



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN
EDUCACIÓN**

**Análisis de la retroalimentación de evidencias y la producción de
textos escritos en estudiantes de secundaria de Huarochirí,
2021**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Doctor en Educación

AUTOR:

Gutierrez Sanchez, Rafael Luis (ORCID: 0000-0001-7916-1808)

ASESORA:

Dra. Garro Aburto, Luzmila Lourdes (ORCID: 0000-0002-9453-9810)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y aprendizaje

LIMA – PERÚ

2022

Dedicatoria

A mis padres, esposa e hijos que siempre me motivaron y apoyaron. Mi gratitud eterna a ustedes.

Agradecimiento

Al gran equipo de autoridades, docentes y administrativos de la Universidad César Vallejo que con profesionalismo y empatía hicieron posible estos tres años de éxitos.

A los especialistas de educación de la UGEL 08, 12 y 15 de la Dirección Regional de Educación de Lima Provincias, a los directores de las instituciones de la UGEL N° 15, a los docentes de Comunicación de la UGEL N° 15, a los estudiantes de las instituciones educativas de la UGEL N° 15 quienes apoyaron como participantes de manera asertiva.

A la Dra. Luzmila Lourdes Garro Aburto quien, con su grandioso aporte y acertadas sugerencias, lograron establecer la consistencia de la presente investigación.

Rafael

Índice de Contenido

Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento	iii
Índice de Contenido	iv
Índice de tablas.....	v
Resumen	vi
Abstract.....	vii
Resumo	viii
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO.....	6
III. METODOLOGÍA.....	17
3.1. Tipo y diseño de investigación	17
3.2. Categorías, subcategorías y matriz de categorización	18
3.3. Escenario de estudio.....	18
3.4. Participantes	18
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	19
3.6. Procedimiento	19
3.7. Rigor científico	20
3.8. Método de análisis de datos.....	20
3.9. Aspectos éticos.....	21
IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	22
4.1. Tipos de retroalimentación	22
4.2. Estrategias de la retroalimentación	24
4.3. Formas de retroalimentación.....	26
4.4. Fuentes de retroalimentación.....	27
4.5. Planificación.....	28
4.6. Textualización	29
4.7. Revisión	31
V. CONCLUSIONES.....	33
VI. RECOMENDACIONES	34
VII. PROPUESTA	35
REFERENCIAS	39
ANEXOS	47

Índice de tablas

Tabla 1 Organización de la propuesta.....	37
---	----

Resumen

El objetivo de la investigación fue analizar la retroalimentación y la producción de textos escritos en los estudiantes de secundaria desde la percepción de los actores educativos: especialistas de educación, directores, docentes y estudiantes; se recurrió al enfoque cualitativo, el paradigma hermenéutico interpretativo y el diseño fenomenológico. Se elaboró una guía de entrevista semiestructurada con cuatro preguntas sobre la retroalimentación y tres preguntas sobre producción de textos escritos durante la educación a distancia que fue aplicada de manera virtual. Los resultados revelaron que mayormente se ejecutan los tipos de retroalimentación elemental y descriptiva, usan los criterios de evaluación para aplicar las estrategias propuestas por Wilson y Anijovich de manera escrita en el WhatsApp y verbal a través de audios y llamadas telefónicas; y quienes la realizan son los docentes y las familias como fuente de retroalimentación surgida en el contexto pandémico. En la escritura de textos se comprobó el uso de las etapas de planificación donde predomina el propósito, el destinatario, el lenguaje y la estructura; en la textualización y revisión se priorizan las reglas ortográficas y superficialmente la cohesión y la coherencia. Aún no se promueve la reflexión, la regulación y la autonomía de los aprendizajes.

Palabras claves: retroalimentación, regulación, evaluación formativa, escritura, criterios

Abstract

The objective of the research was to analyze the feedback and the production of written texts in secondary school students from the perception of educational actors: education specialists, principals, teachers and students; The qualitative approach, the interpretive hermeneutical paradigm and the phenomenological design were used. A semi-structured interview guide was developed with four questions about feedback and three questions about the production of written texts during distance education, which was applied virtually. The results revealed that the elementary and descriptive types of feedback are mostly executed, they use the evaluation criteria to apply the strategies proposed by Wilson and Anijovich in writing on WhatsApp and verbally through audios and telephone calls; and those who carry it out are teachers and families as a source of feedback arising in the pandemic context. In the writing of texts, the use of the planning stages where the purpose, the addressee, the language and the structure predominate; In textualization and revision, orthographic rules are prioritized and, superficially, cohesion and coherence. Reflection, regulation and autonomy of learning are not yet promoted.

Keywords: feedback, regulation, formative assessment, writing, criteria

Resumo

O objetivo da pesquisa foi analisar o feedback e a produção de textos escritos em alunos do ensino médio a partir da percepção de atores educacionais: especialistas em educação, diretores, professores e alunos; Utilizou-se a abordagem qualitativa, o paradigma hermenêutico interpretativo e o desenho fenomenológico. Foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada com quatro questões sobre feedback e três questões sobre a produção de textos escritos durante a educação a distância, as quais foram aplicadas de forma virtual. Os resultados revelaram que os tipos de feedback elementar e descritivo são em sua maioria executados, utilizam os critérios de avaliação para aplicar as estratégias propostas por Wilson e Anijovich por escrito no WhatsApp e verbalmente por meio de áudios e ligações telefônicas; e quem o realiza são professores e famílias como fonte de feedback que surge no contexto da pandemia. Na redação de textos, a utilização das etapas de planejamento em que predominam a finalidade, o destinatário, a linguagem e a estrutura; Na textualização e revisão, priorizam-se as regras ortográficas e, superficialmente, a coesão e coerência. A reflexão, a regulação e a autonomia da aprendizagem ainda não são promovidas.

Palavras-chave: feedback, regulamentação, avaliação formativa, redação, critérios

I. INTRODUCCIÓN

La evaluación por competencias tiene el enfoque formativo bajo dos fines: como evaluación para el aprendizaje y evaluación del aprendizaje. El primero adquiere connotación gracias al proceso de la retroalimentación que otorga al estudiante la reflexión sobre sus acciones y que aprenda a observar sistemática y permanentemente sus metas, cómo sobreponerse ante los obstáculos, rectificando errores y alimentando las bondades personales y colectivas en las tareas y desafíos escolares (Canabal y Margalef, 2017). La evaluación para el aprendizaje está más vinculada a la retroalimentación porque brinda data cualificable sobre el avance escolar, mientras que la evaluación del aprendizaje y con fines certificadores, se relaciona con la calificación que remite datos cuantificables (Anijovich y Capelletti, 2017). Estos procesos no serían posible, sin el aporte mediador y facilitador del docente (Vygotsky, 1978).

Gran parte de la práctica evaluativa docente, aún muestra confusión o desconocimiento sobre los alcances de la retroalimentación y la calificación, debido a que el primero busca la reflexión y la regulación de lo que se aprende, mientras que el segundo certifica cuantitativamente el aprendizaje (Bautista et al., 2021). Así Dawson et al. (2019) y Hill y West (2020) demostraron cómo la responsabilidad escolar de participar en el feedback, mejora la propia cultura de evaluación; sin embargo, indican que el conflicto radica en la aplicación asistemática y antojadiza de esta coevaluación. Otro aporte es la retroalimentación en espiral presente en los procesos de la iteración y la autorregulación (Carless, 2019). En la misma línea, Jiang y Yan (2019) realizaron una investigación en estudiantes universitarios en Jiangxi sobre la influencia y la eficacia de la retroalimentación con error y sin error y; Crosthwaite et al. (2020) complementan el trabajo dándole prioridad a la retroalimentación correctiva escrita para mejorar la producción textual. Ryan y Henderson (2018) realizaron un trabajo cualitativo con 4514 estudiantes de Australia quienes comprendieron el valor que otorga la retroalimentación positiva tanto en su desenvolvimiento académico futuro y las estrategias de aprendizaje; sin embargo, cuando los comentarios son críticos y desalentadores el efecto es negativo; no hay transformación emocional ni académica.

La retroalimentación es clave para atender la evaluación sumativa y formativa en la modalidad a distancia, ya que la evaluación es un complejo proceso de recojo, análisis y retorno de las evidencias (Ministerio de Educación Chile, 2020). La disyuntiva radica en que hay preponderancia de este proceso complejo en la evaluación sumativa. Para Anijovich (2019), la retroalimentación se inicia desde la construcción de una conexión de confianza entre el profesor-alumno, y consiste en la devolución sistemática de la evidencia con la finalidad de que el estudiante regule y reflexione sobre la calidad de sus aprendizajes. El acercamiento afectivo-emotivo hacia los estudiantes continúa siendo una gran brecha, en consecuencia, se hacen los retornos de las tareas escolares; pero no tienen los resultados que se espera respecto al autoanálisis y la autorregulación de lo que se aprende.

En tanto se produjo el estado de emergencia por la pandemia, en el Perú se emitió una normativa referida a la evaluación para el aprendizaje, donde se subraya el rol reflexivo y regulador que cumple la retroalimentación cuando el mediador tiene contacto con la evidencia (Ministerio de Educación [Minedu], 2020; Mollo-Flores y Medina-Zuta, 2021). Esta exhortación tiene una fisura evaluativa del docente, ya que la práctica retroalimentativa solo alcanza los niveles dicotómicos de señalar los errores y aciertos o la descripción de los mismos. Existe otro trabajo cualitativo con un grupo de docentes; donde se reitera que una adecuada identificación de los desaciertos periódicos en los discentes, conlleva un entendimiento de las causas que lo originan y que una pertinente toma de decisión, sirve de ayuda no solo al estudiante, sino también al mismo docente (Joya-Rodríguez, 2020). En general los docentes analizan los motivos inmediatos y adoptan decisiones pensadas solo en los estudiantes. La retroalimentación es un proceso que confiere un valor real y sistemático a un producto o una actuación; pero los hallazgos muestran elogios o correcciones castrantes que no hacen más que distraer el propósito de los aprendizajes (Bizarro et al., 2019). En la Región Lima Provincias, los docentes efectúan una retroalimentación elemental y raras veces llegan a la retroalimentación descriptiva, un 37% de docentes monitoreados se ubican en el desempeño no efectivo y en proceso (Dirección Departamental de Educación Lima Provincias [DRELP], 2020).

Los estudiantes muestran deficiencias en la escritura de textos, referidos a la gramática y a los procesos de la escritura, consideran que la escritura de textos es más compleja que la propia comprensión (Madrid y Corral, 2018). Otros estudios sostienen que en la educación básica han centralizado la escritura en dos direcciones: su aprendizaje y su enseñanza, según Zamora y Ramos-Acosta (2019) el primero limita los alcances entre la ortografía y la producción de oraciones; mientras que el segundo focaliza la producción de cuentos y las opiniones simples. Aún esta categoría no es vista como una práctica letrada; es decir actividades que incluyen en procesos interrelacionados de la lectura, la escritura y la oralidad (Navarro, 2019). Otros prefieren denominarlo textualidad a la investigación realizada sobre la escritura de textos literarios y la coevaluación de los trabajos hasta realizar una segunda versión más acabada (Hernández-Rodríguez, 2017). La evaluación de pares en la producción de textos no usa los instrumentos debidos, por ello se observa su ineficacia en las versiones sucesivas.

Borges y Borges (2017) denominan producción de textos al trabajo realizado desde los géneros textuales y una acción pedagógica mediadora basada en el debate y reflexión permanentes, aún los escritos de los escolares no generan la introspección como línea de base para la mejora continua. Se encontró otro proyecto referido a la escritura académica donde se subraya que el desconocimiento de los procesos de producción textual subyace en las complicaciones de escritura (Rodríguez-Hernández y Leal-Vera, 2017). Otro trabajo cualitativo relacionado al impacto que tiene la retroalimentación, a través de comentarios escritos es sobre relatos breves y cómo el trabajo colaborativo entre pares determina la mejora de la escritura, pero sigue habiendo un vacío con respecto al trabajo previo de la evaluación de pares (Correa-Pérez y Flores-Flores, 2018). La producción de textos escritos tiene sus limitaciones porque aún continúa circunscrita a la normativa y generalmente al uso de textos narrativos.

Otro estudio relacionó la preescritura, la escritura y la reescritura, consideradas como procesos básicos secuenciales; con la mejora de la producción de textos en grupos de estudiantes que inicialmente mostraban deficiencias, es que el desconocimiento de las etapas de la escritura siguen siendo vacíos que los limitan (Agurto et al., 2019). Del mismo modo se aplicó el paradigma de las etapas

de la escritura a un grupo de estudiantes que mostraban limitaciones en la producción de textos. La investigación desarrolló estratégicamente la planificación, la textualización, la revisión y la reflexión obteniendo mejoras considerables en el resultado (Sánchez, 2019).

Por su lado, Veneros et al. (2017) establecieron un marco sobre el proceso de la escritura de textos y algunos presentadores iconotextuales con las cuales se demuestra que siempre se escribe para el otro, por lo tanto, requiere en pensar en ellos más que en el autor. También se aplicó un programa relacionado con la escritura de textos narrativos cortos considerando las propiedades básicas: la adecuación, la cohesión, y la coherencia; cuyos resultados optimizaron la mejora de la producción textual (Baldeon-Ccellcascca, 2019). Otra investigación buscó establecer vínculos entre las habilidades lectoras bien aplicadas y la propia lectura comprensiva y la escritura, para ello hace uso de pruebas pre y post donde hacen comparativos de mejora (Garcia, 2017; Guevara-Ayon, 2020; Guevara, 2019). Otro aporte importante es un estudio analítico de los textos académicos producidos por estudiantes de una universidad, donde se puso énfasis la propuesta de las estructuras textuales (Muñoz, 2019). Las etapas de la escritura: planificación, textualización y revisión; las propiedades textuales, las estructuras textuales y la reflexión de lo que se escribe, siguen actuando como catalizadores aislados, no existe la interrelación y la interdependencia para lograr una escritura eficaz y funcional.

Bajo este contexto se plantea el problema general ¿Cómo es percibida la retroalimentación de evidencias y la producción de los textos escritos de los estudiantes de secundaria, desde los actores educativos de Huarochirí, 2021? Del mismo modo se propone los problemas específicos; ¿Cómo es percibida la retroalimentación que se brinda a los estudiantes de secundaria, desde los actores educativos de Huarochirí 2021? ¿Cómo es percibida la producción de textos escritos de los estudiantes de secundaria, desde los actores educativos de Huarochirí 2021?

La investigación contribuye a uno de los componentes básicos de la educación que es la evaluación, ésta es un factor para que se concrete el enfoque de la evaluación formativa mediante la retroalimentación como proceso que aún

tiene vacíos en las comunidades del aprendizaje docente. La otra categoría, producción de textos escritos circunscrita bajo el modelo comunicativo se presenta en las aulas de modo desidioso; por lo tanto, se asume su aporte bajo la teoría de la producción de textos considerando los planteamientos de autores e instituciones nacionales e internacionales. A medida que avance la investigación, y el trabajo de campo vaya dando luces de los hallazgos; se reafirmará, complementará o refutará las propuestas teóricas.

La justificación metodológica tendrá su fundamento en la construcción de la entrevista semiestructurada como instrumento principal, que luego de ser aplicada a los actores educativos: estudiantes, docentes, directores, especialistas de UGEL y especialistas de DRELP; serán procesadas por etapas: Contracción de data y reproducción de subcategorías; comparación, correspondencia y codificación de categorías, emanación de las conclusiones primigenias y finalmente la triangulación de toda la sistematización. Y la implicación práctica de la investigación se concreta porque coadyuvará a la mejora continua, tanto en la práctica docente y el aprendizaje escolar porque la retroalimentación es un factor esencial de la evaluación formativa; y la adecuada producción de textos tendrá mejoras en todo el proceso, desde lo cognitivo, emotivo y social porque la escritura es el resultado de una práctica comunicativa, social e integral; además tendrá efectos subyacentes en la comprensión de lectura y la motivación escolar.

De este modo se formuló el objetivo general del proyecto; analizar la retroalimentación y la producción de textos escritos en los estudiantes de secundaria, desde los actores educativos de Huarochirí 2021. También permitió establecer los objetivos específicos; analizar la retroalimentación brindada a los estudiantes de secundaria, desde los actores educativos de Huarochirí 2021 y analizar la producción de textos escritos de los estudiantes de secundaria, desde los actores educativos de Huarochirí 2021.

II. MARCO TEÓRICO

Contreras y Zúñiga (2018) realizaron una investigación acerca del impacto que tiene la retroalimentación en el desempeño pedagógico de los docentes, para ello usaron el portafolio de los investigados que, bajo la investigación exploratoria y descriptiva concluyeron que la retroalimentación correctiva explica o busca justificar la calificación obtenida por el alumno. Mientras que, en la forma del diálogo, la retroalimentación se empeña por el elogio, desvinculándose así del aprendizaje. Por otro lado, cuando la retroalimentación apunta al trabajo propio del estudiante solo focaliza los yerros o vacíos, suprimiendo así las sugerencias de mejora. También Haughney et al. (2020) proponen que la retroalimentación alcanzará la efectividad cuando sea específica, positiva, oportuna y anime al estudiante a la participación activa con herramientas innovadoras y el apoyo entre pares. En su investigación Adarkwah (2021) plantea que la retroalimentación debe ser constructiva, continua y oportuna siempre que se focalice adecuadamente a sus categorías, sus proveedores, sus componentes y barreras.

Por su lado, Torres (2019) buscó establecer la consecuencia diferenciada de las medidas de la retroalimentación tanto para las certezas y los errores del aprendizaje de competencias en alumnos del suroccidente de Colombia. Aplicó la preprueba y posprueba donde el factor de la retroalimentación detallada y corta es quien generó mayor aprendizaje de las competencias comunicativas y mantuvo una motivación constante. Calisto-Miranda y Ortiz-Navarrete (2019) realizaron un trabajo con la retroalimentación de tipo oral e individual, luego analizaron sus actitudes y puntos de vista. Bajo el diseño de investigación-acción y con la aplicación de una entrevista semiestructurada recogieron diferentes percepciones acerca del apoyo oral que significa la retroalimentación de ese tipo. El resultado fue que el grupo de estudiantes intervenidos mostraron mayor seguridad respecto a las tareas escolares. Sugirieron que este tipo de retroalimentación puede mejorar si fuese en pares, ya que favorece la discusión y disipa las incertidumbres.

Una investigación realizada en la Universidad de Costa Rica por Chao Chao y Durand (2019) parte de la interrogante ¿cómo la rúbrica coadyuva al profesor para desplegar una retroalimentación efectiva y a valorar las producciones escritas del

estudiantado? parten de que la retroalimentación es sin duda un factor básico para la reflexión de lo que se aprende. Con la metodología de corte cualitativo, de tipo colaborativo y la aplicación de un pretest a docentes y sus respectivos estudiantes se inició la ejecución del proyecto con la finalidad de comprobar las pericias evaluativas practicadas por los docentes. Culminaron el trabajo con mejoras respecto a una evaluación profesional y una retroalimentación efectiva. Los estudiantes mostraron satisfacción porque les permitieron realizar una autoevaluación de sus escritos.

Quezada y Salinas (2021) recurren a la propuesta de Boote y Beile respecto a la importancia que tiene la revisión previa de la literatura investigativa. Ellos revisaron minuciosamente la terminología de retroalimentación y sus connotaciones en el nivel profesorado y estudiantil en Reino Unido, Australia y China. Los resultados manifestaron que la retroalimentación efectivamente es una acción que promueve y genera el diálogo entre profesor y alumno, además sugieren que la retroalimentación de pares provoca indiscutiblemente la autorregulación del aprendizaje.

También se encontró otro estudio sobre el vínculo entre la retroalimentación de los docentes y el rendimiento académico en Pakistán. El estudio corresponde a Javed et al. (2020) quienes emplearon la encuesta con muestreos y la aplicación de un cuestionario con catorce ítems cerrados. Los resultados expresan que la retroalimentación ejercida por los docentes durante la mediación del aprendizaje, tiene una relación positiva con el aprovechamiento académico de los estudiantes; más cuando diferencian las tipologías y sus funciones que pasan desde una formativa, diagnóstica, gestual, inmediata hasta la retroalimentación sobre el debate en clases, usadas para mejorar los dilemas de la conducta y el propio aprendizaje escolar.

Caballero et al. (2017) consideraron a la evaluación del aprendizaje como elemento permanente de análisis y reflexión que guía todo el objetivo de su investigación. Con corte de tipo investigación/intervención, en un colegio de Colombia, los autores proponen promover prácticas de la retroalimentación como didáctica para potenciar las prácticas evaluativas de las clases. Todo el sustento teórico se estructura en base a las teorías desde el dos mil dos y con la metodología

cualitativa despliegan momentos de diálogo, el mapa social del aula, entrevistas no estructurada, grupos reflexivos, árbol categorial y matriz de cualidades. Concluyen dándole importancia a la retroalimentación como estrategia didáctica que orienta la auto y coevaluación, claves para la evaluación formativa.

Andrade y Páez (2021) realizaron un estudio con los docentes de Lima a partir de las limitaciones del acompañamiento del proceso de aprendizaje. Indicaron que el acto de evaluar y la retroalimentación conforman procesos complementarios y estrechamente vinculados, ambos forman parte básica de la enseñanza-aprendizaje. Recurrieron al uso del podcast como recurso para tal fin y; el resultado indicó que su implementación y uso no solo es un medio del aprendizaje sino también se convierte en una herramienta importante de retroalimentación durante la evaluación de actividades virtuales. Además, observaron que los estudiantes mejoraron significativamente los niveles de desempeño.

En cuanto a la producción de textos escritos, el aporte de Guevara (2019) es trascendente, pues su objetivo fue que los estudiantes puedan comprender y producir textos con mayor solvencia y el punto de partida para el autor son las estrategias de lectura. Además, se observa en el estudio el enfoque psicolingüístico y el comunicativo textual que unen a estas actividades complementarias, lo que implica un recorrido biunívoco. Con corte cuantitativo se demostró el comparativo de antes y después de la implementación de las estrategias de la comprensión de lectura.

El aporte de Paredes (2019) al aplicar un programa con la finalidad de optimizar la productividad textual de los estudiantes de Pacasmayo, muestra resultados muy diferenciados respecto al grupo experimental y de control. La autora recurre al modelo de las etapas de la producción de textos; así la preescritura, la escritura, la reescritura y por otro lado la planificación, la textualización y la revisión conjugan muy bien en la investigación. Concluyó que el proceso de expresión escrita requiere además de un acompañamiento y retroalimentación permanente que harán posible que inductivamente se construyan textos desde estructuras escuetas hasta las complejas.

Asumiendo una línea interpretativa a través del análisis de data cualitativa y cuantitativa compilados en un cuestionario, Ojeda y Muñoz (2020) realizaron una investigación mixta con la que corroboraron la trascendencia de la retroalimentación correctiva de los textos escritos. Los hallazgos hacen referencia a la forma más común de la retroalimentación indicando el error y subrayándolo. Con respecto a los mitos y perspectivas, los docentes manifiestan que la retroalimentación correctiva es considerada como un proceso interdisciplinario, consensuado y efectivo que implica en el estudiante la promoción del análisis y la reflexión acerca de los errores que cometen; y que además y en simultáneo implementan el desarrollo de las habilidades de la producción escrita.

Sánchez (2019) en su trabajo sistematizó el paradigma de las fases de escritura que con pertinencia es argumentada por Flowers y Hayes, así mismo introduce los planteamientos psicogenéticos de Piaget, la propuesta sociocultural de Vigotsky y la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, con el propósito de mejorar las deficiencias en la escritura de estudiantes de Zaña. Tampoco excluye en este afán los procedimientos de planificación, textualización y revisión. Se comprueba que están ausentes las estrategias motivadoras para promover una escritura creativa, recreativa por parte de los docentes, lo que exige de modo urgente la implementación de este gran vacío académico.

