



UNIVERSIDAD PERUANA  
**CAYETANO HEREDIA**

“RETROALIMENTACIÓN VÍA  
WHATSAPP EN ESCRITURA  
ARGUMENTATIVA A ESTUDIANTES  
DE SECUNDARIA DEL DISTRITO DE  
INDEPENDENCIA EN LIMA”

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE  
MAESTRO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN  
EN DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA  
ESCRITURA

DALILA CABRERA ARTEAGA

LIMA – PERÚ

2024



**ASESOR**

Mg. Gladys Gamarra Bozano

**JURADO DE TESIS**

DRA. MAHIA BEATRIZ MAURIAL MACKEE  
PRESIDENTE(A)

MG. HUMBERTO AVELINO LEON HUARAC  
SECRETARIO(A)

DR. HERBERT ROBLES MORI  
VOCAL

## **DEDICATORIA.**

A mi amado hijo, Aaron:

Este logro es el reflejo de la infinita motivación que despertaste en mí.  
Que sea testimonio de que siempre estamos a tiempo de alcanzar nuestros  
sueños.

A mis padres, Ida y Segundo:

La base de mi camino educativo radica en el amor al estudio que  
inculcaron en mí, durante la infancia.

A mis estudiantes que participaron activamente en las clases por WhatsApp:

Han demostrado que el estudio puede vencer cualquier obstáculo cuando existe  
determinación y voluntad.

## **AGRADECIMIENTOS.**

Mi especial agradecimiento a mi asesora de tesis, la Mg. Gladys Gamarra Bozano, por haberme acompañado incondicionalmente a lo largo de esta investigación. Su paciencia inquebrantable, su guía experta y, sobre todo, su calidad humana, han hecho posible la culminación de esta tesis. Gracias, maestra, porque siempre tuvo la observación precisa y el consejo acertado en los momentos más desafiantes de esta experiencia. Su influencia perdurará en mí, más allá de esta etapa académica.

Agradezco a la subdirectora Aída Romero Rivas y a los estudiantes, quienes gentilmente participaron en las entrevistas realizadas. Sus experiencias y sus perspectivas fueron fundamentales para enriquecer este estudio. Gracias por su tiempo y confianza en este proyecto.

Agradezco a mis amigos y familiares, quienes siempre me animaron a concluir con esta investigación. Valoro cada palabra de aliento, cada sugerencia brindada.

Gracias por ser siempre mi red de soporte.

**FUENTES DE FINANCIAMIENTO.**

Tesis autofinanciada

---

## RETROALIMENTACIÓN VÍA WHATSAPP EN ESCRITURA ARGUMENTATIVA A ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DEL DISTRITO DE INDEPENDENCIA EN LIMA

---

### INFORME DE ORIGINALIDAD

---



### FUENTES PRIMARIAS

---

1	<a href="http://repositorio.upch.edu.pe">repositorio.upch.edu.pe</a> Fuente de Internet	2%
2	<a href="http://revistas.siep.org.pe">revistas.siep.org.pe</a> Fuente de Internet	2%
3	<a href="http://hdl.handle.net">hdl.handle.net</a> Fuente de Internet	1%
4	<a href="http://tesis.pucp.edu.pe">tesis.pucp.edu.pe</a> Fuente de Internet	<1%
5	<a href="http://duict.upch.edu.pe">duict.upch.edu.pe</a> Fuente de Internet	<1%
6	<a href="http://repositorio.usil.edu.pe">repositorio.usil.edu.pe</a> Fuente de Internet	<1%
7	<a href="http://revistahorizontes.org">revistahorizontes.org</a> Fuente de Internet	<1%
8	<a href="http://www.grafiati.com">www.grafiati.com</a> Fuente de Internet	<1%

---



## TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN .....	1
1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN .....	3
1.1. Planteamiento de la experiencia a sistematizar .....	3
1.2. Formulación de preguntas de sistematización .....	4
1.3. Objetivos de la sistematización .....	5
1.3.1. <i>Objetivo principal</i> .....	5
1.3.2. <i>Objetivos específicos</i> .....	5
1.4. Justificación de la investigación.....	6
2. MARCO REFERENCIAL .....	8
2.1. Marco contextual.....	8
2.2. Antecedentes de investigaciones .....	9
2.3. Marco de referencia.....	11
2.3.1. <i>El Aprendizaje móvil o M- learning</i> .....	11
2.3.2. <i>Educación remota en la pandemia COVID 19</i> .....	12
2.3.3. <i>WhatsApp como herramienta de enseñanza- aprendizaje</i> .....	13
2.3.4. <i>La retroalimentación: perspectivas, tipologías y su práctica en WhatsApp</i> .....	14
2.3.5. <i>La escritura de textos argumentativos</i> .....	24
2.4. Definición de conceptos .....	26
2.4.1. <i>Retroalimentación</i> .....	26
2.4.2. <i>Estrategias de retroalimentación</i> .....	26
2.4.3. <i>Tipos de retroalimentación</i> .....	26
2.4.4. <i>WhatsApp</i> .....	27
2.4.5. <i>Medios o herramientas en WhatsApp</i> .....	27
2.4.6. <i>Desempeños de escritura de textos argumentativos</i> .....	27
3. METODOLOGÍA .....	28
3.1. Definición y fundamentación de tipo, nivel y diseño de la investigación..	28
3.2. Delimitación de la experiencia .....	29
3.3. Procedimiento y secuencia de ejecución de la sistematización.....	30
3.4. Técnicas e instrumentos .....	30
3.4.1. <i>Análisis de documentos</i> .....	31

3.4.2. <i>Entrevista</i> .....	31
3.4.3. <i>Grupo focal de discusión</i> .....	32
3.5. Estrategia de análisis de información.....	33
3.6. Consideraciones éticas .....	35
3.6.1. <i>Autonomía</i> .....	35
3.6.2. <i>Confidencialidad</i> .....	35
3.6.3. <i>Respeto a la dinámica de la I.E.</i> .....	35
3.6.4. <i>Beneficencia</i> .....	35
3.6.5. <i>No maleficencia</i> .....	36
4. RESULTADOS .....	37
4.1. Descripción de la experiencia .....	37
4.1.1. <i>Contexto social, contexto educativo, contexto institucional</i> .....	37
4.1.2. <i>Situación inicial de la experiencia</i> .....	38
4.1.3. <i>Actividades claves/relevantes de la experiencia</i> .....	39
4.2. Descripción y reflexión crítica de la experiencia .....	41
4.3.1. <i>Início de la experiencia</i> .....	41
4.3.2. <i>Conocimientos que se tenían al inicio de la experiencia</i> .....	42
4.3.3. <i>Descripción de la experiencia</i> .....	43
4.3.4. <i>Diferencia entre la situación inicial y situación final</i> .....	101
4.3.5. <i>Elementos o factores que facilitaron el trabajo</i> .....	104
4.3.6. <i>Elementos o factores que dificultaron el trabajo</i> .....	105
5. LECCIONES APRENDIDAS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	110
1.1. Lecciones aprendidas .....	110
5.1.1. <i>Lecciones aprendidas en la fase previa a la experiencia</i> .....	110
5.1.2. <i>Lecciones aprendidas durante el proceso/experiencia</i> .....	111
5.1.3. <i>Lecciones aprendidas en el cierre y monitoreo posterior a la experiencia</i> .....	112
1.2. Conclusiones .....	112
1.3. Recomendaciones .....	114
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	116
7. ANEXOS.....	

## Lista de figuras

Figura 1.	<i>Actividades clave de la experiencia</i> .....	40
Figura 2.	<i>Retroalimentación por WhatsApp en adecuación al tipo textual</i> .....	46
Figura 3.	<i>El reconocimiento del error en la retroalimentación de textos argumentativos por WhatsApp-1</i> .....	52
Figura 4.	<i>El reconocimiento del error en la retroalimentación de textos argumentativos por WhatsApp-2</i> .....	53
Figura 5.	<i>Uso de preguntas y repreguntas en la retroalimentación de textos argumentativos por WhatsApp</i> .....	56
Figura 6.	<i>Uso del ejemplo en la retroalimentación de textos argumentativos por WhatsApp</i> .....	57
Figura 7.	<i>Uso del ejemplo en la retroalimentación de textos argumentativos por WhatsApp</i> .....	58
Figura 8.	<i>Uso de contraejemplos en la retroalimentación de textos argumentativos por WhatsApp</i> .....	59
Figura 9.	<i>Uso de plantillas en la retroalimentación de textos argumentativos por WhatsApp</i> .....	61
Figura 10.	<i>Uso del modelado en la retroalimentación de textos argumentativos por WhatsApp</i> .....	62
Figura 11.	<i>Uso del comentario escrito en la retroalimentación de textos argumentativos por WhatsApp</i> .....	64
Figura 12.	<i>Retroalimentación entre pares a través de WhatsApp</i> .....	67
Figura 13.	<i>Retroalimentación de tipo estratégico reflexivo a través de WhatsApp</i> .....	69
Figura 14.	<i>Retroalimentación centrada en el proceso a través de WhatsApp</i> .....	71
Figura 15.	<i>Retroalimentación por descubrimiento o reflexión a través de WhatsApp</i> .....	73
Figura 16.	<i>Retroalimentación grupal de textos argumentativos por WhatsApp</i> .	75
Figura 17.	<i>Retroalimentación individual de textos argumentativos a través de WhatsApp</i> .....	76

Figura 18. <i>Retroalimentación sincrónica de textos argumentativos a través de WhatsApp</i> .....	78
Figura 19. <i>Uso del Lightshot en la retroalimentación de textos argumentativos a través de WhatsApp</i> .....	83
Figura 20. <i>Uso de la rúbrica en la retroalimentación de textos argumentativos a través de WhatsApp</i> .....	86
Figura 21. <i>Primera versión (borrador) de comentario de la obra Los escoleros.</i> .....	89
Figura 22. <i>Versión final de un texto argumentativo</i> .....	90
Figura 23. <i>Retroalimentación individual a través de preguntas</i> .....	93
Figura 24. <i>Retroalimentación individual oral y escrita</i> .....	94

## Lista de tablas

Tabla 1. <i>Relación entre los Objetivos, Actividades Clave, Categorías y Subcategorías</i> .....	34
Tabla 2. <i>Descripción de la calidad en adecuación a la situación significativa ...</i>	95
Tabla 3. <i>Descripción de la calidad de la coherencia</i> .....	96
Tabla 4. <i>Descripción de la calidad de la cohesión</i> .....	97
Tabla 5. <i>Descripción de la capacidad argumentativa</i> .....	98
Tabla 6. <i>Descripción de la legibilidad y aspectos formales del lenguaje</i> .....	99

## **RESUMEN**

La presente investigación tiene como objetivo principal sistematizar una experiencia de retroalimentación en escritura argumentativa realizada a través de WhatsApp a estudiantes de cuarto grado de secundaria de un colegio público de Lima, durante el contexto de la educación remota, en el año escolar 2021. La investigación es de tipo cualitativo, nivel descriptivo y el diseño es la sistematización de experiencias. Los participantes fueron los estudiantes, la docente investigadora y la subdirectora del colegio. Para recopilar datos, se utilizó el análisis documental, la entrevista a profundidad y el grupo focal. La sistematización detallada de esta experiencia revela que el uso de WhatsApp permite una interacción dinámica y formativa entre docentes y estudiantes, en la que se combinan diversas estrategias y formas de retroalimentación. Además, es notorio el mejoramiento en la calidad de los textos retroalimentados, especialmente en aspectos como la adecuación al tipo textual, coherencia y capacidad argumentativa. No obstante, persisten desafíos como el uso excesivo de tiempo para realizar la retroalimentación y el limitado involucramiento de estudiantes en este proceso.

## **PALABRAS CLAVE**

Sistematización, WhatsApp, Retroalimentación, Educación remota, Estrategias, Textos argumentativos

## **ABSTRACT**

The present research aims to systematize an experience of argumentative writing feedback conducted through WhatsApp with fourth-grade high school students from a public school in Lima, during the context of remote education, in the academic year of 2021. The research is qualitative in nature, descriptive in level, and its design revolves around the systematization of experiences. The participants were the students, the researching teacher, and the school's vice principal. To gather data, document analysis, in-depth interviews, and focus group discussions were employed. The detailed systematization of this experience reveals that the use of WhatsApp enables a dynamic and formative interaction between teachers and students, integrating diverse feedback strategies and forms. Furthermore, a noticeable improvement in the quality of the feedbacked texts is evident, especially regarding aspects such as textual adequacy, coherence, and argumentative capacity. However, challenges persist, such as excessive time consumption for providing feedback and limited student involvement in this process.

## **KEYWORDS**

Systematization – WhatsApp, Feedback, Remote education, Strategies, Argumentative texts

## **INTRODUCCIÓN**

La irrupción de la pandemia de COVID-19 marcó un punto de inflexión sin precedentes en la historia de la educación a nivel mundial. Las escuelas se cerraron y se tuvo que transitar rápidamente hacia la enseñanza virtual y remota; desafiando, especialmente a los maestros, a explorar estrategias innovadoras para asegurar la continuidad del proceso educativo. En este contexto, plataformas de comunicación instantánea como WhatsApp se revelan como herramientas dinámicas y accesibles para realizar el proceso de retroalimentación, debido a su amplia accesibilidad y facilidad de uso.

La presente investigación se adentra en una experiencia educativa particular, en la que WhatsApp se emplea como herramienta principal para brindar retroalimentación en escritura argumentativa a estudiantes de cuarto grado de educación secundaria de una institución educativa pública de Lima, durante el año escolar 2021. Al explorar esta experiencia, se identifican las fortalezas y limitaciones que surgieron a lo largo del proceso y se consideran actividades clave para un análisis más profundo. Estas actividades son la organización de la retroalimentación, las estrategias empleadas, los recursos, tipos y formas de retroalimentación ofrecidos; así como la mejora de la calidad de los textos argumentativos retroalimentados por WhatsApp.

Esta sistematización constituye una valiosa oportunidad para explorar cómo la tecnología cotidiana puede aprovecharse como herramienta educativa efectiva para mejorar la calidad del proceso de aprendizaje y desarrollar habilidades en los estudiantes. Además, brinda una perspectiva esencial sobre el potencial de las plataformas de mensajería como facilitadoras del diálogo de retroalimentación en



contextos desafiantes, como lo fue la repentina transición a la educación remota, debido a la pandemia.

# **1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**

## **1.1. Planteamiento de la experiencia a sistematizar**

La pandemia puso al descubierto las debilidades de los sistemas educativos y las grandes desigualdades de acceso a la educación. Si bien los países reaccionaron frente a este problema, algunos más tarde que otros, no todos llegaron a ofrecer oportunidades equitativas de aprendizaje remoto a sus estudiantes ni con la calidad esperada. Como consecuencia, la pérdida de los aprendizajes fue significativa y desigual, especialmente entre los grupos más vulnerables (Gustafsson, 2021). Si bien se llevaron a cabo diversos esfuerzos por garantizar la continuidad de la enseñanza de manera virtual o a distancia, las desiguales condiciones de acceso a la tecnología y conectividad constituyeron un desafío difícil de superar.

En el Perú, el Ministerio de Educación (Minedu) implementó la estrategia “Aprendo en casa”, según Resolución Ministerial 160 (Minedu, 2020). Esta estrategia consistió en impartir una serie de contenidos educativos a través de la radio, la televisión y el internet. Por su parte, los docentes brindaron retroalimentación a los estudiantes a través de distintos medios de comunicación, siendo el celular y la plataforma de WhatsApp los más utilizados (Aragón y Cruz, 2020).

Ahora bien, en el colegio donde se realizó la investigación, muchos estudiantes no lograron acceder a los contenidos de la estrategia “Aprendo en casa” debido a su realidad socioeconómica y los que sí lo hicieron, solicitaron mayor acompañamiento por parte de los docentes para comprender la lógica de las experiencias de aprendizaje propuestas en esta estrategia. Ante esta situación, los

directivos y docentes de la I.E. donde se realizó este estudio propusieron desarrollar los contenidos de la estrategia “Aprendo en casa” a través de grupos de WhatsApp, aprovechando su bajo coste y accesibilidad.

Sin embargo, retroalimentar textos argumentativos a través de WhatsApp fue una tarea delicada y compleja. Empleó más tiempo que en la educación presencial y se tuvo que recurrir a recursos digitales de apoyo. Además, no se capacitó a los docentes ni se contó con experiencias previas que marquen la ruta a seguir. Superar estas y otras dificultades implicó desarrollar diversas estrategias que, de no sistematizarse, ocasionaría la pérdida de información valiosa que podría utilizarse como referente para mejorar la práctica docente en la retroalimentación de la escritura argumentativa por WhatsApp. Por todo ello, es pertinente preguntarnos ¿cómo se realizó retroalimentación a través de WhatsApp en la escritura de textos argumentativos en el año escolar 2021?

## **1.2. Formulación de preguntas de sistematización**

### ***1.2.1. Pregunta principal***

¿Cómo se realizó la retroalimentación a través de WhatsApp en la escritura de textos argumentativos elaborados por los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria de una institución educativa pública del distrito de Independencia en el año escolar 2021?

### ***1.2.2. Preguntas específicas***

¿Cómo se organizó el desarrollo de la retroalimentación durante el proceso de elaboración de los textos argumentativos en el año escolar 2021?

¿De qué manera se aplicaron las estrategias de retroalimentación vía WhatsApp durante el proceso de elaboración de los textos argumentativos en el año escolar 2021?

¿Qué tipos y formas de retroalimentación se utilizaron vía WhatsApp durante el proceso de elaboración de los textos argumentativos en el año escolar 2021?

¿Cómo se utilizaron los medios o herramientas de WhatsApp para realizar la retroalimentación de textos argumentativos en el año escolar 2021?

¿Cómo mejora la calidad de los textos argumentativos a partir de la retroalimentación brindada por WhatsApp en el año escolar 2021?

### **1.3. Objetivos de la sistematización**

#### ***1.3.1. Objetivo principal***

Sistematizar las experiencias de retroalimentación realizadas por WhatsApp a los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria en la escritura de textos argumentativos en una institución educativa pública del distrito Independencia en el año escolar 2021.

#### ***1.3.2. Objetivos específicos***

- ✓ Describir la organización de la retroalimentación durante el proceso de elaboración de los textos argumentativos en el año escolar 2021.
- ✓ Describir cómo se aplicaron las estrategias de retroalimentación vía WhatsApp durante el proceso de elaboración de textos argumentativos en el año escolar 2021.

- ✓ Reconstruir los tipos y formas de retroalimentación utilizados vía WhatsApp en el proceso de elaboración de los textos argumentativos en el año escolar 2021.
- ✓ Describir el uso de los medios o herramientas de WhatsApp que se emplearon para realizar la retroalimentación de textos argumentativos en el año escolar 2021.
- ✓ Describir la mejora de la calidad de los textos argumentativos a partir de la retroalimentación brindada por WhatsApp en el año escolar 2021.

#### **1.4. Justificación de la investigación**

La presente investigación se justifica, en primer lugar, porque el desarrollo de las clases remotas a consecuencia de la COVID 19 fue un escenario nuevo y hay poca evidencia empírica, específicamente en torno a la retroalimentación del aprendizaje de escritura de textos argumentativos vía WhatsApp.

En segundo lugar, los resultados de esta investigación constituyen un referente en las prácticas de retroalimentación de la escritura vía WhatsApp en el marco de una educación remota, sobre todo en contextos desfavorecidos donde solo se tiene acceso a un celular con WhatsApp. La utilidad de la sistematización de la experiencia contribuye en dos sentidos a las prácticas de aula: primero, para mejorar o corregir prácticas de retroalimentación sobre la base de dicha experiencia y, segundo, para aplicar aquellas experiencias que resultaron eficientes en el aula.

Otra de las razones que conllevó a realizar esta investigación es la de contribuir a la mejora continua de la profesión docente, principalmente en las

prácticas de retroalimentación de textos argumentativos, sobre todo en los docentes del área de Comunicación del colegio donde se desarrolló el estudio.

## **2. MARCO REFERENCIAL**

### **2.1. Marco contextual**

La institución donde se realizó el estudio está ubicada en el distrito de Independencia, al noreste de Lima. Durante en el año 2021, atendió a un total de 689 estudiantes en el nivel secundaria. Los estudiantes de esta Institución educativa provienen de familias que, en su mayoría, viven en condiciones socioeconómicas desfavorables. En cuanto a los padres de familia, carecen de estudios superiores y, generalmente, se dedican al comercio ambulatorio u otras actividades independientes.

Los problemas sociales más frecuentes en la zona son la drogadicción, la violencia familiar y el pandillaje. Además, algunas zonas de este distrito no cuentan con los servicios básicos y el acceso al internet es limitado.

Durante la pandemia, en esta Institución Educativa, se implementó el trabajo escolar vía WhatsApp, pues los estudiantes no accedían o no comprendían las actividades propuestas en la estrategia “Aprendo en casa”. Inicialmente, se creó solo un grupo de chat para cada sección, lo que generó desorden y confusión. Posteriormente, se crearon grupos por área curricular y sección. Estos grupos simulaban aulas virtuales en las que docentes y estudiantes interactuaron, compartieron archivos, instrucciones y se desarrollaron experiencias de aprendizaje, siguiendo un horario similar al de las clases presenciales, de lunes a viernes de 8 a.m. a 12 m, con la diferencia de que las horas pedagógicas eran de 30 minutos y no de 45 como en la presencialidad.

En el área curricular de Comunicación, inicialmente se trabajó a partir de los contenidos de la plataforma web “Aprendo en Casa”. Se proponía la lectura de

textos en torno a una situación significativa y se elaboraban productos escritos, los cuales eran retroalimentados por los docentes durante el horario de clase por WhatsApp. Posteriormente, los docentes propusieron otros contenidos a trabajar.

## **2.2. Antecedentes de investigaciones**

Los pocos estudios realizados sobre retroalimentación de la escritura de textos argumentativos vía WhatsApp coinciden en señalar que el uso de este aplicativo favorece el desarrollo de habilidades de escritura. Además, destacan la valoración positiva de los estudiantes respecto del uso de WhatsApp en el aprendizaje de la escritura. A continuación, se presentan las investigaciones más relevantes.

Arancibia y Retamal (2021) estudiaron la efectividad de los comentarios escritos en Google Docs y WhatsApp en la mejora de la escritura de cartas argumentativas. La muestra estuvo constituida por 30 estudiantes de octavo grado de una escuela de Chile. A quince de ellos se les brindó comentarios específicos y a los otros quince, un comentario final. Los instrumentos empleados fueron la rúbrica analítica y la escala valorativa. Los resultados mostraron que los textos de ambos grupos mejoraron en adecuación a la situación comunicativa, coherencia y cohesión. Además, no hubo diferencia significativa en la calidad de los textos retroalimentados con comentarios específicos y comentarios finales. Finalmente, el estudio concluyó que la experiencia fue calificada como positiva debido al trabajo colaborativo, a las oportunidades de mejora de textos y a la opción de utilizar lo aprendido en actividades futuras.



En Malasia, Alouch et al. (2021) investigaron en qué medida el uso de WhatsApp mejoró las habilidades de escritura y qué percepciones tuvieron los estudiantes sobre el uso de WhatsApp para aprender a escribir. En este estudio, se utilizaron métodos mixtos: se administraron seis pruebas de escritura y un cuestionario; además, se formaron grupos focales de discusión. Los resultados mostraron que el uso de WhatsApp tuvo el potencial de ayudar a los estudiantes universitarios a mejorar sus habilidades de escritura en segunda lengua; asimismo, los motivó a escribir en inglés.

Por su parte, Centeno (2017), en Colombia, investigó el uso del WhatsApp a través del análisis de conversaciones de los estudiantes. La investigación fue mixta de nivel explicativo; diseño, estudio de caso. La población estuvo conformada por 211 estudiantes de educación media (10° y 11°) y la muestra, por 136 estudiantes. La técnica usada fue el cuestionario y los instrumentos empleados fueron la encuesta y la rejilla de observación. Las conclusiones señalaron que las habilidades de escritura se desarrollan a través de ejercicios monitoreados en los grupos de WhatsApp y que escribir en el aula, con la aplicación WhatsApp, es una forma de desarrollar habilidades para la escritura online.

Asimismo, Gutiérrez et al. (2021) investigaron la retroalimentación y la producción de textos desde el punto de vista de los actores educativos. Se empleó el enfoque cualitativo, paradigma hermenéutico y diseño fenomenológico. El instrumento utilizado fue la guía de entrevista semiestructurada. Los resultados revelaron que se brindó retroalimentación elemental y descriptiva. Esta se realizó de manera escrita a través del WhatsApp y de manera verbal a través de audios y llamadas telefónicas. En cuanto a la producción de textos, la ortografía se abordó

en todo el proceso de escritura y se tocó de manera superficial las cualidades del texto (adecuación, cohesión y coherencia).

Por su parte, Yalico (2020) analizó la importancia del uso de WhatsApp como herramienta didáctica en la educación remota. La investigación fue cualitativa de nivel descriptivo y de diseño fenomenológico. La población estuvo conformada por estudiantes, directivos, un docente, un acompañante pedagógico, padres y madres de familia. La técnica fue la entrevista en profundidad y el instrumento, la guía de entrevista. El estudio concluyó que el uso de WhatsApp permitió el aprendizaje de la escritura de textos. Uno de los medios para lograrlo fue la redacción de mensajes claros y pertinentes. Además, se precisó que las videollamadas fueron muy importantes en la medida que permitieron una atención personalizada.

### **2.3. Marco de referencia**

#### ***2.3.1. El Aprendizaje móvil o M- learning***

El aprendizaje móvil trasciende el espacio físico y es mediado por conversaciones en contextos múltiples (Hervás et al., 2019; Sharples et al., 2007). Se caracteriza por la movilidad espacial, tecnológica, conceptual y social (Sharples et al., 2009). En este paradigma, la movilidad y el contexto son claves. El aprendizaje móvil fluye en lugares y tiempos diversos y su diseño implica la integración de tecnologías móviles con objetivos específicos (Mejía, 2020). El contexto es una construcción central y es creado continuamente por los participantes en interacción con otras personas, con su entorno y con las herramientas digitales cotidianas, como el celular.

La evaluación, dentro del aprendizaje móvil, estructura objetivos generales de usabilidad, eficacia e impacto. La accesibilidad, la interacción y la personalización son los principales beneficios del aprendizaje móvil; por otro lado, los principales desafíos se relacionan con contextos cambiantes, aprendizajes informales y variados modos de uso.

