimentar a cada uno.

Individual, para enfocarse en las necesidades diferenciadas de aprendizaje.

Grupal, por la cantidad de estudiantes.

Grupal, por el tiempo excesivo que tomaría retroalimentar a cada uno.

Tiempo (inmediata y diferida)

Depende de la dificultad de la tarea.

Proceso permanente durante

toda la sesión.

Diferida, para evaluar una

mejora de la tarea

Inmediata, luego de la

presentación de la evidencia.

### 3.3. Sobre los roles en la retroalimentación

Sobre la subcategoría denominada roles de los agentes en el proceso de retroalimentación

de aprendizajes, esta investigación considera los dos directamente involucrados en un enfoque

formativo de retroalimentación de aprendizajes, los estudiantes y los docentes, quienes deberían

desempeñar roles complementarios y colaborativos para optimizar el proceso de aprendizaje.

Los estudiantes tendrían que ejercer un rol activo al ser responsables de su propio progreso

académico y desarrollo personal. Como protagonistas de su aprendizaje, deben estar dispuestos a

recibir, reflexionar y actuar con base en las retroalimentaciones brindadas por los docentes. Su

participación activa en el proceso de retroalimentación implica escuchar atentamente las

observaciones, identificar áreas de mejora, plantear preguntas y buscar claridad para consolidar

sus conocimientos (Hattie, 2011).

“Debe intervenir convirtiéndose en un sujeto activo, motivado, que pregunte, puede

participar reconociendo qué le faltó hacer o cómo mejorar su tarea, que él mismo identifique sus

errores o guiarlo para que él identifique hasta alcanzar un punto en que ellos mismos monitoreen

su desempeño y reflexionen sobre su aprendizaje” (D1).

“Hay que tratar que ellos abran la mente y no necesiten que alguien les diga qué hacer

para mejorar, pero eso es con el tiempo, su reflexión va cambiando conforme avanza de grado.

Participan haciendo más preguntas, siendo más activo a la hora que estamos conversando sobre

sus tareas, quitarse el temor a equivocarse, mostrando interés y atención” (D6).

Ambos comentarios, y las respuestas de los demás docentes también, coinciden en que los

estudiantes deben asumir un papel activo y reflexivo en el proceso de retroalimentación, que se

involucren en la identificación de áreas de mejora, formulen preguntas, sean más participativos

en las discusiones sobre sus tareas y superen el temor a equivocarse. La meta es fomentar la

57

autonomía y la autorregulación, para que se conviertan en aprendices conscientes de su propio

proceso de aprendizaje. Hattie y Timperley (2007) sostienen que la autorregulación implica

compromiso, regulación, disciplina y confianza por parte del estudiante, debido a que seleccionan

y aplican estrategias que consideren pertinentes y adecuadas para lograr el aprendizaje esperado.

Aunque los docentes expresan que conciben al estudiante como un sujeto activo o que

intentan guiarlo hacia esa transformación, la observación de clase no demuestra que se realicen

los esfuerzos necesarios para que se construya la autorregulación:

[Revisión de un mural por el Día del Agua. Con todo el grupo de clase]

D6: [...] Entonces, ¿qué dificultades tuvieron para hacer el mural?

D6: [Nadie responde] Explícame qué problemas tuviste en esta actividad, Estudiante 1.

Estudiante 1: ¿Buscar información?



D6: Ya. Bien. ¿Otro? A ver, Estudiante 2.

Estudiante 2: Hacer los dibujos.

D6: Participen pues. ¿Qué dificultades tuvieron o todo estuvo fácil? ¿Estudiante 3?

Estudiante 3: Estuvo fácil.

D6: Estudiante 4, ¿qué fue lo más complicado?

Estudiante 4: Leer la lectura. Algunas palabras no entendía.

D6: Explícame. ¿Cómo lograste entenderlas?

Estudiante 4: Busqué en el diccionario.

D6: Ya. Muy bien. ¿Cómo hicieron este mural, Estudiante 5?

Estudiante 5: Leímos la lectura, buscamos información, escribimos frases y pintamos.

D6: Muy bien. ¿Todos trabajaron en equipo?

En grupo: ¡Sí!

D6: ¿Es bueno trabajar en equipo?

En grupo: ¡Sí!

D6: Muy bien. Es bueno trabajar en equipo para colaborar y aprender juntos [...]

En general, las preguntas no desencadenan un diálogo auténtico, puesto que el docente solo avanza en desarrollar el proceso interrogativo como una secuencia lineal, la interacción se asemeja a una lista de cotejo en la que el docente no construye apreciaciones reales o aporta contenido relevante frente a las respuestas que va encontrando. Si bien las preguntas se orientan a entender o reflexionar sobre el proceso, se desaprovecha la oportunidad de ahondar en el desarrollo de habilidades metacognitivas y en la capacidad de autorreflexión, aspectos fundamentales para un aprendizaje significativo y duradero.

Las formas en que puede convertirse en un sujeto activo, según refieren los docentes entrevistados, es realizando preguntas, prestando atención a lo que se recomienda en clases, y

58

reflexionando sobre sus propias producciones. Lo mencionado contribuirá para que identifiquen y enmienden los errores cometidos en el trabajo, y aquellos aciertos que pueden ser aplicados en otros momentos. Pero nada de esto ocurre, como se puede visualizar también en otro ejemplo:

[Final de la clase. El docente revisa con todo el grupo unas fichas]

D5: [...] ¿Por qué celebramos el Día de la Bandera?

Estudiante 1: Por la batalla de Arica.

D5: ¿Qué pasó en esa batalla? Estudiante 2.

Estudiante 2: La guerra con Chile.

