

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO
“Manuel González Prada”



TESIS

Retroalimentación Formativa que reciben los estudiantes del Sexto Grado de Educación Primaria de la IE N° 7083 “Manuel Gonzales Prada” De San Borja

PRESENTADO POR:

Mario Fernando Tapia Quispe

ASESOR(A)

Mtra. Sara Peceros Silvera

Tesis para optar el título Pedagógico Profesional en Educación Primaria

Lima - Perú

2023

Dedicatoria

Esta tesis está dedicada a Dios, que me animó a llevarla a término, así como a mi familia, que ha sido una fuente inestimable de consejos y apoyo incondicional. A todos ellos quiero expresarles mi gratitud de todo corazón.

Agradecimiento

Quisiera expresar mi agradecimiento a mi alma mater, el IESPP Manuel González Prada, así como a todos los profesores del ámbito de educación primaria que han desempeñado un papel en mi continuo crecimiento profesional.

Introducción

El presente trabajo investigación titulado Retroalimentación formativa que reciben los estudiantes del sexto grado de educación primaria que trata sobre la Retroalimentación formativa que reciben los estudiantes del sexto grado de educación primaria de la IE N° 7083 “Manuel Gonzales Prada” del Distrito de San Borja, se puede entender como un reto que tienen hoy los centros educativos, educadores y estudiantes. La investigación sobre los procesos de retroalimentación dentro de un entorno de evaluación como aprendizaje fue el principal énfasis de la tesis que se llevó a cabo y se presentó para efectos de sustentación.

La retroalimentación formativa es información que se refiere a cuánto éxito ha alcanzado un estudiante en la ejecución o realización de una tarea académica. Varios autores han abordado el problema de la retroalimentación formativa, entre ellos Valdivia (2014), quien nos señala que la retroalimentación formativa es información que se refiere a cuánto éxito ha alcanzado un estudiante.

Como afirma Bautista (2021), sobre las consecuencias que causó la pandemia del COVID-19, tal evidenció en la comunidad educativa múltiples retos y deficiencias en los procesos educativos. Por ejemplo, la retroalimentación del docente con el estudiante ha tenido que adaptarse a la educación virtual, por lo que las estrategias de retroalimentación han requerido que tanto el docente como el estudiante sean formados para esta modalidad. En una línea similar, discuten la importancia del papel del profesor como mediador en el proceso de aprendizaje a distancia, que requiere que el instructor logre una cognición extremadamente sofisticada a través de la retroalimentación del estudiante.

Este estudio sigue un formato convencional y puede verse a continuación desglosado en sus cinco capítulos individuales para su lectura. Bajo el epígrafe "planteamiento del problema", el primer capítulo aborda la realidad problemática, la formulación de la cuestión, los objetivos, el motivo y la delimitación de la investigación.

El segundo capítulo, que comparte nombre con el marco teórico, aborda el contexto nacional e internacional de la investigación, así como los fundamentos teóricos sobre la variable de estudio y la definición conceptual de los conceptos fundamentales.

Las hipótesis y las variables de estudio, así como la descripción conceptual de la variable, se abordan en el tercer capítulo de la tesis.

En el cuarto capítulo, que se centra en la metodología educativa, se definen los términos: tipo, nivel, diseño de la investigación, población y muestra, así como técnicas e instrumentos de investigación, validación y fiabilidad.

La última parte del quinto capítulo contiene una sistematización de los resultados, así como un tratamiento estadístico que corresponde a una investigación descriptiva; además, se presentan tablas y figuras.

Al final del presente informe de tesis, se exponen las discusiones, conclusiones y las recomendaciones.

Resumen

El presente trabajo de investigación titulado La Retroalimentación formativa que reciben los estudiantes del sexto grado de educación primaria se lleva a cabo bajo el título “Retroalimentación formativa que reciben los estudiantes del sexto grado de educación primaria de la IE N° 7083 “Manuel Gonzales Prada” del Distrito de San Borja”.

Este estudio sigue la metodología cuantitativa, es de tipo básico, pertenece al nivel de investigación no experimental y utiliza un esquema descriptivo. Se tomó en consideración un total de 83 niños de sexto y, de ese grupo, se eligieron 57 representativos para servir de muestra. Variable que se midió mediante el cuestionario sobre la retroalimentación formativa, siendo una adaptación de Uchpas (2020), que comprende la dimensión retroalimentación descriptiva, retroalimentación reflexiva y retroalimentación valorativa, se operativiza en 8 indicadores y 16 ítems; luego de la adaptación, se sometió a consulta de expertos, resultando en su totalidad aplicable. Previamente, el instrumento se sometió a un proceso de validez y confiabilidad con prueba piloto de 10 estudiantes, donde el coeficiente obtenido por el estadístico Alfa de Cronbach es de 0,913, significando una alta confiabilidad. Como conclusión, según el hallazgo, se determinó que los docentes asumen una retroalimentación formativa en un nivel medio frente a los estudiantes. Lo más importante de la determinación de retroalimentación formativa está en que existen brechas convenientes a trabajar para su superación, si bien hay logros en la parte descriptiva y reflexiva, aún falta consolidar a nivel valorativa.

Palabras claves: Retroalimentación formativa. Descriptiva. Reflexiva. Valorativa.

Abstract

The research is carried out under the title "Formative feedback received by students in the sixth grade of primary education at IE N° 7083 "Manuel Gonzales Prada" of San Borja".

This study follows the quantitative methodology, is of basic type, belongs to the non-experimental research level and uses a descriptive scheme. A total of 82 sixth grade children were taken into consideration and, from this group, 57 representative children were chosen to serve as a sample. This variable was measured by means of the questionnaire on formative feedback, an adaptation of Uchpas (2020), which comprises the dimension descriptive feedback, reflective feedback and evaluative feedback, operationalized in 8 indicators and 16 items; after the adaptation, it was submitted to expert consultation, being fully applicable. Previously, the instrument was submitted to a validity and reliability process with a pilot test of 10 students, where the coefficient obtained by Cronbach's Alpha statistic is 0.913, meaning a high reliability. As a conclusion, according to the finding, it was determined that teachers assume formative feedback at a medium level in front of students. The most important aspect of the determination of formative feedback is that there are convenient gaps to work on in order to overcome, although there are achievements in the descriptive and reflective part, there is still a lack of consolidation at the evaluative level.

Keywords: Formative feedback. Descriptive. Reflective. Evaluative.

Índice de contenidos

Introducción	4
Resumen	6
Abstract	7
Índice de contenidos	8
Índice de figuras	11
Índice de tablas	12
Capítulo I	14
Planteamiento del problema	14
1.1. Realidad problemática	14
1.2. Formulación del problema.....	15
1.2.1. Problema General.....	15
1.2.2. Problemas Específicos	15
1.3. Objetivos de investigación	16
1.3.1. Objetivo General.....	16
1.3.2. Objetivos Específicos.....	16
1.4. Justificación de la investigación	17
1.5. Delimitación de la investigación	18
1.5.1. Delimitación espacial.....	18
1.5.2. Delimitación temporal	18
1.5.3. Delimitación social	18
1.5.4. Delimitación temática	18
Capítulo II	19
Marco teórico	19
2.1. Antecedentes de la investigación	19
2.1.1. Antecedentes internacionales.....	19
2.1.2. Antecedentes nacionales	21
2.2. Bases teóricas	24
2.2.1. Teoría sobre la retroalimentación formativa	24
2.2.2. La retroalimentación formativa.....	27
2.2.2.1. <i>Definición de retroalimentación formativa</i>	27
2.2.2.2. <i>Importancia de la retroalimentación</i>	30
2.2.2.3. <i>Formas de retroalimentación</i>	32
2.2.2.4. <i>Procesos de retroalimentación</i>	33
2.2.3. La retroalimentación formativa.....	35
2.2.3.1. <i>La retroalimentación descriptiva</i>	37
2.2.3.2. <i>La retroalimentación reflexiva</i>	38
2.2.3.3. <i>La retroalimentación valorativa</i>	40
2.3. Definición conceptual	41
Capítulo III	43

Hipótesis y variables de la investigación.....	43
3.1. Hipótesis de la investigación.....	43
3.2. Variables de la investigación.....	44
3.3. Operacionalización de la variable	45
Capítulo IV	46
Metodología de Investigación	46
4.1. Tipo de investigación	46
4.2. Nivel de investigación.....	46
4.3. Diseño de investigación	46
4.4. Población, muestra y muestreo de investigación.....	47
4.4.1. Población.....	47
4.4.2. Muestra.....	48
4.4.3. Muestreo.....	48
4.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	49
4.5.1. Técnicas de recolección de datos	49
4.5.2. Instrumentos de recolección de datos.....	50
4.5.3. Validación del instrumento	51
4.5.4. Confiabilidad del instrumento	52
Capítulo V	55
Resultados	55
5.1. Resultados descriptivos	55
5.1.1. Resultados descriptivos por pregunta.....	55
5.1.2. Resultados descriptivos en las dimensiones.....	71
5.1.3. Análisis descriptivo en la variable general.....	75
Discusión.....	76
Conclusiones.....	80
Recomendaciones.....	82
Referencias	83
Anexos.....	85
Anexo 1: Matriz de consistencia	86
Anexo 2: Matriz de operacionalización de variable	87
Anexo 3: Matriz del instrumento de investigación	88

Anexo 4: Instrumento de recolección de datos	89
Anexo 5: Base de datos	90
Anexo 6: Certificados de validez	92

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1	46
Figura 2	47
Figura 3	54
Figura 4	55
Figura 5	56
Figura 6	57
Figura 7	58
Figura 8	59
Figura 9	60
Figura 10	61
Figura 11	62
Figura 12	63
Figura 13	64
Figura 14	65
Figura 15	66
Figura 16	67
Figura 17	68
Figura 18	69
Figura 19	70
Figura 20	71
Figura 21	72
Figura 22	73

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1	42
Tabla 2	45
Tabla 3	47
Tabla 4	49
Tabla 5	49
Tabla 6	50
Tabla 7	51
Tabla 8	52
Tabla 9	53
Tabla 10	54
Tabla 11	55
Tabla 12	56
Tabla 13	57
Tabla 14	58
Tabla 15	59
Tabla 16	60
Tabla 17	61
Tabla 18	62
Tabla 19	63
Tabla 20	64
Tabla 21	65
Tabla 22	66
Tabla 23	67
Tabla 24	68
Tabla 25	69
Tabla 26	70
Tabla 27	71
Tabla 28	72

Capítulo I

Planteamiento del problema

1.1. Realidad problemática

A mediados del mes de mayo de 2020, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) publicó un informe en el que se afirmaba que la eficacia de la formación educativa a todos los niveles, desde la guardería hasta la enseñanza superior, se ha visto afectada negativamente. El informe señalaba una disparidad significativa entre el sector público y el privado, en lo que respecta a la accesibilidad y la calidad de los medios virtuales. Esto coloca a los estudiantes del sector público en clara desventaja. Según los resultados de la evaluación, los niños de nuestro continente no alcanzaron el nivel de aprendizaje que se esperaba de ellos en función de su edad cronológica, su grado, el ciclo de desarrollo del aprendizaje y el logro de competencias.

Las evaluaciones han sido administradas en los países de América Latina por medio del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, UNESCO, 2013). Este laboratorio ha realizado el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE, UNESCO 2013), para evaluar los resultados arrojados y así poder recortar la brecha que se produce en cada grado y ciclo con respecto al logro de las competencias.

A nivel Nacional, el MINEDU realizó una evaluación de los aprendizajes en 2018, y la Unidad de Medición de la Calidad encontró que solo el 34,8% de los estudiantes alcanzó un nivel aceptable. Esto significa que más del 60% de estudiantes se ubica en algún lugar de las escalas de antes de iniciar, en inicio y en proceso. (UMC, 2018). Lo mismo ocurre en nuestra región Lima Metropolitana, que, según la misma publicación, tiene un nivel de competencia en matemática de 33,2% y en lectura de 35,8%. Ambos porcentajes están por debajo del umbral adecuado. En cada una de estas áreas, nuestra proporción de resultados positivos es inferior al promedio nacional del Perú en su conjunto. Dolores (2020), por su parte, nos presenta la nueva escuela donde el docente realiza su trabajo en la virtualidad y

realiza la retroalimentación con sus estudiantes de manera instantánea a través de la red o luego de un tiempo donde se realiza el trabajo a distancia la retroalimentación para lograr las competencias necesarias para el desarrollo de su vida; donde el estudiante será constructor de su conocimiento y compartirá de manera armónica lo logrado, a la vez que se autoevalúa y potencia su autonomía; y donde el docente realizará la retroalimentación para lograr Según Leighton (2019), los aprendices necesitan tener una base al realizar la retroalimentación para poder lograr su autoevaluación, y el instructor es quien dirige este caminar del aprendiz para que logre sus metas de aprendizaje. (Pellegrino, 2020).

A nivel local, se puede mencionar que la retroalimentación no se está aplicando de manera oportuna y pertinente en la Institución Educativa 7083 “Manuel Gonzales Prada” del Distrito de San Borja” en el 2023. Esto se puede observar al notar que, durante la ejecución de las sesiones, los profesores solo mencionan que está bien, que debe mejorar y no se hacen las preguntas pertinentes para que el alumno vea su aprendizaje. Este es el punto en el que se pone de manifiesto el mayor fallo del sistema, ya que el alumno debería ser consciente desde el principio de qué es lo que el instructor pretende que aprenda. Se espera que el instructor sea capaz de lograr un crecimiento significativo en sus alumnos. La educación se ha visto afectada en ámbitos como el económico, el social y el cultural como consecuencia del proceso de asimilación del niño, así como de la pandemia y otros elementos asociados a ella en la actualidad. Se ha descuidado la retroalimentación, que es la razón principal por la que no se ha logrado un aprendizaje eficaz.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema General

¿Cuál es la retroalimentación formativa predominante que reciben los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la IE N° 7083 “Manuel Gonzales Prada” del Distrito de San Borja?

1.2.2. Problemas Específicos

- a) ¿Qué características de retroalimentación descriptiva reciben los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la IE N° 7083 “Manuel Gonzales Prada” del Distrito de San Borja?

- b) ¿Qué características de retroalimentación reflexiva reciben los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la IE N° 7083 “Manuel Gonzales Prada” del Distrito de San Borja?
- c) ¿Qué características de retroalimentación valorativa reciben los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la IE N° 7083 “Manuel Gonzales Prada” del Distrito de San Borja?

1.3. Objetivos de investigación

1.3.1. Objetivo General

Determinar la retroalimentación formativa predominante que reciben los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la IE N° 7083 “Manuel Gonzales Prada” del Distrito de San Borja.

1.3.2. Objetivos Específicos

- a) Determinar la relación que existe en la retroalimentación descriptiva que reciben los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la IE N° 7083 “Manuel Gonzales Prada” del Distrito de San Borja.
- b) Determinar la relación que existe en retroalimentación reflexiva que reciben los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la IE N° 7083 “Manuel Gonzales Prada” del Distrito de San Borja.
- c) Determinar la relación que existe en retroalimentación valorativa que reciben los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la IE N° 7083 “Manuel Gonzales Prada” de San Borja.

1.4. Justificación de la investigación

Este estudio es defendible no desde una, ni desde dos, sino desde tres perspectivas diferentes. En la explicación teórica de este estudio se afirma que toma en consideración las investigaciones que otros investigadores han realizado sobre la retroalimentación formativa y el éxito en el aprendizaje. Se reconoce la necesidad de realizar retroalimentación en los estudiantes y en su evaluación formativa, así como la lectura de una diversidad de bibliografía que oriente los temas que se abordan, y lograr una calidad de material idónea para el aprendizaje de los estudiantes. Esto con base en lo presentado en su teorización. La información y fuente de estudio para la retroalimentación formativa se realiza de manera permanente para que el estudiante logre un aprendizaje autónomo, seguro y de calidad, aplique sus capacidades en el desarrollo de su contexto, generando un impacto social en el medio donde se desenvuelve, y tome en cuenta que la retroalimentación formativa es el proceso en el que su aprendizaje lo lleva al logro de sus habilidades, destrezas y conocimientos, enfatizando la dualidad entre el docente y el enseñante. un impacto social en el medio donde.

En la justificación práctica, las variables se exploran como parte de la retroalimentación formativa. Permitirán el descubrimiento crítico-reflexivo del alumno en la praxis, siempre que se le proporcione una orientación adecuada y un feedback apropiado. Esto ocurrirá cuando el alumno se encuentre en el proceso de adquisición de nueva información como parte de su formación. La utilización de los métodos, al mismo tiempo que se realiza una evaluación, servirá de guía para la aplicación de las dimensiones que se pretenden investigar.

Y en cuanto a la justificación metodológica, utilizando una metodología estadística, se determinó el nivel y significación de la variable y sus dimensiones, tras la demostración de su validez y fiabilidad. Podrán ser utilizados en futuras investigaciones similares.

1.5. Delimitación de la investigación

1.5.1. Delimitación espacial

El estudio se realizó en la Institución Educativa N° 7083 “Manuel Gonzales Prada” del Distrito de San Borja en el año 2023.