### ***2.3.2. Educación remota en la pandemia COVID 19***

La Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) es un término acuñado por Hodges et al. (2020). Se refiere a una propuesta temporal y alternativa en el contexto por la pandemia COVID-19. La ERE busca brindar acceso educativo durante emergencias utilizando medios como la radio, la televisión y los dispositivos móviles. Su principal objetivo no es establecer un sistema educativo sólido, sino proveer aprendizaje durante la crisis.

Tijo (2020) destaca tanto aspectos positivos como negativos de la ERE; entre los positivos se encuentran la posibilidad de revisar clases grabadas y la disminución de distractores; mientras que entre los negativos se incluyen el mayor consumo de tiempo, la fatiga visual y la falta de interacción presencial.

Respecto de la evaluación en la ERE, se tiene un desafío complejo, ya que considera las circunstancias individuales y variadas de los estudiantes. Si bien la evaluación de logros de aprendizaje es esencial, la urgencia de la ERE radica en brindar oportunidades de aprendizaje más que en decisiones de promoción. La evaluación debe enfocarse en el contexto, el proceso y las condiciones de aprendizaje, y adaptarse a las circunstancias excepcionales de la crisis (Hodges et al., 2020). Finalmente, la ERE insta a repensar el papel de la educación en

situaciones de crisis y a buscar estrategias inclusivas y equitativas para garantizar el derecho a la educación en circunstancias adversas.

### **2.3.3. *WhatsApp como herramienta de enseñanza- aprendizaje***

El uso de WhatsApp en educación ha experimentado cambios relevantes durante la pandemia; de utilizarse principalmente para aspectos administrativos, pasó a convertirse en una herramienta crucial para la Educación Remota de Emergencia (ERE) (Mesa et al., 2021). Aparte de los beneficios en la enseñanza aprendizaje que implican sus múltiples funciones, WhatsApp permite la comunicación asincrónica y sincrónica entre estudiantes y docentes (Dahdal, 2020; Maphosa et al., 2020). Además, proporciona una comunicación rápida y facilita el acompañamiento personalizado (Salgado y Hernández, 2020). Los docentes pueden aprovechar recursos multimodales y grupos para segmentar estudiantes por estilo de aprendizaje (Carbajal et al., 2020). El papel del docente se transforma, siendo un guía, moderador, facilitador del aprendizaje, ejemplo, mentor y gestor motivacional (Mesa et al., 2021). Sin embargo, también existen desafíos en el uso de WhatsApp para la educación, tales como la disponibilidad de los equipos y la conectividad (Tijo, 2020).

Para implementar clases efectivas por WhatsApp en el contexto de la ERE, es clave tener en cuenta varios factores (Rodríguez, 2020; Guadamuz, 2020). Los diseños de clases por WhatsApp deben considerar la claridad en la comunicación, el uso de imágenes y multimedia, y la creación de grupos para padres (Carbajal et al., 2020). Cabe recordar que es indispensable que el maestro elabore y ejecute una planificación pedagógica y didáctica adecuada para asegurar aprendizajes significativos y pertinentes (Mesa et al., 2021).

En resumen, el uso de WhatsApp como herramienta de retroalimentación durante la educación remota es un paso significativo en la adaptación de las prácticas educativas a las realidades contemporáneas. Si bien es cierto que existen desafíos como la conectividad desigual y la participación heterogénea de los estudiantes, es indudable el potencial que ofrece esta plataforma en términos de accesibilidad, interacción y personalización del aprendizaje.

#### ***2.3.4. La retroalimentación: perspectivas, tipologías y su práctica en WhatsApp***

**Perspectivas y concepciones de retroalimentación.** La retroalimentación en la educación ha sido objeto de diversos estudios y desde diferentes perspectivas. En concordancia, su definición no se limita a una sola concepción. Quezada y Salinas (2021) organizan esta definición a partir de tres concepciones: como producto, como diálogo y como acción sostenible.

La concepción de retroalimentación como producto se asocia estrechamente con las teorías conductistas (Han,2021). El docente corrige los errores cometidos y se valora la repetición como medio para establecer hábitos correctos. Esta visión unidireccional, centrada en el maestro, limita la participación del estudiante en el proceso de retroalimentación, relegándolo a un papel pasivo y sin la posibilidad de utilizar la información recibida para mejorar su tarea.

Por otro lado, la perspectiva dialógica de la retroalimentación implica la interacción dinámica entre docentes y estudiantes. Esta interacción, según Ajjawi y Boud (2018), se desarrolla en tres dimensiones: cognitiva (contenido), socioafectiva (relacional) y estructural (organización del currículo). El error no es penalizado, sino que es aprovechado para el proceso de aprendizaje. Bajo esta perspectiva, la

retroalimentación cumple con la condición de mejorar una tarea o desempeño (Sadler, 2010). En consecuencia, brinda información cualitativa sobre logros y desafíos (Anijovich, 2020). Esta información debe ser comprensible y "escuchada", de manera que sea útil en diversas situaciones de aprendizaje (Moreno, 2021). Esta concepción se alinea con la idea de Retroalimentación formativa, en la cual se espera que el docente proporcione comentarios objetivos sobre logros y metas, a fin de motivar cambios en el pensamiento y comportamiento del estudiante (Anijovich, 2019). Además, es fundamental que las metas y criterios sean previamente comunicados a los estudiantes para lograr una retroalimentación significativa (Anijovich, 2019).

La retroalimentación formativa también varía en enfoques. Mollo y Deroncele (2022) identifican dos tipos: de tipo estratégico reflexivo, cuando el docente guía estratégicamente al estudiante, y de tipo praxiológico operativo, cuando el estudiante se involucra activamente.

Cada uno de los tipos antes descritos contienen un conjunto de dimensiones. La retroalimentación formativa de tipo estratégico reflexivo contiene 4 dimensiones (Mollo y Deroncele, 2022), que se establecen a partir de la propuesta de Hattie y Timperley (2007): Retroalimentación centrada en la tarea, centrada en el proceso, centrada en la autorregulación y centrada en la persona.

Del mismo modo, la retroalimentación de tipo praxiológico operativo contiene 4 dimensiones: la retroalimentación autoevaluativa, que implica autorrevisión reflexiva del estudiante sobre su desempeño; la retroalimentación heteroevaluativa, que se realiza mediante el diálogo mediado por el docente; la retroalimentación coevaluativa, que involucra el diálogo reflexivo entre estudiantes

para intercambiar comentarios y mejorar; y la retroalimentación metaevaluativa, que implica un diálogo reflexivo para fijar propósitos de aprendizaje.

La retroalimentación praxiológica, en particular, coincide con la noción de retroalimentación como acción sostenible (Quezada y Salinas, 2021) ya que adopta un enfoque cíclico y dialógico para desarrollar habilidades que aseguren una mejora continua (Contreras y Zúñiga, 2018). No solo sirve para mejorar una tarea, sino que busca desarrollar habilidades de autoevaluación y monitoreo del aprendizaje para que el estudiante se convierta en un aprendiz comprometido e independiente (retroalimentación interna), capaz de reflexionar y mejorar su propio proceso de aprendizaje de manera autónoma.

Por su parte, el Ministerio de Educación de Perú (Minedu), en su Resolución Viceministerial 123, concuerda con la concepción de retroalimentación orientada al desarrollo de la reflexión sobre logros, dificultades y estrategias de aprendizaje; así como al desarrollo de competencias y de la autonomía (Minedu, 2022).

En la presente investigación, la retroalimentación se entiende como una interacción dinámica entre docentes y estudiantes durante todo el proceso de enseñanza - aprendizaje. Esta interacción es horizontal y promueve la reflexión del estudiante a partir del análisis de sus evidencias de aprendizaje y de criterios que describen la calidad de un producto de aprendizaje. La retroalimentación no solo busca mejorar una tarea o un producto específico, sino, sobre todo, fortalecer las habilidades del estudiante a fin de que logre consolidar sus competencias y autorregule sus aprendizajes.

**Tipos de retroalimentación.** Existen distintas clasificaciones de retroalimentación basadas en diversos criterios y enfoques. Hattie y Timperley

(2007) proponen una clasificación en función del foco de atención, esta incluye cuatro tipos:

***Retroalimentación centrada en la tarea.*** También llamada retroalimentación correctiva, se enfoca en la calidad y corrección de la tarea. Se emplea para corregir errores y suele ser específica. Requiere del compromiso y participación de los estudiantes para su efectividad. Puede ser brindada de forma individual o grupal.

***Retroalimentación centrada en el proceso de la tarea:*** Relacionada con la comprensión profunda del aprendizaje, se enfoca en los procesos cognitivos involucrados en la tarea. Puede transferirse a tareas más complejas y promueve la autorregulación del estudiante.

***Retroalimentación centrada en la autorregulación.*** Se orienta a desarrollar la autonomía y autorregulación del estudiante. Implica monitorear, dirigir y regular las acciones hacia metas de aprendizaje.

***Retroalimentación centrada en la persona.*** Aunque ampliamente usada por docentes, esta retroalimentación es menos efectiva, ya que generalmente se limita a elogios generales sin brindar información sobre el desempeño del estudiante.

Otra clasificación es la de Tunstall y Gipps (1996), quienes diferencian entre enfoques evaluativos y descriptivos. Cada uno de estos enfoques agrupa a dos tipos de retroalimentación: A y B pertenecen al enfoque evaluativo y C y D al enfoque descriptivo.

**Enfoque evaluativo:** La retroalimentación del enfoque evaluativo tiende a involucrar aspectos conductuales y afectivos.



A1: Premio: Implica recompensar a los estudiantes por su esfuerzo o comportamiento mediante elogios, pegatinas, estrellas, entre otros. Aunque motiva, puede generar desigualdades y competencia entre estudiantes.

A2: Castigo: Enfatiza la desaprobación y puede llevar a acciones negativas como el aislamiento o la eliminación de recreo. Se centra en el comportamiento más que en el aprendizaje.

B1: Aprobación: Consiste en aprobar y elogiar el trabajo o compromiso del estudiante, motivándolo mediante comentarios positivos y acciones como sonreír o una palmada en los hombros.

B2: Desaprobación: Refleja descontento cuando se contravienen normas, con expresiones de decepción o molestia, lo que puede afectar emocionalmente al estudiante.

**Enfoque descriptivo:** La perspectiva descriptiva concuerda con una visión más integral del aprendizaje ya que identifica áreas de mejora y ofrece orientación para el desarrollo permanente y autónomo.

C1: Información correctiva: Brinda correcciones y mejoras con el objetivo de mejorar la calidad del trabajo. Enfatiza el contenido y el aprendizaje más que el comportamiento.

C2: Información explicativa: Proporciona explicaciones detalladas sobre el desempeño del estudiante, focalizándose en cómo mejorar, y apoyando el entendimiento del proceso cognitivo.

D1: Diagnóstico: Ofrece información detallada sobre el rendimiento del estudiante, identificando áreas de mejora y fortaleza. Se enfoca en aspectos cognitivos.

D2: Feed-forward: Brinda orientación sobre cómo avanzar en el aprendizaje, ofreciendo sugerencias y estrategias para futuras tareas. Se centra en la autorregulación y mejora continua.

Al priorizar la retroalimentación descriptiva sobre la evaluativa, se reconocen las fortalezas individuales y se promueve el crecimiento académico y personal de cada estudiante.

El Minedu (2017), por su parte, clasifica la retroalimentación según la calidad con la que se brinda:

***Retroalimentación incorrecta***, ocurre cuando el docente responde inadecuadamente a las preguntas de los estudiantes; en consecuencia, no los induce a la mejora, sino al error.

***Retroalimentación elemental***, el docente se limita a informar si la respuesta es correcta o incorrecta. En caso de error, proporciona la respuesta correcta o señala dónde se encuentra. A veces, brinda explicaciones sin adaptarlas a las necesidades de aprendizaje.

***Retroalimentación descriptiva***, el docente detalla cómo mejorar un producto o tarea, indicando lo que se ha logrado y lo que falta lograr. Ajusta su enseñanza según las necesidades, utilizando ejemplos y explicaciones más simples para simplificar la tarea y promover el avance gradual.

***Retroalimentación por descubrimiento o reflexión***, el docente guía a los estudiantes para que encuentren respuestas o soluciones a través de la reflexión. Ayuda descubrir conceptos mediante el propio razonamiento, identificando errores en el proceso.

Al brindar retroalimentación descriptiva y por descubrimiento, los docentes no solo identifican áreas de mejora, sino que también promueven en los estudiantes la reflexión crítica y la autorregulación para que asuman un papel activo en su propio proceso de aprendizaje.

### **Formas de retroalimentación.**

***Retroalimentación oral y escrita.*** La retroalimentación puede realizarse de forma oral o escrita. Además, ambas formas pueden utilizarse de manera conjunta. En la retroalimentación oral, el docente debe emplear preguntas reflexivas que exploren los puntos críticos de comprensión del estudiante. Esta forma de retroalimentación conlleva el beneficio de la interacción y de la inmediatez (Calisto y Ortiz, 2019) que no tiene la retroalimentación escrita. Además, consume menos tiempo a los docentes; sin embargo, en aulas con muchos estudiantes es difícil de realizar, pues se requiere de un horario extra para poder dialogar con cada estudiante. En la actualidad, la tecnología puede brindar nuevas posibilidades para realizar esta retroalimentación sin necesidad de la presencialidad (Solhi y Eginli, 2020).

En cuanto a la retroalimentación escrita, es importante que sea descriptiva; que se centre en los aspectos principales del texto antes que en los formales y que tenga como foco de atención el producto, antes que la persona (Amaranti, 2021).

***Retroalimentación sincrónica y asincrónica.*** La retroalimentación asincrónica ocurre cuando el docente y los estudiantes no interactúan en el mismo momento. Puede realizarse mediante mensajes de texto y voz por aplicaciones como WhatsApp o por correo electrónico (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2020). La modalidad asincrónica también puede llevarse a cabo en plataformas de

almacenamiento de archivos como Google Drive o Microsoft OneDrive. En la modalidad sincrónica, la retroalimentación se da en tiempo real mediante videollamadas o videoconferencias a través de aplicaciones como Zoom, Google Meet o Jitsi (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2020; Ene y Upton, 2018).

***Retroalimentación grupal e individual.*** La retroalimentación individual implica considerar las capacidades y desempeños específicos del estudiante. En contraste, la retroalimentación grupal se dirige al grupo-clase o a grupos pequeños con desafíos similares de aprendizaje. Además, La retroalimentación grupal debe ser combinada con enfoques individuales para asegurar su efectividad (Bruno, 2022).

Cada forma de retroalimentación tiene su impacto y relevancia en el proceso de aprendizaje. La elección de una o varias formas dependerá de las necesidades de los estudiantes, la disponibilidad del docente y los recursos que se tengan al alcance.

**La retroalimentación en el aprendizaje de la escritura.** La retroalimentación en el aprendizaje de la escritura implica proporcionar información y andamiajes a los estudiantes para mejorar sus habilidades y autorregular su proceso de escritura. Puede entregarse de forma oral o escrita. La retroalimentación oral se da a través de un diálogo sincrónico entre docentes y estudiantes, ofreciendo detalles rápidos sobre un producto escrito. En cambio, la retroalimentación escrita requiere más tiempo y se inserta en los márgenes o al final del texto. Los comentarios al margen se centran en aspectos específicos, mientras que los finales brindan una visión general del logro y sugieren mejoras (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2020).

En el enfoque de evaluación formativa, se busca seguir los principios de enlazar la retroalimentación al proceso de escritura, abordar diversos aspectos del texto, emplear estrategias variadas y utilizar un lenguaje claro y positivo (Ávila et al., 2020).

### **Estrategias de retroalimentación escrita en la producción de textos.**

Moser (2020) define siete estrategias de retroalimentación escrita en la escritura de segundas lenguas, también aplicables en la primera lengua. Estas estrategias incluyen la corrección de errores, la indicación de error sin corrección, la reformulación, los códigos, la autocorrección, la retroalimentación entre pares y el comentario personal escrito. La retroalimentación entre pares implica el intercambio y comentarios de producciones escritas entre estudiantes, mientras que el comentario personal escrito es una devolución personalizada del docente al estudiante. Para elegir una estrategia efectiva, el docente debe tener en cuenta el nivel de competencia que tiene el estudiante. Es fundamental prestar atención a lo que el estudiante puede hacer con la retroalimentación recibida.

**La retroalimentación del aprendizaje de la escritura por WhatsApp.** En la educación remota, WhatsApp no solo es una herramienta de enseñanza, sino también una vía de retroalimentación ya que permite una retroalimentación instantánea y personalizada, individual o grupal; facilita el acompañamiento continuo dentro y fuera del horario escolar, posibilitando asesorías y orientación para fortalecer el aprendizaje (Mesa et al., 2021). Además, se pueden emplear emoticones e imágenes para una retroalimentación lúdica y efectiva, especialmente en estudiantes más jóvenes. La retroalimentación no se limita al docente, también puede ser entre compañeros, promoviendo la colaboración durante la redacción

(Fattah, 2015). WhatsApp es atractivo y conveniente para la retroalimentación pues permite compartir información, debatir y se puede emplear como soporte lingüístico (Suhaimi et al., 2018). Esta plataforma ofrece la posibilidad de enriquecer el proceso de retroalimentación, brindando un acompañamiento continuo y accesible que contribuye al fortalecimiento del aprendizaje en entornos remotos. Sin embargo, también existen desafíos para retroalimentar a través de WhatsApp, tales como la conectividad y la participación desigual de los estudiantes.

Derewianka (citado en Suhaimi et al., 2018), adoptó el ciclo curricular en la enseñanza de la escritura por WhatsApp, el cual describe cuatro etapas a través de las cuales un tipo de texto en particular puede hacerse explícito.

Etapa 1, se enfoca en el contenido y conocimiento previo, compartido y discutido en el grupo de WhatsApp.

Etapa 2, se usa el modelado para comprender propósito y estructura del texto, proporcionando notas de expansión con imágenes y vocabulario relacionado.

Etapa 3, guiada por el docente, involucra la escritura conjunta para ilustrar el proceso, con retroalimentación inmediata.

Etapa 4, los estudiantes escriben individualmente, corrigiendo errores y enviando al WhatsApp personal del docente.

WhatsApp es una herramienta educativa eficaz en el aprendizaje de la escritura si se utiliza de manera personalizada y motivadora. Para lograr una escritura significativa, es esencial establecer propósito, destinatario y género en situaciones concretas. Según Vigil et al. (2020), se debe considerar:

- ✓ Utilizar textos producidos por los estudiantes en situaciones reales.
- ✓ Comentar y modelar textos escritos reales de diversas fuentes.

- ✓ Analizar una variedad de géneros escritos para familiarizarse con ellos.
- ✓ Explorar frases comunes, jergas, técnicas de redacción, etc.

### **2.3.5. *La escritura de textos argumentativos***

La escritura de textos argumentativos es un proceso que implica expresar razonamientos a través del lenguaje, con cierto grado de conflicto (Hinton, 2021). Constituye una práctica discursiva que busca convencer o persuadir (Casamilga y Tusón, 2008). En el enfoque comunicativo, aprender a escribir textos argumentativos implica manejar recursos y estrategias para persuadir al lector de un punto de vista en contextos específicos.

Desde la concepción cognitivista, que tiene una mayor tradición (Graham, 2019; Hayes, 1996; Hayes y Flower, 1986), la escritura argumentativa se concibe como un proceso de resolución de problemas (Ferretti y Graham, 2019) y esta es parte del sistema de procesamiento de información. Para alcanzar el propósito de persuadir o convencer, el escritor requiere de la autorregulación. Desde esta perspectiva, los escritores competentes elaboran sus argumentos a partir de su conocimiento del discurso argumentativo, del tema, de su interlocutor y de los estándares de evaluación, además de establecer metas que guían su proceso de escritura; en cambio, los principiantes carecen de dichas habilidades. Wijekumar et al. (2019) señalan que el conocimiento, la motivación y el comportamiento estratégico predicen el desarrollo de la escritura argumentativa. Asimismo, Ferretti y Lewis (2019) manifiestan que el conocimiento del tema y el género influyen en la escritura argumentativa.

Desde la perspectiva sociocultural, la escritura se aprende y practica en diferentes situaciones sociales y se utiliza con propósitos sociales específicos, se considera que la escritura argumentativa está entrelazada con las prácticas de literacidad en comunidades específicas. En consecuencia, la escritura en la escuela debe tener una naturaleza auténtica; es decir, se debe escribir con un propósito real, para un destinatario que no sea únicamente el maestro.

Desde la argumentación, el enfoque dialógico ha proporcionado un marco adecuado para apoyar la escritura de textos argumentativos (Ferretti y Lewis, 2019). Este enfoque permite al estudiante comprender otras perspectivas a través de la lectura de diversos textos y entender las limitaciones de su propio punto de vista. En consecuencia, al escribir un texto, el estudiante es capaz de considerar puntos de vista contrarios al suyo.

Ferretti y Lewis (2019) también relevan el papel de la autorregulación en la escritura de los textos argumentativos. El razonamiento argumentativo requiere de diversos recursos cognitivos durante el proceso de la escritura. Estos se plasman en el momento de establecer los objetivos iniciales, de planificar, textualizar y revisar. Conducir este proceso requiere de la regulación del escritor. Generalmente, los escritores noveles presentan dificultades de autorregulación en todo el proceso de escritura (Graham et al., 2019). Por ello, la retroalimentación explícita y el apoyo estratégico son herramientas indispensables para ayudarlos a enfrentar los desafíos de manera efectiva.



## **2.4. Definición de conceptos**

### ***2.4.1. Retroalimentación***

Es un proceso de acompañamiento donde el docente conduce la reflexión del estudiante, a partir del análisis de evidencias de aprendizaje y de criterios de evaluación, previamente compartidos, con la finalidad de consolidar conocimientos y orientar su progreso (Contreras y Zúñiga, 2018). En este sentido, se requiere de estrategias que motiven a los estudiantes a utilizar la retroalimentación proporcionada (Moreno, 2021).

### ***2.4.2. Estrategias de retroalimentación***

Las estrategias de retroalimentación son métodos utilizados en el proceso de retroalimentación. Incluyen: formulación de preguntas para la reflexión del estudiante, descripción de logros, valoración de avances, sugerencias y andamios para lograr objetivos de aprendizaje (Anijovich, 2019). Wilson (citado en Muñoz 2020) identifica cuatro estrategias: clarificación a través de preguntas, valoración de logros, búsqueda de soluciones a inquietudes y sugerencias para mejora y desarrollo de competencias.

### ***2.4.3. Tipos de retroalimentación***

Los tipos de retroalimentación varían según distintos enfoques. Hattie y Timperley (2007) proponen una retroalimentación según el foco de atención. centrada en la tarea, centrada en el proceso de la tarea, centrada en la autorregulación y centrada en la persona. Por su parte, Tunstall y Gipps (1996) la clasifican en descriptiva y evaluativa. Finalmente, el Minedu (2017) menciona cuatro tipos retroalimentación: negativa, elemental, descriptiva y reflexiva.

#### **2.4.4. *WhatsApp***

Aplicación de mensajería móvil que facilita comunicación con fotos, audios, videos, y llamadas. Su potencial educativo radica en el interés estudiantil y la colaboración que produce entre maestros y alumnos; también conecta con familias (Suárez, 2018; Cascales et al., 2020). Durante la COVID-19, fue vital en la enseñanza (Cervantes y Alvites, 2021).

#### **2.4.5. *Medios o herramientas en WhatsApp***

WhatsApp ofrece diversas funciones para una gestión efectiva de mensajes e interacción. Esto incluye envío y recepción de mensajes de texto y voz, archivos como documentos y multimedia. Se pueden crear grupos, editar textos, citar mensajes, activar mensajes temporales y realizar llamadas y videollamadas. Estas herramientas son intuitivas para los usuarios en comparación con otras aplicaciones (Scribano, 2017).

#### **2.4.6. *Desempeños de escritura de textos argumentativos***

Se refieren a descripciones específicas del nivel de competencia escrita requerido en relación con estándares de aprendizaje (Minedu, 2017). En la escritura argumentativa, indican el nivel de logro para presentar una postura clara, defenderla con coherencia, emplear argumentos convincentes y estrategias persuasivas, además de mantener claridad y secuencia lógica (Minedu, 2017).

### **3. METODOLOGÍA**

#### **3.1. Definición y fundamentación de tipo, nivel y diseño de la investigación**

La investigación es cualitativa de nivel descriptivo. El enfoque cualitativo obedece a la naturaleza del problema planteado, ya que permite comprender el proceso, en este caso de las prácticas de retroalimentación en su entorno natural (Flick, 2015) y, a partir de este, interpretar la realidad. Por su parte, el nivel descriptivo permite recoger información del fenómeno estudiado tal como existe (Dubey y Kothari, 2022), detallar cómo se manifiesta, qué ejes contiene y visualizar conceptos y categorías implicadas.

Considerando el carácter retrospectivo del fenómeno, el diseño del presente estudio es una sistematización de experiencias (Jara, 2018; Fondep, 2014; Crespo, 2018; Mera, 2019) de la práctica docente. La sistematización de experiencias permite reconstruir las prácticas sociales o experiencias educativas específicas desarrolladas durante un periodo de tiempo. Se trata de una reflexión crítica y participativa de la experiencia que reconstruye el proceso educativo en la cotidianidad y que tiene la capacidad de transformar y mejorar este proceso (Mera, 2019), en la medida que se tome distancia crítica sobre la propia experiencia, objeto de sistematización.

La sistematización en la presente investigación estuvo orientada a reconstruir una experiencia de retroalimentación por WhatsApp en el contexto de la pandemia COVID 19, describir las dificultades y extraer lecciones aprendidas.

### **3.2. Delimitación de la experiencia**

La experiencia se desarrolló durante los cuatro bimestres del año escolar 2021. El periodo se inició en marzo y culminó en diciembre. Las clases se realizaron de manera remota a través del celular mediante grupos de WhatsApp. La jornada escolar diaria se distribuyó en 7 horas pedagógicas de 30 minutos cada una y no de 45 como en la presencialidad, en concordancia con lo establecido por la resolución viceministerial 121 (Minedu, 2021), que consideró que los estudiantes no podían estar frente a la pantalla más de cuatro horas. El área curricular de Comunicación tuvo 6 horas pedagógicas a la semana, en las cuales se abordaron principalmente las competencias de lectura y escritura.

Esta experiencia se desarrolló en las secciones A y B del cuarto grado de secundaria de una institución educativa ubicada en el distrito de Independencia, provincia de Lima. El ámbito del estudio fue virtual, ya que la experiencia se desarrolló en el aplicativo WhatsApp. Se organizó un grupo para cada sección en el área curricular de Comunicación.