D5: Correcto, estábamos en guerra con Chile. Pero ¿por qué esa batalla sirve para recordar a la bandera? [El estudiante no responde] Estudiante 3, ayuda a tu compañero.

Estudiante 3: Aquí dice [en el texto] que Alfonso Ugarte se sacrificó por la bandera y por eso honramos esa fecha. Por eso será pues.

D5: ¿Cómo que por eso será? A ver, Estudiante 4, ¿qué opinas de lo que dice tu compañero? ¿qué dice la lectura?

Estudiante 4: [Busca en el texto] Alfonso Ugarte se lanzó del morro de Arica con la bandera para defenderla de los chilenos el 7 de junio de 1880.

D5: Correcto. ¿Por qué nuestra bandera debe ser honrada?

Estudiante 5: Porque es nuestra bandera.

Estudiante 6: Porque es uno de los símbolos patrios.

Estudiante 3: Porque es importante.

D5: Muy bien, Estudiante 6. Hay que ir revisando y corrigiendo las respuestas [...]

En esta interacción la docente también cae en un formato correctivo de lista de cotejo. Las preguntas (subrayadas en la transcripción) son extraídas de las fichas. Hay una leve tentativa de que un estudiante evalúe el desarrollo de su compañero ("¿qué opinas de...?"), pero inmediatamente el docente indica que revise el texto ("¿qué dice la lectura?"), con lo cual el estudiante puede perder claridad en cuanto a si lo que se busca es una opinión constructiva para justificar mejor la respuesta o una respuesta exacta con la información presente en el texto. Sin la oportunidad de participar en un diálogo auténtico, el estudiante puede enfrentar limitaciones en el uso efectivo de la retroalimentación. Asimismo, como en el primer ejemplo, se concibe –o confunde– a la inducción hacia la participación con preguntas dirigidas a un estudiante en particular como ejecutar un rol activo en proceso de aprendizaje. Se estima que si se logra que participe respondiendo cualquier interrogante entonces se está impulsando esa transformación a un sujeto activo y se asume, además, que está prestando atención o está interesado en el proceso.

59

Por lo tanto, la concepción real presente e identificable sobre el rol del estudiante –también visible en el apartado respecto a características de la retroalimentación– es que este queda limitado a ser un reproductor de contenido, un sujeto pasivo que espera la aprobación o corrección de sus resultados (respuestas, productos, evaluaciones), un actor cuyos comentarios son, la mayor cantidad de las veces, dejados de lado.

Moreno (2021) enfatiza que, si se desea convertir al estudiante en un sujeto activo, debe primero entender la evidencia, el error cometido,

 **dccd.cua.uam.mx**  
<http://dccd.cua.uam.mx/libros/investigacion/Retroalimentacion.pdf>

y luego tomar acciones sobre la base de esa

evidencia. Aunque el maestro puede estimular y guiar este proceso, el aprendizaje tiene que ser hecho por el estudiante. Se puede afirmar que un compromiso auténtico y significativo del estudiante con la retroalimentación es una condición para la sostenibilidad de la misma.

Una perspectiva para alcanzar mayor participación del estudiante es compartir conocimiento explícito mediante ejemplos, prácticas de calificación mutua (entre compañeros) y abrir espacios amplios de diálogo entre ellos y sus maestros (Rust et al., 2003, citado en Moreno, 2021). Es necesario cambiar el enfoque desde considerar la retroalimentación como algo entregado hacia un enfoque donde los estudiantes desempeñen un verdadero rol activo. Esto se logra a través de relaciones multilaterales que permiten a los estudiantes informar sus propios juicios mediante diversas fuentes de retroalimentación.

Ahora bien, en cuanto al segundo agente, el docente, los entrevistados responden que su rol es el de un orientador encargado de guiar al estudiante en su proceso de aprendizaje, un

facilitador que promueve que el aprendizaje sea significativo, un conocedor de las necesidades de aprendizaje de cada integrante de su clase, y un motivador.

“Debe ser un rol de orientador, de quien ayuda a seguir un camino, pero un camino que solo el mismo estudiante puede ir abriendo. Si voy intentando que cada vez lo hagan mejor de forma independiente llegará el momento en que en la retroalimentación solo tendré que felicitarlos. Pero para que eso llegue tengo que verificar sus necesidades, qué le hace falta aprender, y, además, motivarlo para que quiera aprender” (D3).

“Intento ser un guía, alguien que pregunta en qué podemos mejorar para que ellos mismos vean sus logros y sus errores. Claro que también les corrijo, pero no lo hago con el propósito de que me den la razón, sino para que se les haga fácil reconocer su progreso y luego ya lo hagan de forma individual. Cada uno tiene que recibir motivación, una felicitación, un continúa así, porque si no están motivados no participan, no se fijan en lo que se les recomienda” (D4).

En ambos comentarios se pone énfasis en la importancia de que los estudiantes sean sujetos activos y autónomos en su proceso de aprendizaje. Los docentes expresan que buscan promover la reflexión y el autoaprendizaje, fomentando su motivación intrínseca para mejorar y progresar.

60

Observemos un ejemplo de la práctica docente:

[En clase de Ciencia. Se revisa un organizador visual sobre los alimentos]

D1: [...] ¿Cuáles es la clasificación de los alimentos según su origen?

En grupo: Vegetales y animales.

D1: Muy bien. A ver, ejemplos.

Estudiante 1: Huevos, leche, carne.

D1: Bien, pero de qué son ejemplos. ¿Estudiante 2?

Estudiante 2: De alimentos de origen animal.

D1: Excelente. ¿Así lo has puesto? ¿Y cuáles son los alimentos de origen vegetal?