Es necesario contextualizar la retroalimentación. Es como muchos procesos y términos, un préstamo de la teoría de la administración. Surge como un método de valoración de desempeño de los trabajadores de las empresas. Se propone como retroalimentación a la actividad emprendida por la empresa hacia sus trabajadores, cuyos evaluadores eran variados: clientes, colegas, jefes, gerentes, trabajadores externos. Posteriormente con el auge del modelo de calidad total, se propone el ciclo de Deming, citado por Olvera-Espinoza et al. (2017) que fue concebida como la producción y mejora del conocimiento gracias a la permanente retroalimentación organizacional que permitía la rectificación de los errores durante el proceso en sí.

En el campo educativo, se incluye la retroalimentación dentro de la evaluación de allí la confusión entre la calificación y la evaluación. El primero es un

cúmulo de puntuaciones en base a reportes rigurosos que el estudiante hace al finalizar una materia y que los agrupa en valores fríos. Mientras que el segundo ayuda al estudiante a discriminar sobre su entendimiento con parámetros aprendidos para identificar sus propias deficiencias. Sin embargo, se concibe como un proceso complejo de acompañamiento, que consiste en hacer devoluciones a los estudiantes o entre ellos cuando previamente han sido observados; con la finalidad de analizar, comprender, regular y reflexionar de manera conjunta y con el único propósito de la mejora continua del aprendizaje, es decir tiene un impacto poderoso en el aprendizaje. Para ello se conjuga bajo cuatro tipologías: retroalimentación evaluativa: premios y castigo; retroalimentación evaluativa: aprobación y desaprobación; feedback descriptiva: especifica los avances y el feedback reflexivo: construcción de lo que se aprende (Bain, 2007; Contreras Pérez y Zúñiga González, 2018; Gómez-Vahos et al., 2019; Wayne y Noe, 2005).

La retroalimentación se produce desde la construcción de un nexo de confianza recíproca entre los sujetos básicos de la educación: profesor-alumno, así como una clara comunicación y una permanente permuta de ideas e inquietudes, preguntas, repreguntas y reflexiones. Pese a que la raíz del término encierra recomendaciones sobre un hecho del pasado, la retroalimentación se orienta a brindar perspectivas de la mejora del futuro. Será una retroalimentación efectiva cuando aporta a la transformación de los procesos de pensamiento y las conductas de los alumnos, se evidencia la reducción de brechas entre el estado inicial y los propósitos de aprendizaje o en su defecto colabora en ese itinerario. Es también un factor clave de la motivación de los aprendizajes, porque afecta la autoestima de los agentes educativos y promueve la participación en el aprendizaje de los propios estudiantes, ya que los considera como entes activos y no meros receptores. Un punto clave de la retroalimentación es que se hacen retornos articulados de las evidencias de aprendizajes y los criterios que contengan claramente lo que se quiere lograr. Finalmente promueve y fortalece las prácticas reflexivas y regulativas de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Anijovich & Capelletti, 2017; Camilloni, 2004; Perrenoud, 2008; Ravela et al., 2017).

Dentro de la pirámide de Wilson se establece dos tipos de retroalimentación; el primero denominado informal, cuando los estudiantes no reciben un calificativo,

sino un diálogo con el maestro, una apreciación de los pares o una recomendación de los padres. Este tipo ayuda al estudiante a reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades. Un segundo tipo se denomina la retroalimentación formal en la que el estudiante recibe una valoración cualitativa o cuantitativa de su docente (Contreras, 2018; Wilson, 2002). Wilson, (2002) sugiere que en el diálogo profesor-alumno se ponga en marcha la escalera de la retroalimentación, donde se observa una secuencia de pasos o estrategias: aclarar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias a las tareas escolares. Respecto a las fuentes retroalimentativas sostiene que provienen desde el maestro, el mismo estudiante y la comunidad y; en cuanto a las formas de retroalimentación, propone usar una gran variedad. Ejemplos: escribiendo apreciaciones al margen de una tarea, dialogando con los estudiantes sobre el proyecto individual o colectivo: resalta usar indistintamente las formas orales y escritas porque fortalece el proceso. Rochera et al. (2021) propone cuatro dimensiones claves de la retroalimentación online: el foco vinculado con el contenido; el tipo de retroalimentación de verificación o elaboración; el receptor del feedback donde el docente se dirige individual o colectivamente hacia los estudiantes y; una cuarta dimensión denominada temporal que significa la adecuación del momento de aplicar el proceso.

Se conoce también como feedback cuando proporciona datos y propuestas al sistema, donde todos se benefician o se perjudican; es decir la interacción en acción. Está muy relacionada con la evaluación formativa del aprendizaje porque permite que los estudiantes tomen medidas correctivas y autorregulativas en el mismo escenario de lo que se aprende. Mientras que la evaluación sumativa rinde cuentas al finalizar un programa o unidad con el propósito de medir o certificar los aprendizajes logrados. Los errores son factores inherentes a las acciones humanas, su frecuencia implica incesantes intentos por conseguir objetivos. Son correctivos cuando son detectados y conforman las evidencias de las fallas y finalmente la intervención del docente es para reforzar negativamente. Otro aporte vital es feedforward o la retroalimentación en espiral de idas y venidas, donde el estudiante muestra más actividad ya que reluce características como: la observación del resultado con calidad, aprende a planificar sus objetivos, motiva la autoevaluación e incentiva la responsabilidad y compromiso del estudiante

(Gonzales et al., 2015; Hounsell et al., 2008; Orrego et al., 2019; Sanchez y Manrique, 2018).

La retroalimentación es considerada como la autoevaluación que se hacen los estudiantes con la finalidad de mejorar durante el proceso y no esperar el final de un propósito de aprendizaje. Si es aplicada desde el docente debe ser para ayudar a los alumnos y cuando se produce desde el estudiante hacia el docente implica la autorreflexión y reorientación de la práctica pedagógica. Así se habla que la retroalimentación recae en cuatro niveles: una incorrecta cuando se media para indicar correcto o incorrecto, falso o verdadero; otra que focaliza la sistematización de las actividades que busca que los propios estudiantes sean quienes identifican sus yerros para superar vicisitudes y plantear propuestas ingeniosas. Aquí es predominante la motivación que actuará como la gasolina cuyo propósito es acortar brechas entre el estado actual y lo deseado. Una tercera retroalimentación busca la autorregulación cuando muestran capacidades y voluntad para corregir, proponer y seguir avanzando en un determinado aprendizaje. Y el último nivel es cuando la retroalimentación se fija en la persona misma; es decir muestran aprendizajes efectivos y significativos cuando hayan transitado y procesado todos los anteriores. Los docentes en nuestro país muestran el interés por desarrollar este proceso complejo, pero aluden al sistema por la carencia de herramientas y actualizaciones sistemáticas (Guadalupe et al., 2017; Minedu, 2020).

La presente investigación tomó en cuenta la propuesta del Minedu (2018) que adaptó la propuesta primigenia de Hattie y Timperley (2007), Tunstall y Gipps (1996) y sintetizó las tipologías de la retroalimentación en la rúbrica tres: incorrecta, es cuando se otorga data equívoco a los estudiantes y por lo tanto se anida un aprendizaje erróneo; elemental que está referido a proponer si las formas o respuestas son ciertas o no; descriptiva cuando se propone a los estudiantes ciertas pistas o rutas por donde recorrer para llegar a la respuesta y; por descubrimiento cuya valoración recae cuando el docente pautea a los estudiantes para que sean ellos mismos quienes revelen cómo superar o mejorar su cometido, para ello es importante que aprendan a reflexionar sobre sus procedimientos y puedan identificar sus errores; quiere decir utilizar los yerros como puntos de partida para desplegar espacios ricos de aprendizajes.

Haidar (2019), revela que la escritura es un código de segundo grado, porque es una representación simbólica de la lengua verbal, además es que la oralidad antecede por antonomasia al lenguaje escrito. Se define como un ejercicio consciente y meditado, aunque implique en algunos eventos a lo inconsciente; que el autor opera al especificar su mensaje y así lo incrusta en el vasto sistema de la comunicación humana. Por su parte, Cassany (1993) formula que la escritura tiene significados e insinuaciones que han adquirido a lo largo de la historia, en todo grupo lingüístico que hace su uso. También esclarece que el proceso lector y el acto escritural son prácticas suplementarias y vinculantes; la segunda se convierte en pericia comunicativa complicada; ya que exige del aprendizaje factores tales como la deliberación intrínseca, así mismo la recaudación de la indagación, la distribución, también la categorización de conceptos y más que nada, la permanente autopercepción. La escritura es la suma de pericias cognitivas y lingüísticas que el sujeto adquiere en el vector de la vida ya sea en instituciones formales o informales y para que se perennice debe darse como una actividad significativa (Benoit, 2021).

Por lo dicho anteriormente, la escritura se configura como un hecho histórico, cultural y social y, por tanto, tiende a tener propósitos. Serafini (1994) y Barthes (1997) señalaron que el acto de escribir contiene una tarea social; es decir establece el vínculo de la invención y el ambiente social, que se traduce como el discurso literario modificado por la ruta social por donde transita. Significa entonces que la escritura no sólo tiene una dimensión lingüística, sino que es considerada un tratamiento social con que intenta implicar en el acto de pensar, la acción emocional o la misma conducta de los demás. La segunda tarea de este proceso complejo es la cognitiva, la que se concibe como una actividad neta del pensar que hace posible la contemplación y el constructo del saber. Por más que el lenguaje tiene su punto de partida en la oralidad, la producción de textos escritos se convierte en un ente superior consecuente y superpuesto; así pues, permite al propio lenguaje una independencia de los hechos, el secuenciar el pensamiento y el mismo contexto. Esteves et al. (2021) complementan la idea al plantear un cúmulo de procedimientos para la producción escrita en clases, todas ellas argumentadas en principios lingüísticos, cognitivos, metacognitivos y motivacionales que se articulan indistintamente.

Cuando un creador cultiva su arte de escribir en base a sus experiencias, su carácter emocional y de la mimesis de él mismo y la realidad, que ocasionalmente se produce a través del monólogo, la bitácora, la epístola y el retrato; estamos frente al carácter expresivo de la escritura. Cuando va detrás de una exposición, una descripción o la presentación de realidades muy rigurosas y objetivas, en este caso hace mención la función informativa o referencial de la escritura. Ejemplos de esta función es la escritura en un informe, en una síntesis y el estilo en las crónicas. El otro propósito de la escritura viene a ser la literaria o de creación; donde con claridad se observa el uso plástico o relativo de la ciencia lingüística. La fantasía es una característica y normalmente perviven en la narración breve, los relatos con moralejas, la poesía, las frases, el humor, el guion fílmico y dramático. Finalmente, la escritura cumple el oficio argumentativo o de apelación cada vez que el creador con una postura definida va con el propósito de la persuasión; para tal fin recurre a métodos argumentativos como el texto ensayístico, la historia reseñada y el propio examen (Serafini, 2005 y Barthes, 1997).

Es de mucha importancia tener en cuenta las propiedades de un texto escrito que le atribuye calidad y eficacia. La cohesión es entendida como el vínculo pertinente, concordancia organizacional entre los sintagmas para los constructos textuales; es decir; los vocablos y las oraciones deben mostrar unidad con el tema tratado. La propiedad de la coherencia hace alusión a la correspondencia que se extiende entre los diversos fragmentos textuales y en esa búsqueda demostrar que el texto contenga una estructura diferenciada, una organización visible, que muestre una lógica con sentido y no exhiba contradicción en las ideas; es decir; es la conexión lógica de las ideas. Y la adecuación entendida como la adaptación del idioma al contexto y al destinatario para quien está siendo construida (Beaugrande y Dressler, 1997 y Van Dijk, 1992).

En este trabajo se recurre a los aportes de los autores indicados, y del Minedu (2016) que discrimina a la escritura como la competencia que utiliza la forma escrita del lenguaje con fines de erigir razones en la estructura textual y transferirlos a los demás. En ella, el estudiante demuestra saberes y recursos disímiles derivados de su práctica con el lenguaje escrito y del contexto. Las capacidades de la competencia escribe son: acomoda el texto a la situación

comunicacional, aquí el alumno hurga la intención, el receptor, el arquetipo de texto, el género y el registro, así como los contextos. Establece y despliega las ideas en forma cohesionada y coherente, aquí establece naturalmente las ideas, identifica las cohesiones relacionadas entre ellas usando un léxico adecuado. Usa protocolos de la forma escrita del lenguaje de modo acertado; en esta capacidad hace uso apropiado de los medios textuales con la finalidad de certificar la no ambigüedad, la utilización artística del enunciado y del significado escritural. Discurre y valora la parte formal, el tratado y el mundo circundante del texto con carácter escrito; aquí el discente se aleja de la posición textual que ha producido para inspeccionar y corregir el fondo, la posición de las ideas, el uso de conectores y referentes y la adecuación textual al escenario comunicativo. Además, involucra examinar y contrastar las peculiaridades del manejo del lenguaje escrito y su repercusión social y cultural.

Por su parte Cassany (1993) señala que la producción textual escrita tiene una triple fase o etapa: la planificación del escrito, espacio en el que se representa el contexto, se generan y organizan las ideas; la segunda está referida a la textualización en la que se produce el primer escrito y la tercera es la revisión. No se concibe como momentos sucesivos sino muchas veces paralelos y periódicos hasta lograr el escrito planteado. La planificación es la fase primigenia y se produce anterior a la escritura. El discente necesita desarrollar una cadena de microhabilidades como la selección, el desarrollo de esquemas previos, las de decisiones oportunas, además de la opción de pericias de planificación del texto Serafini (1994). Además, se añaden otros aspectos como: ¿cuál es el tema a desarrollar?, ¿a quién va dirigido?, ¿cuál es el propósito?, ¿Cuál es el tipo de texto que se debe escoger? La segunda etapa corresponde al proceso de escritura, de acuerdo a los elementos considerados en la primera etapa.

Para Cassany (1993), la textualización es el proceso de manifestar por escrito los contenidos pensados y se expresan mediante la linealización de la escritura, es decir, se refiere al acto de poner por escrito lo que se planificó o cambiar la idea de texto en un discurso gráfico lineal. En esta etapa es de suma importancia tener en cuenta el tipo textual, las normas de la gramática, el esqueleto del texto, la sintaxis, ya que es el primer borrador. La revisión es la etapa conclusiva

del proceso de escritura, lo que implica el proceso de lectura crítica, la reescritura y el proceso de regulación y reflexión. La revisión como proceso reflexivo constituye una fase de metacognición, considerando los propios procesos y los resultados cognoscitivos Osses y Jaramillo (2008). En consecuencia, en esta etapa se llevan a cabo preguntas vinculantes: ¿muestra coherencia entre las diversas partes?, ¿los términos están adecuadamente escritos?, ¿las expresiones están bien construidas? Etc. Estas etapas son las subcategorías de la presente investigación.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

La investigación se implementó bajo el paradigma hermenéutico interpretativo, porque se hizo un acercamiento reflexivo a una situación real de práctica pedagógica (Packer, 2013). De enfoque cualitativo, ya que se hizo una aproximación metodológica que no buscó medir, sino entendió un fenómeno seleccionado de la realidad, como la retroalimentación y la producción de textos escritos, temas del estudio (Del Cid et al., 2011). El tipo de investigación fue básica porque estuvo detrás de nuevos planteamientos, nuevas disquisiciones, puesto que no persiguió propósitos pragmáticos propios; sino que se recolectó información de la realidad problemática para tener un entendimiento cabal del mismo y aportar al progreso de la ciencia, su marco teórico y principios. También se llama investigación teórica o pura. Su objetivo fue proponer conocimientos novedosos o transformar las teorías existentes y de esa manera acrecentar los saberes de la ciencia (Escudero y Cortez, 2018).

De acuerdo a la naturaleza del estudio siguió dos métodos para la búsqueda de la información: en primer lugar la sistematización que permitió organizar, comparar y relacionar la data y las experiencias de los entrevistados; y en segundo lugar el método inductivo que hizo posible el análisis e interpretación desde los hechos recopilados a través de la observación y el contacto hasta la sistematización y triangulación de las respuestas del grupo muestral (Rodríguez y Pérez, 2017). El diseño fue el fenomenológico porque se identificó primero el fenómeno, luego se recopiló los datos de los participantes y por último se desarrolló una caracterización común de la parte esencial de sus experiencias; es decir lo que vivieron y cómo lo hicieron. Se utilizó como instrumento de recojo de data la entrevista semiestructurada. Dentro del diseño fenomenológico, el enfoque que guio el estudio fue la fenomenología hermenéutica, ya que se centró en la exégesis del experimentar humano y los textos cotidianos de la vida; es decir que no siguió normas específicas, pero consideró el producto de la interrelación funcional con estas actividades de búsqueda: concepción del fenómeno, la reflexión, descubrimiento de categorías y subcategorías, la descripción y la interpretación

(Hernández y Mendoza, 2018).

3.2. Categorías, subcategorías y matriz de categorización

La primera categoría del estudio fue la retroalimentación concebida como la devolución sistemática de la evidencia (Anijovich, 2019). Las subcategorías que la constituyeron fueron: tipologías de retroalimentación, estrategias de retroalimentación, formas de retroalimentación y fuentes de retroalimentación. La segunda fue la producción de textos escritos entendida como la competencia que utiliza el lenguaje escrito para erigir sentidos en el texto y transferirlos a otros. Esta se definió como un ejercicio consciente y meditado, que el autor operó al especificar su mensaje y así se introdujo en el vasto sistema de la comunicación humana. En ella, el estudiante demostró saberes y recursos disímiles derivados de su práctica con el lenguaje escrito y del contexto (Minedu, 2016). Las subcategorías fueron: planificación, textualización y revisión que operaron de manera secuencial y en paralelo.

3.3. Escenario de estudio

La Región Lima Provincias se encuentra ubicada en la parte central del Perú, tiene una altitud que comprende entre los 28 y 3382 msnm. Tiene nueve provincias: Barranca, Cajatambo, Canta, Cañete, Huaral, Huarochirí, Huaura, Oyón, Yauyos. La capital de la región es la ciudad de Huacho. La provincia de Huarochirí está ubicada en la parte sur este de la región Lima Provincias, tiene 32 distritos y la sede de la UGEL N° 15 se encuentra ubicada en el distrito de Matucana que es la capital de la provincia. Todos los distritos de la provincia de Huarochirí cuentan con acceso de carreteras y servicios de telefonía. Hay limitación del servicio de internet en 70%. Las actividades económicas son la agricultura, el comercio, la ganadería, la minería. El nivel socioeconómico es bajo y el 70% de la población tiene estudios secundarios (INEI, 2018).

3.4. Participantes

Los participantes de quienes se obtuvieron la información fueron: tres especialistas de educación del área de Comunicación, uno fue de la UGEL 15 de Huarochirí y dos especialistas de otras UGEL de la Dirección Regional de Educación de Lima

Provincias, los tres especialistas fueron docentes de Comunicación cuyas edades oscilan entre 45 y 58 años de edad, los tres fueron varones. También participaron tres directores de diferentes instituciones educativas de la jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa Local N° 15 de Huarochirí, dos ellos fueron varones y una fue mujer, sus edades fluctúan entre 46 y 59 años de edad, uno de los directores fue de la especialidad de técnica, el otro director de la especialidad de matemática y la directora de ciencias sociales; uno de los directores fue del área urbana, el otro director de una zona semiurbana y la otra directora de la zona rural. Así mismo participaron tres docentes de la especialidad de Comunicación, de los cuales uno fue varón y dos fueron mujeres, sus edades oscilan entre 38 y 47 años edad, uno de los docentes es del área urbana, el otro de una zona semiurbana y la otra docente es de la zona rural. Finalmente participaron tres estudiantes de diferentes instituciones educativas de la jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa Local N° 15 de Huarochirí, cuyos grados de estudio son 2°, 4° y 5° grado de secundaria, y las edades respectivamente son 14, 16 y 17 años, uno de ellos fue del área urbana, el otro de la zona semiurbana y el otro estudiante fue de la zona rural.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se aplicó la técnica de la entrevista semiestructurada ya que los temas y las preguntas fueron determinados, pero cada vez que se requirió mayor información, se intercalaron otras preguntas nuevas. Este procedimiento permitió que el entrevistado responda libre y naturalmente, lo que permitió que el entrevistador vio cuándo, en qué orden y qué preguntas hacer. De acuerdo a las respuestas brindadas por parte de los entrevistados se tomaron las decisiones de hurgar detalles de menos a mayor profundización o situar lo más objetivo posible, cuando el entrevistado se estuvo desviando de las preguntas. El instrumento fue la guía de entrevista con siete preguntas; cuatro de ellas referidas a la retroalimentación y tres vinculadas a la producción de textos escritos; todas ellas establecidas desde lo más sencillo a lo complejo con la finalidad de ir profundizando en la introspección de cada entrevistado (Katayama, 2014 y Flick, 2007).

3.6. Procedimiento

En primer lugar, se contactó vía telefónica con los entrevistados a quienes se les

informó el propósito de la entrevista y grabación vía Google Meet. Posteriormente se les envió virtualmente el consentimiento informado y en casos de los menores de edad fueron autorizados a través de sus padres o apoderados. Finalmente, se aplicó la guía de entrevista semiestructura a estudiantes, docentes, directores, especialistas de UGEL y especialistas de DRELPE, según la fecha indicada en el consentimiento informado. Por la situación de la pandemia se hizo la entrevista grabada vía Google Meet y esta información se mantuvo con total confidencialidad y anonimato, según Ley 29733 (2011) de protección de datos. Los resultados fueron procesados por etapas: Contrastación de data y reproducción de subcategorías; comparación, correspondencia y codificación de categorías, emanación de las conclusiones primigenias y finalmente la triangulación de toda la sistematización.

3.7. Rigor científico

La calidad de una investigación cualitativa es su rigor científico o su validez; así la dependencia o consistencia lógica se dio cuando se compararon estudios similares de otros investigadores cuyos resultados no fueron tan diferentes. Mientras que la credibilidad se garantizó cuando se entendió a profundidad el significado de las experiencias de los entrevistados interpretando su lenguaje, sus pensamientos y sus emociones. Por su parte la transferencia surgió cuando una parte de los resultados se puede ejecutar en otros contextos y; este rigor lo determinó el usuario que utilizó como fuente la presente investigación. Y la confirmabilidad relacionada con la credibilidad pudo observarse cuando se menguó la desviación y los prejuicios investigativos, que consecuentemente implicó la exploración de las fuentes y las formas de explicar la coherencia usada para la interpretación (Hernández y Mendoza, 2018). Así mismo se complementó el rigor a través de la validez descriptiva que se refirió a la exactitud con que fueron recolectadas la información; la validez interpretativa, es decir el significado que tuvo la información recopilada en la entrevista y su correspondiente sistematización; la validez teórica vinculada con las construcciones teóricas apriorísticas y las contrastaciones con las emergentes; la validez de generalización interna o externa y la validez evaluativa que otorgó significados a los hechos observados (Sandín, 2003).

3.8. Método de análisis de datos

Los resultados fueron procesados por etapas: Contrastación de data y reproducción de subcategorías; comparación, correspondencia y codificación de categorías, surgimiento de las conclusiones primigenias y finalmente la triangulación de toda la sistematización. Luego se transcribieron las respuestas grabadas con todos los detalles y al mismo tiempo se agruparon la información donde fue posible percibir el surgimiento de nuevas categorías o subcategorías. Se hicieron varias lecturas hasta ubicar y relacionar los temas del discurso y los temas hallados. Se establecieron las ideas, los pensamientos, las emociones, las palabras y frases coincidentes, entre otros tópicos de los participantes.