1.5.2. Delimitación temporal

Los estudios iniciaron en el mes de agosto del 2022, culminando con el procesamiento en el año 2023 y que da inicio a los trámites administrativos en el IESPP “MGP”.

1.5.3. Delimitación social

El estudio comprende a los estudiantes de Educación Básica Regular nivel primaria de la IE N° 7083 “Manuel Gonzales Prada” del distrito de San Borja en el año 2023. Como muestra de estudio se determinó a estudiantes del sexto grado.

1.5.4. Delimitación temática

El estudio comprende conocer la retroalimentación formativa predominante que reciben los estudiantes del 6to grado del nivel de Educación Primaria de la IE N° 7083 “Manuel Gonzales Prada” del Distrito de San Borja en el año 2023, para ello se dimensiona en: Retroalimentación descriptiva, reflexiva y valorativa.

Capítulo II

Marco teórico

2.1. Antecedentes de la investigación

Se revisado diversas publicaciones sobre la retroalimentación formativa, lográndose encontrar algunas propuestas que corresponde a la investigación.

2.1.1. Antecedentes internacionales

En el artículo titulado "La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje", Canabal y Margalef (2017) exponen los resultados de una investigación-acción centrada en el análisis de los procesos de retroalimentación entre estudiantes y profesores entendidos desde una comprensión de la evaluación como aprendizaje. Se detalla la espiral autorreflexiva de la investigación-acción, en el que se sistematizaron y analizaron los datos recogidos mediante diversos instrumentos, como cartas de retroalimentación, diarios reflexivos, grupos de discusión y entrevistas grupales. También se aportan datos sobre los diferentes tipos y condiciones de la retroalimentación que inciden en una evaluación orientada al aprendizaje. En base a los resultados.

Para Franco (2016), en su estudio titulado "La retroalimentación en las actividades semanales como un proceso de evaluación formativa: uso de modelo contemporáneo para retroalimentar", La investigación nace de la idea de una retroalimentación adecuada para el tipo de centro de idiomas, siendo interesante y retador el que sean alumnos extranjeros en etapa escolar primaria, que tienen el deseo o necesidad de aprender el idioma de español. Esta retroalimentación propicia en el estudiante el desarrollo de todas sus capacidades. El objetivo del estudio es la aplicación de un modelo contemporáneo de retroalimentación por parte de docentes en el Centro de Estudios y Certificación de Lenguas Extranjeras. Se realizó una revisión de la literatura de los modelos de retroalimentación para iniciar con este estudio, se utiliza un método mixto, las técnicas de recolección son la observación, la encuesta, la entrevista y el formato para la aplicación del modelo. Los instrumentos fueron aplicados a 2 maestras que imparten el curso de español para extranjeros y a 40 alumnos. El objetivo del estudio se logra responder aplicando el modelo de retroalimentación. En las

conclusiones se refleja que el modelo es adecuado para el centro y que es amigable para los docentes y alumnos.

La evaluación formativa para potenciar el aprendizaje profundo del pensamiento aleatorio y los sistemas de datos en alumnos de octavo grado fue el tema de la tesis de maestría de Henao (2017), que se denominó "evaluación formativa." La siguiente es la realización a la que llegó: La evaluación formativa es un instrumento de diagnóstico que se utiliza para modificar actividades y brindar oportunidades de retroalimentación con el fin de determinar el grado de aprendizaje de los alumnos. La evaluación formativa, en cada una de sus tres fases, es importante para tomar las decisiones adecuadas con el fin de alcanzar los objetivos deseados; es a través del proceso que los estudiantes toman conciencia de sus debilidades y fortalezas de aprendizaje y, a partir de ese momento, son responsables de superar esos desafíos con la ayuda del instructor.

Según Mendivelso (2019) se refirió en su trabajo de estudio a “La retroalimentación en el proceso de aprendizaje de estudiantes del área de matemáticas”. El objetivo primordial fue realizar una investigación sobre La evaluación es un tema importante en la interacción entre profesores y estudiantes en el aula de clase, por lo que es indispensable disponer de prácticas de evaluación que vayan más allá del ejercicio de calificar. En esta investigación se defiende la retroalimentación como práctica de la evaluación formativa que incide en el aprendizaje, se pretende específicamente identificar los tipos de retroalimentación que usan los profesores de matemáticas, y se propone una estrategia de retroalimentación efectiva. El estudio empleó un enfoque cualitativo de naturaleza multimétodo para comprender este fenómeno. De los 11 profesores de matemáticas entrevistados durante la fase exploratoria, se identificó que 3 profesores de matemáticas utilizaban más la retroalimentación en su práctica de evaluación. Desarrollamos entrevistas semiestructuradas para profundizar en las prácticas de los tres docentes, enfocándonos en: el propósito y la forma de la retroalimentación, el uso de errores para el aprendizaje, la comunicación en la retroalimentación y las relaciones resultantes. Organice grupos focales con algunos estudiantes para comprender la incidencia de la retroalimentación en el aprendizaje de las matemáticas y compare los datos. Las conclusiones reflejan que los profesores de matemáticas utilizan diferentes tipos de retroalimentación cuando las instituciones no la incorporan en sus sistemas de evaluación, y que los estudiantes

experimentan diferentes emociones al recibir retroalimentación y la utilizan para diferentes propósitos dependiendo de la información que les transmita el docente.

Aplicación de Estrategias de Retroalimentación Inmediata con el Uso de Dispositivos Móviles en la Comprensión Lectora es el título de la tesis de investigación de Flores (2015) para su tesis de Maestría en Investigación, la cual se centra en la comprensión lectora. La conclusión a la que llegó fue la siguiente: Los estudiantes son capaces de reconocer sus retos cuando los corrigen en el momento sin dejar pasar mucho tiempo.

2.1.2. Antecedentes nacionales

La retroalimentación formativa y la mejora del aprendizaje en alumnos de la I.E. N° 121 Virgen de Fátima-San Juan Lurigancho. Fue el objetivo general del estudio de Altez (2020), cuyo título fue "El feedback formativo y la mejora del aprendizaje en alumnos de la I.E. N° 121 Virgen de Fátima-San Juan Lurigancho". La investigación fue de tipo cuantitativo, descriptivo correlacional, la población incluyó 60 alumnos y se utilizó una encuesta. La autora llegó a la opinión de que la retroalimentación descriptiva y por descubrimiento tiene una influencia favorable en el aprendizaje, y que cuando se utiliza la retroalimentación formativa en el proceso de evaluación, proporciona excelentes resultados en los estudiantes. Se llegó a esta conclusión después de que el autor realizara una investigación sobre el tema.

Retroalimentación formativa y comprensión lectora fue el tema de la tesis de Calvo (2018), presentada en la Institución Educativa N° 88024 de Nuevo Chimbote en el 2018. Determinar la naturaleza de las conexiones entre los diferentes aspectos de la investigación fue el objetivo principal de este proyecto. La investigación se realizó mediante una técnica cuantitativa, descriptiva y correlacional de nivel bivariado. El tamaño de la muestra para el estudio fue de veinte educadores, y los participantes rellenaron dos cuestionarios. El autor llegó a la conclusión de que los profesores que aplican la retroalimentación por descubrimiento generan en los alumnos la reflexión sobre los errores y facilitan el desarrollo de las capacidades cognitivas. Adicionalmente, la autora indicó que la retroalimentación formativa permite a los docentes verificar los avances y limitaciones de los estudiantes y por lo tanto tomar decisiones que beneficien el logro de los aprendizajes.

En su estudio titulado "Retroalimentación formativa y comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa "Mariscal Cáceres" Ayacucho, 2020", Arotoma (2020) señaló que el objetivo principal fue determinar la relación entre retroalimentación formativa y la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa "Mariscal Cáceres" de Ayacucho durante el año 2020, para lo cual desarrolló una investigación de tipo aplicado, diseño no experimental, transversal y descriptivo correlacional, con una población de 176 estudiantes de sexto de primaria de la institución educativa y 62 de ellos se consideraron para conformar la muestra. Se aplicó la técnica de la observación y evaluación escrita, mediante una lista de cotejo y Prueba ACL-6, realizando un análisis descriptivo e inferencial de los datos recopilados. Los resultados demuestran que el 42% de estudiantes se encuentran a un nivel de inicio (C) de retroalimentación formativa, con sus dimensiones retroalimentación correctiva y cognitiva en proceso (B) en el 45% y 47% respectivamente; así como la retroalimentación socio afectiva en inicio (C) con 53%. Por otro lado, la comprensión lectora alcanzó un nivel bajo en el 47% de evaluados, con las dimensiones comprensión literal, reorganización, comprensión inferencial y comprensión crítica en niveles bajos con 56%, 71%, 58% y 42% respectivamente. Se determinó que la retroalimentación formativa presenta una relación positiva muy fuerte con la comprensión lectora ($Rho=0.869;p<0.05$) y una relación positiva considerable con la comprensión literal ($Rho=0.630;p<0.05$), reorganización ($Rho=0.535;p<0.05$), inferencial ($Rho=0.665;p<0.05$) y crítica ($Rho=0.569;p<0.05$). Se concluye que la retroalimentación se relaciona positivamente con la comprensión lectora y con sus dimensiones comprensión literal, reorganización, comprensión inferencial y comprensión crítica.

Para López (2018), en su estudio titulado "La rúbrica como instrumento de evaluación formativa y sumativa y el desempeño docente en la Institución Educativa John F. Kennedy de Chíncha, durante el primer semestre del 2017", se planteó como objetivo establecer el grado de relación entre ambas variables. Tituló su estudio "La rúbrica como instrumento de evaluación formativa y sumativa y el desempeño docente en la Institución Educativa John F. Kennedy de Chíncha, durante el primer semestre del 2017." En cuanto al enfoque que se utilizó, el diseño fue no experimental y de carácter descriptivo y correlacional. En los hallazgos se descubrió que "existió una correlación significativa de 0,899 entre el uso de la rúbrica como herramienta de evaluación formativa y sumativa y la capacidad de evaluar la

calidad del desempeño docente, mientras que existió una correlación significativa de 0,887 entre el uso de la rúbrica como herramienta de evaluación formativa y la efectividad del proceso didáctico de los docentes." Debido a que demostró que el uso de la rúbrica como herramienta de evaluación formativa tuvo una influencia positiva en el desempeño docente, el proceso didáctico y el proceso evaluativo, el estudio contribuye al trabajo de investigación en curso porque demuestra que el uso de la rúbrica como herramienta de evaluación sumativa tuvo una influencia en el proceso didáctico y evaluativo de los estudiantes.

En su artículo titulada "La retroalimentación formativa una práctica eficaz en tiempos de pandemia", Huayhua et., al (2021) llegaron a la siguiente conclusión: "Cada docente realiza el acompañamiento de sus estudiantes y expresa de manera pertinente su reflexión antes de la evaluación de cada estudiante, aún existen docentes que no aplican la reflexión como tarea cotidiana y, muchos docentes no saben evaluar porque no han sido debidamente capacitados".

Asimismo, Alejo (2022) publicó su propuesta de investigación "Percepción del uso del WhatsApp y la retroalimentación formativa en estudiantes de la institución educativa N° 1001, 2022". El propósito de esta investigación tuvo el propósito de determinar la relación entre las variables de estudio, uso del WhatsApp y retroalimentación formativa en los estudiantes de la I.E. N° 1001. Se empleó una investigación de enfoque cuantitativo, de tipo básica, no experimental, de nivel correlacional. La muestra estuvo representada por 92 estudiantes del quinto y sexto grado de educación primaria. Se aplicó la encuesta a manera de técnica y como instrumentos, dos cuestionarios correspondientes a las variables de estudio a partir de los cuales se concluyó que no existe relación significativa entre el uso del WhatsApp y la retroalimentación formativa ya que se obtuvo un coeficiente de Rho de Spearman de 0.198 con una significancia bilateral de 0.058, mayor a 0.05.

2.2. Bases teóricas

La retroalimentación formativa se analiza en este estudio a partir de teorías, metodologías, principios y definiciones que apoyan los objetivos de la investigación.

2.2.1. Teoría sobre la retroalimentación formativa

El concepto de "retroalimentación formativa" o feedback es el proceso a través del cual se genera una respuesta a la emisión de un mensaje que se emplea en diferentes situaciones durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Puede ser de dos tipos, positiva o negativa dependiendo de las consecuencias del funcionamiento de un propósito.

Según Brookhart (2009) propone una definición que resume el desarrollo de la idea de evaluación formativa en cuatro etapas: (1) información sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje; (2) que el profesor puede utilizar para tomar decisiones instructivas; (3) que los estudiantes pueden utilizar para mejorar su propio rendimiento; y (4) que motiva a los estudiantes.

El método para obtener información sobre el crecimiento tanto de la enseñanza como del aprendizaje se conoce como evaluación formativa, y tiene en cuenta las fases que se han comentado antes. Ofrece a los educadores la posibilidad de emitir juicios sobre los métodos de enseñanza que utilizan, lo que a su vez permite a los alumnos mejorar su rendimiento académico y experimentar una mayor motivación académica.

Según Pimienta (2008), el uso de esta evaluación nos permite obtener resultados académicos superiores de nuestros estudiantes. En consecuencia, detectar las deficiencias a lo largo de este proceso nos permitirá tomar mejores decisiones en diversas áreas, como reestructurar el material, reconceptualizar el enfoque de enseñanza, mejorar los métodos de aprendizaje, reescribir los instrumentos de evaluación, entre otras. Pero, existe la posibilidad de que haya más variables que estén impidiendo que nuestros chicos alcancen sus competencias. Es necesario realizar una evaluación formativa durante el proceso E-A para determinar no sólo las áreas en las que nuestros estudiantes tienen dificultades durante el curso de su educación, sino también los errores garrafales que han cometido los

instructores, de modo que cada uno de ellos pueda mejorarse tomando las decisiones adecuadas que conduzcan al éxito general de los estudiantes.

Por lo que Pimienta (2008) ofrece un cuadro que compara y contrasta las ideas de evaluación sumativa y evaluación formativa. Ambos tipos de evaluación desempeñan un papel fundamental a la hora de determinar si los estudiantes alcanzan o no los objetivos de aprendizaje que se les han fijado. A pesar de que cada una sirve a un propósito distinto y tiene un método de aplicación diferente, todas se explican de forma convincente para lograr el mismo objetivo.

De acuerdo con Castillo y Cabrerizo (2010), la evaluación formativa es un acto de interacción que proporciona información pertinente para que el estudiante reestructure los métodos de aprendizaje utilizados y alcance la meta establecida. De igual forma, el instructor también obtiene información importante para restablecer las técnicas que se implementaron a lo largo de las sesiones de aprendizaje. Castillo y Cabrerizo (2010) enfatizaron una vez más que la evaluación formativa es un acto de interacción que entrega información pertinente al estudiante para que éste pueda reconstruir las técnicas de aprendizaje que se emplearon y alcanzar el objetivo que se planteó. El objetivo primordial de llevar a cabo cada uno de estos pasos es garantizar que los estudiantes reciban el tipo de educación que fue diseñada para ellos.

A continuación, se termina definiendo la evaluación formativa como un método por el cual tanto el instructor como el alumno adquieren información útil y continúa sobre la evolución del proceso de aprendizaje con el fin de tomar medidas correctoras en el momento oportuno, siendo el alumno el centro de esta evaluación. Para ello, es fundamental que el estudiante utilice el feedback que obtiene durante el proceso con la intención de alcanzar los objetivos de aprendizaje que se ha marcado y adquiera el impulso para realizar las modificaciones necesarias para tener éxito. En este momento, el sistema educativo en el Perú destaca que la evaluación es un proceso que implica recoger y analizar información oportuna sobre el crecimiento de los estudiantes. Con esta información, los docentes podrán tomar las acciones adecuadas para cumplir con sus metas de cuánto aprenden y cuánto progresan sus estudiantes.

En ese sentido, el estudio del Minedu (2016) alienta a establecer una enseñanza en el aula que permita a los niños y jóvenes ganar autonomía en su quehacer educativo. Aquellos que sean capaces de reconocer los retos que tienen y tomar las medidas adecuadas para enfrentarlos serán exitosos. Convencer a los chavales de que son capaces de manejar circunstancias difíciles requiere que tengan un mayor nivel de seguridad en sí mismos. En las escuelas hay niños que aprenden de distintas maneras, y es esencial que se atiendan las necesidades educativas de estos estudiantes teniendo en cuenta esta diversidad para evitar cualquier tipo de exclusión. La retroalimentación es un componente vital de la evaluación formativa de los estudiantes porque prepara el camino para realizar las modificaciones necesarias para obtener el nivel de competencia deseado. Es el último, pero no el menos importante de los componentes fundamentales de la evaluación formativa de los alumnos.

Como consecuencia del hecho de que los estudiantes de una clase poseerán una variedad de habilidades, enfoques y requisitos para el aprendizaje, es esencial hacer hincapié en la autoevaluación y la autorregulación. A la luz de esto, el educador actúa como un navegador de estos procesos y tiene la responsabilidad de dar una orientación que sea precisa, coherente y actualizada con el fin de apoyar una toma de decisiones más eficaz. La ejecución de una sistemática que permita el cumplimiento de las metas académicas es parte de la técnica de evaluación formativa que se practica y se incluye en este método.