Los participantes de la experiencia fueron 65 estudiantes del cuarto grado de secundaria, 33 de la sección A y 32 de la sección B. Las edades de estos estudiantes oscilaban entre 15 y 16 años. Además, participaron la docente investigadora y la subdirectora del colegio, quien cumplió con la función de monitorear el desarrollo de las sesiones de aprendizaje del área curricular de Comunicación.

### **3.3. Procedimiento y secuencia de ejecución de la sistematización**

Los procedimientos de investigación para el presente estudio se adaptaron a partir de la propuesta metodológica de la FAO (2015) y de Crespo (2018) Se consideraron las siguientes actividades:

#### ***Momento 1***

Planificación: consistió en la elaboración del plan de sistematización que se desarrolló en la presentación del proyecto de investigación aprobado.

#### ***Momento 2***

Recuperación y ordenamiento del proceso de la experiencia: Reconstrucción de la experiencia, identificación de aspectos clave de la experiencia, aplicación de los instrumentos para recoger información de los actores de la experiencia (Recopilación de información mediante análisis de documentos, recopilación de la información mediante entrevista en profundidad y recopilación de información a través de grupos focales de discusión), ordenamiento de información (Selección de información y organización de la información según categorías).

#### ***Momento 3***

Análisis e interpretación reflexiva de la experiencia

#### ***Momento 4***

Elaboración del informe y socialización de la experiencia

### **3.4. Técnicas e instrumentos**

Para recoger y procesar la información, se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos de investigación:

### ***3.4.1. Análisis de documentos***

Se analizaron documentos de trabajo generados por la docente investigadora, conversaciones de retroalimentación a través de WhatsApp y textos argumentativos producidos los estudiantes. Estos documentos facilitaron información sobre el contexto y la dinámica interna del proceso. A partir de estas consideraciones, se analizaron los siguientes documentos:

Normativa sobre retroalimentación emitida por el Ministerio de Educación

Planificaciones curriculares (sesiones, unidades y programación anual)

Informes del trabajo remoto dirigidos a la dirección del colegio con descripciones de las acciones pedagógicas realizadas, el nivel de involucramiento de los estudiantes, los logros de aprendizaje alcanzados y las principales dificultades; así como las formas y estrategias de retroalimentación ofrecidas por la docente. Lo que permitió comprender las interrelaciones y las dinámicas de las prácticas de retroalimentación durante la experiencia para tener una visión más integral de este proceso.

Textos argumentativos producidos por los estudiantes. Se observaron las primeras y últimas versiones de los textos elaborados por los estudiantes, lo que permitió evidenciar las mejoras en los desempeños de escritura.

Diálogos de retroalimentación en WhatsApp. Se analizaron capturas de diálogos de retroalimentación grupal e individual, a partir de los cuales se pudieron observar los tipos y las estrategias de retroalimentación que se realizaron.

### ***3.4.2. Entrevista***

Por la naturaleza del presente estudio, se recurrió a la entrevista semi estructurada. Esto obedeció a la necesidad de utilizar una guía que oriente el

desarrollo de la entrevista y que esté de acuerdo con los ejes de sistematización. El tipo de entrevista que se utilizó fue la entrevista en profundidad (Robles, 2011). Esta entrevista se realizó de forma virtual entre la investigadora y la entrevistada. Se buscó comprender la perspectiva de la informante sobre la retroalimentación desarrollada por WhatsApp durante la pandemia, sus características, condiciones, dificultades y buenas prácticas.

Al igual que la observación participante, la entrevista siguió un diseño flexible. En este caso, solo elegimos una informante: la subdirectora de la institución educativa. Esta selección se debió a la función pedagógica que desarrolló: monitorear y acompañar a los docentes durante las sesiones de aprendizaje.

#### ***3.4.3. Grupo focal de discusión***

Esta técnica consiste en reunir un grupo de personas (entre 5 y 12) con el objetivo de recuperar la mayor cantidad de información posible a través de la conversación o preguntas en torno a un tema en un ambiente adecuado e informal (Ñaupas et al., 2014; Davies y Hughes, 2014). En el caso de la presente investigación, se organizaron dos grupos focales con 6 integrantes cada uno. Un grupo focal se realizó con estudiantes del cuarto grado A y el otro, con estudiantes de la sección B. Para seleccionar a los estudiantes participantes, se utilizó el muestreo intencionado (Flick, 2015) a partir de los siguientes criterios: asistencia regular a las sesiones de aprendizaje, envío de evidencias de aprendizaje y nivel de participación. En cada caso, para asegurar el hilo de la discusión, la investigadora fue la moderadora. Estas sesiones fueron grabadas y transcritas, previa autorización de los padres de familia.

Para conducir el diálogo o la conversación entre los participantes se utilizó una guía de discusión que se generó a partir del eje e hitos de la sistematización. Esta guía se manejó según las necesidades de discusión de manera flexible y abierta. Esta reunión se inició con una conversación previa para “romper el hielo”; luego, se fue introduciendo el tema de forma espontánea para que los participantes se sientan con la ventaja y soltura necesarias para responder las preguntas y expresar sus opiniones.

### **3.5. Estrategia de análisis de información**

Para el análisis, se tomaron en cuenta las siguientes consideraciones:

A través de una ficha de análisis documental (Anexo 2), se describieron las evidencias documentadas (sesiones y unidades de aprendizaje, textos argumentativos, diálogos de retroalimentación, informes mensuales de trabajo remoto).

Se empleó la codificación abierta a partir de cuatro categorías y siete subcategorías establecidas en función de las actividades clave de la experiencia y del marco teórico. Durante la sistematización, surgió una categoría y cinco subcategorías emergentes. Se utilizaron matrices, cuadros y gráficos para organizar la información según las actividades clave y las categorías halladas.

Se realizó la triangulación de la información a partir de los datos obtenidos.

Mediante procesamiento y organización de la información se buscó entender las actividades clave y descubrir la lógica de la experiencia.

En la tabla 1, se presenta la relación entre los objetivos, actividades clave, categorías y subcategorías.



**Tabla 1.** *Relación entre los Objetivos, Actividades Clave, Categorías y Subcategorías*

Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Categorías emergentes	Subcategorías Emergentes	Actividades clave
Sistematizar las experiencias de retroalimentación realizadas por WhatsApp a los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria en la escritura de textos argumentativos en una institución educativa pública del distrito Independencia, en el año escolar 2021.	Describir la organización de la retroalimentación durante el proceso de elaboración de los textos argumentativos en el año escolar 2021.	Organización de la retroalimentación	Tipos de retroalimentación		Horario de retroalimentación	Organización de la información
	Describir cómo se aplicaron las estrategias de retroalimentación vía WhatsApp durante el proceso de elaboración de textos argumentativos en el año escolar 2021.	Estrategias, tipos y formas de retroalimentación	Desempeños priorizados		Momentos de la escritura retroalimentados Recursos utilizados para la retroalimentación	
	Reconstruir los tipos y formas de retroalimentación utilizados vía WhatsApp en el proceso de elaboración de los textos argumentativos en el año escolar 2021.		Estrategias de retroalimentación	Reflexión sobre el proceso de la retroalimentación	Valoración de estrategias y formas de retroalimentación	Aplicación de estrategias tipos y formas de retroalimentación
	Describir el uso de los medios o herramientas de WhatsApp que se emplearon para realizar la retroalimentación de textos argumentativos en el año escolar 2021.	Recursos y herramientas para la retroalimentación	Tipos y formas de retroalimentación			
	Describir la mejora de la calidad de los textos argumentativos a partir de la retroalimentación brindada por WhatsApp en el año escolar 2021	Reflexión sobre los resultados de la retroalimentación	Herramientas digitales			Valoración de las Herramientas y recursos empleados para la retroalimentación
			Herramientas de WhatsApp			
			Desempeños mejorados			Evaluación de los resultados de la retroalimentación

### **3.6. Consideraciones éticas**

En la investigación, se respetaron los principios éticos normados por la UPCH:

#### ***3.6.1. Autonomía***

Los actores educativos decidieron participar en la investigación, sin coacción ni presión y debidamente informados. En concordancia con ello, se empleó una hoja informativa explicando los objetivos, el procedimiento, los beneficios y el tiempo por emplear para la entrevista y el grupo focal. Además, se pidió autorización a los padres de familia para registrar en audio las respuestas que brindaron.

#### ***3.6.2. Confidencialidad***

La información recabada tuvo carácter confidencial. No se revelaron los nombres de los sujetos ni de la Institución educativa. Se asignó un código a cada estudiante participante.

#### ***3.6.3. Respeto a la dinámica de la I.E***

La investigación no interfirió en el desarrollo de las sesiones de enseñanza - aprendizaje. La información se recopiló en su entorno natural, a partir de la propia práctica de la docente investigadora. Se consideraron las fichas de registro de información sobre los hechos, dificultades y reflexiones al final de cada sesión de aprendizaje.

#### ***3.6.4. Beneficencia***

Al término de la investigación, se compartieron los resultados, las conclusiones y las recomendaciones con los docentes del área de Comunicación en una reunión de colegiado en la I.E. Esta información permitirá mejorar las prácticas

de retroalimentación docente y, en consecuencia, el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, beneficiará a los docentes de Lenguaje o Comunicación de diferentes contextos que accedan a la presente investigación.

#### ***3.6.5. No maleficencia***

Toda la información recogida se usó exclusivamente para los fines de la presente investigación y de ninguna manera, en contra de los estudiantes. Se contó con la autorización de la directora de la institución, así como de los de los padres de familia para la participación de los estudiantes en el grupo focal de discusión.

La experiencia se desarrolló en el marco del derecho a la educación de los participantes. No se varió ni modificó el currículo en ambas secciones.

## **4. RESULTADOS**

Siguiendo a Bovadilla (2020), se presentan los resultados en función de dos aspectos del esquema de sistematización: la descripción de la experiencia y la reflexión crítica sobre la misma.

### **4.1. Descripción de la experiencia**

La experiencia se realizó en una Institución educativa pública ubicada en el distrito de Independencia de la región Lima. Esta institución pertenece a la UGEL 02. Durante el año 2021, atendió a 689 estudiantes en el nivel secundaria. Contó con 22 aulas, 1 biblioteca, sala de cómputo y multimedia. La plana docente constaba de 66 profesores, de los cuales 5 eran del área de Comunicación. La dirección estaba a cargo de una directora y tres subdirectores, una de los niveles inicial y primaria y dos del nivel secundaria. Durante la experiencia, los directivos participaron en los grupos de WhatsApp donde se realizaban las sesiones de aprendizaje, brindando a los docentes un acompañamiento constante.

#### ***4.1.1. Contexto social, contexto educativo, contexto institucional***

El distrito de Independencia, ubicado al norte de Lima Metropolitana, tiene una población de 207,647 habitantes (INEI, 2021). La cobertura educativa llega al 96%. El 40% de la población tiene estudios secundarios y el 10% y 9%, estudios superiores no universitarios y universitarios completos, respectivamente. Este distrito enfrenta problemas de inseguridad ciudadana, drogas, prostitución, violencia familiar, congestión vehicular y contaminación. Los servicios básicos como agua potable (5%), alcantarillado (5.3%) y electricidad (3.2%) son deficientes, especialmente en zonas altas. Solo el 52.41% tiene acceso a internet por

móvil. El comercio informal en la vía pública es predominante, realizado en un 74% por personas de 31 a 65 años (Quispe et al., 2017).

En el contexto de la pandemia, en el colegio objeto de estudio, La comunicación se estableció principalmente vía WhatsApp debido a su accesibilidad y uso extendido. Se implementaron grupos de WhatsApp por área curricular y sección. Se estableció un horario similar al de la educación presencial y se experimentó con distintas estrategias, pasando del seguimiento de los programas televisivos y radiales de la estrategia “Aprendo en casa” a grupos específicos de WhatsApp, en los que se desarrollaron las experiencias de la plataforma web u otras actividades propuestas por los docentes.

#### ***4.1.2. Situación inicial de la experiencia***

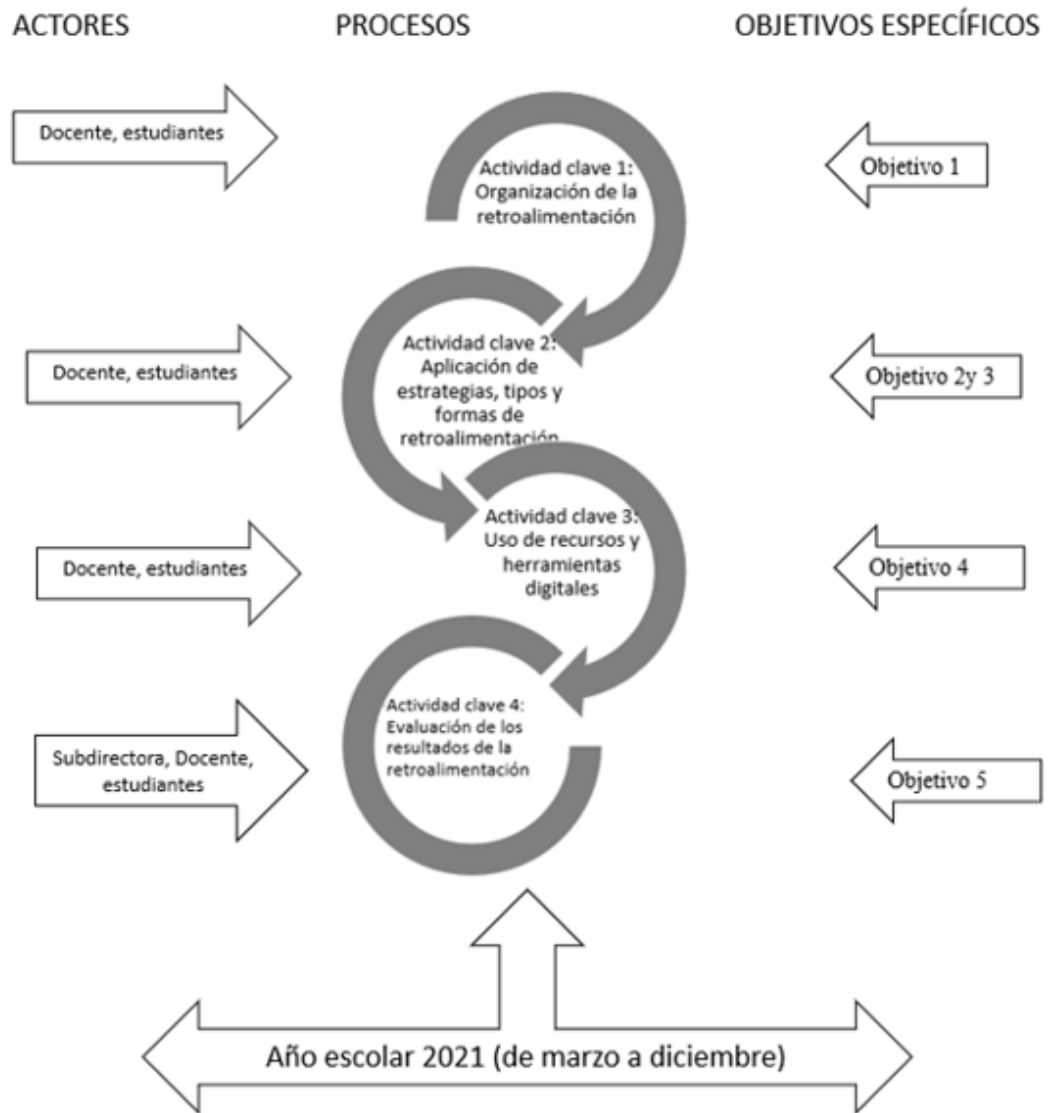
El año escolar 2021 se edificó sobre la base de las experiencias de trabajo del año 2020. Para ello, se analizaron los informes de trabajo remoto emitidos por los docentes durante el año académico 2020 a fin de continuar con las actividades que dieron buenos resultados y de descartar aquellas prácticas que no funcionaron adecuadamente. Se trabajó bajo la orientación de la norma técnica aprobada por la Resolución Viceministerial 155 (Minedu, 2021). En este año, el trabajo remoto en la institución educativa mejoró por varias razones: hubo mejor organización del horario escolar y mayor coordinación entre los miembros de la comunidad educativa, los profesores habían aprendido habilidades digitales y estrategias de trabajo por WhatsApp y, por su parte, los estudiantes estaban acostumbrados a una nueva forma de trabajo, utilizando principalmente el celular como medio de comunicación. Por las condiciones de trabajo a través de WhatsApp, se focalizó la retroalimentación formativa. Para este año, la mayor parte de los profesores generó

sus propias actividades de aprendizaje o se adaptaron algunos contenidos de la plataforma “Aprendo en Casa”. En el área curricular de Comunicación, en el cuarto grado de secundaria, se diseñaron sesiones de aprendizaje integradas, cuya secuencia generalmente se iniciaba con actividades de comprensión lectora. Luego, se proponían actividades de escritura o, en algunos casos, productos orales. En escritura, se priorizó la redacción de textos argumentativos a fin de participar en los concursos implementados desde el Ministerio de Educación como el concurso de Ensayo José María Arguedas.

#### ***4.1.3. Actividades claves/relevantes de la experiencia***

Para describir la experiencia se han identificado cuatro actividades clave, las cuales tienen una estrecha relación con los objetivos específicos de la investigación y con los resultados. Estas actividades se presentan en la figura 1.

**Figura 1.** *Actividades clave de la experiencia*



## **4.2. Descripción y reflexión crítica de la experiencia**

### ***4.3.1. Inicio de la experiencia***

La experiencia se concibió en el 2020 en un contexto de educación remota y se inició en marzo del 2021. Se terminó en diciembre del mismo año.

Los aprendizajes y experiencias del año 2020 sirvieron de base para planificar las experiencias de aprendizaje en el 2021. El uso del WhatsApp como medio de aprendizaje ya se había instalado en el colegio en el 2020, pero con muchas dificultades. Entonces, para el año 2021 se tomaron los procedimientos positivos y se descartaron aquellos aspectos que no habían funcionado.

Como ya se contaba con el número telefónico de la mayoría de los estudiantes, la formación de grupos por WhatsApp por aula no tomó mucho tiempo. Además, se establecieron horarios de clases por WhatsApp con horas pedagógicas de 30 minutos, siguiendo el horario del año 2020. En el área curricular de Comunicación, partiendo de la experiencia del 2020, se optó por hacer un grupo de WhatsApp distinto al de otras áreas. Así, los estudiantes hacían uso del grupo WhatsApp exclusivo para la sección y el área curricular.

En la planificación anual y en las unidades de aprendizaje se consideró la lectura de textos literarios debido al proyecto de lectura de área. Además, se enfatizó en la producción de textos argumentativos, dada la riqueza de esta tipología textual y la convocatoria del Minedu para participar en el concurso de narrativa y ensayo José María Arguedas. En este sentido, se planificaron sesiones centradas en la retroalimentación de escritura argumentativa. En promedio estas sesiones se planificaron para dos semanas (seis sesiones) dentro de las unidades de aprendizaje.



Se planificaron retroalimentaciones grupales (grupo de WhatsApp) en el horario de clases y retroalimentaciones individuales, fuera del horario escolar, pues ya se conocía que el tiempo en el chat grupal resultaba insuficiente.

#### ***4.3.2. Conocimientos que se tenían al inicio de la experiencia***

Al iniciar el año académico 2021, ya se tenía la experiencia del 2020. Se había logrado manejar las herramientas para formar grupos, agregar estudiantes, restringir el envío de mensajes durante la explicación o aclaración en las sesiones por WhatsApp, etc. También se había aprendido que los mensajes de audio no se descargaban rápidamente por los estudiantes, por lo que se optó por enviar mensajes escritos por WhatsApp Messenger. Además, se seleccionó archivos sumamente ligeros y se evitó, en lo posible, videos, pues estos demoraban en cargar o demandan el consumo de datos de internet de los estudiantes.

Asimismo, se tenía conocimiento del uso de recursos tecnológicos aprendidos en el 2020. Por ejemplo, el uso del Lightshot. Esta aplicación permite realizar capturar de pantalla según la necesidad. Además, se puede añadir comentarios, marcar con colores o colocar símbolos o signos, lo que fue muy útil para dirigir la retroalimentación.

También se había aprendido a optimizar el tiempo de retroalimentación grupal por WhatsApp, utilizando capturas de una presentación en PowerPoint (PPT) elaborada con anticipación o realizando la redacción previa de preguntas de retroalimentación partir de las evidencias de aprendizaje. Así, durante la clase, se copiaba y pegaba estos mensajes o capturas para evitar “tiempos muertos”, aunque a partir de las respuestas de los estudiantes surgía la necesidad de plantear nuevas

preguntas o comentarios en el momento de la retroalimentación. De esta manera, la retroalimentación grupal fue dinámica y participativa.

#### ***4.3.3. Descripción de la experiencia***

La experiencia se desarrolló durante el año académico 2021. En este período, podemos identificar algunos hitos o etapas que marcaron la experiencia.

**Actividad clave 1.** Organización de la retroalimentación en la escritura de textos argumentativos por WhatsApp

***Planificación de la retroalimentación.*** Las retroalimentaciones desarrolladas en esta experiencia formaron parte de secuencias didácticas planificadas por la docente en los diferentes niveles de concreción curricular. Además, formaron parte del proceso de evaluación formativa y permanente. La duración de la unidad fue generalmente de un mes y medio a dos meses, a diferencia del tiempo empleado usualmente en la educación presencial (un mes). Cada unidad estuvo conformada por varias sesiones, las cuales tenían una secuencia lógica y apuntaban al desarrollo de ciertos productos que, en su mayoría eran textos escritos y en algunos casos, una actividad oral.

Las sesiones de aprendizaje por WhatsApp tuvieron una duración de 60 minutos (dos horas pedagógicas de 30 minutos) distribuidas en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. En el inicio, se presentaba el propósito de aprendizaje y se compartían los criterios de evaluación del producto final a través de una ficha. En el desarrollo, se conducía la sesión a través del diálogo por WhatsApp grupal, se realizaban actividades de lectura o escritura y en el cierre, los estudiantes reflexionaban sobre su aprendizaje o aplicaban lo aprendido a sus trabajos individuales.

En cada unidad, se planificaron actividades exclusivas de retroalimentación, sobre todo, en escritura. Los estudiantes enviaban sus avances y textos finales al chat personal de la docente, ya sea como archivo adjunto (Word, pdf, imagen, foto) o redacción directa en el chat. La docente almacenaba estos documentos en carpetas digitales dentro de su drive personal. A partir del análisis de estos productos, la docente elaboraba una secuencia de retroalimentación. La retroalimentación grupal por WhatsApp se hacía básicamente a través del diálogo con los estudiantes. La docente enviaba uno de los textos analizados como archivo de Word, foto, captura o mensaje de chat, luego planteaba preguntas e invitaba a reflexionar sobre la escritura. Las preguntas eran directas y estaban relacionadas con los criterios de evaluación compartidos al momento de brindar la consigna de escritura. Para agilizar el envío de recursos durante el chat grupal, la docente tenía elaborado un PPT con preguntas y comentarios de retroalimentación, recortes y capturas de fragmentos o textos completos que se iban a emplear durante el proceso. Además, se tenía material adicional de explicación o andamiaje sobre temas recurrentes. Por ejemplo, tablas de conectores, modelos de textos argumentativos, videos, imágenes con explicaciones sobre aspectos ortográficos, entre otros. En resumen, la retroalimentación grupal por WhatsApp tenía una estructura claramente definida; sin embargo, dada la naturaleza dialógica de la retroalimentación, en el chat grupal, siempre surgían algunas preguntas o situaciones que ameritaban responderse o aprovecharse en el momento para generar aprendizajes.

Las retroalimentaciones individuales se realizaban, mayormente, a través de los chats personales de los estudiantes. La planificación de estas retroalimentaciones era menos estructurada y se abordaba directamente a la mejora

de las evidencias enviadas por los estudiantes. Cuando el estudiante requería mayor acompañamiento, la docente acordaba un horario para interactuar ya sea de manera escrita u oral. En otros casos, la docente enviaba los productos del estudiante con comentarios escritos u orales para que este los revise por sí solo.

**Desempeños priorizados.** El análisis documental de las unidades y sesiones de aprendizaje y las capturas de retroalimentación evidencia la priorizaron de algunos desempeños de escritura: adecuación al propósito comunicativo, coherencia y cohesión.

Para retroalimentar la adecuación al propósito comunicativo y tipo textual durante las retroalimentaciones grupales por WhatsApp, la docente, seleccionaba el texto de algún estudiante y lo enviaba al chat, a través de una captura de pantalla, mensaje de texto o archivo adjunto, luego, formulaba preguntas o comentarios para generar reflexión sobre la correspondencia al tipo textual solicitado (artículo de opinión, comentario de textos, etc.). Por ejemplo, en la Fig. 2, la retroalimentación se inicia con una pregunta general “¿cómo podemos ayudar a mejorar [el texto del compañero]?” y la primera pregunta específica es: “¿es un artículo de opinión?”. A partir de esta pregunta, los estudiantes generan respuestas en el chat que, en conjunto, tratan de construir las características de un artículo de opinión (género discursivo). Posteriormente, a través del diálogo en el chat grupal, ayudan a mejorar la adecuación al propósito y tipo textual.

**Figura 2.** Retroalimentación por WhatsApp en adecuación al tipo textual



En cuanto a la coherencia, se enfatizaron las siguientes condiciones:

- ✓ Que el texto tenga unidad temática, es decir, se mantenga en el tema, sin cometer digresiones parciales ni totales;
- ✓ Que el texto no presente contradicciones;
- ✓ Que se evite la repetición de ideas innecesarias (redundancias o estancamientos);
- ✓ Que el texto tenga una adecuada distribución de información, es decir, que el desarrollo de las ideas se organice en párrafos con cierta unidad temática o subtemática.

Para retroalimentar la coherencia, la docente invitaba a los estudiantes a recordar las características de un texto coherente (¿cuándo se dice que un texto es

coherente?). Se enviaba la captura de pantalla de la lista de criterios que detallaba las condiciones que implica la coherencia y formulaba preguntas a partir de estas: “¿El texto no se sale del tema? ¿No hay contradicciones? ¿No hay redundancias?” Estas preguntas se formulaban con la opción de “respuesta” o “cita” del WhatsApp, de esta manera los estudiantes sabían que esa pregunta hacía referencia directa al fragmento o texto completo que se estaba señalando.

