

Retroalimentación en la educación remota en el nivel secundaria de la Educación Básica Regular

Feedback in remote education at the secondary level of Regular Basic Education

Rafael Luis Gutierrez-Sanchez

Universidad César Vallejo – Perú

rgutierrez1@ucvvirtual.edu.pe

Hermis Tolentino-Quiñones

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Perú

hermis_une@hotmail.com

Marleni Mirian Monterroso-Vargas

Universidad César Vallejo – Perú

mmonterroso@ucvvirtual.edu.pe

doi.org/10.33386/593dp.2021.6-1.839

RESUMEN

La interrupción de las clases presenciales en las diversas instituciones educativas conllevó a poner en marcha la educación remota que trajo consigo muchos cambios, entre ellas, el modo de evaluar y proporcionar la retroalimentación a los estudiantes, por tal motivo, la presente investigación tuvo como objetivo general analizar cómo se lleva a cabo la retroalimentación de evidencias de los estudiantes en tres escuelas del nivel secundaria de la Educación Básica Regular ubicadas en el departamento de Lima, Perú. Para tal propósito, esta investigación se apoyó en el paradigma hermenéutico interpretativo, bajo el enfoque cualitativo de tipo básico; el instrumento que se usó fue encuestas semiestructuradas las cuales se aplicaron a docentes y estudiantes de tres escuelas diferentes. De ellas, se halló que los docentes realizan la retroalimentación descriptiva y reflexiva de forma constante; y para ello, hacen uso del aplicativo WhatsApp porque permite mandar mensajes en diversos formatos: audio, video y escrito. Además, se identificó que son los docentes quienes mayormente llevan a cabo la retroalimentación y algunas veces los padres ayudan a que los estudiantes manden sus evidencias.

Palabras clave: retroalimentación; evaluación formativa; autoevaluación; autorregulación, reflexión de aprendizajes; educación remota

Cómo citar este artículo:

APA:

Gutierrez-Sanchez, R., & Tolentino-Quiñones, H., & Monterroso-Vargas, M., (2021). Retroalimentación en la educación remota en el nivel secundaria de la Educación Básica Regular. 593 Digital Publisher CEIT, 6(6-1), 385-400. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.6-1.839>

Descargar para Mendeley y Zotero

ABSTRACT

The interruption of face-to-face classes and the various educational institutions led to the implementation of remote education that brought with it many changes, including the way of evaluating and providing feedback to students, for this reason the present research had as a general objective analyze how it is carried out evidence feedback of students of three schools of the secondary level of Regular Basic Education located in the department of Lima, Peru. For this purpose, this research was based on the interpretive hermeneutic paradigm, under the qualitative approach of a basic type; the instrument used was semi-structured surveys which were applied to teachers and students from three different schools. From these, it was found that teachers perform descriptive and reflective feedback constantly; and for this, they make use of the application WhatsApp because it allows you to send messages in various formats: audio, video and written. In addition, it was identified that it is the teachers who carry out the feedback and sometimes the parents help the students send their evidence.

Keywords: feedback; formative assessment; self-assessment; self-regulation, reflection of learning; remote education

Introducción

La educación no está exenta del contexto pandémico, por el contrario, esta ha sido uno de los sectores más afectados por el cierre repentino de los centros de enseñanza a nivel global (García, 2021); situación que afectó principalmente a los docentes de las escuelas públicas, quienes han tenido que hacer frente a la falta de recursos tecnológicos, falta de servicio de redes para la conectividad, falta de experticia para una educación virtual; toda una situación emergente que propulsó autoaprendizajes y el desarrollo de la imaginación de los maestros para continuar con el proceso educativo en la modalidad remota (Gómez y Escobar, 2021; Morales, 2021).

Asimismo, se desveló una grande inequidad económica y social en las familias de América Latina por la existencia de una fisura digital: hogares sin *internet*, sin energía eléctrica, entre otros (Covarrubias-Hernández, 2021) dando lugar así a modalidades virtuales como la nueva normalidad en que se imparten los aprendizajes a la par del temor y la desigualdad social que impera de manera generalizada. Apoyados en la reflexión y análisis teórico de algunas investigaciones y perspectivas teóricas como las trazadas por Díaz (2020). Asimismo, en la educación remota, las familias se convirtieron en los principales tutores de las tareas escolares en el hogar, revelándose que en algunas situaciones hubo una mejora en el rendimiento académico, sobre todo en las familias de nivel socioeconómico alto; mientras que en aquellas de un nivel socioeconómico bajo el rendimiento académico descendió (Bonafé y González, 2021).

En estas circunstancias, el docente se fue adaptando poco a poco al trabajo remoto, y para ello, exploró las bondades de la red, contando con los videos de *YouTube* como uno de los soportes digitales más cercanos, con los cuales se emparentó muchas estrategias y otras herramientas digitales para el trabajo sincrónico y asincrónico con los estudiantes (Inga-Lindo y Aguirre-Chávez, 2021). Es así que, La educación remota exige nuevas formas de encarar la interacción con los estudiantes; por ejemplo, ahora se trata de dinamizar el factor espacio y

tiempo con el uso pedagógico de las tecnologías; y para lograr este propósito se debe elaborar una serie de materiales didácticos para incentivar en los estudiantes la búsqueda y selección de la información; asimismo, el docente debe buscar nuevas formas de exponer y compartir la información a través de la interacción en línea (Ferrada-Bustamante et al., 2021).

En este contexto, la evaluación educativa se flexibilizó al extremo, porque las condiciones socioeconómicas y digitales de los estudiantes no permitieron la rigurosidad y el tecnicismo que amerita (Díez y Gajardo, 2020); sin embargo, en el Perú se siguió con la evaluación por competencias a través de las plataformas digitales; por ejemplo, la implementación de la plataforma educativa *Aprendo en casa* propuso la evaluación formativa pidiendo a los estudiantes el envío de evidencias, para que el docente aplicaba una serie de criterios y rubricas propias de la educación remota (Mollo-Flores y Medina-Zuta, 2020; Bautista et al., 2021). La evaluación formativa propuesta por el estado peruano, implica emplear una serie de estrategias tales como la retroalimentación, la autoevaluación y la coevaluación, incluso se hizo uso de la evaluación formativa (Guadalupe y Rivera, 2021).