Para llevar a cabo una evaluación formativa deben seguirse los siguientes pasos, tal y como indica Brookhart (1997, citado en Chávez, p. 32):

El formador es responsable de observar y documentar cuidadosamente los puntos fuertes y débiles de los estudiantes, teniendo en cuenta los criterios de evaluación. Durante todo este proceso, los estudiantes también deben realizar al menos un cierto nivel de autoevaluación.

Ordenación de la información y análisis de la misma: En esta instancia, el instructor deberá aconsejar a los estudiantes en qué aspectos deben mejorar (se deberá realizar una retroalimentación) para que realicen las modificaciones requeridas en su trabajo.

2.2.2. La retroalimentación formativa

2.2.2.1. Definición de retroalimentación formativa

Según lo que dice Wiggins (1993) sobre el tema, la retroalimentación proporciona al estudiante un conocimiento rápido que puede incorporar a sus actuaciones presentes y futuras. Según la descripción que Anijovich y González (2000) hacen de la evaluación formativa, uno de los aspectos más importantes de este tipo de evaluación es la obtención de retroalimentación. Al realizar evaluaciones formativas, es necesario comunicarse con los estudiantes, demostrarles conceptos y hacerles preguntas con la intención de ayudarles. Para conseguir los resultados deseados, es necesario llevar a cabo de forma regular una práctica que incluya tanto a los instructores como a los estudiantes. Además, es importante comunicarse con el estudiante sobre qué y cómo está aprendiendo, mostrándole ejemplos, criterios y referencias para que pueda evaluar su propio progreso. Es fundamental proporcionar instrucciones paso a paso sobre cómo alcanzar los objetivos establecidos.

El estudio de Shepard (2006) muestra que es una mala idea proporcionar falsos elogios a los estudiantes para aumentar su autoestima, ya que puede relentizar el proceso de aprendizaje y no reconoce que el alumno se está esforzando por rendir mejor. Es vital llamar la atención sobre características particulares del trabajo del alumno en relación con criterios definidos y ofrecerle indicaciones sobre lo que debe hacer para maximizar; además, es necesario establecer un clima de confianza y fijar normas en el aula. Sólo entonces podrá considerarse que la retroalimentación ha tenido éxito. De forma similar, la retroalimentación debe ofrecerse a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Es necesario que el instructor tenga la capacidad de examinar el trabajo de los estudiantes y tomar nota de los fallos que se producen con frecuencia para ofrecer orientación sobre la atención que se requiere. El acompañamiento es fundamental para la obtención de resultados favorables en la educación de los estudiantes.

También según Flores (1999), la evaluación proporciona a los estudiantes una retroalimentación que les permite lograr lo que se esperaba de ellos y hace hincapié en lo que no entendieron, lo que permite al instructor concentrarse de manera más adecuada y lograr lo que se pretendía.

Además, Orlich y Kauchak (2000) sostienen que es importante que el instructor acompañe y supervise rápidamente el trabajo de los estudiantes para ofrecerles orientación y retroalimentación. Esto se afirma como una necesidad del instructor. Los profesores que hagan esto verán resultados positivos en sus estudiantes. Schmit y Wrisberg (2008) sostienen que la retroalimentación permite a los estudiantes reconocer los pasos que deben dar para desarrollarse y adquirir logros satisfactorios. Los estudiantes responderán positivamente a los profesores que hagan esto.

Debido a esto, la retroalimentación permitirá conocer los retos que enfrentan los estudiantes, así como su desarrollo. Ávila (2009) señala que la retroalimentación es un proceso que beneficia al estudiante ya que le permite obtener información sobre lo que hace, lo que sabe y cómo se comporta.

Además, Lozano y Tamez (2014) señalan que proporcionar retroalimentación al estudiante en varias etapas del proceso de aprendizaje hará posible que el estudiante se autoevalúe y progrese para lograr los objetivos. Además, Shute (2008) afirma que la información suministrada a un estudiante con la intención de influir en su pensamiento o comportamiento con el propósito de maximizar su proceso de aprendizaje puede ayudar al estudiante a mejorar su aprendizaje. La ayuda y el seguimiento que se proporcionen al estudiante le permitirán mejorar su aprendizaje. Para que el estudiante consiga alcanzar los objetivos, tiene que cuestionarse a sí mismo.

Además, según Hattie y Timperley (2007), el estudiante tiene que tener una comprensión clara del objetivo del aprendizaje para que sea activo en su propio aprendizaje. Durante el proceso, el estudiante reflexionará sobre su propio desarrollo, así como sobre los retos a los que se ha enfrentado, y el profesor informará a los alumnos de los criterios que se utilizarán para evaluarlos.

Donde también Anijovich (2015) menciona los siguientes aportes al hablar del valor formativo de la retroalimentación como: a) La propuesta de abordar cuándo, cómo y de qué manera debemos ofrecer retroalimentación a nuestros hijos ya que esto tiene un efecto tanto en su desarrollo intelectual como emocional. b) El factor del ambiente, el cual debe ser tranquilo y no punitivo, entendiendo que cometer errores es parte integral del proceso educativo. c) El criterio del punto de vista de los logros, que debe transmitirse a los estudiantes para que sean conscientes de lo que deben esperar tanto de sus instructores

como de ellos mismos. d) El siguiente elemento es que establezcamos situaciones en las que ellos puedan autoevaluarse y determinar en qué destacan y en qué necesitan mejorar en lugar de señalarles estas cosas. Esto da a los estudiantes la oportunidad de resumir lo que otro estudiante ha dicho sin que tengamos que comentar si son fuertes o débiles; en su lugar, son ellos los que deben evaluarse a sí mismos, donde pueden demostrar con ejemplos cómo debe hacerse. e) Luego se debe reconocer los beneficios de los conocimientos del estudiante y reconocer sus talentos. Esta evaluación serviría como punto de partida para la retroalimentación; formulando preguntas minuciosas, como ¿Hacia dónde voy? para poder determinar cuáles son los objetivos, ¿Cómo estoy progresando?, ¿En qué aspectos de mi rendimiento creo que estoy destacando?, ¿Qué aspectos de mi rendimiento necesito optimizar?, ¿Qué recursos o ayuda necesito?, ¿Cómo puedo continuar y qué otros retos me esperan en el camino que estoy recorriendo?.

Según el Ministerio de Educación MINEDU (2016), el proceso es lo que permite al estudiante conocer lo que está logrando y lo que aún no ha alcanzado, y a partir de esta reflexión, el instructor debe guiarlo para lograr que el mismo estudiante supere los retos que tuvo.

En consecuencia, los siguientes factores son citados por el Grupo Educare (2017) como fundamentales para lograr una retroalimentación formativa exitosa:

a) Abstenerse de alterarse, recibir una mala calificación no debe resultar en una penalización para nuestros estudiantes ya que cuando esto ocurre, suelen ocultar un carácter resolutivo que trastoca la dinámica interna de cualquier actividad.

b) Humildad, para entablar una conversación de mutuo beneficio con el estudiante evaluado.

c) Orientar, informar, señalar y guiar el aprendizaje del estudiante, el instructor está obligado a señalar áreas de oportunidad y dar alternativas de mejora. Guiar el aprendizaje del estudiante también incluye notificarle sus avances.

d) Objetividad, el instructor tiene que tener presente que está juzgando el desempeño del estudiante de acuerdo con estándares predeterminados, no al estudiante mismo.

e) Empatía, salvaguardar la autoestima del estudiante, respetar sus sentimientos y emociones, y ganar un lenguaje amable, atento y servicial.

Además, Ambrose, et., al (2017) afirman que la retroalimentación tiene que situarse en los aspectos específicos que el estudiante necesita para alcanzar el nivel de aprendizaje deseado. Esto será más exitoso cuando describamos claramente los componentes exactos que el estudiante necesita para lograr su desempeño con respecto a criterios objetivos y específicos, y cuando la información que les presentemos les ayude a avanzar para alcanzar los criterios. Los estudiantes necesitan tener una imagen clara de cómo se comparan sus conocimientos o su rendimiento actual con el objetivo, y necesitan información sobre los cambios que pueden ayudarles a modificar cada objetivo. El feedback tiene que hacer algo más que simplemente decirles en qué se equivocan; tiene que ofrecer a los estudiantes una imagen clara de cómo se comparan sus conocimientos o su rendimiento actuales con la meta.

Por lo que Morales, (2009) demuestra que la evaluación es formativa y que es necesario hacer la retroalimentación. El estudiante debe recibir una retroalimentación concreta para corregir sus errores en tiempo y forma. En ocasiones, los profesores entregan a sus estudiantes un ejercicio o examen corregido con notas o comentarios generales que no les ayudan a reconocer qué es correcto y qué es incorrecto y cómo pueden mejorar. Además, el propósito de la retroalimentación que se da es ayudar al estudiante a hacer correcciones, y el éxito de este empeño depende de la eficacia positiva de la retroalimentación, que viene determinada por dos aspectos. a) La información debe ser comprensible y tangible. b) Cuando el estudiante completa la tarea más de una vez o completa otra tarea que es bastante comparable. Instrucciones sobre cómo realizar la tarea en su propia residencia. Es demasiado tarde para que el estudiante progrese una vez que ha entregado su trabajo, se le ha puesto una nota y ha pasado a otra tarea. El estudiante puede entablar una conversación con el profesor sobre lo bien que lo está haciendo con la ayuda del feedback evaluativo.

2.2.2.2. Importancia de la retroalimentación

El estudiante recibe la información en forma de retroalimentación, que consiste en aclarar el rendimiento deseado, también conocido como resultados del aprendizaje. Esto hace que la retroalimentación sea un componente esencial, ya que es la información que recibe el estudiante. Si el instructor ha dejado claros los criterios de evaluación a los estudiantes, entonces la retroalimentación se basará en una valoración del rendimiento de los estudiantes en relación con estos criterios. De este modo, el estudiante es más capaz de

identificar sus puntos fuertes y débiles y de realizar una autorreflexión, lo que le permite mejorar y buscar estrategias para lograr su aprendizaje, reforzando así su sentimiento de autoestima y, al mismo tiempo, sintiéndose motivado con la ayuda constante del profesor. El diálogo es de suma importancia porque permite al estudiante plantear preguntas sobre el trabajo realizado y mejorar su rendimiento global.

Si lo único que se proporciona sobre una evaluación es su calificación, entonces no se está proporcionando retroalimentación en ningún sentido. Cuando hablamos de retroalimentación nos referimos a la expresión de ideas y juicios fundamentados sobre el proceso de aprendizaje, incluidos los logros y fracasos del alumno, así como sus puntos fuertes y débiles. De este modo se puede alcanzar un aprendizaje significativo y de calidad.

La aplicación práctica ha demostrado que uno de los aspectos del proceso de evaluación del rendimiento educativo al que se presta menos atención es la retroalimentación. Esto tiene sentido si tenemos en cuenta la extensa lista de temas que hay que tratar, además del limitado tiempo de que disponemos para estudiar esos temas y evaluar lo bien que los hemos aprendido.

Como consecuencia de esto, lo que ocurre la gran mayoría de las veces durante la práctica es que, en un esfuerzo por cumplir con el programa y finalizar los temas para obtener el máximo posible, perdemos excelentes oportunidades para consolidar, profundizar o enfatizar los aspectos más significativos que apoyan el proceso de aprendizaje real de los estudiantes. Esto puede resultar frustrante para todos los implicados.

El aprendizaje es, por tanto, un proceso reflexivo que puede beneficiarse de la implicación con la evaluación, que puede incluir estrategias para obtener una retroalimentación clara y exhaustiva sobre cómo está funcionando la persona y cómo podría rendir de forma más eficaz. La palabra retroalimentación se utiliza para describir el proceso de proporcionar información a un estudiante sobre su rendimiento con el propósito de ayudarlo a mejorar en el futuro. En el contexto del aprendizaje y la enseñanza, el término "feedback" se utiliza para describir este proceso.

Es bastante beneficioso para una persona que participa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, saber que está alcanzando o no los objetivos que se han establecido, así como

los componentes del proceso que deben mejorarse para alcanzar los objetivos con mayor competencia. Por lo tanto, recibir retroalimentación a lo largo del proceso de aprendizaje permite al estudiante introducir mejoras y ajustes en su propio rendimiento.

Cuando se trata de la conexión entre un docente y el estudiante, el proceso de retroalimentación es de suma importancia, ya que es crucial crear un entorno que permita el diálogo entre ambas partes. Los instructores que practican frecuente e intencionadamente la retroalimentación han informado de que sus estudiantes expresan gratitud y aprecio por ella en cada ocasión, reiterando en varias ocasiones que desearían recibirla de forma más constante.

2.2.2.3. Formas de retroalimentación

Hay retroalimentación verbal, no verbal y escrito. El uso de palabras para aclarar, explicar y plantear preguntas es importante, así como para transmitir posibilidades de mejora con el fin de ayudar al interlocutor a alcanzar el objetivo es un ejemplo de retroalimentación verbal. Al dar retroalimentación verbal, utilizamos terminología y frases que pueden adaptarse a la lengua de nuestro interlocutor. Al hablar el mismo idioma que nuestro interlocutor, podemos evitar cometer errores a la hora de entender el mensaje que el emisor pretendía que recibiéramos.

Lo no verbal, en su forma más básica, se refiere al conjunto de gestos corporales, expresiones faciales y movimientos que se utilizan a la hora de comunicar al interlocutor que hemos recibido su mensaje. Dado que lo no verbal suele ser involuntario e inconsciente, nos permite transmitir al emisor que entendemos su comunicación sin tener que pronunciar una sola palabra. Es esencial mantener una mirada directa e inquebrantable en los ojos, ya que ello permite transmitir, a través del rostro, el sentido correcto de la información que se envía, que debe inspirar seguridad en uno mismo y ser contundente.

La capacidad de documentar físicamente las ideas y formular preguntas que ayuden a detectar problemas es necesaria para la retroalimentación escrito. Además, la retroalimentación escrita tiene que ser preciso, restringido y centrado en el trabajo que se está realizando. Debe promover la autoevaluación e implicar al receptor en un papel activo

en el proceso de formación, comunicándole oportunamente lo que se espera de su actuación y animándole a autoevaluarse.

2.2.2.4. Procesos de retroalimentación

Lo que el estudiante es capaz de generar como resultado de recibir retroalimentación es lo que le da su valor. En consecuencia, la única forma de que la retroalimentación sea eficaz es que el alumno la utilice activamente para ajustar su forma de aprender. En este sentido, la retroalimentación que ofrecemos no sólo debe proporcionar investigación sobre el rendimiento actual, sino más bien sobre cómo rectificar el rendimiento futuro; como resultado, debemos trabajar para reducir esta brecha. Por otra parte, es práctica común que los profesores concentren sus métodos de retroalimentación en mejorar lo que el estudiante ha generado y en mantener el "diálogo apropiado".

De este modo, el proceso de desarrollo lo lleva a cabo el instructor, en lugar del estudiante individual. Por ello, el estudiante podrá adquirir conocimientos y mejorar su trabajo, pero no podrá construir un aprendizaje genuino de su propio proceso, puesto que el instructor ya habrá completado este proceso por él. Del mismo modo, los estudiantes podrían entregar su trabajo "a medias", ya que son conscientes de que el instructor lo modificará una vez entregado.

Es esencial demostrar la existencia de una retroalimentación coherente por parte de los propios estudiantes, como demuestra Black (2007) en su estudio, en el que habla de un proceso de mejora que transcurre simultáneamente con el propio progreso de los estudiantes. Además, es esencial que los estudiantes proporcionen retroalimentación sobre su propio rendimiento, tanto entre ellos como al instructor. Esto no sólo ayuda a los estudiantes a sentirse más dueños de su propio proceso de aprendizaje, sino que también les da la oportunidad de debatir en qué punto se encuentran con respecto a los criterios de éxito y los objetivos que se han fijado utilizando el lenguaje que ellos mismos han desarrollado.

Según Hattie (2011), los estudiantes asumen la forma de querer participar porque no temen equivocarse o equivocarse frente al grupo de estudiantes. Esto se debe a que los errores son celebrados y tomados como oportunidades de aprendizaje que les permiten

reorientar el proceso de enseñanza y, como resultado, lograr una retroalimentación efectiva y constructiva.

Hay interacción entre el instructor y los estudiantes. En el transcurso de este estudio, se recopiló información sobre las distintas formas de retroalimentación por parte de los instructores y sobre cómo proporcionan retroalimentación a sus estudiantes. A lo largo del proceso de feedback verbal, durante las discusiones en grupo y también en diversos momentos del trabajo individual. Se ha podido comprobar cómo este proceso tiene lugar de forma oral durante las sesiones de clase y también de forma escrita durante los ensayos u otras formas de trabajo escrito. Esto ha sido posible gracias a que este proceso se ha documentado. El profesor comenta los métodos utilizados para alcanzar el objetivo de la clase. Un mecanismo que estuvo presente en todas las clases que se observaron fue que la retroalimentación que se proporcionaba a los estudiantes no era sólo sobre los errores que se exhibían, sino que se observó que mostraban el trabajo de algunos estudiantes que estaban logrando buenos resultados porque estaban siguiendo los criterios de retroalimentación a toda la clase. Este fue un mecanismo común que estuvo presente en todas las clases. Por las consecuencias que tiene en los niños, esta retroalimentación es muy significativa.

