

Las prácticas de retroalimentación reflexiva y sus expresiones de desigualdad en tiempos de pandemia

Reflective Feedback Practices and their expressions of inequality in times of pandemic

Luz M. Chura-Cutipa^{1,a}, Nimia T. Linares-Cutipa^{1,b}, María A. Polo-Pari^{1,c}, Amelia Zegarra-Palacios^{1,d}

Resumen

Este estudio se basó en explicar la diferencia entre las prácticas de retroalimentación reflexiva en tiempos de pandemia, en base a la desigualdad en el acceso a herramientas virtuales de forma sincrónica y asincrónica, sobre la forma de retroalimentación reflexiva que realizan los docentes con nuevas y diferentes estrategias digitales aplicadas para el logro de los aprendizajes. Tuvo como objetivo analizar la retroalimentación desde el punto de vista del docente y su importancia en el desarrollo de las competencias lectoras. La metodología aplicada fue la cualitativa, por medio de un diseño fenomenológico, y se empleó la técnica de entrevista a docentes de nivel primario con una guía que consignaba una serie de preguntas en torno a las categorías del presente estudio. Los resultados evidencian que la retroalimentación es posible mediante la enseñanza sincrónica y asincrónica, las cuales son trabajadas desde el desarrollo grupal de los educandos y desde sus evidencias, que influyen en la mejora de las competencias lectoras. Además, las limitaciones tecnológicas de conectividad y accesibilidad evidencian, durante la pandemia (COVID-19), una desigualdad en la retroalimentación, favoreciendo a los que tuvieron un aprendizaje sincrónico, concluyendo en que se establece una buena relación entre las variables estudiadas y que se obtiene una mejora pese a las adversidades económicas.

Palabras clave: retroalimentación, retroalimentación reflexiva, evaluación formativa, desigualdades educativas, Tacna.

Abstract

This article explain the difference between "reflective feedback practices" in times of pandemic, based on inequality in access to virtual tools synchronously and asynchronously, on the form of reflective feedback that teachers perform with new and different applied digital strategies to achieve learning. The objective was to analyze the feedback from the teacher's point of view and its importance in the development of reading skills. The applied methodology was qualitative, by means of a phenomenological design, using the technique of interviewing with a guide that consigned a series of questions around our study categories. The results show that feedback is possible through synchronous and asynchronous teaching, which are worked from the group development of the students and from their evidence, which influence the improvement of reading skills. In addition, the technological limitations of connectivity and accessibility show, during the pandemic (COVID-19), an inequality in the feedback, favoring those who had a synchronous learning, concluding that a good relationship is established between the variables studied and that gets an improvement despite economic adversities.

Keywords: feedback, reflective feedback, formative evaluation, educational inequalities, Tacna.

¹Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Tacna; Unidad de Gestión Educativa Local de Tacna, Tacna, Perú

E-mail, ^adiplo.ameliazegarra@gmail.com

Orcid ID: ^a<https://orcid.org/0000-0003-4153-4255>, ^b<https://orcid.org/0000-0002-2565-142X>, ^c<https://orcid.org/0000-0003-3044-7535>,
^d<https://orcid.org/0000-0003-1555-5407>

Recibido: 22 de mayo de 2021

Aceptado para publicación: 20 de octubre de 2021

Citar este artículo: Chura-Cutipa, L.M., Linares-Cutipa, N.T., Polo-Pari, M.A. y Zegarra-Palacios, A. (2021). Las prácticas de retroalimentación reflexiva y sus expresiones de desigualdad en tiempos de pandemia. *Investigación Valdizana*, 15(4), 209-217. <https://doi.org/10.33554/riv.15.4.1087>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



Introducción

La propuesta de investigación tiene como objetivo analizar la retroalimentación docente en el desarrollo de las competencias lectoras en estudiantes de educación primaria en la ciudad de Tacna durante el año 2020. Para ello, se desarrolló una metodología de investigación cualitativa (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), en base a un diseño fenomenológico¹ (Creswell y Poth, 2007) y por medio de la técnica de entrevista semiestructurada, la cual se distribuyó en tres grandes grupos de preguntas: retroalimentación, comprensión lectora y consideraciones finales. Si bien la investigación permite evidenciar que la retroalimentación sí beneficia la competencia lectora, es importante detallar la forma en que el docente ha desarrollado esta práctica durante la enseñanza virtual en tiempos de pandemia.

Consideramos importante detallar, en esta oportunidad, cuatro importantes hallazgos que se ven interrelacionados. En primer lugar, la retroalimentación durante la pandemia, ha sido principalmente *reflexiva*, frente a otros tipos de retroalimentación como la elemental o descriptiva (Minedu, 2017a). En segundo lugar, es relevante detallar la forma en cómo se ha desarrollado la retroalimentación reflexiva en este contexto, en la cual se evidencian dos prácticas: una retroalimentación reflexiva basada en las evidencias generadas por el estudiante, y una retroalimentación reflexiva basada en el diálogo entre estudiantes y docentes. Si bien pueden considerarse una serie de consecuencias y explicaciones respecto a esta realidad, es primordial el tercer aspecto. En tercer lugar, podemos explicar la diferencia entre las prácticas de retroalimentación reflexiva en tiempos de pandemia en base a la desigualdad en el acceso a herramientas virtuales. De esta manera, quienes pudieron acceder a una plataforma sincrónica tenían la posibilidad de realizar una retroalimentación en base al diálogo, frente a quienes no tenían esa posibilidad, los cuales, finalmente, debían optar por una retroalimentación reflexiva en base a evidencias. En cuarto lugar, se debe concluir que esta situación conlleva a desarrollar una desigualdad en las posibilidades de la retroalimentación reflexiva de los estudiantes, ya que aquellos que podían acceder a una retroalimentación reflexiva en base al diálogo podían encontrar una serie de beneficios como la inmediatez, la interacción y la comunicación bidireccional, frente a los que solo podían acceder a una retroalimentación reflexiva en base a evidencias.