Todos estos pasos previos del análisis de la información se consolidaron en tablas siguiendo tres procedimientos: 1. Reducción de datos cualitativos que comprendió la edición, la categorización y codificación, registro de datos cualitativos y la tabulación o disposición y transformación de datos. 2. Análisis descriptivo que consistió en otorgar significados en base a los procedimientos anteriores y sobre todo una pertinente relación categorial. 3. Interpretación que implicó la revisión de la literatura existente sobre el tema y la construcción teórica (Katayama, 2014).

3.9. Aspectos éticos

El aspecto ético se observó en el uso benéfico de las fuentes, teorías, aportes e iniciativas de corte internacional y nacional; así mismo se consideró las indicaciones de la RCUN N° 0220-2020-UCV que aprueba el Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad. Por su parte el consentimiento informado implicó que los participantes tuvieran el derecho de saber aspectos como el objetivo de la investigación, sobre el diseño y los probables riesgos y beneficios que acarrea; así mismo significó que los participantes actuaran de modo voluntario, sin coacción y fue por escrito. Para garantizar estos conceptos fue vital el papel del investigador que se bifurcó bajo dos directrices: la sensibilidad para detectar un problema y la responsabilidad para actuar de manera consecuente en función de los hallazgos (Sandín, 2003 y Álvarez-Gayou, 2003).

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se aplicó la entrevista semiestructurada a tres especialistas de Comunicación de la UGEL de Huarochirí, Cañete y Canta, a tres directores, a tres docentes y a tres estudiantes de instituciones educativas de la provincia de Huarochirí. Las cuatro primeras preguntas estuvieron relacionadas con la categoría de la retroalimentación de evidencias en la educación a distancia; y tres preguntas a la categoría de la producción de textos escritos. Se observó la presencia de las siete subcategorías: tipos de retroalimentación, estrategias de retroalimentación, formas de retroalimentación, fuentes de retroalimentación, planificación, textualización y revisión.

4.1. Tipos de retroalimentación

Mayormente los docentes ejecutan dos tipos de retroalimentación: la elemental porque indican frases como correcto, incorrecto, bien, mal y; la descriptiva porque dan orientaciones y procedimientos para mejorar las evidencias. En menor porcentaje recurren a la retroalimentación reflexiva porque hacen preguntas que promueven la reflexión de las tareas.

Los especialistas indicaron que mayormente realizan la retroalimentación descriptiva porque se ofrece información, se da pautas y se orienta para que mejoren las evidencias.

El especialista 1 dice que la retroalimentación depende del tipo de conectividad que es muy inestable y difiere entre unos y otros estudiantes en la educación a distancia; motivo por lo que hay estudiantes que presentan las evidencias fuera de la fecha indicada.

El especialista 3 dice que hay docentes que ejecutan la retroalimentación elemental en las evidencias de los estudiantes porque hacen anotaciones como correcto, incorrecto, bien o mal.

Los directores indicaron que ejecutan mayormente la retroalimentación elemental y descriptiva. Un grupo menor realiza la retroalimentación reflexiva porque hacen preguntas y repreguntas.

El director 1 dice que el tipo de retroalimentación es directa porque interactúan individual y directamente con los estudiantes.

La directora 2 indica que sus docentes realizan la retroalimentación individual y grupal a sus estudiantes.

Los docentes entrevistados señalaron que la retroalimentación de su práctica pedagógica cotidiana es descriptiva porque guían, dan orientaciones, usan procedimientos detallados para valorar las tareas. Además, mencionan que están intentando ejecutar la retroalimentación reflexiva cuando ayudan a que los mismos estudiantes puedan percatarse de los errores y cómo ellos mismos pueden mejorar. *El docente 2* indica que la retroalimentación se hace de acuerdo a los criterios de evaluación que elaboran y comunican previamente.

La docente 3 señala que practica la retroalimentación específica, adecuada con un lenguaje suave, pertinente, alentador para que ellos se animen en este contexto. Mientras que los estudiantes señalan que sus docentes de Comunicación les explican qué les falta mejorar, también les da información más detallada y les motiva a seguir, estas son características de la retroalimentación descriptiva.

El estudiante 2 dice que su docente le envía un cuadro de avance, luego en la siguiente clase mejoran la tarea con la colaboración de todos.

Al respecto Jiang y Yan (2019) coinciden con estos resultados porque señalaron la influencia y la eficacia de la retroalimentación con error y sin error en el rendimiento escolar; del mismo modo Joya-Rodríguez (2020) indicó que una oportuna y adecuada identificación de los desaciertos en las tareas permiten tomar decisiones pertinentes. Sucede que cuando la retroalimentación apunta al trabajo propio del estudiante y solo focaliza los yerros o vacíos, suprime las sugerencias de mejora (Contreras y Zúñiga, 2018); también es común la práctica de la retroalimentación descriptiva porque dan orientaciones y procedimientos para valorar las evidencias. Los docentes efectúan una retroalimentación elemental y raras veces llegan a la retroalimentación descriptiva, se calcula que un 37% de docentes monitoreados se ubican en el desempeño no efectivo y en proceso (DRELP, 2020); otro grupo menor de docentes ejecutan la retroalimentación reflexiva cuando hacen preguntas sobre las tareas y de esa manera promueven y fortalecen las prácticas reflexivas y regulativas de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Anijovich y Capelletti, 2017; Camilloni, 2004; Perrenoud 2008 y Ravela et al., 2017).

Los docentes que realizan la retroalimentación individual y grupal de las evidencias recurren a los criterios de evaluación previamente establecidos y en algunas ocasiones usan cuadros de avances que son resueltos en trabajos de equipos a nivel de estudiantes. La retroalimentación individual favorece la discusión y disipa las incertidumbres del estudiante (Calisto-Miranda y Ortiz-Navarrete, 2019). En general los docentes practican la retroalimentación incorrecta, elemental, descriptiva y reflexiva planteados por Minedu (2018) que adaptó la propuesta primigenia de Hattie y Timperley (2007), Tunstall y Gipps (1996) o sus similares planteados por Guadalupe et al. (2017) y Minedu (2020): incorrecta, sistematización de actividades, autorregulación y efectiva.

4.2. Estrategias de la retroalimentación

Las estrategias usadas tienen una secuencia, primero comunican el propósito, explican los criterios de evaluación y determinan el producto. Luego reciben las evidencias en forma de fotografías, PDF, audios o vídeos a través del WhatsApp, o en las mismas separatas para aquellos estudiantes de instituciones educativas altoandinas; luego retroalimentan las evidencias con los criterios de evaluación establecidos y un grupo menor de estudiantes levantan las observaciones hechas por el docente.

La percepción de los especialistas es que los docentes aplican mayormente la escalera de Wilson y la de Anijovich. Primero comunican el propósito del aprendizaje, luego explican los criterios de evaluación y determinan el producto. Luego los estudiantes envían sus evidencias por WhatsApp o en las mismas separatas; posteriormente, la mayoría de los docentes empiezan la retroalimentación de las evidencias haciendo preguntas, detallan el trabajo, reconocen sus logros, ofrecen sugerencias y establecen un vínculo afectivo con los estudiantes.

El especialista 1 dice que hay docentes que usan la estrategia de la metacognición y cuando aplican la escalera de Wilson muestran bastante dificultades. También menciona que en los colegios de las zonas altoandinas los docentes viajan y entregan separatas, luego de una o dos semanas recogen las evidencias y aplican la retroalimentación por llamadas telefónicas o en la misma separata.

El especialista 3 dice que en la educación a distancia algunos estudiantes

desarrollan aprendizajes autónomos en sus domicilios.

Por su parte los directivos manifiestan que los docentes de Comunicación reciben la evidencia, lo analizan de acuerdo a los criterios que han formulado, luego buscan conectarse con los estudiantes vía telefónica o a través de mensajes del WhatsApp, donde felicitan al estudiante, valoran y resaltan lo positivo del trabajo.

El director 1 manifiesta que los docentes usan el check para revisar las tareas.

La directora 2 dice que los docentes hacen relectura de las tareas, subrayan, marcan con flechas y menciona frases motivadoras como vamos llegando, estamos encaminados, no usan frases muy bien, ok.

Por su lado los docentes señalan que primero reciben las evidencias en forma de fotos, audios, vídeos; luego revisan los criterios de evaluación establecidos para esa tarea, luego identifican los errores comunes y aplican la retroalimentación grupal, mediante vídeos y audios.

La docente 1 cuida mucho la cohesión y la coherencia de las tareas y menciona que cuando hace las observaciones, un 40% de estudiantes vuelven a enviar con las rectificaciones correspondientes.

Mientras que los estudiantes mencionan que sus docentes los felicitan, luego revisan y corrigen las tareas, brinda consejos y detalles para mejorarlas.

La estudiante 3 dice su docente le envía varios ejemplos que le sirve de guía para terminar la tarea.

Anijovich y Capelletti (2017); Camilloni (2004), Perrenoud (2008) y Ravela et al. (2017) indicaron que un punto clave de la retroalimentación es que se hacen retornos articulados de las evidencias de aprendizajes con los criterios de evaluación claramente formulados de lo que se quiere lograr. Wilson (2002) propone utilizar la escalera de la retroalimentación, donde se observa una secuencia de pasos o estrategias: aclarar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias a las tareas escolares. Respecto al vínculo que establece el docente y estudiante durante la retroalimentación Anijovich (2019), Anijovich y Capelletti (2017), Camilloni (2004), Perrenoud (2008) y Ravela et al. (2017) indicaron que la retroalimentación se inicia desde la construcción de una conexión de confianza entre el profesor-alumno para intercambiar ideas, inquietudes, preguntas, repreguntas y reflexiones. Surgió la subcategoría emergente de la relectura de las evidencias como estrategia que fomenta la reflexión de los aprendizajes ya que

durante ese proceso permite que los propios estudiantes identifiquen sus errores y fortalezas.

4.3. Formas de retroalimentación

Mayormente usan la forma escrita a través de mensajes de texto en el chat del WhatsApp y la forma verbal mediante audios y vídeos que también son enviados por el WhatsApp o hacen llamadas telefónicas a los estudiantes. En ambas formas los docentes explican las fortalezas y debilidades de las evidencias y las mejoras posibles. A partir del 2021, en mínimas cantidades, empezaron a usar el Google Meet y el Zoom para realizar la retroalimentación de las tareas escolares. En las instituciones educativas donde no hay conectividad, la retroalimentación se hace en las mismas separatas o fichas de trabajo que presentan los estudiantes, también usan las tabletas del Minedu en las instituciones educativas que han sido beneficiadas y el otro grupo menor empezaron con el uso del Google Drive. Del mismo modo un grupo reducido de docentes usan la forma grupal mediante vídeos y lecturas breves para reforzar la resolución de las tareas y cuando las evidencias son muy complejas usan el Meet o Zoom

El Especialista 1 dice que en algunas instituciones educativas usan la tableta proporcionada por el Minedu para interactuar.

El Especialista 2 menciona que algunos docentes y estudiantes usan el Google Drive donde prefieren la forma escrita de la retroalimentación.

La directora 2 menciona que sus docentes han agrupado a los estudiantes para recibir retroalimentación por Meet y Zoom y lo hacen de acuerdo a un horario fuera de horas de clases.

La docente 1 señala que cuando la retroalimentación es grupal usa vídeos y pequeñas lecturas para reforzar.

La percepción de los estudiantes es que sus docentes revisan sus tareas, envían mensajes escritos, audios grabados por el WhatsApp o les llaman por teléfono y les brindan las recomendaciones, les dicen los errores y la forma cómo deben mejorar sus tareas.

El estudiante 1 dice que cuando los temas son más complejos su docente usa el Meet o Zoom para explicar la forma cómo van a resolver la tarea.

Las formas de retroalimentación están explicadas por Crosthwaite et al. (2020) quienes prefieren la escrita porque su revisión constante por los estudiantes permiten mejorar los aprendizajes escolares. En esa misma línea coinciden Contreras (2018) y Wilson (2002) al indicar que es recomendable usar indistintamente las formas orales y escritas porque fortalecen el proceso retroalimentativo. En esta parte surgió la subcategoría emergente de la retroalimentación grupal que consiste en identificar los aspectos comunes tanto de la bondades y debilidades de las tareas escolares para proceder y aplicar esta forma de retroalimentación de forma escrita u oral.

4.4. Fuentes de retroalimentación

El responsable o la fuente de la retroalimentación en la educación a distancia mayormente es el docente porque es el mediador del aprendizaje, conoce los procesos pedagógicos y construye los criterios de evaluación con los cuales retroalimenta las evidencias. Otro agente son las familias que desde el hogar están pendientes de las entregas de las tareas y hacen consultas sobre aquellas que son complejas y las que no están claras. En menor porcentaje los adolescentes apoyan con retroalimentar las tareas de sus hermanos menores en casa.

El especialista 1 menciona que, en las zonas rurales, las familias apoyan menos en la retroalimentación porque salen del hogar para cumplir sus quehaceres agrícolas y pecuarios, por ello hay reclamos de los padres de familia para el inicio de clases semipresenciales.

El especialista 2 manifiesta que el mismo docente también debe hacer la retroalimentación de sus avances y debilidades.

Los directivos indican que es exclusividad de los docentes porque conocen las sesiones y las tareas, las familias no intervienen en la retroalimentación.

La directora 2 menciona que la retroalimentación muy pocas veces lo hace el coordinador pedagógico y ella misma.

El director 3 menciona que los estudiantes a través de la retroalimentación son más independientes y están logrando la autonomía.

Los docentes indican que son ellos mismos quienes realizan la retroalimentación de evidencias.

La docente 1 dice los que los padres de familia a veces llaman para consultar algunas tareas e inmediatamente los orientan.

El docente 2 indica que a veces los mismos estudiantes con mayores logros son fuentes de retroalimentación.

La docente 3 dice que los padres de familia no intervienen en la retroalimentación, más bien los adolescentes apoyan con las tareas de sus hermanitos menores en casa.

Para los estudiantes, la fuente de retroalimentación son los docentes porque ellos revisan las evidencias, también los padres de familia ayudan cada vez que los requieren.

Al respecto Wilson, (2002) indica que las fuentes retroalimentativas provienen desde el maestro, el mismo estudiante y la comunidad en la que se desarrolla el aprendizaje. También Correa-Pérez y Flores-Flores (2018) sostienen que el trabajo colaborativo entre pares determina la mejora del aprendizaje; Quezada y Salinas (2021) sugieren que la retroalimentación de pares provoca indiscutiblemente la autorregulación del aprendizaje y Calisto-Miranda y Ortiz-Navarrete (2019) sugirieron que la retroalimentación puede mejorar si fuese en pares, ya que favorece la discusión y disipa las incertidumbres.

4.5. Planificación

Antes de la escritura los docentes motivan con audios y vídeos relacionados con el tema a escribir; luego recogen los saberes previos respecto al tema, plantean el propósito, el destinatario, la estructura del texto, el tipo de lenguaje que van a usar. En menor porcentaje indican que adaptan las actividades sugeridas en la estrategia del Minedu: Aprendo en casa; señalan que es importante relacionar lo que van a escribir y sus experiencias personales; recurren a vídeos que sirven de modelados, planifican cómo y dónde van a publicar sus escritos, asignan el título, formulan objetivos y ordenan las ideas de lo que van a escribir.

El especialista 1 dice que los docentes adaptan las estrategias de Aprendo en casa. Los directores mencionan que los docentes antes de escribir un texto inciden en el tipo de lenguaje que van a utilizar.

El director 1 dice que extraen los saberes previos de los estudiantes mediante interrogantes relacionadas con el tema que van a escribir.

La directora 2 menciona que comparten audios y vídeos motivadores relacionados con el tema a través del WhatsApp.

El director 3 menciona que priorizan el formato y el propósito del escrito.

La docente 3 indica que es muy importante cómo y dónde lo van a publicar sus escritos ya que promueve la evaluación de otros lectores y que siempre los hace con la autorización de sus padres.

El estudiante 1 dice pone el título del texto a escribir.

El estudiante 3 menciona que toma decisiones, formula objetivos y ordena las ideas de lo que va a escribir.

Con relación a esta subcategoría, Serafini (1994) indicó que la planificación es la fase primigenia de la escritura en donde los estudiantes necesitan desarrollar una cadena de microhabilidades como la selección, el desarrollo de esquemas previos, las de decisiones oportunas. Por su parte Cassany (1993) señala que la producción textual escrita tiene una triple fase o etapa: la planificación, textualización y revisión del escrito y que en la primera etapa se representa el contexto, se generan y organizan las ideas.

Apareció en esta parte de la discusión la subcategoría emergente de la publicación del texto escrito como una actividad estratégica para dar a conocer a otros destinatarios la producción escrita y pueda seguir siendo valorada y evaluada.

4.6. Textualización

Los docentes priorizan las reglas ortográficas en general ya que le dan forma al texto, así mismo es muy importante la coherencia y la cohesión textual, los recursos gramaticales y la estructura textual. Una minoría de docentes dan indicaciones para una adecuada formulación de los párrafos y que cada uno se refieran al subtema del texto; inciden en el tema del texto para que las ideas giren en torno a él, también indican ser empáticos con el destinatario del texto, ya que ellos leerán el texto y evaluarán su calidad. Del mismo modo en menor porcentaje indican que es necesario tomar en cuenta los criterios de evaluación que servirán de guías ya que con ellos se retroalimentará el escrito e inciden en la forma cómo argumenta el texto escrito

El especialista 3 dice que los docentes toman en cuenta durante la escritura la

presentación del texto, así mismo inciden en la formulación adecuada de párrafos y los subtemas.

El director 1 indica que los docentes inciden en el tema o contenido, el destinatario del texto.

La directora 2 dice que sus docentes recuerdan tener en cuenta frecuentemente las partes del texto.

El director 3 indica que los docentes toman en cuenta la coherencia entre las ideas y la distribución de los párrafos.

La docente 1 indica que es importante guiarse de los criterios de evaluación establecidos para la escritura de textos con las cuales se va haciendo la evaluación, también dice es importante cómo se argumenta en el texto.

La docente 3 dice que durante la textualización se debe respetar la estructura del texto.

Por su lado los estudiantes indican que durante la textualización reciben audios y mensajes escritos de sus docentes para cuidar la ortografía y todo lo planificado.

El estudiante 1 dice que su docente hace preguntas: cómo vamos, algo no entendemos, algo les puedo explicar.

Estos resultados son vinculantes con los estudios hecho por Cassany (1993) quien atribuye a la textualización como el espacio en la que se produce el primer escrito, añade es el proceso de manifestar por escrito los contenidos pensados y se expresan mediante la linealización de la escritura, es decir, se refiere al acto de poner por escrito lo que se planificó o cambiar la idea de texto en un discurso gráfico lineal, continúa explicando la importancia que tiene tomar en cuenta tipo textual, las normas de la gramática, el esqueleto del texto, la sintaxis, ya que es el primer borrador. Por su lado Zamora y Ramos-Acosta (2019) indican que la escritura que practican los docentes y los estudiantes muchas veces se limitan a la ortografía y la producción de oraciones. El aporte de Baldeon-Ccellccascca (2019) es clave porque demanda tomar en cuenta las propiedades básicas del texto: la adecuación, la cohesión, y la coherencia. Es que las propiedades textuales de la cohesión, coherencia y la adecuación le dan calidad y eficacia a un texto escrito (Beaugrande y Dressler, 1997 y Van Dijk, 1992) . Los resultados también coinciden cuando Muñoz (2019) prioriza las estructuras textuales que responden en función del tipo de texto

producido. Al respecto Anijovich y Capelletti (2017); Camilloni (2004), Perrenoud (2008) y Ravela et al. (2017) coinciden en que los criterios de evaluación establecidos previamente son de gran ayuda para la textualización como segunda etapa de la escritura.

4.7. Revisión

Durante la revisión del texto escrito, los docentes usan los criterios de evaluación establecidos en un instrumento, porque allí se indican los requisitos y parámetros de lo que se va escribir. Y para darle un uso pertinente recurren a la estrategia de la relectura de la evidencia para que sean ellos mismos quienes detecten las faltas de coherencia, las faltas de cohesión y las faltas ortográficas y si corresponde o no a la estructura o formato textual. Tanto en la autocorrección y en la heteroevaluación, los docentes hacen uso de los recursos del WhatsApp como check, flechas, círculos, resaltados y en otras ocasiones usan cuadros de autoevaluación. En menor porcentaje usan como estrategia la exposición del texto escrito ante los compañeros que permite mejorarlo con el aporte de todos y mínimamente piensan en el público que va a leer su texto escrito.

El especialista 1 indica que primero los felicitan, luego hacen preguntas: qué más puedes mejorar, qué más añadirías.

El especialista 2 menciona que los docentes practican la relectura con sus estudiantes para que sean ellos mismos quienes detecten las faltas de cohesión, coherencia, si tiene impacto o no el texto, si está adecuado para el público que han determinado o no.

El especialista 3 indica que toman en cuenta la estructura del texto.

La directora 2 dice que inciden mucho en las partes del texto mediante imágenes y pantallazos, también piden revisar con las reglas gramaticales de los géneros y números, para ello usan los recursos del WhatsApp como flechas, círculos, resaltados.

El director 3 indica que para revisar la escritura es importante los criterios de evaluación y con ello van revisando cada parte del texto, individual y grupalmente. Desde la práctica de los docentes respecto a las estrategias durante la revisión de textos escritos, está relacionada con el uso de los criterios de evaluación establecidos desde el inicio de la sesión de aprendizaje porque allí se establecen

los requisitos de lo que se va escribir.

La docente 1 dice que la relectura es una estrategia que ayuda a mejorar los escritos, también la exposición del texto ante los compañeros y allí se sigue corrigiendo los errores.

La docente 3 dice que la coherencia y la ortografía son básicas para revisar los escritos.

La percepción de los estudiantes, durante la revisión de textos indican que practican la relectura de lo escrito para que revisen ellos mismos los errores a través de cuadros de autoevaluación. En esa revisión deben tomar en cuenta la ortografía, la coherencia y la cohesión.

El estudiante 1 dice que es importante que el público pueda entender lo que se ha escrito.

Al respecto Anijovich y Capelletti (2017); Camilloni (2004), Perrenoud (2008) y Ravela et al. (2017) indican que la comunicación previa de los criterios de evaluación a los estudiantes permiten tenerlos presente permanentemente. Las conclusiones de los entrevistados son teorizados también por Cassany (1993) y Osses y Jaramillo (2008) quienes indican que la revisión es la etapa conclusiva del proceso de escritura, lo que implica el proceso de lectura crítica, la reescritura y el proceso de regulación, reflexión y la metacognición. Así mismo Veneros et al. (2017) establecieron un marco sobre el proceso de la escritura de textos y algunos presentadores iconotextuales con las cuales se demuestra que siempre se escribe para el otro, por lo tanto, requiere en pensar en ellos más que en el autor.

V. CONCLUSIONES

Primera:

A partir del análisis se comprobó que la práctica de la retroalimentación es elemental y descriptiva, pues aún no adquiere connotación la retroalimentación reflexiva, lo que significa que aún no se está promoviendo la reflexión, la regulación y autonomía del aprendizaje. En la producción de textos priorizan las etapas de planificación, textualización y revisión, fases que de manera transversal toman en cuenta los recursos ortográficos, de manera superficial las propiedades del texto como la cohesión y la coherencia y la estructura textual, pero dentro de los criterios de evaluación dejando de lado la profundización las propiedades textuales.