Descubrimos que la investigación se produce cuando los estudiantes ofrecen retroalimentación a los profesores revelando lo bien que se han desempeñado en su proceso de aprendizaje. Esto se descubrió cuando participamos en la retroalimentación alumno-profesor como segundo proceso de retroalimentación. Este método tenía como objetivo la interpretación de los niveles de conocimiento y desarrollo con respecto a los temas que se discutían en clase, teniendo siempre en cuenta los criterios de éxito y los objetivos de la sesión de clase. El instructor tendrá la oportunidad de captar cómo trabaja cada estudiante en su proceso personal de aprendizaje, si el procedimiento se lleva a cabo de esta manera. Los estudiantes reflexionan sobre cómo podrían mejorar su aprendizaje y su rendimiento en el futuro. Los estudiantes hablan de cómo la reflexión les hace pensar en su trabajo y en cómo podrían mejorarlo, y de cómo les ayuda a reflexionar sobre cómo aprenden. Se requiere que los estudiantes aporten con comentarios basados en sus propias experiencias, utilizando un lenguaje sencillo de comprender.

Además, la retroalimentación entre los estudiantes está presente durante toda la sesión de clase y se da de manera individual entre los estudiantes; los profesores recurren al aprendizaje en parejas para dar retroalimentación, donde los estudiantes platican y resuelven ejercicios, donde discuten los temas tratados en clase, o donde se apoyan mutuamente cuando no logran entender algo utilizando estrategias para resolver un problema. Varios de los estudiantes hicieron la observación de que dar retroalimentación a sus compañeros les permite ver sus propios errores y hacer las correcciones necesarias, lo que a su vez les permite mejorar su aprendizaje. La retroalimentación de estudiante a estudiante es un tipo de retroalimentación en la que los estudiantes retroalimentan a otros estudiantes al tiempo que recopilan información y fomentan el debate entre ellos para mejorar sus aprendizajes.

2.2.3. La retroalimentación formativa

Anijovich (2018) identifica las siguientes categorías bajo las cuales se podrían ubicar diversos tipos de retroalimentación: Las siguientes son algunas de las categorías que pueden utilizarse para clasificar la retroalimentación formativa: Tiempo, que se refiere a la frecuencia y oportunidad de la retroalimentación, por otro lado, se refiere a la focalización en ciertos aspectos del aprendizaje, sin embargo, el modo es un factor que determina si la retroalimentación se da de manera oral, escrita, visual o por demostración, a través de diálogos, discusiones, preguntas, cuestionamientos, indirectas y si se utiliza o no lenguaje corporal y gestos. El tiempo, que se refiere a la frecuencia y el momento de la retroalimentación, por otra parte, se refiere a la atención que se presta a determinados aspectos del aprendizaje. Cuando hablamos de tiempo, nos referimos a la frecuencia y puntualidad del feedback. La cantidad se refiere a la atención prestada a determinadas facetas de la educación. La audiencia puede consistir en un solo individuo, un pequeño grupo o todo el grupo en su conjunto, lo que nos lleva a la cuarta y última característica que examina Anijovich, que es la audiencia.

Por otro lado, de acuerdo con la pirámide de Wilson (2002), puesta de manifiesto por Escobar (2018), una de las primeras formas de categorizar el input se basa en la forma que adopta la retroalimentación. Hay tres formatos diferentes en los que se puede presentar la retroalimentación: en forma escrita, verbal o en un formato de demostración. Durante el tiempo de trabajo en clase, los estudiantes pueden recibir comentarios por escrito. A

menudo se trata de una pequeña afirmación, o incluso de una breve frase o palabra, que el estudiante tiene en cuenta mientras trabaja en su tarea. El segundo tipo de comentario que se puede dar es el verbal. Puede darse inmediatamente o al final de un procedimiento determinado. A lo largo del trabajo diario que se realiza en clase, pueden hacerse comentarios verbales. Se anima a los estudiantes a mejorar rápidamente su rendimiento introduciendo los cambios necesarios al mismo tiempo que escuchan comentarios verbales sobre una actividad concreta que se está llevando a cabo en clase.

La demostración de algo es el tercer tipo de retroalimentación. Esto tiene en cuenta que un método de proporcionar retroalimentación es mediante el ejemplo. Cuando se educa a los estudiantes oralmente o por escrito sobre lo que tienen que arreglar o mejorar, es posible que no siempre capten qué es lo que tienen que trabajar; más bien, lo que necesitan es que se les demuestre. Comprenderán los requisitos si se les muestra visualmente y en forma de acción concreta. Aprovechar las múltiples herramientas accesibles en el aula es una forma de lograr este objetivo. (William, 2011)

Según Shute (2008), la elección sobre el tipo de retroalimentación a utilizar dependerá de las circunstancias específicas y del contexto que se den. Además, aunque se utilicen el mismo instructor y los mismos estudiantes de un día para otro, la forma que adopte la retroalimentación cambiará. También es concebible que se utilice más de un tipo de retroalimentación en el mismo momento, o que el uso de una forma lleve al uso de otro tipo.

Basándose en la información presentada anteriormente, el departamento del Ministerio de Educación responsable de la evaluación de los profesores ha desarrollado una propuesta de tipología de retroalimentación en función de la actuación del profesor. Esta tipología responde a tres criterios: el primero responde a los efectos sobre el aprendizaje, el segundo responde según la fuente y el tercero responde según el destinatario.

Según Minedu (2016), para dar respuesta a los objetivos de este estudio, se tendrá en cuenta la tipología de retroalimentación. Por lo tanto, para cumplir con las características de la retroalimentación formativa, es necesario mirar el desempeño del docente, porque las implicaciones de sus acciones generan efectos en el aprendizaje, y se puede utilizar la retroalimentación de acuerdo a los efectos en el aprendizaje. Se hará énfasis en el tipo de

retroalimentación, según los efectos en el aprendizaje, porque la retroalimentación debe ser efectiva, neutral, oportuna y específica.

2.2.3.1. La retroalimentación descriptiva

Se trata simplemente de señalar si la respuesta o la técnica que está creando el estudiante es correcta o errónea (incluye preguntarle si está seguro de su respuesta sin darle más elementos de información), o de proporcionarle la solución adecuada. También incluye preguntarle si está seguro de su respuesta sin darle más elementos de información. (MINEDU, 2018, p. 28). Esto implica que el instructor reacciona al proceso, pero provoca ambigüedades con su respuesta porque no suministra componentes adicionales de los cuales el estudiante pueda depender para, primero, comprender por qué su actuación es correcta o incorrecta, y segundo, construir un plan para superar su condición actual. Esto se debe a que el profesor no ofrece más elementos en los que el estudiante pueda apoyarse para comprender por qué su actuación es correcta o incorrecta. Esto se debe a que el instructor no ofrece más elementos de los que pueda depender el estudiante para comprender por qué su actividad es adecuada o inadecuada.

Se crea una dependencia como resultado de esta forma de retroalimentación, y tampoco hay posibilidad de tener componentes de juicio que puedan contribuir al desarrollo de la autonomía como resultado de este tipo de input. Este tipo de retroalimentación se distingue de la retroalimentación introspectiva y de la retroalimentación descriptiva en que el instructor formula preguntas a las que las únicas respuestas aceptables son aquellas en las que el estudiante afirma o niega haber realizado la tarea en cuestión, o viceversa. Por ello, el carácter de la evaluación formativa, que es ser reflexiva y constructiva, se pierde cuando el instructor también verifica o refuta el grado de consecución del rendimiento. Sin embargo, este tipo de retroalimentación se caracteriza por la falta de tal concentración (Anijovich, 2018). Si bien es sumamente crucial que la retroalimentación se concentre en el aprendizaje del alumno, este tipo de retroalimentación no lo hace.

Aunque puede pasar algún tiempo hasta que los efectos del aprendizaje y los beneficios obtenidos de estos distintos tipos de retroalimentación se hagan patentes, es esencial destacar que existen situaciones en las que un tipo concreto de retroalimentación puede ser más pertinente que otro, aunque no sea tan eficaz en términos de aprendizaje. Esto es algo

que debe tenerse presente en todo momento. Así, si nos enfrentamos a un aprendizaje de tipo reproductivo, para el que el estudiante ya se ha formado el significado, entonces el tipo de retroalimentación más importante es el básico. (Pozo, 2008, p. 116)

2.2.3.2. La retroalimentación reflexiva

Implica detallar los componentes del trabajo del estudiante que contribuyen a su éxito o fracaso, o dar a los estudiantes consejos específicos sobre cómo pueden mejorar su trabajo en el momento oportuno, así como proporcionar a los estudiantes la información adecuada para mejorar su trabajo en el momento oportuno. Es difícil desarrollar un cambio durante un corto periodo de tiempo que muy probablemente no perdurará porque no es el resultado de un proceso reflexivo por parte del estudiante sobre su proceso de aprendizaje. Esto se debe a que el cambio no lo genera el estudiante reflexionando sobre su proceso de aprendizaje. Este tipo es muy apreciado por su influencia instantánea en el ajuste del rendimiento; sin embargo, se enfrenta al reto de crear un cambio durante un tiempo limitado que muy probablemente no se mantendrá. Por otro lado, el Marco de Buen Desempeño Docente afirma que este tipo de retroalimentación no debe utilizarse en la evaluación del aprendizaje, ya que no ayuda a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes (MINEDU, 2018).

Este tipo de retroalimentación se distingue por la práctica de obtener información directamente del estudiante sobre qué aspectos de su rendimiento podrían mejorarse y cómo deberían modificarse. Como consecuencia directa de ello, el estudiante ya no tendrá la opción de desarrollar sus propias concepciones. Dado que describe los comportamientos que deben corregirse, tiene otra consecuencia, y es que acelera el ritmo al que se produce un cambio de actitud o de actuación. Sin embargo, como hemos visto en el pasado, este tipo de retroalimentación no es ideal, ya que el tiempo que se pretende dedicar al aprendizaje sólo dura un tiempo limitado. En consecuencia, los estudiantes no sacan el máximo provecho de él (Ávila, 2009).

Según Gaviria (2016), un ambiente ideal de aprendizaje se crea cuando tanto el profesor como el estudiante trabajan juntos para encontrar respuestas a las preguntas que se plantean. ¿A dónde quieres que lo envíe exactamente? ¿Cómo le van las cosas? y ¿Qué sigue? ; la primera pregunta se refiere a la información que se tiene con respecto a los

objetivos de aprendizaje; la segunda pregunta también proporciona información con respecto a los objetivos de la tarea en general en relación con un estándar esperado, desempeño anterior, y/o éxito o fracaso en una parte específica de la tarea; y la tercera pregunta se refiere a que se debe dar información que conduzca a mayores posibilidades de aprendizaje y a una comprensión más profunda de lo que se cubrió; la primera pregunta se refiere a la información que se tiene con respecto a los objetivos de aprendizaje; la segunda pregunta también proporciona información.

En la retroalimentación descriptiva, identificamos niveles que permiten una comprensión más profunda en varios frentes: sobre el trabajo que se realiza, el proceso que se sigue, la autorregulación y el "yo" mismo. En el primer nivel, ofrece información sobre el grado en que un trabajo se lleva a cabo con éxito. Otros niveles de retroalimentación descriptiva permiten profundizar en diversos temas, como el trabajo que se está realizando, el proceso que se está siguiendo, los métodos de autorregulación y el "yo" mismo. Distingue entre respuestas correctas e incorrectas, la adquisición de muchos tipos de información y la creación de un conocimiento profundo en contraposición a una comprensión superficial. Cuando los estudiantes alcanzan el tercer nivel de la unidad de autorregulación, el instructor explica en qué momento será esencial buscar ayuda ejecutiva o instrumental. Según Hattie y Timperley (2007), palabras como "Eres muy listo" y "Bien hecho" se incluyen en el cuarto nivel de retroalimentación "yo", que no es un tipo de retroalimentación eficaz.

Una de las características distintivas de la retroalimentación descriptiva es su adaptabilidad al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esto se debe a que, para que la retroalimentación descriptiva tenga éxito, debe presentar ejemplos relacionados con la dificultad de aprendizaje que el instructor ya haya preparado. Esto se debe al hecho de que da instancias que están asociadas con el aprendizaje. Además, si es evidente que el estudiante tiene dificultades para comprender la tarea o el objetivo de aprendizaje, es conveniente proporcionar actividades adicionales que sean pertinentes para el contexto, atendiendo a cada estudiante según sea necesario. Esto contrasta con la retroalimentación reflexiva, que proporciona al estudiante instancias adicionales que puede utilizar como modelo para analizar sus propios comportamientos y autorregular su aprendizaje.

2.2.3.3. La retroalimentación valorativa

Los instructores ayudan a los estudiantes a través de este tipo de críticas para que estos puedan averiguar cómo mejorar su desempeño o cómo reflexionar sobre sus propios pensamientos y descubrir el origen de sus malentendidos o errores. (MINEDU, 2018, p. 28) Debido a que brinda a los estudiantes la oportunidad de tomar la iniciativa de reconocer cuándo han cometido un error y de sugerir soluciones que redunden en un mayor conocimiento, la calidad de la retroalimentación que el docente brinda con base en las necesidades de aprendizaje que han sido identificadas es beneficiosa para la autonomía de los estudiantes. Esto se debe a que la retroalimentación se basa en las necesidades de aprendizaje que se han identificado.

Mediante el uso de la retroalimentación, los educadores tienen la oportunidad de autorreflexionar sobre sus propias prácticas pedagógicas; como resultado, pueden adoptar tanto nuevas técnicas como nuevos enfoques. En otras palabras, el profesor es capaz de promover la metacognición en sus estudiantes cuando se proporciona una retroalimentación valiosa, porque da a los estudiantes la capacidad de adquirir conocimiento y conciencia de sus propios procesos de aprendizaje, lo que a su vez les da la capacidad de tener control sobre esos procesos de forma natural. Así funciona la metacognición. Un nombre adicional para el conjunto de actos que son congruentes con el método formativo es el término "retroalimentación positiva". Según Hattie y Timperly (2007), la retroalimentación valiosa también se conoce como retroalimentación positiva, ya que se asocia con los rasgos y condiciones que la hacen exitosa y tienen una gran influencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Debido a esto, la retroalimentación valiosa también se conoce como el equivalente positivo de la retroalimentación negativa.

En este sentido, la retroalimentación más eficaz es muy específico porque ayuda al estudiante a comprender las diferencias entre su rendimiento esperado y lo que realmente ha conseguido. El tipo de retroalimentación que fomenta la reflexión o el descubrimiento es directamente revelador de lo que realmente ocurrió, y debe evitar incluir evaluaciones en la medida de lo posible. Además, la información más beneficiosa es la que es muy detallada. Aunque es evidente que es responsabilidad del estudiante autorregular su propio aprendizaje, esto no indica que se le deba dejar solo mientras tiene lugar el proceso. El

instructor intervendrá, pero su ayuda debe estar orientada a que el estudiante vea por sí mismo lo inadecuado de su trabajo.

Sugiere que la actividad más relevante que adoptaría un profesor para medir el progreso que han hecho los estudiantes en su aprendizaje presupone que el instructor está supervisando activamente el desarrollo de los estudiantes ofreciéndoles una retroalimentación reflexiva. Esto demuestra que el profesor participa activamente en el proceso y evalúa con éxito el desarrollo de los estudiantes, tanto en lo que se refiere a sus conocimientos como a su aprendizaje. Significa que la acción más relevante que tendría el profesor para medir el progreso del estudiante en el aprendizaje es asumir que el instructor realiza un seguimiento activo ofreciendo retroalimentación reflexiva. Esto en referencia al uso de rúbricas de desempeño docente. Otra acción que resulta pertinente es que, a la luz de las evidencias, el profesor recabe información a través de preguntas, evitando preguntas que promuevan el pensamiento crítico reflexivo, evitando interpretaciones o críticas, y actuando en cambio como guía y acompañante en el análisis para que los estudiantes descubran por sí mismos la solución más pertinente a un reto o desafío de aprendizaje.

Según Ravela (2017) argumenta que para un buen retorno y esto genera efectos positivos en el aprendizaje, siendo que la retroalimentación evaluativa, proporciona a los estudiantes evidencias concretas sobre su trabajo para que el estudiante haga comparaciones entre lo que hizo y lo que se esperaba, por lo que también se pueden ofrecer ejemplos o modelos de tareas similares que estén en línea con los criterios de calidad a alcanzar, permitiendo que el estudiante se dé cuenta del desempeño que ha logrado con base en referencias. También sostiene que es para un buen rendimiento y esto genera mayor confianza en si mismo.

