



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN
EDUCACIÓN**

**Retroalimentación docente en la educación remota
del área de inglés de un colegio público de Lima Metropolitana 2022**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
DOCTORA EN EDUCACIÓN**

AUTORA:

Cervantes Quispe, María del Carmen (orcid.org/0000-0003-3097-7907)

ASESORA:

Dra. Garro Aburto, Luzmila Lourdes (orcid.org/0000-0002-9453-9810)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en
todos sus niveles

LIMA – PERÚ

2022

Dedicatoria

A mis estudiantes, quienes me inspiraron en este campo de la investigación.

Agradecimiento

A mis maestros de la universidad y colaboradores académicos, por sus valiosos aportes para la culminación de la tesis cualitativa.

Índice de contenidos

Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Índice de contenidos.....	iv
Índice de tablas.....	v
Índice de gráficos y figuras.....	v
Resumen.....	vii
Abstract.....	vii
Resumo.....	viii
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO.....	4
III. METODOLOGÍA.....	16
3.1 Tipo y diseño de investigación.....	16
3.2. Categorías, subcategorías y matriz de categorización.....	16
3.3. Escenario de estudio.....	16
3.4. Participantes.....	17
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	18
3.6. Procedimientos.....	19
3.7. Rigor científico.....	19
3.8. Método de análisis de información.....	20
3.9. Aspectos éticos.....	20
IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	21
V. CONCLUSIONES.....	37
VI. RECOMENDACIONES.....	38
VII. PROPUESTA.....	39
REFERENCIAS.....	41
ANEXOS.....	51

Índice de tablas

Tabla 1_Caracterización de los participantes del estudio.	18
---	----

Índice de gráficos y figuras

Figura 1 Propuesta de retroalimentación de Hattie y Timperley (2007).	10
Figura 2 Retroalimentación por descubrimiento o reflexión.	11

Resumen

El objetivo del estudio fue analizar e interpretar la retroalimentación que realizan los docentes de inglés en el contexto de educación remota. De enfoque cualitativo con diseño fenomenológico mediante la técnica de entrevista en profundidad, participaron docentes de un colegio público de Lima Metropolitana. Para el análisis de contenido de las categorías se desarrolló la triangulación entre la información de las docentes, los expertos y la literatura del tema. Los resultados evidencian que los docentes manifiestan una conceptualización pluridimensional de la retroalimentación; además, diferencian la evaluación formativa de la retroalimentación; sin embargo, expresan las limitaciones en la implementación, la retroalimentación se da en lengua materna y no se logra concretar en la práctica pedagógica debido a la carencia de condiciones. En conclusión, se evidencia que la retroalimentación se entiende como evaluación, proceso, asistencia, respuesta de corrección y orientación brindada por el docente con la finalidad de promover la construcción de la autonomía; así también, la retroalimentación difundida en los documentos normativos no está aún implementado; se puede interpretar que los docentes de inglés realizan la retroalimentación de acuerdo a la necesidad de los estudiantes que participan de las sesiones a distancia.

Palabras clave: Covid-19, educación remota, evaluación formativa, retroalimentación

Abstract

The aim of the study was to analyze and interpret the feedback given by English teachers in the context of remote education. The study had a qualitative approach with a phenomenological design using the in-depth interview technique, with the participation of teachers from a public school in Metropolitan Lima. For the content analysis of the categories, triangulation was developed between the information from the teachers, the experts and the literature on the subject. The results show that teachers express a multidimensional conceptualization of feedback; in addition, they differentiate formative evaluation from feedback; however, they express limitations in the implementation, feedback is given in the mother tongue and it does not materialize in the pedagogical practice due to the lack of conditions. In conclusion, it is evident that feedback is understood as evaluation, process, assistance, correction response and guidance provided by the teacher with the purpose of promoting the construction of autonomy; also, the feedback disseminated in the normative documents is not yet implemented; it can be interpreted that English teachers provide feedback according to the need of the students who participate in the distance sessions.

Keywords: Covid 19, feedback, formative evaluation, remote education.

Resumo

O objectivo do estudo era analisar e interpretar o feedback dado pelos professores de inglês no contexto do ensino à distância. O estudo foi qualitativo na abordagem com um desenho fenomenológico utilizando a técnica de entrevista aprofundada, com a participação de professores de uma escola pública em Lima Metropolitana. Para a análise do conteúdo das categorias, foi feita uma triangulação entre a informação dos professores, dos peritos e da literatura sobre o assunto. Os resultados mostram que os professores expressam uma conceptualização multidimensional do feedback; além disso, diferenciam a avaliação formativa do feedback; no entanto, expressam limitações na implementação, o feedback é dado na língua materna e não se materializa na prática pedagógica devido à falta de condições. Em conclusão, é evidente que o feedback é entendido como avaliação, processo, assistência, resposta de correcção e orientação fornecida pelo professor a fim de promover a construção da autonomia; também, o feedback divulgado nos documentos normativos ainda não está implementado; pode ser interpretado que os professores de inglês realizam o feedback de acordo com a necessidade de os alunos participarem em sessões à distância.

Palavras-chave: Avaliação formativa, Covid 19, educação à distancia, feedback.

I. INTRODUCCIÓN

En la propuesta de evaluación formativa, la retroalimentación es en esencia la base para desarrollar las competencias en el proceso de enseñanza aprendizaje (Anijovich, 2019; Sadler, 1989; Shepard, 2006; Shute, 2008; Wiggins, 2012). A nivel internacional la crisis sanitaria de la Covid-19 obligó a un número sin precedentes de estudiantes y docentes a continuar con el servicio educativo en un contexto de educación remota para evitar la propagación del coronavirus (Unicef, 2021). El Perú se encontró con un sistema educativo a distancia precario con docentes sin la preparación para una educación remota en este nuevo escenario, quienes además debían realizar la retroalimentación en entornos virtuales; ante este desafío los docentes han tenido que afrontar con respuestas que garanticen una retroalimentación efectiva, tal como lo señalaron (Chiparra et al., 2020).

En este escenario el Ministerio de Educación Peruano (Minedu) dispuso el trabajo remoto de los docentes para asegurar el servicio educativo (Ministerio de Educación Peruano, 2020), quienes debían apropiarse de la propuesta pedagógica “Aprendo en Casa” (Andrade y Guerrero, 2021). En el contexto regional, la crisis sanitaria también ha modificado el servicio educativo; por lo que, las organizaciones del estado vinculadas con la educación se han visto en la obligación de promover cambios, implementando acciones para realizar la educación remota, sea de manera sincrónica o asincrónicamente; además, se debía considerar el tipo de conectividad al que acceden los estudiantes y con énfasis en los más vulnerables, quienes no solo no contaban con dispositivos adecuados; tampoco, podían acceder a una conectividad fluida debido a la agreste ubicación geográfica en que se encuentran las viviendas y por el bajo nivel de pobreza.

En el contexto local, el modelo evaluación formativa también presentó limitaciones, debido a que los docentes no contaban con la experiencia en esta forma de enseñanza, ni con los recursos necesarios lo que agudizaba más su situación al no tener referentes y experiencias en una retroalimentación en la virtualidad que les permita apoyarse. La deficiente aplicación de los tipos de retroalimentación en la práctica pedagógica (Gutierrez-Sanchez et al., 2021); como también, al reducido uso de estrategias de comunicación virtual por parte de los docentes, quienes no cuentan con el dominio de los aplicativos tecnológicos y la ausencia de una retroalimentación

de carácter formativo (Llanos y Tapia, 2021). La preocupación de los docentes del área de inglés de cómo brindar retroalimentación desde la propuesta de evaluación formativa considerando que al grupo que deben retroalimentar es numeroso, un promedio de 300 estudiantes que semana a semana debían revisar y corregir trabajos considerando la diversidad, las adecuaciones y las adaptaciones; sobre todo hacer el seguimiento continuo que se requiere para adquirir el idioma, el cual no se desarrolló debido a la interacción limitada; por otro lado, la percepción errónea de los docentes que siguieron ejerciendo la misma praxis pedagógica de la enseñanza presencial en la virtualidad.

En la modalidad a distancia las actividades didácticas ejecutadas en clases virtuales no promovieron la interacción entre los estudiantes, solo un grupo reducido de estudiantes participaban y por lo general siempre eran los mismos. Se evidenció que la mayoría de estudiantes no estaban involucrados en el proceso de aprendizaje, sobre todo porque no existía una plataforma de trabajo acorde a las exigencias en esta modalidad; asimismo, se presentó escaso apoyo familiar al proceso educativo porque la mayoría de los miembros de familia salieron a trabajar debido a la precaria situación económica.

A esto se suma la saturación de actividades, la documentación administrativa, la carga socio afectiva debido a la situación de la pandemia; también, se evidenció las necesidades de formación continua del docente en servicio, tales como el uso de herramientas tecnológicas y asumir las situaciones desafiantes en este contexto; Gutierrez (2020) manifiesta que este nuevo estilo de enseñanza ha significado buscar una relación entre la tecnología y el ser humano; de manera que se logre trascender y ver la tecnología como un aliado frente a este contexto de necesidad ya que la tecnología está al servicio para gestionar redes y fortalecer las comunidades de aprendizaje.

A partir de lo fundamentado y con la finalidad de explorar en profundidad acerca de lo que está pasando en este espacio se formuló el siguiente problema de investigación ¿Cómo se está implementando la retroalimentación docente en la educación remota en el área de inglés en una institución educativa pública del nivel secundaria?

Este estudio se justifica teóricamente desde el enfoque por competencias porque busca contrastar la evaluación formativa de la evaluación sumativa (Shepard, 2006; Wiggins, 2012); también, aportó información válida y confiable a los investigadores en el campo de la retroalimentación en un contexto virtual sobre los tipos y maneras de retroalimentación en la virtualidad; asimismo, permitió recabar información para fortalecer la evaluación formativa (Ravela et al., 2017); por otro lado, se justifica en la práctica porque se presentó aspectos favorables en la recopilación de experiencias efectivas de retroalimentación virtual durante la pandemia del coronavirus y aspectos desfavorables que se deben mejorar durante el proceso de retroalimentación docente en la práctica pedagógica (López, 2021).

Se justifica epistemológicamente porque parte de las concepciones de retroalimentación en el proceso de evaluación formativa que sirve como marco teórico para la enseñanza del idioma y mejora de los aprendizajes (Cervantes-Quispe et al., 2022 y Wiggins, 2012); así también, desde la justificación metodológica se aplicó el diseño fenomenológico con la finalidad de explorar y describir la realidad (Creswell y Poth, 2018; Fuster, 2019; Krippendorff, 1990) y desde el paradigma interpretativo cada afirmación vertida por los participantes de la entrevista fue contrastada y complementada con la teoría existente (Gibbs, 2012; Heidegger, 2001) para luego, desde una mirada hermenéutica y analógica se interpretó y trianguló la información obtenida (Martinez, 2004). Por lo tanto, la investigación es relevante porque el estudio radicó en conocer cómo los docentes retroalimentan en un contexto de educación remota; de esta manera, se pudo desentrañar las concepciones y definiciones que los participantes del estudio otorgan a este proceso; por lo que la investigadora del estudio analizó en profundidad los discursos desde la perspectiva de los sujetos de estudio.

El objetivo general fue analizar la retroalimentación docente en la educación remota en el área de inglés en una institución educativa pública del nivel secundaria. En esa misma línea se planteó los objetivos específicos: I. Analizar los tipos de retroalimentación docente en el área de inglés en una Institución educativa pública del nivel secundaria; II. Describir la educación remota en el área de inglés en una institución educativa pública del nivel secundaria y III. Evaluar a los docentes en el área de inglés en una institución educativa pública del nivel secundaria.

II. MARCO TEÓRICO

Los estudios de investigación en el ámbito internacional y nacional sobre retroalimentación en la virtualidad con el propósito de hacer pensar reflexivamente al estudiante hasta que nivel están aprendiendo, describen lo complejo que resulta esta realidad en escenarios de educación remota.

Miranda-Costa (2021) en España presentó el modelo de retroalimentación en espiral, con la metodología investigación acción y técnicas para el recojo de información la observación, entrevista en profundidad y análisis documental; el grupo investigador conformado por cinco docentes y la autora permitió implementar las fases de retroalimentación espiral e investigar sobre su praxis pedagógica para comprender la realidad investigada; el estudio concluye que las acciones llevadas a cabo por el grupo investigador se configuraron como innovadoras; dicha propuesta permitió el cambio a una cultura evaluativa institucional. Los cambios se ven reflejados en los encuentros pedagógicos y la evaluación de la praxis pedagógica.

López (2021) en México realizó la interpretación de la realidad de un grupo de estudiantes de educación básica que interactuaron con el aplicativo para resolver problemas fraccionarios desde las concepciones de retroalimentación del modelo de Hattie y Timperley (2007). El estudio de enfoque cualitativo con método de observación y técnica de entrevista semiestructurada concluye que los estudiantes acceden a la retroalimentación en la búsqueda de mejores resultados y para que esta acción proceda es necesario establecer un ambiente adecuado para el aprendizaje en el que el error es considerado como una oportunidad para aprender.

Urbano (2020) en España validó la aplicación de la didáctica de la asamblea para mejorar la adquisición de una lengua extranjera, la investigación está basada en la revisión profunda de la literatura especializada del enfoque comunicativo y sobre todo en la fundamentación teórica de la asamblea; los datos cualitativos fueron analizados con el aplicativo ATLAS. TI desde sus dos variantes: análisis textual del contenido y análisis conceptual. El estudio concluye, que la implementación de la estrategia didáctica de la asamblea produce un efecto positivo para la mejora de las competencias comunicativas del inglés como lengua extranjera.

Cortes (2021) en Colombia realizó el estudio con alcance no experimental para tener un mayor conocimiento y clarificación de las concepciones y praxis evaluativa

del docente y la incidencia en el proceso de aprendizaje, aplicó dos instrumentos, un cuestionario y una guía de entrevista en profundidad, adaptados para cada grupo de docentes y estudiantes; con la información obtenida llevó a cabo la triangulación entre la teoría, la realidad y el punto de vista del investigador. El principal hallazgo encontrado fue la existencia de diferencias entre lo que plantean los docentes y perciben los estudiantes sobre la evaluación docente; por otro lado, los docentes manifestaron que aún existe prácticas evaluativas tradicionales; por lo tanto, el estudio permitió fundamentar la necesidad de implementar procesos de formación docente continua con el propósito de desarrollar competencias evaluativas.

En el ámbito nacional, el estudio de Mata (2021) en una escuela pública de Carabaylo en Lima Metropolitana da cuenta que la retroalimentación en contextos virtuales es posible cuando se dan las condiciones para interactuar, teniendo un clima de confianza y estimular la capacidad de pensar con el estudiante: ¿Qué aprendió? ¿Cómo está aprendiendo? y ¿Qué le falta aprender?; el autor analizó la práctica de retroalimentación formativa de siete docentes de secundaria, para quienes aplicó una entrevista de manera virtual; de acuerdo a la interpretación de la realidad concluye que los mediadores, es decir docentes, tienen definida la concepciones de retroalimentación y evaluación formativa; como también, conducen a los estudiantes para llegar niveles superiores de la retroalimentación reflexiva y descriptiva propuestas por Anijovich (2019) y Ravela et al. (2017); por último, en el aspecto emocional y autorregulación del aprendizaje son presentados a manera desafíos los mismos que son adecuados por los mediadores.

El estudio de Quiñones (2021) sobre competencia y evaluación formativa se ejecutaron diversas estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y reflexivo; sin embargo, hubo estudiantes que no lograron mejoras en su aprendizaje. El estudio concluyó que, para desarrollar el enfoque por competencias y evaluación formativa en la educación remota, es recomendable gestionar actividades colegiadas de manera interdisciplinarias, sobre todo priorizando algunas competencias, debido a que la limitación de interacciones con los estudiantes no permitió desarrollar todas las áreas del programa curricular; por lo que sugieren usar todos los medios que permitan la debida retroalimentación del proceso.