Estudiante 2: Pueden ser las verduras y frutas.

D1: Sí. Pero hay que poner nombres de alimentos: plátanos, sandía, lechuga, zanahoria.

[Algunos estudiantes aprovechan para escribir en sus organizadores] Así se debe escribir,

porque verduras hay un montón. Estudiante 3, ¿qué ha puesto tu grupo?

Estudiante 3: Manzana, plátano, coco, tomate, lechuga.

D1: Correcto, correcto. ¿la papa es una verdura? [Hay silencio, todos se miran entre sí]

D1: La papa es un vegetal, un tubérculo. Eso ya lo habíamos visto. Nadie lo ha puesto.

Estudiante 4: [Levanta la mano] Nosotros sí, profe.

D1: [Lee el organizador de ese grupo] Este grupo lo ha hecho excelente. Felicidades

para este grupo. [...] Vuelvan a revisar y vayan terminando [...]

En este caso, la docente realiza una revisión preliminar del avance de los estudiantes en un organizador gráfico. Las preguntas que efectúa están dirigidas a corregir o aprobar. Además, se aprecia que la participación no suele ser espontánea, sino dirigida puntualmente por el docente. La motivación transita por la felicitación, el elogio a la persona (estudiante) o al producto. Como se deduce, no hay oportunidades para que surjan respuestas abiertas explicativas, argumentos, reflexión del proceso o del contenido, que requieran el desarrollo de habilidades cognitivas

complejas.

El rol del docente es más bien unidireccional, distante, autoritaria, de asunción del papel de experto, evaluador y emisor de comentarios hacia el estudiante, centrados en la corrección de errores de manera general. La concepción de fomentar la participación se ajusta en intentar preguntar a gran parte del grupo, pero es vacía de contenidos, reafirma solo el hecho del cumplimiento acertado de la tarea.

La retroalimentación constituye

 **dccd.cua.uam.mx**  
<http://dccd.cua.uam.mx/libros/investigacion/Retroalimentacion.pdf>

un proceso que necesita la participación tanto del profesor

como de los estudiantes en un diálogo de colaboración reflexiva.

Anijovich (2019) aporta que el

docente tendría que fortalecer su capacidad de comprensión del estudiante y tener la disposición por contribuir, acompañar y ser solidario en el proceso de aprendizaje de cada uno; además,

61

aunque ha sido tratada de manera superficial, la motivación es una de las principales capacidades que debe tener un docente para fomentar la comunicación efectiva desde un espacio socioemocional resaltando los aspectos positivos de la producción para que la retroalimentación adquiera un sentido formativo que impulse al estudiante a seguir aprendiendo.

En ocasiones, la retroalimentación se limita a señalar si una respuesta es correcta o incorrecta, sin profundizar en el proceso de pensamiento del estudiante o en el desarrollo de habilidades metacognitivas. Esto puede llevar a que los estudiantes vean a la retroalimentación como una experiencia desmotivadora en lugar de un proceso constructivo para su aprendizaje.

En la Tabla 7 se ubican los principales tópicos emergentes a manera de resumen en cuanto a la presente categoría de investigación derivado del análisis de contenido de las respuestas de las entrevistas y la observación de clase.

Tabla 7

Roles de los agentes en la retroalimentación

Subcategoría Concepción docente Práctica pedagógica

Rol del estudiante

Mantener la atención en las recomendaciones.

Identificar y enmendar errores.

Reconocer aciertos y aprendizajes que pueden

aplicarse en otras situaciones.

Reflexionar sobre sus propias producciones.

Hacer preguntas, cuestionarse y cuestionar los hechos y

resultados.

Reproductor de contenido

Receptor de aprobación o

corrección de sus resultados.

Sin espacio para la

argumentación, explicación ni

reflexión.

Corrector del producto o tarea.

Rol del docente Guiar al estudiante en su proceso

de aprendizaje.

Promover que el aprendizaje sea

significativo.

Conocedor de las necesidades de

aprendizaje de cada estudiante.

Motivador para suscitar el interés

de seguir aprendiendo.

Valorar los logros y ofrecer

recomendaciones ante las

dificultades.

Unidireccional, distante,

autoritario.

Experto, evaluador y emisor de

comentarios correctivos.

Transmisor de elogios sin

precisión.

No promueve el pensamiento

crítico.

62

## CONCLUSIONES

La presente investigación ha logrado identificar y describir las concepciones que los docentes de nivel primaria en una institución educativa pública de Utcubamba poseen acerca del proceso de retroalimentación de aprendizajes. Es importante destacar que este es un estudio cualitativo y su objetivo principal no consiste en realizar generalizaciones, sino en comprender a fondo estas concepciones. En consecuencia, este enfoque permite una aproximación detallada tanto a sus concepciones comentadas como a su práctica pedagógica para describirlos y analizarlos.

Existe discrepancia entre la concepción teórica y la práctica pedagógica en la categoría definición de retroalimentación. Los docentes tienen una comprensión cercana a las definiciones conceptuales de la retroalimentación, pues afirman que esta es una instancia de intercambio dialógico que permite acompañar al estudiante, promoviendo un proceso reflexivo para construir

su autonomía y autorregulación, y sostienen su intención de aplicarla de manera formativa, pero en la práctica se observa una tendencia a emplearla de manera más tradicional, unidireccional, con lineamientos autoritarios e irrefutables, centrándola en la corrección y determinando valoraciones positivas o negativas sin aportar valor al desarrollo real de las competencias de sus estudiantes.