2.3. Definición conceptual

a) Ausencia de retroalimentación

Indica que el instructor no realiza ninguna devolución congruente a la evaluación formativa. En su lugar, el instructor se limita a felicitar al alumno por la realización de un trabajo y le asigna una calificación sin dar explicaciones sobre la nota. (Contreras, 2018)

b) Evaluación formativa

Es la evaluación que se realiza durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje; más importante aún, es la reflexión continua, sistemática e integrada sobre el proceso educativo, que permite realizar los reajustes oportunos para alcanzar los resultados óptimos del propio proceso.

c) Criterios de evaluación

Son las técnicas que permiten recoger los aprendizajes más significativos de un objetivo de aprendizaje, independientemente de que ese objetivo de aprendizaje sea conceptual, procedimental o actitudinal.

d) Retroalimentación

Los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar sobre sus acciones y las implicaciones de las mismas mediante el uso de la retroalimentación, que es un componente vital del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto permite a los estudiantes alcanzar sus metas y objetivos. Dado que la retroalimentación es una parte esencial del proceso de evaluación formativa, no se debe esperar obtener calificaciones o clasificaciones relativas como resultado de recibirla. (Perrenoud, 2008)

e) Retroalimentación reflexiva

El término "guiar a los alumnos para que sean ellos los que descubran cómo gestionar su rendimiento" se refiere a dirigir a los alumnos para que sean ellos los que descubran cómo gestionar su propio rendimiento. Este tipo de retroalimentación fomenta la reflexión a partir de su propio pensamiento para que puedan identificar la causa de sus ideas o errores. En consecuencia, las respuestas incorrectas se consideran oportunidades para seguir formándose. (Vives, 2018)

f) Retroalimentación descriptiva

Este estilo de retroalimentación proporciona información suficiente para mejorar el trabajo de los alumnos, ya que detalla los logros o los retos y sugiere detalladamente lo que los alumnos pueden hacer para mejorar su trabajo. Además, proporciona los métodos y las tácticas que ayudarán a descubrir la reacción del alumno. (Contreras, 2018)

g) Retroalimentación incorrecta

Es precisamente este tipo de retroalimentación el que provoca la perplejidad del alumno, ya que el instructor improvisa su intervención proporcionando información incorrecta e insinuando que algo es correcto cuando en realidad no lo es. (Atoccsa, 2020)

h) Retroalimentación valorativa

Según Ravela (2009), este tipo de retroalimentación no sólo permite indicar al alumno si sus actividades son correctas o incorrectas, sino que también se expresa a través de palabras emotivas que ayudan a los estudiantes a sentirse impulsados a alcanzar sus objetivos de aprendizaje.

Capítulo III

Hipótesis y variables de la investigación

3.1. Hipótesis de la investigación

Como el trabajo de investigación fue descriptivo y el diseño descriptivo fue simple, no se hicieron suposiciones ya que no se consideró la causalidad y no se realizaron comparaciones.

También se debe aclarar que los estudios descriptivos miden conceptos (variables) de manera bastante independiente; aunque por supuesto pueden integrar medidas de cada dimensión de dicha variable para ilustrar cómo y cómo se ve el fenómeno de interés, pero su propósito no era mostrar su relación con otras variables.

Según el marco existente de Sampieri (1997), los estudios descriptivos simples se interesan principalmente en la descripción y se centran en medir con la mayor precisión posible. Por lo tanto, las meras mediciones de un fenómeno para describir su comportamiento no necesitan supuestos, carecen de ellos.

3.2. Variables de la investigación

Dado que una variable es una cualidad que puede alterarse, el sistema variable se compone de una colección de cualidades que deben investigarse y describirse en términos de sus métricas o unidades de medida. Dado que una variable es una cualidad que puede alterarse, el sistema variable también se conoce como sistema cambiante.

La variable de estudio en la presente investigación es:

- Retroalimentación formativa.

Definición conceptual de la variable.

Brookhart (2008), menciona que la retroalimentación formativa se define desde dos perspectivas: la cognitiva y la motivacional. Desde el aspecto cognitivo, nos explica que una vez que la retroalimentación es recibida por los estudiantes para enriquecer su proceso de aprendizaje, éstos la interiorizan comprendiendo qué debe hacer y por qué. Luego, el estudiante logra sentir que tiene el control de su propio proceso de aprendizaje, es este sentimiento el que tiene que ver con el aspecto emocional.

Definición operacional.

Esta variable se va medir mediante el cuestionario sobre la retroalimentación formativa, es una adaptación de Uchpas (2020), que comprende las dimensiones: retroalimentación descriptiva, retroalimentación reflexiva y retroalimentación valorativa. Se operativiza en 8 indicadores y 16 ítems.

3.3. Operacionalización de la variable

Una vez descubiertas las variables, la siguiente fase del diseño del estudio es la operacionalización, una parte muy importante del proceso.

Tabla 1

Operacionalización de la variable retroalimentación formativa

Dimensión	Indicadores	Ítems	Escala y valores	Niveles y rangos
Retroalimentación descriptiva	▪ El docente brinda sugerencias oportunamente al estudiante.	1, 2	Ordinal 0. Nunca 1. A veces 2. Siempre	Bajo [0 - 3] Medio [4 - 7] Alto [8 - 12]
	▪ El docente ofrece estrategias que permita descubrir una determinada respuesta ante la situación planteada.	3, 4		
	▪ Realiza comentarios.	5, 6		
Retroalimentación reflexiva	▪ El docente se convierte en guía y orientador para que puedan descubrir, mejorar e identificar su desempeño.	7, 8	Ordinal 0. Nunca 1. A veces 2. Siempre	Bajo [0 - 3] Medio [4 - 7] Alto [8 - 12]
	▪ El docente saca provecho de los errores para convertirlos en oportunidades de aprendizaje.	9, 10		
	▪ El docente crea un espacio dialógico.	11, 12		
Retroalimentación valorativa	▪ El docente brinda frases emotivas enfocadas en el estudiante y no en las actividades y/o tareas.	13, 14	Ordinal 0. Nunca 1. A veces 2. Siempre	Bajo [0 - 2] Medio [3 - 5] Alto [6 - 8]
	▪ El docente ofrece juicios con referentes claros.	15, 16		

Nota. Fuente: Elaboración propia

Capítulo IV

Metodología de Investigación

4.1. Tipo de investigación

La investigación básica es el tipo que le corresponde y, según Hernández (2014), la investigación básica también se conoce como investigación pura o fundamental. Según Hernández (2014), la investigación básica busca avanzar en el progreso científico y aumentar el conocimiento teórico, pero no se interesa directamente por las posibles aplicaciones o consecuencias prácticas de sus hallazgos. La investigación básica es más formal, busca generalizaciones y desarrolla una teoría que se basa en principios y hechos.

4.2. Nivel de investigación

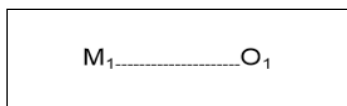
Este estudio utilizó un enfoque no experimental para su investigación, lo que se conoce como investigación ex post facto. La frase "ex post facto" deriva de la palabra latina "post factum", que significa "después del suceso". Kerlinger (1983) define un estudio ex post facto como una investigación sistemática en la que el investigador no puede ejercer control sobre las variables de interés, ya sea porque el suceso investigado ya ha tenido lugar o porque las propias variables son intrínsecamente susceptibles de manipulación. Dado que en los estudios ex post facto es imposible que el investigador influya en la variable o en sus consecuencias, sólo puede observar lo que ya existe (Hernández, Fernández y Baptista, 1991). Los estudios ex post facto se realizan a posteriori, cuando ya se ha producido un cambio en la variable independiente.

4.3. Diseño de investigación

El diseño que se utilizará es descriptivo, lo que significa que se procesarán los datos adquiridos de la medición de las variables para caracterizar e identificar las características que son el foco de la investigación (Sánchez y Reyes, 2009). De acuerdo con Hernández (2014), el propósito de estos diseños es estudiar si una población presenta o no uno o más patrones o niveles de una variable. Es un procedimiento que incluye determinar el valor de una o más variables en relación con un grupo de personas u otros seres vivos, un elemento,

un escenario, un contexto, un fenómeno, una comunidad, etc., con el fin de proporcionar una descripción de dichas variables.

El esquema de diseño es el siguiente:



Donde:

M₁ = Muestra de estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la IE N° 7083 “Manuel Gonzales Prada” de... San Borja.

O₁ = Observación de retroalimentación formativa.

4.4. Población, muestra y muestreo de investigación

4.4.1. Población

Según Hernández (2010), la población o el universo es el conjunto de todas las instancias que cumplen los requisitos de un determinado conjunto de criterios (p. 174). Para la presente investigación, como población estará conformada por 83 estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la IE N° 7083 “Manuel Gonzales Prada” de San Borja, según se aprecia en la siguiente distribución:

Tabla 2

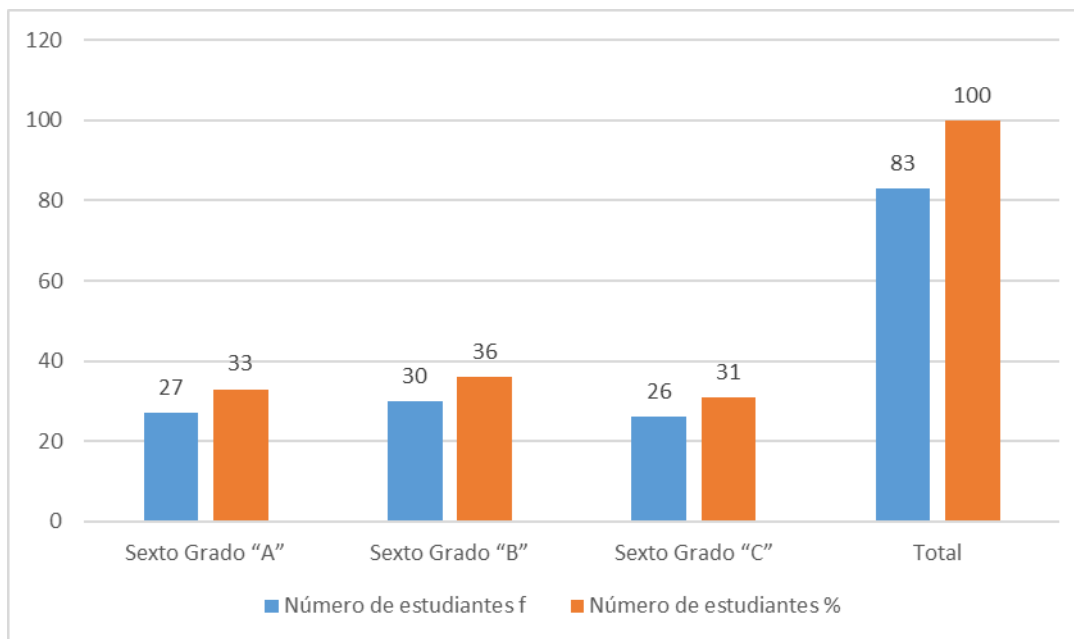
Población estudiantil del sexto grado de Educación Primaria

Secciones	Número de estudiantes	
	f	%
Sexto Grado “A”	27	33
Sexto Grado “B”	30	36
Sexto Grado “C”	26	31
Total	83	100

En la tabla 2, sobre la distribución de la población estudiantil del sexto grado de Educación Primaria, se tiene que en el sexto grado “A” hay un total de 27, en el sexto grado “B” 30 y, en el sexto grado “C” 26, no existen diferencias marcadas de sección a

sección en cuanto a la cantidad de estudiantes. Lo que se puede visualizar en la siguiente figura 1.

Figura 1: *Distribución de la población según el número de estudiantes*



4.4.2. Muestra

Según Hernández (2010), la muestra es un subconjunto de la población de interés sobre la que se recogen datos (p. 173). Este subgrupo es el objeto de la recogida de datos. Conformada por 57 estudiantes del sexto grado "A" y "B" de Educación Primaria de la IE N° 7083 "Manuel Gonzales Prada" de San Borja. Corresponde a un muestreo por criterio de tipo disposición.

4.4.3. Muestreo

Según Hurtado (2000), el muestreo se refiere a una serie de procesos que se llevan a cabo para elegir a los miembros de la muestra. Una vez establecido el tamaño de la muestra, el siguiente paso para el investigador es elegir a los participantes que entrevistará y la metodología que utilizará.

Dado que no se trata de una muestra probabilística, el método de selección es estándar o de tipo tratamiento.

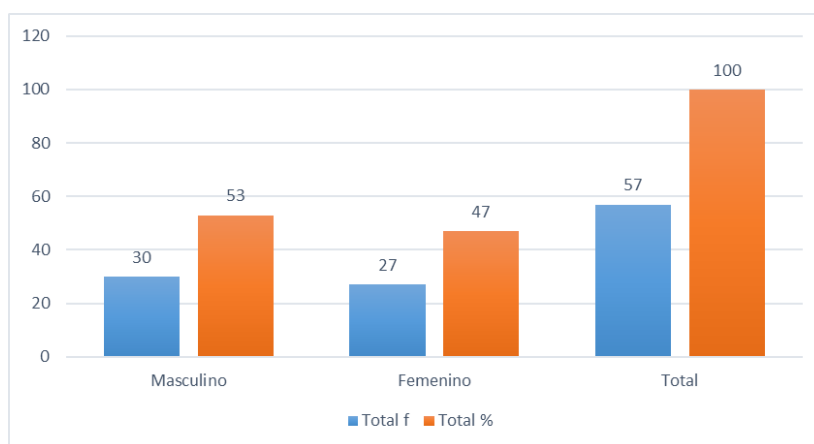
Tabla 3

Muestra definitiva para el estudio

Género	Total	
	f	%
Masculino	30	53
Femenino	27	47
Total	57	100

Nota. Fuente: <http://escale.minedu.gob.pe/> (2022)

Figura 2: *Distribución de la muestra definitiva para el estudio*



Según se tienen los datos en la tabla 3, la muestra está conformada por 57 estudiantes del sexto grado “B” de Educación Primaria de la IE N° 7083 “Manuel Gonzales Prada” de San Borja. Corresponde a un muestreo por criterio de tipo disposición; siendo también en porcentajes 53% masculino y un 43% femenino, tal se aprecia en la figura 2.

4.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

4.5.1. Técnicas de recolección de datos

El primer paso para realizar una investigación es especificar el instrumento de medida, determinar su confiabilidad y validez, y adaptarlo a la realidad del estudio después de un proceso formal.

Una vez aprobada la herramienta de evaluación, se presentará una solicitud a la institución educativa elegida para que podamos coordinar el tiempo de preparación para la evaluación antes de obtener el permiso de uso de los ambientes de la IE.

También es necesario programar una reunión con los profesores de aula para dar a conocer las herramientas de evaluación que se utilizarán en el momento dado.

4.5.2. Instrumentos de recolección de datos

La herramienta de recolección de información de datos parte de la matriz del instrumento de investigación, teniendo en cuenta las recomendaciones y orientaciones de los profesores de educación primaria; en este sentido, nos permite recolectar información sumamente valiosa y nos ayuda a analizar los resultados, pues Hernández (2014) afirma que la recolección de información permite dar respuesta a la pregunta inicial de investigación, que luego se convierte en la unidad de análisis. Durante el proceso de construcción, se siguió un proceso de debida diligencia para determinar la eficiencia de la construcción.

Ficha técnica del instrumento:

Nombre: Cuestionario sobre retroalimentación formativa.

Autores: Uchpas (2020)

Procedencia: Chimbote, Perú

Adaptado por: Mario Fernando Tapia Quispe (2023)

Objetivo: Describir las características de la variable retroalimentación formativa predominante que reciben los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la IE N° 7083 “Manuel Gonzales Prada” de San Borja.

Número de ítems: 16

Administración: Individual.

Dimensiones: 3

Dimensión 1: Retroalimentación descriptiva (Ítems: 1; 2; 3; 4; 5 y 6)

Dimensión 2: Retroalimentación reflexiva (Ítems: 7; 8; 9; 10; 11 y 12)

Dimensión 3: Retroalimentación valorativa (Ítems: 13, 14, 15 y 16)

Tiempo: 20 minutos

Medio de aplicación: Google forms.

Variable que mide: Retroalimentación formativa

Dimensiones que mide:

Dimensión 1: Retroalimentación descriptiva

Dimensión 2: Retroalimentación reflexiva

Dimensión 3: Retroalimentación valorativa

Escala y valores: Ordinal. Donde:

Nunca (0)

A veces (1)

Siempre (2)

Niveles y rangos: Bajo, medio y alto

Tabla 4

Baremos de la variable y dimensiones

Variable/dimensiones	Bajo	Medio	Alto
D1: Retroalimentación descriptiva	0 - 3	4 - 7	8 - 12
D2: Retroalimentación reflexiva	0 - 3	4 - 7	8 - 12
D3: Retroalimentación valorativa	0 - 2	3 - 5	6 - 8
V: Retroalimentación formativa	0 - 10	11 - 21	22 - 32

4.5.3. Validación del instrumento

Para la validación del instrumento se consideraron cuatro criterios, estos son: suficiencia claridad, coherencia y relevancia.

Tabla 5

Criterios e indicadores para la validez de contenido

Criterios	Indicadores
Suficiencia	<ul style="list-style-type: none">▪ Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.▪ Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total.▪ Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.▪ Los ítems son suficientes.