A partir de las evidencias de aprendizaje que la docente recibía en su chat personal, se priorizaba también la retroalimentación sobre la estructura del texto y la organización de la información. En este sentido, se formulaban preguntas para que los estudiantes reconozcan si la tesis estaba presente, si se desarrollaban los argumentos, o si se ha incluido un párrafo de cierre o conclusión. Muchos textos de los estudiantes no presentaban separación de párrafos, sobre todo, aquellos que eran redactados en el mismo chat. Para mejorar este aspecto, la docente enviaba la captura de pantalla de estos textos y preguntaba si el texto estaba estructurado en párrafos: “¿Ha usado párrafos?”, al observar la imagen, los estudiantes de inmediato reconocían la ausencia de párrafos e indicaban cómo corregir este error. Algunos indicaban la palabra u oración donde debía terminarse el párrafo, otros capturaban el texto enviado y hacían marcas con el editor de captura de pantalla del celular.

Respecto de la cohesión, la retroalimentación se focalizó en la pertinencia del uso de los conectores y referentes. Principalmente, como veremos más adelante, se presentaron problemas de inadecuada selección de conectores (por ejemplo, conector de contraste en vez de concesivo) o poca variedad de conectores (al usar los mismos conectores). Al respecto, los estudiantes refirieron en las entrevistas que hubiesen querido una “clase exclusiva” sobre estos temas, es decir, sesiones

enfocadas al desarrollo de este contenido. Asimismo, ante los errores en el uso de referentes pronominales, generalmente, la docente empleaba capturas de pantalla del fragmento donde aparecía el referente y se lo resaltaba o subrayaba, además se formulaba preguntas en la misma captura o en el chat, en este último caso, empleando la opción de “respuesta” o “cita” al mensaje que tenía la captura, para preguntar a quién o qué se está refiriendo. De este modo se hacía ver si el referente era el adecuado o si existía discordancia gramatical entre este y el elemento referido. De igual manera, se tomó especial atención a la capacidad argumentativa de los estudiantes. Casi en todas las revisiones, lo primero que vio la docente fue la tesis o postura que sostenía el estudiante y los argumentos que se exponían (que sostengan la tesis, que sean plausibles y que estén suficientemente desarrollados). En cuanto a la puntuación, fue uno de los criterios más problemáticos en la redacción de textos argumentativos. Para este criterio no se siguió una secuencia de retroalimentación estructurada; generalmente, la docente colocaba marcas o símbolos donde había errores: recuadros o círculos. Aunque se informó a los estudiantes el uso de estas marcas para la puntuación, muchos siguieron preguntando sobre su significado y algunos manifestaron que, si bien entendían que existía el problema de puntuación al observar esta marca, ello no les ayudó de mucho porque no sabían cómo reparar el error. Cuando había ausencia total de signos de puntuación, la docente pidió a los estudiantes identificar y separar las ideas para colocar los signos de puntuación según la construcción del significado. Para ello, formulaba preguntas como las siguientes: ¿todo esto es una sola oración?, ¿dónde acaba esta idea?, ¿dónde debe ir el punto?, ¿esta idea está completa? o ¿por

qué usaste aquí el punto y coma?, ¿qué ideas tratas de separar?, etc. Estas preguntas se incluían en la captura del texto o parte del texto que necesitaba mejorarse.

Ahora, en las últimas versiones se tomaban en cuenta todos los criterios, como los aspectos de ortografía, tildación o uso de las mayúsculas. Al respecto, la subdirectora manifestó:

“Priorizó más la parte de la coherencia, la cohesión del texto. Las características y la estructura del tipo de texto que estábamos produciendo en este caso, los textos argumentativos. Pero no descuidó la ortografía” (subdirectora, entrevista en profundidad).

Sin embargo, la ortografía no se priorizó y no se retroalimentó de manera estructurada. Casi siempre se limitó a la corrección o inclusión marcas frente a un error o indicaciones generales como “revisa la ortografía”. Los estudiantes debían corregir este aspecto por su propia iniciativa. La ortografía y la tildación fueron aspectos difíciles de corregir para los estudiantes, por eso, ellos mencionan que faltó orientación explícita para mejorar estos aspectos. “Me hubiese gustado que haga clases sobre ortografía y puntuación, no se hicieron clases sobre eso” (E 4, grupo focal 2)

**Horarios y frecuencia de la retroalimentación.** La retroalimentación grupal se desarrolló durante el horario escolar establecido por la institución educativa. En cambio, las retroalimentaciones individuales se realizaron fuera del horario escolar, aunque en ocasiones también se realizaron en paralelo a la retroalimentación grupal, sobre todo cuando los estudiantes enviaban sus preguntas al chat privado o cuando la docente advertía que algún estudiante requería de apoyo personalizado.



Las retroalimentaciones individuales no estaban sujetas a un horario fijo, pues variaban según la disponibilidad de tiempo de los estudiantes y de la docente. Generalmente, se extendía desde la una de la tarde hasta las once de la noche, pues en algunos casos, hasta esa hora la docente devolvía todos los textos retroalimentados en el chat personal de los estudiantes. También hubo atención algunos sábados o domingos, siempre y cuando los estudiantes enviaban sus textos para su análisis. Al respecto, una estudiante cuenta:

“En algunos trabajos, la profesora nos decía que enviemos a más tardar antes de las dos, nuestros borradores y ella siempre nos enviaba las correcciones casi por la noche, a veces a las 10.” (E1, grupo focal 1)

La cantidad de borradores o versiones que elaboraba cada estudiante estaba en correspondencia directa con la cantidad de retroalimentaciones realizadas. No todos los estudiantes redactaron el mismo número de versiones. Esto dependía del nivel de involucramiento del estudiante y del nivel de competencia escrita que tenían. A algunos les bastaba dos o tres versiones; sin embargo, otros necesitaban realizar hasta 6 o 7 versiones.

Los estudiantes con menor habilidad recibían mayor cantidad de retroalimentaciones. Además, hubo algo particular con estos estudiantes: solicitaban a la docente mayor acompañamiento en la redacción; por ello, enviaban su trabajo párrafo a párrafo para asegurarse que su redacción iba por buen camino. Los estudiantes comprendieron que el rol de la docente era ayudarles a mejorar su texto y solicitaban su apoyo, incluso en horas fuera del horario establecido. Una de las estudiantes, manifiesta:

“Creo que yo también hice hasta cuatro borradores más o menos. Pero es que, en cada borrador, aparte de lo que la profesora me decía qué me faltaba, yo también me daba cuenta y le iba agregando más texto, no me quedaba conforme. Yo también seguía corrigiendo y por eso hacía bastantes borradores” (E1, grupo focal 2)

Como manifiesta la estudiante, a partir de las revisiones de la profesora y de los criterios que se incluía en la lista de cotejo, ellos mismos, de forma autónoma, corregían sus propios escritos, sobre todo la ortografía y la tildación, luego, elaboraban una nueva versión de su texto.

Todas estas interacciones se realizaban aproximadamente durante dos semanas, tiempo que tomaba la redacción de un texto argumentativo, desde la planificación hasta la edición de la versión final. El principal problema durante este periodo fue que una gran parte de los estudiantes no llegaron a enviar sus productos. Por ello, se focalizó la atención en los estudiantes que sí presentaron sus redacciones.

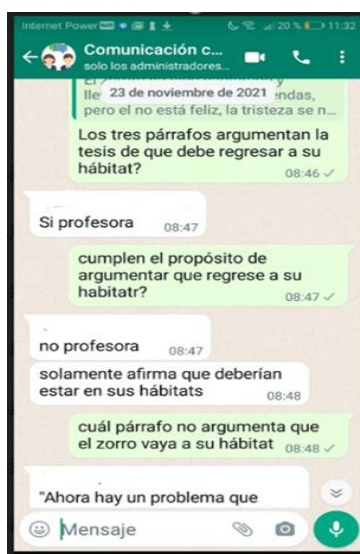
Ahora, los estudiantes escribieron en diferentes soportes. Aquellos que lo hicieron en Word y en WhatsApp Messenger (digital) tenían mayores facilidades para editar y elaborar una nueva versión, sin tener que reescribir el texto completo. En cambio, los estudiantes que escribieron en papel (manuscrito) tenían que reescribir todo el texto. Por ello, este grupo de estudiantes generó menor cantidad de versiones y, en consecuencia, recibió menor cantidad de retroalimentaciones.

### **Actividad clave 2.** Aplicación de estrategias, tipos y formas de retroalimentación

Para brindar retroalimentación se aplicaron diversas estrategias como la pregunta y la repregunta, el uso de ejemplos y contraejemplos, el modelado, el comentario escrito, las plantillas de redacción, etc. Cabe mencionar que, con frecuencia, el punto de partida para el proceso de retroalimentación fue el reconocimiento del

error. Guiar a los estudiantes al reconocimiento de sus errores fue clave durante el proceso de retroalimentación. Para ello, la docente formulaba una pregunta al grupo por WhatsApp. Por ejemplo, en un caso se preguntó si las ideas de los párrafos del texto enviado al chat grupal tenían un sentido lógico, si no había redundancias, etc. Los estudiantes leyeron el texto seleccionado y determinaron que no. Entonces, de forma inmediata, enviaron mensajes en los que propusieron un nuevo orden en el párrafo (reparación del error). En otro ejemplo, la docente escribió una pregunta sobre una discordancia gramatical: “¿La influencia fue bueno o buena?” Los estudiantes al notar el error intentaron repararlo de forma inmediata, respondiendo a través de mensajes en el chat.

**Figura 3.** *El reconocimiento del error en la retroalimentación de textos argumentativos por WhatsApp-1*



En la figura 3, la docente ayuda a los estudiantes a reconocer el error a través de preguntas. Al plantear la primera pregunta en el chat, los estudiantes no identifican el error, entonces la docente vuelve a preguntar, pero esta vez especifica cuál debe ser el propósito de la argumentación: “defender la postura de que Run

Run regrese a su hábitat” Esta especificación ayuda a los estudiantes a darse cuenta de que uno de los argumentos no guardaba coherencia con el propósito del texto.

En otros casos la docente muestra una captura de pantalla utilizando el lightshot. Al ver la imagen, los estudiantes notan que en algunas partes del texto no hay párrafos. Entonces, empiezan a transformar esas partes en párrafos, los mismos que son enviados al grupo de WhatsApp a través de mensajes de chat.

**Figura 4.** *El reconocimiento del error en la retroalimentación de textos argumentativos por WhatsApp-2*



Se emplearon diversas formas para inducir a los estudiantes a que reconozcan el error. Los estudiantes con mayor habilidad lograron reparar la equivocación de inmediato; en cambio, los estudiantes con menor habilidad necesitaron mayor apoyo y retroalimentación para corregir su texto.

-La pregunta y la repregunta: Esta estrategia fue la más utilizada en la retroalimentación de escritura de textos argumentativos por WhatsApp. Consistió en formular preguntas para generar reflexión en los estudiantes, respecto de los borradores de sus textos argumentativos. Las preguntas no buscaron una respuesta del estudiante; sino, ayudarlo a reflexionar y solucionar sus errores. Estas preguntas, se formularon, generalmente, a partir de la captura de pantalla de un segmento de texto donde residía el problema de redacción. Como señala un estudiante:

“La profesora no capturaba todo el texto, capturaba una parte o la parte donde tú te has equivocado, la subrayaba y colocaba preguntas: “¿por qué has incluido esta información?, ¿quién la dice?” (E6, grupo focal 2).

Si en caso, el estudiante (retroalimentación individual) o los estudiantes (retroalimentación grupal) respondían de manera imprecisa o no lograban entender o resolver el problema a través de la primera pregunta, la docente formula una nueva pregunta en el chat, generalmente más específica. Así, sucesivamente, formulaba una secuencia de preguntas hasta que los estudiantes reflexionen y se aproximen a la solución o mejora de su redacción.

Por ejemplo, en una sesión de retroalimentación sobre la inclusión de contraargumentos, la docente formuló una primera pregunta: “¿Tiene contraargumentación el texto?” Al ver que ningún estudiante respondió en el chat, formuló las siguientes preguntas: “¿qué argumento en contra se puede aprovechar para rebatir?, ¿con qué idea se puede contradecir?, ¿cómo la incluirías en ese párrafo?”. La primera pregunta funcionó como una puerta de acceso, era una

pregunta general. En tanto, las repreguntas guiaron al estudiante ante la ausencia de respuesta o las respuestas imprecisas o no específicas sobre la reparación del error.

En otros casos, los textos enviados por los estudiantes tenían ideas ambiguas o incoherentes; entonces, para retroalimentar este aspecto, la docente enviaba una captura de pantalla y formulaba una pregunta de aproximación al error: “¿Todas las ideas se entienden?” Al ver que los estudiantes del grupo no lograban reconocer el error; la docente señalaba la idea ambigua con una flecha (captura de pantalla) y repreguntaba: “¿Qué ha querido decir aquí? ¿Cómo redactaríamos esta idea para que tenga mayor claridad?”

Para ayudar a los estudiantes a formular su tesis con claridad, la docente también formulaba una pregunta. Si el estudiante aún no lograba redactar su tesis a partir de esta pregunta, entonces formulaba repreguntas como: “¿a qué conclusión llegas?, ¿qué idea quieres plantear?”

Hasta aquí hemos visto que las repreguntas se utilizaron, al menos, con tres objetivos: para incluir un elemento textual, para aclarar una idea (tesis o argumento) y para precisar o especificar una idea (tesis o argumento).

**Figura 5.** *Uso de preguntas y repreguntas en la retroalimentación de textos argumentativos por WhatsApp*



Además, tal como se muestra en la figura 5, para que la retroalimentación mediante las repreguntas fluyera, estas debían ser adecuadas y pertinentes. Se tuvieron que formular las preguntas necesarias para que el estudiante utilizando sus propios recursos repare y mejore su redacción.

-Ejemplos y contraejemplos: Esta estrategia consistió en mostrar a los estudiantes ejemplos de modelos seleccionados previamente, los cuales les sirvieron como guía para que comparen u observen ciertas características de un texto logrado. Generalmente, la docente tomaba la captura de pantalla de una sección del texto con el que se pretendía ayudar a los estudiantes a mejorar un criterio específico y, a partir de ese ejemplo, ayudaba a que los estudiantes redacten su propia versión. Así señala una estudiante: “La profesora nos brindaba unos textos, por ejemplo, del cuarto B, que estaban haciendo el mismo proyecto, para también tener como guía”

(E5, grupo focal 2). Estos modelos eran enviados en archivo de Word, mensajes o capturas de pantalla.

Por ejemplo, en la figura 6, la docente envió un modelo de argumentación de otra estudiante y explicó la estructura del párrafo que había realizado: “explica el argumento, luego pone la cita y finalmente comenta”. Esto fue importante porque permitió al estudiante darse cuenta de cómo debe organizar un argumento.

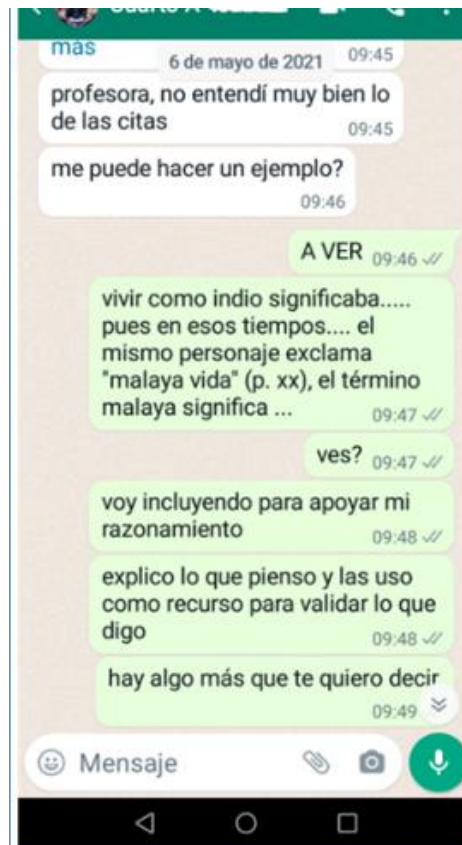
**Figura 6.** *Uso del ejemplo en la retroalimentación de textos argumentativos por WhatsApp*



Los estudiantes también solicitaban a la docente el envío de ejemplos para que ellos puedan redactar sus textos, tal como se muestra en la figura 7



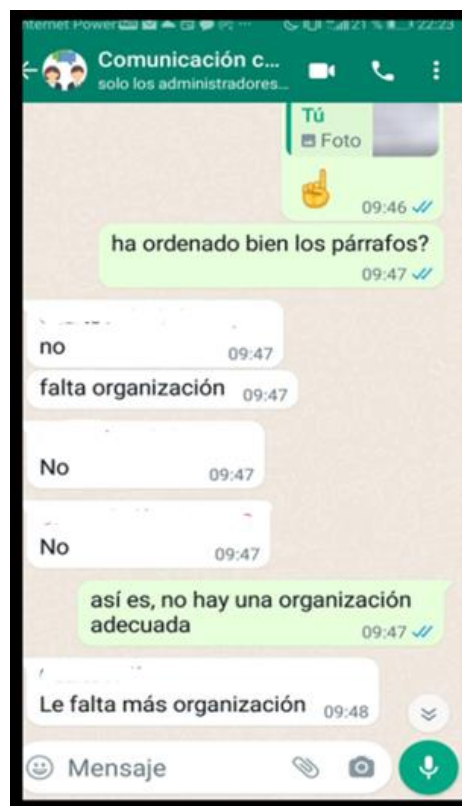
**Figura 7.** *Uso del ejemplo en la retroalimentación de textos argumentativos por WhatsApp*



Los “contraejemplos” también fueron empleados en la retroalimentación por WhatsApp. Eran modelos de cómo no se debe hacer un texto. Se seleccionaban y se compartían de forma anónima, generalmente, durante la retroalimentación individual. A partir de estos “contraejemplos”, la docente orientaba, explicaba y guiaba a los estudiantes; primero, para identificar el error y luego los conducía para repararlo. Este proceso de retroalimentación, así como otras estrategias, casi siempre estaba mediado por el diálogo a través del chat de WhatsApp.

Los “contraejemplos” ayudaban a los estudiantes a percibir o captar diferentes problemas de redacción y a estar conscientes de los errores que cometían al momento de redactar un texto argumentativo. La clarificación de los problemas ayudaba a evitarlos y, por tanto, a mejorar la competencia escrita.

**Figura 8.** *Uso de contraejemplos en la retroalimentación de textos argumentativos por WhatsApp*



En la figura 8, se muestra un “contraejemplo”. La docente envió al chat grupal, un texto escrito por un estudiante, sin dar a conocer su autor, y preguntó al grupo si se habían ordenado bien los párrafos (distribución de información en párrafos). Ante la pregunta, cuatro estudiantes evaluaron el texto y respondieron que no: señalan que hay falta de organización. A partir de este contraejemplo, la

docente dialogó con los estudiantes y propuso el reto de reorganizar la información para estructurar bien los párrafos. Todos los estudiantes ayudan desde el WhatsApp Messenger a reorganizar la información en párrafos. En este proceso, se dan cuenta de cómo no se debe construir un párrafo. A decir de Moser (2020), se señala el error, pero no se corrige, sino que es el estudiante quien, de manera autónoma resuelve dicho error.

Estos modelos (ejemplos y contraejemplos), además, eran útiles para los estudiantes porque podían releerlos o revisarlos en cualquier momento ya que estaban disponibles en el archivo de WhatsApp.

-Plantilla de redacción: Es un andamiaje sencillo que se ofrecía al estudiante durante la retroalimentación por WhatsApp. Generalmente, se brindaba a petición del estudiante o cuando se evidenciaba la necesidad de una ayuda más específica durante el diálogo en WhatsApp Messenger o en el envío de evidencias.

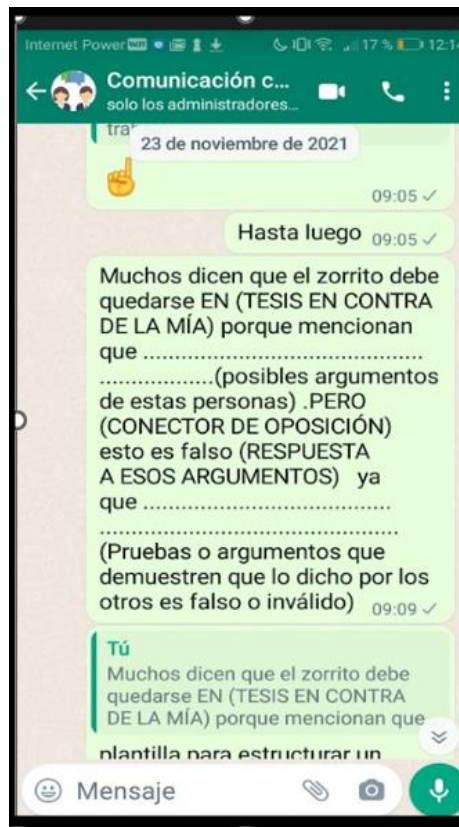
La plantilla de redacción se brindaba al estudiante luego de haber analizado la evidencia de aprendizaje e identificado el error sobre algún aspecto específico. Por ejemplo, se proporcionaron plantillas para incluir una cita, para construir un contraargumento, para ordenar información, para estructurar párrafos, para empezar la redacción de un párrafo, Etc.

En un principio, se envió la plantilla de redacción en una captura de pantalla; sin embargo, los estudiantes pidieron que se envíe como texto, en el chat para que puedan copiarla y completarla de manera más rápida.

En la figura 9, se muestra la plantilla de contraargumentación ofrecida por la docente en la redacción de un artículo de opinión sobre la permanencia o liberación del zorrillo Run Run del zoológico. Esta plantilla se propuso tras

evidenciar que la mayoría de los estudiantes no incluyó un contraargumento. Para ello, la profesora envió una plantilla mediante WhatsApp Messenger. La plantilla contenía la siguiente estructura: tesis en contra + argumentación + conector de oposición + refutación. Sobre esta plantilla los estudiantes pudieron completar y elaborar su párrafo de contraargumentación.

**Figura 9.** *Uso de plantillas en la retroalimentación de textos argumentativos por WhatsApp*



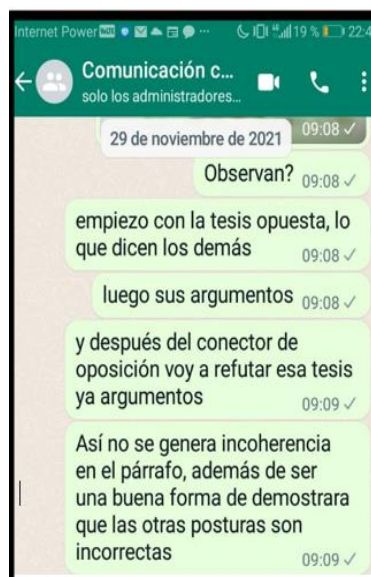
El uso de la plantilla no se realizó aisladamente, pues formó parte del proceso de retroalimentación y de la sesión de aprendizaje. Se ofreció a los estudiantes que tuvieron mayor dificultad para estructurar alguna parte del texto: párrafo de introducción, el establecimiento de la tesis, la estructura de un argumento

o contraargumento o el párrafo de conclusión. Una de las ventajas de las plantillas fue que era fácilmente captada por los estudiantes en el chat para organizar o reorganizar información sobre esta base.

-El modelado: Es una estrategia muy conocida en el aprendizaje presencial y se utiliza en diferentes áreas. Consiste en la demostración del docente y la internalización del estudiante a través de la observación o la imitación en el proceso de interacción permanente. Este modelo se sustenta en el aprendizaje social (Bandura, 1977). Diversos investigadores reconocen el modelado como una estrategia de retroalimentación (Suhaimi, et. al. 2018), pues su funcionalidad es pertinente en el contexto de una retroalimentación formativa.

En la educación presencial, el docente realiza una demostración ya sea en la escritura o la lectura siguiendo un proceso y utilizando el pensamiento en voz alta en el aula (en la pizarra). Esto no se pudo hacer en la educación remota por WhatsApp, en consecuencia, la docente escribió en el chat o mandó en audios todo el procedimiento, como si estuviera pensando en voz alta.

**Figura 10.** *Uso del modelado en la retroalimentación de textos argumentativos por WhatsApp*



En la figura 10, la docente explica los pasos para elaborar un contraargumento y a la vez modela la construcción de uno: “Primero escribo el argumento que quiero refutar, ojo debe notarse que no es mi pensamiento, sino el de otro autor”. “En este caso sería: "algunos sostienen que el zorrillo Run Run debe regresar a su casa en Comas, a la casa donde se crio y creció”. “Luego, agrego un conector de oposición: sin embargo, pero y prosigo a agregar las razones que refutan la idea de que regrese a Comas...” La docente pide que los estudiantes propongan ideas para refutar las ideas de que el zorrillo regrese a Comas y ellos proponen las siguientes: “El zorro es un animal salvaje por naturaleza, por lo que estaría igual secuestrado o enjaulado en la casa de Comas. Este tipo de animales actúan por instinto, por lo que debería volver a su hábitat natural”. Después de escribir en conjunto con los estudiantes durante la retroalimentación grupal, muestra en el chat grupal el párrafo terminado y agrega: "listo, este es un contraargumento".

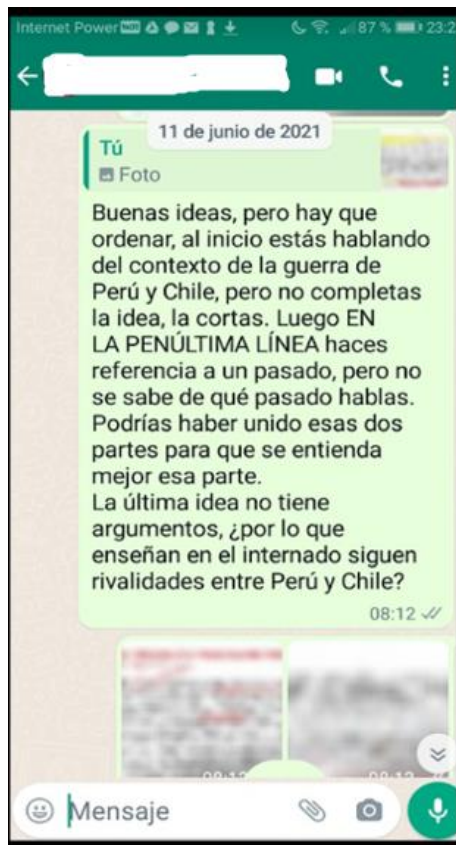
-Comentario escrito: El comentario escrito es otra de las estrategias más frecuentes que se utiliza en las retroalimentaciones de escritura (Moser, 2020). La frecuencia de su uso es por la facilidad de su incorporación en diferentes soportes (WhatsApp Messenger, Word o papel).

