



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Doctorado en Educación

EFFECTOS DEL PROGRAMA “EVALUANDO ANDO”
EN LA RETROALIMENTACIÓN EFECTIVA EN ENTORNOS
DE ENSEÑANZA DIGITAL EN DOCENTES

Tesis presentada por:

ANA YULI ALARCÓN TRILLO DE SUAZO

Cód. ORCID: 0000-0002-0541-9535

Para obtener el Grado Académico de
DOCTORA EN EDUCACIÓN

Línea de Investigación: Educación y tecnologías digitales

Asesor:

Agustín Campos Arenas

Cód. ORCID: 0000-0002-3867-3919

Lima – Perú

2023

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

ANA YULI ALARCÓN TRILLO DE SUAZO

AGUSTÍN CAMPOS ARENAS

Asesor: Nombre(s) y Apellidos

ROSARIO GUADALUPE ALARCÓN ALARCÓN

Presidente de Jurado: Nombre(s) y Apellidos

MARIO SANTIAGO BULNES BEDÓN

Miembro de Jurado 1: Nombre(s) y Apellidos

MARÍA JACQUELINE SOLANO SALINAS

Miembro de Jurado 2: Nombre(s) y Apellidos

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón
Directora de la Escuela de Posgrado

Declaratoria de Originalidad del Asesor

Escuela de Posgrado:	Escuela de Posgrado
Programa Académico:	Doctorado en Educación
Dependencia al que pertenece el docente asesor:	Departamento de Educación
Docente asesor que verifica la originalidad:	Dr. Agustín Campos Arenas
ORCID:	Cód. ORCID: 0000-0002-3867-3919
Título del documento:	EFECTOS DEL PROGRAMA “EVALUANDO ANDO” EN LA RETROALIMENTACIÓN EFECTIVA EN ENTORNOS DE ENSEÑANZA DIGITAL EN DOCENTES
Autora(s) del documento:	ANA YULI ALARCÓN TRILLO DE SUAZO
Mecanismo utilizado para detección de originalidad:	Software Turnitin
Nº de trabajo en Turnitin: (10 dígitos)	2119916436
Porcentaje de <u>similitud</u> detectado:	12 %
Fuentes originales de las similitudes detectadas:	Fuentes de internet = 12 % Publicaciones = 3 % Trabajos del estudiante = 6 %
(imagen del % similitud y fuentes detectadas)	
<p>DEFINITIVO</p> <hr/> <p style="color: red; font-size: small;">INFORME DE ORIGINALIDAD</p> <hr/> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: red;">12%</p> <p style="font-size: x-small;">INDICE DE SIMILITUD</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em;">12%</p> <p style="font-size: x-small;">FUENTES DE INTERNET</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em;">3%</p> <p style="font-size: x-small;">PUBLICACIONES</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em;">6%</p> <p style="font-size: x-small;">TRABAJOS DEL ESTUDIANTE</p> </div> </div> <hr/> <p style="color: red; font-size: x-small;">FUENTES ORIGINALES</p>	
El docente asesor declara ha revisado el informe de similitud y expresa que el porcentaje señalado cumple con las “Normas Internas de Investigación e Innovación” establecidas por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.	
Fecha de aplicación en Turnitin: (dd-mm-aaaa)	20 de junio del 2023

RESUMEN

La investigación se ha realizado con el objetivo de verificar el efecto del Programa "Evaluando Ando" en las dimensiones de la retroalimentación efectiva en entornos de enseñanza digital aplicada por los profesores de una Institución Educativa perteneciente a la UGEL 06. El estudio corresponde al nivel explicativo, es de tipo aplicada porque busca medir el efecto del programa "Evaluando Ando" a partir de un diseño cuasi experimental. La muestra seleccionada para realizar este estudio estuvo conformada por 30 docentes divididos en un grupo experimental (15) y un grupo de control (15), elegidos mediante muestreo no probabilístico de tipo intencional. La información sobre la forma de retroalimentar de los docentes fue recopilada mediante la aplicación del instrumento de autoría propia denominado "Cuestionario sobre la Práctica de Retroalimentación" tanto al inicio como al término de la investigación y, el Programa "Evaluando Ando" al grupo experimental con la finalidad de verificar la hipótesis de trabajo planteada: La aplicación del Programa "Evaluando Ando" mejora la retroalimentación efectiva en entornos de enseñanza digital aplicada por los docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06.

Finalmente, se concluye que el Programa "Evaluando Ando" tiene efectos positivos en la mejora de la retroalimentación efectiva en entornos de enseñanza digital aplicada por los docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06.

Palabras clave: Evaluación, retroalimentación, entorno virtual, educación a distancia.

ABSTRACT

The research has been carried out with the objective of verifying the effect of the "Evaluando Ando" Program on the dimensions of effective feedback in digital teaching environments applied by teachers of an Educational Institution belonging to UGEL 06. The study corresponds to the explanatory level, is of an applied type because it seeks to measure the effect of the "Evaluando Ando" program from a quasi-experimental design. The sample selected to carry out this study consisted of 30 teachers divided into an experimental group (15) and a control group (15), chosen by intentional non-probabilistic survey. The information on the form of feedback from teachers was collected through the application of the self-authored instrument called "Questionnaire on Feedback Practice" both at the beginning and at the end of the investigation and, the "Evaluando Ando" Program to the experimental group with The purpose of verifying the given work hypothesis: The application of the "Evaluando Ando" Program improves effective feedback in digital teaching environments applied by teachers of an Educational Institution of UGEL 06.

Finally, it is concluded that the "Evaluando Ando" Program has positive effects on the improvement of effective feedback in digital teaching environments applied by teachers of an Educational Institution of UGEL 06.

Keywords: Evaluation, feedback, virtual environment, distance education.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mis padres Teodoro y Ana y a mi querida hermana Ofelia quienes desde el cielo han guiado mis pasos, me han protegido y brindado toda la fortaleza necesaria para culminar con éxito el Doctorado en Educación.

A mis hermanos Fredi y Oscar, especialmente a mis hermanas Lila y Juana por ser un apoyo constante en todos estos años.

A mi amado esposo Jean Paul y mi pequeña Fátima por ser el motor y motivo para no desfallecer y seguir esforzándome día a día.

RECONOCIMIENTO

Doy gracias a Dios, en primer lugar, por todas las bendiciones derramadas, por protegerme y brindarme las fuerzas en tiempos tan difíciles como la pandemia y haberme permitido continuar mis estudios doctorales hasta graduarme. Ha sido todo un reto.

A los docentes que forman parte de la Escuela de Posgrado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón – UNIFE, por compartir el conocimiento y por la calidad humana mostrada en todo este tiempo. Me llevo muchas enseñanzas de cada uno de ellos.

Agradecimiento especial al Doctor Agustín Campos Arenas, por sus orientaciones tan valiosas, por su comprensión y acompañamiento constante a lo largo de todo este tiempo de asesoría. Sus sabios consejos y calidad humana fueron un gran impulso para seguir adelante.

ÍNDICE

	Página
CARÁTULA	1
Página de firmas	2
Declaratoria de Originalidad del Asesor.....	3
RESUMEN.....	4
ABSTRACT	4
DEDICATORIA.....	5
RECONOCIMIENTO.....	5
ÍNDICE	6
LISTA DE TABLAS	10
LISTA DE FIGURAS	13
INTRODUCCIÓN	14
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	17
1.1 Planteamiento del problema.....	17
1.2 Justificación de la investigación	25
1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación.....	26
1.3.1 Delimitación de la investigación	26
1.3.2 Limitaciones de la investigación.....	27
1.4 Objetivos de la investigación.....	28
1.4.1 Objetivo general	28
1.4.2 Objetivos específicos	28
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	29

	Página
2.1 Antecedentes de la investigación.....	29
2.1.1 Antecedentes Nacionales.....	29
2.1.2 Antecedentes Internacionales.....	31
2.2 Bases teóricas.....	34
2.2.1 Evaluación.....	34
2.2.2 Evaluación Formativa.....	42
2.2.3 La Retroalimentación o feedback.....	49
2.2.4 Educación Básica.....	62
2.2.5 Educación Secundaria.....	67
2.2.6 El Docente en el Sistema Educativo Peruano.....	70
2.2.7 La Educación a Distancia.....	72
2.2.8 El programa: Un modelo de intervención educativa.....	81
2.3 Definición de términos.....	89
2.4 Hipótesis.....	90
2.4.1 Hipótesis general.....	90
2.4.2 Hipótesis específicas.....	90
CAPÍTULO III: MÉTODO.....	91
3.1 Nivel, tipo y diseño de la investigación.....	91
3.2 Participantes.....	92
3.2.1 Población.....	92
3.2.2 Muestra.....	93

	Página
3.2.2.1 Criterio de Inclusión.....	93
3.2.2.2 Criterio de Exclusión.	93
3.3 Variables de investigación.....	93
3.3.1 Variable independiente.....	93
3.3.1.1 Definición conceptual.....	94
3.3.1.2 Definición operacional.....	94
3.3.2 Variable dependiente	95
3.3.2.1 Definición conceptual.....	95
3.3.2.2 Definición operacional.....	96
3.3.3 Variables intervinientes	96
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	98
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos	103
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	105
4.1 Estadísticos descriptivos.....	105
4.1.1 Procesamiento de las Variables Intervinientes.....	105
4.1.2 Normalidad de las distribuciones	106
4.2 Verificación de las hipótesis	108
4.2.1 Efecto del programa “Evaluando ando” en la retroalimentación.....	108
4.2.2 Efecto del programa “Evaluando ando” en la dimensión “Tarea”	113
4.2.3 Efecto del programa “Evaluando ando” en la dimensión “Proceso”	118
4.2.4 Efecto del programa “Evaluando ando” en la dimensión “Persona”	123

	Página
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	129
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	137
6.1 Conclusiones.....	137
6.2 Recomendaciones	138
REFERENCIAS.....	140
APÉNDICES	158



LISTA DE TABLAS

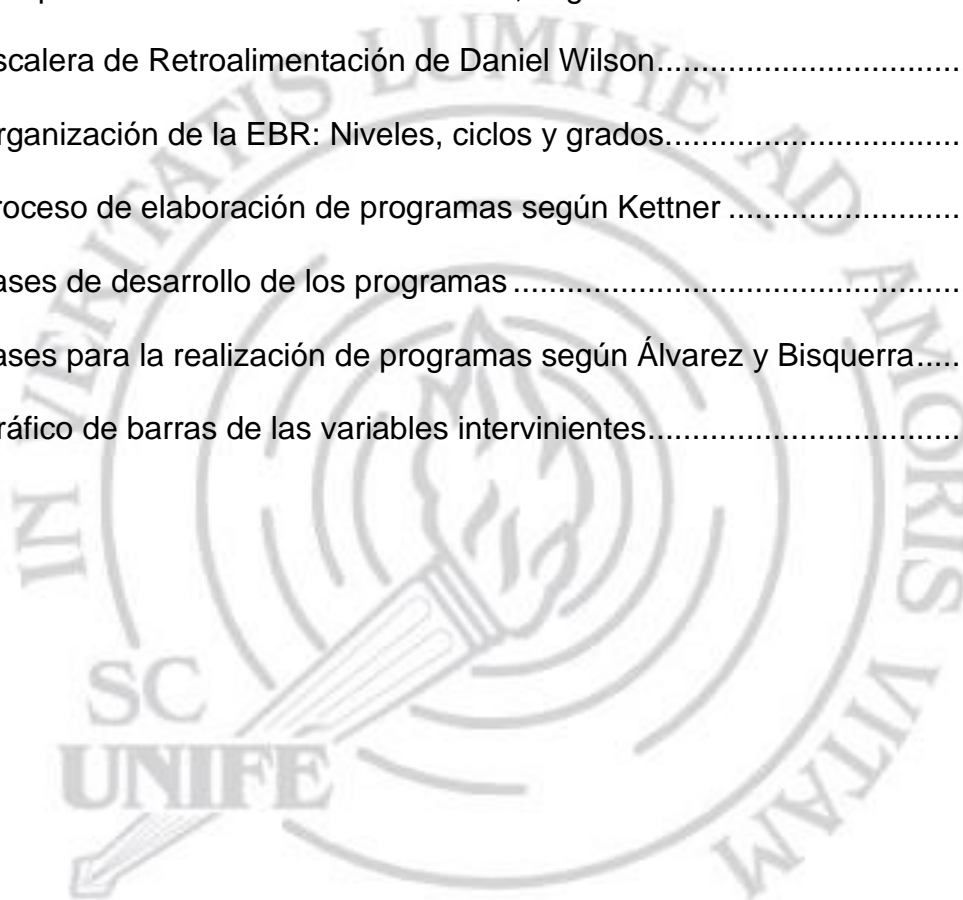
Tabla	Página
1. Tipos de evaluación según aportes de Casanova.....	40
2. Tipos de evidencias	48
3. La retroalimentación efectiva y sus niveles, según Hattie y Timperley	55
4. Componentes de la retroalimentación reflexiva según modelo de Wilson ..	60
5. Elementos de la Escalera de la Retroalimentación	61
6. Organización de la Educación Básica Regular - EBR.....	63
7. Acceso a las telecomunicaciones – Perú 2019	77
8. Estructura del Programa “Evaluando Ando”	95
9. Operacionalización de la variable: Retroalimentación efectiva	96
10. Agrupación de las áreas curriculares según la orientación de sus contenidos	97
11. Agrupación de participantes de acuerdo a la experiencia representada por la edad	97
12. Agrupación de participantes de acuerdo al sexo.....	98
13. Ficha Técnica: Cuestionario sobre la práctica de Retroalimentación.....	99
14. Validez de contenido a partir del estadístico V de Ayken.....	100
15. Resultado del coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach por ítem....	102
16. Resultado del coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach.....	103
17. Medidas descriptivas de la muestra en estudio.....	105
18. Prueba de normalidad, Shapiro-Wilk, pre y postest en los grupos experimental y control.....	107
19. Prueba de normalidad, Shapiro-Wilk, pre y postest en los grupos experimental y control, según dimensiones	107

Tabla	Página
20. Información descriptiva del pretest - Totales ¡Error! Marcador no definido.	
21. Resultados de la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney en el grupo de estudio	109
22. Resultados del estadístico U de Mann-Whitney	110
23. Información descriptiva del postest - Totales	110
24. Resultados de la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney en el grupo de estudio	111
25. Resultados del estadístico U de Mann-Whitney	112
26. Efecto del programa según variables intervinientes	112
27. Información descriptiva del pretest – Dimensión “Tarea”	113
28. Resultados de la aplicación del test “t” de Student en la dimensión “Tarea” del pretest	114
29. Resultados de la prueba “t” de Student en la dimensión “Tarea” del pretest	115
30. Información descriptiva del postest – Dimensión “Tarea”	115
31. Resultados de la aplicación del test “t” de Student en la dimensión “Tarea” del postest	116
32. Resultados del estadístico según prueba “t” de Student en la dimensión “Tarea” del postest.....	117
33. Efecto del programa según variables intervinientes de la dimensión “Tarea”	117
34. Información descriptiva del pretest – Dimensión “Proceso”	118
35. Resultados de la aplicación del test “t” de Student en la dimensión “Proceso” del pretest.....	119

Tabla	Página
36. Resultados del estadístico según prueba “t” de Student en la dimensión “Proceso” del pretest.....	120
37. Información descriptiva del postest – Dimensión “Proceso”.....	120
38. Resultados de la aplicación del test “t” de Student en la dimensión “Proceso” del postest.....	121
39 Resultados del estadístico según prueba “t” de Student en la dimensión “Proceso” del postest.....	122
40 Efecto del programa según variables intervinientes de la dimensión “Proceso”	122
41 Información descriptiva del pretest – Dimensión “Persona”	123
42 Resultados de la aplicación del test prueba U de Mann-Whitney en la dimensión “Persona” del pretest.....	124
43 Resultados del estadístico U de Mann-Whitney en la dimensión “Persona”	125
44 Información descriptiva del postest – Dimensión “Persona”	125
45 Resultados de la aplicación del test U de Mann-Whitney en la dimensión “Persona” del postest.....	126
46 Resultados del estadístico U de Mann-Whitney, dimensión “Persona”...	127
47 Efecto del programa según variables intervinientes en dimensión “Persona”	127

LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Aspectos fundamentales del Modelo de Retroalimentación de Hattie y Timperley	¡Error! Marcador no definido.
2. Pasos para la retroalimentación formativa	57
3. Componentes de la Retroalimentación, según Daniel Wilson	59
4. Escalera de Retroalimentación de Daniel Wilson	61
5. Organización de la EBR: Niveles, ciclos y grados	67
6. Proceso de elaboración de programas según Kettner	85
7. Fases de desarrollo de los programas	86
8. Fases para la realización de programas según Álvarez y Bisquerra	87
9. Gráfico de barras de las variables intervinientes	106



INTRODUCCIÓN

La educación constituyó uno de los temas que mayor preocupación generó durante el tiempo de aislamiento social y confinamiento por la pandemia de la COVID-19. La interrogante inmediata que surgió en todos los involucrados en esta tarea seguramente fue ¿y ahora cómo haremos? La respuesta fue recurrir a la virtualidad como única alternativa para dar continuidad a la educación; docentes y estudiantes se vieron frente a una nueva realidad: impartir y recibir educación a distancia. Sin embargo, el tema de fondo sería cómo lograr la construcción de conocimientos y cómo saber si realmente los estudiantes estaban aprendiendo.

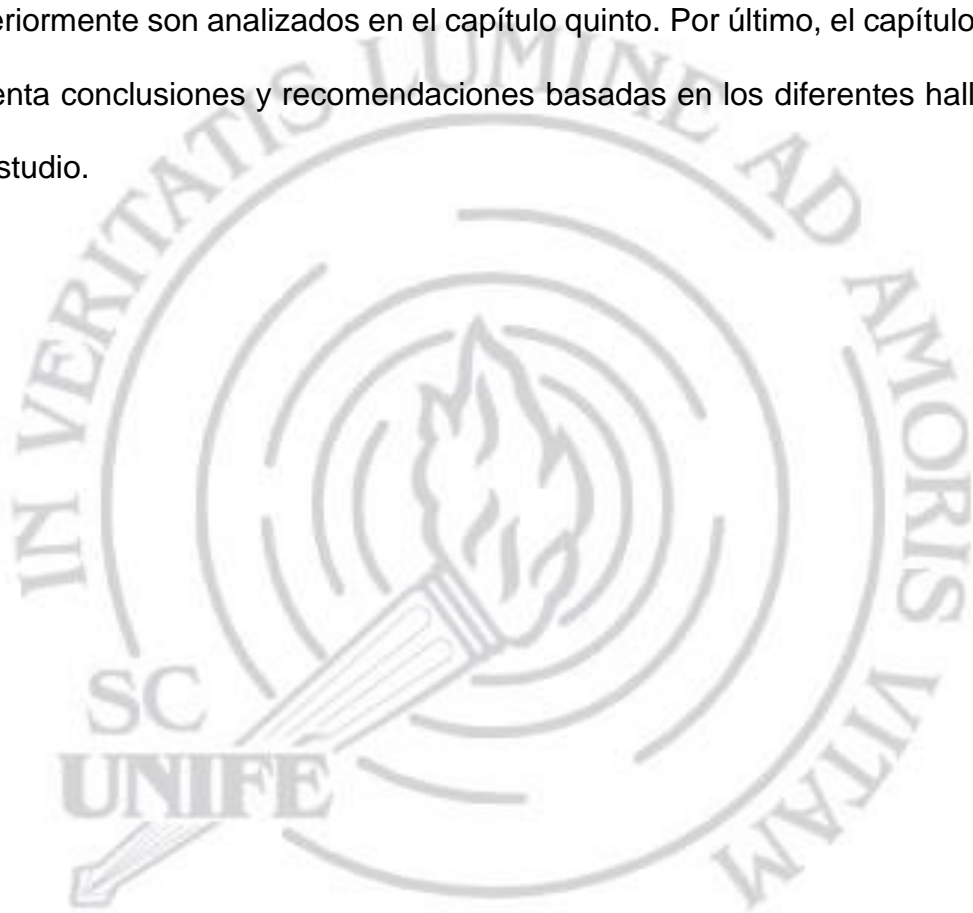
La evaluación aplicada como herramienta para verificar si el estudiante efectivamente está aprendiendo tenía que seguir vigente en la virtualidad, pero ya no podía ser tal como los docentes la realizaban. Sobre todo, la comunicación del resultado y el soporte brindado tendría que ajustarse al modelo de evaluación formativa vigente de años atrás pero que muchos no habían llevado a la práctica limitando la evaluación al acto de calificar sin tomar en cuenta la retroalimentación. Entonces, había que preparar al docente para brindar una retroalimentación efectiva en entornos de enseñanza digital, que realmente sirviera para que el estudiante se diera cuenta de aquello que estaba haciendo bien y de aquello que necesitaba reorientar para lograr el aprendizaje esperado. Además, que no sea una tarea abrumadora para el mismo docente que ya estaba en una situación complicada enfrentándose al manejo de herramientas virtuales que hicieran posible su trabajo y lidiando también con las dificultades de

conectividad de sus estudiantes que conseguían hacerlo, a lo mucho, por el aplicativo gratuito WhatsApp.

Basados en este contexto tan difícil y ante la necesidad de brindar a los docentes el soporte necesario para abordar la retroalimentación de una manera efectiva y práctica, la presente investigación propone el desarrollo del programa denominado “Evaluando Ando” con el objetivo de verificar su efecto sobre los niveles de retroalimentación efectiva en los entornos de enseñanza digital aplicada por docentes. El programa se desarrolla en 16 sesiones que brindan el soporte teórico básico y el desarrollo de actividades prácticas que permiten que el docente integre en sus mensajes de retroalimentación tres dimensiones tomadas del planteamiento de Hattie y Timperley (2007): dimensión tarea, dimensión proceso y dimensión persona, dirigiendo sus mensajes hacia estas tres dimensiones y dejando de lado prácticas relacionadas a informar solamente sobre la tarea ejecutada. Se considera que en base a estas tres dimensiones es posible estructurar un mensaje de retroalimentación efectivo y realista que permita al docente desarrollar un acompañamiento eficaz y al estudiante, recibir la orientación necesaria para avanzar en su aprendizaje.

Este estudio forma parte de la línea de investigación Educación y Tecnologías Digitales y se estructura en seis capítulos de acuerdo a la normativa de la Escuela de Posgrado. El primer capítulo, desarrolla de manera panorámica, la realidad problemática, la justificación, delimitación y las limitaciones encontradas para el desarrollo de la investigación y da a conocer los objetivos de la misma. El segundo capítulo da cuenta de investigaciones nacionales e internacionales que se constituyen en antecedentes y desarrolla las bases teóricas que permite conocer mejor las variables presentes en la investigación,

así como los términos principales de la misma y la presentación de las hipótesis de la investigación. El capítulo tercero da cuenta del nivel, el tipo y el diseño empleado en la investigación, así como de los grupos población y muestra en estudio y los instrumentos utilizados para recolectar los datos, asimismo presenta las técnicas utilizadas para procesar y analizar los datos obtenidos. El capítulo cuarto sistematiza los resultados de la investigación, los mismos que posteriormente son analizados en el capítulo quinto. Por último, el capítulo sexto presenta conclusiones y recomendaciones basadas en los diferentes hallazgos del estudio.



CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

El 11 de marzo del 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró oficialmente a la nueva enfermedad generada por el coronavirus, COVID-19, como una pandemia en razón al impacto mundial y a la rápida transmisión que estaba desestabilizando los principales sistemas del mundo entero. Esta situación generó grandes cambios en todos los escenarios posibles en los que se desenvuelve el ser humano, y esto, a la vez, ha enfrentado al mundo a una serie de retos que requieren desarrollar habilidades para la vida que permitan a las personas desempeñarse mejor en todas las áreas. Sin embargo, se fue haciendo cada día más evidente la falta de preparación para hacer frente a la nueva realidad y quedaron al descubierto una serie de deficiencias en diversos campos.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU), presentó un documento informativo sobre la repercusión del COVID-19 en la región de América Latina y El Caribe (2020), resaltando una serie de problemas en el aspecto sanitario:

La transmisión urbana del COVID-19 reviste especial preocupación para los países de América Latina y el Caribe, que conforman la región en desarrollo más urbanizada del mundo. El 80% de su población vive en ciudades y el 17% se concentra en seis megalópolis con más de 10 millones de habitantes cada una. Las ciudades de América Latina y el Caribe se caracterizan por su desigualdad: uno de cada cinco residentes urbanos de la región vive en barrios marginales, donde el hacinamiento y el acceso deficiente al agua y el saneamiento aumentan el riesgo de contagio (p. 8).

El Perú no es ajeno a esto, desde marzo del 2020 en que se declara el estado de emergencia a nivel nacional debido al COVID-19 mediante el Decreto Supremo N°044-2020-PCM (Presidencia del Consejo de Ministros-PCM, 2020)

se puede evidenciar que el sistema de salud peruano enfrenta la peor de las crisis que ha sacado a relucir condiciones alarmantes debido a la falta de inversión en salud que se traduce en servicios deficientes, falta de especialistas en los niveles primarios de atención, infraestructura y equipamiento obsoleto, entre otros. Estos problemas que salieron a la luz generaron un descontrol en el manejo de los contagios y el rápido aumento de las víctimas al no tener acceso a los servicios básicos de atención inmediata.

En el campo de la economía, el informe sobre perspectivas económicas mundiales del primer semestre del 2020 presentado por el Banco Mundial resalta la magnitud de la crisis mundial por la COVID-19 como un fenómeno sanitario sin precedentes con un altísimo costo humano y un impacto económico que está conduciendo a la más grande recesión mundial experimentada desde la Segunda Guerra Mundial.

Esta crisis se ha producido por las medidas sanitarias dictaminadas en todo el mundo para frenar el avance de la COVID-19. Estas, tuvieron un impacto muy fuerte en las empresas que se vieron obligadas a restringir sus labores y, en algunos casos, a cerrar. De esta manera, se afectó la generación de empleos y creció el desempleo, se produjo una disminución en los ingresos de las personas económicamente activas y la consecuente disminución de su capacidad adquisitiva. Todo esto contribuyó a una desaceleración de la economía que impactó de manera negativa en los pobladores de diversas partes del mundo y, acrecentó peligrosamente la tasa de pobreza. En lo que respecta a la realidad peruana, el Instituto Peruano de Economía - IPE (2020, p. 2) en su boletín titulado "Impacto del COVID-19 en Perú y Latinoamérica" destaca el grave impacto sobre la economía peruana que registró una de sus más graves

caídas en el segundo trimestre del año (el PBI se contrajo en 30%), por encima de los registros en las economías de otros países de la región.

Esta disminución acelerada de la producción de bienes y servicios ha ocasionado no solo que las empresas dejen de producir en la misma cantidad que antes de la pandemia, sino que, aunado a las medidas de inmovilización obligatoria de la población, se vea en aumento el problema del desempleo y subempleo afectando a la Población Económicamente Activa (PEA) del país cuyos ingresos se han visto afectados.

Respecto al impacto en la PEA y su repercusión en otros aspectos sociales, dentro de los cuales se encuentra inmerso el aspecto educativo, el informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), denominado “COVID-19: Impacto de la caída de los ingresos de los hogares en indicadores de salud y educación de las niñas, niños y adolescentes en el Perú”, presenta datos de la Encuesta Permanente de Empleo (EPE):

Durante el tercer trimestre de 2020 la PEA ocupada en Lima Metropolitana se redujo en 23.9% respecto a su valor en el 2019, de 4.9 millones de personas a 3.7 millones de personas, y la masa salarial, esto es, la suma de los ingresos por trabajo del hogar, se redujo en 34.4% en comparación con el 2019. La reducción de ingresos del hogar, junto con otros efectos negativos derivados de las necesidades insatisfechas de las familias, provocarán un deterioro en una gama de indicadores sociales y de bienestar en la niñez y adolescencia (p. 7).

En este contexto, en el plano de la educación, además de enfrentar el cierre de la atención presencial, se tuvo que afrontar otros problemas como las deficiencias en preparación tecnológica evidenciada en los docentes y la escasa disposición de equipos informáticos básicos como computadoras, celulares inteligentes, tabletas, por parte del estudiante para acceder a una educación remota, única posibilidad de dar continuidad al servicio educativo en la Educación Básica y Educación Superior. La Educación Básica que es la

modalidad en la cual se realiza la presente investigación, se imparten en tres niveles, que son: Nivel Inicial, Nivel Primaria y Nivel Secundaria. La crisis derivada de la pandemia ha evidenciado deficiencias y desigualdades en todos estos niveles.

La principal preocupación, relacionada al ámbito educativo durante la pandemia, continúa siendo garantizar la continuidad del proceso de aprendizaje recurriendo a la tecnología para que los estudiantes puedan seguir construyendo sus saberes mediante la experiencia remota a través de la TV, la radio, el internet mediante el uso de equipos de cómputo o celulares. Sin embargo, existe una situación de desigualdad que afecta a las mayorías.

Rieble-Aubourg y Viteri (2020, p. 3), en la publicación del Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes (CIMA) titulada “COVID-19: ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea?”, sostienen que:

En América Latina el acceso a internet del hogar en los grupos más vulnerables asciende al 45%, mientras que en hogares más favorecidos es del 98%. Los estudiantes de hogares vulnerables casi no tienen acceso a internet en el hogar, en especial en: Perú (14%), México (19%), Panamá (24%) y Colombia (25%).

Se observa, entonces, que la situación del acceso al internet, así como a equipos informáticos adecuados para poder afrontar la educación remota se constituye en un problema cotidiano en el que están inmersos los profesores y estudiantes de todas las modalidades y niveles. Conjuntamente, surgieron otras situaciones problemáticas relacionadas a los contenidos curriculares y a la manera cómo se debía evaluar los aprendizajes de los estudiantes en este nuevo contexto. Sin embargo, el Ministerio de Educación (2017), en el diseño curricular para la Educación Básica aprobado por Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU y que se encuentra vigente hasta la fecha en el país, define la

evaluación como “una práctica centrada en el aprendizaje del estudiante, que lo retroalimenta oportunamente con respecto a sus progresos durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p. 177). Se destaca que la evaluación al retroalimentar al estudiante posibilita que se involucre en la toma de decisiones respecto al progreso de sus aprendizajes.

El aspecto de la retroalimentación como parte de la evaluación permanente centra este proceso dentro del marco de la evaluación formativa que pasa los límites de la calificación tradicional para convertirse en un instrumento de valoración de los logros e identificación de las dificultades con la finalidad de brindar el soporte necesario y el acompañamiento oportuno para que el estudiante construya los aprendizajes esperados de acuerdo al nivel y grado en el que se encuentra. Respecto a los tipos de retroalimentación, Máñez (2020) menciona:

Podemos diferenciar entre retroalimentación de verificación (Knowledge of Response o KR), de respuesta correcta (Knowledge of Correct Response o KCR) y retroalimentación elaborada (Elaborated Feedback o EF). La retroalimentación KR incluye exclusivamente información de verificación de respuestas (correcto o incorrecto), mientras que la retroalimentación KCR incluye además la respuesta correcta (la alternativa X es la solución correcta) y la retroalimentación EF incluye información adicional como, por ejemplo, explicaciones sobre la respuesta (p. 57).

En la práctica docente de la EBR, nivel secundaria, queda poco clara la actividad de retroalimentar el desempeño del estudiante limitándose a la simple acción de calificar la tarea ejecutada o, a lo mucho, señalar el error cometido. En el peor de los casos, no se brinda retroalimentación alguna y sólo se recoge el producto dejando un vacío en el estudiante que no tiene claro si efectivamente está logrando los aprendizajes necesarios. El modelo de educación remota que se lleva a cabo en la actualidad convierte la actividad de enseñanza en una tarea

que demanda un nivel de tensión bastante elevado en los docentes que además de planificar en base a recursos tecnológicos a los cuales no está adaptado al 100%, también tienen que lidiar con la nueva forma de interacción educativa y adaptar sus espacios familiares convirtiéndolos en nuevas aulas. En algunos casos esto constituyó toda una experiencia novedosa, pero, en otros casos, generó un problema debido a la falta de recursos necesarios. Según Cortés (2021) “a algunos profesores les invadía el sentimiento de impotencia al escuchar a sus estudiantes manifestar la imposibilidad de tener acceso a las clases virtuales debido que carecían de los medios necesarios para continuar con sus estudios” (p. 9).

La evaluación de tipo formativa constituye un proceso continuo que no debe limitarse solo a la parte final de un periodo o ciclo de estudios, sino que debe estar presente a lo largo del proceso de enseñanza, en todos los momentos que componen la experiencia propia de aprendizaje que se ha planificado y debe responder a las necesidades del estudiante. Sin embargo, el docente está preparado para evaluar en base a estándares requeridos desde el propio Diseño Curricular Nacional - DCN en función a evidencias que cada estudiante irá construyendo en su actividad de aprendizaje, otorgando calificaciones al producto en vez de valoraciones al proceso. Ahora bien, siendo tan diverso el escenario y la vivencia propia de cada estudiante, más aún en estos tiempos de pandemia, la tarea de evaluar resulta siendo una labor bastante agotadora para el docente especialmente por lo que éste entiende por retroalimentación o por la escasa preparación y soporte que se le ha brindado acerca de esta tarea.