Hay disociación entre la concepción teórica y la práctica pedagógica en cuanto a la categoría características de la retroalimentación. En la subcategoría denominada propósito, la retroalimentación se concibe como un proceso crucial para fomentar el desarrollo progresivo de las habilidades y capacidades de los estudiantes, permitiéndoles evaluar sus logros, reconocer dificultades y mejorar sus enfoques ante desafíos, llegando finalmente a la autorregulación.

Asimismo, expresan que es un proceso necesario para favorecer la reflexión y la metacognición del estudiante, y motivar, involucrar y comprometer al estudiante con su propio aprendizaje. No obstante, en la práctica docente, esta visión suele desvanecerse. A pesar de los esfuerzos por iniciar diálogos reflexivos, muchas veces la retroalimentación vira hacia un monólogo autoritario, enfocado únicamente en la corrección directa del desempeño del estudiante, un formato de valoración cuantitativa del producto o una manera para alcanzar el propósito de la sesión de aprendizaje. En algunos casos, incluso, se omite la fase reflexiva por completo.

Sobre la subcategoría tipo de retroalimentación, se presenta una tendencia a priorizar procesos correctivos del producto brindando recomendaciones directas sin profundizar en la reflexión del estudiante. Además, en algunos casos, los docentes se responden a sí mismos o ignoran el razonamiento de los estudiantes, lo que resta valor a la retroalimentación como una herramienta para el desarrollo de competencias. Se aprecia un esfuerzo por parte de los docentes para fomentar una retroalimentación reflexiva, formulando preguntas que buscan conocer y

63

comprender el proceso de aplicación del conocimiento por parte de los estudiantes; sin embargo, cuando las respuestas son poco elaboradas avanzan con más énfasis hacia el componente correctivo, se centralizan en los errores cometidos y no se profundiza en comprender el proceso de aprendizaje ni en implementar estrategias funcionales que impulsen una mejora significativa.

En la subcategoría modo de retroalimentación, existe una propensión a ejecutar el proceso de retroalimentación oral que, señalan los docentes, es más funcional porque es más directa, sostiene la atención, brinda ejemplos cercanos y asegura que el estudiante sea quien resuelva la actividad. No obstante, la contrastación con su práctica pedagógica apunta a que es usada para corregir, en una interacción liderada por el docente que no aporta productividad real y solo cumple con escuchar respuestas explícitas y revisar producciones. Por otro lado, las retroalimentaciones escritas, concebidas en lo teórico como útiles para proporcionar más detalles de la evaluación particular de cada estudiante, tienen un carácter unidireccional, lo que restringe su capacidad para comunicar conocimiento significativo, ya que el estudiante recibe comentarios generales, preguntas sin sustento concreto y recomendaciones que no invitan a desarrollar competencias significativas.

Respecto a la subcategoría audiencia en la retroalimentación, las concepciones teóricas de los docentes giran en torno a la finalidad de poder identificar errores y necesidades comunes en

todo el grupo de estudiantes. La práctica, en cambio, reconoce que efectuar la retroalimentación así consiente una mayor facilidad para dirigirse y plantear correcciones a todos a la vez, pues se argumenta la dificultad de la cantidad de estudiante y el tiempo que demandaría individualizar las revisiones. Asimismo, se hace referencia escueta a la retroalimentación individual para enfocarse en las necesidades diferenciadas de aprendizaje, pero, al menos durante las observaciones, esta no se trabajó realmente como parte de un proceso, sino como interacciones aisladas que no revisten tampoco análisis o reflexión dentro del diálogo estudiante-docente. En referencia a la subcategoría tiempo de la retroalimentación, esta se desarrolla de forma inmediata, luego de revisar el producto, siempre al final de la sesión, y no facilitan momentos para presentar una mejora de la evidencia sustentados en las correcciones recibidas. La frecuencia de la retroalimentación depende de la consideración del maestro de si la tarea o actividad desarrollada es difícil o sencilla, aunque no logran definir qué atribuyen como complicado, desestimando el ritmo particular de aprendizaje de sus estudiantes y, por lo tanto, que la resolución de determinada consigna reviste un nivel de complejidad diferente para cada uno. Mientras que cuando la actividad es estimada sencilla, los comentarios de retroalimentación son directos, correctivos, enfocados en elegir y felicitar la respuesta acertada sin ofrecer andamiaje. Hay discordancia entre la concepción teórica de los docentes y su práctica pedagógica en cuanto a la categoría roles de los agentes en la retroalimentación. En primer lugar, en referencia

64

al rol del estudiante, se expresa que este debe ser un sujeto activo en su proceso de aprendizaje, lo cual implica reflexionar sobre sus estrategias y producciones, cuestionar los hechos y los resultados, identificar sus errores y logros y atender a las sugerencias. Pero en la práctica los estudiantes más bien ejercen un rol pasivo, convirtiéndose en reproductores de contenido, receptores de comentarios de aprobación o corrección, y sin tener espacio concreto para argumentar, explicar o reflexionar. En segundo lugar, con relación al rol del docente, se manifiesta que este debe ser un mediador del aprendizaje, un guía del estudiante hacia el reconocimiento de sus logros y dificultades, un conocedor de las necesidades particulares, promotor de experiencias significativas y motivador para suscitar el interés. A pesar de ello, en la práctica este rol es distante y autoritario, revela una imagen de evaluador y emisor de comentarios correctivos, no fomenta un verdadero diálogo reflexivo con los estudiantes. En lugar de impulsar el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes, la retroalimentación se limita a una interacción unidireccional en la que el maestro toma el papel de quien da las respuestas y corrige los errores.