Inga (2020) en su estudio cualitativo utilizó la metodología interpretativa el cual estuvo basado en respuestas abiertas, a partir de la realidad que los informantes tienen de los hechos; en el que recoge información sobre la coherencia entre lo que planifican los docentes desde el enfoque por competencia y lo que aprenden los estudiantes; a través de este estudio el autor informó que si bien se diseña por competencias; sin embargo, durante el proceso de evaluación no hay correspondencia con la propuesta por competencias, lo que encuentra más bien son aplicaciones de evaluaciones tradicionales enfatizadas en la calificación y descontextualizadas, por lo que indica que el estudio gira en esta inconsistencia presentada en el proceso de enseñanza aprendizaje. Lo que brinda una perspectiva fenomenológica, que interpreta la realidad de los hechos que vivieron las personas.

El estudio de Montoya (2021) tuvo como objetivo interpretar la percepción del docente de educación básica sobre el acompañamiento pedagógico en un escenario de educación remota, desde el enfoque cualitativo con diseño fenomenológico y con paradigma hermenéutico interpretativo; el estudio concluye que los docentes perciben de manera positiva el proceso de acompañamiento en un escenario virtual; además, los comentarios y aportes recibidos fueron en beneficio del quehacer pedagógico y en el manejo de aplicativo virtuales en el escenario de la emergencia sanitaria.

Es preciso clarificar, que el realizar un estudio cualitativo desde la perspectiva epistemológica del campo educativo aborda cómo se produce el conocimiento (Gibbs, 2012; Kuckartz y Raediker, 2019; Martínez, 2004); asimismo, se distingue algunas posturas básicas, como el objetivismo y el construccionismo (Heidegger, 2001), las mismas que van a direccionar y guiar el instrumento y técnicas a utilizar (Creswell y Poth, 2018); por ello, desde la perspectiva del objetivismo sean estas cognitivas o valorativas están centradas en la realidad observable; es decir, el objeto de estudio es lo que muestra ser y cada hecho es tal como se observa; como también, la representación simbólica de la realidad y los componentes expresivos. Por otro lado, la perspectiva del construccionismo (González y Patiño, 2017) se entiende como el proceso de elaboración del conocimiento que está en la mente de las personas producto de lo que conoce sobre la interacción de las personas, sean experiencias individuales o colectivas; por lo que, entender la realidad existente es producida sobre su medio físico, cultural o social.

El marco conceptual de este estudio se apoyó en las teorías y concepciones de retroalimentación y evaluación formativa (Anijovich, 2019; Hattie y Timperley, 2007; Ravela et al., 2017 y Shepard, 2006). Un aspecto fundamental de la evaluación formativa es la retroalimentación según Tunstall y Gipps (1996) y Wiggins (2012) es la devolución que se brinda al estudiante a partir de sus producciones, entregables, asignaciones o tareas; y a través del diálogo pedagógico entre el docente y el estudiante se espera que el discente de manera autónoma se dé cuenta entre lo que ha logrado y qué es lo que aún le falta lograr. Asimismo, en este contexto la retroalimentación formativa ha tomado un protagonismo, generando espacios de diálogos pedagógicos reflexivos.

En lo citado por Sadler (1989) se puede notar que la retroalimentación debe establecerse para cerrar la brecha del aprendizaje obtenido y lo que debe alcanzar, es decir el estándar de referencia; además enfatiza que es un proceso fundamental dentro de la evaluación formativa; también agrega, que el registro de las valoraciones es usado para informar cómo está logrando o cuánto falta aún para lograrlo. Asimismo, para Brookhart (2017) se debe considerar tres acciones relevantes para que la retroalimentación produzca la mejora en el sujeto que aprende: Primero clarificar al estudiante cuál es el estándar y a partir de ello, precisar los criterios con los que se evaluó. Segundo, para que la retroalimentación sea efectiva es importante un contraste entre el nivel real y actual de la performance del estudiante con el estándar que corresponde al ciclo. Tercero, el compromiso de acciones que conlleven al cierre de la brecha, acorde a las necesidades de aprendizaje.

Anijovich y Cappelletti (2017) hacen una clara distinción entre retroalimentación formativa y calificación de los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje; mientras la retroalimentación formativa brinda al estudiante información cualitativa, con precisiones para mejorar sus producciones, la calificación solo otorga una valoración numérica o literal a las producciones presentadas de los estudiantes. Asimismo, Ravela (2009) resalta que en la práctica pedagógica se observa la confusión entre evaluación formativa y evaluación para la certificación; y también evidencia que en el aula se utiliza más la segunda; por lo que, en su estudio sostiene que ambas evaluaciones son importantes para el logro de los aprendizajes; sin

embargo, en el proceso estos dos tipos de evaluación tienen lógicas y finalidades diferentes (Shepard, 2006).

La empatía emocional y cognitiva en la práctica pedagógica permite al docente colocarse en la situación del estudiante (Ravela et al., 2017) por lo que resulta fundamental tener en cuenta las palabras o frases que se emplean en la retroalimentación sin afectar la autoestima y no generar la brecha emocional y comunicacional (Anijovich, 2019; Patiño, 2021). Por lo tanto, la empatía en el proceso educativo permite establecer una mejor relación entre los actores educativos lo que facilita el desarrollo emocional del estudiante. Asimismo, agregan que se debe generar la vinculación de confianza entre docente y estudiante; es decir, propiciar una comunicación fluida y un diálogo reflexivo de preguntas y repreguntas; conduciendo al estudiante que argumente con fuentes confiables lo que va a contribuir a la mejora constante de los aprendizajes (Carless y Boud, 2018).

Tomando la idea de Astolfi (2004) el error es concebido como una oportunidad de aprendizaje, en el proceso de evaluación el error permite validar el conocimiento adquirido por el estudiante e identificar las necesidades de aprendizaje; de esta manera, se garantiza la apropiación del saber; sin embargo, la evaluación tradicional ha conducido a los docentes solo a la medición de conocimientos, con una tendencia a identificar los errores, dejando de lado la exploración por las respuestas no acertadas y más aún ha sido punitivo. En esta propuesta de evaluación formativa, se considera el error como un punto de partida para aprender, a través de un entorno de confianza y comunicación más eficiente para reducir la somatización de malestar anímico lo que permitirá minimizar el error en el proceso de enseñanza aprendizaje frente a la evaluación (Guerrero et al., 2013).

Las contribuciones realizadas para la autorregulación del aprendizaje en este campo de investigación sobre retroalimentación van tomando un nuevo sentido en la evaluación (Jónsson et al., 2018), lo cual implica un acto reflexivo porque enfatiza una evaluación con sentido constructivo, prospectivo y transformacional considerándolo como la columna vertebral en el proceso de evaluación y con ello promoviendo el desarrollo del aprendizaje autónomo, la autoevaluación y el autorreflexión (Shepard, 2006; Shute, 2008). La retroalimentación con sentido constructivo es el proceso por el cual el profesor acompaña al estudiante dándole a conocer sus fortalezas, debilidades

y oportunidades para alcanzar el aprendizaje esperado. Teniendo este contexto, con el propósito de fortalecer la práctica pedagógica del docente cuando brinda retroalimentación es necesario revisar el impacto de los niveles de retroalimentación a nivel yo, a nivel de la autorregulación, a nivel de proceso y a nivel de tarea (Hattie y Timperley, 2007).

El marco de la evaluación por competencias Andrade y Guerrero (2021) brindan información sobre el nivel adquirido del estándar de cada estudiante y en la propuesta de evaluación formativa, la retroalimentación tiene dos usos pedagógicos; el primero se obtiene información sobre el progreso de las competencias del estudiante; es decir ¿Qué ya aprendió?, ¿Qué está aprendiendo? y ¿Qué le falta aprender?; por lo tanto, se obtiene información de los avances y dificultades. El segundo uso pedagógico está vinculado con la práctica pedagógica reflexiva del docente; es decir, realizar una acción reflexiva y autocrítica: ¿está mi práctica pedagógica afectando la comprensión a mis estudiantes? ¿dónde me equivoque? ¿Será que mi retroalimentación no es la correcta?; estas son acciones de mejora continua que el docente debe considerar en su práctica pedagógica.

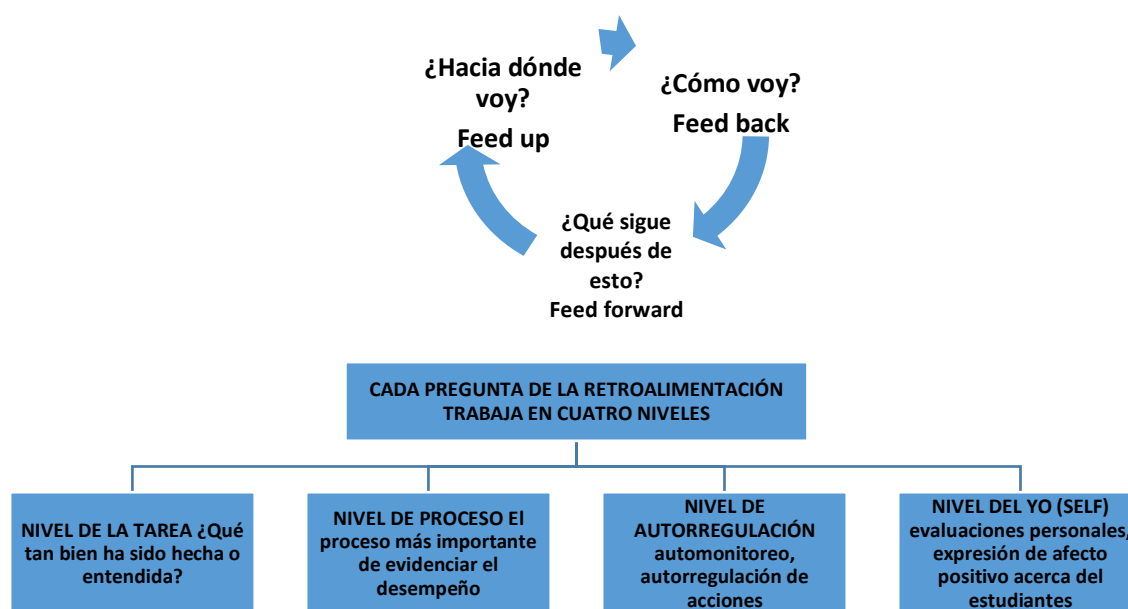
La interacción activa hace referencia al diálogo pedagógico como una estrategia que el docente genere la reflexión crítica en los estudiantes (Manrique et al., 2020); la interacción en la educación a distancia entre el docente y estudiante es de manera horizontal, permitiendo la construcción de saberes de los estudiantes, experiencia, vivencias y aprendizaje; a través de la escucha activa y comprensión de ideas que se comparte para reajustar lo aprendido (De Armas Rodríguez y Barroso Osuna, 2020). Se distingue tres momentos: *de apertura*, para generar aproximación con el estudiante y clima de confianza: ¿Cómo te sentiste durante el desarrollo de la tarea?; *de proceso*, promover que el estudiante describa su trabajo, se sugiere que el docente parafrasee lo manifestado por el estudiante, evitando las apreciaciones; y *de cierre*, se recapitula lo realizado, se clarifica aspectos a mejorar, se registran los compromisos a mejorar y acuerdos para las acciones sucesivas, esto permitirá hacer seguimiento en un marco de mejora.

Para los autores Hattie y Timperley (2007) el proceso de retroalimentación implica tres momentos de compleja reflexión el cual lo plantea en base a tres preguntas: ¿Cómo voy? (Feedback), ¿Qué sigue después de esto? (Feed forward) y

¿Hacia dónde voy? (Feed up); así también, en cada pregunta se trabaja en 4 niveles; esto se desarrolla, a través de espacios de diálogos con los estudiantes, planteando preguntas con el propósito que el estudiante dentro del proceso de autorreflexión se dé cuenta de las divergencias que existe entre lo que entendió y lo que debió haber entendido, tal como lo muestra la Figura 1.

Figura 1

Propuesta de retroalimentación de Hattie y Timperley (2007).



Nota: Tomado de El Poder de la Retroalimentación de Hattie y Timperley (2007).

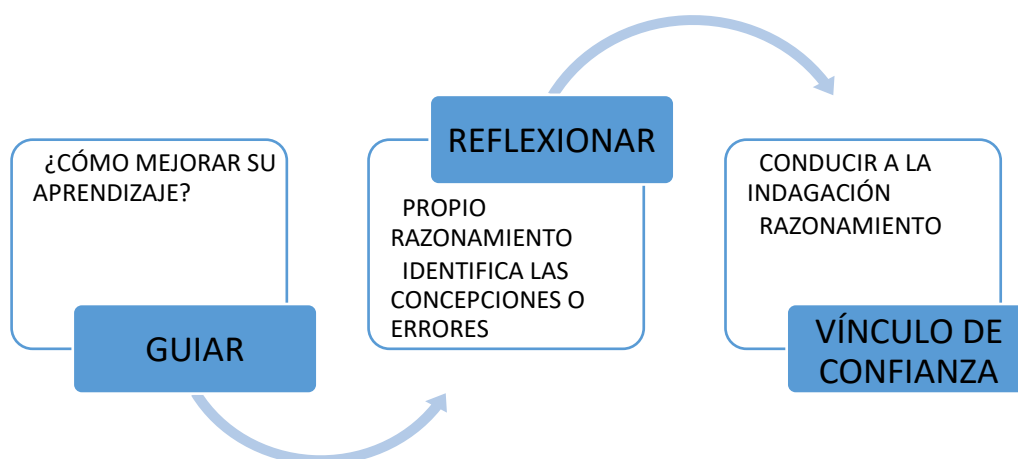
Para Rodríguez y Mosquera (2020) es fundamental establecer el vínculo de confianza y compromiso que se debe transmitir a los estudiantes de esta manera conllevar a que asuman con responsabilidad su aprendizaje; también, tener en cuenta que el ritmo del proceso de enseñanza en la virtualidad requiere mayor tiempo; para Ergül (2021) la vinculación y uso de estrategias como la expresión facial de sonrisas permitió mitigar la corrección de errores durante la retroalimentación correctiva; sumado a ello, la práctica de las habilidades blandas durante el proceso de retroalimentación permitió obtener mejores resultados para atender a la diversidad de las necesidades de aprendizaje (Anijovich y Cappelletti, 2021).

El aporte de Ravela et al. (2017) sobre retroalimentación formativa en la mejora del aprendizaje tiene una visión más amplia, en la que el docente en su rol mediador

va guiando a sus estudiantes; en este escenario el docente no sólo se limita a ofrecer información o brindar sugerencias; además de ello, su propuesta es construir un vínculo de confianza para establecer una comunicación fluida en un marco dialógico de preguntas y reflexiones, en el que el docente va identificando y reforzando las necesidades de aprendizaje que presentan los estudiantes (Guerrero et al., 2013); por lo tanto, migrar de la presencialidad a la virtualidad el proceso de evaluación se desarrolla considerando estos aspectos en el rol de mediador docente, Figura 2.

Figura 2

Retroalimentación por descubrimiento o reflexión.



Nota: Tomado de Orientaciones para la formación docente y el trabajo en aula: Retroalimentación formativa, Anijovich y Cappelletti (2021).

El carácter formativo de la retroalimentación tiene como finalidad conducir al estudiante de manera autónoma a corregir sus posibles errores, a través, de estrategias como el diálogo socrático para asimilar, crear saberes, conocimientos y habilidades; es en este punto del proceso de aprendizaje que se debe poner énfasis en la retroalimentación como parte fundamental de la evaluación. Para Ellis (2009) la aplicación de estrategias para proporcionar retroalimentación en la que el estudiante preste atención fundamentalmente a la corrección requerida. Estudios como Llanos y Tapia (2021); Saiz-Linares y Susinos-Rada (2018) han comprobado que los estudiantes aprenden según el tipo de retroalimentación recibida de sus trabajos o tareas. En esa misma línea Perkins y Blythe (1994) en su proyecto de estrategias para mejorar la enseñanza retoma la propuesta socrática de la mayéutica y la refutación,

promoviendo que el estudiante se cuestione, se exprese, que argumente, que haga autocrítica, que indaga colaborativamente.