De acuerdo a las “Orientaciones para la evaluación de competencias de estudiantes de la Educación Básica en el marco de la emergencia sanitaria por

la COVID-19” derivadas de la Resolución Viceministerial N° 193-2020-MINEDU (Ministerio de Educación, 2020), la evaluación “debe ser vista siempre como un proceso a través del cual se recopila y analiza información para conocer y valorar los avances y dificultades del estudiante en el desarrollo de sus competencias” (p. 5). Sobre la evaluación de las competencias, en el mismo documento se señala que es necesario poner más énfasis en la acción retroalimentadora para la mejora.

Una ventaja en el contexto actual que hace uso de los entornos digitales como único medio de acceder a la educación es que “el diseño de entornos digitales de aprendizaje permite proporcionar retroalimentación formativa en tiempo real. Sin embargo, hay muy poca investigación sobre el uso que los estudiantes hacen de esta información [...] [así como] acerca de cuándo y cómo se utiliza la retroalimentación en entornos digitales” (Máñez et al, 2019, p. 66). Asimismo, otro aspecto poco claro es la forma cómo se debe retroalimentar en estos nuevos escenarios pues no resulta efectivo pretender que el docente retroalimente siguiendo un proceso amplio en el que el propio estudiante pierda el interés. En la medida que este proceso sea más directo y se efectúe con claridad permitirá al estudiante reflexionar acerca de lo que se espera y las acciones a realizar para su logro. El documento “Guía de retroalimentación para los niveles y modalidades de la educación básica en la educación a distancia de la región Pasco”, publicado por la Dirección Regional de Educación de Pasco (2020), señala que:

Para garantizar que cada uno de los estudiantes sigan aprendiendo, estos deben recibir del docente una retroalimentación adecuada y oportuna. Ello implica que el docente –teniendo claridad sobre lo que se espera logre el estudiante y aquello que sabe hacer o ha aprendido– establezca en forma escalonada y gradual los próximos pasos y dialogue con él sobre sus

avances, dificultades y aquello qué podría hacer para mejorar sus producciones y actuaciones (p. 6).

Una práctica errada de la retroalimentación, por el desconocimiento de los docentes acerca de este proceso, podría ocasionar en los estudiantes el rechazo a la evaluación al verse sometidos al juicio docente o por la falta de empatía mostrada. Para evitar esta situación, el estudiante podría optar por no participar o por no compartir el producto de su trabajo que es la evidencia necesaria para que el docente pueda establecer su nivel de logro, descartando así la posibilidad de recibir el acompañamiento necesario para lograr desarrollar las competencias necesarias. Esta situación evidencia la necesidad de guiar la retroalimentación efectiva brindada por cada docente de EBR, especialmente en el contexto actual donde los entornos digitales constituyen el único escenario posible para la continuidad de la educación. Por tal motivo, el problema de investigación se expresa en las siguientes interrogantes:

A nivel general

¿Cuál es el efecto del Programa “Evaluando Ando” en los niveles de retroalimentación efectiva en entornos de enseñanza digital aplicada por docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06?

A nivel específico

1. ¿Cuál es el efecto del Programa “Evaluando Ando” en la retroalimentación efectiva a nivel de tarea, en entornos de enseñanza digital aplicada por docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06?
2. ¿Cuál es el efecto del Programa “Evaluando Ando” en la retroalimentación efectiva a nivel de proceso, en entornos de enseñanza digital aplicada por docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06?

3. ¿Cuál es el efecto del Programa “Evaluando Ando” en la retroalimentación efectiva a nivel de persona, en entornos de enseñanza digital aplicada por docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06?

1.2 Justificación de la investigación

A nivel *teórico*, esta investigación profundiza en el conocimiento del estilo de retroalimentación impartida por los profesores que se desempeñan en la Educación Básica Regular, nivel secundaria, pertenecientes a instituciones públicas de la UGEL 06, que imparten clases utilizando los entornos digitales. En tal sentido, el conocimiento y la profundización de este tema permitirá conocer el efecto del programa “Evaluando Ando” para una retroalimentación efectiva que contribuya al reforzamiento del aprendizaje y el desarrollo adecuado de las capacidades y competencias propuestas para el nivel educativo.

A nivel *práctico*, el presente estudio contribuye en la tarea de los docentes de la Educación Básica Regular a orientar el estilo de retroalimentación utilizando entornos digitales como el WhatsApp, Zoom, Meet, Drive, entre otros. Recursos que, en la actualidad, los docentes vienen empleando en la educación remota y a distancia.

A nivel *metodológico*, el presente estudio tiene un valor y significado, porque se desarrolla utilizando los criterios y pasos establecidos por la investigación científica, a fin de documentar, validar y verificar el efecto del programa “Evaluando Ando” en la retroalimentación efectiva brindada a los estudiantes utilizando los entornos digitales. Los resultados obtenidos permiten contrastar con otros estudios y brindar orientaciones oportunas para los docentes de la Educación Básica Regular sobre la retroalimentación efectiva y de este modo orientar su práctica educativa.

1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación

1.3.1 Delimitación de la investigación

Esta investigación realizada en el ámbito de la educación está delimitada en la dimensión espacial, temporal, poblacional y metodológica.

A nivel espacial, la investigación se realizó en la jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) 06, ubicada en el distrito de Ate Vitarte, provincia de Lima.

A nivel temporal, la investigación se desarrolló con los docentes del nivel secundaria, pertenecientes a la Educación Básica Regular, de una institución educativa (IE) pública, pertenecientes a la UGEL 06 durante el primer semestre del 2022.

A nivel poblacional se consideró a los docentes del sexo masculino y femenino, de las diferentes áreas curriculares, que laboran en una institución educativa de la UGEL 06.

A nivel metodológico, este estudio se delimita dentro de la investigación científica, porque se enmarca dentro del diseño de investigación cuasi experimental, y, como es propio de este diseño investigativo, en el estudio se buscó medir los resultados de los datos recabados en dos grupos de estudio: un grupo denominado de control y el otro, denominado experimental.

Por la naturaleza del estudio y, a fin de recabar la información necesaria en las muestras, en el grupo experimental se aplicó el instrumento “Cuestionario para la retroalimentación efectiva” y se observó la labor de retroalimentación efectiva desarrollada por los docentes utilizando los entornos digitales como son la video llamada de WhatsApp, el Zoom, el Meet, el Google Drive, entre otros medios; y los recursos de comunicación digital como son el WhatsApp o Gmail,

siguiendo los criterios del plan de trabajo establecido con la aplicación del programa “Evaluando Ando” para la retroalimentación efectiva en entornos de enseñanza digital. Respecto al grupo de control, se le aplicó el instrumento “Cuestionario sobre la práctica de retroalimentación” en dos momentos distintos, así como en el grupo experimental, pero sin la intervención del programa experimental establecido.

1.3.2 Limitaciones de la investigación

Podemos referir como limitaciones encontradas para la presente investigación, la presencia de muchos docentes de edad adulta en la Educación Básica Regular, los cuales no tienen desarrolladas sus capacidades y habilidades digitales. En tal sentido, el manejo de los entornos digitales por parte de los docentes de edad avanzada condiciona el debido proceso de la implementación de la retroalimentación efectiva; debido a que no han desarrollado sus habilidades de manejo de los recursos digitales.

Además, se encuentran las dificultades de conectividad que afectan el desarrollo dinámico de la implementación de los procesos y pasos de la investigación. Este factor externo resulta imposible de controlar debido a que no depende de la intervención directa ni del investigador ni de los involucrados en el estudio porque responde a la organización externa. En tal sentido, es una limitación que dista mucho de las investigaciones realizadas de modo presencial pues este tipo de factores eran ajenos y no estaban considerados.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general

1.0 Verificar el efecto del Programa “Evaluando Ando” en los niveles de retroalimentación efectiva en entornos de enseñanza digital aplicada por docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06.

1.4.2 Objetivos específicos

1.1 Delimitar el efecto del Programa “Evaluando Ando” en la retroalimentación efectiva a nivel de tarea, en entornos de enseñanza digital aplicada por docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06.

1.2 Delimitar el efecto del Programa “Evaluando Ando” en la retroalimentación efectiva a nivel de proceso, en entornos de enseñanza digital aplicada por docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06.

1.3 Delimitar el efecto del Programa “Evaluando Ando” en la retroalimentación efectiva a nivel de persona, en entornos de enseñanza digital aplicada por docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se exponen los antecedentes y bases teóricas relacionadas a la retroalimentación en entornos digitales, que constituyen el fundamento para la investigación.

2.1 Antecedentes de la investigación

Las siguientes investigaciones, nacionales e internacionales, tienen relación con las variables de estudio, por lo cual han sido seleccionadas como antecedentes y han contribuido al análisis de la información y discusión de resultados obtenidos.

2.1.1 Antecedentes Nacionales

Quevedo del Carpio (2021) llevó a cabo una investigación descriptiva correlacional, en la provincia constitucional del Callao, Perú. El objetivo de ésta fue determinar la relación existente entre gestión pedagógica y evaluación de tipo formativa en una muestra de estudio constituida por 81 docentes de primaria en el distrito de Carmen de la Legua, Red de Educación N° 2. Para medir las variables gestión pedagógica y evaluación formativa se aplicaron encuestas. El estudio concluye que existe una relación significativa entre las variables y recomienda el desarrollo de capacitaciones orientadas a fortalecerlas haciendo uso de herramientas para desarrollar el proceso de retroalimentación.

Pardo (2021), mediante una investigación descriptiva propositiva de corte transversal, propuso poner en práctica una retroalimentación de tipo formativa en la enseñanza a distancia desarrollada en la Institución Educativa N° 11534 “José Campos Peralta” ubicada en el poblado de Batangrande, en Ferreñafe-Lambayeque. La muestra de estudio se conformó con 28 docentes, a

los cuales se les aplicó el cuestionario en diseño de escala de Likert con preguntas cerradas a través de la plataforma Google. El análisis de los resultados concluyó que la educación remota desarrollada en esta institución presenta limitaciones. Asimismo, confirma que la propuesta de modelo desarrollada se encuentra adecuadamente fundamentada y contribuye a mejorar el aprendizaje a distancia.

Alegría (2021) desarrolló una investigación orientada a delimitar la correspondencia de la retroalimentación y la evaluación formativa en estudiantes que forman parte de la Institución Educativa 0115 de la ciudad de Tarapoto, Perú. La muestra en estudio estuvo representada por 34 estudiantes de 6to. Grado a los cuales se aplicó dos cuestionarios de autoría propia del investigador; La investigación corresponde al tipo no experimental, de corte transversal y nivel descriptivo correlacional. La investigación demuestra la existencia de una relación significativa entre las variables retroalimentación y evaluación formativa en la muestra en estudio, por lo que recomienda que los docentes continúen preparándose para desarrollar una retroalimentación efectiva que permita reforzar el proceso de aprendizaje en los estudiantes.

Olivera (2019) llevó a cabo un estudio de tipo descriptivo-diagnóstico sobre la práctica de la retroalimentación como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en los escolares del colegio “José Carlos Mariátegui” de Puno, con la participación de 139 estudiantes a los cuales se les aplicó el instrumento constituido por un cuestionario que mide la periodicidad con la que los docentes ponen en práctica la retroalimentación como parte del proceso de enseñanza aprendizaje. Los resultados concluyen que el tipo de retroalimentación por descubrimiento o reflexión está presente “siempre”

en la práctica docente, mientras que otros tipos de retroalimentación estarían presentes sólo “algunas veces”.

Pamo (2019) realizó un estudio contextualizado de las prácticas de docentes del II ciclo de educación inicial del distrito de Tiabaya, Arequipa, respecto a la evaluación formativa. El estudio realizado es de enfoque mixto y se aplicaron escalas de estimación de elaboración propia, para medir cada variable en estudio. La muestra estuvo constituida por el conjunto de directivos y docentes de colegios estatales de educación inicial y como resultado final se aprecia la correlación existente entre el instrumento de contextualización de prácticas docentes y las dimensiones de la evaluación de tipo formativa. En referencia a la forma de retroalimentar, se observa que un segmento mayoritario de docentes manifiesta una inclinación hacia la función retroalimentadora de la evaluación y concluye, al respecto, destacando la importancia reforzar esta práctica en cada docente.

2.1.2 Antecedentes Internacionales

Maturana (2021) realizó un estudio en la Región Metropolitana de Santiago, ubicada en Chile, con el objetivo de construir y dirigir un cuestionario orientado a medir la experiencia de los estudiantes de la enseñanza media respecto a la retroalimentación efectiva brindada por sus profesores. La muestra de estudio estuvo conformada por 223 estudiantes y la prueba usada fue un cuestionario conformado por 38 ítems. Se utilizó el diseño de investigación de análisis factorial exploratorio y confirmatorio concluyendo que la práctica de retroalimentación es un componente fundamental en la evaluación formativa.

Miranda, González y Ávila (2020) realizaron un estudio exploratorio centrado en el análisis de las percepciones que poseen los líderes encargados

de la gestión de la educación en la modalidad virtual en relación a la retroalimentación efectiva brindada por los docentes en diferentes universidades de Colombia. La muestra estuvo conformada por 11 docentes que participaron en una entrevista de tipo estructurada con un total de 16 preguntas, debido a que fue un estudio exploratorio tipo cualitativo. El estudio llegó a la conclusión que existe un vínculo entre la actividad de retroalimentación con el empleo de rúbricas para la evaluación, las cuales son percibidas por los docentes universitarios de modalidad virtual como estrategias pedagógicas para la retroalimentación efectiva. Sin embargo, el empleo de la rúbrica como un instrumento para la evaluación no significa necesariamente que se esté brindando una retroalimentación efectiva al estudiante. En consecuencia, se hace necesario que los líderes de la gestión de la educación virtual tomen en cuenta la implementación de estrategias para retroalimentar como parte del proceso de formación continua de los docentes, así como el empleo de herramientas digitales con fines pedagógicos y el desarrollo de una comunicación asertiva.

Mendivelso, Ortiz y Sánchez (2019) realizaron una investigación bajo el enfoque cualitativo de carácter multimetódico con el objetivo de identificar la importancia de la retroalimentación empleada por los docentes en la Educación Media, en Colombia, como práctica de la evaluación formativa y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes del área de Matemática. Para el desarrollo de la investigación se entrevistó a 11 profesores del área de Matemática en un primer momento identificando a 3 profesores que brindaban retroalimentación como parte de su forma de evaluar. Con la finalidad de estudiar más profundamente la práctica de estos 3 docentes se empleó una entrevista de tipo

semiestructurada para recoger información de aspectos como propósito y maneras de retroalimentar, el empleo del error positivo, la importancia de la comunicación al retroalimentar, entre otros aspectos. Las conclusiones del estudio reflejaron que los docentes que imparten el curso de Matemática hacen uso de diferentes formas de retroalimentar a sus estudiantes, aunque ésta no sea una práctica contemplada en el sistema de evaluación de la institución. Además, resaltan las emociones que se pueden generar en los estudiantes con los mensajes de retroalimentación que puede ser usada con diferentes propósitos.

Arrieta (2017) realizó una investigación en la ciudad de Bogotá, Colombia, con el objetivo de determinar la percepción respecto al rendimiento académico con la puesta en práctica de la retroalimentación como una herramienta para una evaluación de tipo formativa en los estudiantes de secundaria. El estudio se realizó con una muestra de 40 estudiantes agrupados en grupos de contraste y de investigación, conformados por un número de 20 estudiantes en cada grupo. Las herramientas usadas fueron de orden cualitativo como es el caso de entrevistas semiestructuradas y de orden cuantitativo como es el caso de las encuestas. El método empleado para la investigación es el método mixto y la conclusión a la cual se arribó fue que la práctica retroalimentadora genera beneficios y mejora el desempeño de los estudiantes al permitir que éstos asuman los aspectos positivos y negativos de su aprendizaje y trabajen sobre ellos para conseguir los objetivos propuestos.

Valenzuela (2017) realizó estudios en la ciudad de Managua, Nicaragua, acerca de las estrategias de evaluación empleadas por docentes que forman parte de la Universidad Centroamericana de Nicaragua. Esta investigación se

realizó en un total de 309 docentes y para recolectar los datos se elaboró un cuestionario que estuvo orientado al recojo de información respecto a la manera de evaluar. El diseño empleado para la investigación es de tipo no experimental, transversal y correlacional y concluyó que existe una identificación de los docentes con el modelo de la educación que toma como centro el aprendizaje pero que existen también otros aspectos como la forma de retroalimentar a los estudiantes que necesitan ser reforzados.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Evaluación

En revisión de bibliografía especializada del tema, se encuentra que la evaluación generalmente resalta esta actividad como una tarea orientada a establecer el mérito o valor de una cosa. Cuando se habla de la evaluación en el ambiente educativo se hace referencia al hecho que ésta se da en el contexto propio de esta tarea, por lo tanto, se convierte en una actividad sistemática e intencional al servicio de la misma.

La Real Academia Española (2014), define el tópico evaluar como “estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos”. De acuerdo a este concepto se destaca la estimación como sinónimo de valoración, medición y cálculo; lo que permite centrar la idea que se tiene de la evaluación relacionada a la medición de lo aprendido como producto del proceso.

Analizando esta concepción a la par con la realidad que se observa en el ambiente escolar, salta a la vista el hecho que muchos docentes continúan limitando la evaluación al proceso de medición de los conocimientos y su consecuente atribución de una calificación. Al respecto, Pérez (2007) menciona que:

El proceso de evaluación se limita [muchas veces] a una actividad de control y gestión para emitir una nota institucionalmente requerida. Desaparece el objetivo académico de la evaluación como actividad de seguimiento de todo el proceso educativo para detectar las causas que evitan el logro de objetivos o como un medio para reunir información que permita fundamentar los cambios necesarios que mejoren el desempeño de los alumnos (p. 22).

Esta concepción pone énfasis en la evaluación como acción de control a partir de las pruebas o actividades que le permitan recoger información acerca de cuánto sabe el estudiante de determinado tema, dejando de lado la visión formativa que permite recoger información a lo largo de todo el proceso en un continuo de oportunidades de comunicación y refuerzo de la manera cómo se está construyendo el conocimiento. Otras veces, obedece más a una tarea derivada de la exigencia de reportar calificaciones de los estudiantes a su cargo dentro de plazos generales como si todos debieran ser medidos a la vez para poder ser identificados cuantitativa o cualitativamente por el sistema.

Es necesario reorientar el verdadero sentido de la evaluación identificando qué es lo que se busca cuando se evalúa, determinar hacia dónde se dirige la propia acción evaluadora y, finalmente, determinar cuál es el aspecto principal que se valora cuando se evalúa a los estudiantes. Para ello, resulta de gran importancia conocer aspectos fundamentales en la conceptualización de la evaluación y cómo éstos han ido progresando en un proceso continuo que considera como actor principal en la construcción de su aprendizaje al propio estudiante.

Tejada (1997, citado en Morales, 2001, p. 169) establece la definición de evaluación de acuerdo a cuatro grupos: (1) Definiciones que se enfocan al logro de objetivos, como mencionan autores como Tyler (1950), Lafourcade (1972) y Grondlund (1973) al hacer referencia al proceso de evaluación como una

práctica fundamental para determinar el logro conseguido por cada uno de los estudiantes en función a los objetivos propuestos con anticipación, (2) definiciones que se centran en el juicio o la valoración, como lo señalan autores como Schuman (1997) y Pophan (1980) al definir la evaluación como un juicio formal de valor, (3) definiciones enfocadas en el proceso orientado a la toma de decisiones, como lo señalan autores como Cronbach (1963) y Fernández (1993) que ponen énfasis en la importancia de este proceso para recoger información que permita una toma de decisiones adecuadas y (4) definiciones que tratan de juntar las orientaciones anteriores, como es el caso de autores como Tenbrick (1988), Pérez (1983) y Casanova (1995) quienes toman en cuenta todos los aspectos anteriores y desarrollan definiciones que contemplan la evaluación como un proceso orientado a recoger datos que permiten emitir juicios de valor orientado a la toma de decisiones que permita corregir y/o mejorar lo evaluado.

El Currículo Nacional de la Educación Básica (Ministerio de Educación, 2017) contempla el proceso de evaluación bajo el enfoque formativo y se señala que es “un proceso sistemático en el que se recoge y valora información relevante acerca del nivel de desarrollo de las competencias en cada estudiante, con el fin de contribuir oportunamente a mejorar su aprendizaje” (p. 177).

Sin embargo, a pesar del cambio que se ha dado a través del tiempo, muchos docentes, en la práctica, se han quedado aún con la concepción de la evaluación como un medio para obtener información a manera de calificación de lo aprendido, encontrándose en esta concepción, deficiencias como: la evaluación es solo para calificar y, la idea que hay algo que aprender del otro en vez de hablar del aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento en el cual el estudiante es el protagonista.

En función a esto, resulta muy necesario que se ponga énfasis en otro momento propio de la evaluación como es el de la valoración y la interpretación de la información obtenida de modo que ésta no solo sirva para calificar, sino que sirva para entender la real situación del estudiante respecto a lo que se espera de acuerdo al ciclo y grado y, fundamentalmente, permita orientar oportunamente acciones de mejora en el aprendizaje.

De acuerdo a Castro y Moraga (2020):

Se evalúa para encontrar datos, respuestas y evidencias, información que dé cuenta de los aprendizajes alcanzados, que dé cuenta de los resultados de un proceso, que permita conocer qué necesitan los estudiantes para alcanzar las metas, que permita identificar qué es lo que el docente debe mejorar o fortalecer para colaborar en la construcción de un aprendizaje efectivo en los estudiantes (p. 8).

De igual manera, Martínez (2020, p. 42) resalta la dirección que todo docente debiera dar a la evaluación como proceso que le permita “estructurar y diferenciar las oportunidades de enseñanza y aprendizaje para optimizar los esfuerzos y avanzar hacia los resultados de aprendizaje esperados”.

A manera de resumen, de acuerdo a Luaces (2014, p. 19) existen tres definiciones clásicas presentes en cualquier discurso pedagógico. Estas hacen referencia: (1) A la evaluación como sinónimo de medición, que centra su interés en datos que pueden ser tratados matemáticamente y deja de lado todo aquello que no es posible de ser medido, (2) la evaluación como acción orientada a medir el grado del logro alcanzado, del cumplimiento de objetivos educativos centrando su acción más en los resultados y (3) la evaluación como proceso de juicio a cargo del docente; este juicio es aceptado aunque muchas veces no queda del todo claro al desconocerse los criterios utilizados.

2.2.1.1 Funciones de la Evaluación.

En el campo de la educación, a menudo resalta la interrogante ¿para qué evaluamos?, la respuesta exige la reflexión acerca de cuáles son las funciones de la evaluación y si éstas realmente se están teniendo en cuenta al momento de someter a los estudiantes a este proceso que continúa siendo objeto de nerviosismo para la gran mayoría que asume que la calificación obtenida refleja lo que sabe o lo que le falta por aprender colocándolo en una situación de comparación respecto a lo que se espera que deba demostrar.

Desde una visión clásica, Cardona (1994, citado por Castillo y Cabrerizo, 2010) resaltaba las funciones diagnóstica, reguladora, previsoras y retroalimentadora de la evaluación. Cabe señalar sobre la función reguladora, que ésta permite dosificar en función de los resultados del nivel de desarrollo alcanzado y la función previsoras, permite proyectar las posibles actuaciones futuras, así como determinar las acciones a llevar a cabo para este fin. Respecto a las funciones diagnóstica y retroalimentadora, en este caso, no difiere de otros autores.

De acuerdo a los planteamientos de Santos (citado por Tamayo, 2017, p. 30), la evaluación cumple funciones diagnósticas al analizar errores, dificultades, aciertos, logros; de diálogo, en el intercambio de comunicación constante entre los diversos agentes educativos; de comprensión, cuando identifica problemas y los convierte en asuntos investigativos; de realimentación, cuando utiliza los resultados como información-insumo que le permita reorientar el proceso; y, de aprendizaje, pues permite que el profesor pueda verificar en la acción si la metodología empleada realmente está siendo efectiva con la finalidad de reforzarla o reorientarla de ser necesario.

Por otro lado Ley y Espinoza (2021, p. 368) coinciden con los anteriores en las funciones como (1) diagnóstico, que permite obtener resultados orientados a conocer el estado real previo al desarrollo del proceso; (2) de discriminación, para conocer el desempeño de los estudiantes luego de un tiempo determinado; (3) de clasificación, que permite el establecimiento de un orden del rendimiento entre los estudiantes; (4) de control, para conocer de forma veraz la manera cómo se está avanzando para alcanzar los objetivos propuestos desde el principio y (5) de retroalimentación, cuyos resultados servirán tanto a docentes como a estudiantes para autorregular la manera cómo está desarrollando su propia tarea de enseñar o de aprender, según sea el caso.

2.2.1.2 Tipos de Evaluación.

Desde hace varias décadas, diferentes autores se han preocupado por determinar una clasificación de la evaluación de acuerdo a diferentes criterios, entre ellos se encuentra Casanova (1997, pp 68-89) cuyos aportes se resumen en siguiente tabla que se ha elaborado tomando la información necesaria y de mayor relevancia para la presente investigación.

Tabla 1*Tipos de evaluación según aportes de Casanova*

Criterio	Tipo	Finalidad
Funcionalidad	Sumativa	Valoración del producto final.
	Formativa	Valoración del proceso.
Normotipo	Nomotética	Normativa, orientada a otorgar valor a un elemento en función del grupo.
	De tipo criterial	De tipo criterial, basada en la formulación de criterios externos, bien formulados, concretos y claros
	Idiográfica	Se refiere a tomar en cuenta criterios internos al evaluar, que vendrían a ser las capacidades de la persona evaluada.
Temporalización	Inicial	Se utiliza iniciando el proceso con el fin de identificar la línea de base de los evaluados.
	Procesual	Relacionada a la continuidad con que se evalúa durante todo el proceso mediante el recojo de datos, el análisis y la toma de decisiones oportunas.
	Final	Se pone en práctica al término del proceso para comprobar los resultados obtenidos.
Agentes	Autoevaluación	Se pone en práctica cuando el propio es sujeto somete a evaluación sus propias acciones.
	Coevaluación	Intervienen varias personas en una valoración mutua, conjunta, del trabajo realizado.
	Heteroevaluación	Se realiza la evaluación de una persona sobre otra en lo que comúnmente conocemos como la evaluación del profesor a sus alumnos.

Nota: Elaboración propia en base a Casanova (1997)

De acuerdo al momento en el que se pone en práctica la evaluación, Díaz-Barriga y Hernández (2005, p. 396) la clasifican en tres tipos que se complementan para lograr una valoración efectiva: La evaluación de tipo diagnóstica que se realiza al iniciar todo proceso educativo; de tipo formativa, que se lleva a cabo de manera simultánea durante todo el proceso por lo que resulta de mayor trascendencia y, la evaluación sumativa o final que se lleva a cabo al final del proceso con el interés de comprobar en qué medida se alcanzan los objetivos educativos.

Clavijo (2021) menciona la existencia de propuesta contemporáneas como la de Boud (2000) que es un investigador australiano que introdujo un nuevo tipo de evaluación: la evaluación sostenible en razón al principio de sostenibilidad que, en este caso, refiere la necesidad de satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes en el presente, sin comprometer su capacidad para satisfacer sus necesidades futuras de aprendizaje, es decir, fomentando el establecimiento de metas de aprendizaje con una visión a largo plazo.

2.2.1.3 Propósito de la Evaluación.

Para determinar el fin o propósito de toda evaluación se debe dar respuesta a las preguntas ¿por qué evaluar? y ¿para qué evaluar? En respuesta a estas interrogantes, Sandoval, Maldonado y Tapia (2022, pp. 57) identifican un propósito pedagógico y un propósito social, el primero orientado al desarrollo de la disciplina misma mientras que el segundo, más orientado a los diferentes actores de la educación.

Respecto al propósito pedagógico resaltan la búsqueda de información para mejorar y, por ende, corregir los procesos formativos en cualquiera de sus niveles y ámbitos. Por otra parte, señala como función social la intención de calificar para aprobar o desaprobado como una especie de sistema de control de la eficacia de las políticas públicas impulsadas.

Asimismo, Castro y Moraga (2020, p. 4) respecto a la interrogante ¿para qué se evalúa? señalan que:

En definitiva, se evalúa para encontrar datos, respuestas y evidencias, información que dé cuenta de los aprendizajes alcanzados, que dé cuenta de los resultados de un proceso, que permita conocer qué necesitan los estudiantes para alcanzar las metas, que permita identificar qué es lo que el docente debe mejorar o fortalecer para colaborar en la construcción de un aprendizaje efectivo en los estudiantes.

Por su parte, Díaz, Rosero y Obando. (2017, p. 176) relacionan el propósito de la evaluación con el cumplimiento de metas fijadas a manera de estándares de calidad que se espera sean alcanzados por los estudiantes.

Ochoa (2019) resalta dos propósitos fundamentales de la evaluación: por un lado, la mejora educativa a partir de los resultados que permiten identificar dificultades para brindar la retroalimentación oportuna y planificar en función a éstos. Por otro lado, la identificación de los conocimientos y habilidades que el estudiante va logrando lo cual le sirve al docente para determinar en qué grado lo hace con el fin de orientar su trabajo con otros grupos y, a la escuela como una forma de dar cuentas a la sociedad de sus logros como institución.

2.2.2 Evaluación Formativa

Se entiende por evaluación formativa un proceso continuo basado, principalmente, en el recojo de evidencias con el fin de interpretarlas para determinar el logro de los estudiantes respecto al desempeño esperado. Mediante esta acción el docente puede determinar el nivel dónde se encuentra el estudiante a fin de brindar el soporte necesario para que éste pueda alcanzar el nivel esperado.

Al respecto, Brookhart (2013, citado en Anijovich y Capelletti, 2017) sostiene que “la evaluación formativa implica ir formando mientras se aprende y proveer información que contribuye a que el estudiante avance” (p. 15).

La evaluación de tipo formativa, basada en la valoración de la información recogida respecto al grado en que los estudiantes van logrando los aprendizajes se considera como una tendencia más contemporánea que erradica el sentido de la evaluación como una acción orientada sólo a calificar con fines de promoción, como se expresa en el sistema peruano, desde el Currículo Nacional

de Educación. Implica un cambio de paradigma, una nueva manera de ver y asumir la evaluación de los aprendizajes. Estos cambios suponen que sea el propio docente quien deje de ver su rol como el de transmisor de conocimientos y asuma un nuevo papel de guía, acompañante en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes; para ello debe asumir nuevas estrategias que involucren al estudiante de manera activa en la construcción de sus aprendizajes y lo hagan protagonista en un sistema donde siempre se mantuvo como receptor pasivo de los conocimientos transmitidos por sus docentes.

Es durante los últimos años, en el contexto de la pandemia, que se torna imperante poner en práctica los principios del enfoque formativo en una nueva realidad de una educación remota donde más que los resultados calificativos interesa el proceso que están desarrollando los estudiantes para la construcción de sus aprendizajes en condiciones peculiares debido al desarrollo del COVID-19 y, donde el maestro enfrenta la necesidad de evaluar a partir de las evidencias que recoge y que debe valorar en función de lo esperado. La distancia obliga a establecer una comunicación remota respecto a los productos recibidos y a transmitir lo encontrado en función de lo esperado, brindando orientaciones para una mejora continua.

Al respecto, el Ministerio de Educación (2020, p. 2) refiere que este tipo de evaluación formativa ha ido tomando fuerza y expandiendo su ámbito de acción en los últimos años, trascendiendo espacios que van de solo emitir resultados que determinan el nivel de conocimiento del estudiante a interesarse por comprender mejor la dinámica del aprendizaje basados en las informaciones recogidas que suponen resultados de lo actuado.

Implementar una evaluación formativa en las aulas implica, además del cambio de paradigma en el docente, un nuevo rol del estudiante respecto a sus aprendizajes, donde éste asume actitudes más responsables como protagonista de sus aprendizajes. Ahora debe aprender a construir en grupo, dialogar, analizar los hechos, construir opiniones personales, debatir, asumir las diferentes posturas que se puedan generar en torno a un tema y reflexionar con sentido crítico lo que observa.

En la evaluación formativa, la actitud del docente es muy importante como generador de situaciones de aprendizaje retadoras que inviten a los estudiantes a involucrarse y participar de manera comprometida en la tarea de construir sus propios aprendizajes. Para lograr esto, el docente debe mediar entre lo que significa el conocimiento y la construcción del aprendizaje de los estudiantes, debe ser reflexivo de su propia práctica, crítico de sus propios aportes, promotor de aprendizajes significativos, facilitador en base a las necesidades de aprendizaje y a las competencias, proyectándose al desarrollo de la autonomía y autodirección de sus estudiantes.