Fundamentación teórica

La retroalimentación como parte de la evaluación formativa

Talanquer y Vicente (2015) señalan que “la evaluación formativa se basa en el análisis de evidencia recolectada por los docentes que les permiten hacer comentarios e implementar acciones para mejorar la

comprensión de los estudiantes” (p. 178). Sin embargo, su significado ha ido cambiando con el transcurrir de los años. Con el currículo anterior, la evaluación era considerada como un espacio en la sesión en la que el docente debía comprobar los aprendizajes utilizando instrumentos de medición de manera general dirigido al grupo de estudiantes y esto concluía con la valoración de un calificativo aprobatorio o desaprobatorio, en el cual muchas veces los estudiantes se sentían etiquetados, ya sea dentro del grupo de los “buenos” o de los “malos”, seguido de percepciones: “Yo no soy bueno para las matemáticas”, “A mí me gusta el dibujo”, “No soy bueno para la lectura”.

Sin embargo, en el currículo actual (Minedu, 2017b), la evaluación adopta un enfoque formativo e integral, donde más allá de una calificación del aprendizaje cognitivo, se observa el proceso que el estudiante está logrando como competencia, “se entienden entonces, como el conjunto integrado de conocimientos, habilidades y valores que la persona desarrolla” (Chirinos, 2019, p. 47), y sus dificultades, así como el acompañamiento para lograr sus metas, según sus propios estilos y ritmos de aprendizaje. La evaluación como una práctica centrada en la enseñanza ha cedido el paso a una práctica centrada en el aprendizaje del estudiante como un espacio de apoyo permanente al estudiante en el logro de sus competencias, que concluiría con la frase: “que todos los estudiantes aprendan y nadie se quede atrás”. A propósito de ello, el Currículo Nacional (Minedu, 2017b) recuerda que “la evaluación cumple un papel no sólo para certificar qué sabe un estudiante, sino también para impulsar la mejora de los resultados educativos y de la práctica docente” (p. 177).

Del mismo modo, el Currículo Nacional señala que “desde un enfoque formativo, se evalúan las competencias, es decir, los niveles cada vez más complejos de uso pertinente y combinado de las capacidades, tomando como referente los estándares de aprendizaje” (Minedu, 2017b, p. 178). Partiendo de esta premisa, la evaluación centrada en los aprendizajes prioriza el seguimiento al progreso de cada estudiante ofreciéndole oportunidades para que ellos mismos reflexionen y asuman la responsabilidad en el progreso de sus aprendizajes. Asimismo, el docente debe fortalecerse en el “arte de hacer preguntas”, puesto esto le permitirá plantear preguntas pertinentes a los estudiantes que conlleva a reflexionar sobre sus logros y dificultades y, por ende, alcanzar los estándares de aprendizaje.

La retroalimentación en el marco de la rúbrica de evaluación del desempeño docente

El desempeño de docente para llevar a cabo el proceso de retroalimentación está relacionado con el clima que se genera y con “los recursos con que se cuenta para generar un clima adecuado o inadecuado, el cual es

¹Según Creswell y Poth (2007), es “un estudio fenomenológico describe el significado para varios individuos de sus experiencias vividas de un concepto o fenómeno. Los fenomenólogos se centran en describir lo que todos los participantes tienen en común cuando experimentan un fenómeno” (p. 58). Para la presente investigación, la evaluación formativa se ha analizado como un fenómeno común en torno a la experiencia de diversos docentes.

asumido por los estudiantes para generar o no aprendizajes significativos” (Velez y Perez, 2017, p. 2).

Para realizar un desempeño adecuado y oportuno, los docentes realizan la retroalimentación de distintas maneras: por descubrimiento, donde los estudiantes son sujetos de su propio aprendizaje porque reflexionan y reconocen sus logros y dificultades, para superarlos y mejorarlos; la retroalimentación descriptiva, donde se brinda oportunidad para que descubra lo que ha logrado y aún le falte mejorar; la retroalimentación elemental, que indica si su actuación es apropiada o errónea y hasta señalar lo correcto; y la retroalimentación incorrecta, cuando el docente afirma algo como correcto cuando no lo es. Esto se especifica en el documento denominado *Rúbricas de evaluación del aula para la evaluación del desempeño docente-2018*, donde se señalan estos cuatro tipos de retroalimentación.

La retroalimentación por descubrimiento o reflexiva, consiste en orientar a los estudiantes para que sean ellos mismos quienes encuentren cómo aprenden o bien para que reflexionen sobre su propio razonamiento e identifiquen sus errores, es la idónea y buscada por los docentes. Paralelo a esto, también se espera que los docentes tomen los errores de los estudiantes como oportunidades de aprendizaje para aplicar este tipo de retroalimentación y “darle un adecuado tratamiento a los errores como punto de partida a nuevos aprendizajes” (Briceño y Thairy, 2009, p. 14).