Del contenido total de la presente investigación se puede concluir que los docentes expresan concepciones cercanas a lo que la teoría señala como una retroalimentación formativa, un espacio de apertura y diálogo auténtico que valora y analiza el proceso de aprendizaje del estudiante, que promueve la reflexión como herramienta de identificación de aspectos de mejora del producto y del proceso, y que provee de estrategias para el desarrollo de competencias. Sin embargo, las concepciones puestas en la práctica pedagógica develan que la retroalimentación es concebida como un espacio fundamentalmente de corrección que sucede al final de la sesión, sin diálogo auténtico, con interacciones unidireccionales en las que el docente cumple un papel de

experto evaluador que da conformidad a los productos, con preguntas que no indagan en cómo el estudiante ha construido sus ideas y no investigan en lo que sabe o comprende, que desestima la reflexión y no aprovecha los errores como oportunidad formativa, y orientada en la mayoría de los casos a todo el grupo al mismo tiempo sin posibilidad de definir con precisión las necesidades y formas de aprendizaje específicas de cada uno.

65

## RECOMENDACIONES

Es fundamental que los docentes se esfuercen en alinear su práctica con su visión teórica, proporcionando retroalimentaciones más significativas y enriquecedoras que apoyen el desarrollo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Para que la retroalimentación cumpla su propósito formativo, es esencial que los docentes busquen mejorar su enfoque, brindando un espacio de diálogo auténtico con los estudiantes, donde estos pueden reflexionar, expresar sus ideas y participar activamente en el proceso de aprendizaje. Así, se logrará una retroalimentación más efectiva y enriquecedora que realmente impulse su crecimiento y desarrollo.

Los docentes deben promover la metacognición y la autorregulación en los estudiantes, formular preguntas que vayan más allá de respuestas limpias y que los inviten a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. Al formular preguntas que requieran una respuesta más elaborada, los docentes pueden ayudarlos a pensar críticamente sobre su propio proceso de aprendizaje, cómo abordan las tareas académicas y qué estrategias utilizan para resolver problemas.

Es importante reconocer el valor de las retroalimentaciones escritas como una oportunidad para proporcionar información detallada y guiar a los estudiantes hacia una mayor autonomía y comprensión de sus puntos de mejora. Aunque en la práctica docente se tienda a descartarla, esta es una herramienta valiosa y debe ser alentada para que se ejecute de tal forma que los comentarios sean detallados, constructivos y que ayuden al estudiante a razonar en áreas de mejora y a identificar estrategias para avanzar en su aprendizaje.

Los estudiantes deben ser actores involucrados en el proceso de retroalimentación, no solo receptores pasivos, sino como participantes activos que pueden identificar sus propios errores y reflexionar sobre su aprendizaje. Los docentes deben animar a los estudiantes a expresar sus pensamientos, ideas y dudas durante la retroalimentación, creando un ambiente de diálogo auténtico y confianza.

La retroalimentación debe ser vista como una oportunidad para la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes deben promover un ambiente de aprendizaje en el que los errores sean vistos como oportunidades para aprender y crecer, y donde los estudiantes se sientan motivados a seguir mejorando.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aldana, G. (2008). Enseñanza de la investigación y epistemología de los docentes. *Educación y Educadores*, 11(2), 61-68.


Andréu, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido. Una revisión actualizada. Fundación Centro de Estudios Andaluces.

Anijovich, R. (2019). Retroalimentación formativa. Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula. SUMMA.

Anijovich, R. & Gonzáles, C. (2017). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique Grupo Editor.


Araujo, D. (2017). Las prácticas de evaluación de competencias a partir de proyectos: un análisis de casos en la escuela primaria mexicana. [Tesis de Doctorado, Universitat de Barcelona, España]

Brookhart, S. (2008).

 **archive.org** | <https://archive.org/download/anijovich-r.-retroalimentacion-formativa/Anijovich%2CR.%20Retroalimentacio%CC%81n%20formativa.pdf>

Expanding views about formative classroom assessment: A review of the


literature. *Open Journal of Social Sciences*, 6(8), 43-62.

 **dergipark.org.tr** | Öğrenci Merkezli Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması | <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/461228>

Brown, K. L. (2003). From teacher-centered to learner-centered curriculum: Improving learning in diverse classrooms. *Creative Education*, 8(13), 49-54.

Carrasco, S. (2006). Metodología de la investigación científica: Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación. Editorial San Marcos.

Díaz Barriga, A. (2006).

 **www.redalyc.org** | El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? | <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>

El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un


disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(1), 7-36.

<https://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>

Eisenhardt, K. (1989). Building theories from case study research. *The Academy of Management Review*, 14(4), 532-550. <https://doi.org/10.2307/258557>

Flick, U. (2007). *El diseño de la investigación cualitativa*. Editorial Morata.

Frade, L. (2007). Desarrollo de competencias en educación básica: Desde preescolar hasta secundaria. *Calidad educativa consultores*.

 **hdl.handle.net** | Validación de un cuestionario de competencias docentes para el profesorado de Educación Secundaria | <http://hdl.handle.net/10234/200601>

Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias.

*Acción pedagógica*, 16, 48-77.

García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista*

Guba, E. & Lincoln, Y. (2002).

 **27** [www.doi.org](https://www.doi.org)  
<https://www.doi.org/10.6018/EDUCATIO.413461>

Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C.

Denman & J. Haro (coords.), *Antología de métodos cualitativos en la investigación social*


(pp. 113-145). Pearson.

Hattie, J. (2011). Feedback in Schools. En


 **28** [dialnet.unirioja.es](https://dialnet.unirioja.es)  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8229768.pdf>

R. Sutton, M. J. Hornsey, & K. M. Douglas (Eds.),


Feedback: The communication of praise, criticism, and advice. Peter Lang Publishing.