Claridad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El ítem no es claro. ▪ El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas. ▪ Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem. ▪ El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
Coherencia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El ítem no tiene relación lógica con la dimensión. ▪ El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión. ▪ El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo. ▪ El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
Relevancia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión. ▪ El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste. ▪ El ítem es relativamente e importante. ▪ El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Tabla 6

Resultados de juicio de expertos con respecto al instrumento

Jueces expertos	Conclusión
	Cuestionario sobre retroalimentación formativa
Juez 1	Aplicable
Juez 2	Aplicable
Juez 3	Aplicable

Tal como se aprecia en la tabla 6, todos los jueces expertos dieron una opinión final de que el instrumento es aplicable.

4.5.4. Confiabilidad del instrumento

El método que se utiliza para calcular la fiabilidad de un instrumento de medida oscila entre 0 y 1, donde un coeficiente de 0 denota ausencia de fiabilidad y un coeficiente de 1 denota el máximo nivel de fiabilidad (fiabilidad total, perfecta). Según Hernández, Batista

y Fernández (2014), la proximidad del coeficiente a cero es inversamente proporcional a la cantidad de error de medición.

El coeficiente Alfa de Cronbach se utiliza como factor determinante de los criterios de fiabilidad del instrumento en este estudio debido a esta consideración. Dado que funciona para escalas con muchos valores potenciales, puede utilizarse para el proceso de determinación de la fiabilidad de escalas cuyos ítems incluyen más de dos opciones de respuesta (también conocidas como preguntas polinómicas). La fórmula utilizada es la siguiente:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

Donde:

K: El número de ítems

$\sum S_i^2$: Sumatoria de varianzas de los ítems

S_T^2 : Varianza de la suma de los ítems

α : Coeficiente de Alfa de Cronbach

Tabla 7

Criterios de confiabilidad valores según el Alfa de Cronbach

Índice	Nivel de fiabilidad	Valor de Alfa de Cronbach
1	No es confiable	-1 a 0
2	Baja confiabilidad	0,01 a 0,49
3	Regular confiabilidad	0,5 a 0,75
4	Fuerte confiabilidad	0,75 a 0,89
5	Alta confiabilidad	0,9 a 1

Tabla 8*Estadístico de confiabilidad*

Variable	Alfa de Cronbach	Nº de Ítems
Retroalimentación formativa	,913	16

El coeficiente obtenido por el estadístico Alfa de Cronbach es de 0,913, lo que permite afirmar que el cuestionario ostenta una alta confiabilidad.

Capítulo V

Resultados

5.1. Resultados descriptivos

Aplicando el cuestionario a la muestra objetos de este estudio, luego de procesar la información obtenida, realizar un análisis descriptivo y convincente de la información de acuerdo al objetivo común y analizarla a cierto nivel, de manera que se puedan realizar las mediciones necesarias para el presente trabajo, cuyo resultado se muestra a continuación.

5.1.1. Resultados descriptivos por pregunta

Tabla 9

Descripción en frecuencias del ítem 1

P₁: Si los estudiantes no logran los aprendizajes previstos durante el desarrollo de clases, entonces utiliza otros ejemplos y/o ejercicios complementarios.

		f	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca (0)	0	0,0	0,0	0,0
	A veces (1)	13	22,8	22,8	22,8
	Siempre (2)	44	77,2	77,2	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

Según se aprecian los resultados en la tabla 9 y figura 3, sobre la descripción en frecuencias del ítem 1, donde existe un alto valor de 77,2% representado por la respuesta “siempre”, seguido por 22,8% con la respuesta “a veces”. Ninguno con la respuesta “nunca”. Lo que quiere decir, que la mayoría de los estudiantes utilizan otros ejemplos y/o ejercicios complementarios para lograr aprendizajes.

Figura 3: Distribución en frecuencias del ítem 1 por niveles de aceptación

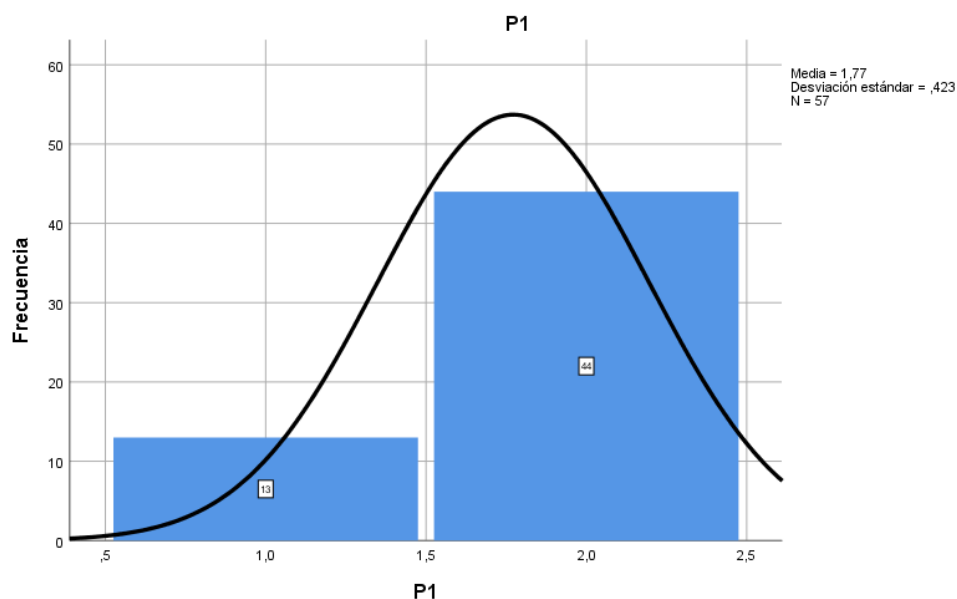


Tabla 10

Descripción en frecuencias del ítem 2

P2: Los ejemplos y/o ejercicios que utiliza para reforzar los aprendizajes con sus estudiantes, los construyen en clases o los tiene elaborados.					
		f	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca (0)	1	1,8	1,8	1,8
	A veces (1)	13	22,8	22,8	24,6
	Siempre (2)	43	75,4	75,4	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

Según se aprecian los resultados en la tabla 10 y figura 4, sobre la descripción en frecuencias del ítem 2, donde existe un alto valor de 75,4% representado por la respuesta “siempre”, seguido por 22,8% con la respuesta “a veces”. Hay solo un 1,8% con la respuesta “nunca”. Lo que quiere decir, que la mayoría de los estudiantes consideran que los ejercicios para reforzar lo construyen en clases.

Figura 4: Distribución en frecuencias del ítem 2 por niveles de aceptación

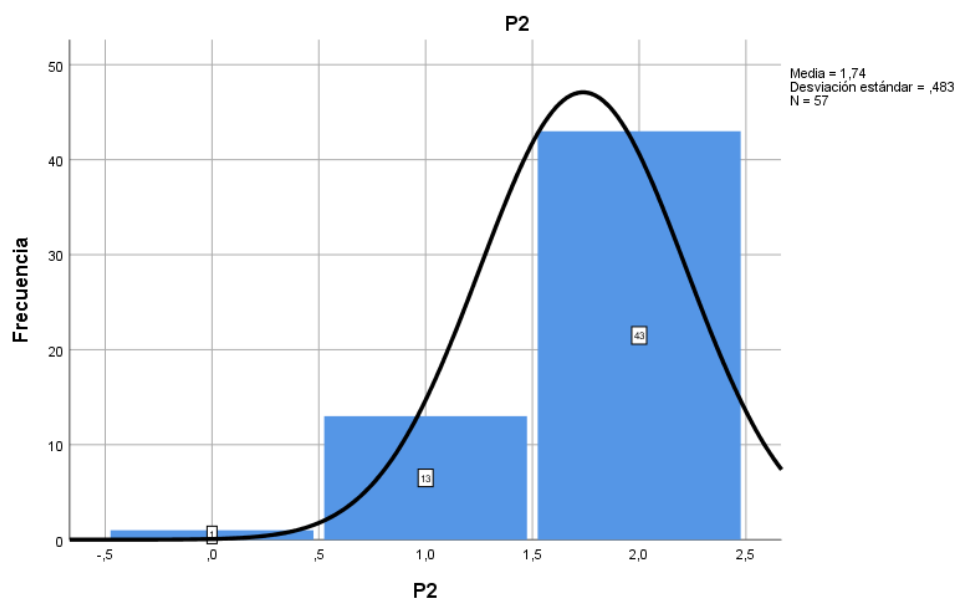


Tabla 11

Descripción en frecuencias del ítem 3

P₃: Si los estudiantes no logran realizar la tarea o trabajo asignado, entonces le ofrece nuevas formas para lograrlo.

		f	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca (0)	2	3,5	3,5	3,5
	A veces (1)	15	26,3	26,3	29,8
	Siempre (2)	40	70,2	70,2	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

Según se aprecian los resultados en la tabla 11 y figura 5, sobre la descripción en frecuencias del ítem 3, donde existe un alto valor de 70.2% representado por la respuesta “siempre”, seguido por 26.3% con la respuesta “a veces”. Hay solo un 3.5% con la respuesta “nunca”. Lo que quiere decir, que la mayoría de los estudiantes consideran asumir nuevas formas que ofrecen sus profesores para lograr la tarea.

Figura 5: Distribución en frecuencias del ítem 3 por niveles de aceptación

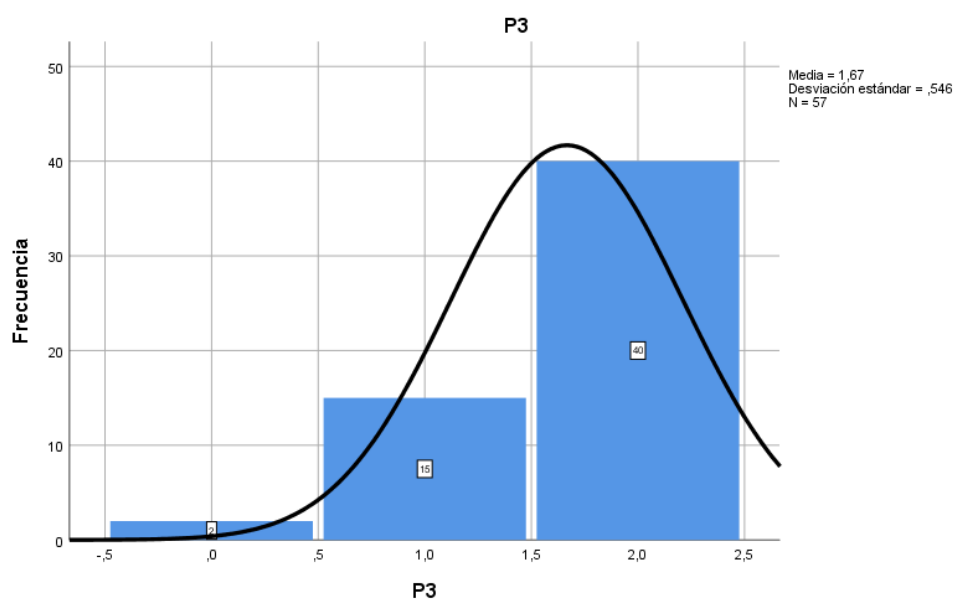


Tabla 12

Descripción en frecuencias del ítem 4

P4: Si los estudiantes no logran realizar la tarea o trabajo asignado, entonces le ofrece otra actividad personalizada para lograrlo.

		f	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca (0)	10	17,5	17,5	17,5
	A veces (1)	23	40,4	40,4	57,9
	Siempre (2)	24	42,1	42,1	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

Según se aprecian los resultados en la tabla 12 y figura 6, sobre la descripción en frecuencias del ítem 4, donde existe un alto valor de 42,1% representado por la respuesta “siempre”, seguido por 40,4% con la respuesta “a veces”. Hay un 17,5% con la respuesta “nunca”. Lo que quiere decir, que en alguna medida si los estudiantes reconocen tener dificultades en las tareas y trabajos, reciben algunas actividades personalizadas.

Figura 6: Distribución en frecuencias del ítem 4 por niveles de aceptación

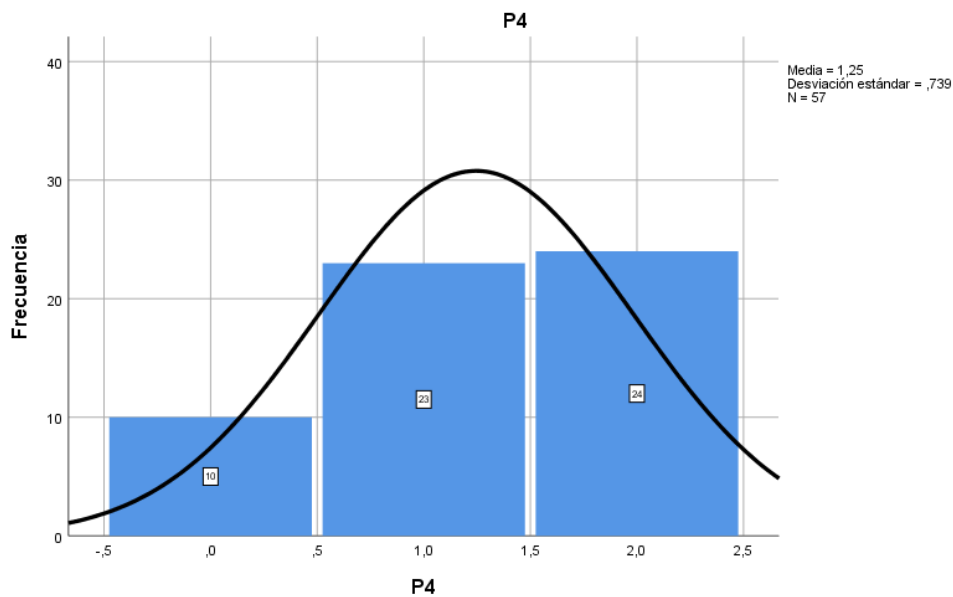


Tabla 13

Descripción en frecuencias del ítem 5

P5: Cuando revisa los trabajos escribe comentarios o sugerencias para mejorar el logro de los aprendizajes en sus estudiantes.

		f	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca (0)	7	12,3	12,3	12,3
	A veces (1)	10	17,5	17,5	29,8
	Siempre (2)	40	70,2	70,2	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

Según se aprecian los resultados en la tabla 13 y figura 7, sobre la descripción en frecuencias del ítem 5, donde existe un alto valor de 70,2% representado por la respuesta “siempre”, seguido por 17,5% con la respuesta “a veces”. Hay un 12,3% con la respuesta “nunca”. Lo que quiere decir, que la mayoría de los estudiantes consideran que reciben comentarios y/o sugerencias descritas para el logro de sus aprendizajes.

Figura 7: Distribución en frecuencias del ítem 5 por niveles de aceptación

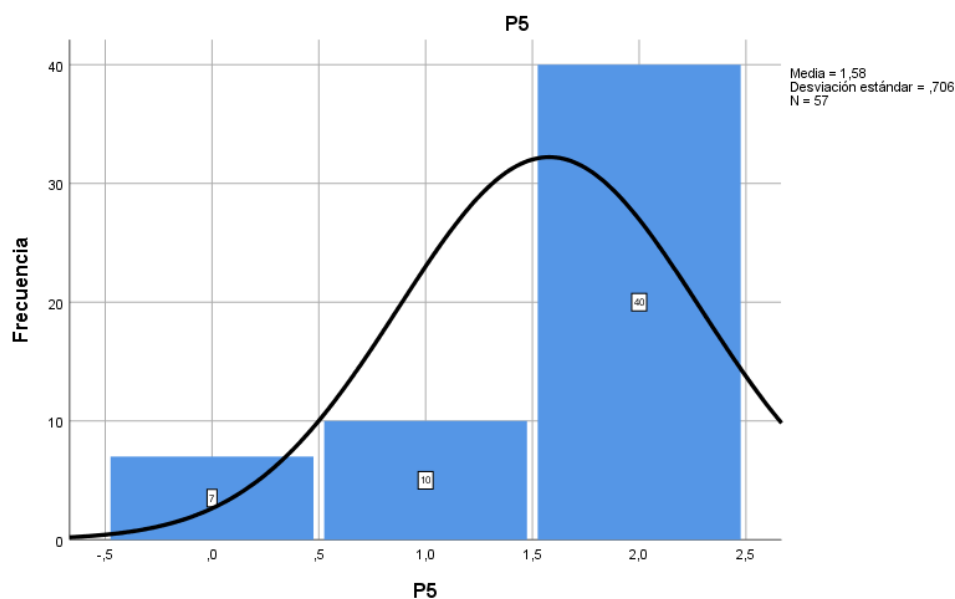


Tabla 14

Descripción en frecuencias del ítem 6

P₆: Estimula a sus estudiantes por medio de frases generalizadas (incompleto, muy bien, adelante, tú puedes).

		f	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca (0)	2	3,5	3,5	3,5
	A veces (1)	4	7,0	7,0	10,5
	Siempre (2)	51	89,5	89,5	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

Según se aprecian los resultados en la tabla 14 y figura 8, sobre la descripción en frecuencias del ítem 6, donde existe un alto valor de 89,5% con la respuesta “siempre” y solo un 7% “a veces”. Hay un 3,5% con la respuesta “nunca”. Lo que quiere decir, que la gran mayoría de los estudiantes consideran que reciben estimulación por parte de los docentes con frases generalizadas.