En el presente estudio, la mayoría de docentes entrevistados optan por la aplicación de la retroalimentación reflexiva o por descubrimiento. Esto se evidencia en sus manifestaciones donde indican que al revisar las evidencias de sus estudiantes y buscar espacios de interacción virtual, pueden darse cuenta de los logros que han alcanzado y cuáles aún les falta alcanzar, respecto a los aprendizajes previstos. Es así que “el docente se convierte en un facilitador de conocimientos aprovechando al máximo las sesiones de clases para debatir y aclarar puntos exactos (Martínez-Salas, 2019, p. 205).

Adaptándonos a nuevas formas y estrategias de retroalimentación en el contexto de pandemia

La pandemia causada por la COVID-19 impactó en gran medida en todo el mundo. En Perú, desde el 16 de marzo, cuando se confirmaron los primeros casos, se decretó el estado de emergencia sanitaria y el sistema educativo fue uno de los más afectados. Ante esta coyuntura, se suspendieron las clases presenciales. El Ministerio de Educación del Perú, pudo sobrellevar las adversidades y lograr, en muy poco tiempo, una respuesta real para mantener el dictado de las clases a distancia y remota en los niveles de inicial, primaria, secundaria y superior (Resolución Viceministerial N.° 093-2020-MINEDU). En la educación básica regular, con la estrategia Aprendo en casa, la vivencia fue diversa para los docentes y estudiantes, pues pudieron acceder de acuerdo a sus posibilidades de conectividad. Los estudiantes podían ingresar a través de la web si contaban con internet, otros estudiantes mediante la televisión y otros a través de la radio.

Se observan diferencias en los relatos sobre las estrategias, metodologías y aspectos más vivenciales que traen docentes y estudiantes. En cuanto a la retroalimentación que recibieron los estudiantes “tiene mayor efecto sobre el aprendizaje” (Caycho-Rodríguez, 2019, p. 150), y se puede apreciar que aquellos que contaban con internet pudieron acceder a diversas plataformas virtuales donde interactúan en tiempo real. Los estudiantes que tuvieron la carencia tecnológica no podían recibir la misma atención por sus docentes porque las actividades eran entregadas en otro momento; sin embargo, como señala Canabal y Margalef (2017), “no se trata tanto de incluir todos los tipos de retroalimentación, sino que lo más importante es adecuarla a las características y el proceso de cada uno de los/as aprendices” (p. 67).

Los padres de familia fueron los grandes aliados de la estrategia Aprendo en casa. Los que contaban con recursos económicos se abastecieron de recursos tecnológicos como laptop, CPU con cámara, micrófono, celulares inteligentes. Sin embargo, también tuvieron sus limitaciones aquellos hogares que se proveen sustento diario, para obtener los recursos económicos, ya que con el confinamiento era imposible salir a trabajar. A pesar de ello, se agenciaron de un celular para que sus hijos puedan recibir la educación a distancia y sus hijos puedan lograr sus aprendizajes. También, como fortaleza, el dominio y uso de las plataformas virtuales de los padres sirvió de apoyo a los docentes para poder realizar la retroalimentación adecuada a los estudiantes.

En estos tiempos de pandemia cabe resaltar la adaptación de los estudiantes a la nueva forma de aprendizaje donde ellos eran los más entusiastas en el uso de las plataformas virtuales, como con el uso de WhatsApp, que se convirtió en un medio de comunicación entre estudiante y docente.

Si bien es cierto que la brecha tecnológica de algunos estudiantes que contaban con todos los recursos digitales eran de gran ayuda para las clases virtuales, aquellos que contaron con un celular inteligente le dieron mayor utilidad. Queda señalar la gran satisfacción de los docentes que, aun en la adversidad traída por la COVID-19, consiguieron que sus alumnos sigan aprendiendo y logren combinar la competencia 28 que indica que los estudiantes usan adecuadamente los recursos tecnológicos en la comprensión lectora, permitiendo, a su vez, al docente el “uso pedagógico de las mismas como herramientas de enseñanza-aprendizaje” (Prado-Huarcaya y Escalante-López, 2020, p. 142) para realizar la retroalimentación de acuerdo a los recursos con los que contaban.

El confinamiento sanitario trajo el cierre de las instituciones educativas; sin embargo, en la ciudad Tacna, los estudiantes no fueron desatendidos, las habilidades de los estudiantes y el uso de estrategias de los docentes hizo posible que la educación no se detenga. La educación a distancia no fue una barrera para seguir aprendiendo. Fortaleció al maestro el aprender nuevos programas, uso de plataformas y herramientas digitales para combinar con su creatividad y poner al servicio del

aprendizaje de los estudiantes. Así, pudo dar una evaluación formativa con una retroalimentación adecuada y oportuna, que evalúa el desempeño del estudiante mediante sus propios compañeros, de tal forma que la retroalimentación se maneje desde sus propias percepciones y con sus propios lenguajes.

Las instituciones educativas también tuvieron una gran brecha en el apoyo tecnológico a sus docentes y estudiantes. Algunas pagaron una cuenta institucional de Google Suite que ayudó la labor docente, mientras que otras tuvieron que agenciarse para poder lograr los aprendizajes esperados.

La brecha tecnológica, una gran dificultad para realizar la retroalimentación reflexiva en pro de la mejora de aprendizajes

La educación en los tiempos de pandemia ha revelado las distintas diferencias a las que se han tenido que adaptar los estudiantes para lograr los aprendizajes priorizados de acuerdo a los estándares, “la desigualdad a la hora de afrontar retos académicos es un elemento estructural previo a la pandemia, pero la situación de confinamiento ha intensificado muchas de las dificultades experimentadas por el alumnado” (Kuric, Calderón-Gómez y Sanmartín, 2021, p. 80). Esta nueva forma de trabajo remoto instó a los docentes a utilizar distintas estrategias para lograr un aprendizaje significativo. Dicho aprendizaje involucra una evaluación formativa, la cual se realiza durante el proceso educativo para mejorar y ayudar a los aprendizajes, dando cuenta de sus fortalezas y necesidades.