De acuerdo con Wiggins (2012) la valoración se da cuando se emite juicios de valor acerca de un producto, ya sea con calificaciones como AD, A, B, C, numéricas o expresiones como: “Lo hiciste bien”, “debes fundamentar el segundo párrafo” “es insuficiente”, etc. Para el registro de las valoraciones es necesario plantear con claridad los descriptores en las rúbricas (Anijovich, 2019); por otro lado, el estudiante debe estar informado desde el inicio cómo será la evaluación de su desempeño. Así también las listas de cotejo que son planteados para valorar si logró o no logró los desempeños en el proceso de aprendizaje (Molin et al., 2021).

La devolución es la información que recibe el estudiante del docente, el cual permite comparar entre lo que intentó lograr con lo que efectivamente hizo; esto último, permitirá al estudiante reflexionar por sí mismo lo que ha logrado y lo que aún necesita alcanzar. Desde esta perspectiva Tunstall y Gipps (1996) señalan que existe dos tipos: devolución valorativa, en el que se asigna una calificación y devolución descriptiva, en este tipo de describe sus logros y desaciertos. Asimismo, Contreras y Zuñiga (2019) señalan que la retroalimentación escrita que se brinda al estudiante debe ser clara, detallada, legible; en el caso de la retroalimentación oral se debe permitir y promover un diálogo teniendo en cuenta un ambiente positivo (Sadler, 1989). En ambos casos, se debe comunicar a los estudiantes los tiempos establecidos para la entrega de los trabajos (Rizo, 2012).

En el ámbito pedagógico la retroalimentación como evaluación es un constructo formativo, mediante el cual permite reorientar la práctica pedagógica; considerando las necesidades de aprendizaje observadas de los estudiantes y permita llegar al propósito planteado; en función, al currículo nacional la evaluación debe ser por competencias; es decir, es un saber actuar, poner en actuación desempeños, habilidades y capacidades para una situación problemática. Por otro lado, el documento normativo del Ministerio de Educación Peruano (2020), establece las orientaciones de la evaluación para el aprendizaje con un fin formativo y evaluación del aprendizaje con finalidad certificadora, ambos procesos son fundamentales para lograr las competencias. Asimismo, establece la priorización de las competencias de

las áreas curriculares considerando el tipo de conectividad que cuenta la población estudiantil.

La educación remota requiere condiciones básicas para la enseñanza síncrona y asíncrona (Lytvyn et al., 2021); las características de las sesiones sincrónicas está basado en las interacciones en tiempo real, la retroalimentación del docente es de manera inmediata, las respuestas sobre las inquietudes de los estudiantes son dadas inmediatamente, resulta eficaz en el aprendizaje en línea (Taylor et al., 2022); por otro lado, las desventajas que presenta es la escasa individualización, el cumplimiento de los horarios, las limitaciones de los canales de comunicación. En el caso de las sesiones asincrónicas presentan mayor flexibilidad horaria, según el ritmo de aprendizaje del estudiante puede acceder a leer o ver las veces que considere necesario, se describe puntualmente las actividades y propósitos a desarrollar; sin embargo, los inconvenientes como la necesidad de autoaprendizaje, el aislamiento, la escasa socialización y la dificultad de realizar una retroalimentación efectiva (Sannathimmappa et al., 2022).

La administración de plataformas educativas con herramientas para gestionar la interacción que puede ser oral o escrito, el uso de aplicativos que de manera lúdica evalúan el logro de los aprendizajes, sistematizan los resultados de los desempeños optimizando el tiempo de los docentes y promueve la participación (Pichardo et al., 2021); también, el diseño de podcasts que con pocos datos se pueden acceder a ellos, los mensajes de texto, la mensajería de WhatsApp con fines académicos (Hassan et al., 2021), las llamadas telefónicas con contenido educativo son canales que los profesores han establecido para mantener una comunicación y sobre todo para hacer seguimiento y prácticas de retroalimentación después de las sesiones virtuales (Unicef, 2021).

La competencia digital descrita en el Marco Común de Competencia Digital Docente requiere el uso creativo y crítico del uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) de manera que permita garantizar la empleabilidad, el aprendizaje, la inclusión y la participación en los entornos virtuales; el mismo que está compuesto por cinco áreas: I. Información y alfabetización informacional; II. Comunicación y colaboración; III. Creación de contenidos digitales; IV. Seguridad; V. Resolución de problemas (García-Zabaleta et al., 2021). Asimismo, en el actual

currículo nacional se promueve la competencia transversal vinculado con los entornos virtuales en el uso de las TIC lo que conduce el desarrollo de la autonomía; por su parte Chiparra et al. (2020) analizan el impacto de la situación de los docentes inmersos en este contexto y la integración de las competencias digitales en las aulas virtuales.

Con respecto de la situación del docente de inglés el Ministerio de Educación en el Perú emitió la norma N° 2060 para la implementación del Plan Nacional de inglés (Ministerio de Educación, 2014) considerando los estándares internacionales, el enfoque comunicativo y recursos tecnológicos para garantizar la enseñanza del idioma; asimismo, en esta norma se describe la situación real de los docentes que participaron del Programa Nacional de inglés y en base a los resultados obtenidos de la evaluación inicial sobre las competencias lingüísticas la gran mayoría de los profesores en servicio obtuvieron un dominio básico del idioma, insuficiente para la enseñanza del inglés, la institución que llevó este programa fue el Instituto Cultural Peruano Norteamericano “ICPNA”. Asimismo, los resultados de la evaluación diagnóstica aplicada por UNESCO señalaron que aproximadamente un tercio de los docentes con la especialidad de inglés alcanzaron un nivel A1, que de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia el nivel mínimo recomendado es B2 para enseñar inglés (Ministerio de Educación, 2015).

Además, el estudio realizado por el Consulado Británico (British Council, 2015) sobre la realidad de la enseñanza del inglés en colegios públicos del Perú y las competencias pedagógicas del docente en esta área curricular describe las carencias formativas, la insuficiencia de la gestión pedagógica, el número reducido de horas por clases y la gran cantidad de estudiantes en las aulas no permite el desarrollo de las competencias comunicativas del idioma; así también, el estudio sobre el balance de la estrategia Aprendo en Casa realizado por el Grupo de Análisis para el Desarrollo “GRADE” y el grupo Creciendo con las Escuelas Rurales Multigrado del Perú “CREER”, (Andrade y Guerrero, 2021) señalaron que los monitoreos realizados por las Unidades de Gestión Educativa Local supone que los docentes en su rol mediador del aprendizaje debía evaluar formativamente; sin embargo, en los indicadores de involucramiento de los estudiantes y brindar retroalimentación efectiva en el proceso

de enseñanza aprendizaje, pocos docentes obtuvieron niveles efectivos en la categoría desempeño docente.

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de investigación

3.1.1 Tipo de investigación: Es de tipo básico, que parte de un marco teórico para contrastar con las teorías científicas, según Ñaupas et al. (2018) de acuerdo a las características del estudio es del tipo descriptivo de hechos y fenómenos para analizar y sintetizar la información recogida; está enmarcado en el enfoque cualitativo sostenido por Kuckartz y Raediker (2019).

3.1.2 Diseño de investigación: Fenomenológico para describir y analizar los significados que tienen los sujetos investigados respecto a la experiencia vivida del problema planteado en el estudio con sentido óntico (Creswell y Poth, 2018; Fuster, 2019). De acuerdo a Gibbs (2012) y Ñaupas et al. (2018) se trata de una opción de la investigación sistemática y profunda; asimismo, toda manifestación humana debe ser comprendida dentro del contexto social de manera objetiva con epojé (Heidegger, 2001; Martínez, 2004).

3.2. Categorías, subcategorías y matriz de categorización

Las categorías y subcategorías del estudio de investigación están establecidas de acuerdo a los parámetros conceptuales de la investigación a profundidad de manera que permite recoger información para analizar e interpretar la realidad existente (Martínez, 2004; Krippendorff, 1990) y fueron expresados por los participantes del estudio, en el Anexo 1 se describe la matriz de las categorías y subcategorías.

Categoría 1: Retroalimentación; subcategorías: Tipos de retroalimentación, proceso educativo, corrección del error, interacción activa, resultados, entornos tecnológicos.

Categoría 2: Educación remota; subcategorías: Sincrónica y asincrónica.

Categoría 3: Docente de inglés: Enseñanza para el aprendizaje, comprensión empática y recursos.

3.3. Escenario de estudio

El estudio se llevó a cabo en el colegio público ubicado en el distrito de La Molina, Lima; sin embargo, el 90% de los estudiantes residen en otros distritos como: Cieneguilla, Musa, Manchay, Ate y Santa Anita; los padres de familia tienen un perfil

socio económico medio, medio bajo y bajo. Los pobladores son inmigrantes de la zona alto andina, por lo que se considera distritos pluriétnico y multicultural manteniendo la existencia de ferias artesanales y gran respeto por sus tradiciones andinas. La mayor parte de familias se dedican al comercio informal y ambulatorio a niveles de subsistencia con largas jornadas laborales, este aspecto es necesario enfatizar porque es una de las razones que la mayoría de las familias no acompañan a sus hijos en el proceso de aprendizaje; además, no tienen conocimiento sobre los temas académicos del área de inglés para brindar orientaciones a sus hijos.

Con respecto de los servicios, un sector de la población educativa no cuenta con internet, el medio de comunicación para acceder al servicio educativo a distancia es a través de grupos de WhatsApp, el envío de las tareas fue registrado en la plataforma del classroom de Google. La tasa de deserción escolar es elevada, 36 estudiantes se mantienen desconectados o han desertado al sistema educativo, 376 no presentan evidencias de sus tareas escolares; así mismo, en casa los estudiantes además de desarrollar las experiencias de autoaprendizaje en muchos casos se quedan a cargo del acompañamiento escolar y cuidados de sus hermanos menores.

El colegio público brinda el servicio educativo en los niveles de primaria en el turno mañana y secundaria en el turno tarde, cuenta con 1020 estudiantes distribuidos en 31 aulas en el nivel secundaria; de segundo a quinto grado hay seis secciones y solo en primero de secundaria hay siete aulas. Los estudiantes son atendidos por 36 docentes nombrados y 14 docentes contratados, de los cuales tres docentes son de inglés. El área de inglés como lengua extranjera se desarrolla en dos horas pedagógicas en todos los grados; excepto en tercero de secundaria que se dicta tres horas pedagógicas semanales.

3.4. Participantes

Participaron tres docentes en servicio con estudios en pedagogía en la especialidad de inglés como lengua extranjera y tres expertos de amplia trayectoria en el campo de la investigación (Creswell y Poth, 2018); sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia (Hernández Sampieri et al., 2014), se consideró el muestreo teórico para explorar y recoger mayor información de acontecimientos, incidentes, hechos y no de personas. Asimismo, por normativa

(Ministerio de Educación Peruano, 2020) los docentes recibieron acompañamiento y monitoreo pedagógico de sus directivos, como parte del proceso de formación continua y fortalecimiento pedagógico los docentes desarrollan cursos online y participan de asistencias técnicas por los especialistas de la Unidad de Gestión Local N° 06. De la misma manera, los docentes en el marco de sus funciones realizan trabajo colegiado una vez a la semana en el que abordan temas de aspecto pedagógico para identificar las necesidades de aprendizaje y realizar los reajustes en sus planificadores, Tabla 1.

Tabla 1

Caracterización de los participantes del estudio.

Código	Género	Situación laboral	Años de experiencia
Docente 1	Femenino	Docente contratada	20
Docente 2	Femenino	Docente nombrada	25
Docente 3	Femenino	Docente contratada	22
Experto 1	Masculino	Consultor pedagógico	21
Experto 2	Masculino	Docente nombrado	20
Experto 3	Femenino	Especialista	22

Nota: Se muestra a los participantes de las entrevistas según años de experiencia.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las concepciones, percepciones e ideas sobre retroalimentación fueron exploradas con la técnica de entrevista semiestructurada en profundidad para analizar la perspectiva de los sujetos de estudio sobre el objeto de estudio y aclarar los temas emergentes presentados; la entrevista se aplicó a docentes del área de inglés y expertos en reiterados encuentros entre la investigadora y el entrevistado; así mismo, la investigadora estableció un diálogo horizontal, en un entorno de sintonía y vínculo de confianza (Hernández Sampieri et al., 2014; Martínez, 2004).

El instrumento para la recolección de datos fue la guía de entrevista (González y Patiño, 2017) con once preguntas organizadas en tres categorías y once subcategorías, el uso de este instrumento permitió documentar el proceso analítico e interpretativo, de esta manera se conoció la postura, las opiniones y la percepción de

las docentes del área de inglés sobre la retroalimentación que estuvieron realizando desde la propuesta de evaluación formativa en el contexto de educación a distancia. Asimismo, con respecto del alcance del estudio también se consideró a expertos pedagógicos en el campo de la investigación sobre evaluación formativa en educación básica regular con estudios de posgrado, Anexo 2 y 3.

3.6. Procedimientos

Para recoger información del objeto de estudio se realizó utilizando la aplicación de Google Documentos. Según Ñaupas et al., 2018 es fundamental el registro de silencios, pausas y lenguaje corporal para ello se utilizó la herramienta de grabación de la videotelefonía de Google Meet. Por otro lado, para registrar la entrevista se habilitó la herramienta de “Escritura por voz” del menú desplegable del documento de Google. El proceso de transcripción o segmentación del contenido de las entrevistas se realizó empleando la categorización de los conceptos y establecer relaciones de los datos; asimismo, durante las entrevistas se llegó a la saturación; es decir, al momento en que ya no se obtuvo mayores datos; asimismo, se logró reconocer las categorías emergentes (Kuckartz, y Raediker, 2019). Para la confidencialidad de los informantes se codificó y enumeró a cada uno de ellos según el tipo de entrevistado: Docente (D), Experto (E) y fecha de la entrevista; también, se diseñó matrices para organizar la información y resultados de la entrevista.

3.7. Rigor científico

Se basa fundamentalmente en la veracidad de las opiniones de los docentes y expertos, cuidando la transcripción de la información obtenida y así evitar subjetividades (Martinez, 2004; Ñaupas et al., 2018); también, se evaluó la rigurosidad de las fuentes bibliográficas que tenga el respaldo de la comunidad científica como también se verificó que las citas estén dirigidas a un público académico; además, se evaluó la validez de contenido de la guía de la entrevista considerando los siguientes criterios de: credibilidad; por ello, el procedimiento que se empleó fue la triangulación; a través, del contraste de la participación profunda en las entrevistas, consulta a los expertos del área y revisión de la teoría y literatura. La transferibilidad, se hizo énfasis en controlar y explicitar si se puede o no transferir los hallazgos a otros contextos y la

dependabilidad, a través de la codificación exhaustiva de cada categoría, subcategoría y categorías emergentes; confirmabilidad a través del proceso de auditoría de expertos (Martinez, 2004).

3.8. Método de análisis de información

Para el análisis de información se consideró las siguientes características: el proceso fue iterativo, interpretativo, de consenso y saturación de datos; asimismo, para el proceso de codificación a posteriori de las categorías implicó una constante comparación entre las unidades de análisis y la profundización de información obtenida (Flores-Kanter y Medrano, 2019); es decir entre los datos en sí, lo cual llevó a analizar el significado y se asignó un código referido a una categoría previamente definida en el marco teórico. Por consiguiente, la triangulación se realizó, a partir de varias fuentes de datos: de teorías y métodos de la comunidad científica, de información obtenida de los sujetos de estudio y de los expertos del área; para obtener la interpretación global del objeto de investigación (Krippendorff, 1990; Kuckartz y Raediker, 2019).