Durante el estado de emergencia por la pandemia, en el Perú se emitió una normativa referida a la evaluación para el aprendizaje, donde se subrayó el rol reflexivo y regulador que cumple la retroalimentación, entendida como la restitución de los productos y/o actuaciones materializadas por los estudiantes y para identificar el trayecto de lo aprendido y de los recursos y vías utilizadas en los propósitos de aprendizajes, en ese sentido, es importante considerar que la efectividad de la retroalimentación requiere la especificación de los aciertos, los errores permanentes y los puntos que requieren mayor atención, permitiendo así la reflexión y la autonomía en el estudiante (Minedu, 2020a), ya que, generalmente la práctica retroalimentativa solo alcanza los niveles dicotómicos de señalar los errores y aciertos o la descripción de los mismos; es decir, los docentes efectúan una retroalimentación elemental y raras

veces llegan a la retroalimentación descriptiva y ninguno o pocos realizan una retroalimentación reflexiva o por descubrimiento (DRELP, 2020).

Bajo el contexto descrito es necesario conocer el tipo de retroalimentación que se desarrolla en la educación remota, por ello, la presente investigación tiene como objetivo conocer y describir cómo se lleva a cabo la retroalimentación en la educación remota de tres colegios del nivel secundaria de la Educación Básica Regular en el distrito de Huarochiri, en el departamento de Lima, Perú.

Para Anijovich (2019) la retroalimentación de evidencias se produce desde la construcción de un vínculo de confianza entre el profesor-alumno, que consiste en la devolución sistemática de la evidencia con la finalidad de que el estudiante regule y reflexione sobre la calidad de su aprendizaje. Ese acercamiento afectivo-emotivo hacia los estudiantes, continúa siendo una gran brecha, pues se hacen los retornos de las tareas escolares, pero no tienen los resultados que se espera respecto al autoanálisis y la autorregulación de lo que se aprende.

En cuanto a la retroalimentación, tiene sus orígenes en la teoría de la administración, pues surge como un método de valoración de desempeño de los trabajadores de las empresas con el propósito de llevar a cabo una retroalimentación de 360 grados cuyos evaluadores eran variados: clientes, colegas, jefes, gerentes y trabajadores externos. Posteriormente, con el auge del modelo de calidad total, se propuso el ciclo de Deming, que fue concebida como la producción y mejora del conocimiento gracias a la permanente retroalimentación organizacional que permitía la rectificación de los errores durante el proceso (Olvera-Espinoza et al., 2017)

La retroalimentación de evidencias, en la educación remota fortaleció la función formadora y constructiva de la evaluación, esto implica que los retornos de las tareas y las actividades hechas por el docente son más individuales y requieren nuevos instrumentos de mayor versatilidad que ayuden a promover la autoevaluación y la coevaluación, lo que permite el involucramiento

de los mismos estudiantes en el proceso de retroalimentación y la modificación frecuente de las estrategias pedagógicas (CEPAL-UNESCO, 2020). La retroalimentación de evidencias es un aspecto decisivo en el aprendizaje porque otorga al estudiante información e interpretación de su *performance* académico, de su progreso y evolución. Estas acciones permiten mejorar las debilidades y transformarlas en palancas constructivas para sus fortalezas, así como la integración de las cogniciones previas con los aprendizajes innovadores que imparte el docente desde de la retroalimentación (Castro y Moraga, 2020) especially within recurrent neural network (RNN).

La evaluación y la retroalimentación tienen sus propios matices en la educación a distancia, por ejemplo, para Garcia (2017) la educación a distancia está relacionado con conceptos como aprendizaje móvil, aprendizaje adaptativo y el fenómeno disruptivo del aprendizaje ya que se convierte en una alternativa frente a formas tradicionales de la enseñanza y aprendizaje. En esta modalidad reduce el trabajo autónomo de los estudiantes, el trabajo cooperativo y colaborativo en que todos aprenden recíprocamente usando pedagógicamente las redes sociales, las plataformas, entornos virtuales y las comunidades de aprendizaje; las cuales se encuentran alojados en soportes digitales, donde el docente se convierte en un gran mediador y facilitador del aprendizaje. Covarrubias-Hernández (2021) dando lugar así a modalidades virtuales como la nueva normalidad en que se imparten los aprendizajes a la par del temor y la desigualdad social que impera de manera generalizada. Apoyados en la reflexión y análisis teórico de algunas investigaciones y perspectivas teóricas como las trazadas por Díaz (2020) complementa el sentido de la educación remota vinculándola con la sociedad del conocimiento o el mundo digital en la que se ha masificado el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

En el campo educativo, la retroalimentación se incluye dentro de la evaluación, lo cual genera una confusión entre calificación y evaluación. El término *calificación* se refiere al cúmulo de

puntuaciones (valores fríos) en base a reportes rigurosos que el estudiante hace al finalizar una materia, mientras que la evaluación consiste en discriminar el entendimiento del estudiante con parámetros aprendidos para identificar sus propias deficiencias; el cual conlleva a un proceso complejo de acompañamiento, que consiste en hacer devoluciones a los estudiantes con la finalidad de analizar, comprender, regular y reflexionar de manera conjunta para la mejora continua (Contreras-Pérez y Zúñiga-González, 2018). La retroalimentación se conjuga bajo cuatro tipologías: a) retroalimentación evaluativa: premios y castigo; b) retroalimentación evaluativa: aprobación y desaprobación; c) *feedback* descriptivo: especifica los avances y; d) *feedback* reflexivo: construcción de lo que se aprende (Wayne y Noe, 2005; Bain, 2007; Gómez-Vahos et al., 2019).

Según la Ley General de Educación del sistema peruano (2003), la educación a distancia se caracteriza por la interacción sincrónica o asincrónica entre los agentes directos del proceso enseñanza y aprendizaje, es facilitada por los recursos tecnológicos que promueven el aprendizaje con autonomía, además, tiene alcance a todas las etapas del sistema de formación. Esta modalidad educativa tiene como propósito suplementar, fortalecer o sustituir la educación física o presencial tomando en cuenta los intereses, necesidades y demandas de las personas y de la sociedad, y de esa forma coadyuva en el incremento de la atención escolar y las oportunidades equitativas del aprendizaje.