2.2.2.1 Evaluación Formativa desde un Enfoque por Competencias.

Desde las concepciones de competencias se entiende que es el conjunto de habilidades y destrezas, conocimientos, traducidos en “saberes” que toda persona debe poseer para hacer frente a las diferentes demandas del mundo que lo rodea. Por lo tanto, cuando se evalúa por competencias no sólo se evalúa el conocimiento que sigue siendo de importancia para el dominio de la competencia a evaluar, sino que se tiene en cuenta el desempeño, la acción en uso de este conocimiento, el ¿para qué?, el ¿cómo utilizó? este conocimiento en la realidad misma. Al respecto, Ministerio de Educación (2017) señala:

El desarrollo de las competencias de los estudiantes es una construcción constante, deliberada y consciente, propiciada por los docentes y las instituciones y programas educativos. Este desarrollo se da a lo largo de la vida y tiene niveles esperados en cada ciclo de la escolaridad (p.18).

De ello parte la importancia de entender la necesidad de estructurar conocimientos de utilidad que resulten efectivos en la experiencia misma en la que se desenvuelve el estudiante.

Evaluar competencias implica evaluar la forma cómo el estudiante despliega sus capacidades solas o en combinación con la finalidad de resolver diferentes situaciones retadoras. En este sentido, evaluar el desarrollo de las capacidades demanda que la puesta en uso de las mismas sea cada vez más compleja y responda a lo que se espera según el estándar de aprendizaje señalado desde el Currículo Nacional de Educación. De este modo, los estándares constituyen indicadores concisos y comunes para determinar los niveles de logro alcanzados o para proyectar las acciones correctivas para su logro.

La actuación del estudiante resulta fundamental, pues por medio de ella se evidencia si la competencia en evaluación se ha logrado desarrollar o si es necesario un mayor soporte a partir de la acción de la retroalimentación con la finalidad de superar deficiencias que van surgiendo en el proceso.

Niño y Bahamonde (2019, p. 19) en el documento de análisis de la planificación, mediación y evaluación de los aprendizajes, señalan que:

El objeto de evaluación son las competencias, lo cual implica observar las producciones o actuaciones de las y los estudiantes y analizar, en estas, el uso combinado de las capacidades de las competencias frente a situaciones desafiantes, reales o simuladas, para valorar los recursos que pone en juego, retroalimentar los procesos y tomar decisiones oportunas.

Sobre el papel de la evaluación formativa en la educación remota, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF (2021), en el informe

sobre evaluación formativa en contextos de la pandemia por COVID-19, destaca el papel clave de la evaluación formativa y presenta algunas consideraciones a tener en cuenta para reforzar su validez y fiabilidad, entre las que destacan el hecho de tomar en cuenta la pertinencia de las tareas, las condiciones para que se produzca la respuesta adecuada, la retroalimentación efectiva como una forma de acompañamiento a los estudiantes, la generación de oportunidades para el monitoreo de la evidencia y la variedad de fuentes de evidencia que permitan verificar el avance y los logros obtenidos.

2.2.2.1.1 *Las Evidencias en la Evaluación Formativa desde un Enfoque por Competencias.*

Las evidencias de aprendizaje hacen referencia al conjunto de señales, acciones que demuestran si el estudiante ha logrado o está en proceso de lograr el desempeño esperado en función al estándar de aprendizaje en evaluación.

El documento titulado “Planificación, mediación y evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria” de Niño y Bahamonde (2019) define las evidencias en el proceso de aprendizaje como producciones o acciones desarrolladas por los propios estudiantes y que sirven a los docentes como indicadores para poder determinar lo que han logrado aprender, en función al propósito del aprendizaje.

El mismo documento referido líneas arriba (2019, p. 28) resalta la labor docente respecto al recojo y evaluación de las mismas como una tarea de observación permanente de la manera como se desenvuelve el estudiante y de sus producciones generando una reflexión continua de su propio aprendizaje y la identificación de sus avances, así como de sus errores frecuentes y sus oportunidades para mejorar. Para ello, el docente hace uso de preguntas, recurre

al diálogo, formula problemas, crea instrumentos de evaluación acordes, monitorea y revisa continuamente las producciones de sus estudiantes sea en participación individual o grupal.

Respecto a la valoración de la evidencia, el documento señala que es importante conocer qué es aquello que se está evaluando en función a la competencia, capacidades y niveles de progreso y, en base a ello, decidir cuáles son las más apropiadas.

Por ello, resulta fundamental a la hora de evaluar el logro de aprendizaje mediante la valoración de la evidencia, tener en cuenta el propósito de la sesión planificada.

La Resolución Vice Ministerial N° 094 del 2020, del Minedu, señala sobre las evidencias, que:

Son producciones y/o actuaciones realizadas por los estudiantes –en situaciones definidas y como parte integral de su proceso de aprendizaje– mediante las cuales se puede interpretar e identificar lo que han aprendido y el nivel de logro de la competencia que han alcanzado con relación a los propósitos de aprendizaje establecidos, y cómo lo han aprendido.

Éstas responden al propósito de visualizar el nivel en que las competencias están siendo logradas por los estudiantes y cómo éstas se evidencian en la resolución de las diversas situaciones que enfrenta. Para ello, el estudiante despliega una serie de acciones orientadas a la ejecución de la tarea de una manera óptima, se espera que de no concretarse esto, la evidencia sirva para detectar dónde está la debilidad y poder trabajar sobre ella, de modo que las deficiencias puedan irse superando día a día. El docente, en función a la información recogida a través de la evidencia, genera las acciones de acompañamiento al estudiante guiando para que éste desarrolle sus reflexiones acerca de lo aprendido, las dificultades encontradas y las estrategias

desplegadas para superar dificultades presentes y/o proyectarse hacia actuaciones futuras.

La evidencia va a permitir determinar si el estudiante es competente o no para resolver los problemas del contexto mediante situaciones simuladas que permiten poner en acción comportamientos que permitan resolver la situación planteada. El Programa Curricular de la Educación Secundaria (2017, p. 40), destaca la importancia de reflexionar acerca de la generación de situaciones significativas en las cuales los estudiantes puedan poner en marcha determinados niveles de competencias y pueda evidenciarse sus logros en función a las mismas. De este modo, se podrán establecer evidencias relevantes acerca de la competencia o combinación de competencias puestas en acción y que el docente debe planificar con anticipación y observar minuciosamente.

En general, se puede encontrar evidencias a modo de producciones o acciones de los estudiantes que son el resultado de su actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En base a la revisión bibliográfica realizada, en general, se puede clasificar las evidencias atendiendo a criterios como origen, participación o lo que se pretende observar. La tabla 2 presenta dicha información con mayor detalle:

Tabla 2

Tipos de evidencias

Criterio	Tipo
Origen	Evidencias de la acción individual y/o colaborativa de los estudiantes.
Participación de los actores educativos	Evidencias como resultado de la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.
Lo que se pretende observar, capacidades o competencias	Por ejemplo, un organizador gráfico permitirá observar capacidades como sistematización de la información, uso de estrategias, elaboración de gráficos, etc. Para observar el nivel de avance de la competencia, la actividad debe permitir ver un despliegue de capacidades propias de la competencia actuando de forma combinada.

2.2.3 La Retroalimentación o feedback

Para Hattie y Timperley (2007, citados en Muñoz, 2017) “la retroalimentación puede definirse como aquella información proporcionada por un maestro acerca del desempeño o comprensión de un estudiante” (p. 121). El mismo documento hace mención de los niveles de retroalimentación desarrollados por los autores en base al avance de las investigaciones producidas: de la tarea, del proceso, de autorregulación y personal (p. 15).

Sánchez y Manrique (2019, p. 90) describen la retroalimentación como “una herramienta didáctica fundamental que se utiliza en la enseñanza y en la formación con funciones diversas”.

Del mismo modo, en una revisión sobre las definiciones de la retroalimentación, Alvarado (2014, p. 70) refiere que se trata del producto que resulta de la revisión y análisis que realiza el profesor de una actividad, aporte o proyecto enviado por el estudiante. Sobre este producto, el docente actúa observando, corrigiendo, aportando, reforzando y evaluando en base a

rúbricas y opiniones puntuales al respecto. El resultado de esta observación debe ser enviado al estudiante como retroalimentación de lo realizado, de manera oportuna de modo que este último pueda conocer sus aciertos y desaciertos y reflexionar acerca de los reajustes necesarios para continuar en la construcción y enriquecimiento de lo que aprendido. Para que una retroalimentación sea considerada de calidad debe ser cuantitativa, cualitativa y oportuna.

La retroalimentación es fundamental dentro del proceso de evaluación, su importancia radica en que ésta permite al estudiante estar consciente de su real

avance respecto a los desempeños esperados y, sobre todo, poder tomar acciones para enmendar sus deficiencias.

El Centro de Educación Continua, Abierta y a Distancia - CECAD (2020, p. 1), respecto al término retroalimentación, afirma que:

Es un elemento fundamental dentro de la evaluación educativa orientada al aprendizaje, ya que se trata de la información que recibe el estudiante sobre su desempeño, posibilitando un ascenso gradual hacia la permanente adquisición, consolidación y transferencia del conocimiento.

Los mensajes que forman parte de esta comunicación son un referente importante para que el estudiante observe su propio avance, autoevaluando de manera autocrítica su progreso. Mogollón (s.f., citado en CECAD, 2020), considera que la retroalimentación es una “comunicación descriptiva y continua que facilita información al estudiante o al grupo sobre cómo son sus avances o progresos al inicio, durante y al final del desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 3).

Anijovich (2019, p. 26), realiza un análisis sobre la práctica de retroalimentación en Latinoamérica y señala que:

Las prácticas habituales de retroalimentación en el aula, por lo general, consisten en corregir, identificar errores y, finalmente, calificar. De este modo, se desplaza la construcción del sentido del aprendizaje. El estudiante deja de ser el centro, acepta las correcciones, se le notifican los errores y la calificación, pero no comprende qué y cómo mejora.

En este sentido, resulta fundamental que los docentes desarrollen aptitudes para el manejo de la práctica de retroalimentación, de modo que el nivel de comunicación que utilicen sea realmente efectivo y completamente claro para que así el estudiante comprenda absolutamente el mensaje respecto a la evidencia generada y, sobre todo, se sienta motivado a seguir aprendiendo y corrigiendo los desaciertos hasta lograr el nivel esperado.

Ellis & Loughland (2017, citados en San Andrés, Macías y Mieles, 2021) resaltan el clima de convivencia que debe primar en el aula, orientando la visión del error como oportunidades de crecimiento y mejora continua para los estudiantes.

2.2.3.1 Tipos de retroalimentación.

Tunstall y Gipps (1996, citados en Peña, 2019, p. 2) consideran los siguientes tipos de retroalimentación: evaluativa y descriptiva.

Mientras que la retroalimentación evaluativa se relaciona más al juicio evaluativo de aprobación o desaprobación que realiza el docente, sea éste de carácter positivo o negativo; la retroalimentación descriptiva está más relacionada con el carácter formativo de la evaluación orientada a la descripción de los logros alcanzados y las posibilidades de mejora.

Los mismos autores, Tunstall y Gipps (1996, citados por Muñoz, 2020) hacen referencia a cuatro categorías inmersas en su tipología, las cuales son denominadas como categorías A, B, C y D ubicadas en cuadrantes distintos de acuerdo al objeto y formas de retroalimentación. La categoría A está orientada a retroalimentar de forma positiva o negativa respecto al logro esperado, mientras que en la categoría B, el evaluador emite juicios de aprobación o desaprobación que pueden ser verbales o no verbales. La categoría C se caracteriza por ser más descriptiva, se comunican logros, aspectos faltantes, mejoras posibles; por último, la categoría D hace referencia a los caminos a seguir para acortar la brecha entre lo que se conoce y lo que se debe conocer.

Fernández et al. (2015, citados por Muñoz, 2020) plantean cuatro modalidades de actividades para la retroalimentación, donde las denominadas Motivacional y Evaluativa, poseen un enfoque evaluativo mientras que las

siguientes, denominadas Descriptiva y Efectiva, están centradas en los criterios de evaluación reflexiva (p. 117). Se puede agregar además, que la evaluación de tipo motivacional tiene como propósito fomentar y apoyar el aprendizaje, la de tipo evaluativa está orientada a la medición del rendimiento de los estudiantes mediante una puntuación o calificación, la de tipo descriptiva se enfoca en orientar al estudiante de una manera descriptiva cómo debe actuar para lograr optimizar sus aprendizajes y, la de tipo efectiva está direccionada a lograr mejores niveles de aprendizaje en el estudiante, impulsando el razonamiento de éste a un nivel más elevado.

La Resolución Vice Ministerial N° 00094-2020, del Ministerio de Educación (2020, p. 13), hace mención de los estilos de retroalimentación que el docente puede brindar, especificando que puede hacerse de modo formal o informal, oral o escrito, grupal o personal.

En base a los contenidos desarrollados por Moreno (2021), acerca de los tipos de retroalimentación que se brinda en el contexto educativo, se señalan la retroalimentación extrínseca e intrínseca según si la información es brindada por un agente externo o internamente; de alto o de bajo valor, según el impacto de los comentarios recibidos; tradicional o sostenible, según sea el propio maestros en acción de calificación u otros en acción dialógica; entre compañeros, cuando incluye la retroalimentación entre pares o E-feedback que vendría a ser la retroalimentación de tipo electrónica a través de la web.

Según el aspecto sobre el que se ponga énfasis, Hattie y Timperley, (2007, citados en Valdivia, 2014) consideran tres tipos de retroalimentación: Sobre el producto, como indicador del nivel en el que se ha realizado la tarea. Sobre el proceso de la tarea, resalta el proceso desarrollado en la realización de

la tarea. Acerca de la autorregulación, que informa respecto a las habilidades mostradas por los estudiantes en la dirección de su propio aprendizaje.

2.2.3.1.1 Retroalimentación Efectiva.

De acuerdo a Sadler (2010, citado en Peña, 2019) la retroalimentación recibida es capaz de influenciar muy fuertemente en el aprendizaje del estudiante, de allí la importancia de desarrollar una retroalimentación efectiva.

García-Jiménez (2015) y Contreras y Zúñiga (2017) (citados en Veytia y Rodríguez, 2021), al referirse a la retroalimentación efectiva, señalan que ésta debe propiciar el diálogo entre el docente y su estudiante donde el docente exprese comentarios que le permiten al estudiante tener en cuenta sus logros y lo que aún le está faltando por alcanzar, esta información hará posible la generación de un monitoreo más autónomo de su propio aprendizaje y la búsqueda de mejora en su propio desempeño.

Características

Wiggins (2012, citado en Valdivia, 2014, p. 21) señala como características importantes de la retroalimentación efectiva que la información brindada debe tener relación con la tarea solicitada, que se destaquen aspectos positivos junto con el acompañamiento para superar las dificultades encontradas encaminándolo hacia la mejora y, que ésta sea brindada en el tiempo oportuno para reorientar su propio aprendizaje.

2.2.3.2 Modelos de retroalimentación.

Se refiere a la manera cómo se estructura el proceso de retroalimentación de modo que pueda aplicarse de forma organizada, ordenada, para conseguir el objetivo deseado.

Reyes (2015, p. 14) resalta la importancia del uso de modelos ya que estructuran y direccionan la retroalimentación en función de objetivos claros que le dan relevancia evitando que se convierta en una actividad improvisada que no aporte al proceso formativo.

2.2.3.2.1 Modelo basado en Hattie y Timperley: De Retroalimentación efectiva.

Ramírez y Valdés (1919), respecto a este modelo desarrollado señalan que éste involucra tres momentos para lograr que el aprendizaje se convierta en un proceso más efectivo: El primer momento denominado “Feed up” plantea la interrogante ¿hacia dónde voy?; el segundo momento, denominado “Feed back” plantea la interrogante ¿cómo voy?; mientras que el tercer momento, denominado “Feed forward” plantea la interrogante ¿qué sigue después de esto?

Siendo el objetivo de las interrogantes que caracterizan cada uno de estos momentos, disminuir la brecha existente entre lo que se sabe y lo que debe saberse, será de gran importancia tener en cuenta los diferentes niveles de acción de la misma: en el rendimiento de la tarea, en la comprensión de la realización de la tarea, de proceso regulatorio o metacognitivo y, en el nivel del yo o nivel personal. La retroalimentación recibida tendrá efectos en cada uno de los niveles propuestos (Moreno, 2021, p.150).

Lozano y Tamez (2014, p. 203) también señalan niveles en los que se puede proporcionar retroalimentación, destacando igualmente el nivel de tarea, enfocado en el producto realizado; nivel de proceso, que destaca el desempeño; de autorregulación de las acciones realizadas y a nivel del yo o de las emociones.

Siguiendo a Lozano y Tamez en la investigación citada anteriormente y Lima (2017), se recogen aspectos importantes de estos niveles en tabla Nro. 3:

Tabla 3

La retroalimentación efectiva y sus niveles, según Hattie y Timperley

Nivel	Descripción
De la tarea	Comunicación sobre la forma cómo se está realizando la tarea. Proporciona información respecto a lo que se viene haciendo correctamente a partir de aquello que necesita ser corregido o complementado.
Del proceso	El verdadero sentido de este nivel es comprender los pasos que forman parte de la realización de la tarea. Este nivel proporciona información sobre la manera cómo se lleva a cabo el proceso destacando lo más positivo del mismo.
De la autorregulación	Hattie y Timperley determinan aspectos importantes para la autorregulación: la capacidad de generar una retroalimentación interna y autoevaluación, la voluntad para entender y tratar de manera adecuada la información externa recibida, el desarrollo de niveles de confianza adecuados, la seguridad en el replanteo de nuevas respuestas y el grado de desarrollo de las capacidades para la búsqueda de ayuda.
Del yo (de la persona)	Refiere comunicación específica sobre juicios de valor positivo que se le proporciona al estudiante sin intervención de otros aspectos.

Nota: Lozano y Tamez (2014) y Lima (2017)

A continuación, la Figura 1 presenta un diagrama que detalla aspectos importantes del modelo de retroalimentación de Hattie y Timperley.

Figura 1

Aspectos fundamentales del Modelo de Retroalimentación de Hattie y Timperley



Nota. La retroalimentación: un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa (Moreno, 2021, p. 152).

2.2.3.2.2 Modelo de retroalimentación de Rebeca Anijovich:

Retroalimentación formativa.

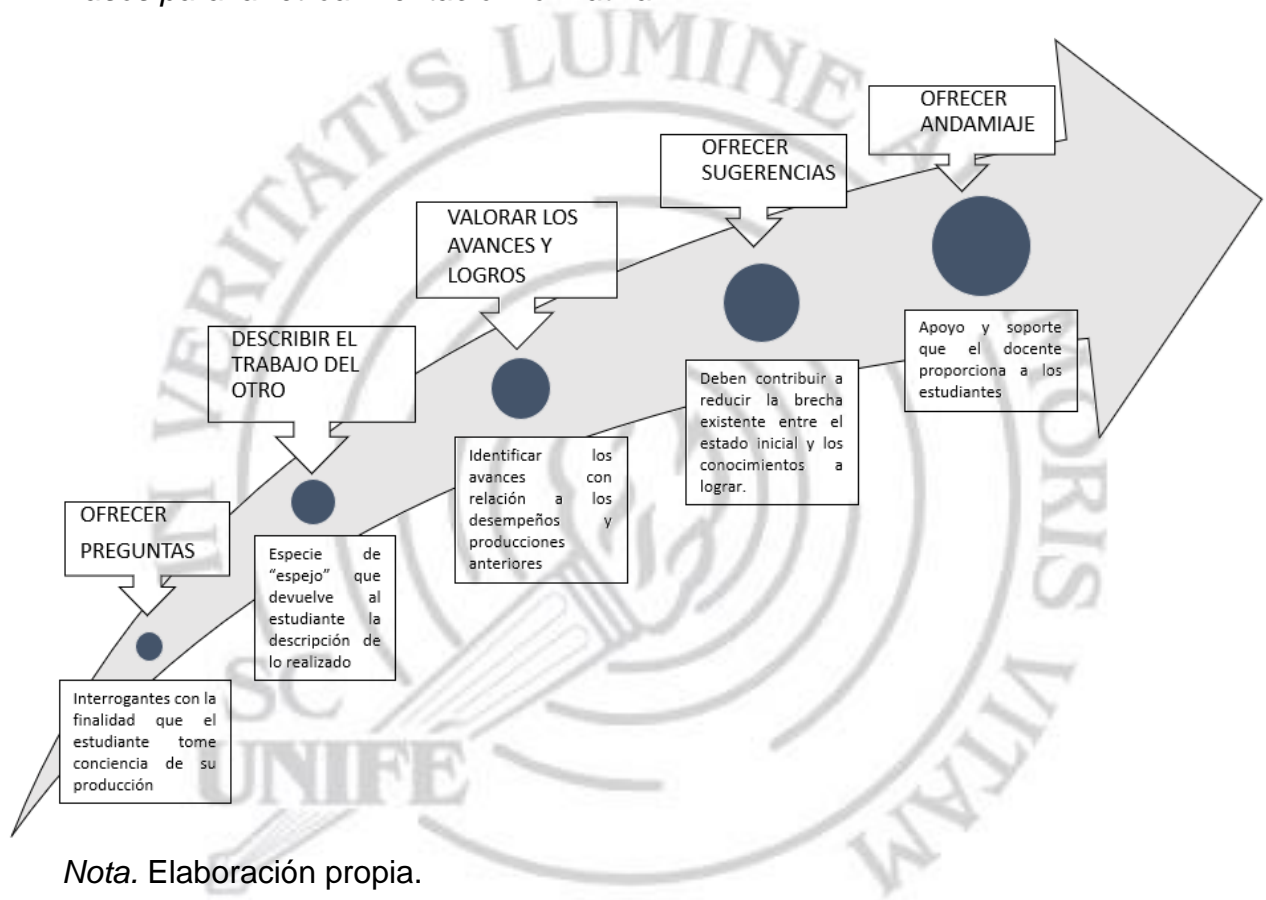
Acerca de la retroalimentación formativa, Anijovich (2019) sostiene que ésta aporta a la mejora de los aprendizajes siempre que desarrolle vínculos de confianza entre profesor y estudiante, un tipo de comunicación eficaz y un flujo continuo de ideas, interrogantes y reflexiones. Además, resalta la importancia de desarrollar una cultura de retroalimentación formativa entre directivos, docentes,

estudiantes y sus familias como miembros de la comunidad escolar. Asimismo, se refiere a ésta como un modelo de diálogo cuyo propósito fundamental es apoyar al estudiante para que desarrolle las habilidades de aprender a aprender.

La figura 2 detalla los pasos para la retroalimentación formativa, según propuesta de la autora en mención.

Figura 2

Pasos para la retroalimentación formativa



Nota. Elaboración propia.

El documento "Potenciando el aprendizaje de los estudiantes", de la autora citada, menciona que la retroalimentación puede ser ofrecida a nivel individual, a grupos reducidos o al grupo general y destaca que la de nivel individual es la de mayor riqueza por la posibilidad del diálogo que puede generarse entre docente y estudiante, en cambio, esto se dificulta en grupos más numerosos (2021, p. 3).

A la vez, en el mismo documento (p. 4), sostiene que “se trata de comentarios personalizados, constructivos para seguir avanzando, provocadores de reflexión y con oportunidades para que los estudiantes puedan mejorar sus aprendizajes” y presenta algunos ejemplos de retroalimentaciones orales:

- Dime cómo lo estás haciendo. Explica en voz alta lo que haces. Ahora veamos otras posibilidades, por ejemplo...
- Mira, voy a mostrarte algunas estrategias que podrías usar para resolver esto. Ahora piensa cómo seguir con esta actividad.
- ¿Qué partes de la tarea te resultaron difíciles? Vamos a revisarlas.
- Vamos a observar/escuchar cómo están resolviendo las tareas otros compañeros así nos compartan cómo lo hacen.
- ¿Qué te parece si anotas algunas ideas que te sirvan de ayuda para la próxima vez?

2.2.3.2.3 Modelo de retroalimentación de Daniel Wilson: Retroalimentación reflexiva.

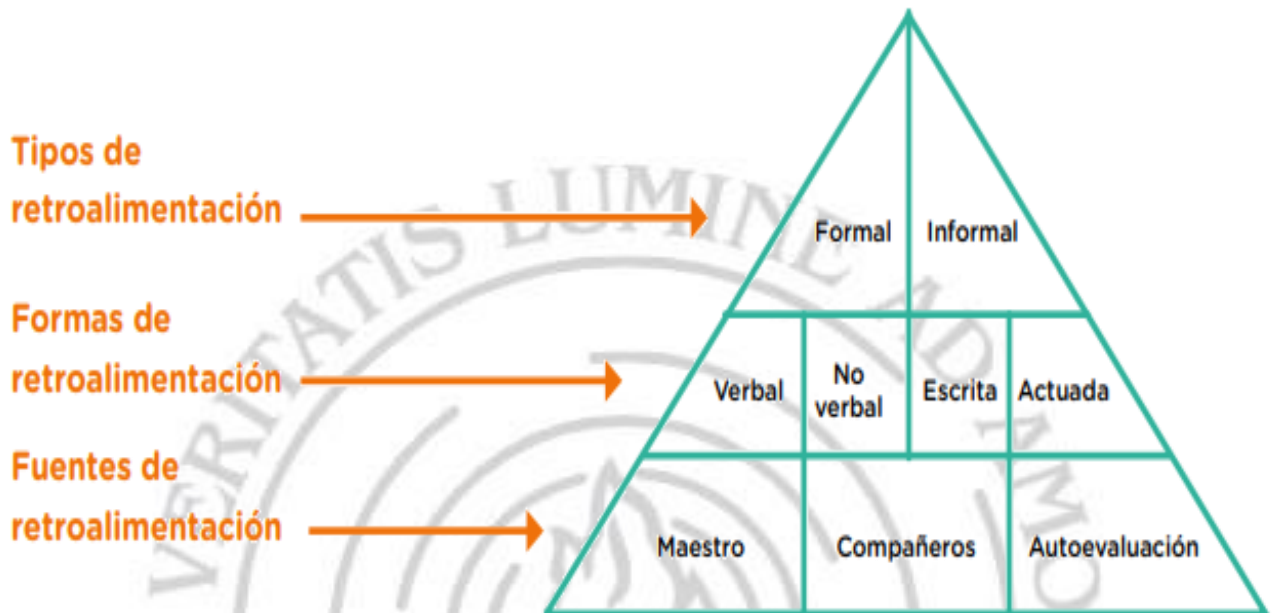
Sánchez y Carrión (2021, p. 95) respecto a la retroalimentación reflexiva resaltan su contribución en la mejora del aprendizaje y en la modificación respecto a la manera de enseñar de los profesores, la cual propone orientar haciendo uso de la estrategia “Escalera de retroalimentación”.

El documento, citado anteriormente, “Orientaciones pedagógicas para proporcionar retroalimentación” (Minedu, 2020) destaca su empleo como favorecedor para el desarrollo de una cultura de valoración. “Es una guía que puede ayudar a otros a apoyar la indagación en el aprendizaje, estableciendo una cultura de confianza y apoyo constructivo” (p. 13).

En la propuesta de Daniel Wilson hay tres niveles -a manera de pirámide- en los que se encuentran los principales componentes de la retroalimentación.

Figura 3

Componentes de la Retroalimentación, según Daniel Wilson



Nota. ¿Cómo ofrecer retroalimentación? (Minedu, s.f., p. 6).

Sobre los componentes de la retroalimentación presentes en este modelo de Wilson, la Tabla 5 muestra un resumen de cada uno de estos, tomando como base contenidos del documento del Minedu (2020) citado anteriormente, los cuales han sido extraídos en función a la investigación realizada.

Tabla 4*Componentes de la retroalimentación reflexiva según modelo de Wilson*

Tipos de retroalimentación	Informal	Donde no se otorga calificación alguna y se centra en comentarios de docentes, compañeros o hasta el padre de familia, respecto a lo realizado.
	Formal	Registra la acción retroalimentadora y valora el logro o desempeño demostrado.
	Verbal	Centrado en comentarios orales al producto observable.
Formas de retroalimentación	No verbal	Centrado en gestos, expresiones, con el objetivo de ofrecer un comentario respecto al desempeño observado.
	Descrita	Se refiere al comentario detallado, descriptivo, detallado que se realiza de alguna acción o tarea realizada.
	Actuada	Comentarios realizados mediante la ejecución de algún procedimiento o con intervención de algún material que apoya tal fin.
Fuentes de retroalimentación	Maestro	El profesor brinda sugerencias y recomendaciones a la evidencia recibida.
	Compañeros	Los compañeros observan y brindan soporte y sugerencias a la evidencia recibida.
	Autoevaluación	El mismo estudiante es capaz de evaluar la evidencia y reflexionar acerca de los aspectos positivos y de mejora necesarios.

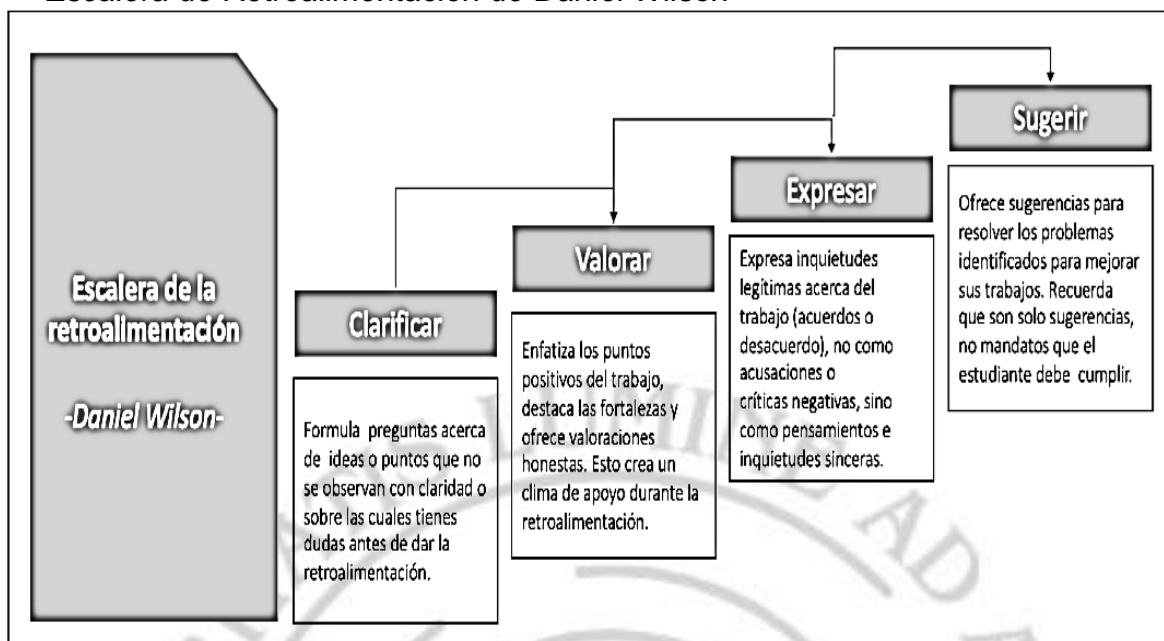
Nota. Elaboración propia a partir de Evaluación formativa: retroalimentación (Minedu, 2020, p. 6).

La Escalera de Retroalimentación

La escalera de retroalimentación planteada por Wilson como estrategia de la retroalimentación reflexiva, tiene una gran importancia en contextos de educación llevada a cabo a distancia y constituye una orientación importante para los docentes a partir de la propuesta de cuatro pasos: (1) aclarar, (2) valorar, (3) dar a conocer inquietudes y (4) brindar sugerencias.

Figura 4

Escalera de Retroalimentación de Daniel Wilson



Nota. ¿Cómo ofrecer retroalimentación? (Minedu, s.f., p. 6).

Wilson (2002, citado por Flores y Almonacid, 2022), sobre la escalera de la retroalimentación, sostiene que “se trata de una escalera vertical que consta de cuatro escalones que deben subirse de abajo hacia arriba, dado que cada función comunicativa, encuadra y habilita a la siguiente: aclarar → valorar → expresar las inquietudes que surjan →sugerir”.

Tabla 5

Elementos de la Escalera de la Retroalimentación

Pasos	Momentos	Descripción
Aclarar	Al recibir la evidencia	Se formulan preguntas que permiten aclarar mejor algunos aspectos que no se han expresado completamente.
Valorar	Luego de recoger la evidencia	Comentarios que evidencien la valoración de lo recibido, destacando aspectos positivos del trabajo realizado por la otra persona.
Expresar inquietudes	Durante el proceso de análisis	Formular interrogantes que contribuyan a entender de manera positiva el trabajo realizado, evitando comentarios en forma de críticas.
Hacer sugerencias	En todo momento	Utilizar un estilo de comunicación basado en el estudiante permitiendo, de modo que sea él mismo quien vaya planteando las mejoras a realizar a partir de la reflexión de las mismas.

Nota. Elaboración propia, en base a Wilson (2002).

2.2.3.1.3 Importancia de la retroalimentación.

Cuando se evalúa, la acción de retroalimentar constituye una pieza clave para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, ayuda a que el docente obtenga evidencias de la forma cómo su estudiante está aprendiendo, con el fin de adecuar, modificar, ajustar y si fuera necesario, rediseñar el escenario de aprendizaje dentro de su práctica docente (Canabal y Margalef, 2017).