 **29** [dergipark.org.tr](https://dergipark.org.tr) | ÇEVİRİMİÇİ DÖNÜTLERİN AMAÇ, İŞLEV VE SUNUŞ ŞEKLİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİNE YÖNELİK KONTROL LİSTESİNİN GELİŞTİRİLMESİ  
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1486148>

Hattie, J.

 **30** **132.248.9.195** | Concepciones y prácticas sobre la retroalimentación de la evaluación de los aprendizajes : estudio de caso con profesores del Colegio de Bachillere...  
<http://132.248.9.195/ptd2022/agosto/0828797/index.html>

& Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational*

 **31** [hdl.handle.net](http://hdl.handle.net) | Acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora de las prácticas en aula y el desarrollo profesional docente  
<http://hdl.handle.net/10662/11888>

Research,

 **32** **Documento de otro usuario**  
♥ El documento proviene de otro grupo

7(1),

81-112

Hattie, J. & Yates, G. (2014). Using feedback to promote learning. En V. A. Benassi, C. E.

Overson, & C. M. Hakala (Eds.), *Applying science of learning in education: Infusing*


psychological science into the curriculum (pp. 45-58). Society for the Teaching of

Psychology.

Hernández, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa,*

cualitativa y mixta (8ª ed.). McGraw Hill.


Hidalgo, N.

 **33** **132.248.9.195** | Concepciones y prácticas sobre la retroalimentación de la evaluación de los aprendizajes : estudio de caso con profesores del Colegio de Bachillere...  
<http://132.248.9.195/ptd2022/agosto/0828797/index.html>


& Murillo, F. J. (2017). Las Concepciones sobre el proceso de evaluación del

aprendizaje de los estudiantes. REICE, Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y

Cambio en Educación,

 **34** [doi.org](https://doi.org) | Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes | REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en ...  
<https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>

15(1). <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>

 **35** [www.doi.org](https://www.doi.org) | Normativa legal <i>versus</i> contexto escolar. La implementación de las competencias básicas en educación primaria  
<https://www.doi.org/10.1174/113564013807749678>

Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. & Yaya, M. (2006) La competencia como organizadora

de los programas de formación: hacia un desempeño competente.

Revista de Currículum y

Formación de Profesorado, 12(3), 1–32.

Martín, E. (2006). Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. Revista

CEE Participación educativa, 9, 72–78.

Martínez, M. (2003). Concepciones sobre la enseñanza de la resta: un estudio en el ámbito de la formación del profesorado. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona].

36

[www.doi.org](http://www.doi.org)

<https://www.doi.org/10.15366/RIEE2017.10.1.009>

Martínez Rizo,

37

132.248.9.195 | Concepciones y prácticas sobre la retroalimentación de la evaluación de los aprendizajes : estudio de caso con profesores del Colegio de Bachillere...

<http://132.248.9.195/ptd2022/agosto/0828797/Index.html>

F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la

38

[www.doi.org](http://www.doi.org)

<https://www.doi.org/10.15366/RIEE2017.10.1.009>

bibliografía en

inglés y francés. Revista Mexicana de Investigación Educativa,

17 (54), 849–875.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n54/v17n54a8.pdf>

39

scielo.sld.cu | Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202021000400389](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000400389)

Martínez, F., Taut,

40

hdl.handle.net | Acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora de las prácticas en aula y el desarrollo profesional docente

<http://hdl.handle.net/10662/11888>

S., & Schaaf, K. (2016). Classroom observation for evaluating and improving

teaching: An international perspective. Studies in Educational Evaluation, 49, 15-29.

Masciotra, D. (2017). La competencia: entre el saber actuar y el actuar real. Éthique publique, 19

(1).

Mayer, R. & Quelle, F. (1991). Metodología de la investigación para trabajadores sociales.

Gaëtan Morin Editor.

68

Ministerio de Educación del Perú. (2012). Marco del buen desempeño docente. Fondo Editorial

MINEDU.

Ministerio de Educación del Perú. (2016). Currículo Nacional de Educación Básica. Fondo

Editorial MINEDU.

Ministerio de Educación del Perú. (2020). Resolución Viceministerial N° 094-2020-MINEDU.

Documento Normativo

41

hdl.handle.net | Investigación - acción para el fortalecimiento de los desempeños docentes en evaluación formativa desde la gestión y liderazgo directivo escolar a ...

<https://hdl.handle.net/20.500.12866/11659>

“Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los

Estudiantes de Educación Básica”.

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1321248/RVM%20N%C2%B0%20183->

2020-MINEDU.pdf

Ministerio de Educación del Perú. (s.f.). Perfil de egresado de la formación docente.

[http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/xtras/perfil\\_cuadro.pdf](http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/xtras/perfil_cuadro.pdf)

Monereo, C. & Pozo, J. I. (2003). El aprendizaje estratégico. Santillana.

Moreno, T. (2021). La retroalimentación: un proceso clave para la enseñanza y la evaluación

formativa. Universidad Autónoma Metropolitana.

42

**www.redalyc.org** | LA RETROALIMENTACIÓN: LA CLAVE PARA UNA EVALUACIÓN ORIENTADA AL APRENDIZAJE

<https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>

Nicol, D.

43

**132.248.9.195** | Concepciones y prácticas sobre la retroalimentación de la evaluación de los aprendizajes : estudio de caso con profesores del Colegio de Bachillere...

<http://132.248.9.195/ptd2022/agosto/0828797/Index.html>

& Macfarlane-Dick, D. (2006).