Las familias de los estudiantes de la ciudad de Tacna se localizan en distintas partes de la región, lo que dificulta el acceso a un adecuado internet para participar de las interacciones virtuales con los demás y realizar trabajos colaborativos. Esta situación evidencia la brecha digital; es decir, “la desigualdad de posibilidades que existen para acceder a la información, el conocimiento y la educación a través de la tecnología” (Sánchez, Reyes, Ortiz y Olarte, 2017, p. 116). Algunos estudiantes cuentan con limitadas herramientas digitales para poder acceder al acompañamiento pedagógico y orientar las evidencias.

Muchos padres de familia tienen un trabajo eventual, por lo que necesitan salir a trabajar día a día, dejando a sus menores hijos en casa. Y al llegar a casa deben de apoyar a sus hijos, lo cual genera un estrés y carga de trabajo al cual no estaban habituados. Esto trae como consecuencia estrés, pues “lo que estamos viviendo desde entonces no ha sido fácil, ha producido temor, incertidumbre, preocupación, inseguridad, tal vez impotencia, a todo nivel” (Unidad de Gestión Educativa Local Tacna, s. f.).

El estado de ánimo de los estudiantes que interactúan con sus pares durante estas reuniones virtuales compartiendo actividades permanentes, canciones, anécdotas, ayudan a mejorar su estado socioemocional.

El estudiante aprende no solo los conocimientos y procedimientos sino también los aspectos afectivos-humanos como son el compañerismo, el trabajo en equipo, la empatía, la

comunicación y la solidaridad, involucrando al docente en la búsqueda y desarrollo de nuevas habilidades de enseñanza. (García-Conislla, 2020, p. 104)

Para Ruiz (2020), la desigualdad social y educativa puede profundizarse en las circunstancias actuales y se materializa en la brecha de acceso a las tecnologías según el nivel socioeconómico de las familias. Esto muestra que los estudiantes que tienen acceso a internet tienen una retroalimentación en el momento, pues al participar de manera sincrónica, plasman sus inquietudes y dudas las cuales son disipadas y orientadas a lograr mejorar su aprendizaje. Respecto a los estudiantes que no cuentan con acceso a internet, la retroalimentación no es inmediata y a veces poco accesible. Muchas veces las orientaciones se dan de manera escrita, la cual no llega a ser entendida por el estudiante.

Motivar y facilitar el aprendizaje de los estudiantes es una de las tareas más importantes de los docentes. Se espera que, con este tipo de iniciativas y aplicativos, los docentes puedan explorar y explotar más prácticas pedagógicas innovadoras que beneficien a sus estudiantes. (Navarro, Vega, Chiroque y Rivero, 2018, p. 95)

En suma, los estudiantes que tuvieron acceso a las plataformas digitales lograron dominio sobre el uso de las herramientas digitales, y esto facilitó que se concrete la retroalimentación reflexiva.

Metodología

La presente investigación es cualitativa, orientada a describir el comportamiento de las prácticas de retroalimentación reflexiva y el logro de las competencias lectoras. Formaron parte de la muestra 8 docentes de educación primaria de 3 instituciones educativas de la UGEL Tacna. Para ello, se desarrolló un muestro no probabilístico por conveniencia (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Otzen y Manterola, 2017), entendido como la selección de casos accesibles a los investigadores y que deseen ser incluidos en la pesquisa (Otzen y Manterola, 2017). Para el proceso de investigación se utilizó la técnica de la entrevista, con una guía semiestructurada como instrumento en la que se consigna un cuestionario de 15 preguntas que giran en torno a las categorías de estudio. Dichas entrevistas fueron realizadas en modalidad virtual, utilizando la plataforma de Google Meet. Las entrevistas fueron transcritas de forma manual y con la herramienta de dictado de Google Docs. Posteriormente se procedió a verter las transcripciones en una tabla de doble de entrada en donde se relacionaban las categorías de retroalimentación docente, aspectos formales de la retroalimentación, comprensión lectora según docente, aspectos formales de la comprensión y relación entre comprensión lectora y retroalimentación. El análisis interrelacionado entre categorías apriorísticas y categorías emergentes ayudaron a procesar las transcripciones acordes a cada una de las respuestas del docente, lo que evidenció, como se explicará en los resultados, el uso de metodologías, estrategias y la mejora de competencias. Sobre esto se priorizaron y tomaron en cuenta las semejanzas en las respuestas, lo que advirtió la existencia de desigualdades entre estudiantes respecto del uso de tecnología supeditada al factor económico.

Finalmente, es importante acotar que el proceso de investigación coadyuvó a la generación de diversas categorías emergentes (retroalimentación según docente, aspectos formales de la retroalimentación, comprensión lectura según docente, aspectos formales de la comprensión, relación entre comprensión lectora y retroalimentación, aspectos formales de la retroalimentación reflexiva según docente). No obstante, el presente artículo considerará la presentación y profundización en una de las categorías emergentes: la retroalimentación reflexiva.