Espinoza (2021) resalta que:

La importancia de la retroalimentación para el logro del aprendizaje significativo está dada por la información que brinda al discente sobre los logros y falencias que existen en su aprendizaje, lo que moviliza sus estructuras cognitivas en función de subsanar los errores, para lo cual debe reestructurar el sistema de conocimientos y establecer las nuevas relaciones entre éstos. En este contexto el error se asume como un estímulo al aprendizaje, esta intencionalidad promueve la aprehensión significativa de conocimientos; proceso que se da de manera singular y única en cada aprendiz en correspondencia con su bagaje inicial y estilo de aprendizaje (p. 396).

Verano (2021) sobre la importancia de la retroalimentación en la educación formativa que se da en contextos de una educación de tipo no presencial, señala:

La retroalimentación es un componente irrenunciable de la evaluación formativa el cual encamina la práctica docente y busca la mejora y promoción de los aprendizajes. Para ello, la retroalimentación no solo brinda una descripción de los desempeños del educando, sino que también proporciona los alcances necesarios para que el estudiante realice las modificaciones o precisiones necesarias en beneficio de sus aprendizajes (p. 30).

2.2.4 Educación Básica

El Diseño Curricular de Educación Básica Regular (Minedu, 2005) menciona la organización del sistema educativo peruano: Educación Básica Regular - EBR, Educación Básica Especial – EBE y Educación Básica Alternativa

- EBA, cada uno atiende a los estudiantes de acuerdo a sus características personales.

Tabla 6

Organización de la Educación Básica Regular - EBR

Educación Básica Regular (EBR)	Comprende el nivel inicial, nivel primaria y nivel secundaria. Está orientada a niños y adolescentes que acceden al sistema de acuerdo a la edad y nivel de desarrollo propios de su evolución.
Educación Básica Alternativa (EBA)	Similar a la EBR, pone énfasis en la preparación para la vida desarrollando capacidades orientadas al trabajo y el emprendimiento. Su organización es más flexible, atendiendo las necesidades de aprendizaje del estudiante de manera más puntual.
Educación Básica Especial (EBE)	Desarrolla un enfoque inclusivo hacia personas con necesidades educativas especiales, a fin de integrarlos a la vida en comunidad y hacer posible su participación en la sociedad. Se dirige a: a) Personas que tienen un tipo de discapacidad que dificulte un aprendizaje regular. b) Niños y adolescentes superdotados o con talentos específicos.

Nota. Elaboración propia, en base al Currículo Nacional de Educación Básica

2.2.4.1 La Educación Básica Regular.

Está estructurada en base a niveles, ciclos y grados de estudio.

2.2.4.1.1 Niveles de la EBR.

Contempla los niveles: Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria.

Educación Inicial

(...) comprende a niños menores de 6 años y se desarrolla en forma escolarizada y no escolarizada conforme a los términos que establezca el Reglamento (...). Se articula con el nivel de Educación Primaria asegurando coherencia pedagógica y curricular, conservando su identidad, especificidad, autonomía administrativa y de gestión.

Con participación de la familia y de la comunidad, la Educación Inicial cumple la finalidad de promover prácticas de crianza que contribuyan al desarrollo integral de los niños, tomando en cuenta su crecimiento socioafectivo y cognitivo, la expresión oral y artística y la sicomotricidad y el respeto de sus derechos.

Educación Primaria

(...) constituye el segundo nivel de la Educación Básica Regular y dura seis años. Tiene como finalidad educar integralmente a niños. Promueve la comunicación en todas las áreas, el manejo operacional del conocimiento, el desarrollo personal, espiritual, físico, afectivo, social, vocacional y artístico, el pensamiento lógico, la creatividad, la adquisición de las habilidades necesarias para el despliegue de sus potencialidades, así como la comprensión de los hechos cercanos a su ambiente natural y social.

Educación Secundaria

(...) constituye el tercer nivel de la Educación Básica Regular y dura cinco años. Ofrece a los estudiantes una formación científica, humanista y técnica. Afianza su identidad personal y social. Profundiza el aprendizaje hecho en el nivel de Educación Primaria. Está orientada al desarrollo de competencias que permitan al educando acceder a conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos en permanente cambio. Forma para la vida, el trabajo, la convivencia democrática, el ejercicio de la ciudadanía y para acceder a niveles superiores de estudio. Tiene en cuenta las características, necesidades y derechos de los púberes y adolescentes.

2.2.4.1.2 Ciclos de la EBR.

Ministerio de Educación (2005) en el Diseño Curricular de Educación Básica Regular (2005, p. 7) define los ciclos de la EBR como:

Unidad temporal básica, comprende una organización por años cronológicos y grados de estudio, considerando las condiciones pedagógicas y psicológicas que los estudiantes tienen según el desarrollo evolutivo, para el logro de sus aprendizajes desde una perspectiva de continuidad que asegure la articulación de las competencias que deben desarrollar los estudiantes.

Al respecto, el mismo documento rector resalta la importancia de tomar en cuenta las características individuales del estudiante, contempladas en cada ciclo de la educación:

I Ciclo

Durante el primer ciclo, el desarrollo de los niños está marcado por el inicio del proceso de individuación, lo cual los llevará a la identificación de sí mismos como seres únicos. En estas primeras experiencias de vida, de conocer el mundo, de placeres y disgustos, van a ir ajustando sus ritmos biológicos a las rutinas del ambiente familiar, desarrollando diferentes competencias básicas para la vida. En este sentido, los niños comparten la necesidad de una atención individualizada debido a su dependencia

con los adultos; esto requiere de una intervención educativa orientada a favorecer la expresión de las necesidades, deseos y emociones de los niños y a que las puedan identificar. Además de permitirles explorar y transformar su entorno, lo cual los llevará a una progresiva autonomía en las rutinas y actividades cotidianas. Dicha intervención debe procurarles la atención a sus necesidades básicas de salud, higiene, alimentación y afecto, que constituyen la base para su desarrollo armónico, así como la promoción de la exploración autónoma en un ambiente de seguridad física y afectiva.

II Ciclo

Considera el período desde los tres hasta los cinco años. Se estima que en torno a los tres años los niños han alcanzado un desarrollo evolutivo que les permite participar de manera más independiente y activa de una mayor cantidad y variedad de experiencias educativas, integrándose a grupos más grandes o con niños mayores. Se produce un cambio significativo en sus necesidades de aprendizaje, debido a una mayor autonomía en relación a los adultos, capacidad de integrarse con otros y expansión del lenguaje.

(...) En este ciclo se busca que desarrollen capacidades comunicativas, que les permitan afianzar el proceso de adquisición de su propia lengua y de su acercamiento a otras lenguas (materna y una segunda lengua). Así mismo, que desarrollen experiencias afectivas, sociales, culturales y de convivencia que contribuyan a su desarrollo integral, y al logro progresivo de una mayor autonomía personal a fin de aplicar lo aprendido a situaciones de la vida cotidiana.

III Ciclo

En este ciclo, es fundamental que los niños fortalezcan sus capacidades comunicativas mediante el aprendizaje de la lectura y escritura, en su lengua materna y segunda lengua. Asimismo, debemos brindar las oportunidades para el desarrollo de operaciones lógicas (clasificación, seriación, ordenamiento) que le permitan equilibrar determinadas acciones internas a cualidades espaciales y temporales, para el fortalecimiento de sus capacidades matemáticas. Debemos considerar que el pensamiento del niño se caracteriza por ser concreto; es decir, que el niño se circunscribe al plano de la realidad de los objetos, de los hechos y datos actuales, a partir de la información que proporciona la familia y la institución educativa. También debemos tener presente que el estudiante no ha abandonado totalmente su fantasía e imaginación, pero cada vez va incorporando procesos, esquemas y procedimientos sociales y culturales.

(...) el niño pasa por un período de transición, entre sesiones de períodos cortos de actividades variadas a otros más prolongados, pero no debemos ignorar que es necesario que el niño siga aprendiendo a través del juego; en ese sentido los procesos de enseñanza y aprendizaje deben incorporar el carácter lúdico para el logro de aprendizajes.

IV Ciclo

En este período los estudiantes incrementan el manejo de conceptos, procedimientos y actitudes correspondientes a todas y cada una de las áreas curriculares, en estrecha relación con el entorno y con la propia realidad social; de esta forma, y a su nivel, empiezan a tomar conciencia de que aquello que aprenden en la escuela les ayuda a descubrir, a disfrutar y a pensar sobre el mundo que les rodea.

Los niños en esta etapa tienen mayores recursos, así como mayores y más complejas habilidades que los docentes deben tener en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

(...) Las actividades que realicen los docentes deben basarse en una pedagogía

activa, dada la facilidad para trabajar en equipo, lo que fortalece el aprendizaje e incrementa la comprensión de la realidad.

V Ciclo

En esta etapa de la escolaridad, se va consolidando un pensamiento operativo, vale decir que le permite actuar sobre la realidad, los objetos; analizarlos y llegar a conclusiones a partir de los elementos que los componen. Por ello, la metodología de trabajo con los estudiantes debe contemplar que los estudiantes e [sic] encuentran en capacidad de buscar información en fuentes diversas; así mismo, debe considerar la colaboración entre pares (aprendizaje cooperativo), la escritura mejor estructurada de informes y la comunicación de resultados al resto de la clase.

VI Ciclo

Los estudiantes, al transitar de la Educación Primaria a la Secundaria, deben superar dos situaciones nuevas en sus vidas: la primera situación tiene que ver con su vida personal y está relacionada con el desarrollo evolutivo, caracterizado por cambios corporales significativos de carácter interno y externo que son propios de la pubertad y que ejercen influencia decisiva en los procesos socio emocionales y cognitivos.

La segunda está vinculada con su nuevo entorno educativo por los ajustes en los programas, metodologías, estilos de enseñanza y aprendizaje; así como por la polidocencia, las formas de evaluación y otros aspectos para adecuar a las características de los estudiantes en esta etapa.

Estos factores deben ser considerados como prioridad y deben ser susceptibles de acompañamiento permanente por parte de los docentes, con la finalidad de lograr que los estudiantes se adapten adecuadamente a este nivel educativo.

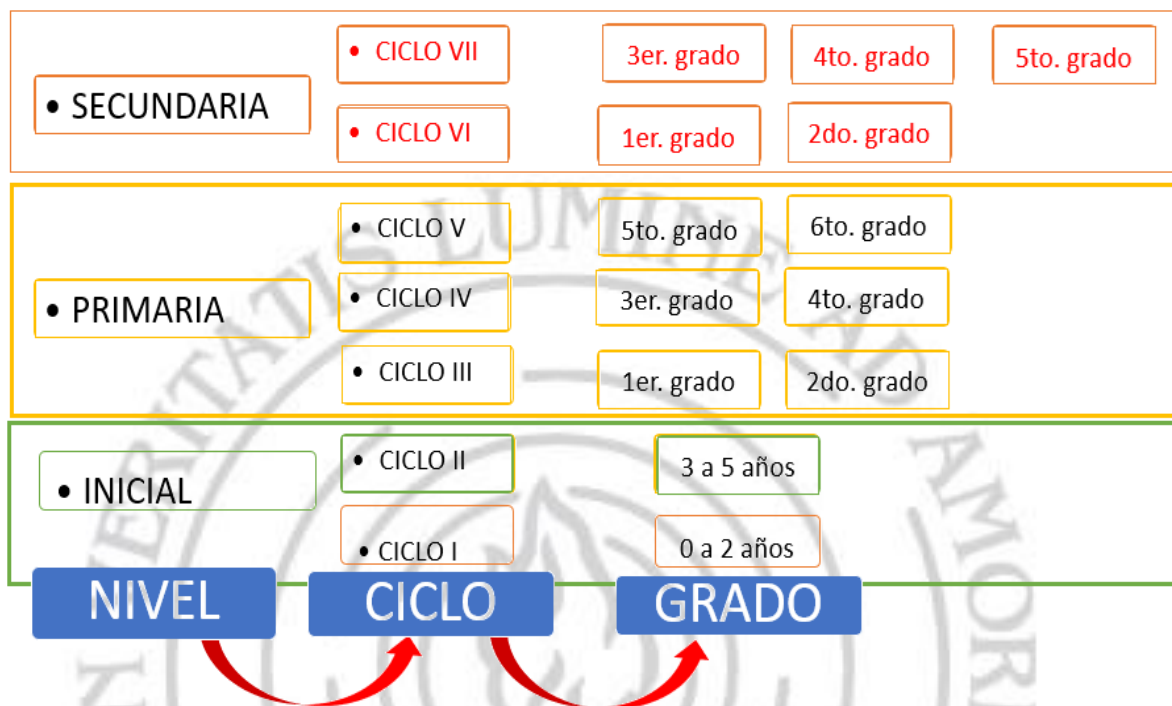
VII Ciclo

En esta etapa, el adolescente se caracteriza porque muestra un mayor desarrollo del cuerpo que va consolidando su identidad e imagen corporal; su pensamiento es más abstracto en relación con la etapa anterior, lo que significa que está en condiciones de desarrollar aprendizajes más complejos.

En lo social y emocional, se vuelve más autónomo, es más sensible, tiende a la formación de grupos en los cuales puede expresarse y sentirse bien.

Figura 5

Organización de la EBR: Niveles, ciclos y grados



Nota. Elaboración propia en base al Diseño Curricular Nacional

2.2.5 Educación Secundaria

Como se señala líneas arriba, este nivel es parte de la educación básica y representa el tercer nivel de estudios al cual se accede luego de haber sido promovido del nivel anterior que es el de educación primaria. Contempla cinco años de estudios (de 1ro. a 5to. Grado) que corresponden al VI y VII ciclo de la EBR.

2.2.5.1 Áreas Curriculares.

El Currículo de la Educación Secundaria, citado con anterioridad, define el término áreas curriculares como “una forma de organización articuladora e

integradora de las competencias que se busca desarrollar en los estudiantes y de las experiencias de aprendizaje afines” (p. 60).

De acuerdo con Cuenca et al. (2017), las áreas curriculares:

Son más integradoras en el nivel inicial y primario, y más específicas en el secundario, acorde con las grandes etapas del desarrollo del estudiante. El conjunto de las áreas curriculares, organizado según los niveles educativos, ciclos, grados o edades correspondientes a la educación básica regular (EBR), configura el plan de estudios (p. 77).

El plan de estudios oficializado en el currículo de educación secundaria, contempla el desarrollo de áreas y cada una de ellas contiene un número de competencias que el estudiante debe ir logrando a lo largo del proceso. En total, son 11 áreas y 31 competencias, cada una de ellas contempla un número de capacidades en su interior.

2.2.5.2 Situación de la Educación Secundaria.

Respecto a las políticas y programas para atender este nivel, Cuenca et al. (2017) sostienen que el nivel secundaria es uno de los más desatendidos. Existen serias deficiencias que afectan este nivel, como son el tema de la cobertura y la gran brecha de calidad que aún existe.

Del mismo modo, Bello (2019), en un artículo publicado en la revista *Idee* sobre el fracaso en los cambios de la educación, señala:

En cuanto a la Ley General de Educación aprobada por el Congreso en 2003, el Ministerio de Educación tardó bastante para aprobar el Reglamento de la Ley, que sólo implementa los aspectos normativos del sistema escolar, pero no desarrolló las políticas y los nuevos instrumentos de gestión que hacían falta para poner en marcha los mandatos sustanciales de la Ley. (...) Tuvieron que pasar varios años, con avances y retrocesos, para que el MINEDU definiera una política de desarrollo docente y se lograra la aprobación de una Ley de Reforma Magisterial.

En este contexto, frente a la pandemia por COVID-19, el sistema educativo peruano afronta una seria crisis que no es producto de la misma, sino de las políticas aplicadas desde muchos años atrás que han devenido en una

situación de segregación escolar que atenta contra la igualdad y el derecho a la educación. Carrillo (2021), al respecto sostiene que:

El Perú es uno de los países de América Latina con mayor separación de estudiantes en diferentes escuelas en función del nivel socioeconómico de las familias. Los últimos datos del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) ... muestran que el Perú es, por encima de México o Colombia, el país con el mayor índice de segregación de los países de América Latina que participaron en esta evaluación internacional. Y no solo estamos a la cabeza de la segregación de la región; además, los índices aumentan año a año. La participación del Perú en las diferentes ediciones de PISA nos brinda datos nítidos, a la par que alarmantes. El índice estaba en 0,44 en el 2000, en 0,54 en el 2009, en 0,55 en el 2012 y en 0,59 en el 2015, hasta llegar, en la edición del 2018, a 0,60. Ese 0,60 significa que el 60 % de estudiantes con familias de menos recursos (6 de cada 10) debería cambiar de escuela para que no hubiera segregación. Un 60%, la cifra más alta de los países de los que se tiene información (p. 11).

Cifras como las expuestas evidencian la crisis con la que el sector educación hizo frente a la pandemia, así como las deficiencias de maestros y estudiantes, de igual modo lo refiere la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) en el informe titulado Estudio Virtual de Aprendizajes (EVA) (2021) cuando señala:

Al compararse los resultados del EVA con las evaluaciones de 2019, el rendimiento promedio en Lectura de los estudiantes evaluados de 2° de secundaria disminuyó 16 puntos (de 603 a 587), lo cual contrasta con la tendencia observada del 2015 al 2019 (crecimiento promedio anual de 0,3 puntos). En Matemática, el rendimiento promedio de estos estudiantes cayó en 13 puntos (de 615 a 602), lo cual contrasta con la tendencia creciente que se observaba en el periodo 2015 al 2019 (crecimiento promedio anual de 9,7 puntos).

Además, se encontró que en 2° de secundaria, un 81,5 % de los estudiantes evaluados no logra los aprendizajes esperados en Lectura y 72,4 %, en Matemática; siendo los estudiantes del sector rural quienes evidencian una situación muy preocupante (no logran los aprendizajes esperados el 92,9 % en Lectura y el 87,3 % en Matemática) ...

Se puede concluir la existencia de estudiantes con rezago de aprendizajes en todos los grados que fueron evaluados pero lo más preocupante

es que se trata de un rezago de incluso más de dos años lo cual evidenciaría que no es un problema surgido por la pandemia, sino que ya existía desde antes.

2.2.6 El Docente en el Sistema Educativo Peruano

De acuerdo al Art. 56 de la ley Nro. 28044, Ley general de Educación del Perú, “el profesor es el principal agente del proceso educativo y tiene la responsabilidad de contribuir en la formación de sus estudiantes”.

Murillo y Román (2012), respecto a la relación existente entre el sistema educativo y el maestro, señalan:

Solo es posible construir un sistema educativo de calidad con maestros que se muestren motivados, contentos, reconocidos y recompensados por su labor. Así, dado que la calidad educativa se explica y se comprende desde el docente: desde sus percepciones y actitudes —hacia la educación, hacia su profesión y hacia los estudiantes—, el estudio de ambos constructos es fundamental para desarrollar e implementar políticas educativas pertinentes (p. 39).

Sobre el rol que desempeña en la formación de los estudiantes, el Currículo de Educación Secundaria, citado anteriormente, señala: “Un aspecto fundamental para la práctica pedagógica es que el docente construya un vínculo basado en el respeto, cuidado e interés por el bienestar del estudiante” (p. 55).

2.2.6.1 Formación Docente.

De acuerdo a UNESCO (2019) en la publicación titulada “La Formación Docente en Servicio en el Perú: Proceso de diseño de políticas y generación de evidencias”:

La Formación Docente en Servicio se enmarca en los nuevos enfoques sobre desarrollo profesional docente siendo este un proceso continuo, y donde la formación responde de forma pertinente a las distintas etapas de desarrollo profesional. Tiene como propósito el desarrollo de las competencias profesionales contenidas en el Marco de Buen Desempeño Docente y el Marco de Buen Desempeño del Directivo, el Perfil del Formador y otros marcos o perfiles de competencias que deriven de los roles docentes que requiera el sistema educativo (p. 42).

Díaz y Ñopo (2016), respecto a los cambios que se han producido en las normativas y políticas educativas dirigidas a la formación docente, desde mediados del 2000, señalan:

En el 2007 se sancionó la Ley de Carrera Pública Magisterial, que luego, en el 2012, se revisó y mejoró con la Ley de Reforma Magisterial. Aunque perfectible, esta legislación promueve el desarrollo profesional de los docentes, estableciendo criterios de selección y promoción en la carrera pública basados en el desempeño y la evaluación permanente. Se transita de un sistema en el que el tiempo de servicio era el factor principal que determinaba el progreso en la carrera hacia otro en el cual el mérito y el desempeño constituyen el eje fundamental. Adicionalmente, durante los últimos años se están implementando acciones de política en tres pilares complementarios al de la revalorización del maestro: la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, la mejora en la gestión educativa —que involucra al Ministerio de Educación (Minedu), a las instancias subnacionales y principalmente a las escuelas—, y la recuperación y mejora de la infraestructura educativa (p. 356).

2.2.6.1.1 Formación Inicial.

La formación inicial de los docentes se refiere al periodo de preparación, de estudios que precede a la práctica docente y que es recibido en las universidades o institutos pedagógicos públicos o privados.

Respecto a la labor docente en la actualidad en relación a la formación inicial, Canedo, Reyes y Chicharro (2017) sostienen que:

Su labor educativa (del docente) demanda hoy, por un lado, más referentes que la sustente y el desarrollo de mayores competencias para concretarla; y, por otro lado, apoyos diversos y la implementación de políticas educativas integrales que posibiliten la mejora de las condiciones para que su labor educativa sea más eficaz, relevante y pertinente. En este marco, la formación inicial constituye la base del desarrollo profesional docente (p. 2).

Respecto al enfoque de la formación inicial, Del Mastro (2020) pone énfasis en la necesidad de desarrollar un enfoque de tipo interdisciplinario que permita integrar aportes de diversas disciplinas afines mediante la

implementación de metodologías activas, así como del uso y aprovechamiento de las posibilidades de las tecnologías de la información y comunicación. Finalmente, es muy necesario que la formación de los futuros docentes tome en cuenta una mirada más reflexiva acerca del uso de las tecnologías como recursos para el aprendizaje (p. 86).

2.2.6.1.2 Formación en servicio.

Flores, Gómez, Chacaltana, Prado, Jurado y Huayta (2021) realizan una revisión documental acerca de los desafíos en la formación continua, también denominada formación en servicio o formación postgraduada para hacer referencia a las acciones de capacitación o actualización de las competencias en búsqueda de una mejora continua.

De acuerdo al Art. 7 de la Ley 29944, Ley de Reforma Magisterial:

La formación en servicio tiene por finalidad organizar y desarrollar, a favor de los profesores en servicio, actividades de actualización, capacitación y especialización, que responden a las exigencias de aprendizaje de los estudiantes y de la comunidad o a la gestión de la institución educativa y a las necesidades reales de la capacitación de los profesores.

2.2.7 La Educación a Distancia

Respecto a la modalidad de educación a distancia que adquirió un rol preponderante en la EBR por la pandemia y la necesidad de dar continuidad al sistema educativo en el Perú como en todo el mundo, Juca (2016), define la educación a distancia del siguiente modo:

Es un método o sistema educativo de formación independiente, no presencial, mediada por diversas tecnologías. Los especialistas la definen como la enseñanza y aprendizaje planificado, la enseñanza ocurre en un lugar diferente al del aprendizaje, requiere de la comunicación a través de las tecnologías y de la organización institucional especial (p. 107).

Destaca en esta modalidad la distancia física en que se encuentra el docente y los estudiantes al momento de desarrollar el acto educativo, para lo cual se hace necesario el apoyo de herramientas auxiliares que permitan a los estudiantes ponerse en contacto con el docente y recibir educación.

Respecto a las características de la educación a distancia, Patiño (2020, p. 17) destaca el vínculo que se genera entre docentes y estudiantes debido a la comunicación bidireccional que se desarrolla, además resalta el grado de autonomía que logran desarrollar los estudiantes al entrar en contacto directo no solo con elementos materiales sino también con otros estudiantes y maestros en continua retroalimentación. Otra característica importante que destaca es la flexibilidad de los aprendizajes que se van construyendo en función al propio ritmo del estudiante.

2.2.7.1 Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA).

La enseñanza en la modalidad virtual obliga a los actores de la EBR a experimentar nuevos espacios de interacción a distancia, que hasta ese entonces eran usados comúnmente en los niveles superiores de la educación, se trata de los denominados entornos virtuales de aprendizaje (EVA).

Respecto a éstos, Quesada (2013) los define como:

Aquellos espacios en donde se crean las condiciones para que el individuo se apropie de nuevos conocimientos, de experiencias y elementos que le generen procesos de análisis, reflexión y apropiación, llamadas las destrezas requeridas para el siglo XXI. Estos espacios, entornos o ambientes son virtuales ya que el proceso de enseñanza aprendizaje se lleva a cabo en línea, es decir, sin la presencia física del docente o estudiante (p. 338).

González y Granera (2021) destacan una serie de ventajas tanto para docentes como para estudiantes:

Las nuevas tecnologías permiten favorecer el desarrollo de algunas destrezas y habilidades, difíciles de lograr con los medios tradicionales.

En concreto, aquellas habilidades que permiten buscar, seleccionar, organizar y manejar nueva información. Favorecen la autonomía en el proceso de aprender, actitudes necesarias para un buen aprendizaje. Mejoran la autoestima, la motivación interna, la disposición a aceptar y comprender múltiples puntos de vista; el respeto por el otro y sus opiniones (p. 57).

Respecto al rol de estudiantes y maestros en el aprendizaje en los entornos virtuales, Cedeño, E. y Murillo, J. (2019) señalan lo siguiente:

El aprendizaje en un entorno virtual permite más flexibilidad y propicia que haya mayor protagonismo por parte del estudiante, combinando así los contenidos teóricos del aula de clases con la práctica. Es por ello que se requiere la guía permanente de un tutor cuyo rol es de asesor, facilitar y dinamizar el proceso de enseñanza. Implica un cambio radical con respecto a la enseñanza tradicional, donde se supone que el docente debe tener todo el conocimiento y lo transmite en forma unilateral al participante. En cambio, en un contexto virtual el alumno posee una serie de herramientas con las que puede aprender de forma autónoma (p. 122).

Veytia y Rodríguez (2021), sobre los entornos virtuales de aprendizaje, señalan “en estos espacios virtuales es fundamental el proceso de acompañamiento que se le otorga a los estudiantes, pues constituye un pilar clave en su desempeño, permanencia, así como en la calidad de los programas educativos” (p. 3).

2.2.7.2 Enseñanza Remota de Emergencia.

CEPAL-UNESCO (2020, p. 9) en el documento titulado “Informe sobre educación en tiempos de la pandemia de COVID-19” reafirma el carácter formativo que tiene la evaluación en contextos de la educación a distancia, destacando la obtención de información importante referida al aprendizaje individual de los estudiantes, esto permite brindar una retroalimentación direccionada a la mejora de los procesos ejecutados tanto por estudiantes como por docentes.

De acuerdo a Muñoz et al. (2021) en el artículo titulado “Trabajo docente en tiempos de pandemia: El caso del Perú”, respecto al uso de la tecnología en el contexto de la pandemia, señalan:

La necesidad de “salvar el año escolar” generó que se recurra a la tecnología como el vehículo que debía garantizar que las clases no se detengan, de tal manera que la educación en entornos remotos reemplace a la presencialidad a fin de evitar los masivos contagios en las escuelas. Sin embargo, las medidas implementadas recargaban a los docentes, quienes no habían sido preparados para esta modalidad educativa (p. 383).

Campechano-Escalona (2021, p. 220), respecto al soporte tecnológico tan necesario para afrontar la educación a distancia, sostiene:

En el Perú existen 8 alumnos por computadora en primaria, y 6 en secundaria. La brecha tecnológica en el país es grande. Esta alarmante brecha digital a nivel nacional ratifica la situación de abandono de la educación peruana por parte del estado. El último informe de competitividad desarrollado por el Foro Económico Mundial la sitúa en el puesto 127 en calidad del sistema educativo de 137 países, uno de los factores de peso que tiene en cuenta este ranking es la adopción de los países a las TICs (Tecnologías de información y comunicación).

La emergencia sanitaria a nivel mundial por la pandemia generada por la COVID-19 introdujo no sólo nuevas formas de trabajo educativo para cubrir las necesidades de estudiantes de los diferentes niveles de EBR y Educación Superior, sino que, además ha desarrollado variaciones en las formas de enseñanza ya establecidas, de este modo se habla no sólo de enseñanza remota sino también de la “enseñanza remota de emergencia” (ERE). Al respecto, Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond (2020), sostienen:

A diferencia de las experiencias planificadas desde su origen y diseñadas para estar en línea, la enseñanza remota de emergencia (ERE) es un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente remotas para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o la emergencia hayan disminuido. El objetivo principal en estas circunstancias no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino más

bien proporcionar acceso temporal a la instrucción y a los apoyos instructivos de una manera rápida y fácil de instalar durante una emergencia o crisis (p. 17).

2.2.7.3 Modalidad de comunicación y herramientas que facilitan la comunicación e-learning (en los entornos virtuales).

Flórez, Rosales y Flórez (2021), en relación a las herramientas para la comunicación en los entornos virtuales, señalan:

El desarrollo de herramientas para facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje a distancia ha llevado a la creación de los entornos virtuales, entornos de e-learning o plataformas. Estas son aplicaciones (software) basadas en la web cuya función es la distribución de cursos e incluyen diferentes herramientas para la comunicación entre profesores y alumnos, para la creación y publicación de contenidos y herramientas para la gestión del curso (p. 173).

De acuerdo a la inmediatez en el intercambio de información, se habla de comunicación asíncrona y comunicación síncrona, asimismo, cada una hace uso de diversas herramientas para facilitar su aplicación.

La comunicación asíncrona caracterizada por la mensajería de tipo mediata, es decir que puede transcurrir un tiempo entre la entrega de la primera y la generación de la segunda, dependiendo de la dinámica de trabajo del receptor. Utiliza herramientas como: mensajería interna, correo electrónico, foros, wiki, blogs, portafolios, entre otros.

En la comunicación síncrona la respuesta se recibe de manera inmediata generando una comunicación fluida en tiempo real entre emisor y receptor. Utiliza herramientas como: el chat, mensajería instantánea, audio conferencia, video conferencia, pizarra compartida, entre otros.

Páez, Corredor y Fonseca (2016), respecto al uso de las herramientas de comunicación, señalan que:

Uno de los aspectos que deben tenerse en cuenta en el uso de estas herramientas de comunicación en los procesos de formación en ambientes virtuales de aprendizaje es su función pedagógica, por lo cual deben estar enmarcadas en la estrategia de aprendizaje que se desarrolle en los cursos; esto con el fin de mejorar su utilización y aprovechamiento en la consecución de los objetivos, metas y propósitos de formación propuestos. Cada herramienta debe tener un papel específico en el curso; sin embargo, debe brindarse la libertad de elección de utilización por los estudiantes, ya que ellos son los artífices de su propio conocimiento y, en ese sentido, son quienes establecen y articulan los diferentes procesos y herramientas para la generación de procesos formativos pertinentes al logro de sus metas de formación (p. 79).

Bustamante (2020) respecto al papel que jugaron las herramientas tecnológicas como soporte principal para que educación siguiera brindándose, señala que:

En algunos casos, los niños y niñas vienen recibiendo sus clases de modo remoto y síncrono, es decir, en tiempo real. En otros, los docentes preparan material y videos que los estudiantes revisan cuando pueden. También están los estudiantes que reciben instrucciones y contenidos a través de la radio y la televisión (p. 2).

El informe técnico del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) sobre el acceso de los hogares peruanos a las tecnologías de información, así como de la comunicación, muestra los siguientes datos que fueron organizados por Bustamante (2020) en la fuente citada anteriormente.

Tabla 7
Acceso a las telecomunicaciones – Perú 2019

	Nacional	Lima Metropolitana	Resto Urbano	Rural
Telefonía móvil	92.0	92.0	92.0	92.0
Mayores de 6 años que usan internet en celulares	82.6	82.6	82.6	82.6
TV	82.1	82.1	82.1	82.1
Radio	74.1	74.1	74.1	74.1
Mayores de 6 años que acceden a internet domiciliario	59.8	59.8	59.8	59.8
TV por cable	39.8	39.8	39.8	39.8
Internet	39.3	39.3	39.3	39.3
PC	33.7	33.7	33.7	33.7
Telefonía fija	21.9	21.9	21.9	21.9

Nota. De Educación en cuarentena: cuando la emergencia se vuelve permanente (Bustamante, 2020, p. 2).

Sin embargo, no se puede dejar de lado la problemática surgida respecto a este tema durante la pandemia por COVID-19, donde saltó a la luz una realidad preocupante referida a la desigualdad en el acceso a la educación y surgió el problema de la accesibilidad al internet y la disposición de herramientas tecnológicas adecuadas con las características básicas necesarias como disposición de megas que hiciera posible la conexión apropiada y la descarga de materiales o el solo hecho de poder interactuar en tiempo real con los demás para el desarrollo de clases que llegaran a todos sin excepción. Estos son algunos de los problemas fundamentales, sin contar que las estadísticas refieren la posesión de un aparato móvil, un pc o un televisor que permitan recibir las clases, pero no se hace referencia a cuántos miembros en edad escolar se encontraban en una familia, por lo tanto, poseer una herramienta tecnológica no era suficiente para pensar que estaba garantizado que todos los integrantes de ese hogar, en edad escolar, estuvieran teniendo acceso a la educación.