3.9. Aspectos éticos

Se obtuvo el consentimiento informado de los participantes y autorización de las autoridades de la institución educativa para realizar la investigación, de acuerdo al marco deontológico del código de ética de investigación RCU N°0304-2021; los docentes y expertos fueron contactados por la investigadora y manifestaron de manera voluntaria formar parte de la investigación, Anexo 4. Así también, se tuvo en cuenta el protocolo de las regulaciones y principio ético de confidencialidad de la información obtenida de acuerdo con la Ley N° 29733 sobre la protección de datos personales. Asimismo, en el principio de reciprocidad con los participantes, se comunicó los avances e informe final; como también, la publicación científica. Por otro lado, con respecto al principio ético de la integridad científica, se citó correctamente las referencias bibliográficas.

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se presenta los resultados y la discusión a partir de la triangulación de las respuestas obtenidas de los docentes del área de inglés, los expertos en educación y la revisión de documentos teóricos sobre la retroalimentación cuando desarrollan la labor pedagógica en la educación remota en el escenario de la pandemia de la Covid-19; asimismo, en el estudio surgieron nuevas categorías que no se habían previsto; lo cual, permitió clasificar las categorías definidas en el estudio y las categorías emergentes.

Categoría: Retroalimentación que corresponde al objetivo general

En esta categoría los docentes de inglés refieren que conocen la propuesta del Ministerio de Educación y cada vez que mantienen contacto con los estudiantes aplican estrategias para retroalimentar y desarrollar las capacidades, competencias y estándares con los estudiantes que mantienen algún tipo de conectividad; además, describen que con las actividades de andamiaje en el proceso de evaluación formativa se logra mejores resultados; asimismo, aseveran que la retroalimentación es un proceso permanente, potente que permite valorar los desempeños de los estudiantes y si se comunica de manera oportuna mejora los aprendizajes; lo cual concuerda con los hallazgos del estudio de López (2021) y destaca la importancia del mensaje de retroalimentación brindada al estudiante de manera que lo lleve a buscar, indagar la información correcta. Para Saiz-Linares y Susinos-Rada (2018) y Shute (2008) existe la necesidad de formar estudiantes autónomos, reflexivos que se desenvuelvan de manera crítica para ello se debe promover el aprendizaje por competencias.

Docente 1:

“...son mensajes orales o escritos que damos a los alumnos cuando nos presentan sus tareas y a partir de ello empezamos a preguntar ...”

Docente 3:

“... retroalimentar para que superen sus dificultades e indicar con claridad lo que deben mejorar lo hacía con preguntas y lograr que ellos se den cuenta como pueden superar y evitar los errores cometidos, por ejemplo: Muy buena descripción personal. Te sugiero que revises el uso de “It’s”, “I’m” or “I am”

¿Cuándo hablas ti mismo? ¿Cuál de ellas es la correcta? Mencionaste tus datos personales como la edad y sobrenombre, cumpleaños y el lugar donde estudias, en está oración escribiste “I lives” ¿Estará correcto? Te sugiero que revises el cuadro de los verbos.

Así también, los expertos argumentaron que la retroalimentación cumple el rol de soporte en el proceso de evaluación formativa y promover en el estudiante la continuidad de su aprendizaje a partir de las observaciones ofrecidas. Por otro lado, Andrade y Guerrero (2021) en el análisis de la propuesta Aprendo en Casa indicaron que para desarrollar las actividades planteadas en el AeC se debía contar un requisito: que los estudiantes actúen de manera autónoma y se supone que los docentes alienten al desarrollo de su autonomía más no de la dependencia; además, se supone que la familia orientaba su acompañamiento en esa misma dirección. Sin embargo, se evidenció que las condiciones no estaban dadas para este escenario.

Experto 2:

“En el contexto de pandemia fue necesario ofrecer una retroalimentación que los conduzca a continuar con su experiencia educativa para ello los estudiantes debía de reconocer sus logros y dificultades en las actividades del Aprendo en Casa; es decir, desarrollar su autonomía en el aprendizaje, pero en muchos casos no estaban preparados...”

Experto 3:

“el eje principal de la evaluación formativa es la retroalimentación el cual se debe aplicar por descubrimiento, pero con preguntas claves a los estudiantes y guías que ayuden, orienten a que los estudiantes se den cuenta de sus errores...”

Subcategoría: Tipos de retroalimentación que corresponde al objetivo específico

Los docentes manifestaron que dadas las circunstancias se dio la retroalimentación descriptiva y realizar la evaluación formativa fue un reto por el escaso contacto con los estudiantes; así lo confirma Montoya (2021) la falta de espacios de reflexión sobre todo en contexto de educación remota se debió a la falta de conectividad. Sin

embargo, para otro docente fue fundamental realizar la retroalimentación reflexiva y así conducirlo a descubrir e identificar sus errores, tal como lo plantean Anijovich y Cappelletti (2021) y Espinoza (2021).

Docente 1:

“...se brindó retroalimentación descriptiva, es decir, indicamos en qué se equivocó, si está seguro que está bien escrito y cómo podría mejorar la competencia escribe textos cortos en inglés como lengua extranjera. Por otro lado, con la evaluación formativa dejamos a un lado la evaluación punitiva, en un principio nos demandó mucho esfuerzo porque teníamos que hacerlo con más de tres cientos estudiantes y todo en una semana, claro que luego con la estrategia de agrupar en algo se avanzó con la retroalimentación...”

Docente 2:

“...retroalimentación reflexiva, tratando de orientar y guiar al estudiante para que el estudiante pueda descubrir e identificar sus debilidades (errores) y convertirlos en oportunidades de aprendizaje, por ejemplo: ¡Hola Diana! Tu descripción es muy interesante, pero ¿Recuerdas el uso de los verbos en presente simple? ¿Qué pronombres llevaban -s? Te recomiendo que leas otra vez tu redacción y chequees tus verbos. Por otro lado, revisa el orden de los adjetivos cuando describes tu cabello. Good try!”

Para cerrar la brecha cognitiva es necesario articular los procesos pedagógicos y en ellos está inmerso la retroalimentación basada en la actividad realizada por el aprendiz. Lo que se corrobora con el estudio de Villar (2020) los docentes emplean diferentes tipos de retroalimentación. Así también, Anijovich (2019); Sánchez y Carrión-Barco (2021) y Wiggins (2012) refieren que es necesario desarrollar la retroalimentación reflexiva y por descubrimiento; el cual, consiste en guiar al estudiante, que sea el mismo quién descubra dónde está su error y llegue a encontrar la respuesta; a partir de esta reflexión con el estudiante se va desarrollando su capacidad de autorreflexión, autoevaluación y conducirlo a su autoaprendizaje.

Subcategoría: Proceso educativo que corresponde al objetivo específico

Los docentes sostuvieron que comunicar los propósitos de aprendizaje, los criterios de evaluación, el reto de la experiencia de aprendizaje, las sugerencias y comentarios de mejora se obtuvo mejores resultados; así también, lo precisan Anijovich y Cappelletti (2021) cuando a los aprendices se les comunica los criterios con los que van a ser evaluados se profundiza la comprensión lo que favorece a la mejora de los aprendizajes; sin embargo, en el estudio de Andrade y Guerrero (2021) de acuerdo al monitoreo del Minedu muy pocos docentes logran resultados efectivos en los procesos cognitivos y retroalimentación durante la clase; es decir, no se evidencia el desarrollo de la evaluación formativa y aspectos vinculados a la comunicación efectiva con los alumnos sobre qué competencia van a desarrollar y qué van a aprender; por lo que esta situación se torna aún más compleja en un entorno remoto.

Docente 2:

“...se explicaba con claridad lo que debían entregar como reto y se aclaraba los criterios de evaluación para calificar su desempeño, se observó en las evidencias que mejoraban, pero solo con los que podíamos tener algún tipo de contacto”.

Respecto a esta subcategoría los expertos refieren que los docentes en su rol mediador deben desarrollar la retroalimentación reflexiva o por descubrimiento y así conducir al desarrollo de su autonomía; así también lo señala Mata (2021) en su estudio sobre retroalimentación formativa, donde los mediadores conocen la propuesta del Ministerio de Educación y utilizan las formas de retroalimentación. Asimismo, Hattie y Timperley (2007) y Shute (2008) agregan que la retroalimentación debe estar enfocada en la tarea más no en la persona; es decir, evitar comentarios como: *“Tú lo has hecho bien”*. Los comentarios de retroalimentación deben estar basados en referencia a los criterios de evaluación lo cuales son tomados de las capacidades del área.

Experto 2:

“...propiciar la retroalimentación reflexiva con intervención permanente del docente cuando se ha identificado las necesidades de aprendizaje... lo cual implica personalizar el acompañamiento de sus desempeños”

Subcategoría: Corrección del error que corresponde al objetivo específico

Los docentes manifestaron que la corrección permitió reencaminar los avances de lo programado en el área; también, señalan que en la propuesta de evaluación formativa el error es una oportunidad para identificar las necesidades de aprendizaje y reconocen que si solo mencionan los errores no ayuda al desarrollo de sus competencias y al momento de realizarlo debe ser en un entorno de confianza; por lo que la vinculación con el estudiante está basada considerando estos aspectos.

Docente 3:

“cuando observo errores en los trabajos, primero resalto lo positivo, por ejemplo: Veo que manejas una gran variedad de vocabulario y que tienes un texto estructurado y comprensible; sin embargo, debemos trabajar en ciertos conectores como "and" "but". Has utilizado adjetivos bastante bien, pero en cuanto a los verbos y su uso hay que repasar su conjugación mira el cuadro en la actividad 5. Entonces, esto me permite, que nuevamente realice un repaso para reforzar esta actividad”

Experto 2:

“para cerrar las brechas es necesario identificar los errores y a partir de ello ver los errores como oportunidades de aprendizaje; entonces es fundamental ser flexibles, motivarlos y apoyarlos pedagógica y emocionalmente para dar seguridad en sus avances”

Estudios de investigación de Gutierrez-Sanchez et al. (2021); Mata (2021) y Quiñones (2021) enfatizaron que la retroalimentación formativa permitió que los estudiantes autorregulen su aprendizaje, identifiquen sus fortalezas, sus debilidades, corrijan sus errores, conduciendo a lograr la capacidad de pensamiento crítico y acortar la brecha entre lo aprendido y lo que aún falta por aprender.

Subcategoría: Interacción activa que corresponde al objetivo específico

Los docentes en reiteradas veces indicaron la necesidad de establecer un entorno favorable para generar confianza con actitud receptiva y apertura para lograr la compenetración emocional lo que se refleja en un timbre de voz adecuado, toma en

cuenta las expresiones del rostro de los estudiantes, lenguaje no verbal; así también lo señalan (Anijovich y Cappelletti, 2021; Manrique et al., 2020) propiciar un ambiente favorable para llevar a cabo los procesos pedagógicos. Por otro lado, para Unicef (2021) las interacciones se pueden ver afectadas si tanto el docente y el estudiante no cuentan un equipo tecnológico, un plan de datos para celulares o telefonía móvil.

Docente 1:

“...se ha realizado las interacciones sobretudo en el WhatsApp con mensajes de aliento para animarlos a que continúen, pero los mensajes que respondían eran respuestas cortas, también enviaban imágenes que había de descifrar ...”

Docente 2:

“...brindaba confianza para que ellos puedan sentirse bien y ahora esto se ha convertido en mi fuerte porque el estudiante al margen de sus dificultades de aprendizaje ...ellos expresaban sentirse seguros para aprender...”

En la entrevista los docentes manifestaron los desafíos y limitaciones para interactuar de manera activa con los estudiantes debido a un contexto de incertidumbre por la pandemia; así también lo expresan Quiñones (2021) y Gutierrez-Sanchez et al. (2021) ante la crisis sanitaria se planteó nuevos estilos de interacciones para lo cual no estaban preparados los docentes. Por otro lado, según Montoya (2021) no contaban con el apoyo de la familia porque desconocían el tema; además, agrega que en la mayoría de los casos los estudiantes no contaban con datos en sus móviles. También, se presentó casos de estudiantes que teniendo conectividad no accedían a las clases, esto se comprobó porque se detectó que los estudiantes se encontraban en estado activo en las redes sociales.

Docente 3:

“...las interacciones que realicé fueron medianamente, porque en este contexto se presentan demasiadas limitaciones ...en casa no había quien supervisara sus tareas y cuando nos comunicamos con ellos por teléfono no respondían a las llamadas o nos dejaban en visto en los mensajes de WhatsApp”

Docente 2:

“...nos llamó mucho la atención que nuestros estudiantes estaban en línea, tanto en WhatsApp como en las redes sociales y a nuestras clases no ingresaban”.

De acuerdo a Ravela (2009) escuchar los comentarios críticos formativos y sugerencias para mejorar una actividad de aprendizaje es una manera de retroalimentar y esta puede ser dada por su par, otra persona o algún miembro de la familia; sin embargo, los docentes manifiestan que en muchos casos los estudiantes no están siendo acompañados ni supervisados por la familia o una persona mayor que los guíe y brinde las orientaciones en su aprendizaje porque en muchos casos tenían que salir a trabajar.

Docente 3:

“...el proceso de retroalimentación se desarrolló en el idioma materno y no en inglés como debería de ser, porque si se realizaba en el idioma extranjero no se evidencia resultados de mejora en el proceso, esto es debido a que los estudiantes en su mayoría no tienen contacto constante con el idioma, entonces esto hace aún más difícil que ellos tengan el conocimiento previo; sumado a ello, los estudiantes tienen muy limitado el léxico en el idioma inglés; como también, este proceso se realiza de manera permanente toda vez que tenemos contacto con los estudiantes y muchas veces ya no alcanza el tiempo para retroalimentar”.

Docente 1:

“...en casa estaban solos, no había quien supervisara y acompañara en sus tareas y cuando nos comunicamos con ellos por teléfono no respondían a las llamadas o nos dejaban en visto en los mensajes de WhatsApp; por lo que a pesar de enviar mensajes de cómo iban a ser evaluados no obteníamos resultados favorables”

Docente 3:

“...prácticamente muchos estudiantes no contaban con la compañía de un adulto en casa y además debían de cuidar a sus hermanos menores”

Lo que demuestra que algunos estudiantes se les asignaba responsabilidades que debía asumir la familia y los estudiantes no contaban con el acompañamiento de la familia durante el desarrollo de sus actividades académicas lo cual evidencia la carencia de una retroalimentación de parte de otro miembro de la familia. Así también, lo indican Andrade y Guerrero (2021) hubieron familias con varios hijos en edad escolar, algún miembro de la familia infectado, con padres ausentes, situaciones de desempleo lo que limitó el acompañamiento de la familia. Demostrando la carencia de valoraciones del entorno familiar que es una fuente de retroalimentación (Wilson, 2006).

Subcategoría: Resultados que corresponde al objetivo específico

Los docentes indicaron que los resultados obtenidos en este contexto de pandemia fueron limitados; para los expertos los trabajos o desempeños realizados por los estudiantes deben provenir de varias fuentes de retroalimentación; de manera que, al momento de determinar el nivel de logro adquirido de la competencia se ha tomado en cuenta las capacidades y los desempeños que se está evaluando; sin embargo, las condiciones no favorecieron este resultado. Además, señalan, que la movilización de diferentes estrategias contribuye a promover una cultura de autovaloración. Tomando en cuenta los aportes de los investigadores teóricos como Busse (2013); Anijovich (2019) y Ravela (2009) confirman que valorar el nivel de la competencia requiere de criterios explícitos porque permitirá que el proceso sea claro y preciso promoviendo la participación de los estudiantes y sus familias.

Docente 2:

“...logré mejores resultados por WhatsApp, realizaba video llamadas para dialogar, pero estas interacciones eran muy pocas porque no todos respondían”

Docente 1:

“...tampoco se evidenciaba el logro de la competencia porque la mayoría de las veces que enviaban capturas de sus tareas, estas no eran claras; entonces la retroalimentación que daba era muy general...”