Resultados

Los procesos de retroalimentación en el contexto virtual de enseñanza a partir del estado de emergencia

La retroalimentación “consiste en devolver al estudiante información que describa sus logros o progresos en relación con los niveles esperados para cada competencia” (Minedu, 2017b, p. 180); sin embargo, las condiciones generadas a partir del estado de emergencia decretado el 15 de marzo de 2020 (Decreto Supremo N. ° 044-2020-PCM, 2020) conllevaron a la innovación de los procesos enseñanza aprendizaje bajo la modalidad virtual. De esta manera, los diversos procesos de retroalimentación no fueron ajenos a los procesos de innovación docente, con el propósito de evidenciar y analizar estos procesos. A continuación, presentamos algunos extractos de la entrevista.

Veo uno de los trabajos de los estudiantes. Uno puede notar también la comprensión en ellos, en el proceso del día de su aprendizaje. Por ejemplo, cuando tengo clases sincrónicas ellos están felices trabajando y dan cuenta como que entendieron todo, pero cuando uno recibe su evidencia su respuesta es muy escueta, me da entender que no fue tan comprendida la actividad. Entonces hago un par de preguntas que genera que el estudiante me demuestre que entendió todo o le aclaró la idea. Trabajo con la parte reflexiva, lo realizo a través de preguntas y repreguntas, indago qué es lo que el estudiante sabe. (Entrevistado 1)

En este caso, se observas que el entrevistado manifiesta un proceso de retroalimentación que, adaptado a la virtualidad, se desarrolla de manera mixta. Ello quiere decir que se genera un proceso de retroalimentación de manera sincrónica en base al diálogo y al trabajo en paralelo, pero además se desarrollan otros procesos asincrónicos en base a la generación de evidencias por parte del estudiante.

Hay que revisar la evidencia que nos ha enviado, en este caso la retroalimentación. Y la retroalimentación lo realizo en forma individual a cada estudiante que me envía su evidencia. Tengo que revisar, observarla, verla y luego dialogar con el estudiante para brindarle la información que corresponde de acuerdo a lo que ha desarrollado. (Entrevistada 2)

Como indica la RVM N. ° 094-2020-MINEDU (26 de abril de 2020) “la retroalimentación brindada por el docente puede darse de manera formal o informal, oral o escrita, individual o grupal y se puede realizar utilizando diferentes instrumentos” (p. 13); sin embargo, si bien la resolución es una norma que da cuenta del deber ser del proceso de enseñanza aprendizaje, el dar cuenta de los extractos de entrevista nos permiten profundizar en la caracterización de la práctica cotidiana del docente.

Así, la entrevista a la profesora Entrevistada 2 y al profesor Entrevistado 1, permiten observar que los procesos de retroalimentación pueden ser muy heterogéneos. Mientras que en el caso de un docente se puede apreciar un proceso de retroalimentación mixto, en el otro se observa un proceso de retroalimentación desarrollado de manera asincrónica. Estas diferencias pueden deberse a situaciones contextuales del estudiante.

Asimismo, existen diferencias relacionadas al desarrollo individual o grupal del proceso de retroalimentación. Así, “la evaluación formativa de tipo colaborativo permite la retroalimentación y el incremento de calidad y exigencia desde el propio alumno en relación con su obra, comparándola con la de sus compañeros” (Hermeza, 2015, p. 63). Este es el caso del profesor Entrevistado 1, donde el desarrollo sincrónico del proceso de retroalimentación permite una actividad grupal, en cambio, en el caso de la profesora Entrevistada 2, el desarrollo de la retroalimentación asincrónica y por evidencias conlleva a un trabajo individual por cada estudiante. Así, la retroalimentación individual en base a evidencias se constituye en una práctica común de los docentes en el proceso de enseñanza virtual.

¿Cómo realiza la retroalimentación?

Al momento de culminar la sesión y recepcionar los productos que me envían. Utilizando videollamadas y llamadas telefónicas. (Entrevistada 3)

Así, el proceso de retroalimentación en el contexto de virtualidad se somete a diversos factores contextuales. En este caso, la profesora Entrevistada 3 desarrolla la retroalimentación por medio de evidencias, de manera individual y a través de llamadas y videollamadas.

En síntesis, observamos que la retroalimentación en el contexto virtual encuentra un marco regulatorio en las diversas resoluciones ministeriales y viceministeriales que el Ministerio de Educación aprobó en el año 2020; sin embargo, la práctica cotidiana del docente, evidenciada en las entrevistas del equipo de investigación, permite caracterizar la diversidad de estas y las posibles dificultades que se expresan en su desarrollo heterogéneo y desigual.

La retroalimentación reflexiva desarrollada por medio de evidencias y la retroalimentación reflexiva desarrollada en base al diálogo

La retroalimentación reflexiva es el ideal buscando por todo docente, ya que es la más efectiva en cuanto al logro de las competencias de los estudiantes, pues “le permite al estudiante perfeccionarse y corregirse mientras aprende” (Pérez-Chaverri y Salas-Soto, 2016, p. 184). En el contexto de la pandemia los docentes tuvieron que adaptar las formas de realizar este tipo de retroalimentación, es por ello que tuvieron que “establecer altas expectativas con los estudiantes y particularmente en los procesos evaluativos” (Velásquez, Bustos y Duran, 2020, p. 223)

Un proceso indispensable para esta es la

recolección de evidencias en base a las cuales se organiza la retroalimentación de manera sincrónica y asincrónicas, ya sea a través del diálogo en tiempo real, con preguntas y repreguntas o mediante mensajes y llamadas.