Picón, Rodríguez y Admen (2021), en relación a la educación y las estrategias a emplear para su desarrollo a distancia en contextos del COVID-19, así como las barreras encontradas, sostienen:

El aprendizaje en línea, la transmisión por radio y TV, llamada telefónicas, mensajes de texto, mensajería instantánea, son solo algunas de las estrategias propuestas por muchos países para sobrellevar los impactos producidos por la pandemia del COVID19 en el ámbito educativo, estas estrategias no tendrían sentido alguno si no se atienden factores como: conectividad de calidad, acceso a las TICs, control significativo por parte de los padres, acompañamiento por parte de profesores, motivación intrínseca para aprender; por lo que la enseñanza virtual ha tenido muchos condicionantes que se asumieron como barreras para lograr mejores resultados (p. 56).

2.2.7.4 Uso del aplicativo WhatsApp en la educación remota de emergencia.

Cáceres (2020, p. 3) resalta la importancia que cobró el empleo de aplicaciones gratuitas como las plataformas Zoom o Skype, aplicativos empleados en las redes sociales como el WhatsApp o Facebook que hicieron posible la integración y acceso a comunidades virtuales para desarrollar aprendizajes, funcionando -en medio de la pandemia por COVID-19- como si fueran aulas de clases que reunieron a los estudiantes desde el confinamiento en sus hogares e hicieron posible el intercambio de ideas, el compartir de experiencias, manifestar sus dudas y sugerencias así como seguir produciendo conocimiento.

El uso del WhatsApp -sobre todo- con fines estudiantiles hizo posible que la educación pudiera llegar a más personas. Este aplicativo era ya conocido por todos como una herramienta de integración social y gozaba de popularidad entre la población adolescente, pero, de seguro, en ningún momento se pensó que podría convertirse en el principal aliado para la continuidad de la educación. El hecho que casi todas las personas contasen con un celular y éste contara con el aplicativo permitió que las grandes mayorías pudieran acceder a la educación -al menos- mediante esta herramienta.

Al respecto, Rodríguez (2020) resalta la importancia del uso de este aplicativo con fines educativos, especialmente durante la crisis generada por la pandemia, a nivel mundial:

WhatsApp es una aplicación y red social que en la actualidad es propiedad de Facebook, es posible descargarla de forma gratuita, permite enviar mensajes, realizar llamadas y video llamadas a través de la conexión a Internet que posee el teléfono móvil de la persona usuaria. Además, posee otras funcionalidades importantes que la han convertido en una plataforma altamente demandada, convirtiéndose en 2019 en la aplicación de mensajería móvil más utilizada a nivel global.

Las grandes ventajas del WhatsApp, aparte de ser un aplicativo muy conocido y accesible, son destacadas por Galabay y Álvarez (2021, p. 404) en una investigación acerca de la educación rural en tiempos de pandemia, y se puede resumir de la siguiente manera:

La principal ventaja de esta herramienta es su fácil acceso, los costos económicos, la fácil conexión y las aplicaciones que facilitan su uso (...). Ante el aislamiento social y la decisión del estado de desarrollar la educación a distancia en el aula, por el COVID19 se ha implementado el uso de WhatsApp como principal medio de conexión entre docentes, alumnos y familias.

Sin embargo, como bien señalan Aragón y Cruz (2020, citados por Gómez y Escobar, 2021, p. 159) sobre el uso del WhatsApp en la educación en contextos de pandemia, este aplicativo se convirtió en uno de los más usados para establecer comunicación y retroalimentar la plataforma de emergencia denominada "Aprendo en Casa" impulsada por el gobierno, especialmente en zonas urbanas un 70% de maestros utilizó este aplicativo con fines educativos.

2.2.7.5 La evaluación en el entorno virtual.

Además del aseguramiento de la educación en contextos de aislamiento, había que pensar en la forma de evaluar en las diferentes situaciones que se han producido, tanto cuando las condiciones son consideradas las más óptimas y la conectividad y disposición de herramientas tecnológicas para afrontar la educación son las ideales, como en situaciones contrarias, donde las herramientas tecnológicas con las que el estudiante cuenta se traducen en un televisor, una radio o un teléfono móvil limitado. En este segundo escenario, es necesario pensar en una comunicación más puntual, con mensajes sencillos, de utilidad para que así los estudiantes puedan asimilar sus logros y se planteen situaciones de mejora. La comunicación necesaria para una retroalimentación

efectiva se vio limitada y muchas veces ni siquiera fue posible establecer una comunicación, de modo que el aprendizaje terminó siendo un proceso unidireccional que al no encontrar reforzadores -muchas veces- terminó en casos de abandono y deserción por las múltiples dificultades encontradas.

Resulta muy necesario, de acuerdo con Medina y Mollo (2021, p. 185) desarrollar una reflexión constante en todo el proceso, en especial en la retroalimentación sea esta de tipo autoevaluación, heteroevaluación o coevaluación. En cualquiera de las modalidades que evidencian una evaluación formativa, según Tourón&Martin (2019) y Ajjawi, et al., (2020) (citados por Medina y Mollo, 2021) en el documento señalado anteriormente, una retroalimentación dialógica y reflexiva supone:

Forjar en los estudiantes la capacidad de una mirada introspectiva, a partir de pautas y de un acompañamiento constante y cercano que releve mecanismos para disponer al estudiante a un saber acoger lo que se le comunique y que muchas veces pueden denotar sus limitaciones y aspectos a mejorar (p. 184).

2.2.8 El programa: Un modelo de intervención educativa

La multiplicidad de problemas que se observan en el ámbito educativo hace necesaria la intervención de otras disciplinas que aporten en la comprensión y solución de los mismos, es así que se hace necesaria la intervención de la psicopedagogía como una combinación de las dos disciplinas, de cuyas bases teóricas y estrategias de trabajo se toma la estrategia de intervención educativa.

Jordán et al. (2011, p. 541), respecto al uso de los programas en la intervención educativa, señalan:

La intervención educativa es entendida, en general, como el conjunto de actuaciones, de carácter motivacional, pedagógico, metodológico, de evaluación, que se desarrollan por parte de los agentes de intervención, bien sean institucionales o personales, para llevar a cabo un programa

previamente diseñado, y cuyo objetivo es intentar que las personas o grupo con los que se interviene alcance, en cada caso, los objetivos propuestos en dicho programa.

Es necesario, a opinión de Jordán et al. (2011), planificar adecuadamente el programa de intervención, teniendo en cuenta principios como el de racionalidad, que implica un conocimiento base de la realidad a intervenir; de continuidad, que resalta la importancia de trabajar de manera sistemática; de univocidad, que implica que el programa en todos sus elementos debe ser orientado y entendido en un mismo sentido; de comprensión semántica, que implica la necesidad de una redacción de fácil comprensión para todos; de flexibilidad, por cuanto permite reajustes necesarios en cualquier instancia del programa; de variedad, se orienta al planteamiento de actividades diversas, creativas; de realismo, pues el programa se fundamenta en un hecho real sobre el cual se desea intervenir; de participación, en relación a la apertura para la intervención de otros elementos que pudieran intervenir en cualquier momento del programa.

Álvarez y Bisquerra (1998, p. 78), respecto a los modelos de intervención hacen una diferencia entre modelos teóricos, básicos y organizativos. Respecto a los modelos teóricos “remiten a la fundamentación teórica de la orientación”, los básicos constituyen “la unidad básica de la intervención” y se clasifican en modelo clínico, de programas y de consulta, mientras que los modelos organizativos se refieren a la particularidad con la que cada institución aborda la orientación.

Santana Vega y Santana Bonilla (1998, citados por Bausela, 2004, p. 205) presentan la clasificación realizada por diversos autores, entre ellos: Rodríguez (1993) y Álvarez (1995) que señalan los modelos de intervención directa e indirecta, individual y grupal; Álvarez (1994) que menciona los modelos de

servicio, de programas, de consulta centrado en problemas educativos y centrado en las organizaciones; Bisquerra y Álvarez (1996), que mencionan los modelos clínico, de servicios, de programas, de consulta, tecnológicos y psicopedagógicos.

2.2.8.1 Definición de programa.

González (2018, p. 52), realizó un análisis teórico de los diferentes modelos de orientación educativa, en el cual destaca definiciones de diferentes autores para el término programa, las cuales se recogen a continuación:

- “... acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a unas metas, como respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, padres y profesores insertos en un centro” (Rodríguez Espinar et al., 1993, p. 233).
- “... actividad sistemática dirigida a una población para conseguir los objetivos educativos previstos de antemano” (Montané & Martínez, 1994, p. 83).
- “... sistema que fundamenta, sistematiza y ordena la intervención psicopedagógica comprensiva orientada a priorizar y satisfacer las necesidades de desarrollo detectadas en los distintos destinatarios de dicha intervención” (Vélaz de Medrano, 1998, p. 138).
- “... toda actividad preventiva, evolutiva, educativa o remedial que, teóricamente fundamentada, planificada de modo sistemático y aplicada por un conjunto de profesionales de modo colaborativo, pretende lograr determinados objetivos en respuesta a las necesidades detectadas en un grupo dentro de un contexto educativo, comunitario, familiar o empresarial” (Repetto, 2002, p. 295).
- “... la planificación y ejecución de un conjunto de acciones encaminadas a lograr unos objetivos con la finalidad de satisfacer unas necesidades” (Bisquerra & Álvarez, 2012, p. 105).

Para efectos de la presente investigación, se ha tomado en cuenta el aporte de Álvarez y Bisquerra (2012, p. 105) que definen el programa como “la planificación y ejecución de un conjunto de acciones encaminadas a lograr unos objetivos con la finalidad de satisfacer unas necesidades”

2.2.8.2 Características del modelo de programas.

Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro (2008, p. 75), respecto a las características de los programas, destacan la organización de los mismos en torno a objetivos que se ejecutan a partir de actividades organizadas en un tiempo previsto, durante este tiempo, el programa es evaluado continuamente favoreciendo así una orientación continua y la posibilidad de reajustes oportunos, para ello es importante la actuación cooperativa de todos los agentes involucrados en los diferentes roles que desempeñan en la puesta en marcha del programa. Todo esto convierte al programa en una estructura dinámica y comprometida en respuesta a una necesidad específica.

Por otro lado, Boza (2010, p. 10) señala las siguientes características:

- Su punto de partida es un análisis de necesidades (demandadas o detectadas).
- Su núcleo central es una actividad intencionalmente planificada y realizada, que incluiría los elementos propios de ésta: objetivos, contenidos, actividades, metodología, recursos, temporalización y responsables.
- Su momento final lo constituye la evaluación del programa y del proceso.

2.2.8.3 Tipos de programas.

Los programas orientados a la intervención pueden clasificarse atendiendo a diversos criterios como ámbito de acción, origen, amplitud del alcance, destinatarios, etc.

Álvarez y Hernández (1998, p. 90), clasifican los programas atendiendo a diferentes criterios, algunos de éstos son: (a) Según la situación del destinatario los clasifica en programas para destinatarios dispersos, los de utilización institucional limitada y los que contribuyen al desarrollo de los recursos humanos de una institución; (b) según su finalidad, menciona los educativo-orientadores, de sensibilización, de prevención y los terapéutico remediales; (c) según su

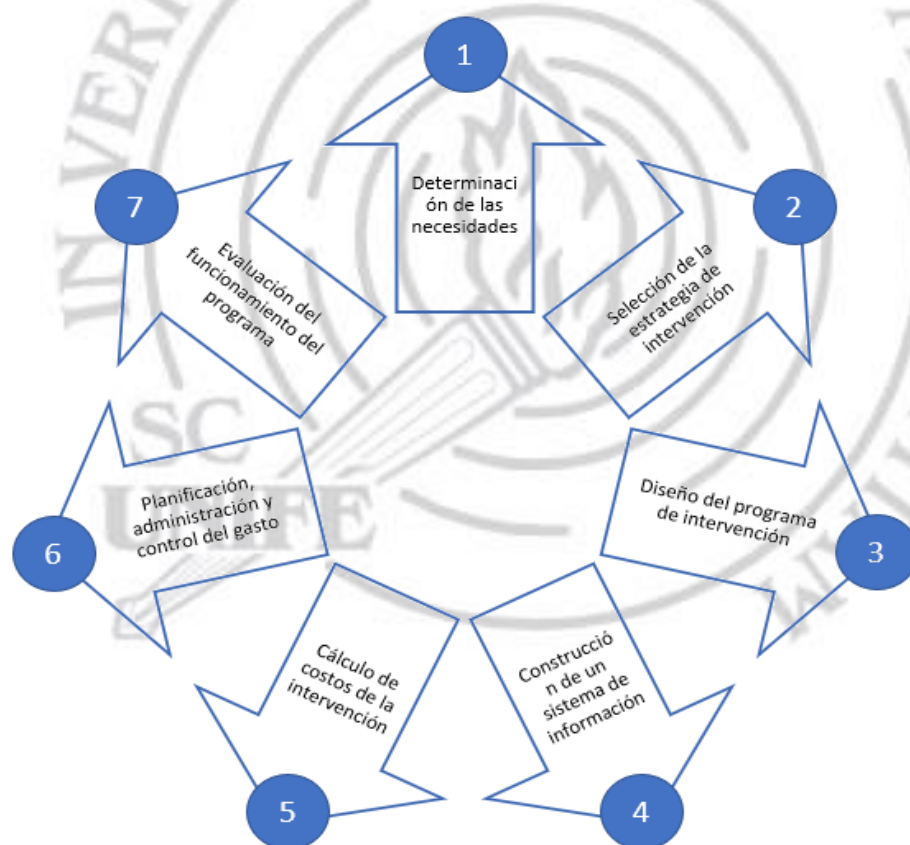
duración, hacen mención a los de ciclo corto y ciclo largo; (d) de acuerdo a su estructuración, los cerrados o abiertos y, (e) según la modalidad de su aplicación, los clasifica en integrados, modulares o auto aplicables.

2.2.8.4. Fases de los programas

Kettner y otros (1990, citados por Bausela, 2004, p. 209), mencionan 7 fases en la elaboración de programas de intervención, que parten con la determinación de las necesidades y concluyen con la evaluación de la eficacia del programa. La siguiente figura muestra cada una de las fases:

Figura 6

Proceso de elaboración de programas según Kettner



Nota. Elaboración propia.

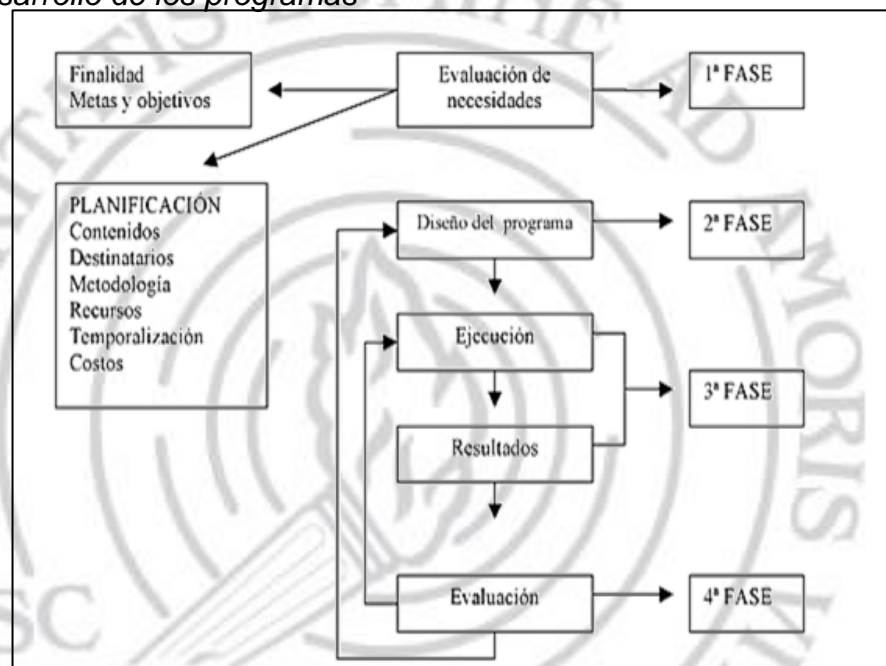
De acuerdo a los planteamientos de Álvarez y Hernández (1998), es factible unir criterios al momento de determinar las fases del programa, resaltando la presencia de cuatro fases a lo largo del proceso de intervención:

(1) Evaluación de necesidades (2) Diseño del programa (3) Aplicación del programa (4) Evaluación del programa.

Rodríguez (1993, citado por Sanchiz, 2009, p. 93), plantea cuatro fases a tomar en cuenta en el desarrollo de los programas de intervención: Evaluación de necesidades, diseño del programa, ejecución-resultados y evaluación. La figura siguiente muestra el detalle de este planteamiento:

Figura 7

Fases de desarrollo de los programas

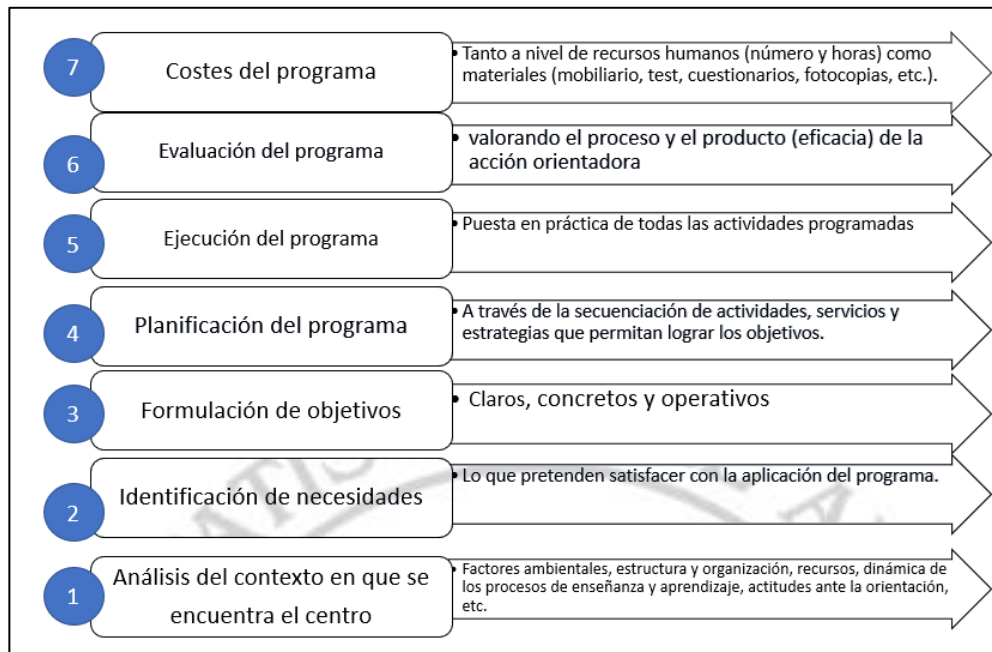


Nota. De modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica (Sanchiz, 2009, p. 93).

Por otro lado, Álvarez y Bisquerra (2012, citados por Gonzáles, 2018, p. 53), plantean las siguientes fases para la realización de programas:

Figura 8

Fases para la realización de programas según Álvarez y Bisquerra



Nota. Elaboración propia.

2.2.8.5 Evaluación de Programas.

Tejedor (2000, p. 326) resalta que la implementación de todo programa requiere de actividades que deben abordar las diferentes etapas del proceso de manera controlada, de allí la importancia de una evaluación permanente, a lo largo de todo el proceso, desde el inicio hasta la fase final, de modo que se pueda tener una referencia clara desde la implementación del programa hasta poder verificar la calidad de sus logros.

El primer tipo de evaluación que contempla es la evaluación de necesidades como la primera acción que se debe poner en marcha para determinar la dirección que tomará el programa. En segundo lugar, contempla la evaluación del diseño o de entrada que se orienta a evaluar el diseño que contempla los objetivos, instrumentos o técnicas para la recopilación de la información, así como los recursos y las estrategias seleccionadas para responder de manera adecuada a las necesidades detectadas. Otro tipo de

evaluación que se contempla es la evaluación de la implementación que analiza el desarrollo del programa en sí para determinar si realmente éste se corresponde con lo previsto inicialmente. Este tipo de evaluación de proceso permite corregir posibles deficiencias, si las hubiera, para asegurar la cobertura del programa y el funcionamiento del mismo. Otro tipo de evaluación considerada necesaria es la de resultados, que analiza si se ha logrado conseguir los resultados previstos planteados a través de los objetivos y que se presentan a manera de logros derivados de la acción del programa en relación con las variables consideradas. Finalmente, se encuentra la metaevaluación que toma en cuenta los indicadores de cambio estratégico en el diseño y evaluación del programa.

Álvarez y Hernández (1998), sobre la evaluación de los programas, se enfocan en lo que se refiere a la fase de evaluación que es la última en la estructura del mismo y sostienen que ésta se ha convertido en la más importante del proceso y en la que mayor atención se ha puesto en el ámbito de la intervención de tipo socio-psico-pedagógica, sustentando esta aseveración de la siguiente manera:

Quizás el hecho de que la metodología de evaluación de programas haya concitado mayor atención que las estrategias de diseño e implementación se explique por la necesidad de demostrar, por parte de los gestores de programas, la efectividad de sus propuestas de acción diseñadas y dirigidas a la consecución de metas específicas o bien al tratamiento de problemas situacionales ... mediante financiación pública o privada de costosa consecución (p. 92).

Sanz (1990, citado por Méndez y Monescillo, 2002, p. 194) propone realizar la evaluación de los programas siguiendo cinco pasos fundamentales:

(a) El análisis de las necesidades, las cuales se recogen utilizando diversos instrumentos de recopilación de datos, entre ellos el diálogo con los sujetos

beneficiarios del programa. (b) El establecimiento de metas y objetivos, partiendo de la identificación de las necesidades, que apuntan a la solución de las mismas y que tienen como característica fundamental el que sean medibles y observables. (c) El diseño del programa a partir de la organización de actividades dirigidas a dar solución a las necesidades iniciales, el establecimiento de un cronograma para la realización de las mismas y la identificación de los recursos que permitirán la ejecución del programa. (d) La mejora continua del programa a partir de la evaluación constante y reajustes necesarios. e) El informe y manejo de los resultados que permite verificar si el proceso de evaluación empleado ha sido efectivo y por ende, si los resultados obtenidos se corresponden con los objetivos planteados al inicio del proceso.

2.3 Definición de términos

Evaluación Formativa: Proceso sistemático que recopila y valora información que permite conocer los niveles de logro alcanzados por los estudiantes en función a las competencias que debe desarrollar en función al grado y nivel, con la finalidad de contribuir en la mejora de sus aprendizajes de manera oportuna (Minedu, 2017).

Entorno Virtual: Espacios donde la tarea de enseñanza aprendizaje se realiza de manera virtual, en línea, sin la presencia física de docentes ni estudiantes (Quesada, 2013).

Programa de intervención: Acciones encaminadas a atender una necesidad específica y que se llevan a cabo de manera organizada mediante sesiones que se desarrollan en un tiempo específico (Álvarez y Bisquerra, 2012).

Retroalimentación: Información que se brinda al estudiante respecto a los logros que va alcanzando y las dificultades que presenta en el proceso de

construcción de los aprendizajes, con la finalidad que tome conciencia de sus deficiencias y las subsane reorientando su aprendizaje (Espinoza, 2021).

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general

1.0 La aplicación del Programa “Evaluando Ando” mejora la retroalimentación efectiva en entornos de enseñanza digital aplicada por docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06.

2.4.2 Hipótesis específicas

H1. La aplicación del Programa “Evaluando Ando” mejora la retroalimentación efectiva “a nivel de tarea” en entornos de enseñanza digital aplicada por docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06.

H2. La aplicación del Programa “Evaluando Ando” mejora la retroalimentación efectiva “a nivel de proceso” en entornos de enseñanza digital aplicada por docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06.

H3. La aplicación del Programa “Evaluando Ando” mejora la retroalimentación efectiva “a nivel de persona” en entornos de enseñanza digital aplicada por docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06.

CAPÍTULO III: MÉTODO

El capítulo presente desarrolla contenidos relacionados al tipo, nivel y diseño de la investigación, así como también de los participantes en el estudio realizado. Asimismo, se encuentran las variables de la investigación, técnicas e instrumentos utilizados para la recolectar, procesar y analizar los datos obtenidos.

3.1 Nivel, tipo y diseño de la investigación

El estudio corresponde al enfoque cuantitativo por cuanto se orientó a través de una serie de procesos rigurosos para comprobar el efecto del programa “Evaluando Ando” en la retroalimentación efectiva en entornos de enseñanza digital de los docentes.

El método es hipotético – deductivo ya que la investigación desarrollada parte de la observación de las formas de retroalimentar de los docentes y la formulación de una hipótesis respecto a la aplicación del programa “Evaluando Ando” y se sostiene como premisa la eficacia del programa en la retroalimentación efectiva de los docentes. En tal sentido, la validación o invalidez se comprueba en la contrastación con la realidad estudiada (Díaz, Gallego & Calles, 2011).

Responde al **nivel explicativo**, por establecer una correlacional causal y porque se busca comprobar las hipótesis causales (Cauas, 2015). Al tratar de demostrar el efecto del programa “Evaluando Ando” en la retroalimentación efectiva de los docentes.

Es de **tipo aplicada** porque busca medir el efecto del programa “Evaluando Ando” de la retroalimentación efectiva en la práctica docente,

realizada en los entornos de enseñanza digital. En tal sentido, se busca entender la aplicación de una teoría en la realidad (Lozada, 2014).

La investigación se ha desarrollado considerando el **diseño cuasi experimental** de alcance longitudinal. “La investigación cuasi-experimental (es) una herramienta poderosa para inferir relaciones causales” (Fernández, Vallejo, Livacic y Tuero, 2014, p. 757). Es decir, una investigación cuasi-experimental cumple el propósito de verificar la hipótesis causal, para ello se manipula al menos una variable independiente donde, debido a razones éticas es imposible asignar unidades de investigación aleatoriamente a los grupos participantes (Fernández, Vallejo, Livacic-Rojas y Tuero, 2014).

GC: O1 ----- O3

GE: O2 --X-- O4

GC: Grupo de control

GE: Grupo experimental

X: Intervención “Programa Evaluando Ando” para la retroalimentación efectiva en entornos de enseñanza digital.

3.2 Participantes

3.2.1 Población

Conformada por 30 docentes, que son la totalidad de una Institución Educativa perteneciente al sector público, del nivel secundaria, Educación Básica Regular, ubicada en el distrito de Ate, perteneciente a la UGEL 06.

Los docentes son de ambos sexos, de diversas especialidades y tienen a su cargo las áreas curriculares de la educación secundaria. En su mayoría son adultos y algunos de ellos mayores que están por cesar de sus labores, con poco o ningún manejo de herramientas tecnológicas por desempeñarse en una

institución que solo cuenta con un laboratorio de cómputo con equipos básicos, señal de internet lenta, aspectos que han limitado la labor docente a las aulas físicas con el empleo de materiales tradicionales no tecnológicos.

3.2.2 Muestra

La muestra estuvo distribuida en dos grupos: El Grupo Experimental (GE) conformado por 15 docentes y el Grupo Control (GC) constituido por 15 docentes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico de tipo intencional.

Ambos grupos, experimental y de control, comparten características similares: pertenecen a ambos sexos, laboran en la Institución Educativa en estudio y tienen a su cargo el desarrollo de alguna de las áreas de enseñanza. Para este caso, los elementos de la muestra se seleccionan tomando como base criterios o juicios del investigador (Arias, 1999).

3.2.2.1 Criterio de Inclusión.

Docentes varones y mujeres, del nivel secundaria, de cualquier área de enseñanza, pertenecientes a la Institución Educativa en estudio, de la UGEL 06.

3.2.2.2 Criterio de Exclusión.

Docentes varones y mujeres, de los niveles inicial, primaria o secundaria, de cualquier área de enseñanza, pertenecientes a otras Instituciones Educativas de la UGEL 06 y/o de cualquier otra jurisdicción.

3.3 Variables de investigación

3.3.1 Variable independiente

Programa de Intervención “Evaluando Ando”

3.3.1.1 Definición conceptual.

El programa es una “acción continuada, previamente planificada, encaminada a lograr unos objetivos, con la finalidad de satisfacer necesidades, y/o enriquecer, desarrollar o potenciar determinadas competencias” (Bisquerra, 1998).

3.3.1.2 Definición operacional.

El programa de intervención “Evaluando Ando” es un programa de intervención pedagógica orientado a reforzar el estilo de retroalimentación efectiva a partir del estilo que ponen en práctica los docentes de la institución educativa pública del nivel secundaria de la Educación Básica Regular, ubicada en el distrito de Ate, en la UGEL 06.

La metodología de trabajo es de participación activa mediante sesiones virtuales en las cuales se comparte, analiza y comprende las dimensiones de la retroalimentación efectiva a partir del desarrollo de actividades de entrenamiento que permiten comprender y poner en práctica la retroalimentación efectiva.

El tiempo de trabajo en cada sesión fue de 45 minutos, durante la semana se llevaron a cabo dos sesiones por un periodo de dos meses.

Tabla 8**Estructura del Programa “Evaluando Ando”**

Dimensión	Denominación de la sesión	Sesiones
TAREA	Presentación del programa	Sesión 01
PROCESO	¿Retroalimentando o calificando ando?	Sesión 02
PERSONA	Una mirada hacia el producto como evidencia de lo aprendido	Sesión 03
TAREA	¡Me salió de lo mejor!	Sesión 04
TAREA	¡Me salió de lo mejor!	Sesión 05
PROCESO	Una mirada hacia el proceso como evidencia de lo aprendido	Sesión 06
PROCESO	Pasito a pasito... ¡Lo hice!	Sesión 07
PROCESO	Pasito a pasito... ¡Lo hice!	Sesión 08
PERSONA	Una mirada hacia la persona que evidencia lo aprendido	Sesión 09
PERSONA	Ufff...¡Lo logré!	Sesión 10
PERSONA	Ufff...¡Lo logré!	Sesión 11
TAREA	Retroalimentando ando	Sesión 12
PROCESO	Retroalimentando ando	Sesión 13
PERSONA	Retroalimentando ando	Sesión 14
TAREA	Todo es importante	Sesión 15
PROCESO	Encuesta de satisfacción y clausura del programa	Sesión 16
PERSONA	Encuesta de satisfacción y clausura del programa	Sesión 16

3.3.2 Variable dependiente

Retroalimentación efectiva

3.3.2.1 Definición conceptual.

Consiste en la información entregada por los docentes en todo el proceso de enseñanza y no sólo durante una actividad en específico, a fin de lograr construir aprendizajes más efectivos. Y responde a tres preguntas específicas ¿A dónde voy?, ¿Cómo voy? y ¿Y ahora qué debo hacer? (Hattie y Timperley, 2007).

3.3.2.2 Definición operacional.

Información que los docentes entregan a los estudiantes en función a los logros que evidencian en una tarea específica, orientada a ofrecer el soporte necesario a los estudiantes en referencia a la tarea, al proceso y a la persona, en función a las actitudes que se asumen frente a la tarea como parte del proceso de aprendizaje.

Tabla 9

Operacionalización de la variable: Retroalimentación efectiva

DIMENSIONES	INDICADORES	ITEM
A nivel de la tarea	• Demuestra conocimiento de lo que se espera que el estudiante logre en función al desempeño programado.	1, 2, 3
	• Toma en cuenta las capacidades propias del desempeño programado para la revisión.	4, 5, 6
	• Resalta los logros y dificultades de la tarea en función al desempeño esperado.	7, 8, 9
A nivel del proceso	• Resalta aspectos concretos del proceso desarrollado en la ejecución de la tarea.	10, 11, 12
	• Los instrumentos utilizados para evaluar tienen en cuenta el proceso de construcción del producto final.	13, 14, 15
	• Incentiva el reconocimiento de los aspectos en los cuales es necesario impulsar un mayor desarrollo.	16, 17, 18
A nivel de la persona	• Valora el logro alcanzado en la tarea, destacando lo positivo de su actuación.	19, 20, 21
	• Utiliza expresiones positivas que refuercen la actuación acertada y el esfuerzo realizado.	22, 23, 24
	• Involucra al estudiante en la determinación de opciones para la mejora y aproximación al desempeño propuesto.	25, 26, 27

3.3.3 Variables intervinientes

Área curricular, experiencia docente, sexo.