En un estudio realizado por Hill y West (2020) demostraron como la responsabilidad escolar de participar en el *feedback* mejora la propia cultura de evaluación, sin embargo, existe un conflicto el cual radica en la aplicación asistemática y antojadiza de esta estrategia evaluativa. Un grupo de cuatro estudiantes sometidos a una investigación longitudinal de cinco años determinó que los estudiantes no consiguieron comprometerse con las sugerencias de fines de semestres (corto plazo), mientras que los comentarios a largo plazo tuvieron mayor efectividad tanto para regular y alfabetizar la retroalimentación (Carless, 2019). En la

misma línea, Jiang y Yan (2019) realizaron una investigación en estudiantes universitarios en Jiangxi sobre la influencia y la eficacia de la retroalimentación con error, sin error y el enfoque del monitor; los dos primeros muestran mejoras significativas en el aprendizaje, mientras que el enfoque de los supervisores en bastante diverso.

En otro trabajo cualitativo con un grupo de docentes se descubrió que la reitera y adecuada identificación de los traspiés periódicos en los discentes conlleva a un entendimiento de las causas que lo originan y que una pertinente toma de decisión sirve de ayuda no solo al estudiante, sino también al mismo docente (Joya-Rodríguez, 2020). Sin embargo, mayoritariamente los docentes analizan los motivos inmediatos y adoptan decisiones pensadas solo en los estudiantes porque ven a la retroalimentación como un proceso para dar un valor real y sistemático lleno de muestras de elogios o correcciones castrantes que no hacen más que distraer el propósito de los aprendizajes (Bizarro et al., 2019).

Contreras-Pérez y Zúñiga-González (2018) realizaron una investigación acerca del impacto que tiene la retroalimentación en el desempeño pedagógico de los docentes, para ello usaron el portafolio de los investigados que, bajo la investigación exploratoria y descriptiva, concluyeron que la retroalimentación correctiva explica o busca justificar la calificación obtenida por el estudiante. Mientras que, en la forma del diálogo, la retroalimentación se empeña por el elogio, desvinculándose así del aprendizaje. Por otro lado, cuando la retroalimentación apunta al trabajo propio del estudiante solo focaliza los yerros o vacíos, suprimiendo así las sugerencias de mejora. Por su lado, Torres (2019) buscó establecer la consecuencia diferenciada de las medidas de la retroalimentación tanto para las certezas y los errores del aprendizaje de competencias en estudiantes del suroccidente de Colombia y detectó que el factor de la retroalimentación detallada y corta es quien genera mayor aprendizaje de las competencias manteniendo una motivación constante.

Por su parte, Calisto-Miranda y Ortiz-Navarrete (2019) realizaron un trabajo con la retroalimentación de tipo oral e individual, luego analizaron las actitudes y puntos de vista de los estudiantes, y encontraron que los intervenidos mostraron mayor seguridad respecto a las tareas escolares, este hallazgo sugiere que la retroalimentación entre pares favorece la discusión y disipa las incertidumbres. Asimismo, Andrade y Páez (2021) realizaron un estudio con docentes de Lima y encontraron que el uso del podcast como recurso para la evaluación es asertivo ya que los estudiantes mejoraron significativamente los niveles de desempeño y que su implementación y uso no solo es útil como un medio de aprendizaje, sino también como una herramienta importante de retroalimentación durante la evaluación de actividades virtuales.

La importancia de la retroalimentación estriba en que se considera como el factor clave para conseguir que la valoración de lo aprendido sea formativa (Stobart, 2010). Es decir, la devolución de las actividades y tareas escolares comunicadas oportunamente a los alumnos deben modificar su manera de pensar o su actitud y de facto mejorar su aprendizaje; al mismo tiempo es un gran soporte autoevaluativo para el docente porque le permite acceder a la información primigenia acerca de la situación escolar de sus estudiantes, fuente que le permite reorientar frecuentemente su rol mediador tanto en el proceso y en los resultados del aprendizaje (Shute, 2007).

Picón et al. (2021) reafirmaron y actualizaron la trascendencia de la retroalimentación en el contexto pandémico, puesto que advirtieron que las nuevas formas del encaramiento laboral, en el campo retroalimentativo, exige de un compromiso individual y grupal de acuerdo con los propósitos previstos. Estas reinveniones educativas no están alejadas del uso de los entornos virtuales que permiten la interconexión síncrona y asíncrona con los estudiantes, mediante las cuales se producen las entregas y devoluciones de las evidencias relevantes como proyectos, portafolios, imágenes y organizadores que permiten la observación, la valoración y el análisis

de los avances y retrocesos del aprendizaje y que trae consigo la reflexión y regulación de todos los procesos pedagógicos.

La retroalimentación se presenta bajo dos tipos: a) informal, cuando los estudiantes no reciben un calificativo, sino un diálogo con el maestro, una apreciación de los pares o una recomendación; y tiene por objetivo ayudar al estudiante a reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades; b) formal, el estudiante recibe una valoración cualitativa o cuantitativa; frente a esto, lo recomendable es no hacer un uso del primero porque impide otorgar juicios sobre el propio avance ni tampoco sobre el segundo porque los estudiantes podrían recibir solo motivación extrínseca; asimismo, es importante variar el canal de comunicación entre las formas orales y escritas (Wilson, 2002 y Contreras, 2018).

La presente investigación toma en cuenta la propuesta del Ministerio de Educación del Perú (Minedu) que adapta la propuesta primigenia de Hattie y Timperley (2007) Tunstall y Gipps, 1996), sintetizándolas en la rúbrica tres: a) incorrecta, es cuando se indica la equivocación a los estudiantes y por lo tanto se anida un aprendizaje erróneo; b) elemental, se refiere a proponer si las formas o respuestas son ciertas o no; c) descriptiva, propone a los estudiantes ciertas pistas o rutas por donde recorrer para llegar a la respuesta y; d) por descubrimiento, consiste en que los mismos estudiantes descubran cómo superar o mejorar su cometido, para ello, es importante que aprendan a reflexionar sobre sus procedimientos y puedan identificar sus errores (Minedu, 2018).