La retroalimentación se puede realizar siempre y cuando el estudiante mande una evidencia y a partir de ello se inicia la retroalimentación partiendo del error o de algo que el niño no haya cumplido con la competencia que se refiere, la meta propuesta o el propósito. (Entrevistada 4)

La docente manifiesta que realiza la retroalimentación en base a evidencias, las cuales analiza para aprovechar el error, que “puede ser empleado más bien de forma constructiva, como una oportunidad de aprendizaje, propiciando la reflexión y revisión de los diversos productos o tareas” (Minedu, 2016, p. 172). La forma como realiza la retroalimentación la Prof. Entrevistada 4 va a influir notablemente en la reflexión que propiciará a sus estudiantes, ya que se basa solo en la evidencia que recibe del estudiante. Cabe resaltar que esto se da siempre y cuando se cuente con las evidencias, y para esto el estudiante debe tener acceso a internet, situación que no es posible para todos en el contexto actual.

Primero reviso sus trabajos (evidencias) y luego preparo las preguntas que realizaré para que mi estudiante reflexione sobre lo que está logrando y lo que aún no ha logrado en el desarrollo de su competencia. (Entrevistada 5)

El proceso de revisar las evidencias para realizar la retroalimentación permite que el estudiante reflexione sobre lo que va logrando y, de esta manera, tal como lo manifiesta la profesora Entrevistada 5. Se resalta en la RVM N. ° 094-2020-MINEDU que “mediante la evaluación para el aprendizaje, con finalidad formativa, se retroalimenta al estudiante para que reflexione sobre su proceso de aprendizaje, reconozca sus fortalezas, dificultades y necesidades y, en consecuencia, gestione su aprendizaje de manera autónoma” (p. 9).

Mediante diálogos asertivos, comunicados haciendo énfasis en los logros obtenidos. (Entrevistada 6)

Cuando se realiza la retroalimentación de manera sincrónica, permite al docente realizar un trabajo colaborativo entre los estudiantes, participando activamente entre sus pares, lo que permite “ayudar a los estudiantes a pasar del trabajo grupal espontáneo a un trabajo en equipo, caracterizado por la cooperación, la complementariedad y la autorregulación. Se trata de un aprendizaje vital hoy en día para el desarrollo de competencias”, (Minedu, 2017a, p. 173), logrando, de esta manera, que el aprendizaje sea significativo.

La retroalimentación generalmente la realizó a través de preguntas hacia lo que aprendieron, qué dificultades tuvieron y otras preguntas más. (Entrevistado 7)

El docente manifiesta que la retroalimentación la realiza mediante preguntas para conocer el logro de los aprendizajes de sus estudiantes, “la situación significativa culmina con una serie de preguntas que enmarcan los retos a ser resueltos por las niñas y los niños” (Minedu, 2017a, p.12).

Por lo manifestado por los docentes entrevistados, se puede concluir que los aprendizajes en el tiempo de confinamiento sanitario en el año 2020 se realizaron

de dos maneras: sincrónica y asincrónica. La sincrónica permitió el trabajo en forma grupal donde se interactuó en un determinando tiempo realizando una retroalimentación en tiempo real a través de un intercambio de opiniones, preguntas y conclusiones. También el aprendizaje se hizo de manera asincrónica donde el estudiante de acuerdo a su tiempo y su propio ritmo de aprendizaje iba realizando sus actividades, recibiendo a través de audios o en forma escrita su retroalimentación. La desigualdad del uso de recursos fue una limitante e hizo que el docente adapte estrategias de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a las necesidades y posibilidades de cada estudiante.

Relación entre la virtualidad y las posibilidades de acceso a la retroalimentación reflexiva en base a evidencias y la retroalimentación reflexiva en base al diálogo

En estos tiempos de confinamiento sanitario la educación cambió de escenario desde la interrelación de los actores de la educación como docentes y estudiantes en un aula, a una relación a través de la virtualidad. El docente, para realizar el proceso de una retroalimentación reflexiva, hizo uso de diversos recursos tecnológicos con la finalidad de lograr en los educandos su máximo potencial a través del desarrollo de sus habilidades para el logro de sus competencias.

A los estudiantes que pueden acceder a Zoom lo realizo al finalizar la clase virtual a través de un diálogo directo y disipo sus dudas en el momento sobre aquello que veo que no les ha quedado claro. Utilizo plataformas virtuales como el Zoom y Meet. Para los alumnos que no pueden acceder por videollamada reviso sus trabajos y envío comentarios o los llamo por teléfono. (Entrevistada 8)

Se observa que la docente Entrevistada 8 brinda accesibilidad a la diversidad tecnológica con la que cuentan sus estudiantes para realizar el proceso de retroalimentación en los distintos escenarios, tal como se señala en la RVM N. ° 025-2020-MINEDU (2020): “Las experiencias de aprendizaje y su diseño metodológico en el marco de una educación a distancia se gestionan en tres escenarios: conectividad, conectividad limitada y sin conectividad (con computadora, laptop, Tablet o smartphone; sin computadora y con material impreso)” (p. 11). Esta brecha tecnológica hace que los estudiantes estén en desigualdades de oportunidades de aprendizajes.