Cuando la retroalimentación era focalizada, la docente anotaba sus comentarios al costado del párrafo y solo enviaba el recorte de esa parte del texto al chat de WhatsApp. Cuando se creía pertinente, la docente acompañaba el comentario escrito con comentarios orales, enviados en audios en los que retroalimentaba con mayor detalle: “También recuerdo que sí, nos mandaba audios, junto con imágenes, diciéndonos, todo lo que podríamos mejorar y nuestros errores aparte, nos mandaba otros textos como guía” (E4, grupo focal 1).

En cualquier caso, los comentarios orales eran complementarios, ya que como señalaron los propios estudiantes la retroalimentación únicamente con el audio no era productiva, pues no se entendía muy bien. Ellos necesitaban “ver” qué parte del texto debían corregir.

Algunas veces, la docente agregaba al comentario algunas palabras clave para que el estudiante pueda completar o corregir sus ideas o párrafos; también, incluía preguntas o un pequeño modelo, según las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En otros casos, enviaba comentarios de forma intercalada con fragmentos del trabajo del estudiante a través de las capturas de pantalla.

**Figura 11.** *Uso del comentario escrito en la retroalimentación de textos argumentativos por WhatsApp*



En la figura 11, se muestra el comentario de la docente y dos archivos adjuntos que envió al estudiante. En dichos archivos, además del comentario en WhatsApp, se han incluido marcas y preguntas en el propio texto en formato imagen.

Como se evidencia en este comentario, incluso cuando el texto tiene bastantes problemas, la docente siempre inicia con algo positivo que logra el estudiante, en este caso: “buenas ideas”. Luego, incluye la retroalimentación sobre la escritura del comentario. La retroalimentación se centra en varios aspectos de la coherencia, describe al estudiante lo que ha expresado en su texto: “en la última línea haces referencia a un pasado” e indica el error “pero no se sabe de qué pasado hablas”. Además, brinda una sugerencia de mejora: “podrías haber unido estas dos partes”. Finalmente, termina con una interrogante que cuestiona la veracidad de una idea, el estudiante a partir de esta pregunta debe reformular la idea que ha escrito. En este comentario, se han seguido algunas de las estrategias propuestas por Wilson (citado en Muñoz, 2020): valorar logros, expresar inquietudes y brindar sugerencias de mejora. Sin embargo, se ha optado también por señalar las ideas o fragmentos que el estudiante debía observar con detenimiento para mejorar su trabajo.

-Retroalimentación entre pares: La retroalimentación entre pares está estrechamente relacionada con la revisión entre pares en la redacción de textos. Hay abundante bibliografía al respecto (Vargas, 2014; Boillos, 2021; Mollo y Deroncele, 2022).

Para aplicar esta estrategia, la docente seleccionaba un texto (como anónimo) y preguntaba a los estudiantes qué le faltaba al texto. Los estudiantes leían el texto y revisaban la lista de criterios entregada con anticipación, en la cual se



explicitaban las características de un buen trabajo. A partir de esta comparación, escribían en el chat aspectos que le faltaban al texto, por ejemplo: “no hay párrafos, le faltó incluir la descripción del yo poético”, “le falta la conclusión”, etc.

“Incluso nos mandaba una lista de cotejo de cómo debería realizarse ese trabajo y compararlo. Como dijo mi compañero R agarraba un trabajo X y lo mandaba al chat del grupo y junto con la lista de cotejo, nosotros entre compañeros revisábamos qué cosas le falta o qué cosas están bien. Y así nos apoyarnos mutuamente” (E2-S, grupo focal 2).

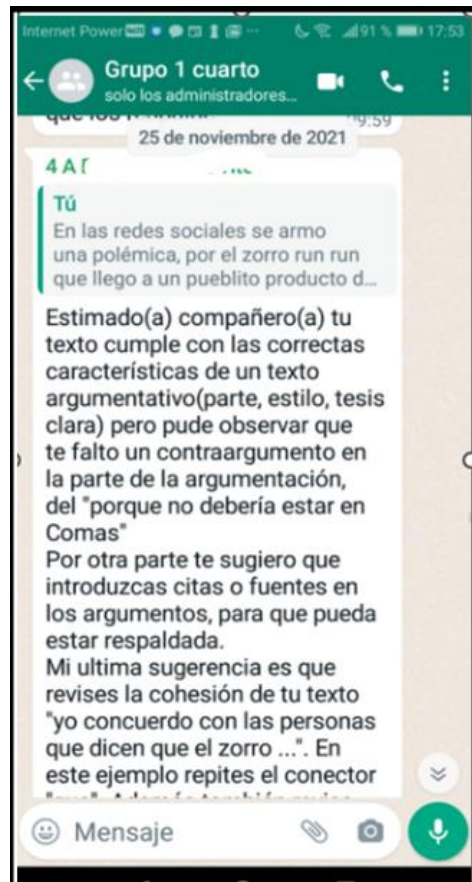
A partir del problema identificado por los estudiantes, la docente pedía a los estudiantes que ayuden a su compañero a solucionar el problema. Los estudiantes corregían en el mismo chat y enviaban su propuesta de mejora al grupo como mensaje de texto. Luego, estas sugerencias debían ser utilizadas por el estudiante a quien pertenecía el texto seleccionado, además servían de ayuda para que todos los estudiantes realicen su autocorrección.

Otra forma de realizar la revisión entre pares fue la organización de grupos pequeños en WhatsApp, que se realizó durante la escritura de un artículo de opinión. La docente organizó a los estudiantes en grupos pequeños. En estos grupos, todos debían leer los trabajos de sus compañeros y enviar comentarios de retroalimentación teniendo en cuenta los criterios de la lista de cotejo que les entregó la docente al inicio de la escritura del artículo.

Previamente, la docente envió modelos de comentarios para que los estudiantes sigan una estructura: aspectos logrados, aspectos por mejorar y recomendaciones para lograr esta mejora. Los aspectos logrados y por mejorar debían corresponder a los aspectos descritos en la lista de cotejo entregada. Esto fue

importante para que los comentarios no se dispersen y sean útiles para mejorar los textos.

**Figura 12.** Retroalimentación entre pares a través de WhatsApp



En la figura 12, se observa un ejemplo de retroalimentación de un estudiante a otro. Se ha seguido la estructura propuesta por la docente, además, el comentario se enmarca en la lista de criterios esperados en la presentación del artículo de opinión. Esta lógica de diálogo interactivo en la retroalimentación entre pares se desarrolló durante todo el año escolar, sin embargo, en su mayoría eran diálogos privados, o grupos formados entre estudiantes, sin la participación docente.

“También recuerdo que una de mis compañeras me ayudaba a que mi texto tuviera coherencia, que no me saliera del tema, que en base a la tesis todo esto de la

argumentación y no cambiara de tema. Y también, como dicen mis compañeros, la ortografía, me ayudaban bastante “(E5, grupo focal 2).

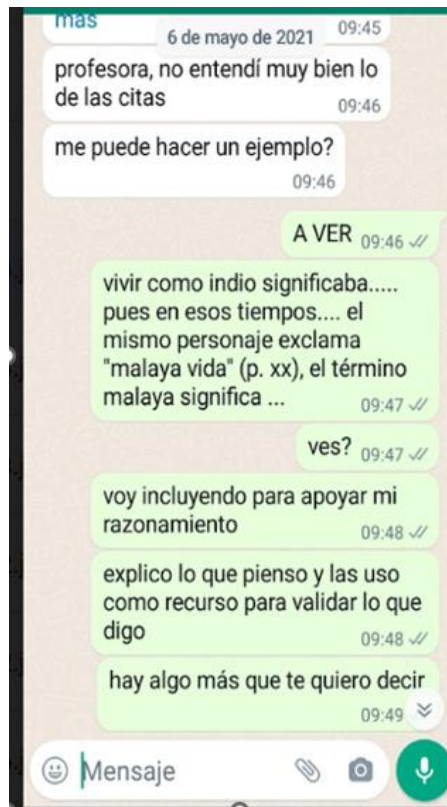
Tanto en la retroalimentación entre pares, en los grupos de trabajo como en la espontánea, ocurrieron algunas dificultades. No todos recibían el mismo nivel de retroalimentación. Los estudiantes con altas habilidades de escritura redactaron retroalimentaciones adecuadas, por el contrario, los estudiantes con menos habilidades elaboraron comentarios inadecuados. Además, no mejoraron sus textos a partir de las retroalimentaciones de sus compañeros (ficha de observación de campo N° 18).

Tipos de retroalimentación. Las experiencias de retroalimentación en la escritura de textos argumentativos brindadas por WhatsApp durante la educación remota corresponden a la retroalimentación formativa, pues cumplen con las condiciones descritas por Anijovich (2019). En general, se caracteriza por una alta presencia de diálogos e interacciones mediante el WhatsApp Messenger (chat), la predominancia de la escritura de comentarios y la presencia frecuente de formulación de preguntas en una relación horizontal y de confianza entre estudiantes y docente, por ello, incluso se utilizan emoticones que generalmente son usados en conversaciones cotidianas entre personas que tienen cierto nivel de confianza.

Ahora bien, dentro de la retroalimentación formativa, de acuerdo con la clasificación de Mollo y Deroncele (2022), la mayor parte de las retroalimentaciones ofrecidas por WhatsApp correspondieron al estratégico reflexivo, pues era la maestra quien conducía y orientaba a los estudiantes mediante diversas estrategias, promovía la reflexión a través de una variedad de preguntas o brindaba recomendaciones, como en el caso de la figura 13. Todo ello con el

objetivo de lograr los aprendizajes planificados en las unidades y las sesiones de aprendizaje.

**Figura 13.** Retroalimentación de tipo estratégico reflexivo a través de WhatsApp



Hubo una menor frecuencia de retroalimentaciones del tipo praxiológico operativo (Mollo y Deroncele, 2022). Si bien se brindó una lista de cotejo con criterios de evaluación, antes de producir un texto argumentativo, muchas veces no era utilizada por los estudiantes para mejorar su trabajo, sobre todo, cuando se trataba de estudiantes con habilidades de escritura menos desarrolladas. Sin embargo, los estudiantes con habilidades más desarrolladas sí utilizaron la lista de cotejo o la rúbrica (Anexo 2) para autoevaluarse y mejorar sus trabajos, aunque

manifiestan que era mejor si estas estaban complementadas con audios o llamadas que la docente realizaba para retroalimentarlos.

“También me ayudaban la lista de cotejo porque me mostraba lo que me faltaba, lo que estaba haciendo bien. Y también me ayudaba a los audios y más las llamadas. Para mí, las llamadas fueron los que me ayudaban mejor. Podía entender mejor en lo que fallaba” (E3-R, grupo focal 2).

El tipo de retroalimentación más empleado de acuerdo con la clasificación de Hattie y Timperley (2007) fue la “Retroalimentación centrada en el proceso de la tarea”, ya que la retroalimentación se hizo a partir de los avances de los textos enviados por los estudiantes y se buscó desarrollar habilidades de la escritura argumentativa que estaban contempladas en una rúbrica o la lista de cotejo compartida con anterioridad en los chats grupales. Estas habilidades eran las que ponían en juego los estudiantes durante el proceso de escritura. Al aprender estas habilidades, los estudiantes podían transferirlas a la redacción de otros textos argumentativos e incluso a la producción de otros tipos textuales. Por ejemplo, en la figura 14, la retroalimentación está centrada en el desarrollo de la habilidad de coherencia textual. Al interiorizar esta habilidad, el estudiante podrá transferir su aprendizaje a otra producción textual.

**Figura 14.** Retroalimentación centrada en el proceso a través de WhatsApp



Asimismo, de acuerdo con Hattie y Timperley (2007), la “Retroalimentación centrada en la tarea”, como actos de corrección, solo se manifestó en algunas oportunidades en los criterios de puntuación y ortografía, por ejemplo, cuando la docente encontraba un error de tildación a veces le colocaba la tilde o corregía una ortografía inadecuada de forma directa, pues como se menciona líneas arriba se priorizaron otros desempeños. Por otro lado, hubo menor presencia de la “Retroalimentación centrada en la autorregulación” (Hattie y Timperley, 2007), ya que no se enfatizó la autoevaluación y, por tanto, la autorregulación del proceso de producción de textos, además, porque resultó difícil realizar el seguimiento a través del WhatsApp Messenger; sin embargo, los estudiantes con mayor habilidad lo hicieron, tal y como manifiesta la estudiante E3-R.

Si consideramos la clasificación de Tunstall y Gipps (1996), las experiencias de retroalimentación ofrecidas a los estudiantes por WhatsApp corresponden al enfoque descriptivo. Esto es concordante con el enfoque formativo y permanente, ya que se empleó en mayor medida la retroalimentación descriptiva. La docente señalaba los aspectos que el estudiante había logrado en el texto presentado, además le comentaba qué aspectos debería mejorar y le daba algunas recomendaciones para ello. En las versiones finales se daba retroalimentación descriptiva a través de la captura de la lista de criterios, la misma que era editada por la docente indicando cuáles de los desempeños habían sido logrados y cuáles no se habían cumplido (descripción).

Los comentarios o las indicaciones que realizaba la docente a través del chat de WhatsApp Messenger también se acompañaban, en adjunto, con el trabajo del estudiante, el mismo que contenía comentarios específicos. De esta manera, el estudiante tenía, por un lado, la información enviada por el chat y, por otra, la información en su propio texto, más específica. En esta retroalimentación, se aprovechaba el diálogo en el chat de WhatsApp para guiar al estudiante a expresar su razonamiento y descubrir por sí mismo la causa de su error y el modo cómo repararlo.

La retroalimentación descriptiva coincidió también con la clasificación propuesta por el Minedu (2017). Esto porque la docente en el proceso de retroalimentación sugería de forma detallada qué debe hacer el estudiante para reparar el error o mejorar su trabajo. Además, porque la docente mencionaba al estudiante qué criterios o aspectos específicos debe mejorar para lograr el propósito comunicativo de su texto. Asimismo, a través de las preguntas y repreguntas se

promovía la reflexión de los estudiantes en su proceso de escritura. Esto permitía que el estudiante identifique por sí mismo el error y pueda repararlo. Por lo tanto, hay coincidencia con la “Retroalimentación por descubrimiento o reflexión” clasificada por el Minedu (2017), tal como se presenta en la figura 15

**Figura 15.** *Retroalimentación por descubrimiento o reflexión a través de WhatsApp*



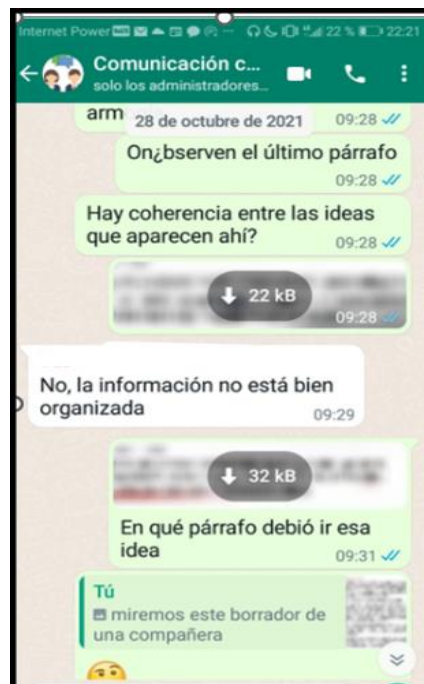
En la figura 15, la docente ayuda al estudiante a través de las preguntas a identificar la discordancia gramatical y corregirla. La docente no le dice dónde está el error ni lo corrige, sino que plantea preguntas para que el estudiante, por sí mismo, se dé cuenta y repare el error gramatical.



Formas de retroalimentación. Las diferentes formas de retroalimentación se ofrecieron según las condiciones del WhatsApp y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

-Retroalimentación grupal e individual: La retroalimentación grupal se realizó en el grupo de WhatsApp del aula dentro del horario establecido por el colegio. Tal como se observa en la figura 16, para esta retroalimentación, la docente seleccionaba uno de los textos enviados por los estudiantes sin colocar su nombre para brindar retroalimentación a todo el grupo-clase. Esta selección se realizó según varios criterios: que esté desarrollado o tenga cierta extensión, que el texto presente varios errores típicos que podrían ser comunes al resto, que los errores sean representativos. La retroalimentación presentaba la siguiente secuencia: la docente presentaba el texto en el WhatsApp grupal en formato imagen, luego formulaba preguntas o emitía un comentario sobre los logros o dificultades que presentaba el texto. Luego, los estudiantes identificaban los errores de escritura en el texto presentado, y proponían la reparación del error. Para identificar los errores, la docente se valía de una lista de criterios que era elaborada para cada texto y que servía de guía acerca de lo que debe tener el texto argumentativo. Esta lista de criterios era presentada en formato imagen.

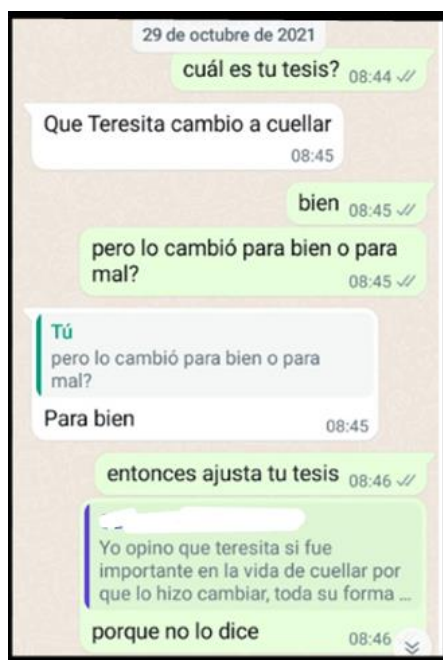
**Figura 16.** Retroalimentación grupal de textos argumentativos por WhatsApp



En la revisión, la docente capturaba exclusivamente la parte de la lista de criterios que hacía referencia al aspecto que se estaba revisando. De esta forma, quedaba como un modelo de revisión y retroalimentación que los estudiantes podían aplicar en sus respectivos trabajos.

Por su parte, la retroalimentación individual se realizó, mayormente, fuera del horario escolar, por las tardes, noches o fines de semana. En esta retroalimentación, la docente devolvía el trabajo presentado por el estudiante con una serie de comentarios, marcas, sugerencias, etc. La retroalimentación se realizaba a través de comentarios o preguntas, esta vez, personalizadas, tal como se muestra en la figura 17. Algunas veces, se acompañaba a veces con mensajes de audio y la devolución de su texto con comentarios o preguntas a través del WhatsApp Messenger en formato imagen (captura de pantalla). La forma de la devolución dependía de las habilidades del estudiante.

**Figura 17.** *Retroalimentación individual de textos argumentativos a través de WhatsApp*



-Retroalimentación oral y escrita: La retroalimentación más empleada ha sido la escrita. Los comentarios, las preguntas y otras estrategias de devolución escrita fueron redactadas en el chat del WhatsApp Messenger o en el propio texto y, en formato imagen (captura de pantalla del texto) fueron entregados a los estudiantes. Los estudiantes valoraron más los comentarios escritos específicos, estos incluyeron la captura de la parte del texto donde se había cometido el error, tal como manifiesta una estudiante.

“Yo recuerdo que la profesora tomaba captura el texto que nos enviaba y con el lapicito de la captura lo subrayaba y nos ponía lo que debíamos corregir o poner los puntos seguidos, o si nos faltaba explicar o argumentar más” (E9-C, grupo focal 2).

La retroalimentación oral se realizó a través de dos formas: audios o llamadas. Los mensajes de audio, algunas veces videos explicativos y las llamadas

fueron enviados de forma complementaria al comentario escrito pues se entendía mejor y se evitaba que los comentarios escritos sean demasiado extensos. La mayoría de los estudiantes consideró sentirse más cómodo con los comentarios escritos que con solo los audios o llamadas, ya que el comentario sin estar acompañado del texto resultaba difícil de entender y seguir para reparar o corregir el error.

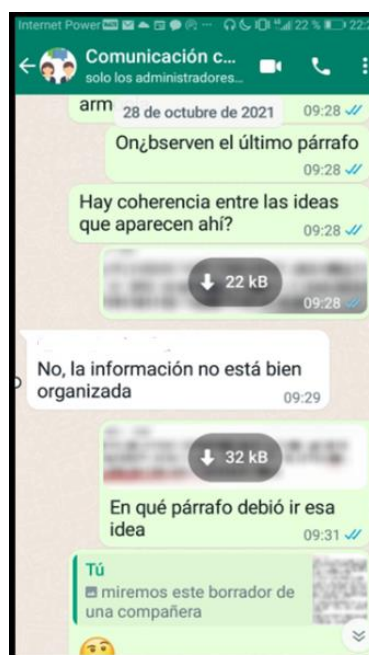
“La profesora usó audios y también partes de videos. Con los audios ella aclaraba ciertas partes del video que nosotros no entendíamos. Había una parte de los videos que no se entendían muy bien y pedíamos una aclaración de la profesora. Ella grababa audios con mensajes que a nosotros nos dejaba más satisfechos” (E1-E, grupo focal 2).

Como manifiesta la estudiante, el audio fue funcional siempre y cuando estaba acompañado de otro medio, pues por sí solo no se entendía bien.

-Retroalimentación sincrónica y asincrónica: La retroalimentación grupal se hizo de forma sincrónica. Estudiantes y docentes se reunían a una hora establecida según el horario escolar y a partir de los borradores enviados por los estudiantes, la docente conducía la retroalimentación. La interacción fue en tiempo real, los estudiantes participaron en el diálogo. Estos reconocían los errores cometidos en los diferentes criterios o aspectos. Además, proponían soluciones para mejorar el texto presentado por la docente en el chat grupal a través de capturas de pantalla o reenviado como mensaje. En esta interacción simultánea, en el chat, no participaron todos los estudiantes, ya que algunos de ellos solo marcaban asistencia, y no se involucraban en el desarrollo de la clase.

La retroalimentación individual se realizó de forma sincrónica y asincrónica. La docente enviaba comentarios de retroalimentación o preguntas de reflexión a los chats personales de los estudiantes sobre la producción de sus textos. La retroalimentación se realizaba sobre aspectos específicos del texto: una idea incoherente, un error gramatical, etc. Además, estos comentarios o preguntas se acompañaban con capturas de pantalla (imagen) de las partes específicas a mejorar. Cuando la retroalimentación era general, la docente empleaba la opción “responder” del chat con la que se señalaba el trabajo enviado por el estudiante. Así se indicaba que se estaba comentando o preguntando sobre este trabajo o mensaje. A veces, los estudiantes estaban en línea cuando la docente enviaba retroalimentación y podían contestar a los comentarios o realizar preguntas de inmediato para entender mejor la retroalimentación brindada por la docente. En este caso, la retroalimentación era sincrónica, como el caso de la figura 18.

**Figura 18.** *Retroalimentación sincrónica de textos argumentativos a través de WhatsApp*



Los estudiantes también acostumbraban a contestar enviando la nueva versión del trabajo y generalmente esperaban un nuevo comentario de la docente o una nueva sugerencia de mejora. Este proceso podría tomar varias horas; sin embargo, una ventaja de esta retroalimentación era que se podía retroalimentar de manera simultánea y personalizada a varios estudiantes. Mientras uno leía y elaboraba su respuesta o corrección, la docente podía retroalimentar a otros estudiantes.

En otros casos, los estudiantes no estaban conectados, entonces, la docente anticipaba todas las dudas que podían tener los estudiantes respecto a la retroalimentación brindada y enviaba varios mensajes, también planteaba preguntas para generar la reflexión respecto de aspectos a mejorar, enviaba modelos de trabajos de otros compañeros, etc. De esta manera, se intentaba que el estudiante comprenda la retroalimentación brindada y pueda aprovecharla para mejorar su texto.

### **Actividad clave 3: Uso de recursos y herramientas digitales**

Herramientas del WhatsApp. WhatsApp posee varias herramientas prácticas diseñadas para usarlas en una conversación (chat privado o grupal). Estas herramientas se aprovecharon al máximo en el proceso de retroalimentación, ya que este proceso fue principalmente dialógico (Mesa et al., 2021; Alouch et al., 2021). A continuación, detallamos algunas herramientas que fueron útiles en la retroalimentación de la escritura de textos argumentativos a través de WhatsApp:

- La opción de uso del administrador del grupo: La docente usó la opción de abrir y cerrar la conversación de grupo de WhatsApp como administradora del grupo. De

esta manera, los estudiantes no podían enviar mensajes al grupo fuera del horario establecido y se evitó cualquier mensaje que no tuviese relación con el desarrollo curricular. Asimismo, permitió conducir de manera ordenada la sesión de aprendizaje, en particular, el proceso de retroalimentación. Al respecto, la docente manifiesta lo siguiente:

“En algunos momentos la conversación se desordena, pues varios estudiantes responden mensajes anteriores a las que se estaban planteando en ese momento debido a que los mensajes demoran en llegar a su chat. En otros casos, los estudiantes se empiezan a desviarse del foco de la retroalimentación (se está revisando la coherencia y empiezan a comentar la ortografía, por ejemplo). Para ordenar, se restringe la opción de enviar mensajes a los administradores, se aclara la duda u ordena la conversación y se vuelve a abrir el chat para continuar el diálogo” (Ficha de campo N° 8).

Esta herramienta fue sumamente útil para mantener el orden y evitar la digresión. En este sentido, el uso del administrador sirvió como herramienta de uso pedagógico cuando se brindó retroalimentación en el grupo de WhatsApp.

-La opción de compartir archivos: Por WhatsApp se pueden enviar archivos adjuntos: documentos en Word, PDF e imágenes (Carbajal et al., 2020). En el proceso de retroalimentación a través de WhatsApp, principalmente se utilizaron las imágenes (capturas de pantalla de los textos con comentarios escritos o preguntas de retroalimentación), ya que la descarga no requiere un aplicativo y no consume muchos datos, como sí ocurre cuando se descargan documentos de Word o PDF (si el celular no tiene estos aplicativos, el archivo no puede abrirse). Esta

decisión se tomó sobre la base del tipo de celular que usaban los estudiantes y la recarga mínima que realizaban para seguir las clases por WhatsApp.

Eventualmente, cuando algunos estudiantes enviaban sus textos en Word y la docente sabía que ellos poseían una computadora, entonces se enviaba la retroalimentación en el mismo documento Word a través del uso de comentarios y el control de cambios.

-El uso de los mensajes de audio: Esta herramienta se utilizó con poca frecuencia, solo cuando era necesaria, ya que algunos estudiantes manifestaron que este tipo de mensajes demoraba en cargar en sus celulares debido a la baja conexión de internet o el consumo de datos. Los mensajes de audio, generalmente, fueron enviados por la docente como material complementario al archivo adjunto (imagen, Word o PDF) al comentario escrito con el objetivo de reforzar el aprendizaje.