44

**dccd.cua.uam.mx**

<http://dccd.cua.uam.mx/libros/Investigacion/Retroalimentacion.pdf>

Formative assessment and self-regulated learning: a

model and seven principles of good feedback

45

**132.248.9.195** | Concepciones y prácticas sobre la retroalimentación de la evaluación de los aprendizajes : estudio de caso con profesores del Colegio de Bachillere...

<http://132.248.9.195/ptd2022/agosto/0828797/Index.html>

practice. Studies in Higher

46

**www.redalyc.org** | Utilidad de la retroalimentación en estudiantes de pedagogía de educación especial

<https://www.redalyc.org/journal/2431/243168246014/html/>

Education, 31(2),

199-218.

Ortiz, A. (2013). Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje. Ediciones de la U.

Pajares, F. (1992). Teacher's belief

47

**www.doi.org** | Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes / Conceptions about Assessment Process of Students' Learning

<https://www.doi.org/10.15366/REICE2017.15.1.007>

and educational research: cleaning up a messy construct.

Review of Educational Research,

48

**redie.uabc.mx** | Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile

<https://redie.uabc.mx/redie/article/download/1383/1862>

62 (3), 307-332.

Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. Ediciones Colihue.

Ponte, J.P. (2006). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en

formación de maestros. <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs->

[sp/Las%20creencias.doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-sp/Las%20creencias.doc)

Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, P., Mateos, M., Martín, E. & De la Cruz, M. (2006). Nuevas formas

de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Editorial Grao.

Prieto, M. &

49

**doi.org** | Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes | REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en ...

<https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>

Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los

profesores. Estudios pedagógicos, 2(1), 245-262.

Ravela, P. (2006). Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas Didácticas. Editorial

San Marino.

**Documento de otro usuario**

♥ El documento proviene de otro grupo

Remesal, A. (2006). Los problemas en la evaluación del aprendizaje matemático en la educación

obligatoria: perspectiva de profesores y alumnos.

[Tesis de Doctorado, Universidad de

Barcelona, España].

Rodríguez, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. Revista Presencia

universitaria, 3 (5), 36-45.

**www.redalyc.org | Reseña de "Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza" de Roegiers, X.**

<https://www.redalyc.org/pdf/567/56712875015.pdf>

Roegiers, X. (2007). Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y

AECI.

Roos, B. (2004). Learning and Assessment in the Knowledge Society. Universidad de Umea.

Sadler,

**revistas.udla.cl | Significados y prácticas de evaluación formativa de los docentes formadores de profesores**

<https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/download/98/187>

R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal.

Assessment & Evaluation in Higher Education, 35(5), 535-550.

DOI:

10.1080/02602930903541015

Shaw, E. (1999). A guide to the Qualitative Research Process: Evidence from a small firm study.

Qualitative Market Research: An International Journal, 2(2), 59-70.

**132.248.9.195 | Concepciones y prácticas sobre la retroalimentación de la evaluación de los aprendizajes : estudio de caso con profesores del Colegio de Bachillere...**

<http://132.248.9.195/ptd2022/agosto/0828797/index.html>

Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. Review of Educational Research, 78(1), 153-

189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>

Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. Phi Delta Kappan, 8(7), 324-328.

Tobón, S. (2006). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. Acción Pedagógica 16, 14-28.

Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo currículo, didáctica y evaluación. (4ta. Ed.). Editorial ECOE.

Trujillo, F. (2012). Propuestas para una escuela en el siglo XXI. Catarata.

Tunstal,

**dergipark.org.tr | ÇEVİRİMİÇİ DÖNÜTLERİN AMAÇ, İŞLEV VE SUNUŞ ŞEKLİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİNE YÖNELİK KONTROL LİSTESİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1486148>

P.

**132.248.9.195 | Concepciones y prácticas sobre la retroalimentación de la evaluación de los aprendizajes : estudio de caso con profesores del Colegio de Bachillere...**

<http://132.248.9.195/ptd2022/agosto/0828797/index.html>

& Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A

typology. British Educational Research Journal, 22

**www.grade.org.pe**

<https://www.grade.org.pe/creer/archivos/Retroalimentación-Llanos-y-Tapia.pdf>

(4), 389-404.

Valdivia, S. (2014). Retroalimentación efectiva en la enseñanza universitaria. Blanco y Negro, 5(2), 20-24.

Vieytes, R. (2004). Metodología de la Investigación Social. McGraw Hill.

Wiggins, G. y McTighe, J. (2005). Understanding by design. (2da. Ed.). Association for Supervision and Curriculum Development ASCD.

Yin, R. (1994). Case Study research design and Methods. SAGE Publications.

Zabala, A., y Arnau, L. (2008). Once ideas clave cómo aprender y enseñar competencias. Grao.

70

## ANEXOS

### Anexo 1: Guion de entrevista semiestructurada

(Preguntas directrices)

Unidad temática 1: Definición de retroalimentación.

¿Qué es para usted la retroalimentación de aprendizajes?

¿Qué considera lo más esencial en un proceso de retroalimentación?

Unidad temática 2: Características de la retroalimentación.

¿Cuál considera que es el propósito o finalidad de una retroalimentación de aprendizajes?

¿Podría describir cómo realiza una retroalimentación de aprendizajes con sus estudiantes, cuál es la mejor forma de hacerlo?

¿Qué modos de retroalimentar suele desarrollar más [oral, escrita]? ¿Por qué elige una u otra? ¿Tienen características diferentes? [Sí] ¿Podría describir algunas?

¿Qué forma de audiencia prioriza al momento de retroalimentar [grupal, individual]?

¿Por qué elige una u otra? ¿Tienen características diferentes? [Sí] ¿Podría describir algunas?