Bueno, generalmente cuando hacemos la retroalimentación mediante llamada telefónica, se ocupa más de 10 minutos, quizás, pero cuando utilizamos diversos canales virtuales como el Zoom y el Meet a veces es un poco corto por el tiempo. (Entrevistado 7)

La forma como se comunica el Entrevistado 7 con sus estudiantes es utilizando las tecnologías de la información desde llamadas telefónicas y a través de plataformas digitales como Zoom y el Meet, lo cual influirá de manera considerable en el proceso de retroalimentación con sus estudiantes, ya que la interacción se da en tiempo real y de manera oportuna, logrando aprendizajes significativos. Sin embargo, no siempre ocurre esto, como lo señalan Bergamaschi, Cardini, D' Alessandre, Torre y Ollivier (2020):

Estas herramientas no llegan de la misma manera a todos los estudiantes. Los datos muestran que 1 de cada 5 estudiantes de

primaria no tiene Internet en su hogar y que, incluso en los casos donde hay conectividad, su calidad está desigualmente distribuida en el territorio. (p. 24)

Por su parte, a la maestra Entrevistada 4, el uso de la virtualidad sincrónica le permitió usar la estrategia de preguntas y repreguntas, logrando en sus estudiantes la competencia lectora, que “es comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2015, p. 57.).

Lo que hago yo, más que todo, es realizar preguntas y repreguntas para que el estudiante pueda responder y llegar así a fundamentar sus respuestas y comprender mejor lo que lee, pero siempre a través de preguntas. (Entrevistada 4)

Además de comprender el texto los estudiantes tienen la oportunidad de fundamentar sus preguntas y respuestas lo que favorece una retroalimentación en tiempo real.

Al obtener el producto de sus trabajos que ellos me envían, ya que no estamos con ellos, tengo que tener el producto para poder retroalimentar. (Entrevista a la profesora. Entrevistada 3)

Se evidencia que hay una gran desventaja al momento de brindar la retroalimentación entre los que tienen acceso a la virtualidad y los que no. Tal como lo expresa la docente Entrevistada 3, no es posible hacer llegar una retroalimentación oportuna si no se cuenta con el producto que debe enviarse como evidencia, ya que muchos estudiantes no tienen acceso a internet. Por tanto, tal como se indica en la RVM N. ° 273-2020-MINEDU “recoger información, a través de evidencias, sobre el nivel de desarrollo de las competencias en situaciones significativas, y brindar retroalimentación oportuna y apoyo pedagógico necesario para mejorar el aprendizaje y la enseñanza” (p. 10) se convierte en la única forma de poder retroalimentar y asegurar aprendizajes.

De todo lo anterior, se puede concluir que la virtualidad sincrónica proporciona espacios valiosos para que el docente pueda brindar una retroalimentación adecuada que lleve a la reflexión de los estudiantes, lo cual demuestra que “el profesor cumple con un papel fundamental para proporcionar al estudiante pautas que le permitan autoevaluarse y corregir sus propios fallos, retomar aquello que no haya comprendido o profundizar en lo que le parece más atractivo” (Perochena, Coria y Calderero, 2017, p. 175).

Sin duda el trabajo grupal se adapta mejor a estos tiempos de pandemia y algunos docentes lo han tomado como una estrategia efectiva, pues así otorgan mayor autonomía al estudiante en su aprendizaje y propician la retroalimentación entre pares. De esta manera, se le da la oportunidad de dar mayor tiempo para atender a aquellos estudiantes que no tienen acceso a la virtualidad sincrónica.

Conclusiones

1. El estudio demuestra que la desigualdad en el acceso en el contexto actual de pandemia conlleva a que la calidad de la retroalimentación reflexiva no llegue de

manera óptima a todos los estudiantes por igual, donde influye la comunicación sincrónica y asincrónica de las clases impartidas.

2. Los medios y plataformas tecnológicas que los docentes necesariamente tuvieron que utilizar para la comunicación bidireccional y brindar la retroalimentación a sus estudiantes en el confinamiento sanitario permitieron mejorar las competencias lectoras.
3. Para el docente, en el contexto actual, solo es posible realizar una retroalimentación oportuna si sus estudiantes tienen acceso a entornos virtuales que permitan una interacción. Asimismo, se hace necesario contar con las evidencias para realizar este proceso. Esto se puede corroborar con la información recabada en las entrevistas realizadas a los docentes.
4. La educación en este momento de confinamiento sanitario ha puesto a los estudiantes en diversos escenarios tecnológicos de acuerdo a su nivel económico y, a su vez, se observa las desigualdades de oportunidades de recibir una retroalimentación oportuna para la mejora de sus aprendizajes.

Fuente de financiamiento

La presente investigación fue autofinanciada.

Contribución de los autores

Todos los autores contribuyeron en la investigación.

Conflicto de Interés

Declaramos no tener conflicto de interés.

Origen de la investigación

El presente artículo científico es producto de la investigación *Las Prácticas de retroalimentación reflexiva y sus expresiones de desigualdad en tiempos de pandemia. Estudio de casos estudiantes de primaria en la ciudad de Tacna*, realizada en el marco del Diplomado en Diplomado de Postgrado en Investigación de Calidad Educativa y Evaluación por Competencias, organizado por la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Tacna y La Unidad de Gestión Educativa de Tacna.

Referencias Bibliográficas

- Bergamaschi, A., Cardini, A., D' Alessandre, V., Torre, E. y Ollivier, A. (2020). *Educación en pandemia: entre el aislamiento y la distancia social*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18235/0002494>
- Briceño, E. y Thairy, M. (2009). El uso del error en los ambientes de aprendizaje: Una visión transdisciplinaria. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (14), 9-28. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65213214002>
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752038009>
- Caycho-Rodríguez, T. (2019). Retroalimentación del desempeño frente a retroalimentación del resultado:

- Un estudio inicial de sus efectos sobre el aprendizaje. *Revista Educationis Momentum*, 3(1) 149-151. Recuperado de <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/emomentum/article/view/115>
- Chirinos, I. (2019). Los contenidos, procedimientos y valores en el aprendizaje universitario. *Revista Universidad Católica San Pablo*, 3(1), 43-74. Recuperado de <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/emomentum/article/view/110>
- Creswell, J. y Poth, Ch. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches* (2th ed.). Los Ángeles: Sage Publications.
- García-Conislla, M. (2020). Relación entre la ejecución curricular y el desempeño docente. *Investigación Valdizana*, 14(2), 103-111. Recuperado de <http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/698>
- Hermoza, L. (2015). La participación de los estudiantes en la evaluación del aprendizaje. *Revista Educación*, 24(46) 47-72. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/12244>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Mc Graw Hill Education
- Kuric, S., Calderón-Gómez, D. y Sanmartín, A. (2021). Educación y brecha digital en tiempos del COVID-19. Perfiles y problemáticas experimentadas por el alumnado juvenil para afrontar sus estudios durante el confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 63-84. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18265>
- Martínez-Salas, M. (2019). El modelo pedagógico de clase invertida para mejorar el aprendizaje del idioma inglés. *Investigación Valdizana*, 13(4), 204-213. doi: <https://doi.org/10.33554/riv.13.4.486>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017a). *¿Cómo planificar el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación formativa?* Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5310/Curr%20adculu%20nacional%20C%20b3mo%20planificar%20el%20proceso%20de%20ense%20anza%20aprendizaje%20y%20evaluaci%20formativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017b). *Currículo Nacional*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (15 de marzo de 2020). *Decreto Supremo N. ° 044-2020-PCM. Decreto Supremo que declara Estado de Emergencia Nacional por las graves circunstancias que afectan la vida de la Nación a consecuencia del brote del COVID-19*. Recuperado de https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/566448/DS044-PCM_1864948-2.pdf
- Ministerio de Educación del Perú. (25 de abril de 2020). *RVM N. ° 093-2020. Orientaciones pedagógicas para el servicio educación de educación básica durante el año 2020 en el marco de la emergencia sanitaria por el coronavirus Covid-19*. Recuperado de https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/632256/RVM_N_093-2020-MINEDU.pdf
- Ministerio de Educación del Perú. (26 de abril de 2020). *RVM N. ° 094-2020. Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica*. Recuperado de https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM_N_094-2020-MINEDU.pdf
- Ministerio de Educación del Perú. (junio de 2020). *Orientaciones pedagógicas para brindar la retroalimentación a los estudiantes en un contexto de educación no presencial en el nivel de educación secundaria*. Recuperado de <https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2020/04/Orientaciones-Pedagogicas-para-Brindar-la-Retroalimentacion-a-los-Estudiantes-23-06-20.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (17 de diciembre de 2020). *RVM N. ° 273-2020. Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2021 en Instituciones Educativas y programas educativos de la Educación Básica*. Recuperado de <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1486918/RVM%20N%C2%B0%20273-2020-MINEDU.pdf.pdf>
- Navarro, R., Vega, M., Chiroque, E. y Rivero, C. (2018). Percepción de los docentes sobre las buenas prácticas con un aplicativo móvil para la enseñanza de matemáticas. *Educación*, 27(52), 81-97. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/19919>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD]. (2015). *Marcos y pruebas de evaluación de PISA*. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2015/07/Marco-de-evaluacion-PISA-2015.pdf>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población de estudio. *International Journal of Mohphology*. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pérez-Chaverri, J. y Salas-Soto, M. (2016). Características de la retroalimentación como parte de la estrategia evaluativa durante el proceso de enseñanza aprendizaje en entornos virtuales: una perspectiva teórica. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 7(1), 175-204. doi: <https://doi.org/10.22458/caes.v7i1.1381>
- Perochena, P., Coria, G. y Calderero, J. (2017). La singularidad según la educación personalizada en la era digital. *Educación*, 26(50), 162-181. doi: <https://doi.org/10.18800/educacion.201701.009>
- Prado-Huarcaya, D. y Escalante-López, M. (2020). Estrategias aprendizaje y la comprensión de textos escritos del idioma inglés. *Investigación Valdizana*, 14(3) 140-147. doi: <https://doi.org/10.33554/riv.14.3.730>
- Ruiz, G. (2020). Covid-19: pensar la educación en un escenario inédito. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), 229-237. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000200229&lng=es&tlng=es

- Sánchez, L., Reyes, A., Ortiz, D. y Olarte, F. (2017). El rol de la infraestructura tecnológica en relación con la brecha digital y la alfabetización digital en 100 instituciones educativas de Colombia. *Calidad en la educación*, (47), 112-144. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000200112>
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación química*, 26(3), 177-179. doi: <https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.001>
- Unidad de Gestión Educativa Local Tacna (s. f.). *Orientaciones para acompañar a la comunidad educativa en el contexto del Covid-19*. Recuperado de https://www.ugeltacna.gob.pe/resources/image/comunicados/GUIA_-_Orientaciones_Emergencia_Nacional_Covid-19.pdf_file_1586965436.pdf
- Velásquez, E., Bustos, R. y Duran, M. (2020). Representaciones de los estudiantes sobre las modalidades y prácticas evaluativas en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales en establecimientos educacionales públicos, vulnerables y fronterizos. *Revista Veritas et scientia-upt*, 9(2) 217-223. doi: <https://doi.org/10.47796/ves.v9i2.396>
- Velez, E. y Perez, L. (2017). El desempeño docente y su relación con el clima social de clase según la percepción de los estudiantes de la Institución Educativa “Nuestra Señora de las Mercedes”-Huánuco – 2012. *Investigación Valdizana*, 6(2), 1-4. Recuperado de <http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/615>