Las estrategias de la retroalimentación fueron propuestas por Wilson (2002) quien indicó que este proceso tiene una analogía con la escalera, al observarse actividades concretas que se realizan durante la retroalimentación de evidencias: clarificar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias. Por su parte Anijovich (2019) indicó que la retroalimentación de las tareas escolares pasa por diversos procesos: a) ofrecer preguntas reflexivas sobre la actividad; b) describir el trabajo del estudiante con los criterios establecidos; c) proponer

valorar los avances y logros del estudiante en función de los criterios y las evidencias; d) ofrecer sugerencias a los estudiantes para que se disminuya la brecha entre el estado inicial y los propósitos del aprendizaje y; e) ofrecer andamiaje o acompañamiento docente para transitar desde el estado inicial a los objetivos propuestos. Asimismo, Ravela et. al (2017) propusieron que la teoría de ofrecer responsabilidades al docente, al estudiante y a sus pares, para de este modo llevara la reflexión pedagógica a través de tres interrogantes: ¿Hacia dónde va el estudiante? ¿Dónde está el estudiante justo ahora? ¿Cómo avanzar?

Las formas de retroalimentación son variadas: verbal, no verbal, escrita y actuada (Castro y Moraga, 2020). En la educación presencial cobran una mayor importancia la retroalimentación no verbal y actuada, mientras que en la educación remota predomina la retroalimentación escrita y verbal, y justamente en esta modalidad educativa surge la retroalimentación audiovisual la cual es respaldada por los entornos virtuales que se usa a través de las sesiones sincrónicas y asincrónicas (Díez y Gajardo, 2020). El uso de los diversos tipos de retroalimentación son variadas, con características propias, así por ejemplo, los mensajes de textos en los *chats* permiten el uso de diversos recursos para hacer marcas y anotaciones interactivas; asimismo, la forma verbal no necesita de la presencialidad, pues se optó por las notas de voz, teniendo como característica ser escuchada una y otra vez por parte del estudiante (Mollo-Flores y Medina-Zuta, 2020). En cambio, la retroalimentación de las tareas escolares no tiene una exclusividad en cuanto a las formas porque hay actividades que exigen la combinación de la retroalimentación escrita y verbal o de los audiovisuales, los cuales permiten al docente dirigirse a los usuarios de modo individual o colectivo (Wilson, 2002).

La fuente de retroalimentación es la procedencia del sujeto que ejecuta el proceso, así Wilson (2002) propone la autovaloración, la apreciación de los pares, la valoración del propio maestro y la estimación de un experto externo a la institución, porqué, menciona el estudianto,

deben intervenir todos los actores directo e indirectos al estudiante. Las propuestas de Wilson cobraron mayor importancia en el contexto de la COVID-19, es decir, en la educación remota ya que se pudo apreciar la implicancia natural de la familia al generarse involucramiento y complicidad inevitable en las tareas de los hijos (García et al. 2021; Muñoz y Lluch, 2020) we have implemented the use of WhatsApp to interact and sharing academic contents in a small group of students in a Histology course. The aim of this study was to evaluate the students' perceptions about the effectiveness of this social network in facilitating communication and sharing educational information, its usefulness in learning, and its ability to modify the affective dimension during the teaching learning process. The results showed that students had a positive attitude towards the use of WhatsApp in the learning environment, so that it facilitated communication and group cohesion, favored learning and reduced anxiety in the face of evaluation. Thus, social networks must be integrated in learning process considering students' characteristics. (English. Este aspecto fue clave para que las autoridades determinaran la continuidad del proceso educativo desde el hogar, y desde allí los padres y demás familiares se convirtieron en apoyos inmediatos de los maestros pese al sinfín de contratiempos.

Método

La investigación que se presenta es hermenéutico-interpretativo ya que permitió un acercamiento reflexivo a las experiencias personales y profesionales de docentes y estudiantes en una situación real de práctica pedagógica (Packer, 2013); de enfoque cualitativo, porque hace una aproximación metodológica que no busca medir, sino entender un fenómeno seleccionado de la realidad (Del Cid et al., 2011). Es de tipo básica al no perseguir propósitos pragmáticos propios; sino que se concentró en recolectar información de la realidad problemática para tener un entendimiento cabal del mismo (Escudero y Cortez, 2018). La búsqueda de la información siguió dos métodos: *la sistematización*, que permitió organizar, comparar y relacionar la

data y las experiencias de los entrevistados; y *el método inductivo* que hizo posible el análisis e interpretación desde los hechos recopilados: la sistematización y triangulación de las respuestas del grupo muestral (Rodríguez y Pérez, 2017). La técnica usada fue la entrevista la cual se realizó por *Google Meet*; a un grupo de docentes de Comunicación y sus respectivos estudiantes de tres colegios públicos de nivel secundaria, ubicados en el departamento de Lima, Perú. Se plantearon cuatro preguntas semiestructuradas centradas en la categoría de la retroalimentación de evidencias en la educación remota en el contexto de la COVID-19.

Resultados

Las preguntas realizadas a los docentes fueron cuatro y arrojaron los siguientes datos:

1. *¿Cuáles son las características del tipo de retroalimentación que realizas con las evidencias de los estudiantes en la educación a remota?*

Los docentes realizan retroalimentación descriptiva proporcionando libros y otros materiales digitales a los estudiantes sobre el tema en cuestión. Siempre dan orientaciones específicas sobre los pasos para hacer las tareas, acciones que permiten mayor efectividad en la entrega de evidencias. Si encuentran errores en las tareas los describen de manera sencilla y detallada. Algunas veces los docentes realizan preguntas y repreguntas para que los mismos estudiantes se percaten de sus errores, es decir, aplican la retroalimentación reflexiva. La escalera de Wilson es de gran ayuda para aplicar los procedimientos.

2. *¿Qué acciones, pasos o estrategias sigues para retroalimentar las evidencias de los estudiantes en la educación a distancia?*

Los docentes de *Comunicación* siguen las siguientes estrategias de retroalimentación: reciben y observan la evidencia; revisan la lista de cotejo y empiezan a clarificar, valorar los avances, expresar inquietudes, dar sugerencias y anotar observaciones. Cuando revisan las

evidencias usan los recursos de *WhatsApp* como subrayado, corte, captura para señalar los errores cometidos; también, hacen preguntas sencillas y complejas; otorgan referencias, artículos y fotos digitales sobre las tareas asignadas. Siempre dan sugerencias con un lenguaje sencillo para que el estudiante pueda comprender las indicaciones. Un 30% de estudiantes corrige o rehace sus tareas. Finalmente, llevan un control de entrega oportuna de evidencias.