Segunda:

A partir de análisis se comprobó que ejecutan la retroalimentación elemental y descriptiva; aplican las estrategias de Wilson y Anijovich que luego de tener contacto con la evidencia valoran las fortalezas, muestran las debilidades y plantean sugerencias en base a los criterios de evaluación. En cuanto a la forma de retroalimentación, en la educación a distancia, predominó la escrita que se concreta como mensajes en el chat del WhatsApp y la forma verbal mediante audios o llamadas telefónicas; mientras que la fuente principal de retroalimentación es el docente como mediador y las familias como una segunda fuente surgida durante el aislamiento social.

Tercera:

A partir del análisis se comprobó la utilización de las etapas de la escritura. En la planificación motivan a los estudiantes, plantean el propósito, el destinatario, el tipo de lenguaje y la estructura textual. Durante la textualización priorizan las reglas ortográficas, los tópicos de la coherencia y la cohesión textual, los recursos gramaticales y la estructura textual. Finalmente, en la revisión de los textos escritos recurren a los criterios de evaluación, la relectura de la evidencia para que de manera autónoma detecten las faltas de coherencia, las faltas de cohesión y las faltas ortográficas y si corresponde o no a la estructura o formato textual.

VI. RECOMENDACIONES

Primera:

Se sugiere implementar y promover la retroalimentación reflexiva o por descubrimiento ya que permite la reflexión y la regulación de los aprendizajes; el desarrollo de la autonomía y la búsqueda de estrategias que permitan mejorar los aprendizajes; para ello es necesario expresar inquietudes, ofrecer preguntas y repreguntas; tomar en cuenta hacia dónde se va, dónde se ubica el estudiante ahora y cómo avanzar (Anijovich, 2019; Ravela et al., 2017; Wilson, 2002). En cuanto a la producción de textos escritos se recomienda fortalecer los principios de la coherencia: el principio de relación temática, el principio de no contradicción y el principio de precisión; así mismo en la cohesión textual se sugiere profundizar el uso pragmático de los conectores y las referencias textuales.

Segunda:

Se recomienda usar la propuesta de retroalimentación de Ravela et al. (2017) y Sadler (2010) quienes conjugan la preponderancia de los sujetos: docentes, pares y estudiantes y el direccionamiento interrogativo hacia dónde se va, cuál es la situación actual del estudiante y cómo progresar permanentemente; también se sugiere implementar la retroalimentación de la personalización, la valoración de las fortalezas, la detección de las debilidades y las recomendaciones de mejora. En cuanto a la forma de retroalimentación se sugiere fortalecer la retroalimentación grupal, es decir identificar las debilidades comunes e intervenir colectivamente.

Tercera:

En cuanto a la producción de textos escritos se sugiere diversificar y contextualizar los instrumentos de evaluación en donde se establecen con claridad los criterios con los cuales se revisan los textos escritos, así mismo se recomienda profundizar en la relectura de los textos producidos por los estudiantes porque permiten la reflexión del nivel del aprendizaje, la identificación de los errores para proponer otras vías de solución. Así mismo se sugiere otorgarle mayor importancia a la cohesión y coherencia textual.

VII. PROPUESTA

Nombre de la propuesta

La implementación de la retroalimentación reflexiva en las instituciones educativas de la UGEL N° 15 de Huarochirí a través de talleres demostrativos.

Problemática detectada

De acuerdo a los resultados de la presente investigación, los docentes de las instituciones educativas públicas practican la retroalimentación elemental y descriptiva de las evidencias; es decir solo indican verdadero, falso, correcto, incorrecto, uso del check, ok, brindan orientaciones y procedimientos para culminar las tareas, otorgan recursos e indican cómo absolver la tarea, ejemplifican y dan modelados. Mientras que la retroalimentación reflexiva está ausente o lo practican, pero en mínimas ocasiones, motivo por lo que no hay reflexión ni regulación de aprendizajes, así como no se promueve la autonomía en el estudiante.

Fundamentación

La evaluación para y del aprendizaje bajo el enfoque formativo trasunta la calificación tradicional, se focaliza en el logro de las competencias; es decir el modo dinámico e integral de combinar y movilizar un conjunto de capacidades, destrezas y actitudes. Para lograr este propósito es necesario el monitoreo, el acompañamiento, el reforzamiento, el andamiaje y la retroalimentación del aprendizaje que se tamizan por reconocer los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Quiere decir que todas las actividades y estrategias de evaluación están centradas en el aprendizaje del estudiante que impulsa la mejora continua del desempeño del estudiante y del propio docente.

Así la retroalimentación se convierte en un proceso cardinal de la evaluación formativa, ya que en las devoluciones que se hacen están las informaciones que describen los logros y procesos relacionados con los niveles que se esperan alcanzar, es dar un valor a lo realizado, y no en otorgar loas o críticas sin fundamento que no orienten sus esfuerzos con claridad o que los puedan distraer de los propósitos. Esta data permite al estudiante realizar comparaciones de lo que debió hacer, lo que intentó lograr con lo que realmente hizo; al mismo tiempo exige

de criterios claros y amigables para que el estudiante experimente la reflexión y la regulación de lo que aprende.

El tipo de retroalimentación que promueve este planteamiento es la reflexiva o por descubrimiento, donde los estudiantes experimentan su aprendizajes a través de la reflexionan de su propio razonamiento, el reconocimiento de sus logros y dificultades para superarlos y mejorarlos, el desarrollo de la autonomía para aprender a practicar la autoevaluación y la evaluación entre pares; pero al mismo tiempo se anhela que los docentes consideren los errores de los estudiantes como grandes oportunidades de aprendizaje y la toma de decisiones pertinentes y oportunas.

Será reflexiva la retroalimentación si ayuda a transformar los procesos de pensamiento y las actitudes de los estudiantes, si reduce la brecha entre el estado primigenio y los propósitos del aprendizaje, si se convierte en un aspecto significativo en la motivación del aprender porque influye en la autoestima de los estudiantes, docentes y directivos; si permite la participación del sujeto en la construcción de su propio aprendizaje y no los considera como agentes pasivos; si articula las evidencias de aprendizaje y los criterios con los propósitos y las expectativas individuales y sociales; si favorece las prácticas reflexivas en los docentes para inspeccionar y mejorar sus formas de enseñanza (Anijovich, 2019).

Objetivo general

Implementar la práctica masiva de la retroalimentación reflexiva en las instituciones educativas públicas a través de talleres demostrativos para regular los aprendizajes y desarrollar la autonomía de los estudiantes y docentes.

Objetivos específicos

Reconocer las características y operatividad de la retroalimentación reflexiva para su adecuada comprensión y empoderamiento por parte de la comunidad magisterial.

Identificar las estrategias de la retroalimentación reflexiva para su adecuada práctica en las horas de clases.

Experimentar la retroalimentación reflexiva con las evidencias reales de los

estudiantes para fijar las características y estrategias aprehendidas.

Cobertura

80 docentes del área de Comunicación.

Tabla 1 Organización de la propuesta

Objetivo general	Objetivo específico	Actividades	Estrategias	Materiales /recursos	Cronograma
Implementar la práctica masiva de la retroalimentación reflexiva en las instituciones educativas públicas a través de talleres demostrativos para regular los aprendizajes y desarrollar la autonomía de los estudiantes y docentes.	Reconocer las características y operatividad de la retroalimentación reflexiva para su adecuada comprensión y empoderamiento por parte de la comunidad magisterial.	Elaboración de flujogramas sobre las características y operatividad de la retroalimentación reflexiva	Talleres demostrativos Mesa redonda Tertulia	Meet Zoom Material virtual e impreso sobre retroalimentación	Febrero 2022
	Identificar las estrategias de la retroalimentación reflexiva para su adecuada práctica en las horas de clases.	Lectura y socialización de cuatro modelos de retroalimentación reflexiva: Anijovich, Wilson y Sadler y Ravela. Lectura de "El arte de hacer preguntas" de Borghino.	Talleres demostrativos Mesa redonda Tertulia	Meet Zoom Material virtual e impreso sobre retroalimentación	Marzo 2022
	Experimentar la retroalimentación reflexiva con las evidencias reales de los estudiantes para fijar las características y estrategias aprehendidas.	Recopilación de evidencias reales de los estudiantes para practicar la retroalimentación reflexiva.	Talleres demostrativos	Meet Zoom Material virtual e impreso sobre retroalimentación	Marzo 2022

Evaluación

De manera conjunta con la UGEL se hará un seguimiento sobre el impacto del taller demostrativo en la práctica de la retroalimentación reflexiva de las evidencias.

REFERENCIAS

- Adarkwah, M. A. (2021). The power of assessment feedback in teaching and learning: a narrative review and synthesis of the literature. In *SN Social Sciences* (Vol. 1, Issue 3). Springer International Publishing.
<https://doi.org/10.1007/s43545-021-00086-w>
- Agurto, M., Santos, O., & Chávez, A. (2019). Proceso de la escritura como estrategia para mejorar la producción de textos académicos en estudiantes de bachillerato. *UPP*, 4(1), 23–28.
<http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/3301>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa Fundamentos y metodología. In *Piaidós Ecuador* (Vol. 2, Issue 3).
<https://doi.org/10.29057/xikua.v2i3.1239>
- Andrade, R. F., & Páez, M. (2021). *The podcast as a feedback tool in evaluating virtual activities El podcast como herramienta de retroalimentación en la evaluación de actividades virtuales O podcast como instrumento de feedback na avaliação das atividades virtuais*. 19(1), 16–29.
- Anijovich, R. (2019). Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa Publicación. *Summa*, 1, 21–113.
- Anijovich, R., & Capelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad / Rebeca Anijovich, Graciela Cappelletti*. 85–100. <http://fediap.com.ar/wp-content/uploads/2020/07/La-evaluacion-como-oportunidad-Anijovich-y-Cappelletti.pdf>
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. In *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior* (Vol. 1, Issue 1, pp. 82–87).
- Baldeon Ccellccasca, M. (2019). Eficacia del programa “Qillqay uchuychallata ichataq sumaqchata” como estrategia para la producción de textos narrativos en quechua en los estudiantes de tercero y cuarto grado de primaria de la Institución Educativa Mx/P N° 38762 “Acco Capillapata” Socos. *Revista Muro de La Investigación*, 3(2). <https://doi.org/10.17162/rmi.v3i2.1160>
- Barthes, R. (1997). *El grado cero de la escritura : seguido de Nuevos ensayos críticos*. 247. http://cataleg.uji.es/record=b1086380~S1*cat

- Bautista, T., María, H. S., & Córdova, U. (2021). Logro de competencias en el proceso de aprendizaje durante tiempos del COVID-19. *Propósitos Y Representaciones*, 9(1). doi:
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1175%0A>
- Beaugrande, R. De, & Dressler, W. U. (1997). Introducción a la lingüística del texto. *Airel S.A.*, 1981.
- Benoit, C. (2021). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la producción de textos escritos. *Praxis & Saber*, 21(41), 123–7799.
<https://doi.org/https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n30.2021.11930>
- Bizarro, W., Sucari, W., & Quispe -Coaquira, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación*, 1(1), 140–146. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.01.012>
- Borges, R. de C. B., & Borges, J. F. B. (2017). A palavra é retextualizar: um trabalho com gêneros textuais na escola. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1326–1344. <https://doi.org/10.1590/198053144671>
- Caballero, A., Negrete, A., Arango, L., & Jiménez, R. (2017). La retroalimentación como estrategia didáctica para fortalecer las prácticas evaluativas en el aula escolar. *Ekp*, 13(3), 1576–1580.
- Calisto-Miranda, S., & Ortiz-Navarrete, M. (2019). Chilean graders' behaviors and perceptions of a foreign language reschooling program towards verbal feedback on pronunciation. *Revista Electronica Educare*, 23(3), 1–18.
<https://doi.org/10.15359/ree.23-3.5>
- Camilloni, A. (2004). *Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes*.
- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La Retroalimentación : La Clave Para. *Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 149–170.
<http://hdl.handle.net/10481/47669>
- Carless, D. (2019). Feedback loops and the longer-term: towards feedback spirals. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(5), 705–714.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1531108>
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritora* (p. 255).
https://drive.google.com/file/d/1tz65D34alYbkj_i14qy0MRGZVAdSc7BZ/view
- Chao Chao, K.-W., & Durand, M.-J. (2019). El uso de la rúbrica como herramienta de evaluación y de retroalimentación de la expresión escrita en Francés.

- Actualidades Investigativas En Educación*, 19(3), 1–36.
<https://doi.org/10.15517/aie.v19i3.38638>
- Contreras, G. A. (2018). Peer teacher feedback at the university. An alternative of formative assessment. *Formacion Universitaria*, 11(4), 83–94.
<https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000400083>
- Contreras Pérez, G., & Zúñiga González, C. G. (2018). Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la Evaluación Docente en Chile. *Actualidades Investigativas En Educación*, 18(3).
<https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34327>
- Correa Pérez, R., & Flores Flores, J. (2018). Decisiones de los estudiantes con respecto al tipo de retroalimentación escrita del profesor a historias cortas en inglés. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 28(2), 248–264.
<https://doi.org/10.15443/rl2819>
- Crosthwaite, P., Storch, N., & Schweinberger, M. (2020). Less is more? The impact of written corrective feedback on corpus-assisted L2 error resolution. *Journal of Second Language Writing*, 49(March), 100729.
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100729>
- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., & Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: staff and student perspectives. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25–36.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1467877>
- Del Cid, A., Méndez, R., & Sandoval, F. (2011). Investigación Fundamentos y Metodología. In *Prentice Hall*.
- DRELP. (2020). *Plan regional de implementación del CNEB en el marco de la mejora de los aprendizajes 2020*. 103.
http://direpro.regionpiura.gob.pe/documentos/resoluciones/res202_2014.pdf
- Escudero, C., & Cortez, L. (2018). Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica. In *Editorial UTMACH*.
- Esteves, Z., Garcés, E., & Chenet, M. (2021). Fundamentos teóricos y estrategias para la producción de textos en el aula desde la perspectiva motivacional, lingüística y cognitiva. *Revista de Filosofía*.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.5527621>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (Morata (Ed.); Segunda

ed).

https://www.academia.edu/36971366/introduccion_a_la_investigacion_cualitativa

- García, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Vol. 20, Núm. 2, 2017, Pp. 9-25 Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>
- Gómez-Vahos, L. E., Muriel-Muñoz, L. E., & Londoño-Vásquez, D. A. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(02), 118–131.
- Gonzales, N., Salcines, I., & García, E. (2015). Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida. El papel de las nuevas tecnologías. *Editorial Universidad Cantabria*. <https://doi.org/10.22429/euc2015.017>
- Guadalupe, C., Leon, J., Rodríguez, J., & Vargas, S. (2017). Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica. *GRADE - FORGE*, 27, 247–248. <https://doi.org/10.15381/rsoc.v0i27.18979>
- Guevara-Ayon, R. (2020). *Género, tecnología y educación: Un estudio de caso sobre las diferencias de género en el uso de las TIC*. www.latindex.org
- Guevara V., A. (2019). Estrategias de Lectura de la Comprensión y Producción de textos académicos con los estudiantess del Primer ciclo de la Universidad Nacional Autónoma de Chota, 2019. (Tesis Doctoral). *Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*, 1, 1–98. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/4250>
- Haidar, J. (2019). Iuri Lotman: The analysis of culture from complexity and transdisciplinarity. *Bakhtiniana*, 14(4), 99–116. <https://doi.org/10.1590/2176-457338776>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Haughney, K., Wakeman, S., & Hart, L. (2020). Quality of feedback in higher education: A review of literature. *Education Sciences*, 10(3). <https://doi.org/10.3390/educsci10030060>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). Las rutas Cuantitativa Cualitativa y Mixta. In *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*.

- Hernández Rodríguez, E. (2017). Experiencia de redacción autorregulada y retroalimentada en la recomendación de textos literarios en bachillerato. *Revista Folios*, 47, 99–117. <https://doi.org/10.17227/folios.47-7400>
- Hill, J., & West, H. (2020). Improving the student learning experience through dialogic feed-forward assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 45(1), 82–97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1608908>
- Hounsell, D., McCune, V., Hounsell, J., & Litjens, J. (2008). The quality of guidance and feedback to students. *Higher Education Research and Development*, 27(1), 55–67. <https://doi.org/10.1080/07294360701658765>
- INEI. (2018). *Censo Nacional 2017. Región Lima. Resultados definitivos. I.*
- Javed, T., Asghar, M. A., & Nazak, N. (2020). Association of teacher feedback with scholastic attainment at secondary level in Pakistan. *South African Journal of Education*, 40(December), 1–9. <https://doi.org/10.15700/saje.v40ns2a1679>
- Jiang, S., & Yan, X. (2019). Research on the Effect of Supervisor Feedback for Undergraduate Thesis Writing. *English Language Teaching*, 13(1), 43. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n1p43>
- Joya Rodríguez, M. Z. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente. *Revista Scientific*, 5(16), 179–193. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.9.179-193>
- Katayama, R. (2014). Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas. In *Universidad Inca Garcilaso de la Vega*. <https://educar.ec/jornada/Introduccion-a-la-Investigacion-Cualitativa-Roberto-Katayama.pdf>
- Ley 29733 de 2011. (2011). Ley de protección de datos personales. In *El Peruano* (pp. 445746–445753). <http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/29733.pdf>
- Madrid, D., & Corral, S. (2018). La Competencia Escrita De Alumnos De Programas Bilingües Y No Bilingües De Educación Secundaria Tt - the Written Competency of Bilingual and Non-Bilingual Secondary Education Students. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 179–202. <https://login.ezproxy.javeriana.edu.co/login?qurl=https%3A%2F%2Fsearch.proquest.com%2Fdocview%2F2023955316%3Faccountid%3D13250>
- Minedu. (2016). Programa Curricular de Educación Básica. In *Programa Curricular*

- de Educación Secundaria* (p. 259).
<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4550>
- Minedu. (2018). *Manual Rubricas Desempeño Docente*. 40.
<http://evaluaciondocente.perueduca.pe/rubricas-de-observacion-de-aula/pdf/manual-de-aplicacion-jardin.pdf>
- Minedu. (2020). Resolución viceministerial N° 00094-2020-MINEDU. Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica. *Ministerio de Educación*, 75.
- Ministerio de educación Chile. (2020). *Orientación al sistema escolar en contexto de COVID-19*. 44.
- Mollo-Flores, M., & Medina-Zuta, P. (2020). Evaluación formativa propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Maestro y Sociedad. Revista Electrónica Para Maestros y Profesores*, 17(4), 635–651.
<https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5235/4751>
- Muñoz, M. (2019). Comparación de los niveles estructurales en la redacción académica del texto universitario. *Revista Eduser*, 6(1).
<https://doi.org/10.18050/reveduser.v6n1a3>
- Navarro, F. (2019). *Artigos / Artículos Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos Contribuições para uma didática da escrita acadêmica* (Vol. 2019, Issue April).
- Ojeda Naveda, E. A., & Muñoz Galiano, I. M. (2020). Los docentes de inglés en Venezuela: análisis de sus creencias y prácticas pedagógicas con respecto a la corrección de textos escritos. *MLS Educational Research*, 4(1), 122–138.
<https://doi.org/10.29314/mlser.v4i1.351>
- Olvera-Espinoza, E., Pedroni-Lara, F., & Pérez-Madrid, J. (2017). Modelo Organizacional de Retroalimentación para el Aprendizaje del Capital Humano : MORACH. *Revista de Sistemas y Gestión Educativa*, 4(11), 1–13.
- ORREGO, R., SINGER, N., ÚBEDA, R., & YÁÑEZ, S. (2019). Criterios Y Frecuencia De Uso De Estrategias De Retroalimentación Correctiva: Un Estudio De Caso Sobre Las Percepciones De Estudiantes Y Profesores Universitarios. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 57(1), 51–78.
<https://doi.org/10.4067/s0718-48832019000100051>
- Osses, S., & Jaramillo, S. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a

- aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187–197.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>
- Packer, M. (2013). La ciencia de la investigación cualitativa: Introducción e índice. *La Ciencia de La Investigación Cualitativa*.
- Paredes, M. M. (2019). *Programa Integral Pienso, Escribo y Opino para la mejora de la calidad de producción de textos en el área de Comunicación en las estudiantes del cuarto grado de EBR de la IE"María Goretti de Pacasmayo, año 2012*. 95.
[http://dspace.unitru.edu.pe/bitstream/handle/UNITRU/14465/Aguilar Ramos Cesar Hilton.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.unitru.edu.pe/bitstream/handle/UNITRU/14465/Aguilar_Ramos_Cesar_Hilton.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. In *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. (pp. 7–27).
- Quezada Cáceres, S., & Salinas Tapia, C. (2021). The podcast as a feedback tool in evaluating virtual activities. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 225–251.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000100225&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Grupo Magro Editores.
- Rochera, M., Engel, A., & Coll, C. (2021). The effects of teacher ' feedback : a case study of an online discussion forum in Higher Education. *Revista de Educación a Distancia*, 21, 1–25.
- Rodríguez, A., & Pérez, A. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista EAN*, 82, 179–200.
<https://bit.ly/3dSwqX0>
- Rodríguez Hernández, D. B. A., & Leal Vera, L. R. A. (2017). La escritura académica en los posgrados profesionalizantes para maestros de educación básica. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 24, 224–239.
<https://doi.org/10.25009/cpue.v0i24.2410>
- Ryan, T., & Henderson, M. (2018). Feeling feedback: students' emotional responses to educator feedback. *Assessment and Evaluation in Higher*

- Education*, 43(6), 880–892. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1416456>
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback : developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, October 2014, 37–41. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Sanchez, L., & Manrique, M. (2018). La retroalimentación más allá de la evaluación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9, 89–104. <http://www.mendeley.com/catalogue/la-retroalimentación-más-allá-la-evaluación-feedback-beyond-evaluation>
- Sánchez, R. (2019). *Modelo de las etapas de escritura para la producción de textos*. 11, 1–10.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación fundamentos y tradiciones* (Primera ed).
- Serafini, Maria Teresa. (1994). *Como Redactar un tema*.
- Serafini, Maria Teresea. (2005). *Como se escribe*.
- Torres, Z. (2019). Efectos de variaciones en la retroalimentación pedagógica en el aprendizaje de inglés. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 34, 215–232.
- Tunstall, P. A. T., & Gipps, C. (1996). Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: a typology. *British Educational Research Journal*, 22(4).
- Van Dijk, T. A. (1992). La ciencia del texto. In *Ediciones PAIDOS* (Vol. 100, Issue 3). [https://doi.org/10.1016/s0304-4858\(03\)74436-9](https://doi.org/10.1016/s0304-4858(03)74436-9)
- Veneros, M. M., Espinoza, P. V., Rodas, D., & Estrada, Y. J. (2017). El hacer de la palabra. *USIL*.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. In *Biophysical Journal* (Vol. 70, Issue 1, pp. 313–320). [https://doi.org/10.1016/S0006-3495\(96\)79572-3](https://doi.org/10.1016/S0006-3495(96)79572-3)
- Wayne, R., & Noe, R. (2005). *Administración de recursos humanos* (P. Educación (Ed.)).
- Wilson, P. D. (2002). *La Retroalimentación a través de la Pirámide*.
- Zamora, D. F., & Ramos Acosta, L. (2019). Errors and students' insights on L2 writing: analysis of A1 English adult learners. *Lenguaje*, 47(2), 409–426. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i2.7709>

Anexo 1

Matriz de categorización apriorística

TÍTULO: Análisis de la retroalimentación de evidencias y la producción de textos escritos en estudiantes de secundaria de Huarochirí, 2021.								
PROBLEMAS	OBJETIVOS	ELEMENTOS DE INVESTIGACION						
<p>Problema general</p> <p>¿Cómo es percibida la retroalimentación de evidencias en la producción de los textos escritos de los estudiantes de secundaria, desde los actores educativos de Huarochirí, 2021?</p> <p>Problemas específicos</p> <p>¿Cómo es percibida la retroalimentación que se brinda a los estudiantes de secundaria, desde los actores educativos de Huarochirí 2021? ¿Cómo es percibida la producción de textos escritos de los estudiantes de secundaria, desde los actores educativos de Huarochirí 2021?</p>	<p>Objetivo General</p> <p>Analizar la retroalimentación y su repercusión en la producción de textos escritos en los estudiantes de secundaria, desde los actores educativos de Huarochirí 2021</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>Analizar la retroalimentación brindada a los estudiantes de secundaria, desde los actores educativos de Huarochirí 2021.</p> <p>Analizar la producción de textos escritos de los estudiantes de secundaria, desde los actores educativos de Huarochirí 2021.</p>	<p>Retroalimentación en la producción de textos escritos</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categorías</th> <th>Subcategorías</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Retroalimentación</td> <td>Tipologías de retroalimentación. Estrategias de retroalimentación. Formas de retroalimentación. Fuentes de retroalimentación.</td> </tr> <tr> <td>Producción de textos escritos</td> <td>Planificación. Textualización. Revisión.</td> </tr> </tbody> </table>	Categorías	Subcategorías	Retroalimentación	Tipologías de retroalimentación. Estrategias de retroalimentación. Formas de retroalimentación. Fuentes de retroalimentación.	Producción de textos escritos	Planificación. Textualización. Revisión.
Categorías	Subcategorías							
Retroalimentación	Tipologías de retroalimentación. Estrategias de retroalimentación. Formas de retroalimentación. Fuentes de retroalimentación.							
Producción de textos escritos	Planificación. Textualización. Revisión.							

TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACION	POBLACIÓN Y MUESTRA	ELEMENTOS DE INVESTIGACION	ANÁLISIS DE DATOS
<p>Paradigma: Hermenéutico</p> <p>Enfoque: Cualitativo</p> <p>Tipo: Investigación básica.</p> <p>Método: Sistematización e inductivo.</p> <p>Diseño: Fenomenológico hermenéutico.</p>	<p>Población: Está constituida por especialistas de DRE y UGEL, directivos, docentes y estudiantes.</p> <p>Muestra: Tres especialistas, Tres Directivos, tres docentes y tres estudiantes.</p>	<p>Técnica: Entrevista semiestructurada.</p> <p>Instrumento: Guía de entrevista</p> <p>Ámbito de Aplicación: Dirección Departamental de Educación Lima Provincias, Instituciones Educativas Públicas de Huarochirí.</p>	<p>Análisis de las entrevistas y la revisión de la bibliografía especializada.</p> <p>Análisis de los tipos de retroalimentación brindada y la producción de textos escritos usado por directivos, docentes y estudiantes.</p> <p>Revisión documentaria.</p>

Anexo 2

Instrumentos de recolección de datos

Guía de entrevista a estudiantes sobre la retroalimentación y su repercusión en la producción de textos escritos

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar: _____ Ubicación: _____

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____

Cargo: _____

Duración: _____

INTRODUCCIÓN: La presente entrevista tiene el propósito de conocer su opinión acerca de cómo la retroalimentación de evidencias repercute en la producción de textos escritos, la información proporcionada será confidencial y su uso será de carácter educativo.

1. Cuando envías tu evidencia (tareas o retos) a tu profesora o profesor de Comunicación, ¿te dice que está bien, está mal, revisa y corrige, te brinda datos, te da pistas o te hace reflexionar para que tú mismo te des cuenta que has cometido un error? ¿Y por qué crees que procede así?
2. Cuando envías tu evidencia (tareas o retos) a tu profesora o profesor de Comunicación, ¿qué acciones, pasos o estrategias te indica que hagas para mejorar tu evidencia?
3. Cuando envías tu evidencia (tareas o retos) a tu profesora o profesor de Comunicación, ¿de qué manera se comunica contigo para brindarte las orientaciones respecto a la mejora de tus evidencias (tareas o retos)?
4. Cuando envías tu evidencia (tareas o retos) a tu profesora o profesor de Comunicación, ¿Quién o quiénes te dan las orientaciones para que lo mejores y por qué motivos crees que se decidió así?
5. ¿Cuáles son las actividades, estrategias o acciones que realizas antes de escribir un texto? Describe brevemente cada uno de ellos.
6. ¿Cuáles son los pasos o procedimientos que sigues cuando escribes un texto? ¿Qué aspectos de la ortografía, la gramática, la adecuación, la cohesión y la coherencia utilizas?
7. ¿Qué acciones, pasos, procedimientos o estrategias utilizas cuando revisas el texto que has escrito? Describe brevemente cada uno de ellos.

**Guía de entrevista a los docentes sobre la retroalimentación y su
repercusión en la producción de textos escritos**

Fecha: _____ **Hora:** _____

Lugar: _____ **Ubicación:** _____

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____

Cargo: _____

Duración: _____

INTRODUCCIÓN: La presente entrevista tiene el propósito de conocer su opinión acerca de cómo la retroalimentación de evidencias repercute en la producción de textos escritos, la información proporcionada será confidencial y su uso será de carácter educativo.

1. ¿Cómo entiende Ud. la retroalimentación? ¿Cuáles son las características del tipo de retroalimentación que realizas con las evidencias de los estudiantes en la educación a distancia?
2. ¿Qué acciones, pasos o estrategias sigues para retroalimentar las evidencias de los estudiantes en la educación a distancia?
3. ¿Qué características tiene la forma de retroalimentación o qué medios o canales utilizas para una adecuada retroalimentación de las evidencias de los estudiantes en la educación remota?
4. ¿Quién o quiénes realizan la retroalimentación de las evidencias de los estudiantes y por qué motivos lo ha decidido así?
5. ¿Cuáles son las actividades, estrategias o acciones que realizas antes de escribir un texto? Describe brevemente cada uno de ellos.
6. ¿Cuáles son los pasos o procedimientos que sigues cuando escribes un texto? ¿Qué aspectos de la ortografía, la gramática, la adecuación, la cohesión y la coherencia utilizas?
7. ¿Qué acciones, pasos, procedimientos o estrategias utilizas cuando revisas el texto que has escrito? Describe brevemente cada uno de ellos.

**Guía de entrevista a los directivos sobre la retroalimentación y su
repercusión en la producción de textos escritos**

Fecha: _____ **Hora:** _____

Lugar: _____ **Ubicación:** _____

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____

Cargo: _____

Duración: _____

INTRODUCCIÓN: La presente entrevista tiene el propósito de conocer su opinión acerca de cómo la retroalimentación de evidencias repercute en la producción de textos escritos, la información proporcionada será confidencial y su suso será de carácter educativo.

1. Cuando realiza el monitoreo y acompañamiento a la profesora o profesor del área de Comunicación, ¿qué características observó respecto al tipo de retroalimentación que realiza con las evidencias de los estudiantes en la educación a distancia?
2. Cuando realiza el monitoreo y acompañamiento a la profesora o profesor del área de Comunicación, ¿qué acciones, pasos o estrategias observó que sigue para retroalimentar las evidencias de los estudiantes en la educación a distancia?
3. Cuando realiza el monitoreo y acompañamiento a la profesora o profesor del área de Comunicación, observó ¿qué características tiene la forma de retroalimentación o qué medios o canales utiliza para una adecuada retroalimentación de las evidencias de los estudiantes en la educación remota?
4. Cuando realiza el monitoreo y acompañamiento a la profesora o profesor del área de Comunicación, Ud. observó ¿quién o quiénes realizan la retroalimentación de las evidencias de los estudiantes y por qué motivos el docente lo ha decidido así?
5. Cuando Ud. realiza el monitoreo y acompañamiento docente ¿cuáles son las actividades, estrategias o acciones que realiza el docente de Comunicación antes de escribir un texto?
6. ¿Cuáles son los pasos o procedimientos que sigue el docente de Comunicación cuando escribe un texto, qué aspectos de la ortografía, la gramática, la adecuación, la cohesión y la coherencia utiliza?
7. ¿Qué acciones, pasos, procedimientos o estrategias utiliza su docente de Comunicación cuando revisa textos escritos? Describe brevemente cada uno de ellos.

**Guía de entrevista a especialistas de Dirección Departamental de
Educación de Lima Provincias sobre la retroalimentación y su
repercusión en la producción de textos escritos**

Fecha: _____ **Hora:** _____

Lugar: _____ **Ubicación:** _____

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____

Cargo: _____

Duración: _____

INTRODUCCIÓN: La presente entrevista tiene el propósito de conocer su opinión acerca de cómo la retroalimentación de evidencias repercute en la producción de textos escritos, la información proporcionada será confidencial y su suso será de carácter educativo.

1. Cuando realiza el monitoreo y acompañamiento a la profesora o profesor del área de Comunicación, ¿qué características observó respecto al tipo de retroalimentación que realiza con las evidencias de los estudiantes en la educación a distancia?
2. Cuando realiza el monitoreo y acompañamiento a la profesora o profesor del área de Comunicación, ¿qué acciones, pasos o estrategias observó que sigue para retroalimentar las evidencias de los estudiantes en la educación a distancia?
3. Cuando realiza el monitoreo y acompañamiento a la profesora o profesor del área de Comunicación, observó ¿qué características tiene la forma de retroalimentación o qué medios o canales utiliza para una adecuada retroalimentación de las evidencias de los estudiantes en la educación remota?
4. Cuando realiza el monitoreo y acompañamiento a la profesora o profesor del área de Comunicación, Ud. observó ¿Quién o quiénes realizan la retroalimentación de las evidencias de los estudiantes y por qué motivos el docente lo ha decidido así?
5. Cuando Ud. realiza el monitoreo y acompañamiento docente ¿cuáles son las actividades, estrategias o acciones que realiza el docente de Comunicación antes de escribir un texto?
6. Cuando Ud. realiza el monitoreo y acompañamiento al docente de Comunicación ¿cuáles son los pasos o procedimientos que sigue el docente de Comunicación cuando escribe un texto, qué aspectos de la ortografía, la gramática, la adecuación, la cohesión y la coherencia utiliza?
7. Cuando Ud. realiza el monitoreo y acompañamiento al docente de Comunicación ¿qué acciones, pasos, procedimientos o estrategias utiliza su docente de Comunicación cuando revisa textos escritos? Describe brevemente cada uno de ellos.

Anexo 3

Cartas de consentimiento

SOLICITA: Autorización para grabar las entrevistas sobre la retroalimentación de evidencias y la producción de textos escritos.

Lic. Juan PINTO DIONICIO
DIRECTOR DE LA IE N° 20955-22 "Unión Bellavista".

Yo Rafael Luis GUTIERREZ SANCHEZ, identificado con DNI N° 16293358, docente nombrado en la IE N° 20581 "San Bartolomé", domiciliado en Mz. K, Lote 01, Km. 56 Carretera Central, anexo de Tomameza, distrito de San Bartolomé, provincia de Huarochiri; me dirijo a Ud. para manifestarle lo siguiente:

Que, estando próximos a concluir mis estudios de Postgrado (Doctorado en Educación) en la Universidad César Vallejo y que actualmente me encuentro elaborando la tesis: Análisis de la retroalimentación de evidencias y la producción de textos escritos en estudiantes de secundaria de Huarochiri, 2021; la cual requiere recoger datos acerca de cómo se viene desarrollando la retroalimentación de evidencias y la producción de textos escritos;

Que, habiendo determinado a realización de la entrevista como técnica para recoger información; motivo por lo que solicito su autorización para grabar en Google Meet la entrevista a:

1. Al Director o Directora de la IE.
2. A un docente del área de Comunicación.
3. A un estudiante del nivel secundaria de la IE.

La información que se recabe de su IE será para uso educativo estrictamente y me comprometo a resguardar la integridad de todos los participantes.

POR LO EXPUESTO:

Es gracia que espero alcanzar.

San Bartolomé, 01 de setiembre del 2021.

RAFAEL LUIS GUTIERREZ SANCHEZ
D.N.I. N° 16293358

ANEXOS:

- Guía de entrevista a estudiantes, docentes y directivos.

AUTORIZADO Y ACEPTADO

02 de setiembre del 2021



Lic. Juan R. Pinto Dionicio
DIRECTOR

SOLICITA: Autorización para grabar las entrevistas sobre la retroalimentación de evidencias y la producción de textos escritos.

Mag. Rita Marilu PUCUHUARANGA HUAYNATE.
DIRECTOR DE LA IE "SAN MATEO DE HUANCHOR".

Yo Rafael Luis GUTIERREZ SANCHEZ, identificado con DNI N° 16293358, docente nombrado en la IE N° 20581 "San Bartolomé", domiciliado en Mz. K, Lote 01, Km. 56 Carretera Central, anexo de Tomameza, distrito de San Bartolomé, provincia de Huarochiri; me dirijo a Ud. para manifestarle lo siguiente:

Que, estando próximos a concluir mis estudios de Postgrado (Doctorado en Educación) en la Universidad César Vallejo y que actualmente me encuentro elaborando la tesis: Análisis de la retroalimentación de evidencias y la producción de textos escritos en estudiantes de secundaria de Huarochiri, 2021; la cual requiere recoger datos acerca de cómo se viene desarrollando la retroalimentación de evidencias y la producción de textos escritos;

Que, habiendo determinado a realización de la entrevista como técnica para recoger información; motivo por lo que solicito su autorización para grabar en Google Meet la entrevista a:

1. Al Director o Directora de la IE.
2. A un docente del área de Comunicación.
3. A un estudiante del nivel secundaria de la IE.

La información que se recabe de su IE será para uso educativo estrictamente y me comprometo a resguardar la integridad de todos los participantes.

POR LO EXPUESTO:

Es gracia que espero alcanzar.

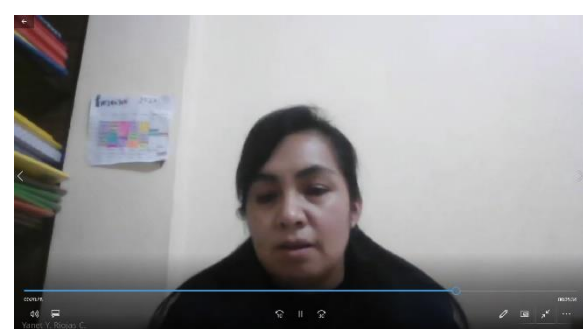
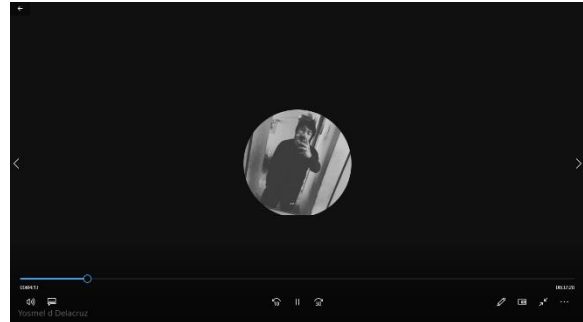
San Bartolomé, 01 de setiembre del 2021.

RAFAEL LUIS GUTIERREZ SANCHEZ
D.N.I. N° 16293358

AUTORIZADO Y ACEPTADO

Anexo 4

Evidencias de las entrevistas realizadas





Anexo 5

Matriz de triangulación

Matriz de triangulación de Especialistas de Educación

Objetivos específicos	Preguntas	Especialista 1	Especialista 2	Especialista 3	Comparación		Interpretación
					Semejanzas	Diferencias	
Analizar la retroalimentación brindada a los estudiantes de secundaria, desde los actores educativos de Huarochiri 2021.	1. Cuando realiza el monitoreo y acompañamiento a la profesora o profesor del área de Comunicación, ¿qué características observó respecto al tipo de retroalimentación que realiza con las evidencias de los estudiantes en la educación a distancia?	En esta educación a distancia, se tiene que ver dos aspectos muy relevantes: estudiantes que tienen conectividad y los que no tienen. En la provincia hay maestros que en su experiencia pedagógica no logran concretar todo el proceso por ello se les ayuda, es que la conectividad es muy variable más que nada en las zonas alto andinas. Y otro grupo donde la conectividad si fluye. Así encontramos maestros que adecúan la	Bien en este contexto virtual que es muy diferente a la presencial, he podido observar la retroalimentación descriptiva, puesto que no estamos llegando a la retroalimentación reflexiva o por descubrimiento porque todavía no estamos trabajando a esa altura, siempre estamos solamente visualizando el trabajo viendo cómo está en qué puede mejorar el trabajo, dentro de la visión del mismo maestro, lo que nos	Respecto a las características tiene que ver mucho con el tipo de retroalimentación, apreciamos en los docentes las respuestas únicamente que son correctas o no, que está bien o mal en mínimo porcentaje de docentes; pero la mayoría desarrollan la retroalimentación descriptiva, es decir ofrece elementos e información suficiente para la mejora. A la vez un buen grupo de docentes también ya se están acercando a la retroalimentación	Especialista 2 y 3 coinciden en que los docentes realizan retroalimentación descriptiva porque se ofrece información, se orienta para que mejoren las evidencias. También dicen que hay muy pocos docentes que ya hacen retroalimentación reflexiva porque hacen preguntas orientadoras que ayudan a los estudiantes reflexionar y a identificar cómo pueden mejorar sus aprendizajes. Especialista 2 y 3 dicen que se viene dando las orientaciones de	Especialista 1 dice que la retroalimentación depende del tipo de conectividad hay estudiantes que tienen y otros no. La conectividad es variable y hay estudiantes que presentan las evidencias fuera de la fecha indicada y allí los docentes realizan la retroalimentación. Especialista 3 dice que hay docentes que ejecutan la retroalimentación elemental porque señalan correcto, incorrecto, bien o mal.	Respecto al tipo de retroalimentación de evidencias que realizan los docentes del área de Comunicación en la educación a distancia y que han sido monitoreados por los Especialista de la DREL, en su mayoría realizan la retroalimentación descriptiva porque se ofrece información y se orienta para que mejoren las evidencias; aunque hay docentes que aún hacen la retroalimentación elemental señalando bien, mal, correcto e incorrecto y; otro grupo pequeño de docentes que realizan la

		<p>estrategia Aprendo en casa más el contexto y a otro grupo de maestros que contextualizan sus prácticas pedagógicas y lo realizan en ese proceso que debe llevar una experiencia de aprendizaje. La diferencia entre ambos es cómo se conectan con sus estudiantes, cómo traen o llegan las evidencias, algunos en el momento y otros fuera del tiempo establecido por cuestiones de la conectividad.</p>	<p>indicaría, la reflexiva es que el mismo estudiante encuentren los elementos con las cuales están aprendiendo. Es que en el nivel secundaria es poco tiempo en la que se están implementando el CNEB en comparación del nivel primaria. Se viene dando las orientaciones de manera virtual, pero aún no es suficiente.</p>	<p>por descubrimiento a través de preguntas precisas y orientadoras que ayudan como guías para que ir descubriendo y cómo mejorar sus aprendizajes e identifique el origen de sus concepciones, sus ideas y cómo pueden ir mejorando. Y ese es el enfoque anhelado que aún se está implementando desde el 2019 y la pandemia retraso el proceso.</p>	<p>manera virtual a los docentes sobre la práctica de la retroalimentación reflexiva, pero aún no es suficiente</p>		<p>retroalimentación reflexiva a través de preguntas que ayudan a reflexionar acerca de las tareas y sus mejoras.</p>
	<p>2. Cuando realiza el monitoreo y acompañamiento a la profesora o profesor del área de Comunicación, ¿qué acciones, pasos o estrategias observó que</p>	<p>Bueno se observa en los colegas cuando están trabajando emplean la estrategia de la escalera de Daniel Wilson y otros están con la estrategia de metacognición y algunos hacen</p>	<p>Ya, en cuanto a las estrategias que ellos utilizan se les ha dado información sobre dos autores muy conocidos: Wilson y Anijovich, cada uno de ellos proponen estrategias</p>	<p>En líneas generales un regular porcentaje de maestros, primero comunican los propósitos del aprendizaje, los criterios de evaluación, determina el reto</p>	<p>Especialistas 1 y 2 dicen que los docentes aplican la estrategia de la escalera de Wilson</p>	<p>Especialista 1 dice que hay docentes que usan la estrategia de la metacognición. Especialista 2 dice que los docentes aplican la estrategia de retroalimentación de Anijovich</p>	<p>En relación a las estrategias de retroalimentación de evidencias usadas por los docentes de área de Comunicación, mayormente aplican la escalera de Wilson y la de Anijovich. Primero comunican el</p>

	<p>sigue para retroalimentar las evidencias de los estudiantes en la educación a distancia?</p>	<p>ambos a la vez. Cuando vamos al a la reflexión al acompañamiento se les dice por qué los están haciendo y ellos dicen por esto por esto y para que los alumnos cambien y pueda desarrollar la sesión en ese momento. Pero sí las estrategias ellos lo van adecuando, pero siempre cuando presentan sus documentos, ellos demuestran un poco el manejo de la escalera de Wilson o hacen la metacognición. Los colegas cuyos colegios están en la parte altoandina, envían las copias y los estudiantes recogen las tareas, lo resuelven y cada semana o cada quince días hacen la entrega</p>	<p>similares, pero la que más acogida ha tenido es la de Anijovich porque empieza por ofrecer preguntas, detallar el trabajo del estudiante, reconoce sus logros, ofrece sugerencia y lo más importante es que establece una vinculación directa con el estudiante. Todo este ciclo que hacen ellos que son muy pocos lo hacen es practicar el modelo dialógico.</p>	<p>o producto, luego como hacen trabajo distancia dejan a criterio de los estudiantes para que pueden desarrollar de manera autónoma en sus domicilios, luego recoge la evidencia y luego revisan el producto y aplican la retroalimentación a través del WhatsApp donde usan audios y mensajes de textos, esto dificulta el trabajo del docente por ello solo alcanzar una retroalimentación descriptiva</p>		<p>porque empieza haciendo preguntas y detallan el trabajo, reconoce sus logros, ofrece sugerencias y lo más importante establece un vínculo con los estudiantes. Especialista 1 dice que los docentes tienen muy poco manejo de la escalera de Wilson. Especialista 1 dice que hay colegios de las zonas altoandinas donde los docentes tienen que viajar y entregar separatas, luego de una o dos semanas recogen las evidencias y aplican la retroalimentación por llamadas telefónicas o en la misma separata. Especialista 3 dicen que primero</p>	<p>propósito del aprendizaje, luego explican los criterios de evaluación, determina el producto. Luego los estudiantes envían sus evidencias por WhatsApp o en las mismas separatas, en caso de los colegios de las zonas altoandinas; posteriormente, la mayoría de los docentes empiezan la retroalimentación de las evidencias haciendo preguntas, detallan el trabajo, reconoce sus logros, ofrecen sugerencias estableciendo un vínculo con los estudiantes.</p>
--	---	---	--	---	--	---	---

		<p>y allí los docentes hacen la retroalimentación por llamadas telefónicas o haciendo anotaciones en las tareas en un porcentaje de 20%. Algunos de los docentes incluso viajan a estos lugares y revisan las tareas y los entrega en lugares acordados.</p>				<p>comunican los propósitos del aprendizaje, los criterios de evaluación, determina el reto o producto, luego como hacen trabajo distancia dejan a criterio de los estudiantes para que pueden desarrollar de manera autónoma en sus domicilios, luego recoge la evidencia y luego revisan el producto y aplican la retroalimentación a través del WhatsApp donde usan audios y mensajes de textos, esto dificulta el trabajo del docente por ello solo alcanzar una retroalimentación descriptiva</p>	
3. Cuando realiza el monitoreo y acompañamiento a la profesora o	Ya mira he, los medios pueden ser diversos no, hay experiencias donde se	Ah ya, ellos están utilizando ahorita la plataforma virtual del Meet, pero en los	Mira mayormente los docentes trabajan con videollamadas, el whatsapp,	Los 3 Especialistas dicen que la mayoría de los docentes usan	El Especialista 1 dice que en algunas instituciones educativas usan	Respecto a las formas de retroalimentación, los docentes usan la forma escrita a	