Área curricular hace referencia a la asignatura o área del conocimiento en la cual se desempeña el docente. El programa curricular del nivel secundaria

contempla el desarrollo de 11 áreas curriculares: Comunicación, inglés, Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica (DPCC), Ciencias Sociales, Educación Física, Educación Religiosa, Ciencia y Tecnología, Matemática, Arte y Cultura, y Educación para el Trabajo. Para efectos de la presente investigación se han agrupado las áreas de la siguiente manera:

Tabla 10

Agrupación de las áreas curriculares según la orientación de sus contenidos

Área curricular	Orientación	Docentes
Comunicación		
Inglés		
Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica	1. Humanística	18
Educación religiosa		
Ciencias Sociales		
Educación Física		
Ciencia y Tecnología	2. Ciencias	8
Matemática		
Arte y Cultura	3. Creatividad	4
Educación para el Trabajo		

a) Definición Operacional de Experiencia Docente

Para la presente investigación, se relaciona la edad del participante con los años de servicio, los cuales constituyen el nivel de experiencia en el área de trabajo que desempeñan.

Tabla 11

Agrupación de participantes de acuerdo a la experiencia representada por la edad

Grupos de edad	Nivel de experiencia	Docentes
Entre 28 y 40 años	Básica	07
Entre 40 y 52 años	Regular	10
Entre 52 y 64 años	Avanzada	13

b) Definición Operacional de Sexo

Refiere la condición masculina o femenina de los participantes.

Tabla 12

Agrupación de participantes de acuerdo al sexo

Sexo	Docentes
Femenino	22
Masculino	08

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

El instrumento empleado para verificar la efectividad del programa es:

3.4.1 Cuestionario sobre la Práctica de Retroalimentación

a) Descripción del Instrumento

El cuestionario sobre la práctica de retroalimentación es una prueba de autoría propia, elaborada por la investigadora Ana Yuli Alarcón Trillo de Suazo, en el año 2020, destinada a recoger información sobre la forma cómo los docentes retroalimentan las tareas de sus estudiantes en educación básica, nivel secundario, atendiendo tres dimensiones específicas de la retroalimentación efectiva: de la tarea, del proceso y de la persona.

Este instrumento recoge información de las tres dimensiones a través de 27 ítems diseñados con una escala de tipo Likert considerando una escala de valoración del 1 al 4 que obedece al siguiente orden: Nunca: 1; Algunas veces: 2; Casi siempre: 3 y Siempre:4.

Tabla 13*Ficha Técnica: Cuestionario sobre la práctica de Retroalimentación*

FICHA TÉCNICA	
Nombre del Instrumento	Cuestionario sobre la práctica de Retroalimentación
Autor	Ana Yuli Alarcón Trillo de Suazo
Año	2020
Forma de aplicación	Colectiva
Tiempo de aplicación	30 min
Objetivo	Verificar la aplicación de la retroalimentación efectiva en sus tres dimensiones: centrada en la tarea, centrada en el proceso, centrada en la persona.
Materiales	Cuestionario, lápiz, borrador.
Calificación	Tipo Likert – Escala del 1 al 4

b) Validez del instrumento

El instrumento diseñado para la presente investigación fue evaluado por juicio de expertos, con la participación de 6 jueces relacionados a la materia de estudio y al ámbito educativo. Los criterios que tomaron en cuenta para la evaluación del instrumento fueron:

- Representación del área: Los ítems planteados corresponden al área en la cual han sido agrupados.
- Claridad en la redacción: Los ítems poseen una sintaxis y semántica que hace posible que se entiendan fácilmente.

Con la finalidad de cuantificar las opiniones de los jueces se aplicó el estadístico de la V de Ayken para cada ítem, dimensión y el cuestionario completo.

Tabla 14*Validez de contenido a partir del estadístico V de Ayken*

Ítem	V de Ayken	
	Representación del área	Claridad en la redacción
01	1.00	1.00
02	1.00	1.00
03	1.00	1.00
04	1.00	1.00
05	1.00	0.96
06	1.00	0.96
07	1.00	1.00
08	1.00	0.96
09	1.00	1.00
10	1.00	1.00
11	1.00	1.00
12	1.00	0.96
13	1.00	1.00
14	1.00	1.00
15	1.00	1.00
16	1.00	1.00
17	1.00	0.96
18	1.00	1.00
19	1.00	1.00
20	1.00	1.00
21	1.00	1.00
22	1.00	1.00
23	1.00	1.00
24	1.00	1.00
25	1.00	1.00
26	1.00	1.00
27	1.00	1.00
DIMENSIÓN TAREA	1.00	0.99
DIMENSIÓN PROCESO	1.00	0.99
DIMENSIÓN PERSONA	1.00	1.00
TOTAL, DE LA PRUEBA	1.00	0.99

De acuerdo a Ecurra (1988, p. 107) “este coeficiente puede obtener valores entre 0 y 1, a medida que sea más elevado el valor computado, el ítem tendrá una mayor validez de contenido”. Por lo tanto, la validez obtenida en cada ítem y en las dimensiones evaluadas es excelente tanto para el criterio de

representatividad donde es igual a 1,00 como de claridad de los ítems que es igual a 0,99 con lo que se puede afirmar que el instrumento elaborado cumple con la validez suficiente para su aplicación.

De igual modo, cada una de las dimensiones cuenta con una validez excelente en los criterios de representatividad y claridad como se evidencia en los resultados presentados en la tabla.

c) Confiabilidad del instrumento

Para determinar si el instrumento empleado es confiable, se aplicó una primera prueba tipo piloto a 12 participantes, docentes que cumplen con el criterio de similitud de características con la muestra. Para calcular la confiabilidad se utilizó la prueba de confiabilidad Alfa de Cronbach haciendo uso del software estadístico SPSS Statistics versión 25 y se obtuvo el resultado de 0,883 que demuestra una fiabilidad adecuada de acuerdo a Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (1997) los cuales sostienen que la fiabilidad es mayor en tanto los resultados se aproximen más a su valor máximo uno.



Tabla 15*Resultado del coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach por ítem*

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1	93,25	130,386	,438	,879
2	93,92	132,265	,123	,893
3	93,92	126,265	,481	,878
4	93,17	130,697	,493	,879
5	93,50	131,364	,286	,883
6	93,75	134,023	,335	,882
7	93,67	122,242	,578	,875
8	93,25	132,568	,390	,881
9	93,83	124,697	,720	,873
10	94,83	126,697	,383	,882
11	93,50	132,636	,264	,883
12	94,25	135,841	,142	,884
13	93,67	128,424	,532	,877
14	93,75	130,205	,409	,880
15	93,75	133,841	,253	,883
16	93,92	125,538	,579	,876
17	94,67	128,606	,444	,879
18	94,33	129,333	,546	,877
19	94,17	123,424	,640	,874
20	93,50	132,818	,215	,885
21	93,75	124,205	,662	,874
22	93,92	132,265	,282	,883
23	93,25	126,386	,586	,876
24	93,25	127,841	,599	,876
25	94,00	118,909	,610	,874
26	93,83	123,970	,764	,872
27	94,25	127,295	,468	,878

De acuerdo a la tabla 15, todos los ítems están por encima de 0,800, lo cual indica confiabilidad de los mismos.

Tabla 16*Resultado del coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach*

Alfa de Cronbach	Nro. De elementos
0,883	27

De acuerdo a la tabla 16, el total de la prueba también muestra confiabilidad con un alfa de Cronbach de 0,883.

Como se puede observar el instrumento de autoría propia, denominado “Cuestionario sobre la Práctica de Retroalimentación”, cumple los criterios de validez y confiabilidad necesarios para llevarlo a la práctica en la recolección de datos para la investigación.

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

La ejecución de la investigación, en primer lugar, partió solicitando los permisos respectivos a la Dirección de la Institución Educativa y brindando una charla a todos los docentes a fin de dar a conocer el programa. De este modo, concedores de las características de la investigación y de su participación, firmaron el consentimiento informado en el que dan fe de su voluntad de participar en el desarrollo de la misma.

Se procedió a aplicar el Cuestionario de Retroalimentación a fin de obtener los datos de las condiciones de la muestra antes y después de aplicarse el programa. Los datos obtenidos fueron procesados por software estadístico SPSS Statistics versión 25, para *verificar* la normalidad haciendo uso de la prueba Shapiro Wilk debido a que la muestra de estudio es inferior a lo requerido para una prueba superior a 50 unidades. Los resultados obtenidos de esta prueba permitieron establecer los criterios para elegir el estadístico adecuado

para realizar la contrastación de las hipótesis sostenidas en la investigación y determinar, de ese modo, el efecto del programa “Evaluando Ando” sobre la retroalimentación efectiva aplicada por los docentes de la Institución Educativa en investigación.

De igual modo, se han procesado las variables intervinientes, de modo tal que se pueda determinar la influencia que éstas puedan ejercer sobre la muestra en estudio.



CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados a los cuales se arribó luego de la aplicación del programa “Evaluando Ando” cuyo objetivo ha sido verificar el efecto de este sobre los niveles de retroalimentación efectiva en entornos de enseñanza digital aplicada por docentes. Seguidamente, se ponen de manifiesto los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento.

4.1 Estadísticos descriptivos

4.1.1 Procesamiento de las Variables Intervinientes

La tabla 17 presenta los resultados del procesamiento de las variables intervinientes de esta investigación.

Tabla 17
Medidas descriptivas de la muestra en estudio

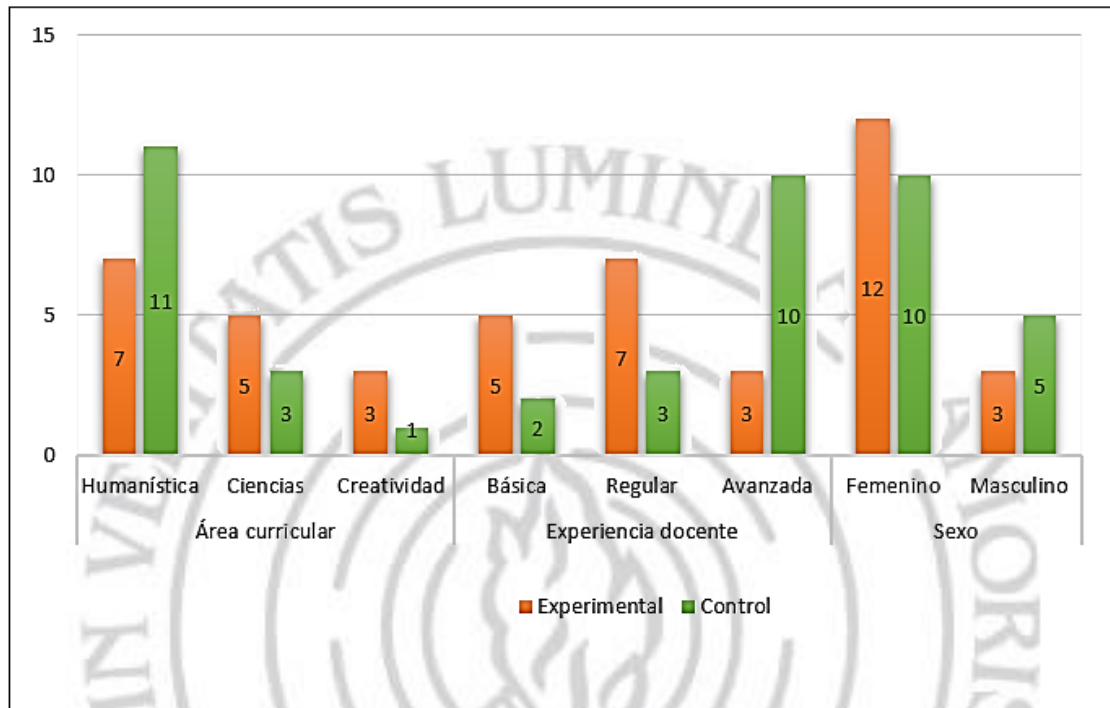
Grupo	n	Área curricular			Experiencia docente			Sexo	
		Humanística	Ciencias	Creatividad	Básica	Regular	Avanzada	Femenino	Masculino
Experimental	15	7	5	3	5	7	3	12	3
	100%	47%	33%	20%	33%	47%	20%	80%	20%
Control	15	11	3	1	2	3	10	10	5
	100%	73%	20%	7%	13%	20%	67%	67%	33%

En la tabla se aprecia que la mayoría de docentes participantes se desenvuelve en áreas curriculares humanísticas, en el grupo experimental se encuentran 7 docentes que representan el 47% y en el grupo control 11 que constituyen el 73%. Respecto a a experiencia docente (en esta investigación, determinada por la edad de los participantes) se aprecia que 7 participantes del grupo experimental, es decir, el 47% posee una experiencia regular, mientras que la mayoría del grupo control conformada por 10 participantes, es decir el 67% posee una experiencia avanzada. En cuanto al sexo, se encuentran 12 participantes de sexo femenino en el grupo experimental, lo que constituye el

80%, mientras que en el grupo control se encuentran 10 del sexo femenino, es decir el 67%.

Figura 9

Gráfico de barras de las variables intervinientes



4.1.2 Normalidad de las distribuciones

Es necesario determinar la normalidad de las distribuciones mediante la prueba de Shapiro-Wilk por cuanto el número de sujetos es menor que 50. Por tal motivo, se presentaron las siguientes hipótesis estadísticas:

H_0 : Los datos provienen de una distribución normal.

H_1 : Los datos no provienen de una distribución normal.

Regla de decisión: $\alpha = 0,05$.

Prueba estadística: Shapiro-Wilk

Tabla 18

Prueba de normalidad, Shapiro-Wilk, pre y postest en los grupos experimental y control

Test	Grupo	Estadístico	gl	Sig.
Pretest	Experimental	,938	15	,362
	De control	,782	15	,002
Postest	Experimental	,958	15	,665
	De control	,850	15	,017

Criterio de decisión:

Si alfa (Sig) < 0,05; Se rechaza la Hipótesis nula

Si alfa (Sig) > 0,05; Se falla en rechazar la Hipótesis nula

De acuerdo a la tabla 18, los puntajes del pretest y postest en el grupo experimental, teniendo en cuenta el criterio de decisión, se ajustan a una distribución normal, mientras que los puntajes del pretest y postest en el grupo control no corresponden a una distribución normal.

Enseguida, se presentan los resultados de normalidad según las dimensiones de la variable retroalimentación efectiva.

Tabla 19

Prueba de normalidad, Shapiro-Wilk, pre y postest en los grupos experimental y control, según dimensiones

Dimensión	Test	Grupo	Estadístico	gl	Sig.
Tarea	Pretest	Experimental	,951	15	,539
		De control	,918	15	,182
	Postest	Experimental	,957	15	,644
		De control	,900	15	,094
Proceso	Pretest	Experimental	,888	15	,064
		De control	,895	15	,081
	Postest	Experimental	,923	15	,211
		De control	,885	15	,057
Persona	Pretest	Experimental	,953	15	,572
		De control	,893	15	,038
	Postest	Experimental	,848	15	,016
		De control	,891	15	,069

De acuerdo a la tabla 19, en la dimensión “tarea”, los puntajes del pretest y los puntajes del postest de ambos grupos (experimental y de control), atendiendo al criterio de decisión, presentan una distribución normal.

En cuanto a la dimensión “proceso”, los puntajes del pretest y los puntajes del postest de ambos grupos (experimental y de control), atendiendo al criterio de decisión, se ajustan a una distribución normal.

Finalmente, en relación a la dimensión “persona”, los puntajes de los pretest recogidos del grupo experimental y los puntajes del postest recogidos del grupo control, presentan una distribución normal. Asimismo, atendiendo al criterio de decisión, se detalla que los puntajes del pretest del grupo control y los puntajes del postest del grupo experimental, no corresponden a una distribución normal.

4.2 Verificación de las hipótesis

Para la verificación de las hipótesis se hace uso de un nivel de significancia del 5% ($\alpha = ,05$).

4.2.1 Efecto del programa “Evaluando ando” en la retroalimentación

4.2.1.1 Pretest.

Los resultados totales obtenidos en el “Cuestionario sobre la Práctica de Retroalimentación” por ambos grupos en el pretest, muestran el comportamiento siguiente:

Tabla 20

Información descriptiva del pretest - Totales

Grupo	n	M	Md	DS	% logro
Experimental	15	90,33	93,00	9,95	66,91
Control	15	88,73	92,00	9,81	65,72

Respecto a los resultados de ambos grupos, en la tabla 20, se evidencia que el grupo experimental supera ligeramente al grupo control, tal como puede verificarse en las medias aritméticas (M) y en el porcentaje de logro (% logro).

Para delimitar si los resultados de esta diferencia son significativos se aplicó el test no paramétrico de U de Mann-Whitney por cuanto los grupos no alcanzaron premisa de normalidad.

Regla de decisión: $\alpha = 0,05$.

Prueba estadística: U de Mann-Whitney

Criterio de decisión:

Si alfa (Sig) < 0,05; se rechaza H_0 (no existe diferencia entre los puntajes obtenidos de los dos grupos), se determina que existe diferencia significativa en los resultados totales entre ambos grupos.

Si alfa (Sig) > 0,05; se falla en rechazar H_0 (no existe diferencia entre los puntajes de los dos grupos), se determina que no existe diferencia significativa en los resultados totales, entre ambos grupos.

Tabla 21

Resultados de la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney en el grupo de estudio

Pretest	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Cuestionario sobre la práctica de retroalimentación	Experimental	15	15,03	225,50
	Control	15	15,97	239,50
	Total	30		

De acuerdo a la tabla 21, el rango promedio del grupo experimental y del grupo de control no evidencian una gran diferencia de condiciones antes de la aplicación del programa “Evaluando Ando”.

Tabla 22*Resultados del estadístico U de Mann-Whitney*

	Pretest: Cuestionario sobre la práctica de retroalimentación
U de Mann-Whitney	105,500
W de Wilcoxon	225,500
Z	-,291
Sig. asintótica (bilateral)	,771

De acuerdo a la tabla 22, el nivel de significancia es igual a ($p= ,771$) con lo cual, de acuerdo al criterio de decisión, se determina que no existe una diferencia significativa en los resultados totales, entre ambos grupos, antes que fuera aplicado el programa “Evaluando Ando”. Esto significa que ambos grupos parten en iguales condiciones.

4.2.1.2 Postest.

Constituye interés de la presente investigación determinar si el programa “Evaluando Ando” aplicado al grupo experimental durante 8 semanas, mejora la retroalimentación efectiva, para ello, una vez culminado éste se volvió a aplicar el instrumento “Cuestionario sobre la Práctica de Retroalimentación” a ambos grupos (grupo experimental y grupo control) para recoger información importante que permita conocer el comportamiento de los datos obtenidos:

Tabla 23*Información descriptiva del postest - Totales*

Grupo	n	M	Md	DS	% logro
Experimental	15	124,20	124,00	3,62	92,00
Control	15	92,00	95,00	11,14	68,14

La tabla 23 muestra que el grupo experimental sometido al Programa “Evaluando Ando”, supera considerablemente al grupo control tal como puede verificarse en las medias aritméticas (M) y en el porcentaje de logro (% logro).

Se evidencia que el grupo experimental supera en nivel de logro al grupo

control en un 23,86%. En tanto que el primer grupo (experimental) presenta una media de 124,20 y un porcentaje de logro de 92,00 que evidencia la existencia de un efecto positivo del programa respecto a los datos obtenidos del pretest (M: 90,33 y % de logro: 66,91), el segundo grupo (de control) presenta una media de 92,00 demostrando un ligero incremento respecto a las mediciones del pretest (88,73) y un nivel de logro de 68,14% demostrando también un ligero incremento respecto a las mediciones del pretest (65,72%).

Para establecer si esta diferencia es realmente significativa se procedió a aplicar el test no paramétrico de U de Mann-Whitney.

Regla de decisión: $\alpha = 0,05$.

Prueba estadística: U de Mann-Whitney

Criterio de decisión:

Si alfa (Sig) < 0,05; se rechaza H_0 (no existe diferencia entre los puntajes obtenidos de los dos grupos), se determina que existe diferencia significativa en los resultados totales entre ambos grupos.

Si alfa (Sig) > 0,05; se falla en rechazar H_0 (no existe diferencia entre los puntajes de los dos grupos), se determina que no existe diferencia significativa en los resultados totales, entre ambos grupos.

Tabla 24

Resultados de la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney en el grupo de estudio

Postest	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Cuestionario sobre la práctica de retroalimentación	Experimental	15	23,00	345,00
	Control	15	8,00	120,00
	Total	30		

De acuerdo a la tabla 24, al observar el rango promedio de ambos grupos (experimental y de control) se evidencia que presentan una gran diferencia de condiciones después de la aplicación del programa "Evaluando Ando".

Tabla 25*Resultados del estadístico U de Mann-Whitney*

	Postest: Cuestionario sobre la práctica de retroalimentación
U de Mann-Whitney	,000
W de Wilcoxon	120,000
Z	-4,673
Sig. asintótica (bilateral)	,000

De acuerdo a la tabla 25, el nivel de significancia es igual a ($p= ,000$) con lo cual se determina que existe una diferencia significativa en los resultados totales mostrados por los dos grupos (experimental y de control) después de haberse aplicado el programa “Evaluando Ando”.

En consecuencia, los resultados obtenidos confirman la hipótesis general 1.0 que sostenía que la aplicación del Programa “Evaluando Ando” mejora la retroalimentación efectiva en entornos de enseñanza digital aplicada por docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06.

Interesa saber si el programa tiene algún efecto diferenciado según los niveles de las variables intervinientes. Para ello, utilizando los puntajes del postest, sólo en el grupo experimental, se ha determinado los resultados a partir del estadístico U de Mann-Whitney.

Tabla 26*Efecto del programa según variables intervinientes*

Dimensión	Diferencias	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Área Curricular	Hum. – Cienc.	-,331	,740
	Hum. – Creat.	-,463	,643
	Cien. - Creat.	-,150	,881
Experiencia docente	Bási. - Reg.	-1,884	,060
	Bási. - Avan.	-1,375	,169
	Reg. - Avan	-,575	,565
Sexo	Fem. – Masc.	-2,335	,020

De acuerdo con la tabla 26, se puede observar el siguiente comportamiento en las variables intervinientes propuestas en este estudio: Que no existe una diferencia significativa entre los niveles de la variable interviniente “Área curricular”. De igual forma, se observa que en los diferentes niveles de la variable “Experiencia docente”, tampoco se encuentra existencia de una diferencia significativa. Mientras que en los niveles de la variable interviniente “Sexo” sí existe una diferencia significativa igual a ,020 con una diferencia en el rango promedio de 6,66 puntos a favor del sexo femenino que presenta el valor de 9,33 frente al valor de 2,67 en la población masculina.

Como resultado, el programa “Evaluando ando” sí afecta de manera positiva a todos los niveles de las variables intervinientes “área curricular” y “experiencia docente” pero no estaría ocurriendo lo mismo con la población masculina de la variable “sexo”.

4.2.2 Efecto del programa “Evaluando ando” en la dimensión “Tarea”

4.2.2.1 Pretest.

Los resultados obtenidos en el “Cuestionario sobre la Práctica de Retroalimentación” por ambos grupos en la dimensión “tarea” del pretest, muestran el comportamiento siguiente:

Tabla 27

Información descriptiva del pretest – Dimensión “Tarea”

Grupo	n	M	Md	DS	% logro
Experimental	15	28,53	29,00	2,44	21,13
Control	15	27,33	27,00	2,55	20,24

Respecto a la información de ambos grupos, la tabla 27 muestra que el primer grupo (experimental) supera ligeramente al segundo grupo (de control),

tal como puede verificarse en las medias aritméticas (M) y en el porcentaje de logro (% logro).

Para determinar la significancia de esta diferencia, se aplicó el test paramétrico “t” de Student para medias independientes, por la condición de normalidad de los grupos.

Regla de decisión: $\alpha = 0,05$.

Prueba estadística: “t” de Student

Criterio de decisión:

Si alfa (Sig) < 0,05; se rechaza H_0 (no existe diferencia entre los puntajes obtenidos de los dos grupos), se determina que existe diferencia significativa en la dimensión “tarea”, entre ambos grupos.

Si alfa (Sig) > 0,05; se falla en rechazar H_0 (no existe diferencia entre los puntajes de los dos grupos), se determina que no existe diferencia significativa en la dimensión “tarea”, entre ambos grupos.

Tabla 28

Resultados de la aplicación del test “t” de Student en la dimensión “Tarea” del pretest

Dimensión	Grupo	N	M	Desviación estándar	Desviación error promedio
Tarea	Experimental	15	28,53	2,44	,631
	Control	15	27,33	2,55	,659

De acuerdo a la tabla 28, el puntaje promedio de la dimensión “tarea” en el grupo experimental (28,53) y en el grupo de control (27,33) presentan una pequeña diferencia antes de la aplicación del programa “Evaluando Ando”, mostrando una ligera ventaja a favor del grupo experimental.

Tabla 29*Resultados de la prueba “t” de Student en la dimensión “Tarea” del pretest*

	Pretest: Dimensión “Tarea”
Diferencia de medias	1,20
t	1,31
gl	28
Sig. (bilateral)	,199

De acuerdo a la tabla 29, el nivel de significancia es igual a ($p = ,199$) con lo cual, de acuerdo al criterio de decisión, se llega a determinar que no existe una diferencia significativa en la dimensión “tarea” entre ambos grupos (experimental y de control) antes que se aplique el programa “Evaluando Ando”. Es decir, ambos grupos tienen el mismo punto de partida.

4.2.2.2 Postest.

La información recogida después de aplicar el instrumento “Cuestionario sobre la Práctica de Retroalimentación” a ambos grupos (grupo experimental y grupo control) muestran los siguientes resultados en la dimensión “tarea”:

Tabla 30*Información descriptiva del postest – Dimensión “Tarea”*

Grupo	n	M	Md	DS	% logro
Experimental	15	40,93	41,00	1,83	30,31
Control	15	29,20	30,00	2,98	21,62

Respecto a la dimensión “tarea”, la tabla 30 muestra que el grupo experimental sometido al Programa “Evaluando Ando”, supera considerablemente al grupo control como puede verificarse en las medias aritméticas (M) y en el porcentaje de logro (% logro). Mientras que la media del grupo experimental es de 40,93, en el grupo control se observa una media de

29,20. Del mismo modo, el porcentaje de logro del primero es de 30,31 mientras que en el segundo es de 21,62 con lo cual se determina la existencia de un efecto positivo del programa.

Para determinar la significancia de esta diferencia, se aplicó el test paramétrico “t” de Student para medias independientes, por la condición de normalidad de los grupos.

Regla de decisión: $\alpha = 0,05$.

Prueba estadística: “t” de Student

Criterio de decisión:

Si α (Sig) < 0,05; se rechaza H_0 (no existe diferencia entre los puntajes de los dos grupos), se determina que existe diferencia significativa en la dimensión “tarea”, entre ambos grupos.

Si α (Sig) > 0,05; se falla en rechazar H_0 (no existe diferencia entre los puntajes de los dos grupos), se determina que no existe una diferencia significativa en la dimensión “tarea”, entre ambos grupos.

Tabla 31

Resultados de la aplicación del test “t” de Student en la dimensión “Tarea” del postest

Dimensión	Grupo	N	M	Desviación estándar	Desviación error promedio
Tarea	Experimental	15	40,93	1,83	,473
	Control	15	29,20	2,98	,770

De acuerdo a la tabla 31, la media de la dimensión proceso correspondiente al grupo experimental (40,93) y del grupo de control (29,20) presentan una gran diferencia en los puntajes después de aplicado el programa “Evaluando Ando”.

Tabla 32

Resultados del estadístico según prueba “t” de Student en la dimensión “Tarea” del postest

	Postest: Dimensión “Tarea”
Diferencia de medias	11,73
t	12,99
gl	28
Sig. (bilateral)	,000

De acuerdo a la tabla 32, el nivel de significancia es igual a ($p = ,000$) con lo cual, de acuerdo al criterio de decisión, se determina que existe diferencia significativa en la dimensión “tarea”, entre ambos grupos.

Los resultados obtenidos confirman la hipótesis específica H1 de la investigación que señalaba que la aplicación del Programa “Evaluando Ando” mejora la retroalimentación efectiva “a nivel de tarea” en entornos de enseñanza digital aplicada por docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06.

Interesa saber si el programa tiene algún efecto diferenciado en la dimensión “tarea”, según los niveles de las variables intervinientes. Para ello, haciendo uso de los puntajes del postest, sólo en el grupo experimental, se ha determinado los resultados del estadístico “t” de Student para medias independientes.

Tabla 33

Efecto del programa según variables intervinientes de la dimensión “Tarea”

Dimensión	Diferencias	t	Sig. Asintótica (bilateral)
Área Curricular	Hum. – Cienc.	1,370	,201
	Hum. – Creat.	,063	,951
	Cien. - Creat.	-1,369	,220
Experiencia docente	Bási. - Reg.	,000	1,000
	Bási. - Avan.	,292	,780
	Reg. - Avan	,226	,827
Sexo	Fem. – Masc.	-,273	,789

De acuerdo con la tabla 33, se puede observar el siguiente comportamiento en las variables intervinientes propuestas en este estudio: No se encuentra diferencia significativa entre los niveles de la variable interviniente “Área curricular”. De igual forma, se observa que en los diferentes niveles de la variable “Experiencia docente” tampoco existe una diferencia significativa. De igual forma, tampoco existe diferencia significativa en los niveles de la variable interviniente “Sexo”.

Esto significa que el programa “Evaluando ando” afecta de manera positiva y por igual a todos los niveles de las variables intervinientes de la investigación.

4.2.3 Efecto del programa “Evaluando ando” en la dimensión “Proceso”

4.2.3.1 Pretest.

Los resultados obtenidos en el “Cuestionario sobre la Práctica de Retroalimentación” por ambos grupos en la dimensión “proceso” del pretest, muestran el comportamiento siguiente:

Tabla 34

Información descriptiva del pretest – Dimensión “Proceso”

Grupo	n	M	Md	DS	% logro
Experimental	15	29,33	31,00	5,30	21,72
Control	15	30,27	32,00	5,78	22,42

La tabla 34 muestra que el grupo control supera ligeramente al grupo experimental tal como puede verificarse en las medias aritméticas (M) y en el porcentaje de logro (% logro).

Para determinar la significancia de esta diferencia, se aplicó el test paramétrico “t” de Student para medias independientes, por la condición de normalidad de los grupos.

Regla de decisión: $\alpha = 0,05$.

Prueba estadística: “t” de Student

Criterio de decisión:

Si alfa (Sig) < 0,05; se rechaza H_0 (no existe diferencia entre los puntajes obtenidos de los dos grupos), se determina que existe diferencia significativa en la dimensión “proceso”, entre ambos grupos.

Si alfa (Sig) > 0,05; se falla en rechazar H_0 (no existe diferencia entre los puntajes de los dos grupos), se determina que no existe diferencia significativa en la dimensión “proceso”, entre ambos grupos.

Tabla 35

Resultados de la aplicación del test “t” de Student en la dimensión “Proceso” del pretest

Dimensión	Grupo	N	Media	Desviación estándar	Desviación error promedio
Proceso	Experimental	15	29,33	5,30	1,36
	Control	15	30,27	5,78	1,49

De acuerdo a la tabla 35, la media de la dimensión “proceso” en el grupo experimental (29,33) y la del grupo de control (30,27) presentan una pequeña diferencia antes de la aplicación del programa “Evaluando Ando”, mostrando la existencia de ligera ventaja a favor del grupo control.

Tabla 36

Resultados del estadístico según prueba “t” de Student en la dimensión “Proceso” del pretest

	Pretest: Dimensión “Proceso”
t	-,46
gl	28
Sig. (bilateral)	,64
Diferencia de medias	-,93

De acuerdo a la tabla 36, el nivel de significancia es igual a ($p = ,64$) con lo cual, de acuerdo al criterio de decisión se determina que no existe una diferencia significativa en la dimensión “proceso”, entre ambos grupos (experimental y de control) antes de la aplicación del programa “Evaluando Ando”. Esto significa que ambos grupos están partiendo en iguales condiciones.

4.2.3.2 Postest.

La información recopilada de la aplicación del instrumento “Cuestionario sobre la Práctica de Retroalimentación” a ambos grupos (grupo experimental y grupo control) muestran los siguientes resultados en la dimensión “proceso”:

Tabla 37

Información descriptiva del postest – Dimensión “Proceso”

Grupo	n	M	Md	DS	% logro
Experimental	15	39,60	39,00	1,72	29,33
Control	15	31,60	34,00	6,59	23,40

Respecto a la dimensión “proceso”, la tabla 37 muestra que el grupo experimental sometido al Programa “Evaluando Ando”, supera considerablemente al grupo control como puede verificarse en las medias aritméticas (M) y en el porcentaje de logro (% logro). Se observa que el grupo experimental presenta una media de 39,60, y el grupo control de 31,60. Del

mismo modo, el porcentaje de logro del primero es de 29,33 mientras que en el segundo es de 23,40 con lo cual se verifica la existencia de un efecto positivo del programa.

Para determinar la significancia de esta diferencia, se aplicó el test paramétrico “t” de Student para medias independientes, por la condición de normalidad de los grupos.

Regla de decisión: $\alpha = 0,05$.

Prueba estadística: “t” de Student

Criterio de decisión:

Si alfa (Sig) < 0,05; se rechaza H_0 (no existe diferencia entre los puntajes obtenidos de los dos grupos), se determina que existe diferencia significativa en la dimensión “proceso”, entre ambos grupos.