3. *¿Qué medios o canales utilizas para una adecuada retroalimentación de las evidencias de los estudiantes en la educación remota?*

Los docentes de *Comunicación* cuando detectan errores en las tareas escolares hacen preguntas retadoras para que los estudiantes los reconozcan e identifiquen en qué parte de la tarea tienen más dificultades. Asimismo, la retroalimentación ayuda al estudiante a comprender sus formas de aprender, a valorar sus procesos y resultados y a autorregular sus aprendizajes. La forma de retroalimentación usada por los docentes de *Comunicación* es mediante el teléfono móvil, a través del aplicativo *WhatsApp*, por donde hacen llamadas, videollamadas, envío de mensajes escritos y audios que quedan grabados y registrados. El *chat* de *WhatsApp* es el medio de interacción entre docente y estudiantes, para ello, se crean diferentes grupos de acuerdo con el grado y sección. La falta de recursos económicos de las familias no permite que las clases ni la retroalimentación sean a través de aplicaciones de videoconferencias como *Google Meet* o *Zoom*.

4. *¿Quién o quiénes realizan la retroalimentación de las evidencias de los estudiantes y por qué motivo lo ha decidido así?*

La fuente de retroalimentación practicada proviene del mismo docente hacia los estudiantes. Los maestros ponen mayor énfasis en que las tareas de sus estudiantes sean revisadas oportunamente. Los docentes de *Comunicación* sustentan conocer el avance o no de las competencias del área y guían a sus estudiantes

en la reflexión de sus aprendizajes; los padres de familia y otros pueden revisar y controlar las tareas ya que en la educación remota son de gran apoyo; sin embargo, son raras las ocasiones en las que los padres de familia revisan las tareas de sus hijos, son los padres de estudiantes inclusivos quienes lo hacen con mayor frecuencia.

Las preguntas realizadas a los estudiantes también fueron cuatro y los datos encontrados son los siguientes.

1. *Cuando envías tu evidencia (tareas o retos) a tu profesora o profesor de Comunicación, ¿te dice que está bien, está mal, revisa y corrige, te brinda datos, te da pistas o te hace reflexionar para que tú mismo te des cuenta en qué consiste el error? ¿Por qué crees que procede así?*

Los estudiantes manifiestan que sus docentes de *Comunicación*, en la educación remota, los felicitan cuando los retos están correctos, les envían emoticones con caritas felices, les dan explicaciones específicas cuando las tareas tienen errores, les dan instrucciones sencillas y claras cuando no las pueden realizar, les envían ejemplos los cuales les sirve como guía; además, hacen preguntas para corregir los deberes y les indican rutas o pistas para lograr terminarlas. Además, indican que los docentes proceden así para que aprendan por ellos mismos y que el aprendizaje sea más exitoso.

2. *Cuando envías tu evidencia (tareas o retos) a tu profesora o profesor de Comunicación, ¿qué acciones, pasos o estrategias te indica que hagas para mejorar tu evidencia?*

Las estrategias usadas por los docentes de *Comunicación* para retroalimentar las evidencias son según los estudiantes: se fijan en el error e indican que deben esforzarse más y corregir; al mismo tiempo les envían libros e informaciones sobre la tarea; brindan sugerencias para mejorar; hacen releer la tarea; les hacen preguntas y ponen más ejemplos. Además, los estudiantes indican que les gustaría que sus docentes les digan qué parte del trabajo está realizado correctamente.

3. *Cuando envías tu evidencia (tareas o retos) a tu profesora o profesor de Comunicación, ¿de qué manera se comunica contigo para brindarte las orientaciones respecto a la mejora de tus evidencias (tareas o retos)?*

La forma de la retroalimentación es a través de mensajes escritos por *WhatsApp*, y las veces que no logran entender las sugerencias e indicaciones de los docentes, piden sean aclaradas, a la cual los docentes responden con mayor claridad y sencillez. Cuando tienen pocos errores, los mensajes son breves, pero cuando hay muchos errores en sus tareas los mensajes de los docentes son extensos. Los docentes siempre brindan las orientaciones con amabilidad y calidez.

4. *Cuando terminas tus evidencias (tareas o retos) y lo vas a enviar a tu profesora o profesor de Comunicación, ¿Quién o quiénes te dan las orientaciones para que lo mejores y por qué motivos crees que se decidió así?*

Mayormente son los docentes quienes realizan la retroalimentación y lo hacen de manera detallada y comprensible de tal manera que animan a los estudiantes a seguir estudiando durante el aislamiento social provocado por el COVID-19. Cuando los estudiantes se equivocan en la misma pregunta los docentes dan orientaciones generales al grupo, de no ser así, los mensajes los envían por *WhatsApp*, pero de forma personalizada. También, los padres de familia dan orientaciones para mejorar las evidencias, están atentos a si los estudiantes terminaron y enviaron las tareas, a veces revisan los trabajos. Los estudiantes manifiestan que tanto sus docentes y sus padres los motivan a seguir estudiando desde casa.

Discusión

En los dos últimos años de distanciamiento social a causa de la pandemia, las escuelas continuaron con sus actividades pero en la modalidad remota, muchas de ellas reinventadas en base al uso inesperado de los recursos tecnológicos y sus correspondientes inequidades (Muñoz y Lluch, 2020 y Tejedor et al., 2020). En consecuencia,

las tareas escolares se incrementaron e involucraron a las familias quienes tuvieron sus primeras confrontaciones con el teletrabajo, convirtiéndose en cargas extras que muchos no gestionaron adecuadamente (Zainuddin et al., 2020). Es así que, en esta situación, las tareas o evidencias jugaron un rol importante para verificar el correcto aprendizaje de los estudiantes y para ello los docentes hicieron retroalimentación constante de acuerdo a las exigencias de la educación remota.