“También recuerdo que sí, nos mandaba audios, junto con imágenes, diciéndonos, todo lo que podríamos mejorar y nuestros errores aparte, nos mandaba otros textos de diferentes compañeros para guiarnos de ello” (E4-A, grupo focal 2).

En algunos casos, la docente también se apoyaba de videos, principalmente, para explicaciones ilustrativas o temas que podrían resultar difíciles para los estudiantes.

El principal inconveniente fue el acceso, ya que muchas veces los estudiantes no lograban descargar el video por falta de datos o baja conectividad.

“La profesora usó audios y también partes de videos. Con los audios ella aclaraba ciertas partes del video que nosotros no entendíamos. Había una parte de los videos que no se entendían muy bien y pedíamos una aclaración de la profesora. La profesora grababa audios que a nosotros nos dejaba más tranquilos, más satisfechos” (E1-E, grupo focal 2).



-El chat de WhatsApp Messenger. El uso del mensaje escrito en el chat fue el recurso más utilizado. Se empleó tanto para la retroalimentación sincrónica como asincrónica. En la sincrónica, la docente dialogaba con los estudiantes, ya sea de manera grupal o individual, a través de mensajes escritos o de audios. Dialogar con varios estudiantes en el chat grupal presentó varias ventajas, pues podían participar grupos numerosos de estudiantes y la conversación simulaba una charla presencial. Sin embargo, también existieron dificultades, pues a veces surgían varias preguntas a la vez, se generaban tiempos de espera al momento de redactar los mensajes y algunos mensajes llegaban con retraso al grupo, debido a la baja conexión de internet. En la retroalimentación asincrónica, se utilizó el chat de WhatsApp para enviar comentarios escritos sobre los textos argumentativos de los estudiantes o para brindar indicaciones o materiales adicionales que pudieran ayudar al estudiante en la redacción de sus textos.

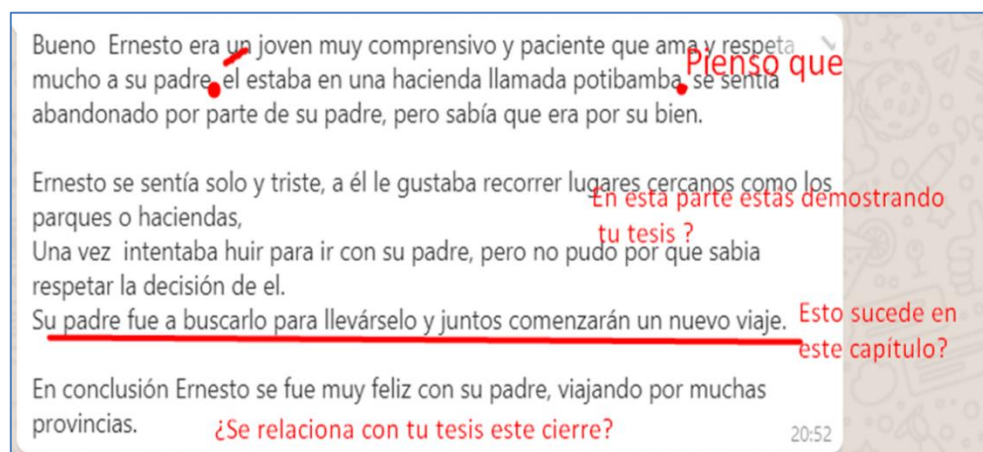
-El uso de emoticones: Estos recursos fueron complementarios y generalmente se usaban para felicitar o expresar algún sentimiento de satisfacción por el trabajo realizado. Los emoticones expresan diversos sentimientos y estados de ánimo, en este caso, se utilizaban con cierto nivel de confianza algunos íconos y expresiones con el objetivo de generar empatía entre docente y estudiantes.

Herramientas digitales. En esta sección, se incluyen aquellos recursos digitales que no forman parte del WhatsApp, pero que se emplearon durante la retroalimentación en esta experiencia:

-El LightShot: Es una herramienta digital de descarga gratuita que permite capturar la pantalla de manera personalizada. Esta herramienta permite tomar y editar

capturas de pantalla, agregar notas, utilizar colores para las letras, agregar flechas, líneas, borrar y resaltar secciones específicas según las necesidades del usuario. Esta herramienta facilitó la retroalimentación por WhatsApp pues permitió a la docente seleccionar todo o una parte del texto para focalizar la retroalimentación. Además, agregar comentarios y/o preguntas, subrayar, resaltar o agregar marcas, dependiendo de la necesidad de retroalimentación. Como en el caso de la figura 19, donde se colocan anotaciones en diferentes partes y con colores.

**Figura 19.** *Uso del Lightshot en la retroalimentación de textos argumentativos a través de WhatsApp*



Una estudiante participante cuenta su experiencia con esta herramienta:

“En la captura, por ejemplo, la profesora te decía con letras rojas para que esté bien claro, “te falta esto”. “Aquí en esta parte tendrías que agregar tal cosa para que tenga coherencia o cohesión” o también ahí con rojo, “punto y coma”, “¿Lo que estás diciendo afirma o niega?” Te pedía cosas así, precisas” (E 1, grupo focal 2).

Con lightShot, la docente enviaba retroalimentación lo más específica y gráfica posible. De esta forma, los estudiantes podían emplearla para mejorar sus textos argumentativos, incluso de manera asincrónica.

-El Word: Es un procesador de textos que se utiliza para redactar documentos. Este procesador permite corregir el texto cuantas veces sean necesarias y se pueden utilizar diferentes fuentes y tamaños de letras. Además, se pueden incluir cuadros, imágenes, figuras, etc. Tiene también un corrector ortográfico (palabras y sintaxis). En el proceso de retroalimentación por WhatsApp, se ha utilizado poco porque solo algunos estudiantes enviaron sus trabajos en Word (aquellos que poseían una computadora). En este caso, se utilizó el comentario del Word y los controles de cambio. Sin embargo, cuando la docente quería focalizar un aspecto específico del texto, prefirió utilizar la captura de pantalla con el LightShot, incluso cuando el texto estaba escrito en Word. Esta retroalimentación focalizada fue muy valorada por los estudiantes en el proceso de retroalimentación.

-El internet: Generalmente, se utilizó durante la retroalimentación por WhatsApp, cuando el estudiante requería de información adicional o de un andamiaje breve para entender algún aspecto particular relacionado con la redacción. También se utilizó para ampliar un tema, comprobar el significado de una palabra o consultar un recurso persuasivo, los cuales se enviaban como captura de pantalla por WhatsApp durante la retroalimentación. En algunos casos, también se utilizaban videos muy cortos, debido a que su descarga implicaba el consumo de datos.

Esta práctica es comentada por una estudiante: “La profesora hacía uso de capturas de pantalla. También hacía el uso de imágenes sacadas de Internet. Además, también hacía uso de videos de internet” (E1-E, grupo focal 2)

Recursos pedagógicos. En el proceso de retroalimentación, se utilizaron un conjunto de recurso pedagógicos. A continuación, detallamos los más importantes:

-Las presentaciones en PPT: Básicamente, los PPT se utilizaron para la retroalimentación grupal por WhatsApp. La docente preparaba con anticipación las presentaciones en PPT para brindar la retroalimentación grupal. Se incluían los recortes de los textos con preguntas de retroalimentación o se insertaban comentarios. Solo se enviaron capturas de pantalla de las diapositivas en formato imagen al chat grupal del WhatsApp en la hora de clases o al chat personal. Tener este PPT ayudó a optimizar el tiempo, pues ya no se redactaron los mensajes de retroalimentación directamente en Messenger ni se grabaron audios en el momento de la clase. Esto evitó los tiempos muertos. La retroalimentación fue complementada con la formulación de nuevas preguntas o comentarios de retroalimentación en la interacción grupal.

-Las rúbricas de evaluación de textos argumentativos. Para evaluar los textos argumentativos, se utilizaron rúbricas analíticas. Estas rúbricas fueron entregadas por la docente al inicio de la sesión de aprendizaje de escritura y tenían una triple finalidad: Se utilizaban como un instrumento de autoevaluación, pues permitían a los estudiantes elaborar y autorregular su redacción a partir de los criterios fijados en la rúbrica. Una segunda finalidad era que los estudiantes utilicen esta rúbrica en el proceso de retroalimentación entre pares (o revisión entre pares). Una tercera utilidad está relacionada con el uso que la docente le dio para valorar el texto de los estudiantes. La rúbrica fue enviada a través de un archivo PDF o una captura de pantalla por WhatsApp.

Una vez enviado el archivo adjunto, la docente guiaba el diálogo a través de diversas estrategias. Toda la retroalimentación se realizaba sobre la base de la rúbrica de textos argumentativos.

La rúbrica contenía 9 criterios: Adecuación al tipo textual (si el texto responde a la tipología textual solicitada), al género discursivo (si la estructura o superestructura textual se corresponde con género discursivo solicitado) y al registro (el lenguaje que se usa es formal o informal, según el destinatario o el público al que va dirigido). Luego, aparecían los criterios de la coherencia (que tenga unidad temática, que evite redundancias y estancamientos, evite vacíos de información, contradicciones y adecuada distribución de información) y la cohesión (conectores, referentes, nominalizaciones, elipsis). Otro criterio importante era la capacidad argumentativa. En este criterio, se consideraron dos aspectos: razones subordinadas y contraargumentación. Finalmente, estaba el criterio de legibilidad y aspectos formales que incluye la puntuación, la ortografía, la tildación, el uso de las mayúsculas. La rúbrica se muestra en la figura 20.

**Figura 20.** *Uso de la rúbrica en la retroalimentación de textos argumentativos a través de WhatsApp*

		1	2	3
<b>Adecuación a la situación comunicativa</b>	<b>Adecuación al tipo textual</b>	El texto no es una argumentación, sino una narración, una descripción u otro tipo textual.	El texto presenta una secuencia argumentativa con una opinión y una razón que la fundamenta, o una opinión implícita y al menos dos razones. ✓	El texto presenta una secuencia argumentativa con una opinión explícita y al menos dos razones que la fundamentan.
	<b>Registro</b>	El texto presenta dos o más rasgos de informalidad o de oralidad.	El texto presenta un rasgo de informalidad o de oralidad.	El texto presenta un registro apropiado para la situación comunicativa propuesta. ✓
	<b>Género</b>	El texto no es el género discursivo solicitado.	El texto presenta algunos elementos del género discursivo.	El texto reúne las características del género discursivo solicitado. (Por ejemplo, en un artículo de opinión, el título) ✓
<b>Coherencia</b>	<b>Coherencia</b>	El texto no presenta separación en párrafos, o presenta algún o algunos problemas de coherencia que afectan su comprensión global.	El texto está distribuido en párrafos, pero en uno o más de ellos no se distingue unidad subtemática. O el texto presenta algún o algunos problemas de coherencia que afectan la comprensión de una parte del texto. ✓	El texto está compuesto por párrafos claramente diferenciados. Además, no presenta contradicciones, reiteraciones innecesarias, vacíos de información ni digresiones.
<b>Cohesión</b>	<b>Cohesión</b>	El texto presenta uno o más errores en el uso de conectores o referentes que afectan su comprensión global.	El texto presenta uno o más errores o reiteraciones en el uso de conectores o referentes que no afectan su comprensión global. ✓	El texto presenta un uso variado y adecuado de conectores y referentes cuando estos son necesarios.

Como se muestra en la figura 20, tanto la docente como los estudiantes, en la retroalimentación entre pares, revisaban el texto, contrastaban con la rúbrica y colocan un check en el nivel que correspondía, según la descripción, indicando el nivel alcanzado en las capacidades de escritura en concordancia con el Currículo Nacional de Educación Básica. Al inicio de la experiencia, se optó por simplificar esta rúbrica en una lista de cotejo, a partir de los desempeños esperados en el nivel “logrado” de la rúbrica. A fin de que los estudiantes se vayan adaptando al uso de este recurso.

#### **Actividad clave 4:** Evaluación de los resultados de la retroalimentación

La retroalimentación por WhatsApp permitió mejorar cualitativamente la redacción de los estudiantes. Las diferentes estrategias desplegadas por la docente lograron que los estudiantes estén conscientes de que el texto en sus primeras versiones no es un texto acabado y que la tarea de escribir es compleja y perfectible. Al respecto, un estudiante comentó: “El mío mejoraba en la estructura, en cómo yo este... argumentaba, o si tenía sentido con el anterior párrafo, eh...los signos de puntuación” (E10-JT, grupo focal 2).

Ahora bien, la capacidad argumentativa, está en estrecha relación con la estructura argumentativa del texto. En este sentido, durante las clases, generalmente se empleó un modelo clásico de estructura argumentativa por razones didácticas: introducción (en la que se debe contextualizar y proponer la tesis, se sugirió en un párrafo), el desarrollo de los argumentos (la recomendación fue desarrollar un argumento por cada párrafo) y la conclusión (en la que se debe recalcar la tesis con alguna estrategia retórica). Cabe destacar que no en todos los textos se solicitó la contraargumentación. Esto dependió del género textual escrito.

*Mejora de la calidad de los textos argumentativos a partir de la retroalimentación por WhatsApp.* En este apartado se describirán las mejoras cualitativas de la escritura de textos argumentativos a partir de la retroalimentación por WhatsApp. Para ello, se utilizará un texto producido a partir de la siguiente consigna (situación comunicativa): Elaboramos un comentario de textos sobre el cuento Los escolares. Esta consigna fue parte de la experiencia de aprendizaje institucional N° 1: “Promovemos una convivencia intercultural respetuosa y armoniosa”. En esta experiencia, se abordó las obras de José María Arguedas a fin de reflexionar con los estudiantes sobre la importancia de las relaciones interculturales basadas en el diálogo y el respeto. Esta experiencia respondía también al proyecto de área: Aventuras literarias, el mismo que propone la lectura de textos literarios completos por bimestre. Se destinaron tres sesiones de dos horas pedagógicas para la redacción de este texto.

Los estudiantes planificaron su redacción completando una ficha facilitada por la docente en la que describieron el tipo de texto que van a escribir, el público lector y la tesis que desean desarrollar sobre el cuento. Además, esbozaron un borrador con sus ideas. Para ayudar este proceso, la docente compartió una rúbrica de escritura argumentativa (figura 20).

En la segunda sesión de la semana, la docente mostró la captura de pantalla de algunos borradores de comentarios que los estudiantes enviaron a su WhatsApp personal y brindó retroalimentación a través del diálogo por WhatsApp. Específicamente, se centró en la adecuación al tipo y género textual, la organización de la información, la coherencia, cohesión y gramática.

A continuación, se presenta la primera versión (borrador) y la versión final de un texto seleccionado.

**Figura 21.** *Primera versión (borrador) de texto argumentativo seleccionado*

José María Arguedas fué el autor del cuento "Los Escoleros" que pertenece al libro "Agua", pertenece al movimiento literario indigenismo, el libro fué publicado en 1935, y través de él, cuenta lo que vivió en carne propia.

El cuento "Los Escoleros" está basada en los años 1920, cuando Arguedas era niño. En esta época el Perú estaba divido en clases sociales muy diferentes, donde el indio no era nadie y el blanco era un abusador. José María Arguedas era un blanco que se identificaba con los indios, les quería, vivía con ellos y él era testigo de los tratos muy lamentables que estos recibían. Esto lo podemos ver a través de uno de los personajes, Juancha quién es un blanco que al quedar huérfano de padre y madre, no tuvo otra opción que ir a vivir con los indios ya que su padre trabajaba con el hacendado de un pueblo indígena, este lo acogió. Los indios eran considerados de bajo estatus social, no tenían derechos y sólo los usaban para trabajar o los esclavizaban, A pesar de ello, Juancha estaba contento de estar ahí, sentía cariño por los indios y comenzó a imitar sus costumbres, comenzó a escuchar su música, a acoplarse a ellos. Juancha comenzó a creerse un indio más.

A pesar de las dudas que Juancha pudo haber tenido sobre su identidad, lo que es muy normal en su caso, ya que no es fácil el tener que dejar los privilegios que poseía al ser blanco, nunca dudó de su cariño hacia los indios, siempre los defendió y sacó cara por ellos, él era un indio, era y siempre será un fuerte Mak'tillo de corazón.



Figura 22. Versión final de texto argumentativo seleccionado

9:1

### "La dura lucha por una gran transformación"

"Los Escoleros" es un cuento que pertenece al libro "Agua", escrito por José María Arguedas perteneciente al movimiento literario indigenista. El libro fue publicado en 1935, y través de él, Arguedas cuenta lo que vivió en carne propia al haber convivido con indios y blancos.

El cuento "Los Escoleros" está basado en los años 1920, inspirado en la infancia de Arguedas. En esta época, el Perú estaba dividido en clases sociales muy diferentes. Los indios no tenían derechos, sólo los utilizaban para trabajar o los esclavizaban; además de vivir en la pobreza, eran oprimidos y dominados por los blancos, quienes tenían el poder al ser personas adineradas. José María Arguedas fue un blanco que se identificaba con los indios, y los quería. Al haber observado la realidad blanca e india, era consciente de los tratos lamentables que estos recibían por parte de los blancos. Él estaba en contra de estos actos. Esto lo podemos ver a través de uno de los personajes, Juancha; quien siendo blanco, se identificó como un indio más.

Juancha no tenía características de indio; él mismo se describe como una persona blanca: "...hijo de blanco abugau; ¡soy mak'tillo falsificado! ¡Mirame bien, Jatunrumi, mi cabello es como el pelo de las mazorcas, mi ojo es azul..." (pag. 15) a pesar de ser consciente de su lugar de origen, nunca fue un impedimento para que él fuera convirtiéndose en un "indio falsificado". Pero, ¿Cómo puede un blanco como Juancha identificarse como un indio? ¿Qué conflictos puede generar este proceso?

Juancha era un niño huérfano de padre y madre, quedó a la deriva, no perdió sólo a sus padres, si no con ellos un modelo a seguir y al no tener a nadie a su lado, buscó su propia identidad. Al no tener a una familia en la cual refugiarse, buscó en dónde sentirse seguro, lo cual encontró en los indios y al ver que eran muy unidos y humildes, comenzó a creerse uno más de ellos.

Juancha podía comprender y compartir el sufrir de los indios de una manera en la que ningún otro blanco o criollo entendería. La condición de abandono que vivió lo llevó a ver más allá de la zona de privilegio que tenían los de su raza, pudo sentir la misma pena que los indios; entender que sucedía entre ellos y ser consciente del abuso de los blancos, esto despertó en él un deseo de proteger a los indios, estaba dispuesto a irse contra la persona que lo acogió; contra don Ciprián, quien era un abusador: "Me sentía valiente. Mi corazón estaba entero, porque había decidido apedrear a don Ciprián" (pag. 36). Incluso, propuso matarlo: "¿Acaso no tiene cuello como don Lucas, como don Kokchi? Cuchillo seguro le entra" (pag. 9) lo cual demuestra que a él no le importaba si Don Ciprián era un blanco como él mismo. Lo único que él quería era asegurar el bienestar de todos los indios, porque ellos a no tener la suficiente educación ni los privilegios que tuvo Juancha al ser hijo de un abogado, siempre eran sumisos ante los mandatos de el hacendado, lo cual molestaba completamente a Juancha ya que él era consciente de que si los indios no se revelaban, Don Ciprián nunca tendría compasión por ellos.

A pesar de las dudas que Juancha pudo haber tenido sobre su identidad, lo que es muy normal en su caso, ya que no es fácil el tener que dejar los privilegios que poseía al ser un blanco, nunca dudó de su cariño hacia los indios, siempre quiso ser uno de ellos. En sus pensamientos de niño los defendió y sacó cara por ellos, tal y como lo decía: "él era y siempre sería un fuerte Mak'tillo de corazón".

### **Descripción de la retroalimentación**

El texto seleccionado como ejemplo fue retroalimentado de manera individual, pues la estudiante lo envió después del horario de clases y no se pudo retroalimentar en la sesión de WhatsApp grupal. La retroalimentación individual se realizó a través del chat personal del WhatsApp. Este proceso se inicia con el envío de un mensaje escrito de felicitación de la docente por el nivel de reflexión de la estudiante, incluso copió en el mensaje uno de los párrafos del borrador enviado y menciona que ahí está “la esencia de su pensamiento”, algo que la estudiante ha logrado construir gracias a la lectura reflexiva que ha hecho del cuento. Luego, le dice que desea hacerle unas preguntas. La estudiante responde y muestra su disponibilidad para dialogar y mejorar su borrador. La docente toma fragmentos del texto enviado por la estudiante y empieza a formular preguntas específicas a través del chat para lograr que la estudiante amplíe sus ideas o las profundice (“Tú escribes esto: al quedar huérfano de padre y madre, no tuvo más opción que ir a vivir con los indios” “Te pregunto: ¿Por qué irse a vivir con los indios implica no tener opción? ¿Qué simbolismo entraña esto? ¿Blanco que se va a vivir con los indios ¿es igual que un indio se vaya con los blancos?”). La docente le recomienda que deje “oír su voz” en el comentario. Finalmente, le dice que las citas que está usando deben ser interpretadas, no solo ser colocadas en el texto. En esta parte, la estudiante le consulta cómo se logra hacer esto y le solicita una explicación. En respuesta, la docente le envió audios para explicar el uso de la cita. La estudiante responde que está de acuerdo y que lo va a hacer. Quince minutos después, la estudiante envía una nueva versión de su trabajo y pide que le vuelva a explicar el uso de las citas para reforzar sus argumentos en el texto. La docente toma una de las ideas de la

estudiante y le envía un mensaje con una especie de plantilla para completar, con el inicio de ideas y puntos suspensivos para que la estudiante pueda completar. Luego empieza a retroalimentar la versión recibida. Lo hace a través de mensajes de texto por WhatsApp. La docente nuevamente valora la reflexión de la estudiante: “Esto es muy buen pensamiento para explotar”. Luego, le plantea preguntas “¿Qué significa tener ciertos rasgos y sentirse de otro modo?” “¿Por qué el autor lo coloca de este modo?” “Dices que se va sintiendo indio, ¿esto le es fácil?” La estudiante responde: “No, porque tiene que dejar de lado sus privilegios como blanco”. La docente le plantea una sugerencia adicional: “Ahora piensa también en su mundo interior, ¿por qué en una parte dices que él afirma ser falso, niega ser indio?”. En respuesta, la estudiante explica por qué ha escrito esto y la docente afirma la respuesta y le da conformidad. Le comenta, además, que se dio cuenta del conflicto del personaje y le dice que tiene mucho para explotar sobre la tesis propuesta e incluso para ajustarla. La estudiante pregunta hasta cuándo puede enviar su siguiente versión, pues dice que será una versión ampliada y la profesora le dice hasta el día sábado para que pueda revisar y dar una opinión el lunes. Además, la docente prometió enviar lecturas adicionales.

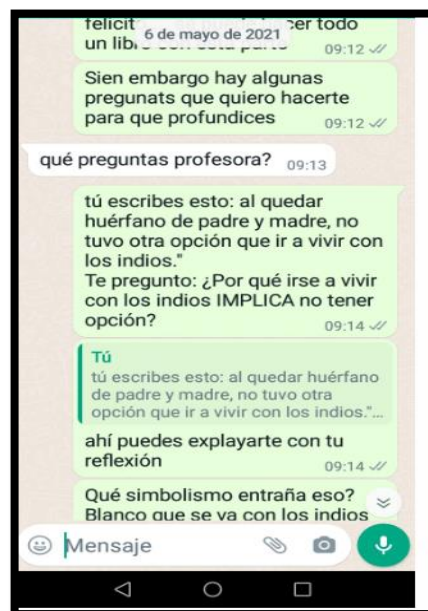
El día sábado, la estudiante envía su siguiente versión y le pide a la docente reenviar los mensajes de explicación del uso de las citas. Luego, el segundo borrador fue enviado por WhatsApp Messenger a la docente. Ella selecciona y copia las partes del texto. Copia el fragmento e incluye una indicación, un comentario o formula una pregunta: “Construye un solo párrafo”, “Dónde iría mejor esta explicación”, “¿Vivía con los indios exactamente?”, “Excelente reflexión, pero profundiza por qué entiende este sufrimiento, qué comparte con los indios”, “¿Qué

dudas?, ¿las ubicaste?”, “¿Se relaciona con la tesis?” Estas preguntas o comentarios ayudan a que la estudiante siga ampliando o profundizando sus ideas. La opción de mensajería de WhatsApp ha permitido que la docente copie las partes del texto que desea retroalimentar de manera rápida en los mensajes. Luego, se enviaron audios para complementar los mensajes escritos y finalmente acordaron reunirse mediante llamada telefónica para aclarar algunos aspectos. Después de la llamada, la estudiante envió una nueva versión.

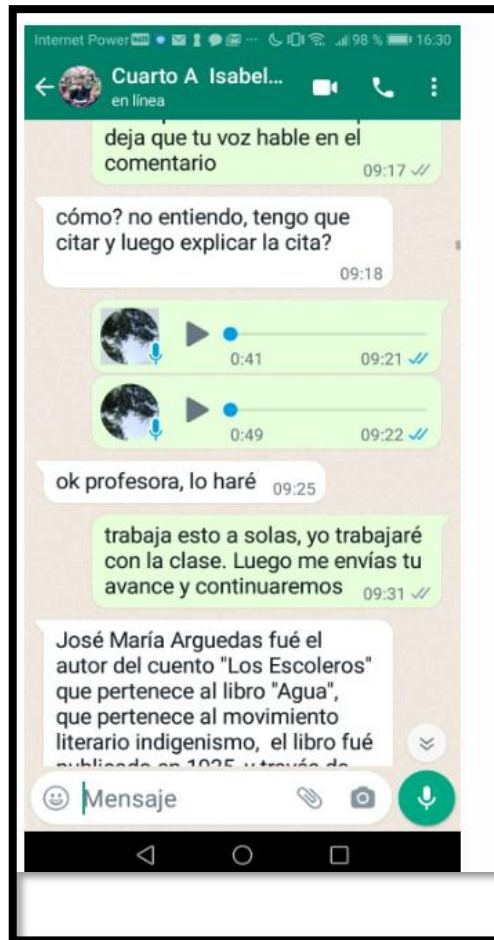
Para la retroalimentación final, la docente hace uso de capturas de pantalla del texto enviado por la estudiante. En estas capturas indica los errores cometidos a través de signos, comentarios o marcas realizadas con el editor de Lightshot.

A continuación, se muestran algunas capturas de pantalla de la retroalimentación brindada por Whatsapp Messenger.