Si alfa (Sig) > 0,05; se falla en rechazar H_0 (no existe diferencia entre los puntajes de los dos grupos), se determina que no existe diferencia significativa en la dimensión “proceso”, entre ambos grupos.

Tabla 38

Resultados de la aplicación del test “t” de Student en la dimensión “Proceso” del postest

Dimensión	Grupo	N	Media	Desviación estándar	Desviación error promedio
Proceso	Experimental	15	39,60	1,72	,445
	Control	15	31,60	6,59	1,770

De acuerdo a la tabla 38, la media de los dos grupos (experimental y de control) presenta una diferencia de condiciones después de haber aplicado el programa “Evaluando Ando”.

Tabla 39

Resultados del estadístico según prueba “t” de Student en la dimensión “Proceso” del postest

	Postest: Dimensión “Proceso”
t	4,54
gl	28
Sig. (bilateral)	,000
Diferencia de medias	8,000

De acuerdo a la tabla 39, el nivel de significancia es igual a ($p= ,000$) con lo cual, de acuerdo al criterio de decisión, se determina que existe una diferencia significativa en la dimensión “proceso”, entre ambos grupos.

Los resultados obtenidos confirman la hipótesis específica H2 que señalaba que la aplicación del Programa “Evaluando Ando” mejora la retroalimentación efectiva “a nivel de proceso” en entornos de enseñanza digital aplicada por docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06.

Interesa saber si el programa tiene algún efecto diferenciado en la dimensión “proceso”, según los niveles de las variables intervinientes. Para ello, haciendo uso de los puntajes del postest, sólo en el grupo experimental, se ha determinado los resultados del estadístico “t” de Student para medias independientes.

Tabla 40

Efecto del programa según variables intervinientes de la dimensión “Proceso”

Dimensión	Diferencias	t	Sig. Asintótica (bilateral)
Área Curricular	Hum. – Cienc.	-,737	,478
	Hum. – Creat.	-,306	,768
	Cien. - Creat.	,217	,836
Experiencia docente	Bási. - Reg.	-1,399	,192
	Bási. - Avan.	-1,851	,114
	Reg. - Avan	-,255	,805
Sexo	Fem. – Masc.	-2,570	,023

De acuerdo con la tabla 40, se puede observar el siguiente comportamiento en las variables intervinientes propuestas en este estudio: No se evidencia una diferencia significativa entre los niveles de la variable interviniente “Área curricular”. De igual forma, se observa que en los diferentes niveles de la variable “Experiencia docente” tampoco existe una diferencia significativa. Sin embargo, se observa la existencia de una diferencia significativa igual ($p= ,023$) en los niveles de la variable interviniente “Sexo”, con una diferencia en la media de 2,45 puntos a favor del sexo femenino que presenta una media de 40,08 frente a la media de en la población masculina de 37,67.

Esto significa que el programa “Evaluando ando” afecta de manera positiva y por igual a todos los niveles de las variables intervinientes “área curricular” y “experiencia docente” pero no estaría ocurriendo lo mismo con la población masculina de la variable “sexo”.

4.2.4 Efecto del programa “Evaluando ando” en la dimensión “Persona”

4.2.4.1 Pretest.

Los resultados obtenidos en el “Cuestionario sobre la Práctica de Retroalimentación” por ambos grupos en la dimensión “persona” del pretest, muestran el comportamiento siguiente:

Tabla 41

Información descriptiva del pretest – Dimensión “Persona”

Grupo	n	M	Md	DS	% logro
Experimental	15	32,47	33,00	3,37	24,05
Control	15	31,13	32,00	3,18	23,05

La tabla 41 muestra que el grupo experimental supera ligeramente al grupo control tal como puede verificarse en las medias aritméticas (M) y en el porcentaje de logro (% logro).

Para determinar la significancia de esta diferencia, se aplicó el test no paramétrico de U de Mann-Whitney por cuanto los grupos no alcanzaron premisa de normalidad.

Regla de decisión: $\alpha = 0,05$.

Prueba estadística: U de Mann-Whitney

Criterio de decisión:

Si alfa (Sig) < 0,05; se rechaza H_0 (no existe diferencia entre los puntajes obtenidos de los dos grupos), se determina que existe diferencia significativa en la dimensión “persona”, entre ambos grupos.

Si alfa (Sig) > 0,05; se falla en rechazar H_0 (no existe diferencia entre los puntajes de los dos grupos), se determina que no existe diferencia significativa en la dimensión “persona”, entre ambos grupos.

Tabla 42

Resultados de la aplicación del test prueba U de Mann-Whitney en la dimensión “Persona” del pretest

Dimensión	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Persona	Experimental	15	17,00	255,00
	Control	15	14,00	210,00
	Total	30		

De acuerdo a la tabla 42, el rango promedio de la dimensión “persona” del grupo experimental (17,00) y del grupo de control (14,00) presentan una diferencia antes de la aplicación del programa “Evaluando Ando”, mostrando una ligera ventaja a favor del grupo experimental.

Tabla 43*Resultados del estadístico U de Mann-Whitney en la dimensión “Persona”*

	Pretest: Dimensión “Proceso”
U de Mann-Whitney	90,000
W de Wilcoxon	210,000
Z	-,940
Sig. asintótica (bilateral)	,347

De acuerdo a la tabla 43, el nivel de significancia es igual a ($p= ,347$) con lo cual, de acuerdo al criterio de decisión, se determina que no existe diferencia significativa en la dimensión “persona”, entre ambos grupos (experimental y de control) antes de la aplicación del programa “Evaluando Ando”.

4.2.3.2 Postest.

Los datos recogidos de la aplicación del instrumento “Cuestionario sobre la Práctica de Retroalimentación” a ambos grupos (grupo experimental y grupo control) muestran los siguientes resultados en la dimensión “persona”:

Tabla 44*Información descriptiva del postest – Dimensión “Persona”*

Grupo	n	M	Md	DS	% logro
Experimental	15	43,67	44,00	1,34	32,34
Control	15	31,20	32,00	3,00	23,11

Respecto a la dimensión “persona”, la tabla 44 muestra que el grupo experimental sometido al Programa “Evaluando Ando”, supera considerablemente al grupo control como puede verificarse en las medias aritméticas (M) y en el porcentaje de logro (% logro). Mientras que el grupo experimental evidencia una media de 43,67, el grupo control evidencia una media de 31,20, del mismo modo, el porcentaje de logro del primero es de 32,34

mientras que en el segundo es de 23,11 con lo cual se determina la existencia de un efecto positivo del programa.

Para determinar si esta diferencia es significativa se aplicó el test no paramétrico de U de Mann-Whitney.

Regla de decisión: $\alpha = 0,05$.

Prueba estadística: U de Mann-Whitney

Criterio de decisión:

Si alfa (Sig) < 0,05; se rechaza H_0 (no existe diferencia entre los puntajes obtenidos de los dos grupos), se determina que existe diferencia significativa en la dimensión “persona”, entre ambos grupos.

Si alfa (Sig) > 0,05; se falla en rechazar H_0 (no existe diferencia entre los puntajes de los dos grupos), se determina que no existe diferencia significativa en la dimensión “persona”, entre ambos grupos.

Tabla 45

Resultados de la aplicación del test U de Mann-Whitney en la dimensión “Persona” del postest

Dimensión	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Persona	Experimental	15	23,00	345,00
	Control	15	8,00	120,00
	Total	30		

De acuerdo a la tabla 45, el rango promedio del grupo experimental y grupo de control presentan una gran diferencia de condiciones después de la aplicación del programa “Evaluando Ando”.

Tabla 46*Resultados del estadístico U de Mann-Whitney, dimensión "Persona"*

	Postest: Dimensión "Persona"
U de Mann-Whitney	0,000
W de Wilcoxon	120,000
Z	-4,695
Sig. asintótica (bilateral)	,000

De acuerdo a la tabla 46, el nivel de significancia es igual a ($p= ,000$) con lo cual, de acuerdo al criterio de decisión, se determina que sí existe una diferencia significativa en la dimensión "persona", entre ambos grupos.

Por lo tanto, los resultados obtenidos confirman la hipótesis específica H3 de la investigación que señalaba que la aplicación del Programa "Evaluando Ando" mejora la retroalimentación efectiva "a nivel de persona" en entornos de enseñanza digital aplicada por docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06.

Interesa saber si el programa tiene algún efecto diferenciado en la dimensión "persona", según los niveles de las variables intervinientes. Para ello, haciendo uso de los puntajes del postest, sólo en el grupo experimental, se ha determinado los resultados del estadístico "*U de Mann-Whitney*".

Tabla 47*Efecto del programa según variables intervinientes en dimensión "Persona"*

Dimensión	Diferencias	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Área Curricular	Hum. – Cienc.	-,594	,553
	Hum. – Creat.	,907	-,117
	Cien. - Creat.	-,470	,638
Experiencia docente	Bási. - Reg.	-2,265	,024
	Bási. - Avan.	-1,998	,046
	Reg. - Avan	-,378	,705
Sexo	Fem. – Masc.	-2,556	,011

De acuerdo con la tabla 47, se puede observar el siguiente comportamiento en las variables intervinientes propuestas en este estudio: No se evidencia una diferencia significativa entre los niveles de la variable interviniente "Área curricular". Sin embargo, en la variable "Experiencia Docente" se observa que sí existe diferencia significativa entre docentes con experiencia básica y docentes con experiencia regular con una diferencia de 3,47 puntos en el rango promedio, a favor de los de experiencia avanzada. De igual modo, respecto a la variable "Sexo", existe diferencia significativa ($p= ,011$) con una diferencia de 7,09 puntos a favor del sexo femenino que presenta un rango promedio de 9,42 frente al rango promedio de la población masculina de 2,33.

Esto quiere decir que el programa "Evaluando ando" afecta positivamente todos los niveles de la variable interviniente "área curricular", mientras que en la variable "experiencia docente" no ocurre lo mismo entre docentes de experiencia básica y docentes de experiencia avanzada. Respecto a la variable "sexo", el programa tiene mayor impacto en la población femenina.



CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados del presente estudio titulado “Efectos del Programa “Evaluando Ando” en la Retroalimentación Efectiva en Entornos de Enseñanza Digital en Docentes”, señalan que existe una diferencia significativa en la forma de retroalimentar de los docentes pertenecientes a una institución educativa de la UGEL 06 de Ate, provincia y departamento de Lima, quienes participaron del programa “Evaluando Ando”. Los resultados comparan a este grupo con el grupo de docentes no participantes en la aplicación de este programa y los datos se recogieron a través de la aplicación del pre y postest. De acuerdo a los resultados del postest, el nivel de significancia es igual a ,000 con lo cual se determina que existe una diferencia significativa en los resultados totales mostrados por ambos grupos (experimental y de control) después de la aplicación del programa “Evaluando Ando”. En consecuencia, los resultados obtenidos confirman la hipótesis general que sostenía que la aplicación del Programa “Evaluando Ando” mejora la retroalimentación efectiva en entornos de enseñanza digital aplicada por docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06.

Como es bien sabido, y se ha mencionado al principio de esta investigación, la educación en el contexto de la pandemia tuvo que afrontar un gran reto: seguir llegando a los estudiantes de la mejor manera posible y continuar formándolos para el logro de las competencias planteadas en el Currículo Nacional. Dentro de este reto estaba inmerso el de evaluar los logros de los estudiantes, para lo cual resultaba ineludible mirar la práctica de retroalimentación utilizada por los docentes y cuán efectiva estaba resultando

ésta en un entorno que solamente tenía la virtualidad como única vía de comunicación.

Teóricos tradicionales como Hattie y Timperley (2007) señalan acerca de la retroalimentación que se trata de la información que el docente comparte con el estudiante respecto a su desempeño en la ejecución de determinada tarea con el fin que éste pueda tomar conciencia de sus logros y pueda superar las limitaciones encontradas en la ejecución de la misma. Y, otros, más contemporáneos como Sánchez y Manrique (2018) señalan la retroalimentación como una herramienta didáctica muy poderosa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; asimismo, Anijovich (2019) señala la necesidad de desarrollar niveles de comunicación realmente efectivos y claros a fin que el estudiante comprenda en toda su dimensión el mensaje que está recibiendo y, de ese modo, pueda ejecutar acciones que le permitan movilizar nuevas estrategias para lograr un mejor desempeño. Asumida la importancia de la retroalimentación, especialmente en los entornos virtuales en el contexto de la pandemia, se hizo necesario analizar de qué manera se debía desarrollar esta retroalimentación partiendo de la realidad. El Currículo Nacional de la Educación Básica (2017), contempla la evaluación bajo el enfoque formativo y a diferentes niveles, por ello es que la investigación trabajó la retroalimentación en tres niveles: de la tarea, del proceso y de la persona, tomando las dimensiones de Hattie y Timperley cuyos estudios se orientan a mejorar los niveles de comunicación en estas dimensiones.

Los resultados obtenidos con la investigación demuestran que la efectividad de la retroalimentación mejora si mejoramos la comunicación direccionada a la tarea, al proceso y a la persona; estas dimensiones son

trabajadas desde la aplicación del programa “Evaluando Ando” con actividades orientadas a la mejora en el manejo de estas dimensiones. Es así que los resultados comparativos de ambos grupos, luego de la aplicación del programa, reflejan la mejora de la retroalimentación brindada por los docentes de la muestra, de la siguiente manera: A nivel de “tarea”, como puede observarse en la tabla 32 la significancia es igual a ($p= ,000$) con lo cual se determina la existencia de una diferencia significativa entre el grupo control y el experimental luego que el segundo fuera sometido al programa, corroborando el efecto del mismo sobre la actividad de retroalimentación de los docentes en esta dimensión. A nivel del “proceso”, como puede observarse en la tabla 39 el nivel de significancia es igual a ($p= ,000$) con lo cual se determina la existencia de una diferencia significativa entre el grupo control y el experimental luego que el segundo fuera sometido al programa, corroborando el efecto del mismo sobre la actividad de retroalimentación de los docentes en esta dimensión. De igual modo, respecto a la dimensión “persona”, como puede observarse en la tabla 46, los resultados finales refieren un nivel de significancia igual a ($p= ,000$) con lo cual se determina la existencia de una diferencia significativa entre el grupo control y el experimental luego que el segundo fuera sometido al programa, corroborando el efecto del mismo sobre la actividad de retroalimentación de los docentes en esta dimensión.

Por lo tanto, los resultados conseguidos evidencian que la aplicación del programa “Evaluando Ando”, que contiene actividades orientadas a desarrollar los estilos de retroalimentación en las tres dimensiones planteadas por Hattie y Timperley desarrolladas en la presente investigación, ha dado resultados positivos de efectividad lo cual se demuestra con los niveles de significancia

finales que determinan una alta significancia que puede evidenciarse en los resultados totales y por dimensiones.

Estudios empíricos realizados con anterioridad a la presente investigación resaltan la necesidad de desarrollar una retroalimentación más efectiva coincidiendo con el objetivo general de la misma que evidencia el interés de la investigadora por contribuir en la mejora de los estilos de retroalimentación de los docentes mediante la aplicación del Programa “Evaluando Ando”.

Con respecto a investigaciones realizadas tanto a nivel internacional como nacional, se puede encontrar coincidencia con los estudios realizados por Arrieta (2017) en Bogotá, Colombia, donde se investiga la implementación de la retroalimentación como herramienta para la evaluación formativa y se concluye que ésta genera beneficios en el desempeño de los estudiantes al permitir que éstos tomen mayor conciencia de sus fortalezas y debilidades para lograr los objetivos propuestos. Respecto a la investigación en discusión se puede comprobar la mejora de los estilos de retroalimentación utilizados por los docentes en las diferentes dimensiones trabajadas por el programa: de la tarea, del proceso y de la persona, generando beneficios en el desempeño de los estudiantes pues la comunicación orientada a las tres dimensiones resulta ser más clara, lo cual es beneficioso y contribuye a entender mejor las oportunidades de mejora continua.

La mejora en los estilos de retroalimentación de los docentes en entornos virtuales, finalizada la fase de aplicación del programa “Evaluando Ando”, se evidencia en la tabla 25 que presenta los resultados obtenidos en el nivel de significancia que es igual a ($p= ,000$) con lo cual se determina la existencia de una diferencia significativa en los resultados totales mostrados por ambos grupos

(experimental y de control) después de la aplicación del programa “Evaluando Ando”.

Del mismo modo, el estudio realizado en la provincia constitucional del Callao, Perú, por Quevedo (2021), en una muestra conformada por docentes del nivel primaria, con la finalidad de establecer si existe una relación entre gestión pedagógica y evaluación formativa, concluye recomendando la necesidad de fortalecer la retroalimentación a través de la evaluación formativa. Respecto a la investigación en discusión, se encuentra coincidencia en la necesidad de mejorar el estilo de retroalimentación mediante la aplicación del programa “Evaluando Ando” cuyas actividades se orientan a la mejora de la retroalimentación a través de la mejora de los estilos de comunicación en las dimensiones: tarea, proceso y persona. Los resultados finales corroboran el fortalecimiento de la práctica de retroalimentación de los docentes del grupo experimental.

Asimismo, la investigación realizada por Alegría (2021), en la ciudad de Tarapoto, Perú, destacó la relación existente entre la retroalimentación y la evaluación formativa recomendando la preparación continua de los docentes para desarrollar una retroalimentación efectiva. Los resultados del estudio en mención coinciden con la presente investigación en la necesidad de preparación docente para mejorar la práctica de retroalimentación, por ello la implementación del programa “Evaluando Ando” que presenta resultados de eficacia positivos sobre la mejora de los estilos de retroalimentación de los docentes en entornos virtuales.

En relación al programa “Evaluando Ando”, éste tiene por finalidad mejorar la práctica docente respecto a los estilos de retroalimentación de la evaluación, orientado hacia tres dimensiones: a) la tarea; b) el proceso y c) la

persona; de acuerdo al modelo propuesto por Hattie y Timperley (2007). El programa permite que el docente integre en sus mensajes de retroalimentación los tres niveles planteados, es decir, que al momento de retroalimentar dirija sus mensajes hacia la tarea, el proceso y la persona.

De acuerdo a Bisquerra y Álvarez (2012) todo programa presenta una secuencia de actividades previamente planificadas orientadas a intervenir sobre alguna situación que genera una necesidad. Asimismo, Parras et al. (2008) destacan entre las características de los programas la organización en torno a objetivos que se ejecutan mediante actividades desarrolladas en un tiempo previsto. Acorde con estas definiciones, el programa “Evaluando Ando” desarrolla una serie de actividades prácticas a lo largo de 27 sesiones con un tiempo de duración de 45 minutos cada sesión y una frecuencia de dos veces por semana, con el objetivo de “fortalecer el estilo de retroalimentación efectiva en los docentes del nivel secundaria de la Educación Básica Regular”.

El programa abarca 27 sesiones divididas en tres dimensiones, en razón de nueve sesiones que se desarrollan por cada dimensión: dimensión tarea, dimensión proceso y dimensión persona.

La dimensión “tarea” está orientada a resaltar la relación que debe existir entre la evidencia recibida y las capacidades desarrolladas por el estudiante en la ejecución del producto final, por lo tanto, plantea actividades que permiten al docente retroalimentar el producto recibido en función a las capacidades desarrolladas por el estudiante en su ejecución y si éstas se relacionan o no con lo esperado. El mensaje de retroalimentación se estructura teniendo en cuenta esta relación y sin perder de vista el nivel de logro obtenido en función al nivel de logro esperado destacando los avances producidos y apoyando las

posibilidades de mejora brindando la oportunidad y guiando al estudiante para que identifique los errores cometidos en la tarea ejecutada y los convierta en errores constructivos a partir de los cuales pueda reflexionar y reorientar sus aprendizajes. Los resultados obtenidos evidencian que después de haber participado en el programa, los docentes han logrado desarrollar su estilo de retroalimentación en esta dimensión, teniendo en consideración la relación entre el producto final y el desarrollo de capacidades programadas con anticipación.

La dimensión “proceso” permite al docente reconocer y valorar los logros en el proceso de construcción de la tarea tomando en cuenta el avance en el desarrollo de las capacidades programadas. El mensaje de retroalimentación en esta dimensión se interesa por el avance del estudiante, no solamente por el producto final y valora los pequeños logros animándole a una mirada reflexiva de los pasos en la ejecución para ubicar dónde se puede encontrar la debilidad y cómo puede fortalecerla para obtener un producto acorde con lo esperado. Los resultados obtenidos evidencian que después de haber participado en el programa, los docentes ahora utilizan una comunicación más efectiva, teniendo en cuenta los logros alcanzados por los estudiantes en el proceso de construcción de la misma.

La dimensión “persona” desarrolla actividades orientadas a reflexionar acerca de la importancia de valorar al estudiante como la persona que realiza una acción. El mensaje de retroalimentación en esta dimensión se orienta al estudiante como la persona que está aprendiendo, por lo tanto, desarrolla una mirada humanizadora del producto, entendiendo que el producto que se tiene enfrente ha sido realizado por la persona que es el estudiante y que los mensajes

que se le brinde pueden contribuir a fortalecerlo y reorientar de forma positiva sus aprendizajes o, por el contrario, puede generar un impacto negativo y estancar toda oportunidad de crecimiento. Los resultados obtenidos evidencian que después de haber participado en el programa, los docentes hacen uso de frases motivadoras resaltando el esfuerzo del estudiante y animándole a seguir creciendo en sus aprendizajes.

Lo expuesto permite arribar a las siguientes afirmaciones:

El programa “Evaluando Ando” tiene efectos positivos sobre la retroalimentación, así como sobre las dimensiones de la misma: tarea, proceso y persona.

Se evidencia la importancia del programa “Evaluando Ando” para la mejora de la práctica de una retroalimentación efectiva en entornos virtuales y también en entornos presenciales permitiendo que los docentes desarrollen un mejor estilo de comunicación y orientación de la retroalimentación brindada.

La ejecución de las actividades del programa permite desarrollar habilidades para poder brindar una retroalimentación efectiva como parte sustancial de la evaluación formativa.

El programa “Evaluando Ando” constituye una herramienta muy importante para el desarrollo docente y de gran beneficio para los estudiantes que podrán recibir una orientación más efectiva por parte de sus maestros.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se dan a conocer las conclusiones a las que se ha arribado con esta investigación y las recomendaciones necesarias a tener en cuenta.

6.1 Conclusiones

1. La aplicación del programa “Evaluando Ando” tiene efectos positivos en la mejora de la retroalimentación efectiva en entornos de enseñanza digital aplicada por docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06, lo cual se confirma con el promedio de 124,20 obtenido por el grupo experimental y de 92,00 obtenido por el grupo control, recogido en el postest.
2. La aplicación del Programa “Evaluando Ando” mejora la retroalimentación efectiva “a nivel de tarea” en entornos de enseñanza digital aplicada por docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06, lo cual se confirma con el promedio de 40,93 correspondiente al grupo experimental y de 29,20 correspondiente grupo control, recogido en el postest.
3. La aplicación del Programa “Evaluando Ando” mejora la retroalimentación efectiva “a nivel de proceso” en entornos de enseñanza digital aplicada por docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06, lo cual se confirma con el promedio 39,60 del grupo experimental y de 31,60 del grupo control, recogido en el postest.
4. La aplicación del Programa “Evaluando Ando” mejora la retroalimentación efectiva “a nivel de persona” en entornos de

enseñanza digital aplicada por los docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06, lo cual se confirma con el promedio 23,00 correspondiente al grupo experimental y de 8,00 correspondiente al grupo control, recogido con la aplicación del postest.

6.2 Recomendaciones

Para estudios posteriores

- Ampliar el tamaño de la población y la muestra para tener mayor referencia del impacto del programa.
- Ampliar la aplicación del Programa “Evaluando Ando” para beneficiar a los docentes de los diferentes niveles de Educación Básica Regular.
- Adaptar las actividades del Programa “Evaluando Ando” para aplicarlo no solo en entornos virtuales sino también presenciales.

Para la Institución Educativa

- Dar a conocer los resultados positivos del Programa “Evaluando Ando” a toda la comunidad educativa a fin de que pueda ser adoptado de manera oficial en la Institución Educativa.
- Considerar el Programa “Evaluando Ando” como una actividad de innovación educativa que involucre a todos los miembros de la Institución Educativa.
- Incluir el Programa “Evaluando Ando” como una actividad de formación continua que permita ir fortaleciendo las habilidades para brindar una retroalimentación efectiva en todos los docentes a partir de jornadas de capacitación e intercambio de experiencias.

Para los docentes

- Tomar en cuenta que el Programa “Evaluando Ando” constituye un aporte para la mejora continua de sus habilidades y para que pueda proyectarse de la mejor manera a los estudiantes.
- Flexibilizar y adaptar el estilo de comunicación utilizado en la retroalimentación de modo tal que el estudiante comprenda realmente el mensaje y lo que se espera de su desempeño.
- Tomar en cuenta en todo momento la retroalimentación en las dimensiones propuestas: tarea, proceso y persona, para que el mensaje sea realmente efectivo y los resultados de progreso de los estudiantes puedan evidenciarse.

Para el Minedu

- Tomar en cuenta que el Programa “Evaluando Ando” constituye una propuesta basada en la realidad y la experiencia de los docentes, que permite simplificar los pasos y obtener resultados que demuestran su eficacia.

REFERENCIAS

- Alegria, C. (2021). *Retroalimentación y evaluación formativa en los estudiantes de la Institución Educativa 0115, Tarapoto 2020* [Tesis de maestría. Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/61147>
- Alvarado, M. (2014). Retroalimentación en educación en línea: Una estrategia para la construcción del conocimiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 59-73. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331431248004.pdf>
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación Educativa: Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Wolters Kluwer. <https://docer.com.ar/doc/x0e0vvx>
- Álvarez, V. y Hernández, J. (1998). El modelo de intervención por programas. Aportaciones para una revisión. *Revista de Investigación Educativa*, 16(2), 79-123. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/98041>
- Anijovich, R. (octubre 2021). Potenciado el aprendizaje de los estudiantes. <https://www.fundacionarauco.cl/actualidad/fundacion/>
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa*. SUMMA - Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La Evaluación como Oportunidad*. Paidós. <https://edutic2020.files.wordpress.com/2020/07/4f51a-anijovich-rebeca-la-evaluacion-como-oportunidad.pdf>
- Arrieta, J. (2017). *Evaluación Aprendizaje: Procesos de retroalimentación en escenarios presenciales de educación básica secundaria* [Tesis de

maestría. Universidad Privada Tecnológico de Monterrey]. Repositorio institucional RITEC. <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/622663/Tesis%20MEE.pdf>

Banco Mundial (2020). *Global economic prospect. June 2020*

<https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1553-9>

Bausela, E. (2004). Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. Modelo de Intervención por Programas. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 3(2), 199-213. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1071168>

Bello, M. (2019). ¿Por qué fracasa el cambio de la educación en el Perú?. *Ideele Revista*. <https://revistaideele.com/ideele/revista/289>

Bustamante, R. (2020). Educación en cuarentena: cuando la emergencia se vuelve permanente. Proyecto CREER - GRADE. <https://www.grade.org.pe/creer/archivos/articulo-4.pdf>

Cabanal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>

Cáceres, K. (2020). Educación virtual: creando espacios afectivos de convivencia y aprendizaje en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 1-7. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.28>

Canedo, C., Reyes, A. y Chicharro, M. (2017). *Formación inicial de docentes de Educación Básica: una mirada desde los actores*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa.

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0700.pdf>

- Campechano-Escalona, E. (2021). Educación y la pandemia en América Latina: la experiencia en el Perú. *Cadernos Cajuína*, 6(4), 218-228. <http://dx.doi.org/10.52641/cadcaj.v6i4.548>
- Carrillo, S. (2021). El sistema educativo peruano en emergencia: el desafío político y social de la alta segregación escolar. *Tarea. Revista de Educación y Cultura*, 113, 10-13. <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/Tarea103-3.pdf>
- Casanova, M^a A. (1997). *Manual de evaluación educativa*. (2da. ed.). La Muralla.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación S.A.
- Castro, C. y Moraga, A. (2020). *Evaluación y retroalimentación para los aprendizajes*. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/04/6-Modelo-Evaluacion-y-retroalimentacion-aprendizajes.pdf>
- Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. *Bogotá: biblioteca electrónica de la universidad Nacional de Colombia*, 2, 1-11.
- Cedeño, E. y Murillo, J. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(1), 119-127. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/login?source=%2Findex.php%2FRehuso%2Fworkflow%2Fsubmission%2F2156>

- Centro de Educación Continua, Abierta y a Distancia – CECAD (2020). *Importancia de la retroalimentación* [Diapositiva de PowerPoint]. Material didáctico del curso: Formación en Tutoría Virtual. http://cecad-uabjo.mx/Importancia_de_la_retroalimentacion.pdf
- CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Informe COVID-19. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Clavijo, G. (15 de febrero del 2021). *La evaluación del y para el aprendizaje*. Edu Bits. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/evaluacion-del-y-para-el-aprendizaje/>
- Cortés, J. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Revista electrónica Dilemas contemporáneos. Educación, Política y Valores*, VIII (edición especial). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2560>
- Cuenca, R., Carrillo, S., De los Ríos, C., Reátegui, L. y Ortiz, G. (2017). *La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú*. <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/923>
- Decreto Supremo N°044-2020-PCM. (15 de marzo del 2020). Diario Oficial El Peruano, 15 de marzo de 2020. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-supremo-que-declara-estado-de-emergencia-nacional-po-decreto-supremo-n-044-2020-pcm-1864948-2/?fbclid=IwAR0Mn40PAHjrzy3j9j4OCQhkKGuhDgYvlby8UUUsSajrQC3XN-qWfgOc5JBk>

- Del Mastro, C. (2020). Políticas públicas de formación inicial docente en el Perú. *Revista Formacao Docente*, 12(23), 83-97.
<https://doi.org/10.31639/rbfpf.v12i23.282>
- Díaz-Barriga, F., Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (2ª. ed.). McGraw Hill
- Díaz, C., Rosero, K. y Obando, M. (2017). La evaluación como medio de aprendizaje. *Educación y Humanismo*, 20(34), pp. 173-186.
<http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2863>
- Díaz, J., Gallego, B., y Calles, A. (2011). Rules and implementation of the deductive-hypothetical method in diagnosis. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 27(3), 378-387.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252011000300008&lng=es&tlng=en.
- Díaz, J. y Ñopo, H. (2016). La carrera docente en el Perú. *Investigación para el desarrollo en el Perú. Once balances – GRADE*.
https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/carreradocente_JJDHN_35.pdf
- Dirección Regional de Educación de Pasco (2020). *Guía de retroalimentación para los niveles y modalidades de la educación básica en la educación a distancia de la región Pasco*.
https://drepasco.gob.pe/wpcontent/uploads/2020/08/gu%C3%ADa_retroalimentaci%C3%B3n_distancia.pdf

- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2), 103-111. <https://doi.org/10.18800/psico.198801-02.008>
- Espinoza, E. (2021). Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 389-397. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v13n4/2218-3620-rus-13-04-389.pdf>
- Fernández, P., Vallejo, G., Livacic-Rojas, P., y Tuero, E. (2014). Validez Estructurada para una investigación cuasi-experimental de calidad. Se cumplen 50 años de la presentación en sociedad de los diseños cuasi-experimentales. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(2), 756-771. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.166911>
- Flores, L., Gómez, Y., Chacaltana, R., Prado, P., Jurado, E. y Huayta, G. (2021). Desafíos en la formación continua docente: Una revisión sistemática. *Revista Pakamuros*. 9(4), 54-57. <https://doi.org/10.37787/pakamuros-unj.v9i4.237>
- Flores, M. y Almonacid, M. (2022). Experiencia de fortalecimiento pedagógico para profesionales. *Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, 3(1), 59-77. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/>
- Flórez, A., Rosales, Y., y Flórez, E. (2021). Internet como herramienta comunicativa asincrónica y sincrónica en los docentes de Química. *CEDOTIC Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información*, 1(1), 168-187. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/381/3811815010/html/>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF (2021). COVID-19: *Impacto de la caída de los ingresos de los hogares en indicadores de salud y educación de las niñas, niños y adolescentes en el Perú. Reporte técnico.*
- <https://www.unicef.org/peru/media/9941/file/Reporte%20t%C3%A9cnico.pdf>
- Galabay, S. y Álvarez, M. (2021). WhatsApp como estrategia educativa en pandemia: Una experiencia desde educación rural en Ecuador. *CIENCIAMATRIA Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 7(13), 397-414.
- <https://doi.org/10.35381/cm.v7i13.497>
- Gómez, I. y Escobar, F. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: incremento de la desigualdad social en el Perú. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales y Humanidades*, (15), 152–165.
- <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.10>
- González, J. y Granera, J. (2021). Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) para la enseñanza-aprendizaje de la Matemática. *Revista Científica de FAREM-Estelí, edición especial*, 49-62.
- <https://doi.org/10.5377/farem.v0i0.11607>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1997). *Metodología de la Investigación*. McGraw – Hill.
- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (27 de marzo del 2020). *La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea.* EDUCAUSE Review.