	<p>profesor del área de Comunicación, observó ¿qué características tiene la forma de retroalimentación o qué medios o canales utiliza para una adecuada retroalimentación de las evidencias de los estudiantes en la educación remota?</p>	<p>observan a docentes que usan mucho el WhatsApp, otros vía Zoom y otros están con la TV con la estrategia Aprendo en casa y unos que otros usan radio en zonas donde hay conectividad, pero son pocos. Más usan el WhatsApp o la web en la zona donde hay conectividad en la parte central de la provincia, donde usan el correo y todos los medios que puedan tener. En las zonas alto andinas incluso los estudiantes que viven en zonas rurales van al distrito e imprimen, luego se van a sus estancias en los fines de semana están entregando sus evidencias. También usan la tablet entregada</p>	<p>monitoreos que hemos realizado el 2020 y 2021 usaban el WhatsApp, ellos escribían y los estudiantes respondían, colgaban las clases y de esa manera interactúan. Sin embargo, ahora están usando el Meet porque es gratuito y la mayoría tienen su cuenta, también usan el Google Drive entonces hay una comunicación más directa con los estudiantes, creo que es una gran debilidad en la comunidad educativa la manera de conectarse con los alumnos. Ahora hay zonas alejadas donde no hay ningún tipo de medios, a ellos se les entrega unas fichas de trabajo,</p>	<p>mensajes de textos, audios vía WhatsApp, y en este a partir del segundo semestre algunas IIEE están usando el Google Meet y esporádicamente están usando el Zoom gratuito.</p>	<p>las formas escritas y verbales de la retroalimentación, usan generalmente el teléfono móvil y dentro de él, el uso masificado del WhatsApp. La forma escrita es a través de mensajes, marcas, anotaciones que envían a través del chat y los mensajes del móvil, mientras que en la forma verbal mayoritariamente prefieren los audios a través del cual envían las preguntas, orientaciones, sugerencias, valoraciones. También a través del WhatsApp los estudiantes envían fotos y videos de algunas evidencias. Los Especialista 2 y 3 manifiestan que</p>	<p>la tableta proporcionada por el Minedu, por este medio envían las evidencias y los docentes realizan la retroalimentación. El Especialista 2 menciona que algunos docentes y estudiantes usan el Google Drive donde usan la forma escrita de la retroalimentación.</p>	<p>través de mensajes de texto y el chat del WhatsApp, en algunas IIEE donde no hay conectividad es en las mismas tareas y fichas de trabajo. La forma verbal se da través de audios del WhatsApp que envía el docente a sus estudiantes. En algunas IIEE a partir del 2021 empezaron a usar el Meet y el Zoom donde dan las retroalimentaciones verbales sobre todo. En IIEE que han sido beneficiadas con las tabletas del Minedu, estos equipos sirven para que los docentes usen la forma escrita y verbal de la retroalimentación. Así mismo en porcentajes menores algunas IIEE usan el Google Drive para retroalimentar a sus estudiantes.</p>
--	--	--	---	---	---	---	---

		<p>por el Minedu, en algunas IIEE, que tienen las programaciones, también es excelente porque reemplazan en lugares donde no hay conectividad, el problema es el manejo de la Tablet y hay formadores que están apoyando y muchos de los estudiantes ya están reportando que estos equipos se están malogrando y los encargados del soporte de la UGEL están atendiendo esta problemática.</p>	<p>lo recogen durante la semana y sobre esas entregas los docentes hacen la retroalimentación. En el caso del WhatsApp los estudiantes envían fotografías, videos, audios y allí los docentes analizan y aplican la retroalimentación normalmente lo hacen fuera de horas de clases.</p>		<p>están un grupo de docentes están empezando a usar el Meet o Zoom a través del cual realizan la retroalimentación escrita y oral. Los Especialistas 1 y 2 dicen que en lugares donde no hay conectividad los docentes elaboran separatas y fichas que entregan a los estudiantes para que realicen la tarea y entreguen en plazos señalados. Los docentes recogen las tareas y llaman por teléfono a los que tienen esa posibilidad y con los que no pueden comunicarse aplican la retroalimentación escrita en las mismas tareas y fichas de trabajo.</p>	
--	--	--	--	--	--	--

	<p>4. Cuando realiza el monitoreo y acompañamiento a la profesora o profesor del área de Comunicación, Ud. observó ¿Quién o quiénes realizan la retroalimentación de las evidencias de los estudiantes y por qué motivos el docente lo ha decidido así?</p>	<p>Mira es el mismo docente, es el mediador que está presente con ellos, los PPF son pocos un 30% en lugares donde no hay conectividad. Hay lugares donde hay conectividad y los estudiantes no entregan sus evidencias. En otros colegios de las zonas rurales, los PPF apoyan menos porque se van a sus quehaceres agrícolas y ganaderos. Entonces quien hace la retroalimentación es el profesor. Hay un reclamo en algunos lugares donde no hubo COVID para la educación semipresencial. La retroalimentación entre los mismos alumnos no he observado.</p>	<p>El docente. Por medio del WhatsApp es el docente quien envía, quien llama y hace la retroalimentación. Muy pocos usan las llamadas compartidas mediante el WhatsApp. El mismo docente también debe hacer la retroalimentación de sus avances y debilidades, es decir sobre su propia práctica. El docente es el mediador entre el estudiante y el aprendizaje en esta educación a distancia. También hay casos en que la que la familia interviene; pero más que nada en los niveles de Inicial y Primaria.</p>	<p>Bueno en este proceso y en medio de dificultades, el aliado principal es la casa, la familia, pero la función básica de la retroalimentación es del docente. En algunos casos he percibido que algunos hogares asumen el rol de ayudar a la retroalimentación, pero en mayor porcentaje son los docentes. Puedo indicar además que los PPF aportan y brindan orientaciones y ayudan a controlar las tareas, pero no sería una retroalimentación propiamente dicha y en ese sentido son los maestros, los indicados de llevar este proceso con los criterios de</p>	<p>Los 3 especialistas mencionan que el encargado de realizar la retroalimentación es el docente porque es el mediador y conocedor de los procesos y las evidencias asignadas, además es el docente quien construye los criterios de evaluación con las cuales interviene cuando retroalimenta. Los 3 especialistas mencionan que las familias sí intervienen en la retroalimentación desde el hogar; pero en un bajo porcentaje.</p>	<p>El especialista 2 manifiesta que el mismo docente también debe hacer la retroalimentación de sus avances y debilidades. El especialista 1 menciona que en las zonas rurales, las familias apoyan menos en la retroalimentación porque salen del hogar para sus quehaceres agrícolas y pecuarios, así mismo en estos lugares hay reclamos de los PPF para el inicio de clases semipresenciales.</p>	<p>Los responsables de la retroalimentación en la educación a distancia son los docentes mayormente porque es el mediador del aprendizaje, conoce los procesos pedagógicos y construye los criterios de evaluación con las cuales retroalimenta las tareas escolares. Así mismo, en esta educación a distancia las familias apoyan en la retroalimentación de las evidencias, pero en un bajo porcentaje. Así mismo sugieren que el mismo docente debe retroalimentar sus avances y debilidades de su práctica pedagógica. En algunas IIEE de zonas ruarles, los padres de familia</p>
--	---	---	--	---	---	---	--

				evaluación que establece y además porque es su función pedagógica.			piden el inicio de las clases semipresenciales y no apoyan en la retroalimentación porque salen a cumplir sus quehaceres agrícolas y pecuarios.
Analizar la producción de textos escritos de los estudiantes de secundaria, desde los actores educativos de Huarochirí 2021.	5. Cuando Ud. realiza el monitoreo y acompañamiento docente ¿cuáles son las actividades, estrategias o acciones que realiza el docente de Comunicación antes de escribir un texto?	Mira hay muchos colegas que están adecuando las sesiones de Aprendo en casa. Y allí encuentran orientaciones para el antes de escribir un texto y estas recomendaciones los van adaptando, así por ejemplo indica que deben saber para qué van a escribir el texto y para quiénes van a escribir, sobre todo eso.	Bien he podido observar que siempre plantean el propósito del escrito, el tipo de lenguaje que van a utilizar, el esquema de texto y sobre todo las ideas previas que tienen acerca del tema que van a escribir. Básicamente se observa estas actividades previas a la producción de textos escritos.	Primero trabajan la motivación, luego recogen los saberes previos. Lo elemental es determinar el propósito comunicativo, el destinatario, el registro lingüístico, la estructura, con un nivel estándar trabajan los maestros.	Los 3 especialistas dicen que se deben proponer el propósito y destinatario, el tipo de lenguaje. El especialista 2 y 3 mencionan que es importante las ideas previas y la estructura del texto,	El especialista 1 dice que los docentes adaptan las estrategias de antes de escribir de Aprendo en casa. El especialista 3 dice que primero trabajan la motivación antes de escribir un texto.	Respecto a las estrategias de escritura, antes de escribir un texto, los docentes de Comunicación primero motivan con diversas actividades, luego plantean el propósito, el destinatario, la estructura del texto, el tipo de lenguaje que van a usar. Algunos docentes adaptan las actividades propuestas en Aprendo en casa.
	6. Cuando Ud. realiza el monitoreo y acompañamiento al docente de Comunicación ¿cuáles son los	Allí se fijan mucho en la ortografía, por ejemplo, cuando hacen un tríptico inciden en la competencia a	En la primera versión he notado que los docentes priorizan la coherencia y la cohesión. En la	Generalmente el maestro muestra en su función de mediador orienta a sus estudiantes tener en cuenta la coherencia, la	Los especialistas 1, 2 y 3 dicen que los docentes priorizan la ortografía. Los especialistas 2 y 3 indican que	El especialista 3 dice que los docentes toman en cuenta durante la escritura de textos la	Con respecto a la textualización, los docentes de Comunicación priorizan la ortografía, la coherencia y la

	<p>pasos o procedimientos que sigue el docente de Comunicación cuando escribe un texto, qué aspectos de la ortografía, la gramática, la adecuación, la cohesión y la coherencia utiliza?</p>	<p>trabajar. Observé que los docentes son muy empáticos con los estudiantes, indican siempre que si hay error que corrijan esto, lo otro o las frases mal empleadas les indica que mejoren. No muchos docentes están trabajando la ortografía y eso se les ha recomendado, en la evidencia se observa que no hay tildes, comas. En vez de mejorar con el apoyo de las tecnologías, se está empeorando.</p>	<p>cohesión se piensa en el uso de los conectores inclusive les dan patrones para que encaje en la escritura. En la redacción siempre hay borradores, los estudiantes envían el previo y le ponen énfasis en la cohesión y la coherencia sin descuidar la ortografía y la gramática.</p>	<p>cohesión textual, los recursos gramaticales, tener en cuenta la estructura del texto. También inciden en el uso de los conectores adecuado, también la parte formal, es decir la presentación. Las imitaciones del contexto no permiten el trabajo de los párrafos, los subtemas, no siguen la secuencia del hilo temático, no orienta las partes del contenido del texto, dan más prioridad a la forma del texto.</p>	<p>toman en cuenta la coherencia y la cohesión textual y los recursos gramaticales.</p>	<p>presentación del texto, así mismo inciden en la formulación de párrafos y los subtemas.</p>	<p>cohesión textual y los recursos gramaticales. También en menor porcentaje toman en cuenta presentación del texto y la formulación de párrafos y los subtemas.</p>
	<p>7. Cuando Ud. realiza el monitoreo y acompañamiento al docente de Comunicación ¿qué acciones, pasos, procedimientos o estrategias utiliza su</p>	<p>Ya, lo que se ha visto, muchos maestros aclaran e indican que van a interactuar y hacen preguntas como: si pudieras mejorar el tríptico que más harías o qué más le añadirías. Los</p>	<p>He visto en varios casos, les piden que lean su última versión, lo que van a presentar, para que los mismos estudiantes sean quienes detecten la cohesión tienen</p>	<p>Toman en cuenta la estructura del texto, la parte ortográfica y la presentación. Eso es un estándar que he encontrado en los maestros en estos años de monitoreo.</p>	<p>Los especialistas 1 y 3 mencionan que se toman en cuenta la coherencia y la cohesión textual y todos los recursos ortográficos.</p>	<p>El especialista 1 indica que primero los felicitan, luego hacen preguntas: qué más puedes mejorar, qué más añadirías. El especialista 2 menciona que los docentes</p>	<p>En el momento de revisar los textos escritos, los docentes de Comunicación toman en cuenta coherencia y la cohesión textual y todos los recursos ortográficos. También hacen</p>

	docente de Comunicación cuando revisa textos escritos? Describe brevemente cada uno de ellos.	estudiantes indican esto y lo otro. Los docentes los felicita y son pocos los que participan por el medio virtual. La mayoría de los docentes, en el proceso de revisión priorizan la coherencia textual, a la secuencialidad dejan de lado la ortografía y la caligrafía.	coherencia, tienen sentido, tienen que ver al público que va dirigido, tienen impacto o no, sobre eso se basan porque la primera versión y la última deben ser diferentes ya se tiene que revisar o mejorar el escrito. .			practican la relectura con sus estudiantes para que sean ellos mismos quienes detecten las faltas de cohesión, coherencia, si tiene impacto o no el texto, si está adecuado para el público que han determinado o no. El especialista 3 indica que toman en cuenta la estructura del texto.	preguntas: qué más puedes mejorar, qué más añadirías. También plantean la relectura del texto para que sean ellos mismos quienes detecten las faltas de cohesión, coherencia, si tiene impacto o no el texto, si está adecuado para el público que han determinado o no. Otro grupo pequeño de docentes toman en cuenta la estructura del texto.
--	---	--	---	--	--	---	--

Matriz de triangulación de Directivos.

Objetivos específicos	Preguntas	Directivo 1	Directivo 2	Directivo 3	Comparación		Interpretación
					Semejanzas	Diferencias	
Analizar la retroalimentación brindada a los estudiantes de secundaria, desde los actores educativos de Huarochirí 2021.	1. Cuando realiza el monitoreo y acompañamiento a la profesora o profesor del área de Comunicación, ¿qué	La retroalimentación que realiza la maestra es directa para ello primero envía la tarea, luego recepciona la evidencia luego	Sí está muy relacionado por el tipo de retroalimentación. A veces es individual o grupal. Las evidencias que entregan los	Ellos usan una retroalimentación elemental, descriptiva y a veces aplican la reflexiva. Me doy cuenta por el tipo de pregunta que formulan.	Los directores 2 y 3 mencionan que los docentes ejecutan mayormente la retroalimentación elemental y descriptiva. Un grupo menor de	El director 1 dice que el tipo de retroalimentación es directa porque interactúa individual y directamente con los estudiantes.	Los directores de las IIEE dicen respecto a al tipo de retroalimentación que los docentes ejecutan mayormente la retroalimentación elemental y

	características observó respecto al tipo de retroalimentación que realiza con las evidencias de los estudiantes en la educación a distancia?	llama telefónicamente al estudiante y usa el WhatsApp.	estudiantes no es en la fecha indicada y allí el docente se acomoda y atiende las inquietudes de los alumnos. De qué forma resuelven y hace que los estudiantes se den cuenta en que está fallando. Además los docentes realizan la retroalimentación en un horario por las tardes donde observan el desarrollo de las competencias. Se prioriza los estudiantes que tienen mayores necesidades, incluso hay estudiantes que reciben materiales impresos y ellos son la prioridad.		ejecutan la retroalimentación reflexiva porque hacen preguntas reflexivas.	La directora 2 indica que sus docentes realizan la retroalimentación individual y grupal a sus estudiantes.	descriptiva. Un grupo menor ejecuta la retroalimentación reflexiva porque hacen preguntas reflexivas; también ejecutan la retroalimentación individual y grupal a sus estudiantes.
	2. Cuando realiza el monitoreo y acompañamiento a la profesora o	La profesora recibe el informe del estudiante, lo analiza y le va dando las	Hacen preguntas y repreguntas sobre aquello que contiene la tarea. Mediante	Primero tienen el producto de los estudiantes, luego lo analizan bajo los criterios	Los 3 directores dicen que primero reciben la evidencia, luego lo analizan	El director 1 manifiesta que los docentes usan el check para revisar las	Respecto a las estrategias de retroalimentación, los directivos manifiestan que los

	profesor del área de Comunicación, ¿qué acciones, pasos o estrategias observó que sigue para retroalimentar las evidencias de los estudiantes en la educación a distancia?	indicaciones respectivas en lo que debe mejorar. Normalmente los alumnos envían sus tareas en forma de fotos y usando el WhatsApp le da las indicaciones y también usa el check.	estas preguntas y repreguntas enlazan toda la clase, pero se demoran en responder. Además hacen relectura de textos similares y luego piden subrayar, marcar con flechas las ideas y les dicen frases motivadoras como: vamos llegando, estamos encaminado y envían bastante imágenes y audios. No dicen muy bien ok.	que han formulado, luego entablan una conversación con los estudiantes dándoles la bienvenida, valoran el trabajo de los estudiantes, resaltan la parte positiva de sus tareas, luego le s hacen las preguntas de los trabajos que requieren mejoras.	de acuerdo a los criterios que ha formulado, luego busca conectarse con los estudiantes vía telefónica o a través de mensajes del WhatsApp, donde felicitan al estudiante, valoran el trabajo, resaltan lo positivo del trabajo. Los directores 2 y 3 dicen que hacen preguntas y repreguntas de las partes que requieren mejoras.	tareas. Directora 2 dice que los docentes hacen relectura de las tareas, subrayan, marcan con flechas y menciona frase motivadoras como vamos llegando, estamos encaminado. No dicen muy bien, ok.	docentes de Comunicación reciben la evidencia, luego lo analizan de acuerdo a los criterios que ha formulado, luego busca conectarse con los estudiantes vía telefónica o a través de mensajes del WhatsApp, donde felicitan al estudiante, valoran el trabajo, resaltan lo positivo del trabajo. En menor porcentaje hacen preguntas y repreguntas de las partes que requieren mejoras, algunos muy pocos hacen relectura, subrayan y mencionan frases motivadoras como: vamos llegando, estamos encaminado
	3. Cuando realiza el monitoreo y acompañamiento a la profesora o profesor del área de Comunicación, observó ¿qué características	Mayormente usan mensajes escritos en el WhatsApp del teléfono, no usan videollamadas porque los estudiantes y	Los docentes han agrupado a los estudiantes en Zoom, Meet y WhatsApp. De acuerdo a esta programación atienden a los estudiantes. No se dictan las	En el nivel secundaria han priorizado el uso del WhatsApp, ven la tarea mediante imágenes y partir de ello valoran los trabajos y hacen preguntas	Los 3 directivos dicen que los docentes prefieren mayormente los mensajes escritos en el WhatsApp, luego usan la forma verbal a través de	La directora 2 menciona que sus docentes han agrupado a los estudiantes para recibir retroalimentación por Meet y Zoom y lo hacen de acuerdo a un	Con relación a las formas de retroalimentación, los docentes prefieren mayormente los mensajes escritos en el WhatsApp, luego usan la forma verbal a través de

	<p>tiene la forma de retroalimentación o qué medios o canales utiliza para una adecuada retroalimentación de las evidencias de los estudiantes en la educación remota?</p>	<p>sus familias carecen de recursos económicos. También recurren al envío de audios.</p>	<p>clases a través de Zoom o Meet porque los alumnos no tienen los recursos necesarios.</p>	<p>a los estudiantes. Mediante el WhatsApp envían mensajes escritos y audios. El distrito tiene mucha población migrante y las condiciones sociales, económicas u geográficas imposibilitan que las familias tengan internet, motivo por lo que no se trabaja con Meet o Zoom. Los PPF no tienen para recargar sus móviles.</p>	<p>audios del WhatsApp para hacer la retroalimentación. Ambas formas del WhatsApp no requieren muchos megas. Los directores 2 y 3 mencionan que los estudiantes no usan el Meet y Zoom debido a que las familias carecen de recursos económicos.</p>	<p>horario que es fuera de horas de clases, por las tardes.</p>	<p>audios del WhatsApp para hacer la retroalimentación porque no requieren muchos megas. También mencionan que no usan el Meet y Zoom debido a que las familias carecen de recursos económicos. Mínimamente reciben retroalimentación por Meet o Zoom fuera de horas de clases.</p>
	<p>4. Cuando realiza el monitoreo y acompañamiento a la profesora o profesor del área de Comunicación, Ud. observó ¿quién o quiénes realizan la retroalimentación de las evidencias de los</p>	<p>La retroalimentación lo hace la maestra cuando encuentra dificultades en las tareas. Las familias no intervienen en la retroalimentación de las tareas escolares.</p>	<p>El coordinador de letras también hace la retroalimentación de las tareas escolares cuando apoyo en el monitoreo y en algunas ocasiones también lo hizo mi persona; pero generalmente recae esta tarea</p>	<p>Por medio del WhatsApp la retroalimentación es exclusividad de los docentes, no intervengo yo, los PPF no participan veo que los adolescentes son más independientes y están logrando la autonomía.</p>	<p>Los directores mencionan que los docentes son exclusivamente los que hacen la retroalimentación porque conocen las sesiones y las tareas. Los directores 1 y 3 dicen que las familias no intervienen la retroalimentación.</p>	<p>La directora 2 menciona que la retroalimentación muy pocas veces lo hace el coordinador pedagógico y ella misma. El director 3 menciona que los estudiantes son más independientes y están logrando la</p>	<p>Respecto a las fuentes de retroalimentación es exclusividad de los docentes porque conocen las sesiones y las tareas, las familias no intervienen la retroalimentación. Mínimamente participan el coordinador pedagógico y los</p>

	estudiantes y por qué motivos el docente lo ha decidido así?		en los docentes del área porque son los indicados y conocen las sesiones y las tareas que se están desarrollando.			autonomía.	directivos.
Analizar la producción de textos escritos de los estudiantes de secundaria, desde los actores educativos de Huarochirí 2021.	5. Cuando Ud. realiza el monitoreo y acompañamiento docente ¿cuáles son las actividades, estrategias o acciones que realiza el docente de Comunicación antes de escribir un texto?	Extrae los saberes previos de los estudiantes mediante interrogantes relacionadas con el tema que van a escribir. También he observado que inciden en el tipo de lenguaje a usar.	Comparten audios y vídeos motivadores relacionados con el tema a través del WhatsApp. Por ejemplo, en una clase sobre los personajes del bicentenario el docente envió poesías dirigidas a esos personajes.	Ambos docentes recalcan el formato, el propósito y el lenguaje que van a utilizar en el escrito.	Los directores 1 y 3 dicen que los docentes inciden mucho en el tipo de lenguaje a escribir.	Director 1 dice que extraen los saberes previos de los estudiantes mediante interrogantes relacionadas con el tema que van a escribir. Directora 2 menciona que Comparten audios y vídeos motivadores relacionados con el tema a través del WhatsApp. Director 3 menciona que priorizan el formato y el propósito del escrito.	Los docentes antes de escribir un texto inciden en el tipo de lenguaje que van a utilizar en el escrito, luego extraen los saberes previos de los estudiantes mediante interrogantes relacionadas con el tema que van a escribir. Algunos docentes también comparten audios y vídeos motivadores relacionados con el tema. En menor cantidad los docentes priorizan el formato y el propósito del escrito.
	6. ¿Cuáles son los pasos o procedimientos que sigue el docente de Comunicación	La maestra pregunta qué y para quién están escribiendo, indica usar correctamente	Los docentes les hace recordar las partes del texto, les pide que hagan consultas, también indica	En el momento de la escritura indican aplicar el uso de mayúsculas, el punto, la coma,	Directores 1 y 3 mencionan que los docentes usan las reglas ortográficas durante la	El director 1 indica que los docentes inciden en el tema o contenido, el destinatario del	Los docentes, durante la escritura de textos, usan las reglas ortográficas, luego inciden en el tema o contenido, el

	cuando escribe un texto, qué aspectos de la ortografía, la gramática, la adecuación, la cohesión y la coherencia utiliza?	los signos de puntuación porque en esta educación a distancia usan los celulares y computadoras para hacer las tareas y como las máquinas no corrigen esta parte, la maestra va indicando tomar en cuenta este aspecto.	que las palabras lo busquen en el diccionario.	la coherencia entre una y otra idea, luego tener en cuenta los párrafos.	escritura de textos.	texto. Directora 2 dice que sus docentes recuerden frecuentemente las partes del texto. El directo 3 indica que los docentes toman en cuenta la coherencia entre una y otra idea, luego toman en cuenta los párrafos.	destinatario del texto. En menor cantidad los docentes recuerdan frecuentemente las partes del texto, toman en cuenta la coherencia y los párrafos del texto.
	7. ¿Qué acciones, pasos, procedimientos o estrategias utiliza su docente de Comunicación cuando revisa textos escritos? Describe brevemente cada uno de ellos.	Incide que los textos tengan coherencia y marca en círculos o con check las partes donde faltan mejorar y escriben en qué parte no tiene coherencia y de esa manera los estudiantes se dan cuenta en dónde están los errores.	Los docentes inciden mucho en las partes del texto que han escrito, van recordando a través de imágenes y pantallazos este aspecto. También piden revisar con las reglas gramaticales de los géneros y números, para ello usan los recursos del WhatsApp como flechas, círculos, resaltados.	En este momento toman en cuenta los criterios de evaluación y con ello van revisando cada parte del texto, individual y grupalmente, sobre todo las ideas del texto.	Directores 1 y 3 indican que la coherencia es lo más importante durante la revisión textual para ello usan los recursos del WhatsApp como check, flechas, círculos, resaltados.	Directora 2 dice que inciden mucho en las partes del texto mediante imágenes y pantallazos. También piden revisar con las reglas gramaticales de los géneros y números, para ello usan los recursos del WhatsApp como flechas, círculos, resaltados. El director 3 indica que para revisar la escritura es importante los criterios de	Los directores mencionan que durante la revisión del texto escrito, los docentes inciden en la coherencia textual y usan para ello los recursos del WhatsApp como check, flechas, círculos, resaltados. En menor porcentaje inciden en las partes del texto, el uso de las reglas gramaticales y el uso de los criterios de evaluación y con ello van revisando cada parte del texto, individual y grupalmente.

						evaluación y con ello van revisando cada parte del texto, individual y grupalmente.	
--	--	--	--	--	--	---	--

Matriz de triangulación de Docentes.