Con respecto a la primera pregunta referida a *las características del tipo de retroalimentación que realizan con las evidencias de los estudiantes en la educación a remota*; las respuestas de los docentes y de los estudiantes son congruentes entre sí al denotarse que la retroalimentación es constante a través de instrucciones específicas, detalladas y en un lenguaje sencillo. También, se hace una serie de ejemplos que sirven de modelo para la realización de los ejercicios y las correcciones; es decir, se lleva a cabo la retroalimentación descriptiva en sus diversas formas. En cambio, no hay congruencia respecto a la retroalimentación reflexiva ya que los docentes manifiestan hacer una serie de preguntas para la auto reflexión, mientras que los estudiantes mencionan que es muy raro este tipo de intervención pedagógica. Las acciones mencionadas por los docentes y reportadas por los estudiantes coinciden con las bases teóricas, específicamente con la escalera de Wilson, ya que esta es de gran ayuda para aplicar los procedimientos retroalimentativos (Minedu, 2018; Guadalupe y Rivera, 2021; Anijovich, 2019).

Las acciones que realizan los docentes para llevar a cabo la retroalimentación son consecuentes con los enunciados de Sanchez y Manrique (2018), Orrego et al. (2019), Hounsell et al. (2008) y Gonzales et al. (2015) quienes consideran que la retroalimentación se acerca a la evaluación formativa promoviendo en los estudiantes las medidas correctivas y autor regulativas. También, las acciones pedagógicas que realizan los docentes concuerdan con la denominada retroalimentación en espiral, donde el estudiante muestra mayor activismo en la

observación del resultado, en la planificación de sus objetivos, la motivación, la promoción de la responsabilidad y el compromiso por el cumplimiento de las metas. De igual manera, se encontró una primera intersección con las ideas de Anijovich (2019) quien considera positivo la devolución sistemática de la evidencia con la finalidad de que el estudiante regule y reflexione sobre la calidad de sus aprendizajes. Incluso, instituciones internacionales como el Ministerio de Educación Chile (2020), refiere que la retroalimentación es factor clave para atender la evaluación sumativa y formativa en la modalidad a distancia. Por tal motivo el rol reflexivo y mediador de los docentes debe ser de forma constante.

Respecto a la segunda pregunta relacionada a *las estrategias de la retroalimentación que usan los docentes en la educación remota*, los docentes señalan que al momento de la revisión hacen uso de la lista de cotejo, la cual cumple con la descripción de los criterios en función de las competencias que se desea desarrollar, este modo de actuar sigue las recomendaciones dadas por el Ministerio de Educación peruano al mencionar que la retroalimentación es más efectiva y útil cuando muestra coherencia con los aprendizajes que se esperan lograr, con los criterios de evaluación claramente establecidos con anticipación y precisión (Minedu, 2020b). Asimismo, el hecho de que los docentes den sugerencias adecuadas a los estudiantes para una mejora continua concuerda con los postulados de Wilson (2002), de igual forma, se comprueba que los docentes ponen en práctica las estrategias propuestas por Anijovich (2019) que consisten en ofrecer preguntas, reconocer los logros y avances del estudiante, ofrecer sugerencias para la consolidación de las oportunidades y ofrecer andamiaje. De igual modo, los docentes hacen uso las estrategias de Ravela et al. (2017) respecto a los trabajos en pares, la autoevaluación y la reflexión colectiva.

También, se identifica que los docentes hacen uso de la retroalimentación descriptiva al evidenciar los errores e instar a los estudiantes a levantar las observaciones; de igual manera, se hace uso de la retroalimentación por

descubrimiento al guiar a los estudiantes a través de interrogantes tal como sugieren Ravela et al. (2017) y Anijovich, (2019). Además, los estudiantes requieren ser informados sobre qué partes del trabajo está realizado correctamente; es decir existe un deseo de identificar las fortalezas de las tareas. Al respecto Kluger y DeNisi (1996) explican que la retroalimentación negativa y positiva pueden tener resultados propicios para el aprendizaje, pues actúan como motivación extrínseca e incluso intrínseca.

Respecto a la tercera pregunta sobre *la forma de retroalimentación en la educación remota*, se hace un acercamiento de tipo reflexivo de la retroalimentación porque permite a los estudiantes, según Anijovich (2019), auscultar por sí mismos en las debilidades o fortalezas del desarrollo de las tareas. El medio por el cual se hace la retroalimentación es mediante el teléfono móvil y el uso del aplicativo *WhatsApp* para realizar llamadas, videollamadas, envío de mensajes escritos y audios que quedan grabados y registrados para una revisión permanente; sin embargo, las carencias económicas son notorias, por ello, no es posible hacer uso de otros medios de interacción como *Google Meet* o *Zoom* (García et al., 2021; Ortega, 2021) que podrían resultar más efectivos. Pese a eso, los estudiantes manifiestan que las veces que no logran entender la retroalimentación usan el mismo medio para pedir información extra y que encuentran en el uso del *WhatsApp*, un instrumento que les permite tener respuestas veloces, claras y cortas; elementos que fueron subrayados por García et al. (2021).

Respecto a la modalidad de retroalimentación, se acepta la premisa de la necesidad de elaborar las sugerencias a los estudiantes de forma individual, grupal, ya sea de forma verbal y/o audiovisual tal como lo hacen los docentes en la práctica al usar *WhatsApp* (Contreras-Pérez y Zúñiga-González, 2018); Muñoz y Lluch (2020); Muñoz (2019). Del mismo modo, también se concuerda sobre el uso de anotaciones diversas con el fin de promover la reflexión evaluativa, en ese sentido, se concuerda con las propuestas de Cárcamo (2020) y Crosthwaite et al. (2020) quienes mencionan

la importancia de la retroalimentación correctiva escrita para mejorar la producción textual. En cambio, la retroalimentación de forma no verbal y actuada no fueron usadas por los docentes.