<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Instituto Peruano de Economía - IPE (2020). Impacto del COVID-19 en Perú y Latinoamérica. *Boletín de discusión*. <https://www.ipe.org.pe/portal/boletin-ipe-impacto-del-COVID-19-la-economia-peruana-y-latinoamerica/>

Jordán, M., Pachón, L., Blanco, M. y Achiong, M. (2011). Elementos a tener en cuenta para realizar un diseño de intervención educativa. *Revista Médica Electrónica*, 33(4), 540-546. <https://revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/874/pdf>

Juca, F. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 106-111. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n1/rus15116.pdf>

Congreso de la República (2003). *Ley N° 28044, Ley General de Educación*. Normas Legales, N° 8437. Diario Oficial El Peruano 29 de julio del 2003.

Congreso de la República (2012). *Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial*. Normas Legales, N° 479350. Diario Oficial El Peruano 25 de noviembre del 2012.

Ley, N. y Espinoza, E. (2021). Características de la evaluación educativa en el proceso de aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 363-370. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2400>

Lima, G. (2017). Enriquecer la realimentación para consolidar aprendizajes. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 8(14), 9-26. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/17328>

- Lozada, J. (2014). Investigación aplicada: Definición, propiedad intelectual e industria. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 3(1), 47-50.
- Lozano, F., y Tamez, L. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 197-221.
<https://www.redalyc.org/pdf/3314/331431248010.pdf>
- Luaces, O. (2014). *Evaluaciones en Línea. Una innovación educativa en el marco del programa de una computadora por alumno*. Administración Nacional de Educación Pública ANEP.
<https://sea.anep.edu.uy/sites/default/files/documentos/Libro%20sobre%200evaluaciones.pdf>
- Máñez, I., Vidal-Abarca, E., Kendeou, P., y Martínez, T. (2019). ¿Cómo procesan los estudiantes la retroalimentación formativa compleja en las tareas de preguntas y respuestas? Un estudio de pensamiento en voz alta. *Metacognición y Aprendizaje*, 14(1), 65-87.
<https://doi.org/10.1007/s11409-019-09192-w>
- Máñez, I. (2020). ¿Influye la retroalimentación correctiva en el uso de la retroalimentación elaborada en un entorno digital? *Psicología Educativa*, 26(1), 57-65. <https://doi.org/10.5093/psed2019a14>
- Martínez, A. (2020). Evaluación para el aprendizaje. En M. Sánchez y A. Martínez (Eds.). *Evaluación en y para para el aprendizaje: instrumentos y estrategias* (pp. 41-49). Imagia Comunicación.

- Maturana, K. (2021). *Pilotaje preliminar y validación de un cuestionario que mida la experiencia de aprendizaje de estudiantes de enseñanza media sobre las prácticas de retroalimentación efectiva de sus profesores y profesoras* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio institucional de la UC. <https://repositorio.uc.cl/xmlui/handle/11534/58542>.
- Medina, P. y Mollo, M. (2021). Práctica reflexiva docente: Eje impulsador de la retroalimentación formativa. *Conrado*, 17(81), 179-186. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n81/1990-8644-rc-17-81-179.pdf>
- Méndez, J. y Monescillo, M. (2002). Estrategias para la evaluación de programas de orientación. *XXI, Revista de Educación*, 4, 181-202. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1920/b15150495.pdf?sequence=1>
- Mendivelso, H., Ortiz, S., y Sánchez, C. (2019). *La retroalimentación en el proceso de aprendizaje de estudiantes del área de matemáticas* [Tesis de maestría. Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional de la PUJ. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/46013>
- Ministerio de Educación (2020). *El valor de la evaluación formativa* [Dispositiva de PowerPoint]. Repositorio Minedu. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7786?show=full>
- Ministerio de Educación (2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf>
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

- Ministerio de Educación (2017). *Programa Curricular de Educación Secundaria*.
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>
- Ministerio de Educación (2020). *Orientaciones para la evaluación de competencias de estudiantes de la Educación Básica en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19*.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7707>
- Niño, M. y Bahamonde, S. (2019). *Planificación, mediación y evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria*. Ministerio de Educación.
<https://www.librosenperu.com/planificacion-mediacion-y-evaluacion-de-los-aprendizajes-en-la-educacion-secundaria-documento-de-trabajo>
- Ministerio de Educación (2020). *Orientaciones pedagógicas para brindar la retroalimentación a los estudiantes en un contexto de educación no presencial en el nivel de educación secundaria*.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7707>
- Miranda, D., González, L. y Ávila, D. (2020). *La retroalimentación efectiva en los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA): Un análisis de las percepciones de los gestores académicos* [Tesis de maestría, EAN Universidad]. Repositorio institucional de la EAN Universidad.
<https://repository.universidadean.edu.co/handle/10882/9868>
- Mogollón, I. (s.f.). *El Chat y otros procedimientos de evaluación a distancia aplicables en sistemas mixtos*. (On line).
<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2304.htm>
- Morales, J. (2001). *La Evaluación en el Área de Educación Visual y Plástica en la Educación Secundaria Obligatoria* [Tesis de doctorado. Universidad

Autónoma de Barcelona]. Repositorio institucional de UAB.
https://bibcercador.uab.cat/permalink/34CSUC_UAB/avjib/alma991009116809706709

Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana.
<https://docplayer.es/22327879-Evaluacion-del-aprendizaje-y-para-el-aprendizaje-reinventar-la-evaluacion-en-el-aula.html>

Moreno, T. (2021). *La retroalimentación: un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*. Universidad Autónoma Metropolitana.
<http://dccd.cua.uam.mx/libros/investigacion/Retroalimentacion.pdf>

Muñoz, A. (2017). Repensar los usos de la evaluación en el aula para el aprendizaje de una segunda lengua. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 115-132.
<https://10.11144/Javeriana.m9-19.ruas>

Muñoz, L., Inga, M., Ramos, W., Pozú, J., Jaime, J. y Garnelo, R. (2020). *Trabajo docente en tiempos de pandemia: El caso del Perú*. <https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/ebook-2-trabajo-docente-en-tiempos-de-pandemia-1.pdf>

Muñoz, M. (2020). Análisis de las prácticas declaradas de retroalimentación en Matemáticas, en el contexto de la evaluación, por docentes chilenos. *Perspectiva Educativa*, 59(2), 111-135.
<https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1062>

Murillo, J. y Román, M. (2012). Formación, motivación y condiciones laborales de los docentes de primaria en Perú. *Revista Peruana de Investigación*

Educativa, 4, 7-42.

<https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/25/51>

Ochoa, C. (01 de abril del 2019). *El propósito de la evaluación*.

<https://posgrados.anahuac.mx/blog/proposito-de-evaluacion>

Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes-UMC (2021). *Estudio Virtual de Aprendizajes (EVA) 2021* [Diapositiva de PowerPoint].

<http://umc.minedu.gob.pe/resultadoseva2021/>

Olivera, I. (2019). La retroalimentación en el proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés en estudiantes de secundaria. *Revista Latinoamericana Ogmios*

RLO, 1(2), 140-150. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.013>

Organización de las Naciones Unidas - ONU (2020). *El impacto del covid-19 en América Latina y El Caribe*. [https://peru.un.org/sites/default/files/2020-07/SG%20Policy%20brief%20COVID%20LAC%20%28Spanish%29_10%20July_0.pdf#:~:text=El%20COVID%20E2%80%9119%20provocar%C3%A1%20en,\(PIB\)%20regional%20en%2020201.](https://peru.un.org/sites/default/files/2020-07/SG%20Policy%20brief%20COVID%20LAC%20%28Spanish%29_10%20July_0.pdf#:~:text=El%20COVID%20E2%80%9119%20provocar%C3%A1%20en,(PIB)%20regional%20en%2020201.)

Páez, E., Corredor, E. y Fonseca, J. (2016). Evaluación del uso de herramientas sincrónicas y asincrónicas en procesos de formación de las ciencias agropecuarias. *Ciencia y Agricultura*, 13(1), 77-90.

<https://www.redalyc.org/journal/5600/560062814007/html/>

Pamo, M. (2019). *Estudio contextualizado de las prácticas docentes en la evaluación formativa en el II ciclo de educación inicial de las instituciones educativas estatales de Tiabaya, 2018* [Tesis de doctorado. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio institucional UNSA.

<https://repositorio.unsa.edu.pe/items/c9dd620f-877d-40b0-b4ce-40bfbee4f67b>

- Pardo, B. (2021). *Retroalimentación formativa para el aprendizaje a distancia en la Institución Educativa N° 11534 “José Campos Peralta” Batangrande, Ferreñafe* [Tesis de doctorado. Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la UCV.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/61027>
- Parras, A., Madrigal, A., Redondo, S., Vale, P., Navarro, E. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España.
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/61923/00820082000250.pdf?sequence=1>
- Patiño, A. (2020). Por una educación a distancia de calidad. *Tarea*, 100, 16-22
<http://foroeducativo.org/wp-content/uploads/2020/08/Tarea100.pdf>
- Pérez, G. (2007). La evaluación de los aprendizajes. *ReEncuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (48), 20-26.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004803>
- Peña, C. (2019). *Retroalimentación efectiva y formativa para el aprendizaje ¿Cómo orientar a mis docentes para su implementación?* Líderes Educativos: Centro de liderazgo para la mejora escolar.
<https://www.lidereseducativos.cl/recursos/retroalimentacion-efectiva-y-formativa-para-el-aprendizaje-como-orientar-a-mis-docentes-para-su-implementacion/>
- Picón, G., Rodríguez, N. y Admen, A. (2021). Prácticas de evaluación en entornos virtuales de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 y el

- regreso a la presencialidad. *La Saeta Universitaria. Academia de Investigación*, 10(2), 52-68. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2690>
- Quesada, A. (2013). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: los recursos de la Web 2.0. *Revista de Lenguas Modernas*, 18, 337-350. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/12370>
- Quevedo del Carpio, L. (2021). *Gestión pedagógica y evaluación formativa en la red de educación N°2 Carmen de la Legua, Callao - 2019* [Tesis de doctorado. Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio institucional UNFV. <https://www.unfv.edu.pe/vrin/biblioteca-central/repositorio>
- Ramírez, G. y Valdés, D. (2019). El modelo de retroalimentación de Hattie y Timperley como estrategia para favorecer el cambio en las percepciones sobre la evaluación formativa en docentes y alumnos. *Revista de Investigación Educativa del Tecnológico de Monterrey*, 10(19). <http://rieege.mx/index.php/rieege/article/view/568/457>
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.) (versión 23.5 en línea). <https://dle.rae.es>
- Ministerio de Educación (2020). *Resolución Vice ministerial N° 094-2020-MINEDU*. Diario Oficial El Peruano, 28 de abril del 2020.
- Ministerio de Educación (2016). *Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU*. Diario Oficial El Peruano, 3 de junio del 2016.
- Reyes, E. (2015). *Aplicación del modelo de retroalimentación de Hattie y Timperley a los estudiantes de la asignatura Química Industrial de la Corporación Universitaria del Meta* [Tesis Maestría, Tecnológico de Monterrey]. Repositorio Institucional del Tecnológico de Monterrey RITEC.

https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/626583/Edithson_Andr%C3%A9s_Reyes_Lerma_.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rieble-Aubourg, S. y Viteri, A. (2020). "COVID-19: ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea?", *Nota CIMA # 20*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID). <http://dx.doi.org/10.18235/0002303>

Rodríguez, D. (2020). Más allá de la mensajería instantánea: WhatsApp como una herramienta de mediación y apoyo en la enseñanza de la Bibliotecología. *Información, cultura y sociedad*, 42, 107-125. <https://orcid.org/0000-0003-3737-8851>

San Andrés, E., Macías, F. y Mielles, G. (2021). La retroalimentación como estrategia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje: La retroalimentación como estrategia para el aprendizaje. *Revista Científica Sinapsis*, 1(19). <https://doi.org/10.37117/s.v19i1.456>

Sanchez, L. y Manrique, M. (2018). La retroalimentación más allá de la evaluación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(14), 89-104. <https://www.saece.com.ar/relec/revistas/14/est1.pdf>

Sánchez, M. (2020). Evaluación del aprendizaje. En M. Sánchez y A. Martínez (Eds.). *Evaluación en y para el aprendizaje: Instrumentos y estrategias* (pp. 17-39). Imagia Comunicación.

Sánchez, S. y Carrión, G. (2021). Modelo didáctico basado en la retroalimentación reflexiva para promover la evaluación formativa. *Rev. Tzhoecoén*, 13(1), 88-100. <https://doi.org/10.26495/tzh.v13i1.1875>

Sanchiz, Ma. L. (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*.

Universitat

Jaume.

<https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/23882/s4.pdf?sequence=6>

Sandoval, P., Maldonado, A y Tapia, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), pp. 49-75. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>

Tamayo, L. (2017). Orientación conceptual y metodológica del estudio sobre prácticas de evaluación en las Instituciones Educativas del Distrito. En L. Tamayo, L. Niño, L. Cardozo, y O. Bejarano (Eds.). *¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación* (pp. 11-71). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Tejedor, F. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18, (2), 319-339. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121021/113711>

UNESCO (2019). *La Formación Docente en Servicio en el Perú: Proceso de diseño de políticas y generación de evidencias*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372179?posInSet=1&queryId=53bfbef3-3e7f-4328-a510-c25349b37d0a>

UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2021). *Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe. Revisión documental, guías y herramientas*. https://www.unicef.org/lac/media/20731/file/Evaluacion_formativa_aprendizaje_ALC.pdf

- Valdivia, S. (2014). Retroalimentación efectiva en la enseñanza universitaria. *Revista sobre docencia universitaria: En Blanco & Negro*, 5 (21), 20-24.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/11388/11901>
- Valenzuela, T. (2017). *Análisis de un modelo de las prácticas evaluativas en relación con los modelos pedagógicos, las concepciones de evaluación del aprendizaje y las estrategias evaluativas utilizadas por las y los docentes en la Universidad Centroamericana de Nicaragua en 2016* [Tesis de doctorado, Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica]. Repositorio institucional UNED.
<https://repositorio.uned.ac.cr/handle/120809/1789>
- Verano, N. (2021). *La retroalimentación del aprendizaje en el tercer grado de primaria de una IE privada de Lima en el marco de una educación no presencial* [Tesis para obtener el título de Licenciada, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital PUCP.
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/18696>
- Veytia, M. y Rodríguez, K. (2021). La retroalimentación efectiva en estudiantes desde la perspectiva de los docentes. *Revista Transdigital*, 2(4), 1-23.
<https://doi.org/10.56162/transdigital63>

APÉNDICES

Apéndice A

DECLARACION JURADA

DE DOCUMENTOS DE TESIS

Yo, Ana Yuli Alarcón Trillo de Suazo, Identificado(a) con DNI N° 09726516

En calidad de autora de la tesis titulada “Efectos del programa “Evaluando Ando” en la retroalimentación efectiva en entornos de enseñanza digital en docentes”, para optar el grado de Doctora en Educación.

Declaro y doy fe que, durante el desarrollo de la investigación de tesis, se ha cumplido con los permisos y procesos requeridos.

Yo, Agustín Campos Arenas. identificado(a) con DNI N° 07194953 con Código ORCID N° 0000-0002-3867-3919.

En calidad de Asesor de la tesis titulada “Efectos del programa “Evaluando Ando” en la retroalimentación efectiva en entornos de enseñanza digital en docentes”.

Declaro y doy fe que; durante el desarrollo de la investigación de tesis se ha cumplido con los permisos y procesos requeridos:

a. Permiso del autor o autores de los instrumentos utilizados: (nombre del instrumento, / nombre y apellidos de autor(es)).....

b. Haber cumplido con el proceso de validación de instrumento (os) con mínimo cinco (5) especialistas para el juicio de expertos (No colar nombres ni apellidos).

- Experto N° 1 (Doctor en Educación)

- Experto N° 2 (Doctor en Educación)
- Experto N° 3 (Doctor en Educación)
- Experto N° 4 (Doctor en Administración de la Educación)
- Experto N° 5 (Doctor en Ciencias de la Educación)
- Experto N° 6 (Doctor en Psicología)

c. Se cumplió con el permiso escrito oficial de la autoridad de la institución donde se aplicó los instrumentos.

d. Se cumplió con los permisos escritos o digitales oficiales del consentimiento informado de las personas a las cuales se aplicó el/ los instrumentos.

Todo ello establecido por las normas internas para la obtención de los grados académicos de maestría y doctorado de la Escuela de Posgrado - UNIFÉ y por la Guía Básica para el informe final de tesis - Vicerrectorado de investigación UNIFÉ.

En fe de lo expuesto firmamos la presente Tesista y Asesora.

Lima, 10, de mayo de 2023

Ana Yuli Alarcón Trillo de Suazo – Firma Tesista

Agustín Campos Arenas – Firma Asesor

Apéndice B

CARTA SOLICITANDO JUICIO DE EXPERTOS

Lima, de del 2022

Dra.

.....

Docente de la Universidad

Presente.-

De mi consideración:

Me es grato dirigirme a usted a fin de saludarla cordialmente y presentarme como estudiante del Doctorado en Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIFE, y a su vez informarle que me encuentro desarrollando mi Tesis titulada: Programa “Efectos del Programa “Evaluando Ando” en la Retroalimentación Efectiva en Entornos de Enseñanza Digital en Docentes” para verificar el efecto en los niveles de retroalimentación efectiva brindada por los docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06, para lo cual he elaborado un instrumento para medir las dimensiones de la retroalimentación brindada.

En tal sentido, siendo necesario obtener evidencias de la validez del contenido de los ítems de los instrumentos, agradeceré su colaboración como experto en este proceso de validación, para lo cual adjunto a la presente, las definiciones correspondientes, así como los ítems para cada dimensión evaluada, de tal manera que usted podrá señalar si éstos son representativos del área y si gozan de claridad en su redacción. En caso de considerar que pueden ser mejorados dichos ítems, sírvase brindar sus comentarios en la columna de observaciones. Agradeciendo de antemano su gentil colaboración, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi estima personal.

Atentamente,



Handwritten signature of Ana Yuli Alarcón Trillo de Suazo, written in black ink over a horizontal line.

Ana Yuli Alarcón Trillo de Suazo

Código de estudiante: 2181940002

Apéndice C

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente investigación titulada Efectos del programa “Evaluando Ando” en la retroalimentación efectiva en entornos de enseñanza digital en docentes es realizada por Ana Yuli Alarcón Trillo de Suazo para optar el grado de Doctor en Educación.

El objetivo general de la investigación es verificar el efecto del Programa “Evaluando Ando” en los niveles de retroalimentación efectiva en entornos de enseñanza digital aplicada por docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06.

Si usted desea participar de esta investigación se le solicitará completar la prueba de una duración aproximada de 30 minutos; la información recogida a través de este instrumento será anónima y el trato que se le dé a los resultados de la misma será de carácter confidencial con fines que sirvan únicamente a la investigación.

Si tiene alguna duda o desea mayor información sobre la investigación, puede contactarse con la investigadora responsable del presente estudio:

Nombre de la investigadora: Ana Yuli Alarcón Trillo de Suazo

Correo electrónico: anayuli.alarcon@gmail.com

Tlf.

Desde ya se agradece su participación

Luego de haber recibido información de la investigación, ACEPTO PARTICIPAR VOLUNTARIAMENTE.

Reconozco que la información que proporcione en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de este estudio sin mi consentimiento.

..... 

Firma del Participante

Fecha

Apéndice D

CUESTIONARIO APLICADO A LA MUESTRA

CUESTIONARIO SOBRE LA PRÁCTICA DE RETROALIMENTACIÓN

1. Institución Educativa:	2. UGEL:
3. Área:	4. Grado:
5. Edad:	6. Sexo: M() F()
7. Fecha de aplicación:	

Estimada/o docente, la presente investigación tiene por finalidad conocer la forma cómo está realizando la retroalimentación a sus estudiantes, por tanto, le rogamos responder con sinceridad las afirmaciones planteadas. Para ello marque con una (X) con qué frecuencia usted pone en práctica lo expresado de acuerdo a la escala de valoración:

Siempre -Lo que usted hace todo el tiempo de forma consistente

A veces -Lo que usted hace algunas veces.

Casi nunca -Lo que usted escasamente hace.

Casi siempre -Lo que usted casi todo el tiempo hace

Nunca -Lo que usted nunca hace

Lea cada enunciado y marque el número que mejor exprese su práctica cotidiana.

Las respuestas son confidenciales ¡Gracias!

RETROALIMENTACIÓN A NIVEL DE LA TAREA		Escala de Valoración				
ITEMS	ENUNCIADO	Siempre (5)	Casi siempre (4)	A veces (3)	Casi nunca (2)	Nunca (1)
1	Antes del proceso de ejecución de la tarea señala a sus estudiantes los criterios con los que ésta será calificada.					
2	El mensaje de retroalimentación informa solamente sobre los resultados de la tarea ejecutada					
3	En su mensaje resalta los criterios de evaluación que no se tuvieron en cuenta en la ejecución de la tarea					
4	Cuando planifica la tarea tiene en cuenta las capacidades que espera que desarrollen sus estudiantes en el área					
5	La retroalimentación brindada evalúa solo resultados sin tener en cuenta el proceso					
6	Su mensaje de retroalimentación resalta las capacidades que el estudiante ha logrado desarrollar en la ejecución de la tarea					
7	Su mensaje de retroalimentación resalta los logros fundamentales haciéndolos ver como fortalezas para ejecuciones futuras					
8	Su mensaje de retroalimentación señala las debilidades que observa en el producto presentado ofreciendo consejo oportuno para la superación de las mismas					
9	Su mensaje toma en cuenta la mejora continua para el desarrollo de sus capacidades					

RETROALIMENTACIÓN A NIVEL DE PROCESO		Escala de Valoración				
ITEMS	ENUNCIADO	Siempre (5)	Casi siempre (4)	A veces (3)	Casi nunca (2)	Nunca (1)
10	En su comunicación con el estudiante plantea interrogantes para que él/ella mismo/a se dé cuenta de las partes de la tarea que requiere mejorar					
11	Su mensaje se basa en la forma cómo el estudiante ha ejecutado la tarea, resaltando aspectos positivos y/o negativos del proceso					
12	El mensaje de retroalimentación ayuda a descubrir nuevas formas de abordar la tarea					
13	El instrumento que utiliza para evaluar la tarea tiene en cuenta criterios que valoran el proceso de construcción del producto final					
14	Comunica con anticipación los criterios que serán usados para evaluar todo el proceso de ejecución de la tarea					
15	El mensaje de retroalimentación destaca la ruta que el estudiante sigue en el proceso de producción de la tarea					
16	Al momento de revisar la tarea ejecutada pone énfasis en la identificación de los aspectos que el estudiante debe mejorar, a fin de brindarle el apoyo posterior					
17	Su comunicación con los estudiantes está orientada a reflexionar con ellos los resultados y oportunidades de mejora.					
18	Guía al estudiante para que identifique los aspectos a reajustar para un mejor desempeño, buscando la mejora continua					

RETROALIMENTACIÓN A NIVEL DE LA PERSONA		Escala de Valoración				
ITEMS	ENUNCIADO	Siempre (5)	Casi siempre (4)	A veces (3)	Casi nunca (2)	Nunca (1)
19	Su mensaje de retroalimentación refuerza las intervenciones positivas haciendo ver sus aciertos en la ejecución de la tarea encomendada					
20	En su mensaje de retroalimentación hace ver al estudiante sus errores con amabilidad buscando la parte positiva de su desempeño					
21	Su mensaje de retroalimentación inicia felicitando los logros y posteriormente interroga sobre aquello que considera puede mejorar					

22	Brinda una retroalimentación motivadora con mensajes como ¡bien, tú puedes lograrlo!, ¡estamos avanzando! u otras que fortalecen la autoestima del estudiante					
23	Toma en cuenta el impacto emocional que puede causar sus mensajes ofreciendo siempre una palabra de motivación y reforzamiento positivo					
24	Tiene claro que lo que se está revisando no es la tarea sino el logro alcanzado por su estudiante					
25	Involucra al estudiante en la reflexión de la tarea realizada haciéndole sentir parte importante en la evaluación de sus aciertos					
26	El mensaje entregado hace ver el error como una posibilidad de mejora					
27	Motiva el establecimiento de compromisos para ir avanzando hacia el logro de los desempeños esperados					

¡GRACIAS!



Apéndice E

VALIDACIÓN DE EXPERTOS

CUESTIONARIO SOBRE LA PRÁCTICA DE RETROALIMENTACIÓN

Estimada Dra. ~~XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX~~

En la tabla adjunta se le brindan los ítems agrupados según las áreas que evalúa, las cuales son definidas conceptualmente. Los ítems deben ser calificados de acuerdo a los siguientes criterios:

Representación del área: Los ítems pertenecen al área en la que han sido agrupados. Este criterio se califica con un puntaje de 1 a 5, donde 5 significa "muy representativo del área" y 1 significa "poco representativo del área".

Claridad en la redacción: Los ítems tienen una sintaxis y semántica que permiten entenderlos fácilmente. Este criterio se califica con un puntaje de 1 a 5, donde 5 significa "bastante claro en su redacción" y 1 significa "no es claro en su redacción".

Muchas gracias por su valioso tiempo. Seguidamente le brindo la información señalada.

Retroalimentación a nivel de tarea:

Se trata de menciones, juicios o consideraciones acerca de lo bien que se ha realizado o se está realizando una tarea; haciendo notar cuáles son las respuestas correctas a partir de las incorrectas o incompletas proporcionadas por el estudiante, llamando la atención sobre la necesidad de apropiarse de más información o de información diferente (Hattie, J. y Timperley, H. 2007)

Ítem	Representativo del área					Claridad en la redacción					Observaciones	
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
1. Antes del proceso de ejecución de la tarea señala a sus estudiantes los criterios con los que ésta será calificada.					x						x	
2. El mensaje de retroalimentación informa solamente sobre los resultados de la tarea ejecutada					x						x	
3. En su mensaje resalta los criterios de evaluación que no se tuvieron en cuenta en la ejecución de la tarea					x						x	

4. Cuando planifica la tarea tiene en cuenta las capacidades que espera que desarrollen sus estudiantes en el área					x						x	
5. La retroalimentación brindada evalúa solo resultados sin tener en cuenta el proceso					x						x	
6. Su mensaje de retroalimentación resalta las capacidades que el estudiante ha logrado desarrollar en la ejecución de la tarea					x						x	
7. Su mensaje de retroalimentación resalta los logros fundamentales haciéndolos ver como fortalezas para ejecuciones futuras					x						x	
8. Su mensaje de retroalimentación señala las debilidades que observa en el producto presentado ofreciendo consejo oportuno para la superación de las mismas					x						x	
9. Su mensaje toma en cuenta la mejora continua para el desarrollo de sus capacidades					x						x	

Retroalimentación a nivel de proceso:

Se focaliza en los procesos y estrategias que despliegan las alumnas y los alumnos para desarrollar una tarea. Busca que sean capaces de reconocer sus errores a partir de las pistas que les da su docente, y procura el hallazgo de nuevas estrategias para corregir errores (Llanos, F. & Tapia, J. 2021).

Item	Representativo del área					Claridad en la redacción					Observaciones
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
10. En su comunicación con el estudiante plantea interrogantes para que él/ella mismo/a se dé cuenta de las partes de la tarea que requiere mejorar					x					x	
11. Su mensaje se basa en la forma cómo el estudiante ha ejecutado la tarea, resaltando aspectos positivos y/o negativos del proceso					x					x	
12. El mensaje de retroalimentación ayuda a descubrir nuevas formas de abordar la tarea				x					x		
13. El instrumento que utiliza para evaluar la tarea tiene en cuenta criterios que valoran el proceso de construcción del producto final					x					x	
14. Comunica con anticipación los criterios que serán usados para evaluar todo el proceso de ejecución de la tarea					x					x	
15. El mensaje de retroalimentación destaca la ruta que el estudiante <u>sigue en</u> el proceso de producción de la tarea					x					x	
16. Al momento de revisar la tarea ejecutada pone énfasis en la identificación de los aspectos que el estudiante debe mejorar, a fin de brindarle el apoyo posterior					x					x	

17. Su comunicación con los estudiantes está orientada a reflexionar con ellos los resultados y <u>oportunidades</u> de mejora.					x					x	
18. Guía al estudiante para que identifique los aspectos a reajustar para un mejor desempeño, buscando la mejora continua					x						x

Retroalimentación a nivel de persona:

Son instancias en que el docente y/o tutor elaboran evaluaciones personales sobre sus estudiantes y dirigen expresiones tendientes a motivarlos. Se dan juicios positivos sobre el estudiante y no se ofrecen devoluciones sobre ninguno de los aspectos tratados (Lima, G. 2017)

Ítem	Representativo del área					Claridad en la redacción					Observaciones	
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
19. Su mensaje de retroalimentación refuerza las intervenciones positivas haciendo ver sus aciertos en la ejecución de la tarea encomendada					x						x	
20. En su mensaje de retroalimentación hace ver al estudiante sus errores con amabilidad buscando la parte positiva de su desempeño					x						x	
21. Su mensaje de retroalimentación inicia felicitando los logros y posteriormente interroga sobre aquello que considera puede mejorar					x						x	

Apéndice F

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables (Definición conceptual)	Definición operacional	Nivel, tipo y diseño de investigación	Técnica e instrumentos
<p><u>Problema general</u> ¿Cuál es el efecto del Programa “Evaluando Ando” en los niveles de retroalimentación efectiva en entornos de enseñanza digital aplicada por docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06?</p> <p><u>Problemas específicos</u> 1. ¿Cuál es el efecto del</p>	<p><u>Objetivo general</u> Verificar el efecto del Programa “Evaluando Ando” en los niveles de retroalimentación efectiva en entornos de enseñanza digital aplicada por docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06.</p> <p><u>Objetivos Específicos</u> 1. Delimitar el efecto del</p>	<p><u>Hipótesis general</u> La aplicación del Programa “Evaluando Ando” mejora la retroalimentación efectiva en entornos de enseñanza digital aplicada por docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06.</p> <p><u>Hipótesis específicas</u></p>	<p><u>Variable dependiente</u> Retroalimentación efectiva Consiste en la información entregada por los docentes a los estudiantes durante varios momentos y no sobre una actividad específica, a fin de hacer un aprendizaje más efectivo. Y responde a tres preguntas específicas ¿A dónde voy?,</p>	<p>Variable Retroalimentación efectiva Información entregada por los docentes a los estudiantes como parte de la evaluación en entornos digitales.</p> <p>Dimensión retroalimentación a nivel de la tarea (P. 1 - 9)</p> <p>Dimensión retroalimentación a nivel del proceso (P. 10 – 18)</p>	<p>Nivel: Explicativo</p> <p>Tipo: Aplicada</p> <p>Diseño: Cuasi experimental,</p>	<p>Cuestionario: Pre y post test</p>

<p>Programa “Evaluando Ando” en la retroalimentación efectiva a nivel de tarea, en entornos de enseñanza digital aplicada por docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06?</p> <p>2. ¿Cuál es el efecto del Programa “Evaluando Ando” en la retroalimentación efectiva a nivel de proceso, en entornos de enseñanza digital aplicada por docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06?</p>	<p>Programa “Evaluando Ando” en la retroalimentación efectiva a nivel de tarea, en entornos de enseñanza digital aplicada por docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06.</p> <p>2. Delimitar el efecto del Programa “Evaluando Ando” en la retroalimentación efectiva a nivel de proceso, en entornos de enseñanza digital aplicada por docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06.</p>	<p>H1. La aplicación del Programa “Evaluando Ando” mejora la retroalimentación efectiva a nivel de tarea en entornos de enseñanza digital aplicada por docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06.</p> <p>H2. La aplicación del Programa “Evaluando Ando” mejora la retroalimentación efectiva a nivel de proceso en entornos de enseñanza digital</p>	<p>¿Cómo voy? y ¿Y ahora qué debo hacer? Preguntas que llevan a distinguir cuatro niveles en la retroalimentación efectiva (Hattie y Timperley, 2007)</p> <p><u>Variable independiente</u></p> <p>Programa El programa es una “acción continuada, previamente planificada, encaminada a lograr unos objetivos, con la finalidad de satisfacer necesidades, y/o enriquecer, desarrollar o potenciar determinadas competencias” (Bisquerra, 1998)</p>	<p>Dimensión retroalimentación a nivel de la persona (P. 19 – 27)</p>		
---	--	---	--	---	--	--

<p>3. ¿Cuál es el efecto del Programa “¿Evaluando Ando” en la retroalimentación efectiva a nivel de persona, en entornos de enseñanza digital aplicada por docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06?</p>	<p>3. Delimitar el efecto del Programa “Evaluando Ando” en la retroalimentación efectiva a nivel de persona, en entornos de enseñanza digital aplicada por docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06.</p>	<p>aplicada por docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06.</p> <p>H3. La aplicación del Programa “Evaluando Ando” mejora la retroalimentación efectiva a nivel de persona en entornos de enseñanza digital aplicada por docentes de una Institución Educativa de la UGEL 06.</p>				
---	---	--	--	--	--	--