Objetivos específicos	Preguntas	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Comparación		Interpretación
					Semejanzas	Diferencias	
Analizar la retroalimentación brindada a los estudiantes de secundaria, desde los actores educativos de Huarochirí 2021.	1. ¿Cómo entiende Ud. la retroalimentación? ¿Cuáles son las características del tipo de retroalimentación que realizas con las evidencias de los estudiantes en la educación a distancia?	La retroalimentación es apoyar a los estudiantes de acuerdo a las evidencias que nos presentan, verificando en dónde tienen mayores dificultades o deficiencias y cómo ayudarle a que él mismo puede mejorar. Cuando ellos envían sus tareas allí aplico la retroalimentación.	La retroalimentación es el proceso de devolución del trabajo o producción hecha por el estudiante, la cual el docente ha revisado e indica su progreso de acuerdo a los criterios de evaluación. Creo que yo hago la retroalimentación descriptiva porque veo los procedimientos que han realizado para hacer las tareas.	Es la acción de dar opiniones juicios con respecto a los aciertos, errores, fortalezas y debilidades de los estudiantes. La retroalimentación que hago es específica, adecuada oportuna no es porque tengo que esperar que envíen y luego hago la retroalimentación. También uso un lenguaje suave, pertinente, alentador para	La retroalimentación es apoyar al estudiante a mejora sus evidencias, para ello se devuelve las actividades con opiniones sobre los aciertos, errores, indicando en dónde tienen mayores dificultades y cómo ayudarle para que él mismo pueda mejorar.	El docente 2 indica que la retroalimentación se hace de acuerdo a los criterios de evaluación e indica que hace la retroalimentación descriptiva porque ve los procedimientos y los detalles de las tareas. La docente 3 señala que practica la retroalimentación específica, adecuada con un lenguaje suave, pertinente, alentador para	El tipo de retroalimentación practicada por los docentes es descriptiva porque guían, dan orientaciones, usan procedimientos detallados para valorar las tareas. Además está intentando ejecutar la retroalimentación reflexiva cuando ayudan a que los mismos estudiantes puedan percatarse de los errores y cómo

				que ellos se animen en este contexto.		que ellos se animen en este contexto.	ellos mismos pueden mejorar. Un porcentaje menor usa los criterios de evaluación para realizar la retroalimentación de evidencias usando un lenguaje amigable y alentador.
2. ¿Qué acciones, pasos o estrategias sigues para retroalimentar las evidencias de los estudiantes en la educación a distancia?	Primero los felicito porque me envían sus tareas y luego reviso haciendo anotaciones de acuerdo a los criterios de evaluación, viendo la cohesión, la coherencia y el tipo de texto y cuido mucho el contenido y las fuentes. Ellos reenvían las tareas cuando les hago observaciones, claro que es un grupo minoritario en relación del 40%.	El recojo de la evidencia a través de fotografías, audios, vídeos, su posterior análisis y la contrastación con los criterios de evaluación, luego envío mensajes a través de WhatsApp, videoconferencias, también cuando la dificultad es reiterativa hago trabajos generales con vídeos y audios.	Espero que envíen las evidencias por lo menos más de la mitad, luego homogenizo las necesidades comunes y allí hago la retroalimentación grupal. Hago retroalimentación individual cuando veo que tienen muchas necesidades altas, también hago reuniones con los estudiantes para darle alcances.	Los 3 docentes señalan que los estudiantes les envían las tareas en forma de fotos, audios, vídeos por el WhatsApp por lo menos la mayoría. Los docentes 1 y 2 usan los criterios de evaluación. Los docentes 2 y 3 indican que cuando las dificultades son comunes o reiterativas usan vídeos, audios y hacen la retroalimentación grupal.	La docente 1 cuida mucho la cohesión y la coherencia de las tareas y menciona que cuando hace las observaciones, un 40% vuelve a enviar con las rectificaciones correspondientes.	Respecto a las estrategias de retroalimentación, los docentes señalan que primero reciben las evidencias en forma de fotos, audios, vídeos; luego revisan los criterios de evaluación establecidos para esa tarea, luego identifican los errores comunes y aplican la retroalimentación grupal, mediante vídeos y audios. En menor cantidad, observan la coherencia y la cohesión de las	

							evidencias y un 40% de estudiantes devuelven las tareas con las rectificaciones correspondientes.
	3. ¿Qué características tiene la forma de retroalimentación o qué medios o canales utilizas para una adecuada retroalimentación de las evidencias de los estudiantes en la educación remota?	El único medio que uso con ellos es el WhatsApp por los bajos recursos económicos de los PPFY y me permite personalizar la atención con ellos. En el WhatsApp hago la retroalimentación con mensajes escritos, audios, con textos y cuando la retroalimentación es grupal uso vídeos. También envío pequeñas lecturas para reforzar.	Se ha optado por los mensajes, audios, videos del WhatsApp con diversos aplicativos como el power point.	El WhatsApp en un 99%, ya que los estudiantes no cuentan con internet permanente, solo hacen recargas que alcanzan solo para el WhatsApp. Yo lo veo que es el medio específica y adecuada.	Los 3 docentes señalan que usan mensajes escritos, audios, vídeos a través del WhatsApp.	La docente 1 señala que cuando la retroalimentación es grupal usa vídeos y pequeñas lecturas para reforzar.	Respecto a las formas de retroalimentación, los docentes optan mayoritariamente por la escrita mediante mensajes de textos en el WhatsApp, también usan la forma verbal a través de audios y vídeos por donde explican las fortalezas y debilidades de las evidencias de los estudiantes. Un grupo reducido usa la forma grupal mediante vídeos y lecturas breves para reforzar la resolución de las tareas.
	4. ¿Quién o quiénes realizan la	Mayormente lo hago yo. A veces los PPFY me	Nosotros y a veces entre los mismos	En la mayoría de los estudiantes no tienen apoyo	Los docentes manifiestan que mayormente son	Docente 1 dice los PPFY a veces la llaman para	La fuente de retroalimentación de evidencias es

	retroalimentación de las evidencias de los estudiantes y por qué motivos lo ha decidido así?	llaman, me consultan de algunas tareas y les oriento, allí puedo decir que también los apoyan con la retroalimentación desde casa.	estudiantes cuando veo que han logrado y otros han tenido mucha dificultad. Los que van logrando con mayor rapidez las metas, a ellos se les pide apoyar esas experiencias con los que van teniendo mayor dificultad. A los que apoyan se les indica para revisar los trabajos en función de los criterios que todos conocen.	de los PFFF en casa porque trabajan y no tienen un nivel educativo porque muchos de ellos no acabaron el nivel primaria. Los adolescentes más bien apoyan a sus hermanitos menores. En conclusión, la retroalimentación yo hago yo.	ellos quienes ejecutan la retroalimentación de evidencias.	consultar algunas tareas y ellas los orienta. Docente 2 indica que a veces los mismos estudiantes con mayores logros son fuentes de retroalimentación. Docente 3 dice que los PFFF no apoyan en la retroalimentación, los adolescentes apoyan a sus hermanitos menores en casa.	el docente mayormente. Algunas ocasiones los PFFF hacen consultas o llamadas a los docentes sobre algunas tareas, en otras ocasiones los estudiantes que van logrando los propósitos con mayor velocidad son los apoyan para la retroalimentación de las tareas de sus demás compañeros. Otros adolescentes apoyan con retroalimentar las tareas de sus hermanos menores en casa.
Analizar la producción de textos escritos de los estudiantes de secundaria, desde los actores educativos de Huarochirí 2021.	5. ¿Cuáles son las actividades, estrategias o acciones que realizas antes de escribir un texto? Describe brevemente cada uno de ellos.	Les brindo pequeños vídeos para identificar cómo va ser el trabajo final y conocimientos sobre el tema, pequeñas lecturas, considerar el	Se basa en fichas preestablecidas, modelados o ejemplos, recopilar información previa acerca de lo que se va escribir, también se determina qué tipo	Primero hacemos la lluvia de ideas sobre el tema a escribir, el propósito del texto, el destinatario, qué ideas centrales quieren escribir en el texto, el tipo	Los docentes dicen que determinan el propósito, tipo de texto, las ideas previas de los van a escribir, sus experiencias personales, el destinatario y	Docente 3 indica que es muy importante cómo y dónde lo van a publicar, es decir tienen que pensar en el futuro de sus escritos que con la autorización de	Respecto a las estrategias del antes de la escritura, los docentes determinan el propósito, tipo de texto, las ideas previas de los van a escribir,

		<p>contexto. Trato siempre que sean textos de actualidad y de su interés. Las ideas previas y el formato textual también son importantes durante la planificación.</p>	<p>de texto van a producir y sus experiencias personales.</p>	<p>de lenguaje que van a utilizar y cómo y dónde lo van a publicar, es decir tienen que pensar el futuro de sus escritos que con la autorización de sus padres.</p>	<p>tipo de lenguaje. Docente 1 y 2 indican que muestran vídeos o modelados como guías para la producción textual.</p>	<p>sus padres se publican, ya que tal vez algunos de ellos se conviertan en escritores.</p>	<p>sus experiencias personales, el destinatario y tipo de lenguaje. También recurren a vídeos o modelados como guías para la producción textual. Un grupo menor de docentes indica que es importante cómo y dónde van publicar sus escritos. Esta actividad promueve la evaluación de otras personas que lean el texto.</p>
<p>6. ¿Cuáles son los pasos o procedimientos que sigues cuando escribes un texto? ¿Qué aspectos de la ortografía, la gramática, la adecuación, la cohesión y la coherencia utilizas?</p>	<p>Empezamos a verificar si el escrito tiene los criterios establecidos previamente, incido en los argumentos, las ideas, los conectores. Mayormente los primeros días hago la parte teórica y en los últimos días hacemos la</p>	<p>Sobre todo priorizo la coherencia textual, es decir la articulación de ideas y van de la mano con la cohesión.</p>	<p>Tienen que escribir de forma ordenada, luego deben respetar la estructura del texto seleccionado. Luego deben tener cuidado con el orden de las ideas, tanto la coherencia y a cohesión y la ortografía.</p>	<p>Los docentes mencionan que toma en cuenta la coherencia y la cohesión principalmente. También consideran la ortografía.</p>	<p>Docente 1 indica que es importante guiarse de los criterios de evaluación establecidos para la escritura de textos con las cuales se va haciendo la evaluación, también dice es importante cómo argumenta en el texto. Docente 3</p>	<p>Respecto a las estrategias de la textualización, los docentes toman en cuenta la coherencia, la cohesión y la ortografía principalmente. Para ellos es necesario que tengan los criterios de evaluación con las cuales aplican la</p>	

		práctica de la escritura.				dice se respeta la estructura del texto.	retroalimentación. En menor grupo los docentes mencionan que es importante también la estructura el texto y la forma cómo argumentan su escrito.
7. ¿Qué acciones, pasos, procedimientos o estrategias utilizas cuando revisas el texto que has escrito? Describe brevemente cada uno de ellos.	Indico de manera general que releen sus escritos y tomen en cuenta los criterios indicados. Comparten sus escritos y lo exponen y si hay errores se va corrigiendo. Algunas veces indico para que se revisen los trabajos entre ellos, pero veo que tienen un poco de vergüenza o timidez para revisarse los trabajos entre ellos. Mayormente reviso yo las tareas. Las tareas lo envían a	El elemento eje es la matriz de los criterios, ello nos guía acerca de los requisitos de la escritura. Este instrumento se les envía antes de enviar el reto porque deben conocerlo para realizar las actividades adecuadas.	Tomo en cuenta los criterios de la evaluación de la lista de cotejo y algunas preguntas que siempre planteo son: han cumplido con lo planificado, estás seguro que el texto está plasmando todas las ideas que querías desarrollar, el destinatario podrá entender tu texto, tiene las reglas ortográficas que se requiere. La lista de cotejo le doy a conocer antes de empezar la clase.	Los docentes señalan que es importante tomar en cuenta los criterios de evaluación establecidos desde el inicio de la sesión de aprendizaje porque allí se establecen los requisitos de lo que se va escribir.	La docente 1 dice que la relectura es una estrategia que ayuda a mejorar los escritos, también la exposición del texto ante los compañeros y allí se sigue corrigiendo los errores. La docente 3 dice que la coherencia y la ortografía son básicas para revisar los escritos.	Las estrategias durante la revisión de textos escritos, usadas por los docentes está relacionada con el uso de los criterios de evaluación establecidos desde el inicio de la sesión de aprendizaje porque allí se establecen los requisitos de lo que se va escribir. También es importante relectura de lo que se ha escrito porque ayuda a mejorarlo, también la exposición del texto ante los compañeros porque permite	

		mi WhatsApp personal.					mejorar el escrito con el aporte de todos. Es importante considerar en la revisión la coherencia y las reglas ortográficas.
--	--	-----------------------	--	--	--	--	---

Matriz de triangulación de Estudiantes.

Objetivos específicos	Preguntas	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Comparación		Interpretación de
					Semejanzas	Diferencias	
Analizar la retroalimentación brindada a los estudiantes de secundaria, desde los actores educativos de Huarochiri 2021.	1. Cuando envías tu evidencia (tareas o retos) a tu profesora o profesor de Comunicación, ¿te dice que está bien, está mal, revisa y corrige, te brinda datos, te da pistas o te hace reflexionar para que tú mismo te des cuenta que has cometido un	Yo le envío mis tareas y en unos minutos u horas, me explica qué me faltó, en qué puedo mejorar, me da información, me motiva. Hay profesores que solo ven la tarea y te dicen ok y eso me pone triste o me frustra.	Nos revisa las actividades, luego nos envía un cuadro de avance, luego en la siguiente clase mejoramos la tarea entre todos en el grupo.	Me dice lo que está bien o lo que debo corregir y mejorar mi trabajo.	Los estudiantes dicen que sus docentes de Comunicación les explican después de unos minutos u horas lo que les falta mejorar, también les da información más detallada y les motiva a seguir.	Estudiante 2 dice que su docente le envía un cuadro de avance, luego en la siguiente clase mejoran la tarea entre todos en el grupo.	Los estudiantes señalan que sus docentes de Comunicación les explican que les falta mejorar, también les da información más detallada y les motiva a seguir, estas son características de la retroalimentación descriptiva. Una minoría usan cuadros de avances que son revisadas por todos durante la clase en el grupo.

	error? ¿Y por qué crees que procede así?	Me envía link de los libros y materiales que me ayudan a entender más.					
	2. Cuando envías tu evidencia (tareas o retos) a tu profesora o profesor de Comunicación, ¿qué acciones, pasos o estrategias te indica que hagas para mejorar tu evidencia?	Primero me felicita por haberlo hecho, luego ve el vídeo, el PDF o la foto por donde le envió mi tarea, me da algunos consejos para mejorar y me felicita.	Enviamos la tarea, luego lo lee, revisa nuestros errores, nos corrige y nos dice qué es lo que debemos mejorar.	Me dice que escuche los audios que envió al grupo y que lea los PDF que envía a clases. Además, envía varios ejemplos que me ayudan para terminar la tarea, siempre me sirven de guía.	Primero los felicita, luego revisa la tarea que se envió como foto, audio, vídeo o PDF, luego revisa los errores, corrige, dice algunos consejos o detalles para mejorar la tarea.	Estudiante 3 dice su docente le envía varios ejemplos que le ayuda para terminar la tarea, siempre me sirven de guía.	Con respecto a las estrategias de retroalimentación, los estudiantes mencionan que sus docentes los felicitan, luego revisan y corrigen las tareas, brinda consejos y detalles para mejorar la tarea. Algunos de sus docentes envían ejemplos que sirven de guía para terminar o mejorar la tarea.
	3. Cuando envías tu evidencia (tareas o retos) a tu profesora o profesor de Comunicación, ¿de qué manera se comunica contigo para brindarte las orientaciones respecto a la mejora de tus evidencias (tareas o retos)?	Me manda textos y audios por el WhatsApp. Cuando los temas son más complejos usa em Meet o Zoom.	Por lo general se comunica por WhatsApp con audios e instrucciones escritas, a veces por llamadas del móvil.	Me da recomendaciones por medio del WhatsApp por donde me envía audios, a veces me llama o me escribe por el chat del WhatsApp.	Los estudiantes dicen que los docentes cuando revisan sus tareas, envían mensajes escritos, audios grabados por el WhatsApp o les llaman por teléfono y les brinda las recomendaciones, los errores y la forma cómo deben mejorar sus tareas.	Estudiante 1 dice que cuando los temas son más complejos mi profesor usa em Meet o Zoom para explicarnos la forma cómo vamos a resolver la tarea.	Respecto a las formas de retroalimentación, la percepción de los estudiantes es que sus docentes revisan sus tareas, envían mensajes escritos, audios grabados por el WhatsApp o les llaman por teléfono y les brinda las recomendaciones, los errores y la forma cómo deben mejorar sus tareas y cuando son muy complejos usan el Meet o Zoom.

	4. Cuando envías tu evidencia (tareas o retos) a tu profesora o profesor de Comunicación, ¿Quién o quiénes te dan las orientaciones para que lo mejores y por qué motivos crees que se decidió así?	La mayoría de mi familia trabaja y solo mi profesora revisa mis tareas.	En mi casa me orienta mi mamá, y en la mayoría de los casos mi profesor.	Mis profesores de cada área revisan mis tareas, y cuando les pido apoyo a mis padres, ellos también me ayudan.	Los estudiantes dicen que son mayormente los docentes los que revisan las evidencias, así mismo mencionan que sus padres también les ayudan cada vez que les piden apoyo de alguna parte que no han entendido.	-	Para los estudiantes, la fuente de retroalimentación mayormente son los docentes, ellos revisan las evidencias, también los padres de familia ayudan cada vez que los requieran.
Analizar la producción de textos escritos de los estudiantes de secundaria, desde los actores educativos de Huarochirí 2021.	5. ¿Cuáles son las actividades, estrategias o acciones que realizas antes de escribir un texto? Describe brevemente cada uno de ellos.	No me gusta mucho leer o escribir, pero la profesora me motiva y eso me sirve para involucrarme en la clase. Nos manda el PDF, luego hacemos actividades como escribir el título y el tipo de lenguaje.	Cuando escribimos un texto seguimos tres pasos: la planificación, la textualización y la revisión. En la planificación rellenamos un cuadro que nos envía con el propósito del escrito, el destinatario y el esquema a usar.	Primero planifico donde tomo decisiones como formular objetivos, ordenar las ideas, qué tipo de texto se va escribir, el propósito, el destinatario y el tipo de lenguaje.	Los estudiantes dicen que escriben el propósito, el destinatario, el tipo de lenguaje y el esquema a usar.	Estudiante 1 dice pone el título del texto a escribir. Estudiante 3 dice que toma decisiones, formula objetivos y ordena las ideas de lo que va a escribir.	En el antes de escribir, los estudiantes escriben el propósito, el destinatario, el tipo de lenguaje y el esquema a usar. En algunas ocasiones ponen el título, formulan objetivos y ordenan las ideas de lo que van a escribir.
	6. ¿Cuáles son los pasos o procedimientos que sigues cuando	Nos pregunta cómo vamos, algo no entendemos, algo les puedo	Nos dice que revisemos lo que hemos planificado en el cuadro. Y	Las ideas que había planteado en la planificación los hago realidad, también cuido la	Mediante audios y mensajes nos indican que cuidemos la ortografía y que	Estudiante 1 dice que su docente hace preguntas cómo vamos,	En la textualización, los estudiantes reciben audios y mensajes escritos de sus docentes para cuidar la ortografía y todo lo

	<p>escribes un texto? ¿Qué aspectos de la ortografía, la gramática, la adecuación, la cohesión y la coherencia utilizas?</p>	<p>explicar. No dice mediante audios para cuidar la ortografía.</p>	<p>siempre nos dice que cuidemos mucho la ortografía y analicemos lo que estamos escribiendo.</p>	<p>ortografía y la cohesión textual.</p>	<p>tengamos en cuenta lo planificado.</p>	<p>algo no entendemos, algo les puedo explicar</p>	<p>planificado. Algunas veces se observa a sus docentes preocupados si algo no está claro.</p>
	<p>7. ¿Qué acciones, pasos, procedimientos o estrategias utilizas cuando revisas el texto que has escrito? Describe brevemente cada uno de ellos.</p>	<p>Al inicio nos dice que nosotros mismos revisemos el texto, luego revisa ella y nos detalla los puntos para mejorar. La ortografía y la cohesión es muy importante para nuestro público pueda comprender nuestro escrito.</p>	<p>Nos dice releer lo que hemos escrito y nos dice que corrijamos nuevamente, también nos dice revisen la ortografía, la cohesión y nos dice que leamos el cuadro de autoevaluación.</p>	<p>Releer varias veces el texto que he escrito, si sobran ideas las retiro y si faltan las completo, mejorar la ortografía. También nos indica que debemos cuidar la coherencia y la cohesión.</p>	<p>Los estudiantes dicen que los nada releer para que revisen ellos mismos los errores a través de cuadros de autoevaluación. En esa revisión deben tomar en cuenta la ortografía la coherencia y la cohesión.</p>	<p>Estudiante 1 dice que es importante que el público pueda entender lo que se ha escrito.</p>	<p>Durante la revisión de textos, los estudiantes practican la relectura de lo escrito para que revisen ellos mismos los errores a través de cuadros de autoevaluación. En esa revisión deben tomar en cuenta la ortografía la coherencia y la cohesión. Mínimamente los estudiantes están en el público que va a entender su texto escrito.</p>