La cuarta pregunta hurgó sobre *las fuentes de retroalimentación*; es decir, quién o quiénes asumen este rol pedagógico en la educación remota. En primer lugar son los docentes quienes hacen la retroalimentación a través del trabajo sincrónico y asincrónico y para tal propósito hacen uso de los soportes digitales como lo sugieren Inga-Lindo y Aguirre-Chávez (2021). También existe la participación de los padres, pero en menor medida, tal como lo plantean Bonal y González (2021), Contreras (2018) y Wilson (2002) quienes resaltan que el apoyo de las familias consiste, sobre todo, en revisar la realización y el envío de las tareas, tal como confirmaron los estudiantes. En ese sentido, se acepta el concepto de que el rol de las familias es clave dentro de la retroalimentación de las tareas escolares, y son complementos que requieren una atención inmediata por parte de las autoridades educativas para un trabajo conjunto (Díez y Gajardo, 2020; Muñoz y Lluch, 2020).” decreed due to the COVID-19 pandemic in Spain, all educational centers were closed and the educational system was reorganized so that 10 million students could continue their education remotely. This research, which is exploratory in nature, has investigated the vision that the families and, above all, the students themselves have of the educational measures that have been taken to deal with this period. 3400 Spaniards answered a survey, whose answers were analyzed, following mainly quantitative techniques (descriptive statistical analysis,.

Conclusiones

La educación remota trajo consigo cambios no esperados en los enfoques, la metodología, las técnicas y la evaluación; y es en este último aspecto donde se ubica la retroalimentación hacia los estudiantes, argumento del cual se ocupó esta investigación, se llegó a la conclusión general que en el colegio estatal del nivel secundaria los docentes llevan a cabo la retroalimentación siguiendo las pautas del Ministerio de educación.

Asimismo, se concluye que los docentes realizan dos tipos de retroalimentación, la descriptiva y la reflexiva, aunque esta última en menor medida. También se concluye que se hace uso de la aplicación *WhatsApp* porque permite transmitir mensajes de voz, videollamadas y de textos, los cuales pueden ser revisados en diferentes momentos por los estudiantes. Además, la precariedad económica de los estudiantes no hace posible hacer uso de otros sistemas de interacción como el *Google Meet* o *Zoom*. Por último, se concluye que son los docentes quienes hacen la retroalimentación y algunas veces los padres intervienen en la revisión de las tareas de los estudiantes procurando se cumpla el envío de las evidencias.

Frente a las conclusiones mencionadas, se hace algunas recomendaciones divididas en tres grupos: a) a las autoridades educativas; considerar que en la educación remota es necesario contar con los medios tecnológicos necesarios, en ese sentido, se recomienda proporcionar a los estudiantes más vulnerables las herramientas necesarias; b) a los docentes; buscar formas creativas para realizar la retroalimentación pese a las limitaciones económicas de los estudiantes y trabajar en conjunto con los progenitores; c) a los padres de familia, tener una mayor participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, incentivándolos a mandar la evidencia en los tiempos oportunos.

Referencias bibliográficas

- Andrade, R. y Páez, M. (2021). El podcast como herramienta de retroalimentación en la evaluación de actividades virtuales. *MENDIVE, Revista de educación*, 19(1), 16–29. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2107>
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa* Publicación. Summa.
- Bautista, T., Santa María, H., Córdova, U. (2021). Logro de competencias en el proceso de aprendizaje durante tiempos del COVID-19. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), e1175. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1175>
- Bein, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. In *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 1(1) pp. 82–87. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/15>
- Beltrán, J., Venegas, M., Villar-Aguilés, A., Andrés-Cabello, S., Jareño-Ruiz, D. y De Gracia-Soriano, P. (2020). Educar en época de confinamiento: la tarea de renovar un mundo común. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 13(2), 92-104. <https://doi.org/10.7203/rase.13.2.17187>
- Bizarro, W., Sucari, W., y Quispe -Coaquira, A. (2019). Estudio del poema Liqiliqi en Suma arusa. *Revista Innova Educación*, 1(1), 140–146. <https://doi.org/10.35622/jrie.2019.01.012>
- Bonal, X. y González, S. (2021). Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 14(1), 44-62. <https://doi.org/10.7203/rase.14.1.18177>
- Calisto-Miranda, S., y Ortiz-Navarrete, M. (2019). Chilean graders' behaviors and perceptions of a foreign language reschooling program towards verbal feedback on pronunciation. *Revista Electronica Educare*, 23(3), 1–18. <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.5>
- Cárcamo, B. (2020). Classifying written corrective feedback for research and educational purposes: A typology proposal. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(2), 211–222. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n2.79924>
- Carless, D. (2019). Feedback loops and the longer-term: towards feedback spirals. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(5), 705–714. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1531108>

- Castro, C. y Moraga, A. (2020). *Evaluación en ambientes virtuales de aprendizaje*. IACC Expertos en Educación Online.
- CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de pandemia de COVID-19. *Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO*, 1(85), 51–59. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss85.4>
- Contreras, G. (2018). Peer teacher feedback at the university. An alternative of formative assessment. *Formacion Universitaria*, 11(4), 83–94. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000400083>
- Contreras-Pérez, G. y Zúñiga-González, C. (2018). Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la Evaluación Docente en Chile. *Actualidades Investigativas En Educación*, 18(3), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34327>
- Covarrubias-Hernández, L. (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. *Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales*, 23(1), 150–160. <https://doi.org/10.36390/telos231.12>
- Crosthwaite, P., Storch, N. y Schweinberger, M. (2020). Less is more? The impact of written corrective feedback on corpus-assisted L2 error resolution. *Journal of Second Language Writing*, 49, 100729. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100729>
- Del Cid, A., Méndez, R. y Sandoval, F. (2011). Investigación Fundamentos y Metodología. In *Prentice Hall*.
- Díez, E. y Gajardo, K. (2020). Educating and evaluating in times of coronavirus: The situation in Spain. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102–134. <https://doi.org/10.447/remie.2020.5604>
- DRELPEL. (2020). *Plan regional de implementación del CNEB en el marco de la mejora de los aprendizajes 2020*. 103. http://direpro.regionpiura.gob.pe/documentos/resoluciones/res202_2014.pdf
- Escudero, C. y Cortez, L. (2018). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. In Editorial UTMACH.
- Ferrada-Bustamante, V., González-Oro, N., Ibarra-Caroca, M., Ried-Donaire, A., Vergara-Correa, D. y Castillo-Retamal, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, (6), 144-168. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60715>
- García, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García, M., Navarro-Sempere, A. y Segovia, Y. (2021). Opinión del Alumnado sobre el Uso de WhatsApp en el Aprendizaje de la Histología Durante COVID-19. *International Journal of Morphology*, 39(3), 692–697. <https://doi.org/10.4067/s0717-95022021000300692>
- Gómez-Vahos, L., Muriel-Muñoz, L. y Londoño-Vásquez, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(02), 118–131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476661510011>
- Gómez A, I. y Escobar-Mamani, F. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: Incremento de la desigualdad social en el Perú. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales y Humanidades*, 1, 1–13. <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/1996#.YFvtuoYYVe0.mendeley>