Sobre la valoración de evidencias, los docentes señalaron que al valorar el desempeño de los estudiantes se basan considerando los criterios de evaluación formulados en las experiencias de aprendizaje del Aprendo en Casa en el que se describe lo que es capaz de hacer y a través del diagnóstico identifican las competencias adquiridas para desarrollar las capacidades de mayor demanda cognitiva en el área de inglés; así lo corrobora Mata (2021) las actividades de aprendizaje son planteadas como retos o desafíos y a partir del esfuerzo desplegado por el estudiante lo conduzca a movilizar capacidades de alta demanda.

Docente 3:

“...para valorar en nivel de logro de la competencia era necesario que se mencioné los criterios a evaluar o la rúbrica o instrumento a utilizar. Para ello los estudiantes debían tener clara esta información; por ejemplo, un criterio ¿Puedes organizar tu descripción según estas características físicas y actividades en dos párrafos con coherencia y cohesión?...”

Subcategoría: Entornos tecnológicos que corresponde al objetivo específico

Los docentes expresaron las limitaciones del uso de aplicativos en los entornos virtuales; asimismo, aseveraron haber usado el WhatsApp con fines académicos; es decir, asignaban tareas con imágenes y enviaban la retroalimentación por ese mismo medio; también usaron las tecnologías para la información como: Google classroom, Meet, para desarrollar las clases virtuales. Así también, lo sustentan García-Zabaleta et al., 2021 y Gutierrez, 2020 los docentes no estaban preparados frente a la ola tecnológica de aplicativos para utilizar en las sesiones sincrónicas. Por su parte, los expertos también señalaron que los docentes se sentían abrumados ante la irrupción tecnológica.

Docente 1:

“He utilizado algunos aplicativos como Jamboard, Padlet, Quizzez, pero aún no logro dominar del todo; sin embargo, lo que más he usado ha sido el WhatsApp para enviar las correcciones en Word, PDF y las imágenes debíamos enviar en JPG porque sus equipos eran de baja gama a veces no lograban descargar en PPT o PDF ya que no tenían instalados estos aplicativos en sus móviles y las imágenes que me enviaban no eran nítidas”

Docente 3:

“...es necesario empoderarnos del uso de las aplicaciones tecnológicas porque las clases son más dinámicas y se puede interactuar con ellos, solo que a veces los estudiantes no tenían muchos datos en sus celulares o con celulares básicos por lo que a veces no acceden a ellos”

Experto 2:

“...en el monitoreo al desempeño docente se evidenció que hubo maestros solo enviaban mensajes de textos y no utilizaron ningún aplicativo porque desconocían su uso”

Categoría: Educación remota que corresponde al objetivo específico

Se puede interpretar que los docentes según el tipo de contacto con los estudiantes podían realizar la retroalimentación sincrónica o asincrónica. Según Andrade y Guerrero (2021) se supone que los docentes debían implementar algún tipo de comunicación con sus estudiantes para absolver dudas del Aprendo en Casa, brindar la retroalimentación y soporte socioemocional a los estudiantes y sus familia; como también, promover el aprendizaje autónomo de acuerdo al canal de comunicación que la familia informó al docente.

Docente 1:

“...dadas las circunstancias de la pandemia y por disposición del Ministerio de Educación se brindó las clases de manera remota; es decir, desde el lugar donde me encontraba y se desarrolló solo las competencias priorizadas; lo cual, agudizó aún más el avance de las tres competencias del área”

Experto 2

“...el escenario de trabajo remoto de los docentes resultó un desafío que debían afrontar y mantener contacto con los estudiantes y sus familias también demandó un despliegue de acciones para realizar la retroalimentación efectiva”

Subcategoría: Sincrónica que corresponde al objetivo específico

Los docentes refieren que realizar la retroalimentación de manera sincrónica fue una buena oportunidad para garantizar este proceso; pero no todos los estudiantes estaban activos por este medio o no contaban con suficiente planes de datos; así lo corroboran Chiparra et al. (2020) la disrupción educativa en el escenario de educación remota muchas veces los estudiantes no estaban conectados en la web; sin embargo, para Gutierrez-Sanchez et al. (2021) las sesiones sincrónicas a través de mensajes, audios y videos del aplicativo de WhatsApp estudiantes y docentes pudieron realizar la retroalimentación garantizando de alguna manera el desarrollo de este proceso. Así también, la retroalimentación telefónica suele ser muy compleja si se tiene una gran cantidad de estudiantes (Unicef, 2021), tal como es el caso de los docentes del área de inglés.

Docente 2:

“... realizar la retroalimentación sincrónica por Meet or Zoom permitió interactuar con ellos; sin embargo, eran muy pocos estudiantes los que participaban y la mayoría de los alumnos no respondían, se quedaban en silencio, no encendían sus cámaras parecía que hablaba sola con la pantalla...”

Docente 3:

“Al principio no sabía cómo iba a enseñar mis clases de manera remota, empezamos con los mensajes de WhatsApp; luego, por videos y audios, hasta lograr convencer a los padres de familia la necesidad de usar el Meet; entonces logramos retroalimentar en tiempo real.”

Subcategoría: Asincrónica que corresponde al objetivo específico

Al respecto los docentes señalaron que al inicio del trabajo remoto el desconocimiento sobre el uso de los aplicativos tecnológicos no permitió realizar la retroalimentación asíncrona; así también lo refieren Gutierrez (2020) y Andrade y Guerrero (2021) es un escenario en el que los docentes no estaban entrenados y se supone que el rol del docente era conducir al estudiante a que él mismo supere sus dificultades, fortalezca su autoestima para luego construir su propio aprendizaje de manera autónoma. Por otro lado, los expertos indicaron que brindar una retroalimentación personalizada era necesario en muchos casos; sin embargo, fue muy limitado debido a la gran población que se debía atender para valorar sus logros de las evidencias en los portafolios virtuales.

Docente 3:

“...desarrollar mis clases de manera remota y retroalimentar asincrónicamente ha sido todo un desafío, porque desconocía el uso de la tecnología, encima no estaba segura si habían entendido mis mensajes de WhatsApp porque no tenía una respuesta de conformidad o algún mensaje de la mayor parte de ellos”

Docente 2:

“...el problema con los estudiantes es que no accedían al Meet, entonces decidí enviar audios por WhatsApp y mensajes de textos para realizar la retroalimentación, supongo que nos leían porque nos dábamos cuenta que el mensaje estaba en visto”

Docente 1:

“...la desventaja que tenía es que estamos con los estudiantes 7 horas igual que las clases presenciales y para retroalimentarlos individualmente no nos alcanzaba la vida. Tenía alrededor de 400 estudiantes a mi cargo...”

Categoría: Docente de inglés que corresponde al objetivo específico

En esta categoría se planteó al docente en su rol de mediador de aprendizajes. Los entrevistados expresaron que no estaban preparados para esta nueva realidad, tuvieron muchas limitaciones para asumir la propuesta de la estrategia del AeC en un

contexto educación remota en plena pandemia. Estas declaraciones son similares con los hallazgos encontrados por Montoya (2021) y Mata (2021) en este escenario se supone que los docentes debían de mediar con estudiantes que se autoevalúen y autorregulen sus aprendizajes; sin embargo, no estaban preparados para gestionar sus aprendizajes. Por su parte, Grade en el informe de Andrade y Guerrero (2021) revelan las carencias didácticas y pedagógicas del docente anterior a la pandemia; sumando a esta crítica situación en el análisis de la Resolución de Secretaría General N° 2060-2014 MINEDU se describe que los docentes de inglés en servicio que participaron del programa nacional de inglés en el ICPNA obtuvieron un nivel básico de dominio del idioma en la mayoría de los participantes y concluye que este nivel es insuficiente para la enseñanza del idioma (Ministerio de Educación, 2014).

Docente 2:

“... tuve muchas dificultades en este escenario y frustraciones porque no llegaba a muchos de mis estudiantes; sobre todo, no se desarrollaba las tres competencias del área...”

Docente 3:

“...realmente tuve limitaciones para realizar mis funciones como mediador de los aprendizajes sumado a ello no todos mis alumnos accedían por no tener internet”

Subcategoría: Enseñanza para el aprendizaje que corresponde al objetivo específico

Los docentes declaran que las interacciones de aprendizajes con sus estudiantes se lograron realizar con los que llegaron a contactarse; sin embargo, se presentaron limitaciones en el contexto virtual lo que no permitió desarrollar las competencias del área. Así lo corroboran los especialistas Andrade y Guerrero (2021) el sistema al que estaban preparados los docentes era para un contexto presencial; además, revela las deficiencias en los docentes en el aspecto pedagógico, didáctico y curricular para lograr competencias en los estudiantes en un escenario anterior; asimismo, el Consulado Británico del Perú, (British Council, 2015), describe la carencia de los métodos y habilidades pedagógicas para la enseñanza del idioma. Por su parte, los

expertos también refieren que las interacciones que los docentes debían realizar en su rol mediador y andamiaje pedagógico se vio limitada para el logro del aprendizaje.

Docente 3:

“debe tener dominio disciplinar y manejo de los procesos pedagógicos... sobre las interacciones se logró por lo menos con aquellos que participaban activamente, porque se auto valoran en las actividades del AeC y se esfuerzan por mejorar”

Experto 2:

“durante los monitoreos se evidenció que para los docentes la retroalimentación era asegurar que es lo que tiene que hacer el estudiante sin evidenciar todos los procesos pedagógicos y didácticos”

Subcategoría: Comprensión empática que corresponde al objetivo específico

Algunos docentes indicaron que la retroalimentación que proporcionaron estuvo basada en una comunicación empática para lograr la conexión estudiante – docente, como también brindar el soporte socio emocional de manera personalizada; los expertos también aseveraron de las formas creativas y actitud empática de los docentes para mantener en contacto con sus estudiantes y las familias; así mismo, lo señalan Gutierrez-Sanchez et al. (2021) y Andrade y Guerrero (2021) la práctica de esta habilidad blanda permitió el involucramiento de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje.

Docente 3:

“...cuando observaba que alguno de ellos que usualmente participaba y de pronto ya no estaban en contacto inmediatamente me comunicaba con ellos para dar soporte socioemocional porque era necesario conversar con mis chicos; logré que me trasmitan sus miedos. Era necesario ponerme en su situación en ese momento dado la coyuntura”

Docente 1:

“...era necesario ser empáticos con los chicos por la misma situación que estábamos pasando y el estado anímico de los estudiantes no era bueno. Y no solo ser empático; sino, además, enseñarles a ser resilientes”

Subcategoría: Recursos que corresponde al objetivo específico

Los docentes manifestaron que utilizaron rúbricas, fichas de autoevaluación, lista de cotejos, respuestas automatizadas de los formularios de google para valorar el nivel de logro alcanzado; además, que el uso de las rúbricas holísticas se obtuvo mejores resultados que las rúbricas estandarizadas; por lo que, las rúbricas son un recurso que favoreció el aprendizaje autónomo. Estas aseveraciones tienen coincidencia con Anijovich y Cappelletti (2021) y Ravela (2009) señalan que las características de la retroalimentación formativa es la personalización, la claridad, la precisión de la información brindada a la actividad del estudiante más que a su persona para ello los docentes debían diseñar instrumentos para recoger evidencias relevantes de los desempeños logrados.

Docente 2:

“la estrategia del Aprendo en Casa facilitó las autoevaluaciones sobre las rúbricas y los check list, pero se tenía que adecuar y explicar a los estudiantes para que identifiquen bien su nivel de logro”

Docente 3:

“además de aclarar cómo debían evaluarse les pedía que sean muy honestos en calificar sus desempeños”

Por otro lado, los docentes señalaron que dado las condiciones en que se realizó la retroalimentación y para garantizar el aprendizaje se aplicó los instrumentos de autoevaluación brindada en la estrategia del AeC. Al respecto los expertos refieren que las valoraciones de los trabajos o desempeños realizados por los estudiantes deben provenir de varias fuentes de retroalimentación; de manera que, al momento de determinar el nivel de logro adquirido de la competencia se ha tomado en cuenta los estándares y los desempeños que se está evaluando; además señalan, que la

movilización de diferentes estrategias contribuye a promover una cultura de autovaloración.

Categoría emergente

Con respecto a la pregunta de investigación se puede interpretar a partir de la codificación y la información proporcionada por los docentes apareció una categoría emergente denominada “tiempo”, esto se evidencia porque los participantes mencionaron reiteradamente esta categoría. Sobre todo, hicieron referencia al hecho de tener un grupo numeroso de estudiantes más de 360 estudiantes por semana para brindar el servicio educativo y retroalimentar a distancia, a pesar que un grupo no lograba conectarse; asimismo, describen que sumado a ello los documentos administrativos para informar el trabajo remoto y comunicación vía WhatsApp o telefónica con las familias resultaba extenuante; por su parte Andrade y Guerrero (2021) corrobora que el tiempo para desarrollar las actividades del AeC que disponen los estudiantes está condicionada con otras actividades que la familia asigna a los escolares como el cuidado de los hermanos menores, actividades domésticas y económicas.

V. CONCLUSIONES

Primera

Se concluye que los participantes muestran tener diferentes concepciones de la retroalimentación y desarrollan más en su práctica docente la retroalimentación descriptiva y en menor proporción la retroalimentación reflexiva. Además, la carencia de equipos tecnológicos, acceso a internet y el acompañamiento inadecuado de la familia afectaron el desarrollo adecuado de todas las competencias del área de inglés.

Segunda

Se concluye que en el contexto de educación remota los docentes de inglés promovieron espacios de retroalimentación de manera sincrónica y asincrónica para que los estudiantes logren alcanzar las competencias del área de idioma extranjero. A fin de tener clases sincrónicas los estudiantes y docentes utilizaron el WhatsApp y la plataforma Meet y para el aprendizaje asincrónico utilizaron la plataforma Classroom. De este modo; mediante la educación remota se pudo garantizar de forma síncrona y asíncrona el aprendizaje y logro de las competencias en el área de inglés en el marco de un contexto de aislamiento social por la presencia de la Covid-19.

Tercera

En cuanto al docente de inglés se puede referir como conclusión que fueron los protagonistas de la educación remota y de la retroalimentación en lengua extranjera utilizando los recursos y medios tecnológicos que estaban a su disposición. Fueron los artífices de superar las limitaciones y barreras para fomentar la educación del área de inglés en los estudiantes. Tanto que tuvieron que adaptar los recursos pedagógicos, didácticos y los contenidos del área a la nueva exigencia de educación remota y los nuevos medios de ofrecer retroalimentación a los estudiantes. En tal sentido, los docentes en el contexto del aislamiento social por la presencia de la Covid 19 empezaron a implementar la retroalimentación virtual en el área de inglés.

VI. RECOMENDACIONES

Primero

Se recomienda, a los docentes del área de inglés; implementar la retroalimentación virtual, utilizando los recursos digitales de acceso libre como el Meet, el Classroom o WhatsApp; buscando desarrollar las diversas expresiones de la retroalimentación como la efectiva, reflexiva, formativa, evaluativa.

Segunda

Se recomienda a la Dirección de Innovación Tecnológica en Educación (DITE) del Minedu implementar talleres, capacitaciones y seminarios en relación a la retroalimentación en el área de inglés utilizando medios sincrónicos y asincrónicos.

Tercera

Se recomienda a los docentes de inglés realizar talleres de formación continua en inglés, a modo de círculos de estudio, a fin de desarrollar estrategias didácticas y contenidos de acuerdo al aprendizaje del idioma extranjero por parte de los estudiantes.

VII. PROPUESTA

Taller: “Comunidades de aprendizaje profesional como estrategia para el fortalecimiento en la retroalimentación docente”

1. Fundamentación

De los hallazgos obtenidos en la investigación realizada sobre retroalimentación se evidenció que existen ciertas limitaciones para desarrollarlo en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés que realizan los docentes. Por lo tanto, la propuesta tiene como finalidad fortalecer a los docentes del área de inglés de la institución educativa en la implementación de la retroalimentación a través de la estrategia Comunidades de Aprendizaje Profesional, CAP, para obtener mejores resultados en los aprendizajes. Esto conlleva a promover la autonomía, la autoevaluación y el autoaprendizaje en los estudiantes.