Figura 8: Distribución en frecuencias del ítem 6 por niveles de aceptación

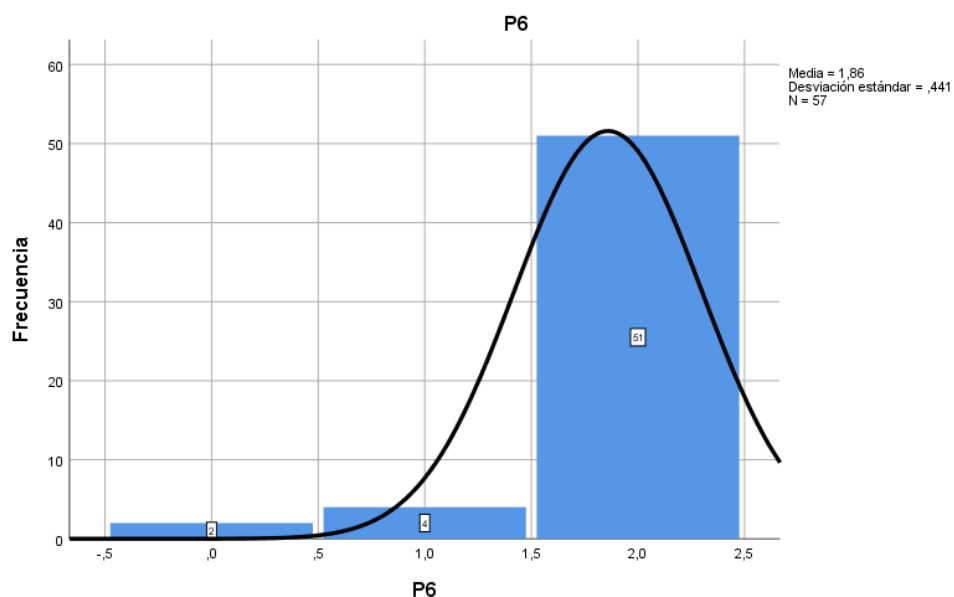


Tabla 15

Descripción en frecuencias del ítem 7

P7: Repregunta varias veces a sus estudiantes hasta que llegue a la respuesta adecuada.

		f	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca (0)	0	0,0	0,0	0,0
	A veces (1)	15	26,3	26,3	26,3
	Siempre (2)	42	73,7	73,7	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

Según se aprecian los resultados en la tabla 15 y figura 9, sobre la descripción en frecuencias del ítem 7, donde existe un alto valor de 73,7% representado por la respuesta “siempre”, seguido por 26,3% con la respuesta “a veces”. Hay un 0% con la respuesta “nunca”. Lo que quiere decir, que siempre se pregunta varias veces hasta que lleguen los estudiantes a la respuesta adecuada.

Figura 9: Distribución en frecuencias del ítem 7 por niveles de aceptación

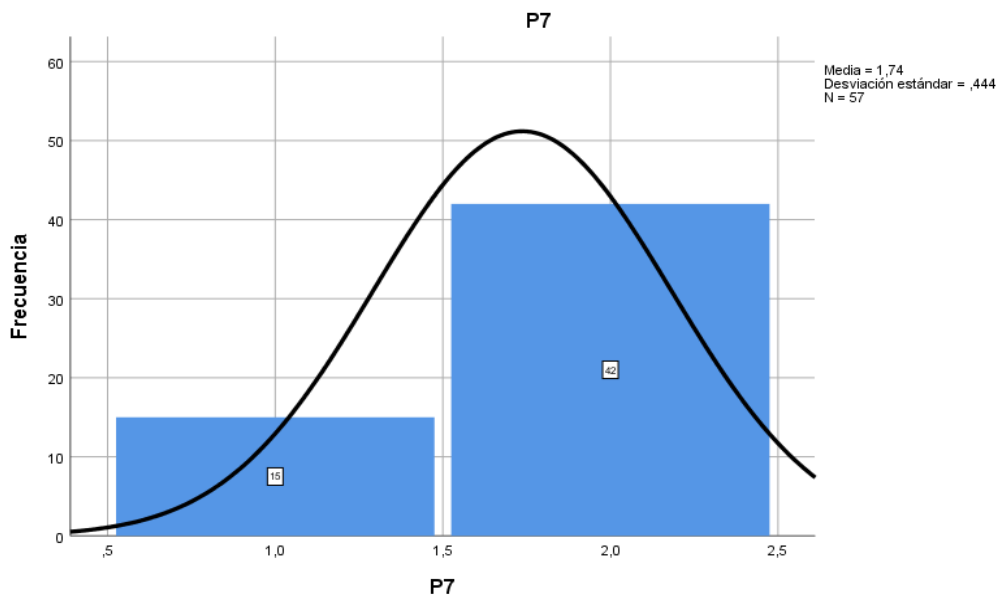


Tabla 16

Descripción en frecuencias del ítem 8

P8: Plantea pistas (explicaciones o aclaraciones) para que el estudiante se dé cuenta del origen de su error.

		f	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca (0)	0	0,0	0,0	0,0
	A veces (1)	3	5,3	5,3	5,3
	Siempre (2)	54	94,7	94,7	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

Según se aprecian los resultados en la tabla 16 y figura 10, sobre la descripción en frecuencias del ítem 8, donde existe un alto valor de 94.7% representado por la respuesta “siempre”, seguido por 5,3% con la respuesta “a veces”. Lo que quiere decir, que la gran mayoría de los estudiantes están seguros que los maestros plantean pistas para que los estudiantes se den cuenta del origen del error.

Figura 10: Distribución en frecuencias del ítem 8 por niveles de aceptación

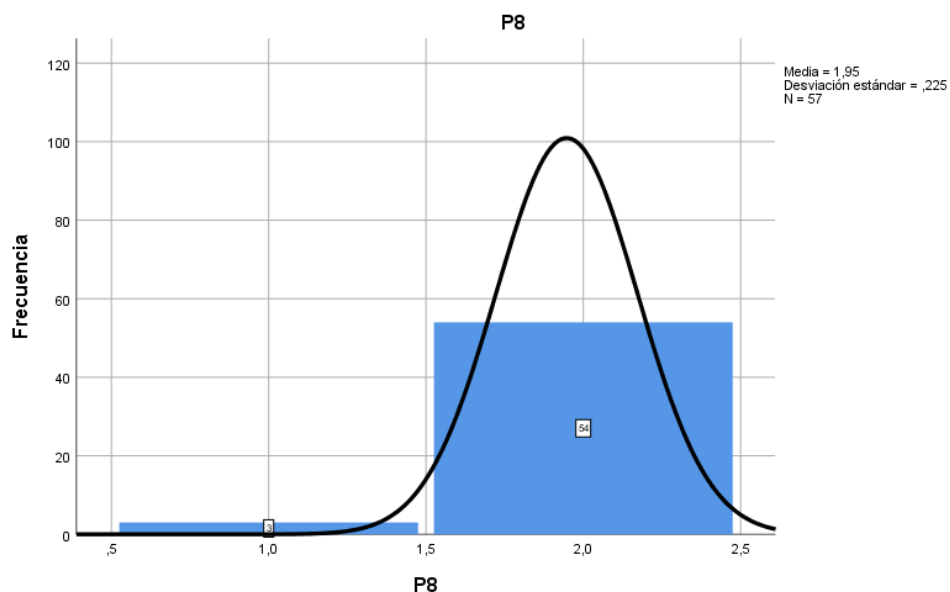


Tabla 17

Descripción en frecuencias del ítem 9

P9: Permite que su estudiante sea capaz de revisar y reflexionar sobre el paso que dejó de hacer o que no realizó correctamente.

		f	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca (0)	0	0,0	0,0	0,0
	A veces (1)	10	17,5	17,5	17,5
	Siempre (2)	47	82,5	82,5	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

Según se aprecian los resultados en la tabla 17 y figura 11, sobre la descripción en frecuencias del ítem 9, donde existe un alto valor de 82,5% representado por la respuesta “siempre”, seguido por 17,5% con la respuesta “a veces” y “nunca” 0%. Lo que quiere decir, que los docentes permiten a los estudiantes sean capaz de revisar y reflexionar a partir del proceso considerado incorrectamente.

Figura 11: Distribución en frecuencias del ítem 9 por niveles de aceptación

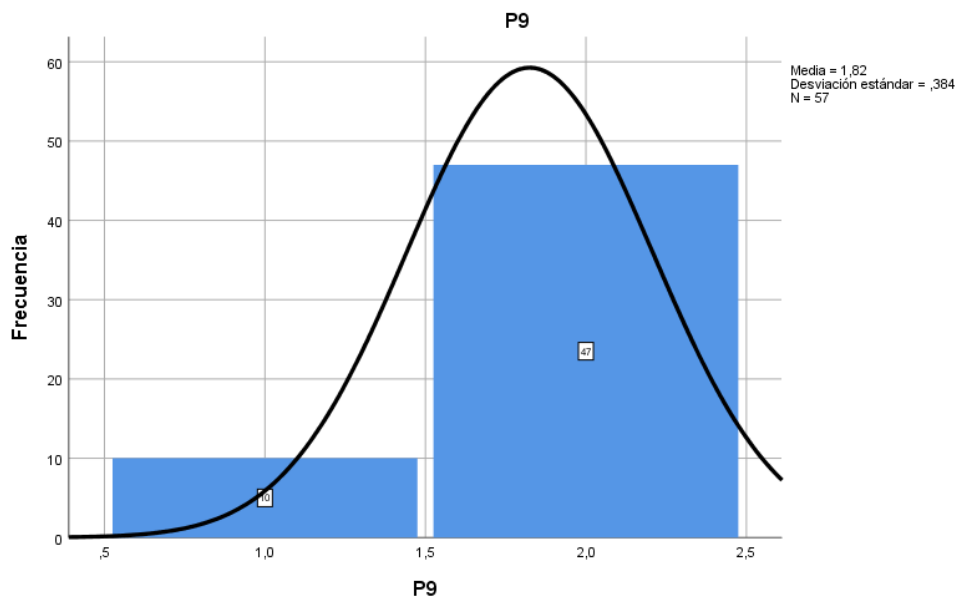


Tabla 18

Descripción en frecuencias del ítem 10

P ₁₀ : Subraya el error, lo rodea con un círculo, escribe signos de exclamación o interrogación, pero permite que el estudiante corrija el error.					
		f	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca (0)	2	3,5	3,5	3,5
	A veces (1)	11	19,3	19,3	22,8
	Siempre (2)	44	77,2	77,2	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

Según se aprecian los resultados en la tabla 18 y figura 12, sobre la descripción en frecuencias del ítem 10, donde existe un alto valor de 77,2% representado por la respuesta “siempre”, seguido por 19,3% con la respuesta “a veces”. Hay un 3,5% con la respuesta “nunca”. Lo que quiere decir, que la mayoría de los docentes subrayan o hacen cualquier registro en los trabajos para permitir que se corrijan los errores.

Figura 12: Distribución en frecuencias del ítem 10 por niveles de aceptación

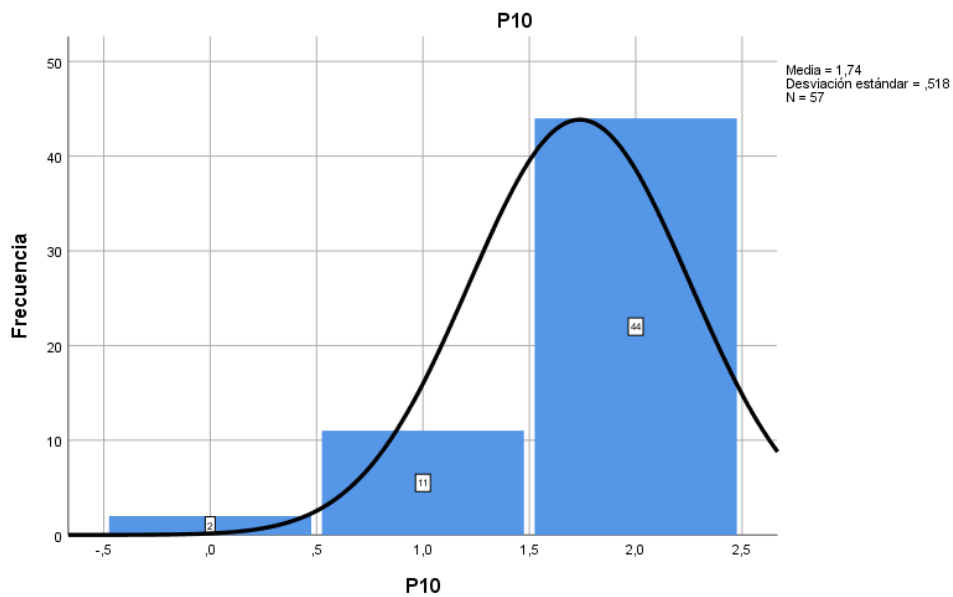


Tabla 19

Descripción en frecuencias del ítem 11

P₁₁: Dialoga con sus estudiantes las veces que sean necesarias para reflexionar sobre sus errores.

		f	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca (0)	2	3,5	3,5	3,5
	A veces (1)	8	14,0	14,0	17,5
	Siempre (2)	47	82,5	82,5	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

Según se aprecian los resultados en la tabla 19 y figura 13, sobre la descripción en frecuencias del ítem 11, donde existe un alto valor de 82,5% representado por la respuesta “siempre”, un 14% “a veces” y seguido por 3,5% con la respuesta “nunca”. Lo que quiere decir, que la mayoría de los docentes dialogan con los estudiantes para reflexionar sobre sus errores.

Figura 13: Distribución en frecuencias del ítem 11 por niveles de aceptación

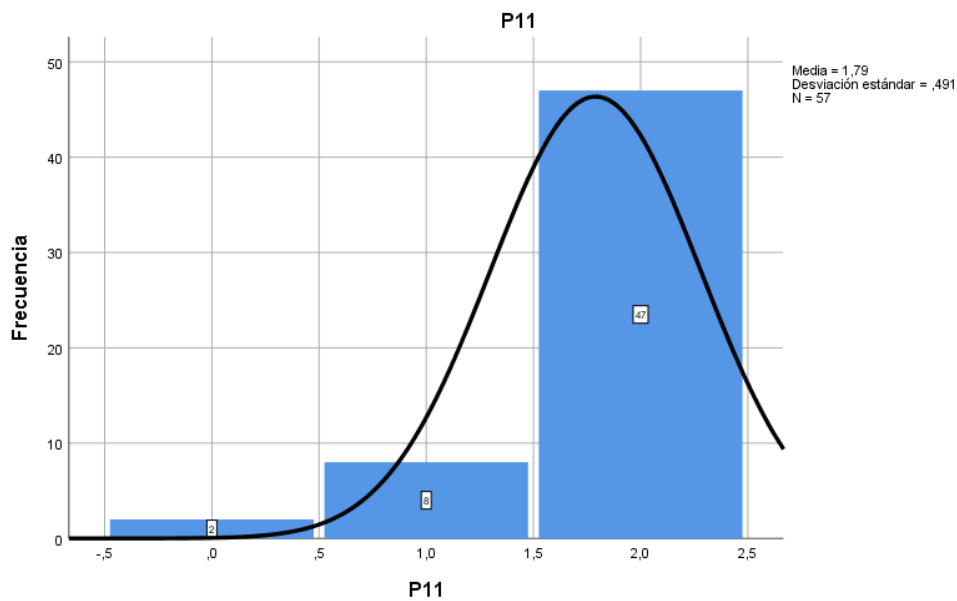


Tabla 20

Descripción en frecuencias del ítem 12

P ₁₂ : Brinda un clima de confianza utilizando una comunicación fluida e intercambiando ideas, preguntas y dudas.					
		f	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca (0)	0	0,0	0,0	0,0
	A veces (1)	7	12,3	12,3	12,3
	Siempre (2)	50	87,7	87,7	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

Según se aprecian los resultados en la tabla 20 y figura 14, sobre la descripción en frecuencias del ítem 12, donde existe un alto valor de 87,7% representado por la respuesta “siempre” y un 12,3% con la respuesta “a veces” y “nunca” 0%. Lo que quiere decir, que la mayoría de los docentes brindan un ambiente favorable donde se da la confianza y hay comunicación fluida para absolver dudas.