¿Suele usar de forma permanente u ocasional la retroalimentación en su práctica docente?

¿Cuál es la frecuencia? ¿De qué depende?

¿En qué momento efectúa la retroalimentación de sus estudiantes? ¿Por qué?

¿Suele aplicar más retroalimentaciones inmediatas o diferidas? ¿Existen uno o varios motivos para esa elección? ¿Cuáles?

¿Suele planificar sus retroalimentaciones? [Sí] ¿Cómo lo hace? ¿Planifica igual una retroalimentación oral que una escrita [...] una individual de una grupal [...] una inmediata de una diferida? ¿En qué se diferencian? [No] ¿Cuáles motivos le conducen a no planificar una retroalimentación?

Unidad temática 3: Roles de los agentes en la retroalimentación

¿Considera que el estudiante requiere participar en la retroalimentación de su propio aprendizaje? ¿Por qué? ¿De qué forma puede intervenir? ¿De qué manera promueve la participación de sus estudiantes?

¿Cuál es el rol que cumple como docente en el proceso de retroalimentación?

## Anexo 2: Guía de observación en aula

Instrumento: Guía de observación de clase

Objetivo: Establecer la coherencia entre las concepciones y prácticas de retroalimentación de los docentes.

Instructivo de uso:

1. Diligenciar la información general de la observación de clase.
2. Diligenciar la información específica de la observación considerando los siguientes

ítems y ejes transversales:

Ítems

Características de la retroalimentación.

Propósito de la retroalimentación.

Interpretación y valoración de evidencias (tipos de retroalimentación).

Modos, audiencia y tiempo en el proceso de retroalimentación.

Roles de los agentes en la retroalimentación.

Rol docente en el proceso de retroalimentación.

Rol del estudiante en el proceso de retroalimentación.

Ejes transversales

Presentación de trabajos/actividades/productos/evidencias

Desarrollo del proceso de retroalimentación

Información general

Fecha de toma: Nro. De registro:

Grado/Asignatura: Número de estudiantes:

Docente: Franja horaria:

Descripción:

Información específica

Características de la retroalimentación.

- Se puede identificar el propósito de la retroalimentación, coincide con el propósito de aprendizaje de la sesión.

- Comunica el propósito de la retroalimentación: forma de comunicación.

Descripción:

Interpretación y valoración de resultados (tipos de retroalimentación)

- Forma de realización del proceso de retroalimentación.

- Orientación de la retroalimentación: a la tarea, al proceso, a la persona, errónea, elemental, descriptiva, reflexiva.

- Realiza y expone su interpretación y valoración de los resultados en la retroalimentación o luego de ella.

- Usa escalas o instrumentos formales para realizar el proceso de valoración.

- Comunica a los estudiantes los resultados finales tras la retroalimentación.

- Tras el proceso realiza y expone medidas para la mejora de los aprendizajes.

- Usa diversos tipos de técnicas/estrategias/instrumentos para la retroalimentación.
- Seguimiento de las orientaciones pedagógicas sobre retroalimentación del CNEB.

72

Descripción:

Modos, audiencia, y tiempo en el proceso de retroalimentación.

- Dinámica/interacción en el proceso de retroalimentación.
- Priorización y motivo (explícito) del modo de retroalimentar.
- Priorización y motivo (explícito) de la selección de audiencia para retroalimentar.
- Priorización y motivo (explícito) de la selección de tiempo para retroalimentar.
- Limitaciones para implementar la retroalimentación.

Descripción:

Actores y roles en el proceso de retroalimentación.

- Los estudiantes participan activamente en la retroalimentación de su propio aprendizaje.
- Promoción de la participación de los estudiantes en el proceso de retroalimentación.
- Rol del docente en el proceso de retroalimentación.

Descripción:

Sobre los ejes transversales.

- Presentación de trabajos/actividades/productos/actuaciones.
- Otros no considerados sobre el desarrollo del proceso de retroalimentación

Descripción:

73

Anexo 3: Guía de análisis de retroalimentación escrita del docente

Instrumento: Guía de análisis de retroalimentación escrita del docente



Objetivo: Establecer la coherencia entre las concepciones y prácticas de retroalimentación de los docentes.

Instructivo de uso:

1. Diligenciar la información general de la evidencia de retroalimentación escrita del docente.

2. Diligenciar la información específica de la evidencia de retroalimentación escrita del docente considerando los siguientes ítems:

Contenido de la retroalimentación escrita.

Delimitación clara del propósito del aprendizaje y de la retroalimentación.

Seguimiento de las orientaciones pedagógicas sobre retroalimentación del CNEB.

Información general

Fecha de toma: Nro. De registro:

Grado/Asignatura: Evidencia:

Docente:

Descripción:

Información específica

Contenido de la retroalimentación escrita.

- Vinculación con el estudiante mediante preguntas o texto de apertura.

- Reconocimiento y comunicación de avances y logros.

- Preguntas reflexivas.

- Reconocimiento y comunicación de dificultades y errores.

- Existe interpretación de la evidencia.

- Ofrece andamiaje.

Descripción:

Delimitación clara del propósito y resultados del aprendizaje y de la retroalimentación.

- Observación clara del propósito de aprendizaje y retroalimentación.

- Se comunica el logro o no del propósito de aprendizaje y retroalimentación.

- Se comunica el logro o no del resultado de la evidencia y del aprendizaje.

Descripción:

Seguimiento de las orientaciones pedagógicas sobre retroalimentación del CNEB.

- Utiliza/vincula las orientaciones pedagógicas del CNEB.

- Utiliza/vincula los estándares de aprendizaje/desempeños para realizar la retroalimentación.

Descripción:

76

77

78

79