2. Objetivo

Fortalecer las competencias pedagógicas en los docentes del área de inglés para mejorar los resultados en los aprendizajes.

3. Metodología

Se llevará a cabo talleres de fortalecimiento a los docentes sobre retroalimentación en tres módulos: Módulo I sobre evaluación formativa; Módulo II sobre retroalimentación y Módulo III sobre herramientas tecnológicas y recursos para la retroalimentación. Los talleres se desarrollarán en los espacios de la hora colegiada semanalmente de manera presencial y virtual sincrónica, al término de cada módulo se evaluará su implementación.

Módulo I:

Micro Teaching

Evaluación formativa - Evaluación para el aprendizaje

Evaluación sumativa o certificadora - Evaluación del aprendizaje

Fecha: 7 y 14 setiembre

Modalidad: Presencial

Módulo II:

Micro Teaching – sesión demostrativa

Retroalimentación

Tipos de retroalimentación:

Elemental, descriptiva y por descubrimiento / reflexiva

Escalera de retroalimentación de Daniel Wilson

Fecha: 21 y 28 setiembre

Modalidad: Presencial

Módulo III:

Herramientas tecnológicas para la retroalimentación

Diseño de Rúbricas en classroom

Rubistar

Fecha: 5 y 12 octubre

Modalidad: Virtual y sincrónica

4. Evaluación

Una vez concluido el taller se sistematizará y realizará la evaluación para analizar los logros y dificultades del mismo, para lo cual se emitirá un informe con las recomendaciones del caso a la Dirección de la institución educativa.

REFERENCIAS

- Andrade, P., y Guerrero, L. (2021). *Aprendo en casa*. Aprendo en Casa: balance y recomendaciones. <https://bit.ly/3z0RBmE>
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa*. Publicación realizada por SUMMA, en colaboración con Fundación La Caixa. www.summaedu.org.
<https://bit.ly/3S2oCav>
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. *Praxis Educativa (Arg)*, 21(1), 67-69. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210108>
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2021). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 21, 81-96.
- Astolfi, J. P. (2004). El error, un medio para enseñar. *Diada, SEP*, 7-25.
- British Council. (2015). *English in Peru An examination of policy, perceptions and influencing factors*. <https://bit.ly/3z81Kha>
- Brookhart, S. (2017). *How to Give Effective Feedback to Your Students (second)*. Ascd.
- Busse, V. (2013). Corrective Feedback, Individual Differences and Second Language Learning. *System*, 41(3), 886-889.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2013.07.003>
- Carless, D., y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>

- Cervantes-Quispe, M. D. C., Ochoa-Santos, L. S., Conde-Beltran, Y. V., Chavez-Pinillos, F. E., y Chiparra, W. E. M. (2022). Educational Feedback in Teaching English. *An Interdisciplinary Journal of Neuroscience and Quantum Physics*, Volume 20(No 5), 575-581. <https://doi.org/10.14704/nq.2022.20.5.NQ22211>
- Chao, K. W. C., y Durand, M.-J. (2021). La retroalimentación escrita en la producción escrita del francés L2. *Revista Educación*, 45(2), 1-17.
- Chiparra, W., Vasquez, K., Casco, R., Pajuelo, M., Jaramillo-Alejos, P., y Morillo-Flores, J. (2020). Disruption Caused by the COVID-19 Pandemic in Peruvian University Education. *International Journal of Higher Education*, 9(9), 80. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n9p80>
- Contreras, G., y Zuñiga, C. G. (2019). Prácticas y concepciones de retroalimentación en Formación Inicial Docente. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945192953>
- Cortes, E. (2021). *Percepción de estudiantes y docentes sobre las prácticas evaluativas como competencia profesional del profesorado en tres títulos de la Universidad El Bosque (Bogotá, Colombia)* (p. 1) [Universidad de Murcia]. <https://bit.ly/3JnbNDN>
- Creswell, J., y Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry—Research Design* (4th ed.). SAGE. <https://online.pubhtml5.com/enuk/cykh/>
- De Armas Rodríguez, N., y Barroso Osuna, J. M. (2020). La interactividad en la educación a distancia: Un instrumento para su diagnóstico. *Revista Fuentes*, 2(22), 190-2020. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.06>
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn023>

- Ergül, H. (2021). Mitigating oral corrective feedback through linguistic strategies and smiling. *Journal of Pragmatics*, 183, 142-153.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.07.018>
- Espinoza Freire, E. E. (2021). Importance of training feedback in the teaching-learning process. *Universidad y Sociedad*, 13(4), 389-397. Scopus.
- Flores-Kanter, P. E., y Medrano, L. A. (2019). Núcleo básico en el análisis de datos cualitativos: Pasos, técnicas de identificación de temas y formas de presentación de resultados. *Interdisciplinaria*, 36(2), 203-215.
<https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.13>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229.
<https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García-Zabaleta, E., Sánchez-Cruzado, C., Campión, R. S., y Sánchez-Compañía, M. T. (2021). Competencia digital y necesidades formativas del profesorado de Educación Infantil. Un estudio antes y después de la Covid-19. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 76, 90-108.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2027>
- Gibbs, G. (2012). *Qualitative Data Analysis in Qualitative Research*.
<http://archive.org/details/el-analisis-de-datos-cualitativos-en-investigacion-cualitativa>
- González, F., y Patiño, J. (2017). La epistemología cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural histórica. *Revista de Estudios Sociales*, 60, 120-128. <https://doi.org/>
<https://dx.doi.org/10.7440/res60.2017.10>

- Guerrero, J. I., Castillo, E. J. S., Chamorro, H. G., y Isaza, G. (2013). El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas. *Plumilla Educativa*, 12(2), 361-381.
<https://doi.org/10.30554/plumillaedu.12.388.2013>
- Gutierrez, M. (2020). *La tecnología en tiempos de crisis*. Boletín Educación Cayetano. <https://bit.ly/3bsw0eO>
- Gutierrez-Sanchez, R. L., Tolentino-Quiñones, H., y Monterroso-Vargas, M. (2021). *Retroalimentación en la educación remota en el nivel secundaria de la Educación Básica Regular*. 6, 385-400.
<https://doi.org/doi.org/10.33386/593dp.2021.6-1.839>
- Hassan, A., Mseer, I., Omran, H., Al-Sartawi, A., y Sarea, A. (2021). WhatsApp as a Source of E-Learning During Corona Virus Pandemic. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 1339, 77-91. Scopus. https://doi.org/10.1007/978-3-030-69717-4_8
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heidegger, M. (2001). *Being and Time-trans.-Macquarrie-Robinson-Blackwell*.
<http://pdf-objects.com/files/Heidegger-Martin-Being-and-Time-trans.-Macquarrie-Robinson-Blackwell-1962.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Inga Arias, M. A. (2020). *Coherencia, en la evaluación de los aprendizajes, entre lo que se enseña y se aprende en un currículo basado en competencias, en la*

- Escuela de Estudios Generales de la UNMSM* [Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://bit.ly/3JI3Pv1>
- Jónsson, Í. R., Smith, K., y Geirsdóttir, G. (2018). Shared language of feedback and assessment. Perception of teachers and students in three Icelandic secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 52-58.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.11.003>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Grupo Planeta (GBS).
- Kuckartz, U., y Raediker, S. (2019). *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA*. springerprofessional.de. <https://bit.ly/3bjggLc>
- Llanos, F., y Tapia, J. (2021, mayo). *La retroalimentación dialógica: Algunos hallazgos en escuelas multigrado*. <https://bit.ly/3botPsP>
- López, A. G. (2021). *Eficacia de los procedimientos de retroalimentación para mejorar el conocimiento declarativo de los estudiantes en un entorno de lectura orientado a tareas* (p. 1) [Universitat de València].
<https://bit.ly/3BrQaAo>
- Lytvyn, V., Akimova, O., Kuznetsova, H., Zenchenko, T., Stepanenko, O., y Koreneva, I. (2021). The Use of Synchronous and Asynchronous Teaching Methods in Pedagogical Education in COVID-19 Terms. *International Journal of Health Sciences*, 5(3), 617-629. Scopus.
<https://doi.org/10.53730/IJHS.V5N3.2681>
- Manrique, L., Marquina, O., Quispe, F., Hurtado, K., Castillo, I., y Jaramillo, A. (2020). *Guía: Estrategias para la práctica reflexiva*. <https://bit.ly/3PWZhh2>
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa* (1ra ed.). Trillas.

- Mata, A. M. (2021). *La retroalimentación formativa en el aprendizaje de los estudiantes del nivel secundario en la educación básica regular* [Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/62517>
- Ministerio de Educación. (2014). *Lineamientos para la implementación de la enseñanza del Inglés para los docentes de las instituciones públicas del Perú*. aprobada por RSG N° 2060-2014-MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2015). *Decreto Supremo N° 012-2015-MINEDU*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118306-012-2015-minedu>
- Ministerio de Educación Peruano. (2020). *Orientaciones para realizar la retroalimentación del aprendizaje a las y los estudiantes y sus familias en el marco de Aprendo en Casa*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7729>
- Miranda Costa, A. L. M. (2021). *La evaluación formativa y emancipadora en la cultura docente del profesorado universitario. Un proceso de innovación evaluativa a través de la investigación-acción en la escuela politécnica de pernamb* (p. 1) [Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea]. <https://bit.ly/3oJmHKQ>
- Molin, F., Haelermans, C., Cabus, S., y Groot, W. (2021). Do feedback strategies improve students' learning gain?-Results of a randomized experiment using polling technology in physics classrooms. *Computers and Education*, 175. Scopus. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104339>

- Montoya, C. M. (2021). *Percepción del docente del nivel primaria sobre el acompañamiento pedagógico de la educación virtual* [Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/68359>
- Ñaupas, H., Palacios Vileta, J., Romero Delgado, H. E., y Valdivia Dueñas, M. R. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U.
- Patiño Pérez, R. C. (2021). *Modelo de evaluación formativa para mejorar la competencia comunicativa del idioma inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima*. <https://repositorio.usil.edu.pe/handle/usil/11890>
- Perkins, D., y Blythe, T. (1994). *Putting Understanding up front*. <https://bit.ly/3oJCUzw>
- Pichardo, J. I., López-Medina, E. F., Mancha-Cáceres, O., González-Enríquez, I., Hernández-Melián, A., Blázquez-Rodríguez, M., Jiménez, V., Logares, M., Carabantes-Alarcon, D., Ramos-Toro, M., Isorna, E., Cornejo-Valle, M., y Borrás-Gené, O. (2021). Students and teachers using mentimeter: Technological innovation to face the challenges of the covid-19 pandemic and post-pandemic in higher education. *Education Sciences*, 11(11). Scopus. <https://doi.org/10.3390/educsci11110667>
- Quiñones, L. B. (2021). *Enfoque por competencias y evaluación formativa. Caso: Escuela rural* [Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/58668>
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: Los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de Educación*, 2(1), 49-89. <https://doi.org/10.22235/pe.v2i1.703>

- Ravela, P., Picaroni, B., y Loureiro, G. (2017). *Cómo mejorar la evaluación en el aula*. <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/01/como-mejorar-la-evaluacion-en-el-aula.pdf>
- Rizo, F. M. (2012). *La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés*. 28.
- Rodríguez, L. M. G., y Mosquera, P. Á. (2020). The Impact of Feedback and Explicit Rhetorical Instruction on EFL Students' Writing Proficiency in Higher Education. *Atlantis. Journal of the Spanish Association for Anglo-American Studies*, 120-142. <https://doi.org/10.28914/Atlantis-2020-42.1.07>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Saiz-Linares, A., y Susinos-Rada, T. (2018). Feedback and formative evaluation in a teachers reflexive practicum. *Meta: Avaliacao*, 10(30), 533-554. Scopus. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v10i30.1605>
- Sannathimmappa, M. B., Nambiar, V., Aravindakshan, R., y Kumar, A. (2022). Are Online Synchronous Team-Based-Learning (TBL) pedagogy effective? : Perspectives from a study on medical students in Oman. *Journal of Advances in Medical Education and Professionalism*, 10(1), 12-21. Scopus. <https://doi.org/10.30476/jamp.2021.92361.1481>
- Shepard, L. A. (2006). *La evaluación en el aula*. 53. <https://doi.org/10.1177/0002716219843818>
- Shute, V. J. (2008a). Centrarse en la retroalimentación formativa. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>

- Shute, V. J. (2008b). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Taylor, L. A., Oostdam, R., y Fukkink, R. G. (2022). Standardising coaching of preservice teachers in the classroom: Development and trial of the synchronous online feedback tool (SOFT). *Teaching and Teacher Education*, 117. Scopus. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103780>
- Tunstall, P., y Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404. <https://doi.org/10.1080/0141192960220402>
- Unicef. (2021). *Evaluación formativa aprendizaje*. Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe. Revisión documental, guías y herramientas. https://www.unicef.org/lac/media/20731/file/Evaluacion_formativa_aprendizaje_ALC.pdf
- Urbano, J. M. U. (2020). *Aplicación didáctica de la asamblea en educación primaria para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera* (p. 1) [[Http://purl.org/dc/dcmitype/Text](http://purl.org/dc/dcmitype/Text), Universidad de Córdoba (ESP)]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=294033>
- Villar, F. A. del, y Maritza, J. (2020). *Retroalimentación y aprendizaje del Inglés: Prácticas docentes en una IE de Lima Metropolitana*. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15615>
- Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Educational Leadership*, 70(1), 10-16.

Wilson, D. (Director). (2006). *La retroalimentación a través de la Pirámide*. En "Seminario: Cerrando la brecha: I Encuentro de tutores latinoamericanos en línea", Miami.