**Figura 23.** *Retroalimentación individual a través de preguntas*



**Figura 24.** Retroalimentación individual oral y escrita



## Aspectos mejorados

A continuación, se describe la calidad de cada uno de los criterios de escritura argumentativa en la versión inicial (figura 21) y la versión final (figura 22) del texto argumentativo seleccionado.

**Tabla 2.** Descripción de la calidad en adecuación a la situación significativa

Borrador	Versión final
<p>El texto se adecúa parcialmente (2) al tipo textual solicitado (argumentativo). El comentario está centrado más en un recuento de hechos, no se evidencia una postura clara (tesis) ni una opinión al inicio del texto; sin embargo, en el último párrafo el autor expresa una opinión referida a la conflictividad de la identidad de Juancha que podría asumirse como postura. El registro utilizado es el formal, no hay marcas de informalidad ni oralidad (3). Respecto del género, el texto carece de un título, pero el comentario tiene una estructura clara: inicia con párrafos de contextualización como introducción, narración de los hechos y una opinión al final (2).</p>	<p>La adecuación al tipo textual es mucho más clara, hay una postura evidente que se plantea al final del segundo párrafo. Luego, los argumentos también se muestran muy elaborados en cada párrafo que inicia siempre con “Juancha” o con “Este personaje” y en el último párrafo, el cierre también demuestra toda su magnitud de un buen texto argumentativo. El género textual se decanta por sí solo, ahora es mucho más evidente que en la primera versión y sin lugar a dudas: un comentario de personajes. Además, en esta versión tiene un título adecuado y llamativo.</p> <p>Asimismo, la superestructura textual muestra una organización y refleja una adecuada organización de la microestructura textual: dos párrafos de introducción en los que se contextualiza. Luego, cada párrafo está centrado en algún aspecto importante del personaje</p>

---

que se configura como un argumento que sostiene el comentario central y una conclusión reflexiva.

Respecto de la adecuación al registro, ya el texto en su primera versión manifestaba este logro, y en la última versión se confirma esta habilidad de la estudiante, pues no se incluye ninguna marca de informalidad ni oralidad.

---

**Tabla 3.** *Descripción de la calidad de la coherencia*

Borrador	Versión final
El texto presenta problemas de coherencia local, pero que no afectan su sentido global (2). Por ejemplo, la contradicción entre las líneas 8 y 9 (en la línea 8 se dice que Juancha era huérfano de padre y madre, y en 9, señala que su padre trabaja en una hacienda). No hay presencia de estancamientos ni vacíos de información. Asimismo, muestra unidad temática, pero la distribución de información, específicamente, la organización de los párrafos podría mejorar para facilitar la lectura.	En la primera versión del texto, se habían mostrado algunos problemas de coherencia local, como la presencia de una contradicción. Estos aspectos fueron completamente superados en la última versión. También se ha mejorado la distribución de información a través de los párrafos que concentran ahora los argumentos del comentario sobre el personaje principal. La unidad temática también ha mejorado notablemente al centrar la tesis en el personaje y, como ya se dijo, una evidencia de esto es que cada párrafo inicia con “Juancha” o “Este personaje”. Es una unidad temática que progresa de forma sólida.

---

**Tabla 4.** Descripción de la calidad de la cohesión

Borrador	Versión final
<p>El texto presenta errores de cohesión que no afectan el sentido global del texto (2). Por ejemplo, en la línea 10, el referente “este” no tiene un elemento referido. Juancha está muy alejado y en el párrafo anterior. Asimismo, al haber realizado párrafos extensos, a veces no queda claro el elemento referido en la oración. En la línea 30, el elemento pronominal “él” podría ser ambiguo, pues no tiene un elemento referido cercano. En estos casos pudo haber usado el sustantivo para evitar confusiones, pues no queda claro si el referente “él” alude a Juancha o a Cirpián.</p> <p>También se han identificado algunos problemas menores del manejo de la deixis, por ejemplo, de la deixis de lugar “donde”. Por otra parte, el estudiante hace uso de una variedad de conectores a lo largo del texto, pero en algunas partes específicas los omite o solo usa un signo de puntuación en su reemplazo.</p>	<p>En la primera versión, se habían notado algunos problemas de cohesión en la microestructura textual. En la última versión, fueron mejorados completamente. Se han superado los problemas de referencia, pues no da lugar a ambigüedad alguna. Además, se ha mejorado, en el uso de los ‘encapsuladores’ como: “esto”, “lo cual”, sin caer en discordancias. Asimismo, las nominalizaciones que aparecen al inicio de cada párrafo ayudan a que el texto presente una cohesión adecuada.</p>



**Tabla 5.** *Descripción de la capacidad argumentativa*

Borrador	Versión final
Si bien el texto presenta una opinión o una postura en el último párrafo del texto y apreciaciones sobre el personaje en el cuerpo del texto, no hay argumentos que la sustenten de manera clara, por tanto, hay ausencia de razones subordinadas a argumentos que se mencionan en el texto. En consecuencia, según la rúbrica se puntúa como (1). En cambio, la contrargumentación no aplica por tratarse de un comentario de textos.	En la última versión, no solo se ha esclarecido la postura sino también los argumentos y el desarrollo de estos. Los cuatro argumentos se desarrollan en cada párrafo. En cada uno se explica detalladamente y se sustenta en función de las acciones del personaje en la obra y enriquece con citas textuales de la obra. Esto le asigna solidez al argumento. En este criterio, se considera que la razón principal es un argumento y las razones subordinadas que se mencionan en la rúbrica son las razones que explican o detallan el argumento. En este caso, los argumentos están bien sustentados.

**Tabla 6.** Descripción de la legibilidad y aspectos formales del lenguaje

Borrador	Versión final
El texto tanto en puntuación como en recursos ortográficos presenta más de 5 errores (1). Por ejemplo, coloca tilde en la palabra “fue” dos veces. Como se señaló, la retroalimentación de este criterio se brindó previa a la versión final.	Si bien se ha mejorado notablemente la puntuación y el manejo de la ortografía respecto de la primera versión, quedan algunos rezagos de puntuación que podrían mejorar, pero estos no afectan la comunicabilidad del texto argumentativo. No presenta errores de ortografía, pero todavía quedan algunos usos inadecuados de tildación, por ejemplo, la tildación del monosílabo “fué”. Por ello, según la rúbrica, solo en este criterio le corresponde (2) de puntuación.

En resumen, se observa una evidente mejora en todos los criterios del texto argumentativo. Por ello, este texto tiene la puntuación máxima de 3 en todos los criterios, excepto en la legibilidad y aspectos formales del lenguaje que alcanzó 2, por las razones ya explicadas.

*Percepción de mejora en la redacción de textos argumentativos.* Los estudiantes percibieron que la retroalimentación les fue útil para mejorar su redacción. En los grupos focales de discusión y en conversaciones con la docente valoraron el apoyo recibido en diferentes aspectos y con distintas particularidades. Además, coincidieron en señalar que en la retroalimentación se priorizó la mejora de la coherencia, la cohesión y la puntuación. Una estudiante señaló: “Creo que, en

los borradores, más me corregían la coherencia y cohesión. Esto es lo que más me trababa y, pues, agradezco su ayuda porque sí lo mejoré” (E2-S, grupo focal).

Los estudiantes también manifestaron que hubo aspectos que no lograron superar o sintieron que no mejoraron mucho. lo que implica que la retroalimentación no cubrió todos los desempeños de escritura. Ante la pregunta, ¿qué les faltó mejorar?, respondieron, en su mayoría, “la puntuación, la ortografía y la gramática”. En algunos casos, manifestaron que la retroalimentación de estos aspectos fue insuficiente.

“Concuerdo con mi compañero lo que me costó y más tarde me cuesta bastante el tema de la ortografía, ya que hasta el día de hoy me queda un puntito, que sé, una palabra. A veces me equivoco palabras de tipo “allí, ahí” ...no sé... Es muy confuso” (E5-M, grupo focal 1).

Además, hay un aspecto de la coherencia que al parecer no se logró entender: los vacíos de información. Al parecer, fue difícil de comprender para los estudiantes cuándo cometían un vacío de información, porque muchos pensaban que aquello que no se decía, se infería de manera automática. A pesar de que se incidió en ello, al parecer aún requiere mayor trabajo u otras formas didácticas de retroalimentar para mejorar este aspecto. “Igualmente, en explicar un poco más los argumentos que yo daba... eso me faltaba mejorar” (E10-JT, grupo focal 2).

En general, los estudiantes están conscientes que la escritura es un proceso; además, reconocen que la retroalimentación a través de WhatsApp les permitió mejorar su redacción; sin embargo, también reconocen que hubo aspectos que no mejoraron y que debieron retroalimentarse con más frecuencia.

#### ***4.3.4. Diferencia entre la situación inicial y situación final***

Al inicio de la experiencia, muchos de los estudiantes, pensaban que para escribir un texto bastaba con hacer una sola versión y daban por terminado el producto. La extensión y personalización de los procesos de retroalimentación por WhatsApp permitieron que los estudiantes tomen conciencia de que escribir requiere de muchas versiones. De esta manera, al finalizar el año, tenían muy bien interiorizado que no solo basta revisar el texto una sola vez, sino muchas veces. En este sentido, el uso de borradores en la redacción se convirtió en una actividad natural para los estudiantes al final de la experiencia. Ellos logran concebir la revisión de sus trabajos como una oportunidad de recibir ayuda por parte de la docente. La idea de la calificación pasó a un segundo plano, incluso cuando recibieron la retroalimentación de la versión final del texto, los estudiantes consultaban si podían volver a mejorar sus textos para corregir los errores que aún persistían.

A nivel de la enseñanza, la principal diferencia radica en la pericia de la docente para desarrollar las sesiones y manejar los recursos por WhatsApp. Se aprendió a aprovechar el tiempo de retroalimentación grupal al máximo, a través del envío de retroalimentaciones planificadas con anticipación. La edición mediante la captura de pantalla fue más rápida de realizar debido a su uso constante.

La docente también aprendió a regular la cantidad de información proporcionada a los estudiantes durante la retroalimentación; ya que, inicialmente, la docente brindaba mucha información a través de WhatsApp. Tal como podía haberlo hecho en una conversación cara a cara. Esto resultaba abrumador para los estudiantes y muchas veces no ayudaba en la mejora de sus textos, sino que los

confundía o los agotaba. Además, consumía mucho tiempo a la docente, pues. Al final de la experiencia, la docente brindaba información directa, focalizada y precisa.

Al inicio de la experiencia, cada vez que ocurrían dificultades que ameritaban conocimientos gramaticales u ortográficos, la docente tenía que detenerse a dar explicaciones a través de mensajes o ejemplos, así como buscar en el momento, recursos de internet para ayudar a sus estudiantes. Esto tomaba tiempo y se corría el riesgo de seleccionar recursos poco eficientes. Al final de la experiencia, la docente ya contaba con un conjunto de recursos pedagógicos seleccionados que se había ido construyendo a lo largo de la experiencia y, que funcionaban como andamios eficientes: tablas de conectores, información sobre concordancia gramatical, videos cortos explicativos sobre tipología textual, uso de grafías, etc. Así, la docente podía ayudar a los estudiantes a solucionar sus dificultades recurrentes de escritura sin que esto le tome mucho tiempo o se produzcan tiempos muertos, sobre todo, durante la retroalimentación sincrónica.

Al inicio de la experiencia, la mayoría de los estudiantes redactaban sus textos en papel y enviaban estos trabajos a la docente en archivo de foto. Estas imágenes a veces eran poco nítidas, lo que dificultaba su lectura. Además, si los estudiantes tenían que hacer alguna corrección, debían escribir todo el texto, lo que a veces le generaba desánimo y se terminaba abandonando la redacción. Luego, los estudiantes que no tenían computadora descargaron Word en sus celulares o empezaron a redactar en el chat de WhatsApp. Lo que permitió el envío de textos nítidos y la elaboración de más versiones. Sin embargo, inicialmente la redacción en el chat y en el Word del celular también presentó algunas dificultades, sobre todo

en la organización de la información, ya que los estudiantes no estaban familiarizados con el manejo del teclado del celular para redactar textos extensos. Finalmente, lograron manejar eficazmente las herramientas del teclado del celular para separar la información en párrafos, emplear mayúsculas, signos de puntuación, entre otros recursos que, al inicio, no empleaban.

Las diferencias entre los textos de primera y última versión fueron evidentes. Por ejemplo, en la adecuación al registro se notó un cambio cualitativo importante al final de la experiencia. Los estudiantes ya no usaron las abreviaturas y expresiones, que empleaban en el chat cotidiano, en la redacción de su texto argumentativo ni cuando participaban en el WhatsApp de aula, durante el proceso de retroalimentación.

En general, el trabajo podría resumirse en las palabras de la subdirectora del colegio: “Es un resultado excelente, muy bueno e innovador” (entrevista a la subdirectora del colegio), pero aún hay retos importantes y logros pendientes por alcanzar. Sin embargo, es un trabajo que toma tiempo. Así lo señala también la docente en una de las fichas de diario de campo: “Esta retroalimentación ha sido muy extensa. Aparte de la retroalimentación grupal, se ha revisado el trabajo 7 veces. La estudiante ha sido muy persistente y ha escrito varias veces su trabajo, en todas lo ha hecho en el mismo celular, como si fuera un mensaje de texto. En el diálogo de retroalimentación han estado presentes varios emoticones empleados por docente y estudiante. El horario planificado para retroalimentar de manera individual ha sido insuficiente y se ha tenido que trabajar muchas horas fuera del horario escolar” (docente del área curricular)”.

#### ***4.3.5. Elementos o factores que facilitaron el trabajo***

Son varios los elementos que facilitaron el trabajo:

**Las herramientas tecnológicas.** Fue el primer soporte de la educación remota. Estas permitieron retroalimentar de manera grupal e individual; almacenar archivos; elaborar carpetas con los textos de los estudiantes; formar y administrar grupos; elaborar capturas y editarlas; hacer llamadas, adjuntar documentos en formato imagen, documento de Word, pdf, etc.

**Las habilidades digitales de la docente.** Estas ayudaron a que se puedan adaptar las sesiones de aprendizaje presenciales al entorno de WhatsApp. La docente se familiarizó de manera rápida con el uso de la aplicación y pudo aprovechar los recursos que ofrecía WhatsApp para llevar a cabo la enseñanza de la escritura: Además, manejar el Lightshot permitió realizar capturas de retroalimentación que permitieron al estudiante visualizar de manera más clara y concreta los aspectos a mejorar en su texto. El manejo del internet también fue una ventaja, se aprovechó para descargar el WhatsApp web en la computadora, lo que permitió leer y retroalimentar los textos con mayor comodidad. Además, se pudo hacer búsqueda de documentos para brindar ayuda a los estudiantes, descargar videos, cortarlos o editarlos para que sean enviados por WhatsApp sin ninguna dificultad.

**Las habilidades digitales de los estudiantes.** Muchos estudiantes que antes de la pandemia no tenían acceso a celulares, se familiarizaron con estos dispositivos. Los estudiantes aprendieron rápidamente a formar grupos de WhatsApp, descargar archivos, editar textos en línea, compartir archivos, usar capturas de pantalla, personalizar sus perfiles de WhatsApp, entre otras cosas.

Los estudiantes que tenían acceso a una computadora pudieron hacer uso del WhatsApp web para participar en las actividades de retroalimentación individual. Emplearon el Word para redactar sus textos y luego, enviarlos al chat de la docente como archivo adjunto. También pudieron usar el internet para ver modelos de textos argumentativos y acceder a diversas fuentes de información para complementar o ampliar sus argumentos.

#### ***4.3.6. Elementos o factores que dificultaron el trabajo***

La retroalimentación por WhatsApp cumplió con el rol de apoyar, guiar, orientar a los estudiantes para que mejoren la redacción de sus textos argumentativos. Sin embargo, retroalimentar de forma remota no es lo mismo que retroalimentar de forma presencial. La docente se enfrentó a un conjunto de retos y limitaciones a nivel de diferentes actores educativos y procesos:

**Estudiantes.** Son varios los factores que limitaron la participación activa de los estudiantes. Principalmente, estuvieron marcados por las condiciones socioeconómicas. La carencia de un celular de uso exclusivo para el estudiante, la recarga que deben realizar o pagar una mensualidad para tener acceso a internet en los celulares. Además, redactar textos completos en la pantalla pequeña del celular impedía visualizar el texto completo.

Asimismo, la educación remota requiere de un cierto nivel de autorregulación que no todos los estudiantes poseen debido a la edad y características de los adolescentes. Esto se corroboró al consultar a los padres, quienes manifestaron que sus hijos se quedaban solos en casa y en lugar de participar en el proceso de retroalimentación, se distraían en juegos, navegaban por



internet e incluso en el mismo WhatsApp chateaban con otros compañeros o amigos, ya que es posible alternar conversaciones con otros usuarios.

**Docente.** La falta de capacitación a los docentes sobre estrategias claras y concretas para la retroalimentación de textos argumentativos por WhatsApp provocó incertidumbre y ensayos que se fueron descartando a prueba y error. Asimismo, el incremento de estudiantes debido al traslado de estudiantes de escuelas privadas a públicas durante la pandemia generó una recarga laboral por el tiempo excesivo que se requería para revisar evidencias y elaborar retroalimentación fuera del horario de trabajo, sobre todo para las retroalimentaciones individuales.

**Padres de Familia.** La pérdida de empleos, los problemas económicos, de salud y laborales, sumados al escaso nivel académico de los padres de familia generó que pocos de ellos se involucraran en el aprendizaje de sus hijos o en brindarles el apoyo que ellos requerían.

**Limitaciones tecnológicas.** Algunos estudiantes tuvieron dificultades para descargar archivos por falta de espacio en la memoria de sus celulares. Sobre todo, cuando se trataba de videos o imágenes. Tuvieron que eliminar archivos con frecuencia y muchas veces se les perdieron sus avances.

**Limitaciones en el proceso retroalimentación.** Los resultados del proceso de retroalimentación son evidentes. Los textos que fueron objeto de retroalimentación varias veces mejoraron notablemente en su calidad. Sin embargo, también se presentaron dificultades y limitaciones en este proceso, que deberían seguir reforzándose en la práctica docente:

Enviar la retroalimentación no aseguró la mejora de la escritura de los estudiantes, sino que fue necesario el involucramiento de los estudiantes, lo cual fue una tarea difícil. La docente no podía saber qué pasaba al otro lado de la pantalla con los estudiantes y muchos de ellos, no emplearon las retroalimentaciones brindadas o se limitaron registrar su asistencia en el chat, pero no participaron en el diálogo de retroalimentación. Esto impidió retroalimentar a todos los estudiantes del aula con la misma profundidad. Las retroalimentaciones individuales, por ejemplo, se brindaron a aquellos que presentaban sus textos. En consecuencia, recibían más retroalimentaciones aquellos que hacían mayor cantidad de versiones.

La retroalimentación entre pares por WhatsApp funcionó cuando los estudiantes tenían cierto nivel de habilidad en la escritura. Los estudiantes con mayor habilidad en escritura realizaron retroalimentaciones útiles para sus compañeros; mientras que, aquellos estudiantes con menor habilidad realizaron retroalimentaciones poco efectivas. Por tanto, no todos los estudiantes podían retroalimentarse entre sí con el mismo nivel de detalle o precisión para mejorar el texto.

La retroalimentación por WhatsApp no cubrió todos los desempeños de escritura. Los estudiantes recibieron poca retroalimentación en ortografía y es donde tienen mayores problemas. Debido a que el criterio de convenciones formales tiene varios componentes es necesario organizar la retroalimentación de otro modo. En este criterio está la puntuación, la ortografía de la letra, la tildación, el uso de mayúsculas y los aspectos gramaticales. Para ahorrar tiempo y espacio podría crearse una especie de códigos como sugirió la subdirectora del colegio: “Yo pienso que...en la parte que marcas algunos errores de ortografía y de tildación,

pones un cuadrado, en otros los resaltas. Yo creo que ahí podrías crear como un sistema de signos que te permita identificar. Por ejemplo, cuando yo estaba en la universidad, más o menos habíamos creado un sistema de signos, un triángulo significaba que la grafía estaba mal escrita, si le faltaba una tilde era un círculo. Así, habíamos creado un sistema de signos, de códigos que ya sabíamos que ese círculo era para tal cosa, que una raya semirredondeada era para la coherencia, algo así (SD- Entrevista a profundidad).

El tiempo para retroalimentar a todos los estudiantes durante las clases programadas fue insuficiente y menos alcanzaba para una retroalimentación individual. Esto obligó a la docente a utilizar abreviaturas o signos que muchas veces no fueron comprendidos por los estudiantes. Al respecto, los estudiantes manifestaron no haber entendido qué se debía hacer con esa parte. “Creo que las debilidades, este... eran cuando en un párrafo que nosotros mandábamos sólo ponía un signo de interrogación y yo no sabía en qué parte estaba el problema y tenía que leer y releer y tratar de adivinar” (E2-S, grupo focal 1).

Los estudiantes prefieren en general la retroalimentación por diversos medios como llamadas o videos explicativos. Sin embargo, la revisión y retroalimentación toma tiempo y la docente utilizó horas fuera del horario escolar para atender a todos los estudiantes. Por lo que resultó difícil realizar llamadas o elaborar videos para cada estudiante y devolver la retroalimentación. “En mi caso hubiera sido mejor las llamadas a la hora de corregir los borradores. Creo que en esa parte hubiera sido de manera personal, aunque también muy complicado para los profesores, para hacer llamadas a cada uno. Pero yo creo que eso sería la mejor manera. Puede haber entendido mejor para que nuestros textos salgan bien, ya que

así la profesora te podía explicar más...mientras tú escribías o te daba algunas ideas, y así “(E9-C, grupo focal 2).

En efecto, las llamadas pudieron haber complementado los comentarios escritos; sin embargo, resulta difícil a la docente destinar tiempo llamadas a cada estudiante y los minutos que sean necesarios. En algunos casos que se evidenciaba una necesidad urgente de ayuda, la docente sí recurrió a la llamada telefónica para reforzar la retroalimentación.

## CAPÍTULO V

### 5. LECCIONES APRENDIDAS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

#### 1.1. Lecciones aprendidas

##### *5.1.1. Lecciones aprendidas en la fase previa a la experiencia*

Las lecciones aprendidas en el año 2020 fueron la base para el trabajo remoto en el 2021. Estas lecciones se relacionaron con los siguientes aspectos:

Retroalimentar textos argumentativos a través de WhatsApp empleó mayor tiempo que en la retroalimentación presencial. Es preciso se priorizaron algunos desempeños de escritura, sobre todo en las primeras retroalimentaciones.

Los errores de cohesión, referencia o concordancia gramatical fueron frecuentes durante la experiencia. Por ello, estos aspectos se explicaron de manera reiterada durante el proceso de escritura. En este sentido, contar con imágenes de lectura rápida sobre tablas de conectores, reglas de ortografía de palabras de escritura dudosa, ejemplos de concordancia gramatical y otros recursos ayudó a la docente a optimizar el tiempo en el momento de la retroalimentación y evitó que tenga que redactar una y otra vez, mensajes o buscar recursos en el momento para explicar estos aspectos.

El uso de capturas de pantalla con el programa Lightshot permitió brindar retroalimentación escrita de manera práctica; pues se podía seleccionar el fragmento, incluir comentarios, preguntas o marcas para ayudar al estudiante a mejorar su escritura.

### *5.1.2. Lecciones aprendidas durante el proceso/experiencia*

En el proceso de retroalimentación, se desarrolló un conjunto de actividades dirigidas a orientar, guiar y conducir al estudiante en mejorar su texto escrito. Algunos aprendizajes en este proceso se mencionan a continuación:

Para la retroalimentación sincrónica por WhatsApp se necesitó de una planificación minuciosa: tener capturas listas, planificar preguntas, comentarios y contar con diversos recursos de ayuda; tales como ejemplos, contraejemplos, videos explicativos, etc. De este modo se evitaron tiempos muertos y se aprovechó el horario acordado para la actividad.

Los textos o fragmentos que se usaron para las actividades de retroalimentación tuvieron que ser elegidos bajo ciertos criterios como la nitidez legibilidad, que tengan errores puedan extenderse a otros textos o que sirvan de ejemplo para analizar las características de un texto argumentativo bien elaborado.

Combinar una serie de recursos que se pueden emplear para la comunicación por WhatsApp aseguró una mejor comprensión de la retroalimentación y la efectividad de esta. El uso de varios recursos a la vez para retroalimentar textos: capturas comentadas o marcadas, mensajes de audio y, algunas veces, videos y llamadas ayudaron a que el estudiante tenga claridad de cuáles eran sus errores de escritura para repararlos.

Los estudiantes con niveles bajos de escritura no se beneficiaron con los comentarios generales de su texto Ellos necesitaron comentarios específicos y que incluso se les señale las ideas a las que debe prestar atención para notar sus errores y mejorarlas. Para ello, fueron útiles las capturas de pantalla.

### ***5.1.3. Lecciones aprendidas en el cierre y monitoreo posterior a la experiencia***

Al término del año escolar 2021, se finalizó la experiencia de retroalimentación de texto argumentativos por WhatsApp. Algunos aprendizajes al término de este periodo se señalan a continuación:

Brindar a los estudiantes archivos a través de WhatsApp con fuentes de información diversas permitieron que amplíen su perspectiva, tomen posturas y desarrollen argumentos de forma suficiente.

La retroalimentación entre pares con los estudiantes con diferentes niveles de habilidad requiere del monitoreo permanente de la docente. Delegar esta función solo a los estudiantes, puede impedir que la retroalimentación cumpla su propósito.

Retroalimentar por WhatsApp de manera individual toma demasiado tiempo. En este sentido, priorizar a estudiantes con niveles más bajos de escritura para esta retroalimentación ayudó a disminuir la carga de trabajo a la docente.

Consensuar un patrón de códigos y signos con los estudiantes ayuda a agilizar la retroalimentación, siempre y cuando estos signos sean estables para que los estudiantes se familiaricen con ellos.

## **1.2. Conclusiones**

La sistematización de esta experiencia permite afirmar que la plataforma de WhatsApp puede ser utilizada para retroalimentar la escritura de textos argumentativos, en la medida que permite la interacción entre docentes y estudiantes, de manera sincrónica y asincrónica, durante el proceso de escritura, así como la revisión, devolución de borradores comentados para la mejora del texto. Sin embargo, presenta limitaciones como el consumo excesivo de tiempo y el poco

control de los docentes respecto del involucramiento de los estudiantes con el proceso de retroalimentación.