MATRIZ DE TRIANGULACIÓN DE PARTICIPANTES

Objetivo específico	Preguntas	Interpretación de especialistas	Interpretación de directivos	Interpretación de docentes	Interpretación de estudiantes	Comparación		Resultados específicos	Resultado general
						Semejanzas	Diferencias		
Analizar la retroalimentación brindada a los estudiantes de secundaria de Huarochirí, 2021	1. ¿Cuáles son las características del tipo de retroalimentación que realizas con las evidencias de los estudiantes en la educación a distancia?	Respecto al tipo de retroalimentación de evidencias que realizan los docentes del área de Comunicación en la educación a distancia y que han sido monitoreados por los Especialista de la DREL, en su mayoría realizan la retroalimentación descriptiva porque se ofrece información y se orienta para que mejoren las evidencias; aunque hay docentes que aún hacen la retroalimentación elemental señalando bien, mal, correcto e incorrecto y; otro grupo pequeño de docentes que realizan la retroalimentación reflexiva a través de preguntas que ayudan a reflexionar acerca de las tareas y sus mejoras.	Los directores de las IIEE dicen respecto a al tipo de retroalimentación que los docentes ejecutan mayormente la retroalimentación elemental y descriptiva. Un grupo menor ejecuta la retroalimentación reflexiva porque hacen preguntas reflexivas; también ejecutan la retroalimentación individual y grupal a sus estudiantes.	El tipo de retroalimentación practicada por los docentes es descriptiva porque guían, dan orientaciones, usan procedimientos detallados para valorar las tareas. Además, está intentando ejecutar la retroalimentación reflexiva cuando ayudan a que los mismos estudiantes puedan percatarse de los errores y cómo ellos mismos pueden mejorar. Un porcentaje menor usa los criterios de evaluación para realizar la retroalimentación de evidencias usando un lenguaje amigable y alentador.	Los estudiantes señalan que sus docentes de Comunicación les explican que les falta mejorar, también les da información más detallada y les motiva a seguir, estas son características de la retroalimentación descriptiva. Una minoría usan cuadros de avances que son revisadas por todos durante la clase en el grupo.	El tipo de retroalimentación practicada por los docentes de Comunicación es la elemental y descriptiva porque continúan señalando correcto, incorrecto bien, mal y dan orientaciones y procedimientos para valorar las evidencias. Otro grupo menor de docentes están ejecutando la retroalimentación reflexiva porque hacen preguntas que promueve la reflexión de las tareas.	Los directivos señalan que un grupo menor de docentes ejecutan la retroalimentación individual y grupal. Los docentes indican que para llevar a cabo la retroalimentación recurren a los criterios de evaluación formulados previamente. Los estudiantes señalan que sus docentes usan cuadros de avances que son resueltas en clases.	Los docentes del área de Comunicación realizan la retroalimentación elemental porque continúan señalando correcto, incorrecto bien, mal; también practican la retroalimentación descriptiva porque dan orientaciones y procedimientos para valorar las evidencias. Otro grupo menor de docentes ejecutan la retroalimentación reflexiva porque hacen preguntas que promueven la reflexión de las tareas. Un grupo menor de docentes realizan la retroalimentación individual y grupal de las evidencias y para ello recurren a los criterios de evaluación previamente establecidos y en algunas ocasiones usan cuadros de avances que son resueltas en grupo. Los docentes usan diversas estrategias de retroalimentación que siguen una secuencia, en un primer momento comunican el propósito, explican los criterios de	

	<p>2. ¿Qué acciones, pasos o estrategias sigues para retroalimentar las evidencias de los estudiantes en la educación a distancia?</p>	<p>En relación a las estrategias de retroalimentación de evidencias usadas por los docentes de área de Comunicación, mayormente aplican la escalera de Wilson y la de Anijovich. Primero comunican el propósito del aprendizaje, luego explican los criterios de evaluación, determina el producto. Luego los estudiantes envían sus evidencias por WhatsApp o en las mismas separatas, en caso de los colegios de las zonas altoandinas; posteriormente, la mayoría de los docentes empiezan la retroalimentación de las evidencias haciendo preguntas, detallan el trabajo, reconoce sus logros, ofrecen sugerencias estableciendo un vínculo con los estudiantes.</p>	<p>Respecto a las estrategias de retroalimentación, los directivos manifiestan que los docentes de Comunicación reciben la evidencia, luego lo analizan de acuerdo a los criterios que ha formulado, luego busca conectarse con los estudiantes vía telefónica o a través de mensajes del WhatsApp, donde felicitan al estudiante, valoran el trabajo, resaltan lo positivo del trabajo. En menor porcentaje hacen preguntas y repreguntas de las partes que requieren mejoras, algunos muy pocos hacen relectura, subrayan y mencionan frases motivadoras como: vamos llegando, estamos encaminado</p>	<p>Respecto a las estrategias de retroalimentación, los docentes señalan que primero reciben las evidencias en forma de fotos, audios, videos; luego revisan los criterios de evaluación establecidos para esa tarea, luego identifican los errores comunes y aplican la retroalimentación grupal, mediante videos y audios. En menor cantidad, observan la coherencia y la cohesión de las evidencias y un 40% de estudiantes devuelven las tareas con las rectificaciones correspondientes.</p>	<p>Con respecto a las estrategias de retroalimentación, los estudiantes mencionan que sus docentes los felicitan, luego revisan y corrigen las tareas, brinda consejos y detalles para mejorar la tarea. Algunos de sus docentes envían ejemplos que sirven de guía para terminar o mejorar la tarea.</p>	<p>Las estrategias usadas por los docentes para la retroalimentación de evidencias son: comunican el propósito, explican los criterios de evaluación, determinan el producto, los estudiantes envían sus evidencias fuera de horas de clases en forma de fotografías, PDF, audios o videos a través del WhatsApp, o en las mismas separatas para aquellos estudiantes de IIEE altoandinas, luego retroalimentan las evidencias con los criterios de evaluación establecidos; luego buscan contactarse con los estudiantes vía telefónica o envían mensajes, audios o videos donde reconocen los avances de las evidencias, ofrecen sugerencias, brindan detalles, en algunos casos identifican errores comunes y aplican</p>	<p>Los directivos mencionan que durante la retroalimentación hacen la relectura de las evidencias. Los estudiantes indican que algunos docentes envían ejemplos que les sirve de guía para terminar o mejora la tarea. Los docentes señalan que un 40% de estudiantes devuelven las tareas después de la primera retroalimentación.</p>	<p>evaluación y determinan el producto. En un segundo momento los estudiantes envían sus evidencias fuera de horas de clases en forma de fotografías, PDF, audios o videos a través del WhatsApp, o en las mismas separatas para aquellos estudiantes de IIEE altoandinas, luego retroalimentan las evidencias con los criterios de evaluación establecidos; luego buscan contactarse con los estudiantes vía telefónica o envían mensajes, audios o videos donde reconocen los avances de las evidencias, ofrecen sugerencias, brindan detalles, en algunos casos identifican errores comunes y aplican la retroalimentación grupal. En un menor porcentaje hacen preguntas y repreguntas, practican la relectura de las evidencias y envían algunos ejemplos que sirven de guías para terminar o mejora la tarea. En un último momento, los estudiantes en un 40% devuelven las tareas después de la primera retroalimentación.</p> <p>Los docentes mayormente usan la forma escrita a través de mensajes de texto en el chat del WhatsApp y la forma verbal mediante audios, videos que también son enviados por el WhatsApp o hacen llamadas telefónicas. En</p>	
--	--	--	---	---	---	--	---	--	--

						la retroalimentación grupal. En un menor porcentaje hacen preguntas y repreguntas.		ambas formas los docentes explican las fortalezas y debilidades de las evidencias y las mejoras posibles. A partir del 2021, en mínimas cantidades, empezaron a usar el Google Meet y el Zoom para realizar la retroalimentación de las tareas escolares. En menor cantidad, en las instituciones educativas donde no hay conectividad, la retroalimentación se hace en las mismas separatas o fichas de trabajo que presentan los estudiantes, usan las tabletas del Minedu en las IIEE que han sido beneficiadas y el uso del Google Drive. También un grupo reducido de docentes usan la forma grupal mediante videos y lecturas breves para reforzar la resolución de las tareas y cuando las evidencias son muy complejas usan el Meet o Zoom.
3.¿Qué características tiene la forma de retroalimentación o qué medios o canales utilizas para una adecuada retroalimentación de las evidencias de los estudiantes en la educación remota?	Respecto a las formas de retroalimentación, los docentes usan la forma escrita a través de mensajes de texto y el chat del WhatsApp, en algunas IIEE donde no hay conectividad es en las mismas tareas y fichas de trabajo. La forma verbal se da través de audios del WhatsApp que envía el docente a sus estudiantes. En algunas IIEE a partir del 2021 empezaron a usar el Meet y el Zoom donde dan las retroalimentaciones verbales sobre todo. En IIEE que han sido beneficiadas con las tabletas del Minedu, estos equipos sirven para que los docentes	Con relación a las formas de retroalimentación, los docentes prefieren mayormente los mensajes escritos en el WhatsApp, luego usan la forma verbal a través de audios del WhatsApp para hacer la retroalimentación porque no requieren muchos megas. También mencionan que no usan el Meet y Zoom debido a que las familias carecen de recursos económicos. Mínimamente reciben retroalimentación por Meet o Zoom fuera de horas de clases.	Respecto a las formas de retroalimentación, los docentes optan mayoritariamente por la escrita mediante mensajes de textos en el WhatsApp, también usan la forma verbal a través de audios y videos por donde explican las fortalezas y debilidades de los evidencias de los estudiantes. Un grupo reducido usa la forma grupal mediante videos y lecturas breves para reforzar la resolución de las tareas.	Respecto a las formas de retroalimentación, la percepción de los estudiantes es que sus docentes revisan sus tareas, envían mensajes escritos, audios grabados por el WhatsApp o les llaman por teléfono y les brinda las recomendaciones, los errores y la forma cómo deben mejorar sus tareas y cuando son muy complejos usan el Meet o Zoom.	Los docentes mayormente usan la forma escrita a través de mensajes de texto en el chat del WhatsApp y la forma verbal mediante audios, videos o que también son enviados por el WhatsApp o hacen llamadas telefónicas. En ambas formas los docentes explican las fortalezas y debilidades de las evidencias y las mejoras posibles. A partir del 2021, en mínimas cantidades, empezaron a usar el Google Meet y el Zoom para realizar la retroalimentación de las tareas escolares.	Los especialistas indican que en las IIEE donde no hay conectividad, la retroalimentación se hace en las mismas separatas o fichas de trabajo que presentan los estudiantes, también indican, en menor porcentaje, que usan las tabletas del Minedu en las IIEE que han sido beneficiadas, además señalan que pocas IIEE han empezado a usar el Google Drive. Los docentes indican Un grupo reducido usa la forma grupal mediante videos y lecturas breves para reforzar la resolución de las	El responsable o la fuente de la retroalimentación en la educación a distancia es el docente mayormente porque es el mediador del aprendizaje, conoce los procesos pedagógicos y construye los criterios de evaluación con las cuales retroalimenta las evidencias. El otro agente que interviene en la retroalimentación de evidencias en la educación	

		usen la forma escrita y verbal de la retroalimentación. Así mismo en porcentajes menores algunas IIEE usan el Google Drive para retroalimentar a sus estudiantes.					tareas. Los estudiantes señalan que cuando son muy complejos usan el Meet o Zoom.	a distancia son las familias que desde el hogar controlan, están pendientes de las entregas de las tareas o consultan las tareas complejas o aquellas que no están claras. En menor porcentaje se sugiere que el mismo docente debe retroalimentar sus avances y debilidades de su práctica pedagógica. Los directivos mínimamente participan en la retroalimentación de las evidencias y en menor porcentaje también, los estudiantes que logran los propósitos con mayor velocidad apoyan en la retroalimentación de las tareas a sus demás compañeros y; que otros adolescentes apoyan con retroalimentar las tareas de sus hermanos menores en casa.
4. ¿Quién o quiénes realizan la retroalimentación de las evidencias de los estudiantes y por qué motivos lo ha decidido así?	Los responsables de la retroalimentación en la educación a distancia son los docentes mayormente porque es el mediador del aprendizaje, conoce los procesos pedagógicos y construye los criterios de evaluación con los cuales retroalimenta las tareas escolares. Así mismo, en esta educación a distancia las familias apoyan en la retroalimentación de las evidencias, pero en un bajo porcentaje. Así mismo sugieren que el mismo docente debe retroalimentar sus avances y	Respecto a las fuentes de retroalimentación es exclusividad de los docentes porque conocen las sesiones y las tareas, las familias no intervienen la retroalimentación. Mínimamente participan el coordinador pedagógico y los directivos.	La fuente de retroalimentación de evidencias es el docente mayormente. Algunas ocasiones los PPF hacen consultas o llamadas a los docentes sobre algunas tareas, en otras ocasiones los estudiantes que van logrando los propósitos con mayor velocidad son los apoyan para la retroalimentación de las tareas de sus demás compañeros. Otros adolescentes apoyan con retroalimentar las tareas de sus hermanos menores en casa.	Para los estudiantes, la fuente de retroalimentación mayormente son los docentes, ellos revisan las evidencias, también los padres de familia ayudan cada vez que los requieran.	Los responsables de la retroalimentación en la educación a distancia son los docentes mayormente porque es el mediador del aprendizaje, conoce los procesos pedagógicos y construye los criterios de evaluación con los cuales retroalimenta las evidencias. El otro agente que interviene en la retroalimentación de evidencias en la educación a distancia son las familias que desde el hogar controlan, están pendientes de las entregas de las tareas o consultan tareas complejas	Los especialistas sugieren que el mismo docente debe retroalimentar sus avances y debilidades de su práctica pedagógica. Los directivos dicen que, mínimamente participan el coordinador pedagógico y ellos mismos en la retroalimentación. Los docentes mencionan que los estudiantes que van logrando los propósitos con mayor velocidad son los que apoyan para la retroalimentación de las tareas de sus demás compañeros y; que otros adolescentes	Antes de la escritura los docentes motivan con audios y vídeos relacionados con el tema a escribir; luego recogen los saberes previos respecto al tema, plantean el propósito, el destinatario, la estructura del texto, el tipo de lenguaje que van a usar. En menor porcentaje indican que algunos docentes adaptan las actividades sugeridas en la estrategia del Minedu: Aprendo en casa; indican que es importante relacionar lo que van a	

		debilidades de su práctica pedagógica. En algunas IIEE de zonas rurales, los padres de familia piden el inicio de las clases semipresenciales y no apoyan en la retroalimentación porque salen a cumplir sus quehaceres agrícolas y pecuarios.				o aquellas que no están claras.	apoyan con retroalimentar las tareas de sus hermanos menores en casa.	<p>escribir con sus experiencias personales; recurren a vídeos que sirven de modelados, planifican cómo y dónde van a publicar sus escritos, asignan el título, formulan objetivos y ordenan las ideas de lo van a escribir.</p> <p>Durante la textualización los docentes priorizan las reglas ortográficas en general ya que le dan forma al texto, así mismo es muy importante la coherencia y la cohesión textual, los recursos gramaticales y la estructura textual. Una minoría de docentes dan indicaciones para una adecuada formulación de los párrafos y que cada uno se refieran al subtema del texto; inciden en el tema del texto para que las ideas giren en torno a él, también indican ser empáticos con el destinatario del texto, ya que ellos leerán el texto y evaluarán su calidad. Del mismo modo en menor porcentaje indican que es necesario tomar en cuenta los criterios de evaluación que servirán de guías ya que con ellos se retroalimentará el escrito e inciden en la forma cómo argumenta el texto escrito.</p>
--	--	--	--	--	--	---------------------------------	---	--

<p>Analizar la producción de textos escritos de los estudiantes de secundaria de Huarochirí, 2021</p>	<p>5. ¿Cuáles son las actividades, estrategias o acciones que realizas antes de escribir un texto? Describe brevemente cada uno de ellos.</p>	<p>Respecto a las estrategias de escritura, antes de escribir un texto, los docentes de Comunicación primero motivan con diversas actividades, luego plantean el propósito, el destinatario, la estructura del texto, el tipo de lenguaje que van a usar. Algunos docentes adaptan las actividades propuestas en Aprendo en casa.</p>	<p>Los docentes antes de escribir un texto inciden en el tipo de lenguaje que van a utilizar en el escrito, luego extraen los saberes previos de los estudiantes mediante interrogantes relacionadas con el tema que van a escribir. Algunos docentes también comparten audios y videos motivadores relacionados con el tema. En menor cantidad los docentes priorizan el formato y el propósito del escrito.</p>	<p>Respecto a las estrategias del antes de la escritura, los docentes determinan el propósito, tipo de texto, las ideas previas de los van a escribir, sus experiencias personales, el destinatario y tipo de lenguaje. También recurren a videos o modelados como guías para la producción textual. Un grupo menor de docentes indica que es importante cómo y dónde van publicar sus escritos. Esta actividad promueve la evaluación de otras personas que lean el texto.</p>	<p>En el antes de escribir, los estudiantes escriben el propósito, el destinatario, el tipo de lenguaje y el esquema a usar. En algunas ocasiones ponen el título, formulan objetivos y ordenan las ideas de lo que van a escribir.</p>	<p>En el antes de la escritura los docentes motivan con audios y videos relacionados con el tema a escribir; luego recogen los saberes previos respecto al tema, plantean el propósito, el destinatario, la estructura del texto, el tipo de lenguaje que van a usar.</p>	<p>Los especialistas indican que algunos docentes adaptan las actividades sugeridas en la estrategia del Minedu: en Aprendo en casa. Los docentes indican que es importante relacionar lo que van a escribir con sus experiencias personales, recurren a videos que sirven de modelados y también es importante planificar cómo y dónde van a publicar sus escritos. Los estudiantes manifiestan que en menor porcentaje asigna el título, formulan objetivos y ordenan las ideas de lo van a escribir.</p>	<p>Durante la revisión del texto escrito, los docentes usan los criterios de evaluación establecidos en un instrumento, porque allí se indica los requisitos y parámetros de lo que se va escribir, para su uso pertinente recurren a la estrategia de la relectura de la evidencia para que sean ellos mismos quienes detecten las faltas de coherencia, las faltas de cohesión y las faltas ortográficas y si corresponde o no a la estructura o formato textual. Tanto en la autocorrección y en la heteroevaluación, los docentes hacen uso de los recursos del WhatsApp como check, flechas, círculos, resaltados y otras ocasiones usan cuadros de autoevaluación. En menor porcentaje usan como estrategia la exposición del texto escrito ante los compañeros que permite mejorarlo con el aporte de todos y mínimamente piensan en el público que va a leer su texto escrito.</p>
<p>6. ¿Cuáles son los pasos o procedimientos que sigues cuando escribes un texto? ¿Qué aspectos de la ortografía, la gramática, la adecuación, la cohesión y la coherencia utilizas?</p>	<p>Con respecto a la textualización, los docentes de Comunicación priorizan la ortografía, la coherencia y la cohesión textual y los recursos gramaticales. También en menor porcentaje toman en cuenta</p>	<p>Los docentes, durante la escritura de textos, usan las reglas ortográficas, luego inciden en el tema o contenido, el destinatario del texto. En menor cantidad los docentes</p>	<p>Respecto a las estrategias de la textualización, los docentes toman en cuenta la coherencia, la cohesión y la ortografía principalmente. Para ellos es necesario que tengan los criterios de</p>	<p>En la textualización, los estudiantes reciben audios y mensajes escritos de sus docentes para cuidar la ortografía y todo lo planificado. Algunas veces se observa a sus docentes preocupados si</p>	<p>Durante la textualización los docentes priorizan las reglas ortográficas en general, la coherencia y la cohesión textual, los recursos gramaticales y la estructura textual.</p>	<p>Los especialistas señalan que los docentes dan indicaciones para una adecuada formulación de los párrafos y que se refieran al subtema del texto. Los directivos observaron que los docentes</p>		

		presentación del texto y la formulación de párrafos y los subtemas.	recuerdan frecuentemente las partes del texto, toman en cuenta la coherencia y los párrafos del texto.	evaluación con las cuales aplican la retroalimentación. En menor grupo los docentes mencionan que es importante también la estructura el texto y la forma cómo argumentan su escrito.	algo no está claro.		inciden en el tema del texto a escribir y pensar en el destinatario del texto, ya que serán ellos los que leerán el texto y evaluarán su calidad. Los docentes indican que es necesario tomar en cuenta los criterios de evaluación que servirán de guías ya que con ellos se retroalimentará el escrito. También indican que inciden bastante en la forma cómo argumenta el texto escrito.		
7. ¿Qué acciones, pasos, procedimientos o estrategias utilizas cuando revisas el texto que has escrito? Describe brevemente cada uno de ellos.	En el momento de revisar los textos escritos, los docentes de Comunicación toman en cuenta coherencia y la cohesión textual y la cohesión textual y todos los recursos ortográficos. También hacen preguntas: qué más puedes mejorar, qué más añadirías. También plantean la relectura del texto para que sean ellos mismos quienes detecten las faltas de cohesión, coherencia, si tiene impacto o no el	Los directores mencionan que durante la revisión del texto escrito, los docentes inciden en la coherencia textual y usan para ello los recursos del WhatsApp como check, flechas, círculos, resaltados. En menor porcentaje inciden en las partes del texto, el uso de las reglas gramaticales y el uso de los criterios de evaluación y con ello van revisando cada parte del	Las estrategias durante la revisión de textos escritos, usadas por los docentes está relacionada con el uso de los criterios de evaluación establecidos desde el inicio de la sesión de aprendizaje porque allí se establecen los requisitos de lo que se va escribir. También es importante relectura de lo que se ha escrito porque ayuda a mejorarlo,	Durante la revisión de textos, los estudiantes practican la relectura de lo escrito para que revisen ellos mismos los errores a través de cuadros de autoevaluación. En esa revisión deben tomar en cuenta la ortografía la coherencia y la cohesión. Mínimamente los estudiantes piensan en el público que va a entender su texto escrito.	Durante la revisión del texto escrito, los docentes usan los criterios de evaluación establecidos en un instrumento, porque allí se indica los requisitos y parámetros de lo que se va escribir, para su uso pertinente recurren a la estrategia de la relectura de la evidencia para que sean ellos mismos quienes detecten las faltas de coherencia, las	Los docentes usan como estrategia la exposición del texto escrito ante los compañeros que permite mejorarlo con el aporte de todos. Los estudiantes mínimamente piensan en el público que va a leer su texto escrito.			

		<p>texto, si está adecuado para el público que han determinado o no. Otro grupo pequeño de docentes toman en cuenta la estructura del texto.</p>	<p>texto, individual y grupalmente.</p>	<p>también la exposición del texto ante los compañeros porque permite mejorar el escrito con el aporte de todos. Es importante considerar en la revisión la coherencia y las reglas ortográficas.</p>		<p>faltas de cohesión y las faltas ortográficas y si corresponde o no a la estructura o formato textual. Tanto en la autocorrección y en la heteroevaluación, los docentes hacen uso de los recursos del WhatsApp como check, flechas, círculos, resaltados y otras ocasiones usan cuadros de autoevaluación.</p>			
--	--	--	---	---	--	---	--	--	--

ANEXO 6

Ubicación geográfica (Google maps)