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de categorización

TÍTULO: Retroalimentación docente en la educación remota en el área de inglés de un colegio público de Lima Metropolitana 2022

Pregunta general	Preguntas específicas	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Códigos
¿Cómo se está implementando la retroalimentación docente en la educación remota en el área de inglés en una institución educativa pública del nivel secundaria?	¿Cómo se imparte la retroalimentación docente en el área de inglés en una institución educativa pública del nivel secundaria?	Analizar la retroalimentación docente en la educación remota en el área de inglés en una institución educativa pública del nivel secundaria	Analizar los tipos de retroalimentación docente en el área de inglés en una institución educativa pública del nivel secundaria.	Retroalimentación	<p>Tipos de retroalimentación:</p> <p>Retroalimentación reflexiva conduce al estudiante para que el mismo se dé cuenta cómo mejorar su aprendizaje y esto lo realiza a través de preguntas y repreguntas.</p> <p>Retroalimentación descriptiva describe cómo está aprendiendo el estudiante y entrega información detallada sobre su desempeño</p> <p>Retroalimentación elemental indica si la tarea o procedimiento está correcto o incorrecto, no brinda mayor información para saber cuál es la respuesta.</p> <p>Proceso educativo A partir de las evidencias relevantes se observa cómo están desarrollando las competencias y a través del diálogo pedagógico se reflexiona con el estudiante dónde están, qué falta, hacia dónde deben de llegar. Lo pueden realizar en grupos, en pares e individual.</p> <p>Corrección del error</p>	D1=Docente 1 D2=Docente 2 D3=Docente 3 E1=Experto 1 E2=Experto 2 E3=Experto 3

			<p>Las correcciones se realizan para clarificar, no se centra en descalificar ni penalizar, al contrario, a partir del error observado el docente identifica las necesidades de aprendizaje para realizar los reajustes e implementación de estrategias didácticas y pedagógicas.</p> <p>Interacción activa Establece un ambiente de confianza, actitud receptiva y de apertura para generar una interacción de diálogos reflexivos lo que va permitir un entorno favorable para el proceso de aprendizaje; el nivel de compenetración emocional se refleja en un adecuado timbre de voz, lenguaje verbal y no verbal, toma en cuenta las expresiones del rostro del estudiante.</p> <p>Resultados Las acciones de mejorar los resultados se centran en su atención prospectiva; es decir, la pregunta relevante en el diálogo pedagógico no es qué hizo bien o qué hizo mal el estudiante; debe estar centrado en qué hacer, cómo avanzar, qué le falta.</p> <p>Entornos tecnológicos Uso de herramientas, aplicativos, plataformas para que el diálogo pedagógico reflexivo sea creativo, interactivo y productivo.</p>
¿Cómo se desarrolla la educación remota en el	Describir la educación remota en	Educación remota	<p>Sincrónica Modo de educación remota en el que no están presentes en un mismo espacio físico; sin embargo,</p>

	<p>área de inglés en una institución educativa pública del nivel secundaria?</p>		<p>el área de inglés en una institución educativa pública del nivel secundaria.</p>		<p>las interacciones entre el docente y los estudiantes en las sesiones de aprendizaje se realizan en tiempo real en un espacio virtual.</p>	
	<p>¿Cómo se expresa las competencias de los docentes de inglés en una institución educativa pública del nivel secundaria?</p>		<p>Evaluar a los docentes en el área de inglés en una institución educativa pública del nivel secundaria.</p>	<p>Docente de inglés</p>	<p>Asincrónica Modo de educación remota en el que están conectados a través de plataformas, móviles en el que se envía grabaciones, material u otros recursos, no existe una comunicación en tiempo real.</p> <p>Enseñanza para el Aprendizaje Genera un entorno para el aprendizaje, basado en una convivencia democrática, inclusiva e intercultural y promueve el autoaprendizaje, la autoevaluación para formar ciudadanos críticos reflexivos</p>	
					<p>Comprensión empática Habilidad por lo cual el docente se da cuenta lo que internamente están pasando los estudiantes; ofrece retroalimentación sin juicios de valor.</p>	
					<p>Recursos Entendido como instrumentos para recoger información de las prácticas de retroalimentación y sistematizar los desempeños adquiridos, con el propósito que el estudiante se apropien de estos recursos y contribuye al desarrollo de autonomía.</p>	



Entrevista a profundidad al docente

Instrucciones:

- I. Presentación de su formación y experiencia profesional en el campo educativo.
- II. La entrevista será grabada mediante un medio digital: Video telefonía de Google Meet. Con una duración aproximada de 60 minutos.

Subcategorías	Preguntas
1.1 Tipos de retroalimentación	¿Qué tipo de retroalimentación realizaste en tu práctica docente?
1.2 Proceso educativo	¿Cómo has implementado la retroalimentación en el proceso educativo?
1.3 Corrección del error	¿Cómo realizabas la corrección del error durante la retroalimentación?
1.4 Interacción activa	¿Cómo se expresa la interacción activa al momento que realiza la retroalimentación?
1.5 Resultados	¿Cómo buscas mejorar los resultados de tus estudiantes mediante la retroalimentación?

1.6 Entornos tecnológicos	¿Qué entornos tecnológicos estas utilizando para promover la retroalimentación?
2.1 Sincrónica	¿Cómo desarrollas las sesiones de aprendizaje de forma sincrónica?
2.2 Asincrónica	¿Cómo implementas el desarrollo de las sesiones de forma asincrónica?
3.1 Enseñanza para el aprendizaje	¿Cuáles son las competencias del docente de inglés como lengua extranjera en el proceso de enseñanza?
3.2 Comprensión empática	¿Por qué crees que la empatía es una habilidad que el docente de inglés debe practicar?
3.3 Recursos	¿Cuáles son los recursos que más utiliza el docente de inglés en su práctica docente diaria?

Anexo 3. Instrumento - Guía de la entrevista al experto



Entrevista a profundidad al experto

Instrucciones:

- I. Presentación de su formación y experiencia profesional en el campo educativo.
- II. La entrevista será grabada mediante un medio digital: Video telefonía de Google Meet. Con una duración aproximada de 60 minutos.

Subcategorías	Preguntas
Tipos de retroalimentación	¿Qué tipo de retroalimentación se recomienda que deben realizar los docentes en su práctica docente?
Proceso educativo	¿Cómo se debería implementar la retroalimentación en el proceso educativo?
Corrección del error	¿Cómo el docente debe realizar la corrección del error durante el proceso de retroalimentación?
Interacción activa	¿Cómo el docente debería expresar la interacción activa del docente al momento que realiza la retroalimentación?
Resultados	¿Cómo el docente de inglés debe mejorar los resultados de sus estudiantes mediante la retroalimentación?
Entornos tecnológicos	¿Qué entornos tecnológicos es recomendable para promover la retroalimentación?

Sincrónica ¿Cómo los docentes desarrollaron las sesiones de aprendizaje de forma sincrónica?

Asincrónica ¿Cómo implementaron el desarrollo de las sesiones de forma asincrónica?

Enseñanza para el aprendizaje ¿Cuáles son las competencias del docente de inglés como lengua extranjera en el proceso de enseñanza?

Comprensión empática ¿Por qué crees que la empatía es una habilidad que el docente de inglés debe practicar?

Recursos ¿Cuáles son los recursos que más ha utilizado el docente de inglés en su práctica docente?

Anexo 4. Consentimiento informado



Consentimiento informado

Usted ha sido invitado a participar del estudio desarrollado por la maestra María del Carmen Cervantes Quispe, quien actualmente viene investigando sobre la retroalimentación docente en el área de inglés para conocer su percepción sobre este proceso en su práctica pedagógica. Asimismo, es necesario aclarar que toda información suministrada será tratada de manera confidencial de acuerdo al código de ética de investigación RCU N°0304-2021 y a la Ley N° 29733 sobre la protección de datos personales; asimismo, una vez concluido el estudio toda información recolectada será destruida.

Acepto los términos para participar en el estudio de investigación.

<input type="checkbox"/>	si
<input type="checkbox"/>	no

Acepto que en el estudio de investigación figure mis datos personales.

<input type="checkbox"/>	si
<input type="checkbox"/>	no

Instrucciones:

- I. La entrevista será grabada mediante un medio digital: Video telefonía de Google Meet. Con una duración aproximada de 60 minutos.
- II. Presentación de su formación y experiencia profesional en el campo educativo.

Anexo 5. Constancia de autorización del trabajo de investigación



INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 1140

“AURELIO MIRÓ QUESADA SOSA”

MINISTERIO DE EDUCACIÓN – UGEL.06 - ATE

“Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional”

CONSTANCIA DE PERMISO

LA DIRECTORA DE LA I.E N° 1140 “AURELIO MIRO QUESADA SOSA” DE LA
MOLINA –UGEL N° 06, QUIEN SUSCRIBE;

HACE CONSTAR:

Que, la **Mg. María Del Carmen Cervantes Quispe** con DNI N° 09359385, se le autoriza realizar el trabajo de investigación en esta I.E. referente a la “Retroalimentación docente en la educación remota del área de inglés de un colegio público de Lima Metropolitana 2022” del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad César Vallejo.

Se expide la presente constancia a solicitud de la interesada para los fines que crea conveniente.

La Molina, 26 de mayo de 2022

Atentamente,




Mg. Nilda Peña Andía
Directora General

Anexo 6. Matriz de desgravación y segmentos de las entrevistas a docentes

Pregunta	Docente 1	Docente 2	Docente 3
¿Qué tipo de retroalimentación realizas en tu práctica docente?	“...son mensajes orales o escritos que damos a los alumnos cuando nos presentan sus tareas y a partir de ello empezamos a preguntar ...”	“...es el proceso de acompañamiento que damos a los estudiantes para que logren sus competencias ...está se realiza a través de preguntas ”	“...en el desarrollo de tareas brindamos Feedback para reorientarlos cuando no logran entender , no alcanzan a lograr el reto propuesto...”
	“...se brindó retroalimentación descriptiva , es decir, indicamos en qué se equivocó, si está seguro que está bien escrito y cómo podría mejorar la competencia escribe textos cortos en inglés como lengua extranjera. Por otro lado, con la evaluación formativa dejamos a un lado la evaluación punitiva , en un principio nos demandó mucho esfuerzo porque teníamos que hacerlo con más de tres cientos estudiantes y todo en una semana, claro que luego con la estrategia de	“... retroalimentación reflexiva , tratando de orientar y guiar al estudiante para que el estudiante pueda descubrir e identificar sus debilidades (errores) y convertirlos en oportunidades de aprendizaje , por ejemplo: ¡Hola Karen! Tu descripción es muy interesante, pero ¿Recuerdas el uso de los verbos en presente simple? ¿Qué pronombres llevaban -s? Te recomiendo que leas otra vez tu redacción y chequees tus verbos.	“...para que superen sus dificultades e indicar con claridad lo que deben mejorar lo hacia con preguntas y lograr que ellos se den cuenta como pueden superar y evitar los errores cometidos, por ejemplo: Muy buena descripción personal . Te sugiero que revises el uso de “ <i>It's</i> ”, “ <i>I'm</i> ” or “ <i>I am</i> ” ¿Cuándo hablas ti mismo? ¿Cuál de ellas es la correcta? Mencionaste tus datos personales como la edad y sobrenombre, cumpleaños y el lugar donde

	agrupar en algo se avanzó con la retroalimentación... "	Por otro lado, revisa el orden de los adjetivos cuando describes tu cabello. <i>Good try!</i> "	estudias, en esta oración escribiste "I lives" ¿Estará correcto? Te sugiero que revises el cuadro de los verbos.
¿Cómo has implementado la retroalimentación en el proceso educativo?	"...bueno primero indicaba el propósito del aprendizaje , que fue tomado de las capacidades y los desempeños precisados daba las consignas y ejemplo; luego al momento de recibir las tareas empezaba a comunicar qué es lo habían hecho y qué es lo que deben mejorar..."	"...se explicaba con claridad lo que debían entregar como reto y se aclaraba los criterios de evaluación para calificar su desempeño , se observó en las evidencias que mejoraban, pero solo con los que podíamos tener algún tipo de contacto ".	"...creaba un entorno de confianza conversaba el aspecto socio emocional y luego explicaba sus logros, fortalezas y debilidades a veces planteaba preguntas reflexivas , lo complejo era entablar un diálogo , era lo ideal pero el tiempo que teníamos no fue suficiente..."
¿Cómo realizabas la corrección del error durante la retroalimentación?	"...indicar a los alumnos que ahora el error indicaba a los profesores dónde debíamos apoyar que mejoren sus aprendizajes y explicar lo mismo a los padres de familia , poco a poco empezaron a entender..."	"...con el enfoque por competencias trataba de hacer entender a los estudiantes con ejemplos para que identifiquen dónde está el error , pero eso se lograba si establecía una vinculación con ellos, eran muchos a quienes se debía retroalimentar ,	"cuando observo errores en los trabajos, primero resalto lo positivo , por ejemplo: Veo que manejas una gran variedad de vocabulario y que tienes un texto estructurado y comprensible; sin embargo, debemos trabajar en ciertos conectores como "and" "but". Has

		entonces lo hacía de manera grupal... "	utilizado adjetivos bastante bien, pero en cuanto a los verbos y su uso hay que repasar su conjugación mira el cuadro en la actividad 5 . Entonces, esto me permite, que nuevamente realice un repaso para reforzar esta actividad "
¿Cómo se expresa la interacción activa al momento que realiza la retroalimentación?	<p>"...se ha realizado las interacciones sobre todo en el WhatsApp con mensajes de aliento para animarlos a que continúen, pero los mensajes que respondían eran respuestas cortas, también enviaban imágenes que había de descifrar ..."</p> <p>"...en casa estaban solos, no había quien supervisara y acompañara en sus tareas y cuando nos comunicamos con ellos por teléfono no respondían a las llamadas o nos dejaban en visto en los</p>	<p>"...brindaba confianza para que ellos puedan sentirse bien y ahora esto se ha convertido en mi fuerte porque el estudiante al margen de sus dificultades de aprendizaje ...ellos expresaban sentirse seguros para aprender..."</p> <p>"...nos llamó mucho la atención que nuestros estudiantes estaban en línea, tanto en WhatsApp como en las redes sociales y a nuestras clases no ingresaban".</p>	<p>"...las interacciones que realicé fueron medianamente, porque en este contexto se presentan demasiadas limitaciones ...en casa no había quien supervisara sus tareas y cuando nos comunicamos con ellos por teléfono no respondían a las llamadas o nos dejaban en visto en los mensajes de WhatsApp"</p> <p>"...el proceso de retroalimentación se desarrolló en el idioma materno</p>

	<p>mensajes de WhatsApp; por lo que a pesar de enviar mensajes de cómo iban a ser evaluados no obteníamos resultados favorables”</p>		<p>y no en inglés como debería de ser, porque si se realizaba en el idioma extranjero no se evidencia resultados de mejora en el proceso, esto es debido a que los estudiantes en su mayoría no tienen contacto constante con el idioma, entonces esto hace aún más difícil que ellos tengan el conocimiento previo; sumado a ello, los estudiantes tienen muy limitado el léxico en el idioma inglés; como también, este proceso se realiza de manera permanente toda vez que tenemos contacto con los estudiantes y muchas veces ya no alcanza el tiempo para retroalimentar”.</p>
--	--	--	--

			<p>“...prácticamente muchos estudiantes no contaban con la compañía de un adulto en casa y además debían de cuidar a sus hermanos menores”</p>
<p>¿Cómo buscas mejorar los resultados de tus estudiantes mediante la retroalimentación?</p>	<p>“...tampoco se evidenciaba el logro de la competencia porque la mayoría de las veces que enviaban capturas de sus tareas, estas no eran claras; entonces la retroalimentación que daba era muy general...”</p>	<p>“...logré mejores resultados por WhatsApp, realizaba video llamadas para dialogar, pero estas interacciones eran muy pocas porque no todos respondían”</p>	<p>“...para valorar en nivel de logro de la competencia era necesario que se mencioné los criterios a evaluar o la rúbrica o instrumento a utilizar. Para ello los estudiantes debían tener claro está información; por ejemplo, un criterio ¿Puedes organizar tu descripción según estas características físicas y actividades en dos párrafos con coherencia y cohesión?”</p>