La retroalimentación a través de WhatsApp fue un proceso bien planificado. Fue necesario establecer horarios de retroalimentación grupal e individual, analizar previamente los avances enviados por los estudiantes, priorizar desempeños de escritura, así como seleccionar y elaborar diversos recursos de apoyo.

La retroalimentación a través de WhatsApp combinó múltiples estrategias de retroalimentación de manera dinámica y ágil, de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. Dentro de las estrategias destacaron el comentario escrito, la pregunta y la repregunta. Los comentarios orales solo se usaron como complemento de los comentarios escritos.

La retroalimentación en la escritura de textos argumentativos a través de WhatsApp durante la educación remota, fue formativa, fomentó la reflexión y el descubrimiento por parte de los estudiantes, y se enfocó en el proceso de la tarea, promoviendo el desarrollo de habilidades argumentativas. Asimismo, se combinaron las formas de retroalimentación sincrónica y asincrónica, grupal e individual, escrita y, en menor medida, de forma oral.

El uso estratégico de WhatsApp y de herramientas digitales complementarias se adaptó a las necesidades de retroalimentación y a las condiciones tecnológicas y de conectividad de los estudiantes generando un ambiente de aprendizaje dinámico y participativo.

En general, se observa un mejoramiento notable en la calidad de los textos argumentativos retroalimentados. Esta mejora, sobre todo, se manifiesta en la adecuación al tipo textual (textos con tesis y argumentos), la coherencia, la cohesión



y la capacidad argumentativa (desarrollo de los argumentos y la inclusión de contrargumentos en consignas que se requerían). No obstante, la mejora está en relación al involucramiento de los estudiantes, pues se retroalimentó sobre la base de los avances que los estudiantes enviaron a la docente durante el proceso de retroalimentación

### **1.3. Recomendaciones**

Se recomienda realizar estudios cuantitativos sobre el problema investigado a fin de contar con evidencia estadística que complemente la investigación realizada.

Se recomienda ampliar la investigación a otros tipos de textos como los expositivos y narrativos, para observar estrategias afines.

Se recomienda aprovechar las lecciones aprendidas de la experiencia cada vez que se disponga el trabajo educativo remoto, a fin de considerar las oportunidades y las limitaciones que presenta y poder garantizar un servicio educativo de calidad en contextos desfavorecidos donde solo se cuente con el celular para acceder a la educación.

Se recomienda utilizar los resultados de la experiencia para capacitar a los docentes en la priorización de desempeños y en el uso de estrategias y recursos para la retroalimentación por WhatsApp, a fin de aprovechar la plataforma de manera efectiva.

Se recomienda aprovechar la experiencia para capacitar a docentes con discapacidad auditiva, a fin de que tengan la oportunidad de superar las limitaciones de retroalimentación dialógica con sus estudiantes a través del WhatsApp.

Se recomienda continuar con la retroalimentación por WhatsApp como complemento a la retroalimentación presencial o cuando los estudiantes no puedan asistir a la escuela por enfermedad u otras limitaciones.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajjawi, R. & Boud, D. (2018). Examining the nature and effects of feedback dialogue. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1106-1119. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434128>
- Alouch, M., Ganapathy, M. & Ai Lin, D. (2021). Using WhatsApp to promote ESL students' writing. *The Asian Journal of English Language & Pedagogy*, 9(2), 54-65.  
<https://ejournal.upsi.edu.my/index.php/AJELP/article/view/4859>
- Amaranti, M. (2010). *Evaluación de la educación*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Facultad de Filosofía y Educación, Escuela de Pedagogía.  
[https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EVALUACION/RLE2488\\_Amaranti.pdf](https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EVALUACION/RLE2488_Amaranti.pdf)
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: retroalimentación formativa*. SUMMA.  
<https://panorama.oei.org.ar/retroalimentacion-formativa/>
- Anijovich, R. (2020). *Retroalimentación formativa: orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula* (2a ed.). Barcelona: Fundación Bancaria "la Caixa". <https://educaixa.org/es/-/recurso/guia-docente-retroalimentacion-formativa>
- Aragón, J. & Cruz, M. (2020). 2020: el año de las maestras y maestros en el Perú [Reporte temático]. *Gobierno y Políticas Públicas PUCP*.  
<https://gobierno.pucp.edu.pe/reporte/2020-el-ano-de-las-maestras-y-maestros-en-el-peru/>
- Arancibia, B. & Retamal, C. (2022). *¿Volver a clases presenciales?* Escritura de cartas de opinión con retroalimentación a través de comentarios escritos en octavo año básico. *Lenguas Modernas*, (59), 105-131.  
<https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/67940>
- Ávila, N., Espinosa, M., & Figueroa, J. (marzo de 2020). Retroalimentar para enseñar a escribir: 5 principios para una retroalimentación efectiva de la escritura. *Prácticas para Justicia Educacional*, (6), 3-9.  
<https://centrojusticiaeducacional.uc.cl/wp-content/uploads/2023/03/practicas-n6.pdf>
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Corporation.  
[https://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura\\_SocialLearningTheory.pdf](https://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf)
- Boillos, M. M. (2021). Incidencia de la revisión por pares en la construcción de textos académicos a nivel universitario. *Delta*, 37(3), 1-21.  
<https://www.scielo.br/j/delta/a/NHF5k65sSFHHjLF3VsWw4Vh/?format=pdf&lang=es>

- Bovadilla, S. (2020). El uso del calendario comunal en una escuela del centro poblado Esquena, distrito Coasa, Carabaya-Puno, 2018-2019 (Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia). Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/7743>
- Bruno, M. (2022). *Prácticas de retroalimentación en secundaria en una escuela privada de Lima bajo la modalidad remota de emergencia* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/22779>
- Calisto-Miranda, S., & Ortiz-Navarrete, M. (setiembre-diciembre de 2019). Chilean graders' behaviors and perceptions of a foreign language reschooling program towards verbal feedback on pronunciation. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.5>
- Carbajal, B., Ortega, N., & Pérez, M. (2020). Trabajo colaborativo mediante la aplicación de WhatsApp para el aprendizaje. *Boletín Científico Investigium de la Escuela Superior de Tizayuca*, 5(10), 15-21. <https://doi.org/10.29057/est.v5i10.4969>
- Casamilga, H. & Tusón, A. (2008). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso* (2a ed.). Barcelona: Ariel. [books.google.es/books?isbn=8434482738](https://books.google.es/books?isbn=8434482738)
- Cascales-Martínez, A., Gomariz, M., & Paco, A. (mayo de 2020). WhatsApp como herramienta educativa en educación primaria: alumnado, docentes y familias. *Pixel-Bit*, (58), 71-89. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74213>
- Centeno, J. (2017). *Escribir Conecta 2: narrativas de uso en WhatsApp por jóvenes del colegio J.E.G. de Aguazul* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio institucional. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/63480>
- Cervantes, C. & Alvites-Huamaní, C. (mayo-agosto de 2021). WhatsApp como recurso educativo y tecnológico en la educación. *Hamut'ay*, 8(2), 69-78. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v8i2.2294>
- Contreras, G., & Zúñiga, C. (setiembre-diciembre de 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>
- Crespo, C. (2017). Sistematización de experiencias educativas [Guía para sistematización]. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia, Facultad de Educación.
- Dahdal, S. (2020). Using the WhatsApp social media application for active learning. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(2), 239-249. <https://doi.org/10.1177/0047239520928307>
- Davies, M. & Hughes, N. (2014). *Doing a successful research project using qualitative or quantitative methods* (2a ed.). Red Globe Press.

- Dubey, U. & Kothari, D. (2022). *Research methodology: techniques and trends*. New York: Chapman and Hall/CRC.  
<https://doi.org/10.1201/9781315167138>
- Ene, E. & Upton, T. (setiembre de 2018). Synchronous and asynchronous teacher electronic feedback and learner uptake in ESL composition. *Journal of Second Language Writing*, 41, 1-13.  
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.05.005>
- Fattah, S. (2015). The effectiveness of using Whatsapp Messenger as one of mobile learning techniques to develop students' writing skills. *Journal of Education and Practice*, 6(32), 115-127.  
<https://www.researchgate.net/publication/331645679>
- Ferretti, R. & Graham, S. (2019). Argumentative writing: theory, assessment, and instruction. *Reading and Writing*, 32, 1345–1357.  
<https://doi.org/10.1007/s11145-019-09950-x>
- Ferretti, R. & Lewis, W. (2019). Knowledge of persuasion and writing goals predict the quality of children's persuasive writing. *Reading and Writing*, 32, 1411–1430. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9918-6>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata. <https://dpp2017blog.files.wordpress.com/2017/08/disec3b1o-de-la-investigac3b3n-cualitativa.pdf>
- Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (Fondep). (2014). *En el corazón de la escuela palpita la innovación: una propuesta para aprender a sistematizar experiencias de innovación y buenas prácticas educativas*. Lima: Autor. [https://www.fondep.gob.pe/wp-content/uploads/2014/09/Propuesta\\_Metologica\\_Sistemacion\\_04-09-2014.pdf](https://www.fondep.gob.pe/wp-content/uploads/2014/09/Propuesta_Metologica_Sistemacion_04-09-2014.pdf)
- Graham, S., Wijekumar, K., Harris, K., Lei, P., Fishman, E., Ray, A. & Houston, J. (marzo de 2019). Writing skills, knowledge, motivation, and strategic behavior predict students' persuasive writing performance in the context of robust writing instruction. *The Elementary School Journal*, 119(3), 487-510. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/701720>
- Guadamuz-Villalobos, J. (2020). First Steps of Mobile Learning in Costa Rica: Use of WhatsApp as a Means of Communication in the Classroom. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.18>
- Gustafsson, M. (2021). *Pandemic-related disruptions to schooling and impacts on learning proficiency indicators: A focus on the early grades [Reporte]*. Quebec (Canadá): Unesco Institute for Statistics.  
<https://reliefweb.int/report/world/pandemic-related-disruptions-schooling-and-impacts-learning-proficiency-indicators>
- Gutiérrez, R., Tolentino, H., & Monterroso, M. (diciembre de 2021). Retroalimentación en la educación remota en el nivel secundaria de la

- Educación Básica Regular. *593 Digital Publisher*, 6(6-1), 385-400.  
<https://doi.org/10.33386/593dp.2021.6-1.839>
- Han, Z. (2021). Corrective feedback from behaviorist and innatist perspectives. En H. Nassaji y E. Kartchava (eds.). *The Cambridge handbook of corrective feedback in second language learning and teaching* (pp. 23-43). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108589789.002>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.  
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17390/Feedback.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy y S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.  
<https://www.researchgate.net/publication/271429714>
- Hayes, J., & Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106-1113. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1106>
- Hervás, C., Vázquez, E., Fernández, J., & López, E. (eds.). (2019). *Innovación e investigación sobre el aprendizaje ubicuo y móvil en la educación superior*. Barcelona: Octaedro.  
[https://play.google.com/books/reader?id=\\_BmeDwAAQBAJ&pg=GBS.PT4&hl=es\\_419](https://play.google.com/books/reader?id=_BmeDwAAQBAJ&pg=GBS.PT4&hl=es_419)
- Hinton, M. (2021). *Evaluating the language of argument*. Springer.  
<https://dokumen.pub/evaluating-the-language-of-argument-1st-ed-9783030616939-9783030616946.html>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (27 de marzo de 2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (junio de 2021). *Estadísticas de las tecnologías de información y comunicación en los hogares* [Informe técnico, trimestre enero-febrero-marzo 2021], (2), 1-49.  
<https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/02-informe-tecnico-tic-i-trimestre-2021.pdf>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2121>
- Maphosa, V., Dube, B. & Jita, T. (2020). A UTAUT evaluation of WhatsApp as a tool for lecture delivery during the Covid-19 lockdown at a zimbabwean university. *International Journal of Higher Education*, 9(5), 84-93.  
<https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n5p84>

- Mejía, M. (2020). M-Learning: características, ventajas y desventajas, uso. *Revista Docentes 2.0*, 8(1), 50-52. <https://doi.org/10.37843/rted.v8i1.80>
- Mera, A. (enero-abril de 2019). La sistematización de experiencias como método de investigación para la producción del conocimiento. *ReHuSo*, 4(1), 99-108. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i1.2143>
- Mera, D. (2019). *Exploradores de la historia: sistematización de una experiencia pedagógica* [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/11349/4342>
- Mesa, A., Zuluaga, C. & Arismendy, J. (2021). *La enseñanza virtual: socialización de experiencias en la formación en diseño*. Corporación Universitaria Remington.
- Ministerio de Educación (Minedu). (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Autor. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de Educación (Minedu). Evaluación Docente. (2017). *Rúbricas de observación de aula para la evaluación del desempeño docente: manual de aplicación*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5332>
- Mollo, M. & Deroncele, A. (enero-febrero de 2022). Modelo de retroalimentación formativa integrada. *Universidad y Sociedad*, 14(1), 391-401. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2569>
- Moreno, T. (2021). *La retroalimentación: un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana. <http://dccd.cua.uam.mx/repositorio/libros.php?libro=MorenoOlivos-Retroalimntacion>
- Moser, A. (2020). *Written corrective feedback: the role of learner engagement*. Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-63994-5>
- Muñoz, M. (julio de 2020). Análisis de las prácticas declaradas de retroalimentación en Matemáticas, en el contexto de la evaluación, por docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, 59(2), 111-135. <http://perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/1062>
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., & Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación: cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (4a ed.). Bogotá: Ediciones de la U. <http://librodigital.sangregorio.edu.ec/librosusgp/B0028.pdf>
- Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación / Observatorio de Prácticas Educativas Digitales (OPED). (s.f.). Sugerencias para retroalimentar el aprendizaje remoto: recomendaciones para guiar y comentar el aprendizaje sincrónico y asincrónico [Diapositivas].
- Programa Especial para la Seguridad Alimentaria (PESA) en Centroamérica. (2015). *Guía metodológica de sistematización*. Tegucigalpa: Organización

de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO).  
<https://www.fao.org/3/at773s/at773s.pdf>

Quezada, S. & Salinas, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: una propuesta basada en la revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 225-251.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14068994010>

Quispe, R., Sarmiento, H., Solis, C., & Sotelo, F. (2017). *Planeamiento estratégico del distrito de Independencia de la ciudad de Lima* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/9854>

Resolución Ministerial N.º 121-2021-MINEDU. Disposiciones para la prestación del servicio en las instituciones y programas educativos públicos y privados de la educación básica de los ámbitos urbanos y rurales, en el marco de la emergencia sanitaria de la Covid-19 [Documento normativo]. Ministerio de Educación (2021).

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/1747176-121-2021-minedu>

Resolución Ministerial N.º 160-2020-MINEDU. Disponen el inicio del año escolar a través de la implementación de la estrategia denominada “Aprendo en casa”, a partir del 6 de abril de 2020 y aprueban otras disposiciones. Ministerio de Educación (2020).

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/574684/disponen-el-inicio-del-ano-escolar-a-traves-de-la-implementa-resolucion-ministerial-n-160-2020-minedu-1865282-1.pdf?v=1585760070>

Resolución Viceministerial N.º 123-2022-MINEDU. Disposiciones para la evaluación formativa de los aprendizajes de estudiantes de formación inicial docente de las escuelas de educación superior pedagógica [Norma técnica]. Ministerio de Educación (2022).

[https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3712253/RVM\\_Nº\\_123-2022-MINEDU.pdf.pdf](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3712253/RVM_Nº_123-2022-MINEDU.pdf.pdf)

Resolución Viceministerial N.º 155-2021-MINEDU. Disposiciones para el trabajo de los profesores y auxiliares de educación que aseguren el desarrollo del servicio educativo de las instituciones y programas educativos públicos, frente al brote del COVID-19. Ministerio de Educación (2021).

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1913927/RVM%20N%C2%B0%20155-2021-MINEDU.pdf.pdf?v=1622072722>

Robles, B. (setiembre-diciembre de 2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.

<https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/3957/3837>

Rodríguez, D. (junio de 2020). Más allá de la mensajería instantánea: WhatsApp como una herramienta de mediación y apoyo en la enseñanza de la Bibliotecología. *Información, Cultura y Sociedad*, (42), 107-126.

<https://doi.org/10.34096/ics.i42.7391>



- Sadler, D. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Salgado C., Hernández L. Condiciones mínimas para alcanzar un aprendizaje significativo a través de la red social Whatsapp. [Tesis de doctorado, Universidad Tecnológica De Pereira]. Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/11059/12212>
- Scribano, A. (abril-setiembre de 2017). Miradas cotidianas: el uso de WhatsApp como experiencia de investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 7(13), 8-22. <https://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/207>
- Sharples, M., Arnedillo-Sánchez, I., Milrad, M. & Vavoula, G. (2009). Mobile learning. En N. Balacheff, S. Ludvigsen, T. Jong, A. Lazonder y S. Barnes (Eds.), *Technology-Enhanced Learning* (pp. 233-249). Springer Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9827-7>
- Sharples, M., Taylor, J., & Vavoula, G. (2007). A theory of learning for the mobile age. En R. Andrews y C. Haythornthwaite (Eds.), *The Sage handbook of elearning research* (pp. 221-247). Sage.
- Solhi, M. & Eginli, İ. (2020). The effect of recorded oral feedback on EFL learners' writing. *Journal of Language and Linguistic Studie*, 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.17263/jlls.712628>
- Suárez, B. (2018). WhatsApp: su uso educativo, ventajas y desventajas. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 121-135. <https://www.researchgate.net/publication/328906221>
- Suhaimi, N., Mohamad, M., Nie, W., & Yunus, M. (diciembre de 2018). Writing the WhatsApp Way! *International Journal of Innovative Research and Creative Technology*, 4(3), 51-56. <https://www.ijirct.org/viewPaper.php?paperId=IJIRCT1801009>
- Tijo, S. (agosto de 2020). *Enseñanza remota de emergencia en ingeniería civil: lecciones aprendidas*. Ponencia presentada al Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería ACOFI 2020. <https://doi.org/10.26507/ponencia.781>
- Tunstall, P. & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404. <https://doi.org/10.1080/0141192960220402>
- Vargas, A. (enero-junio de 2014). Revisión entre iguales y escritura académica en la universidad: la perspectiva del estudiante. *Folios*, (39), 13-29.
- Vigil, P., Acosta, R., Andarcio, E., Dumpierrés, E. & Licor, O. (noviembre-diciembre de 2020). Mobile learning: el uso de WhatsApp en el aprendizaje del inglés. *Conrado*, 16(77), 201-208. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442020000600201](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000600201)

Wijekumar, K., Graham, S., Harris, K., Lei, P., Barkel, A., Aitken, A., Ray, A. & Houston, J. (2018). The roles of writing knowledge, motivation, strategic behaviors, and skills in predicting elementary students' persuasive writing from source material. *Reading and Writing*, 32, 1431-1457.  
<https://doi.org/10.1007/s11145-018-9836-7>

Yalico, M. (2021). *El WhatsApp como herramienta didáctica en la educación remota del nivel secundaria en el área de comunicación: caso institución educativa "Carabayllo" 2020* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/58739>





## Anexo 2

### Ficha de registro documental

<b>Título del documento</b>		
<b>Periodo del año</b>		
<b>Objetivo del documento</b>	<b>Descripción del documento</b>	<b>Ejes de sistematización</b>

<b>N°</b>	<b>Documento</b>	<b>Descripción</b>	<b>Código</b>	<b>Categoría</b>	<b>Análisis</b>

**Fecha**

**Guía de entrevista a directivo**

Nombre del entrevistado/a: Prof. Subdirectora del nivel secundario 2021		
Nombre del entrevistador/a: Dalila Cabrera Arteaga		
Fecha:	Lugar:	Tema: La retroalimentación de textos argumentativos por WhatsApp
<b>Contextualización</b>	<p>¿Cómo abordó el colegio la educación remota?</p> <p>¿Qué importancia se le dio a la retroalimentación en las sesiones por WhatsApp?</p> <p>¿Qué fortalezas tenían los docentes para iniciar la experiencia de retroalimentar por WhatsApp?</p> <p>¿Qué dificultades experimentaron los docentes para retroalimentar por WhatsApp?</p> <p>¿Qué dificultades experimentaron los estudiantes?</p> <p>¿Cómo observó la adaptación al uso del WhatsApp en estudiantes?</p>	
<b>Actividades clave</b>	<b>Preguntas</b>	
<b>Organización de la retroalimentación vía WhatsApp para escribir textos argumentativos</b>	<p>- ¿Qué aspectos priorizó la docente en la retroalimentación de la escritura de textos argumentativos durante el año escolar 2021?</p>	
<b>Aplicación de estrategias, tipos y formas de retroalimentación</b>	<p>¿Qué tipo de retroalimentación utilizó más la docente por WhatsApp en las sesiones de aprendizaje de los textos argumentativos en el año escolar 2021?</p> <p>- ¿Qué tipo de retroalimentación fue la que menos se usó, según tus observaciones?</p> <p>¿Qué estrategias específicas de retroalimentación utilizó la docente durante el proceso de elaboración de los textos argumentativos en el año escolar 2021? ¿Puede contar de alguna experiencia que le llamó atención?</p> <p>¿En general, como contribuyeron las estrategias utilizadas en la retroalimentación al mejoramiento de los textos argumentativos?</p>	

<p><b>Uso de recursos y herramientas digitales</b></p>	<p>¿Qué recursos de WhatsApp, medios o herramientas digitales utilizó la docente para realizar la retroalimentación de textos argumentativos en el año escolar 2021?</p> <p>¿Crees que estos recursos cumplieron su objetivo?</p> <p>¿Qué debilidades observaste en esta retroalimentación?</p> <p>¿Qué sugerencias puedes brindar a partir de la observación?</p>
<p><b>Evaluación de los resultados de la retroalimentación</b></p>	<p>¿Consideras que la experiencia de retroalimentación de textos argumentativos por WhatsApp fue positiva o negativa? ¿Por qué?</p> <p>De todo este periodo de pandemia, en el área curricular de Comunicación, específicamente en escritura ¿hay alguna experiencia o experiencias que recogería y difundiría entre los docentes de su colegio?</p> <p>¿Qué lecciones se aprendió en el periodo de la pandemia?</p>

## Guion de grupo focal

### I. Datos generales:

- **Fecha:**
- **Hora de inicio:** **Hora de término:**
- **Medio:** Plataforma Zoom
- **Moderador:**
- **Participantes:** Estudiantes del cuarto grado de secundaria
- **Sección:**
- **Número de participantes:** 6

### II. Introducción:

- Palabras de agradecimiento por la asistencia a la reunión y disposición en la investigación.
- Presentación personal.
- Verificación del consentimiento informado.
- Información acerca del propósito de la investigación.
- Presentación del tema: Retroalimentación en la escritura de textos argumentativos
  
- Información sobre la grabación en audio y garantizar la confidencialidad en el tratamiento de la información.
- Información acerca de la dinámica, algunas pautas y recomendaciones.
- Espacio para aclarar algunas dudas.

### III. Preguntas guía para el desarrollo del tema

#### 3.1. Organización de la retroalimentación vía WhatsApp para escribir textos argumentativos.

- 3.1.1. Tipos de retroalimentación por WhatsApp en la escritura de textos argumentativos
  - ✓ ¿La profesora promovía que ustedes autoevalúen la redacción sus textos argumentativos? ¿De qué manera?
  - ✓ ¿Cómo eran los comentarios de la profesora? ¿Qué contenían?



### 3.1.2. Momentos y frecuencia de la retroalimentación vía WhatsApp en la escritura de textos argumentativos

- ✓ Generalmente, ¿cuántos borradores escribieron y enviaron a la profesora por cada texto argumentativo? ¿Cuántas veces han escrito o reescrito el mismo texto por la corrección o retroalimentación de la profesora?
- ✓ ¿Cuántas veces les corregía la profesora sus textos argumentativos?
- ✓ ¿En qué horario devolvía la profesora sus trabajos?
- ✓ Cuando enviaron su texto por WhatsApp para que la profesora revise, ¿en cuánto tiempo les devolvía sus trabajos?

### 3.1.3. Desempeños priorizados en la retroalimentación por WhatsApp en la escritura de textos argumentativos

- ✓ ¿Qué aspectos revisó la profesora en la escritura de sus textos argumentativos?
- ✓ ¿Cuál de los aspectos de escritura creen que fue el más difícil de corregir a partir de la retroalimentación brindada por la profesora? ¿Por qué?
- ✓ ¿Cuál de los aspectos de escritura creen que fue el más sencillo de corregir a partir de la retroalimentación brindada por la profesora? ¿Por qué?

## 3.2. Estrategias, tipos y formas de retroalimentación

- ✓ ¿Cómo revisaba la profesora sus textos argumentativos?
- ✓ ¿Qué pasos seguía la profesora para revisar los textos argumentativos que ustedes le enviaban?
- ✓ Alguna vez, ¿ayudaron a otro compañero a redactar un texto argumentativo? ¿Cómo lo ayudaron? ¿Pudo mejorar su texto con la ayuda que le brindaron? ¿En qué mejoró?
- ✓ ¿La profesora promovía que ustedes autoevalúen la redacción sus textos argumentativos? ¿De qué manera?

## 3.3. Recursos y herramientas utilizados en la retroalimentación vía WhatsApp en la escritura de textos argumentativos

- ✓ ¿Qué herramientas digitales utilizó la profesora para retroalimentar los textos argumentativos que le enviaron?
- ✓ ¿Qué funciones de WhatsApp empleó la profesora para retroalimentar los textos argumentativos que le enviaron?
- ✓ ¿Cuál de las funciones de WhatsApp les sirvió más en la mejora de la redacción de sus textos argumentativos?
- ✓ ¿Cuál de las funciones de WhatsApp les sirvió menos en la mejora de la redacción de sus textos argumentativos?

- ✓ ¿Qué herramientas y/o funciones del WhatsApp les hubiese gustado que utilice más la profesora para retroalimentar sus textos argumentativos?

### **3.3. Resultados de la retroalimentación**

#### 3.3.1 Mejora de la calidad de los textos argumentativos a partir de la retroalimentación brindada por WhatsApp

- ✓ ¿Qué aspectos en su redacción de textos argumentativos mejoraron a partir de las retroalimentaciones recibidas?
- ✓ ¿Qué aspectos en su redacción de textos argumentativos no mejoraron con las retroalimentaciones recibidas?
- ✓ ¿Qué actividades de retroalimentación empleadas por la profesora les ayudó más en la mejora de la redacción de sus textos argumentativos? ¿Por qué?
- ✓ ¿Qué actividades de retroalimentación empleadas por la profesora les ayudó menos en la mejora de la redacción de sus textos argumentativos? ¿Por qué?

### **IV. Cierre y despedida**

- Agradecer la participación
- Despedirse