- Gonzales, N., Salcines, I. y García, E. (2015). *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida. El papel de las nuevas tecnologías*. Editorial Universidad Cantabria. <https://doi.org/10.22429/euc2015.017>
- Guadalupe, C. y Rivera, A. (2021). *Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe Revisión documental, guías y herramientas*. Unicef.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hill, J. y West, H. (2020). Improving the student learning experience through dialogic feed-forward assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 45(1), 82–97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1608908>
- Hounsell, D., McCune, V., Hounsell, J. y Litjens, J. (2008). The quality of guidance and feedback to students. *Higher Education Research and Development*, 27(1), 55–67. <https://doi.org/10.1080/07294360701658765>
- Inga-Lindo, D. y Aguirre-Chávez, F. (2021). El enfoque de la educación virtual desde una perspectiva holístico frente a la pandemia del COVID – 19. *Revista Cátedra*, 4(1), 81–97. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/22593>
- Jiang, S. y Yan, X. (2019). Research on the Effect of Supervisor Feedback for Undergraduate Thesis Writing. *English Language Teaching*, 13(1), 43-50. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n1p43>
- Joya-Rodríguez, M. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente. *Revista Scientific*, 5(16), 179–193. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.9.179-193>
- Kluger, A. y DeNisi, A. (1996). Effects of feedback intervention on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.119.2.254>
- Ley 29733 de 2011. (2011). Ley de protección de datos personales. En *El Peruano* (pp. 445746–445753). <http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/29733.pdf>
- Ley General de Educación. (2003). Ley N° 28044 - Ley General de Educación. *El Peruano*, 1–36. http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Minedu. (2018). *Manual Rubricas Desempeño Docente*. 40. <http://evaluaciondocente.perueduca.pe/rubricas-de-observacion-de-aula/pdf/manual-de-aplicacion-jardin.pdf>
- Minedu. (2020). *Orientaciones pedagógicas para brindar la retroalimentación a los estudiantes en un contexto de educación no presencial en el nivel de educación secundaria*. 45. <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 Chile. (2020). *Orientación al sistema escolar en contexto de COVID-19*. 44. DEG.
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). Resolución viceministerial N° 00094-2020-MINEDU. Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica. *Ministerio de Educación*, 75.
- Mollo-Flores, M. y Medina-Zuta, P. (2020). Evaluación formativa propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Maestro y Sociedad. Revista Electrónica Para Maestros y Profesores*, 17(4), 635–651. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index>

- php/MyS/article/view/5235/4751
- Morales, S. (2021). Argentina 2020: vicisitudes y dilemas de la educación pública en contextos de pandemia. *Revista Linhas*, 22(48), 10–40. <https://doi.org/10.5965/1984723822482021010>
- Muñoz, J. y Lluch, L. (2020). *Educación y Covid-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares*. *Revista Internacional De Educación para La Justicia Social*, 9(3e). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12182>
- Muñoz, M. (2019). Comparación de los niveles estructurales en la redacción académica del texto universitario. *Revista Eduser*, 6(1), 22-34. <https://doi.org/10.18050/reveduser.v6n1a3>
- Olvera-Espinoza, E., Pedroni-Lara, F. y Pérez-Madrid, J. (2017). Modelo Organizacional de Retroalimentación para el Aprendizaje del Capital Humano : MORACH. *Revista de Sistemas y Gestión Educativa*, 4(11), 1–13. https://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Sistemas_y_Gestion_Educativa/vol4num11/Revista_de_Sistemas_y_Gestion_Educativa_V4_N11_1.pdf
- Orrego, R., Singer, N., Úbeda, R. y Yáñez, S. (2019). Criterios y frecuencia de uso de estrategias de retroalimentación correctiva: Un estudio de caso sobre las percepciones de estudiantes y profesores universitarios. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 57(1), 51–78. <https://doi.org/10.4067/s0718-48832019000100051>
- Ortega, M. (2021). Las posibilidades didácticas del WhatsApp en la formación docente no universitaria. *Revista Estudios Psicológicos*, 1(1), 20–32. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2021.01.002>
- Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa: Introducción e índice*. La Ciencia de La Investigación Cualitativa. Uniandes.
- Picón, G., Rodriguez, N. y Oliveira, A. (2021). Prácticas de evaluación en entornos virtuales de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 y el regreso a la presencialidad. *Scientific Electronic Library Online*, 26(1), 1-14. <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2690/version/2842>
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Grupo Magro Editores.
- Rodríguez, A. y Pérez, A. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista EAN*, 82, 179–200. <https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>
- Sanchez, L. y Manrique, M. (2018). La retroalimentación más allá de la evaluación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(14) 89–104. <https://www.saece.com.ar/relec/revistas/14/est1.pdf>
- Shute, V. (2007). Focus on Formative Feedback. *Educational Testing Service*, 78(1), 153–189. <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf>
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. In Morata.
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina*, 78, 1–21. <https://doi.org/10.4185/rlds-2020-1466>
- Torres, Z. (2019). Efectos de variaciones en la retroalimentación pedagógica en el aprendizaje de inglés. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 34, 215–232. <https://doi.org/10.19053/0121053x.n34.2019.9722>
- Tunstall, P. y Gipps, C. (1996). Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: a typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 45-124. <https://doi.org/10.1080/0141192960220402>

Wayne, R. y Noe, R. (2005). *Administración de recursos humanos*. Pearson.

Wilson, P. (2002). *La Retroalimentación a través de la Pirámide y la escalera de retroalimentación*. En Seminario cerrando brechas: Encuentro de tutores latinoamericanos en línea. Miami.

Zainuddin, Z., Perera, C. J., Haruna, H. y Habiburrahim, H. (2020). Literacy in the new norm: stay-home game plan for parents. *Information and Learning Science*, 121(7–8), 645–653. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0069>