<p>¿Qué entornos tecnológicos has utilizado para promover la retroalimentación?</p>	<p>“...he utilizado algunos aplicativos como Jamboard, Padlet, Quizzez, pero aún no logro dominar del todo; sin embargo, lo que más he usado ha sido el WhatsApp para enviar las correcciones en Word, PDF y las imágenes debíamos enviar en JPG porque sus equipos eran de baja gama a veces no lograban descargar en PPT o PDF ya que no tenían instalados estos aplicativos en sus móviles y las imágenes que me enviaban no eran nítidas...”</p>	<p>“...había muchos aplicativos para aprender a usar en las plataformas, pero el tiempo se iba tantos informes que enviar, en WhatsApp más utilizaba los emoticones, enviaba audios, de YouTube descargaba canciones y videos, otras veces enviaba PPT en Power Point...”</p>	<p>“...es necesario empoderarnos del uso de las aplicaciones tecnológicas porque las clases son más dinámicas y se puede interactuar con ellos, solo que a veces los estudiantes no tenían muchos datos en sus celulares o con celulares básicos por lo que a veces no acceden a ellos”</p>
<p>¿Cómo desarrollaste las sesiones de aprendizaje de forma sincrónica?</p>	<p>“Debido a las circunstancias de la pandemia y por disposición del Ministerio de Educación se brindó las clases de manera remota; es decir, desde el lugar donde me encontraba y se desarrolló solo las competencias prioritizadas; lo cual, agudizó aún más</p>	<p>“... realizar la retroalimentación sincrónica por Meet o Zoom permitió interactuar con ellos; sin embargo, eran muy pocos estudiantes los que participaban y la mayoría de los alumnos no respondían, se quedaban en</p>	<p>“Al principio no sabía cómo iba a enseñar mis clases de manera remota, empezamos con los mensajes de WhatsApp; luego, por videos y audios, hasta lograr convencer a los padres de familia la necesidad de usar el Meet; entonces</p>

	el avance de las tres competencias del área ”	silencio , no encendían sus cámaras parecía que hablaba sola con la pantalla... ”	logramos retroalimentar en tiempo real. ”
¿Cómo implementaste el desarrollo de las sesiones de forma asincrónica?	“...la desventaja que tenía es que estamos con los estudiantes 7 horas igual que las clases presenciales y para retroalimentarlos individualmente no nos alcanzaba la vida. Tenía alrededor de 400 estudiantes a mi cargo...”	“El problema con los estudiantes es que no accedían al Meet , entonces decidí enviar audios por WhatsApp y mensajes de textos para realizar la retroalimentación , supongo que nos leían porque nos dábamos cuenta que el mensaje estaba en visto”	“Desarrollar mis clases de manera remota y retroalimentar asincrónicamente ha sido todo un desafío, porque desconocía el uso de la tecnología , encima no estaba segura si habían entendido mis mensajes de WhatsApp porque no tenía una respuesta de conformidad o algún mensaje de la mayor parte de ellos...”
¿Cuáles son las competencias del docente de inglés como lengua extranjera en el proceso de enseñanza?	“...con las clases virtuales el docente tiene que saber usar las plataformas, aplicativos, software; sobre el contenido disciplinar es un tema en el que debemos estar refrescándonos en continuo proceso desde el 2010 que llevamos los cursos en el ICPNA y los	“... tuve dificultades en este escenario y frustraciones porque no llegaba a muchos de mis estudiantes; sobre todo, no se desarrollaba las tres competencias del área... ”	“...realmente tuve muchas limitaciones para realizar mis funciones como mediador de los aprendizajes sumado a ello no todos mis alumnos accedían”

	<p>talleres de verano solo algunos se beneficiaron, las habilidades blandas son capacidades que se tiene que manejar continuamente también...”</p>		<p>“debe tener dominio disciplinar y manejo de los procesos pedagógicos... sobre las interacciones se logró por lo menos con aquellos que participaban activamente, porque se auto valoran en las actividades del AeC y se esfuerzan por mejorar...”</p>
<p>¿Por qué crees que la empatía es una habilidad que el docente de inglés debe practicar?</p>	<p>“...era necesario ser empáticos con los chicos por la misma situación que estábamos pasando y el estado anímico de los estudiantes no era bueno. Y no solo ser empático; sino, además, enseñarles a ser resilientes”</p>	<p>“...cuando observaba que alguno de ellos que usualmente participaba y de pronto ya no estaban en contacto inmediatamente me comunicaba con ellos para dar soporte socioemocional porque era necesario conversar con mis chicos; logré que me trasmitan sus miedos. Era necesario ponerme en su situación en ese momento dado la coyuntura”</p>	<p>“...sentir lo que está pasando a los estudiantes y ponerse en el lugar de otra persona era vital en ese momento, y no solo con los estudiantes a ello se suma los padres de familia, mis colegas la situación golpeaba todo el aspecto emocional...”</p>

<p>¿Cuáles son los recursos que más utiliza en su práctica docente diaria?</p>	<p>“...la rúbrica es la mejor, pero demanda esfuerzo y a veces no me sentía segura si de verdad se iban autocalificar con honestidad...por eso era necesario explicar cada descriptor, cada desempeño, esto se daba con aquellos que podíamos tener contacto...” “...el portafolio fue útil para valorar los desempeños de las capacidades del área de inglés...”</p>	<p>“la estrategia del Aprendo en Casa facilitó las autoevaluaciones sobre las rúbricas y los check list, pero se tenía que adecuar y explicar a los estudiantes para que identifiquen bien su nivel de logro”</p>	<p>“además de aclarar cómo debían evaluarse les pedía que sean muy honestos en calificar sus desempeños”</p>
--	---	---	--

Nota: Color verde representa la categoría: Retroalimentación; color azul representa la categoría: Educación remota y color ámbar representa la categoría: Docente de inglés.

Anexo 7. Matriz de desgravación y segmentos de las entrevistas a expertos

Pregunta	Experto 1	Experto 2	Experto 3
¿Qué tipo de retroalimentación se recomienda que deben realizar los docentes en su práctica docente?	“...así como lo manifiestan Pedro Ravela y Rebeca Anijovich la retroalimentación por descubrimiento o reflexiva o en el mejor de los casos la retroalimentación descriptiva dadas las limitadas condiciones del entorno ; sin embargo, en la evaluación formativa la retroalimentación reflexiva conduce a que el estudiante se autoevalúe y desarrolle su autonomía... ”	“...en el contexto de pandemia fue necesario ofrecer una retroalimentación que los conduzca a continuar con su experiencia educativa para ello los estudiantes debía de reconocer sus logros y dificultades en las actividades del Aprendo en Casa ; es decir, desarrollar su autonomía en el aprendizaje , pero en muchos casos no estaban preparados...”	“...si revisamos la rúbrica del desempeño docente se observa que el profesor debe mediar al estudiante a una retroalimentación por descubrimiento o reflexiva esto se logra cuando se realiza el diálogo pedagógico para que el estudiante valore hasta dónde se encuentra su nivel de logro , es con la reflexión que el estudiante identifique y logre así su autonomía... ”
¿Cómo se debería implementar la retroalimentación en el proceso educativo?	“...primero los docentes deben revisar los estándares, competencias, capacidades y desempeños y en el Aprendo en Casa ya estaba diseñado claro que aquí se tenía de hacer las adecuaciones. En función al trabajo	“...propiciar la retroalimentación reflexiva con intervención permanente del docente cuando se ha identificado las necesidades de aprendizaje... lo	“...se recomienda dar a conocer sobre qué y cómo será su evaluación su valoración , a partir de las consignas dadas los docentes reciben y evalúan cómo está su nivel de logro los estudiantes . El docente

	<p>recibido del estudiante el docente brinda los comentarios siempre empezando de sus logros y luego preguntar y repreguntar los puntos que se observa debe mejorarlo...”</p> <p>“...también el docente debe realizar una autocrítica de su desempeño, preguntarse si la retroalimentación que dio a sus estudiantes ha sido la correcta y si no logra hacer una retroalimentación reflexiva al menos buscar las estrategias para llegar hacer este tipo de retroalimentación que resulta más efectiva para alcanzar las competencias del área de inglés...”</p>	<p>cual implica personalizar el acompañamiento de sus desempeños”</p>	<p>realiza la retroalimentación formativa haciendo que el estudiante reflexione de sus errores identificados, pero es el estudiante quién debe reconocer el error...”</p>
<p>¿Cómo el docente debe realizar la corrección del error</p>	<p>“...aclarar a los estudiantes que cuando se equivocan no van a ser</p>	<p>“...para cerrar las brechas es necesario identificar los errores y a partir de ello</p>	<p>“...cuando el estudiante recibe la retroalimentación y los comentarios</p>

<p>durante el proceso de retroalimentación?</p>	<p>sancionados, descalificados, desaprobados; desde este enfoque con la evaluación formativa ellos en la medida que reconozcan, identifiquen dónde cometieron errores deberán mejorando su aprendizaje; claro es un proceso de diálogo con el estudiante o con un grupo reducido de estudiantes en esa medida la retroalimentación será efectiva...”</p>	<p>ver los errores como oportunidades de aprendizaje; entonces es fundamental ser flexibles, motivarlos y apoyarlos pedagógica y emocionalmente para dar seguridad en sus avances...”</p>	<p>de mejora debe percibir la corrección como un avance para reajustar lo que ha aprendido y hacia dónde llegar; es con las preguntas reflexivas que el estudiante se da cuenta cuanto le falta para el logro del desafío...”</p>
<p>¿Cómo el docente debería expresar la interacción activa del docente al momento que realiza la retroalimentación?</p>	<p>“...según el tipo de conectividad que acceden los estudiantes, si es por el WhatsApp establecer un entorno que brinde confianza y seguridad...”</p>	<p>“...era necesario mantener contacto con la familia, aquí ellos tenían que asumir un rol muy importante el de garantizar que sus hijos interaccionen con el docente, aclarar cuánto tiempo iban a permanecer en línea, claro que las condiciones económicas no lo permitieron...”</p>	<p>“...el docente de inglés a pesar de no tener las condiciones y además no se consideró como un área priorizada según la norma, frente a esta valla de obstáculos realizó interacciones prueba de ello se vio en los Achievement Day Online que organizaron ...”</p>

<p>¿Cómo el docente de inglés debe mejorar los resultados de tus estudiantes mediante la retroalimentación?</p>	<p>“...tal como lo señala el CNEB, identificar las necesidades de aprendizaje o agruparlos según su nivel de logro de las competencias del área de inglés...”</p> <p>“...la retroalimentación individual es muy valorada en casos especiales...”</p>	<p>“...la praxis docente es la clave para identificar las limitaciones de los estudiantes y esto debe estar sistematizado por cada competencia ...el docente también está evaluando permanentemente los logros adquiridos sin ese análisis no se evidenciará el desarrollo de las competencias del área de inglés...”</p>	<p>“...en la mayoría de los casos los docentes de inglés tenían que llevar a cabo la retroalimentación a grupos grandes o numerosos y considerando con los estudiantes que mantenían contacto la mejor estrategia para este caso es agrupamiento...”</p>
<p>¿Qué entornos tecnológicos era recomendable para promover la retroalimentación?</p>	<p>“...ha sido un desafío para los docentes que no estaban preparados para esta modalidad a pesar de todo el WhatsApp que era el medio por lo que más de interactuaban los docentes con sus estudiantes hubo aplicativos como CHAT STATS para reforzar su nivel de palabras que está usando y expresando, los audios con mensajes</p>	<p>“...en el monitoreo al desempeño docente se evidenció que hubo maestros solo enviaban mensajes de textos y no utilizaron ningún aplicativo porque desconocían su uso...”</p> <p>“...los podcasts, los streaming, webinar son entornos tecnológicos que muy se puede dar una utilidad pedagógica...”</p>	<p>“...en esta modalidad de servicio remoto se pudo conocer muchos aplicativos para hacer de las clases realmente interactivas plataformas que ya existían pero como no lo necesitaban ni se daban cuenta cómo utilizarlas; los entornos como ZOOM, MEET, TEAM, entre otros que liberaron las bondades de su uso, GOOGLE FOR EDUCATION</p>

	<p>conduciendo a la reflexión ayudaron mucho...”</p>		<p>ofreció el MEET con grabación que si el estudiante no logro acceder a la clase lo podía hacer de manera asincrónica ; también ofreció el JAMBOARD pizarra electrónica, el formulario de GOOGLE en el que se puede elaborar las rúbricas y el estudiante pueda auto valorar su aprendizaje, en fin hay herramientas tecnológicas que si el docente las aplicará y si las condiciones se dieran ya tendríamos estudiantes bilingües.. ”</p>
<p>¿Cómo se desarrolló las sesiones de aprendizaje de forma sincrónica?</p>	<p>“...la educación remota garantizó la continuidad del proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo a los informes la mayoría de estudiantes accedieron por WhatsApp por lo que los docentes utilizaron para transmitir audios, tik tok,</p>	<p>“...el escenario de trabajo remoto de los docentes resultó un desafío que debían afrontar y mantener contacto con los estudiantes y sus familias también demandó un despliegue de acciones</p>	<p>“...las sesiones sincrónicas también tuvieron limitaciones, la escasa conectividad no permitió el normal desarrollo y se agudizaba con el tema socioemocional...”</p>

	<p>PPT, mensajes de textos, Facebook; pese a los esfuerzos realizados los docentes evidenciaron que no era suficiente para desarrollar las tres competencias del área...</p> <p>“...en todos los casos la retroalimentación se desarrolló con el uso de la lengua materna...”</p>	<p>para realizar la retroalimentación efectiva...”</p>	
<p>¿Cómo se implementaron el desarrollo de las sesiones de forma asincrónica?</p>	<p>“...de la información que obtenían de sus estudiantes y de las familias se fue implementando las sesiones asincrónicas por WhatsApp...estas se desarrollaron enviando mensaje de textos, imágenes, audios se evidenció interacciones, pero solo se estaba desarrollando una competencia lee en un nivel muy básico, sumado a ello pocas veces se recibía los trabajos...”</p>	<p>“...a través de audios y videos también se evidenció en algunos casos se envió de manera física con la entrega de Qali Warma la familia recogía las prácticas y también recibían la retroalimentación, pero se daba cada mes porque así son las entregas mensualmente en esas condiciones cómo se estaba desarrollando los aprendizajes...”</p>	<p>“definitivamente el WhatsApp fue el medio por el cual se desarrolló este modelo de clase, muchos hogares estaban compuestos por más de tres miembros con un equipo móvil, entonces por lo general leían las Experiencias de Aprendizaje y después de días enviaban en estas condiciones desarrollar las cuatro habilidades del idioma era todo un desafío para los docentes...”</p>

<p>¿Cuáles son las competencias del docente de inglés como lengua extranjera en el proceso de enseñanza?</p>	<p>“... el marco del buen desempeño docente indica el perfil; además, de ello el dominio disciplinar del área como también el manejo de las habilidades blandas...”</p>	<p>“...durante los monitoreos se evidenció que para los docentes la retroalimentación era asegurar que es lo que tiene que hacer el estudiante”</p> <p>“...además, en los monitoreos se evidenció que para los docentes la retroalimentación era asegurar que es lo que tiene que hacer el estudiante sin evidenciar todos los procesos pedagógicos y didácticos...”</p>	<p>“...en principio es conocer los proceso pedagógicos y didácticos... dentro de los procesos pedagógicos está la retroalimentación, el cual es un proceso iterativo; conocer los tipos de evaluación e instrumentos; también el dominio de su área como lengua extranjera; otro aspecto que el docente tiene que poner práctica son las habilidades blandas como la empatía, flexible, escucha activa entre otros de manera que el vínculo de confianza se dé entre el docente, estudiante y familia...”</p>
<p>¿Por qué crees que la empatía es una habilidad que el docente de inglés debe practicar?</p>	<p>“...en estas circunstancias de pandemia ser empáticos con los estudiantes es una capacidad que se debía tener en cuenta constantemente</p>	<p>“...la capacidad de ser empáticos ayuda a generar las condiciones para promover mejores aprendizajes; si el estudiante percibía esa comprensión ya</p>	<p>“para llegar al estudiante y captar su atención se logra usando varias estrategias didácticas de la misma manera el aspecto socioemocional</p>

	y así generar entornos favorables para el logro de los aprendizajes ...”	se estaba vinculando emocionalmente ; así también, enviar mensajes de resiliencia frente a la adversidad sacar los mejor para afrontar la crisis que se estaba atravesando.	era necesario trabajar esta capacidad de ponernos en su lugar y comprender la situación que estaba pasando...”
¿Cuáles son los recursos que más ha utilizado el docente de inglés en su práctica docente diaria?	“...si te refieres a los instrumentos de evaluación es fundamental dar a conocer los criterios de evaluación y se difunden a través de las rúbricas que también se diseñan en los formularios de Google , las listas de cotejo , los portafolios con su cuadro de criterios ...todo debe estar bien clarificado para los estudiantes ...”	“... en la retroalimentación como se da al final después que los docentes recibieron las tareas , los trabajos , es la rúbrica con los descriptores que sean con un lenguaje entendible para los estudiantes era una buena estrategia para conducirlos a su autonomía ...”	“...las autoevaluaciones , las heteroevaluaciones , la coevaluación son herramientas para valorar el aprendizaje de los estudiantes es muy útil si se explica al estudiante cómo se aplicará, así como las rúbricas , enfatizar siempre la honestidad y objetividad al momento de utilizarlo...”

Nota: Color verde representa la categoría: Retroalimentación; color azul representa la categoría: Educación remota y color ámbar representa la categoría: Docente de inglés.