Figura 14: Distribución en frecuencias del ítem 12 por niveles de aceptación

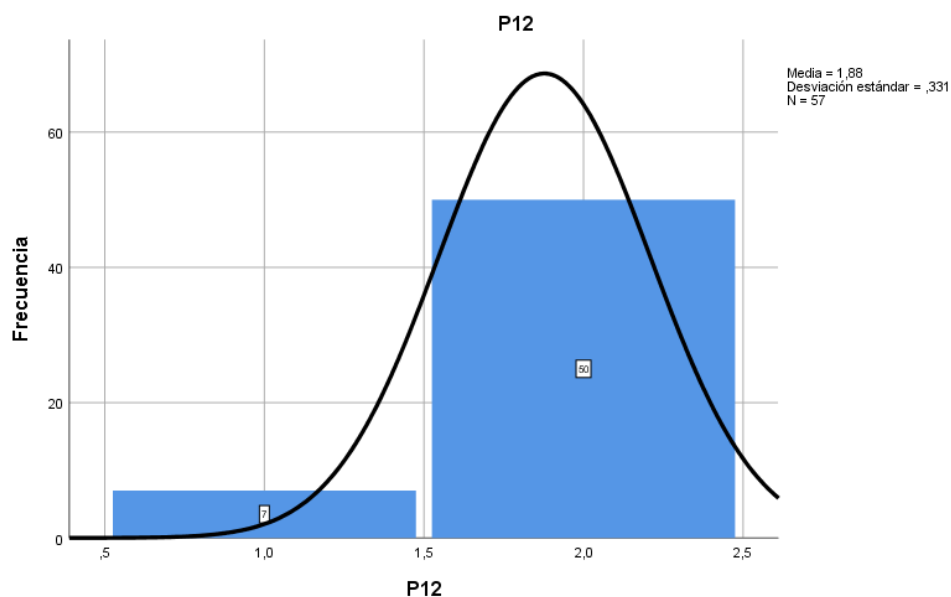


Tabla 21

Descripción en frecuencias del ítem 13

P13: Estimula a sus estudiantes por medio de frases emotivas (“te felicito”, “muy bien”, “tú puedes”).

		f	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca (0)	1	1,8	1,8	1,8
	A veces (1)	6	10,5	10,5	12,3
	Siempre (2)	50	87,7	87,7	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

Según se aprecian los resultados en la tabla 21 y figura 15, sobre la descripción en frecuencias del ítem 13, donde existe un alto valor de 87,7% representado por la respuesta “siempre”, seguido por un 10,5% con la respuesta “a veces”. Hay solo un 1,8% con la respuesta “nunca”. Lo que quiere decir, que la mayoría de los docentes motivan a sus estudiantes por medio de palabras alentadoras.

Figura 15: Distribución en frecuencias del ítem 13 por niveles de aceptación

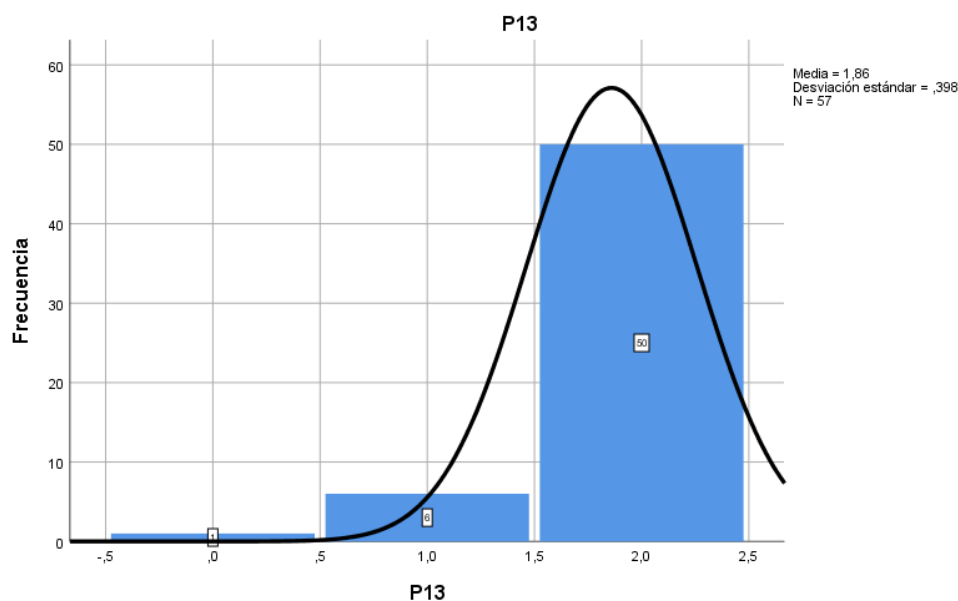


Tabla 22

Descripción en frecuencias del ítem 14

P14: Utiliza las frases emotivas para estimular la autoconfianza en el aprendizaje de los estudiantes.

		f	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca (0)	0	0,0	0,0	0,0
	A veces (1)	5	8,8	8,8	8,8
	Siempre (2)	52	91,2	91,2	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

Según se aprecian los resultados en la tabla 22 y figura 16, sobre la descripción en frecuencias del ítem 14, donde existe un alto valor de 91,2% representado por la respuesta “siempre”, seguido por un 8,8% con la respuesta “a veces” y “nunca” 0%. Lo que quiere decir, que la mayoría de los docentes motivan a los estudiantes para generar autoconfianza en sus aprendizajes.

Figura 16: Distribución en frecuencias del ítem 14 por niveles de aceptación

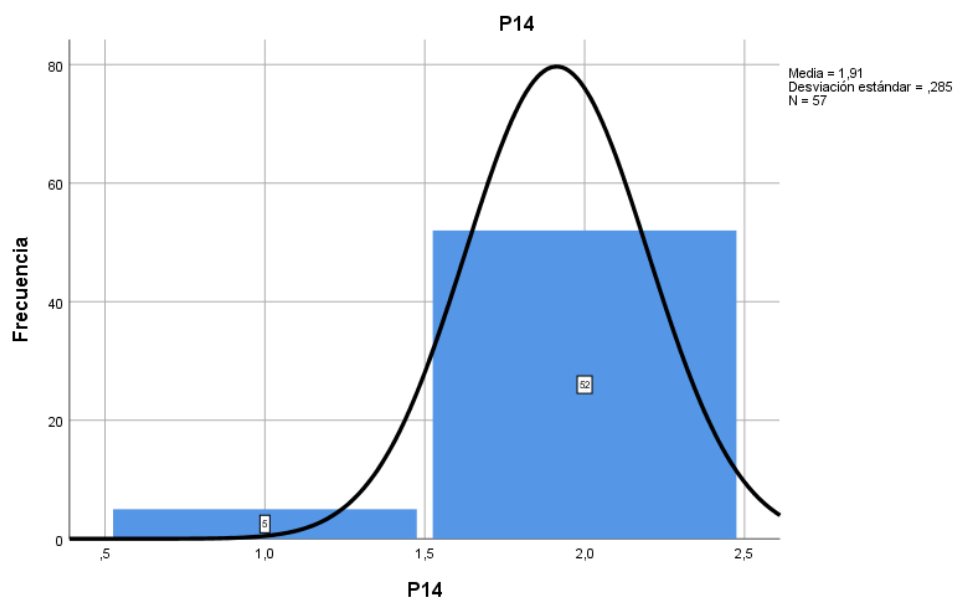


Tabla 23

Descripción en frecuencias del ítem 15

P₁₅: Brinda a sus estudiantes la respuesta sin explicar el procedimiento que tiene que realizar.

		f	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca (0)	42	73,7	73,7	73,7
	A veces (1)	7	12,3	12,3	86,0
	Siempre (2)	8	14,0	14,0	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

Según se aprecian los resultados en la tabla 23 y figura 17, sobre la descripción en frecuencias del ítem 15, donde existe un alto valor de 73,7% representado por la respuesta “nunca”, seguido por un 14% con la respuesta “siempre”. Hay un 12,3% con la respuesta “a veces”. Lo que quiere decir, que la mayoría de los docentes explican el procedimiento sobre lo que tienen que realizar.

Figura 17: Distribución en frecuencias del ítem 15 por niveles de aceptación

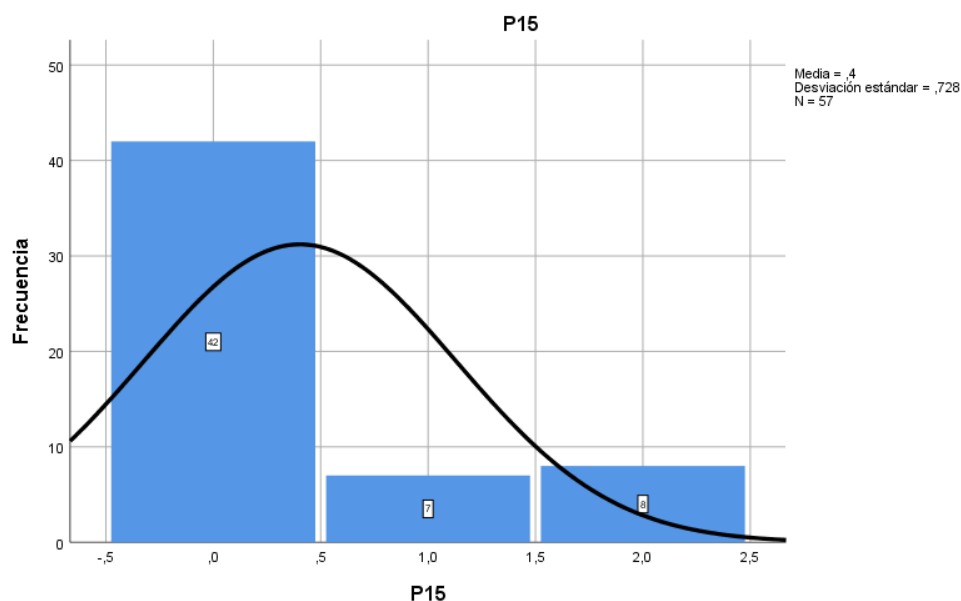


Tabla 24

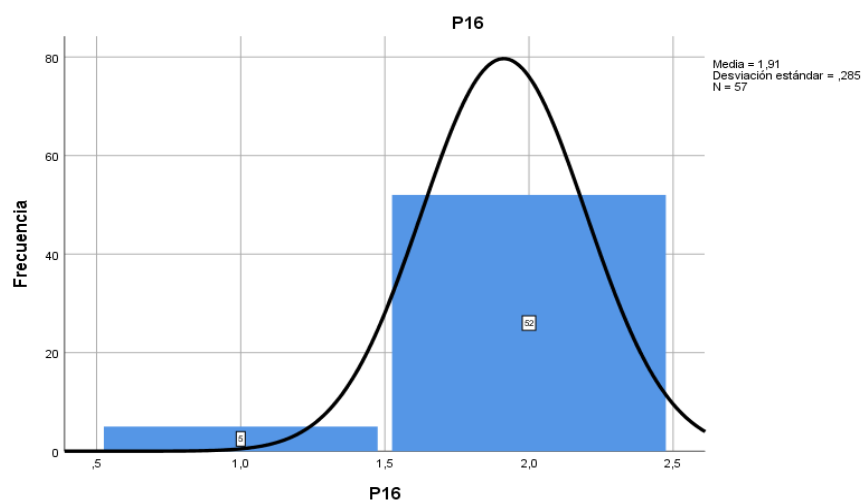
Descripción en frecuencias del ítem 16

P₁₆: Pregunta a sus estudiantes si están seguros de su respuesta y le brinda más elementos de información.

		f	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca (0)	0	0,0	0,0	0,0
	A veces (1)	5	8,8	8,8	8,8
	Siempre (2)	52	91,2	91,2	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

Según se aprecian los resultados en la tabla 24 y figura 18, sobre la descripción en frecuencias del ítem 16, donde existe un alto valor de 91,2% representado por la respuesta “siempre”, seguido por un 8,8% con la respuesta “a veces” y “nunca” 0%. Lo que quiere decir, que la mayoría de los docentes se aseguran de la respuesta de sus estudiantes y brindan elementos de información según sus necesidades de aprendizaje.

Figura 18: Distribución en frecuencias del ítem 16 por niveles de aceptación



5.1.2. Resultados descriptivos en las dimensiones

Tabla 25

Descripción en frecuencias de la percepción sobre la retroalimentación descriptiva

D1: Retroalimentación descriptiva					
		f	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	R. Descriptiva bajo	1	1,8	1,8	1,8
	R. Descriptiva medio	4	7,0	7,0	8,8
	R. Descriptiva alto	52	91,2	91,2	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

En la tabla 25 y figura 19, en lo referente a la distribución de frecuencias absolutas y relativas, según el cuestionario sobre la retroalimentación descriptiva, se aprecia que 52 estudiantes que equivale a un 91,2% de la muestra, consideran que sus docentes tienen retroalimentación reflexiva alto. Un 7% evidencian retroalimentación descriptiva medio y sólo el 1,8% una retroalimentación descriptiva bajo. Lo que hace suponer que la retroalimentación descriptiva favorable, es un gran avance hacia el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes.

Una retroalimentación es descriptiva cuando se entrega información específica sobre el desempeño de los estudiantes, para que estos puedan mejorar sus tareas y corregir sus errores. Para esto debe incluir información específica, concreta y acotada de cómo lo está haciendo el estudiante en relación a sus metas, y orientaciones respecto de cómo mejorar.

Su importancia radica en la aplicación, donde es fundamental principalmente para movilizar los aprendizajes, pues al tener claridad respecto de lo que han logrado, podrán consolidar esos aprendizajes o aplicar lo que han hecho en otros contextos. Por otro lado, al recibir orientaciones respecto de cómo mejorar podrán avanzar en los aprendizajes no logrados.

Figura 19: Distribución porcentual de resultados en la retroalimentación reflexiva

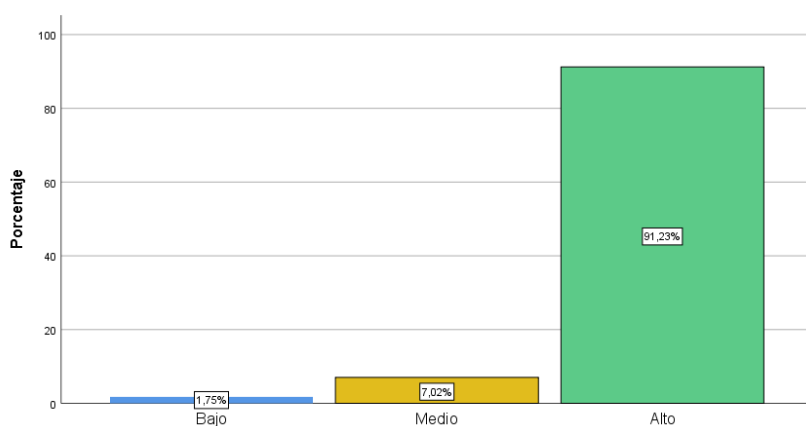


Tabla 26

Descripción en frecuencias de la percepción sobre la retroalimentación reflexiva

D2: Retroalimentación reflexiva					
		f	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	R. Reflexiva bajo	0	0,0	0,0	0,0
	R. Reflexiva medio	3	5,3	5,3	5,3
	R. Reflexiva alto	54	94,7	94,7	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

En la tabla 26 y figura 20, en lo referente a la distribución de frecuencias absolutas y relativas, según el cuestionario sobre la retroalimentación reflexiva en su dimensión retroalimentación reflexiva, se aprecia que 54 estudiantes que equivale a un 94,7% de la muestra, tienen retroalimentación reflexiva alto. Un 5,3% evidencia retroalimentación reflexiva medio y 0% una retroalimentación reflexiva bajo. Lo que hace suponer que la retroalimentación reflexiva es favorable hacia el aprendizaje de los estudiantes.

La apreciación de los estudiantes sobre retroalimentación reflexiva conduce a comprender que, su práctica involucra la comunicación constante entre docente y estudiantes porque se da a nivel cognitivo, corporal, socioafectivo y comunicativo, como parte de un trabajo colaborativo y un plan de acción que contempla las fortalezas y debilidades de cada estudiante. Pero también es importante que exista una comunicación fluida entre los tres pilares educativos: estudiante, docente y padres de familia. Así el docente informará a estos últimos los progresos y dificultades de sus hijos, les brindará pautas para que los apoyen eficazmente en el hogar.

La importancia de la retroalimentación reflexiva es innegable, el estudiante es quien descubre en forma reflexiva qué respuestas encajan en los cuestionamientos surgidos en el aprendizaje cognitivo: metacognición. Cuando el estudiante es retroalimentado debidamente, busca soluciones puntuales y claras a los problemas que surgen en las actividades de aprendizaje. Estructura sus conocimientos actuales y así aumentan las posibilidades de aprehender los conocimientos que se le presente en el futuro.

Figura 20: *Distribución porcentual de resultados en la retroalimentación reflexiva*

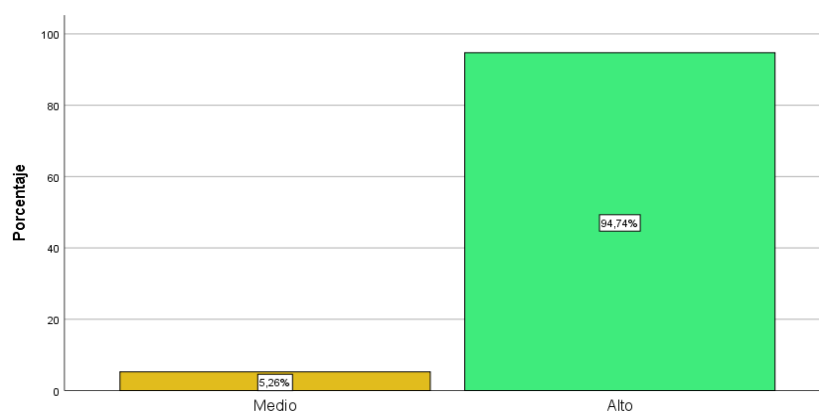
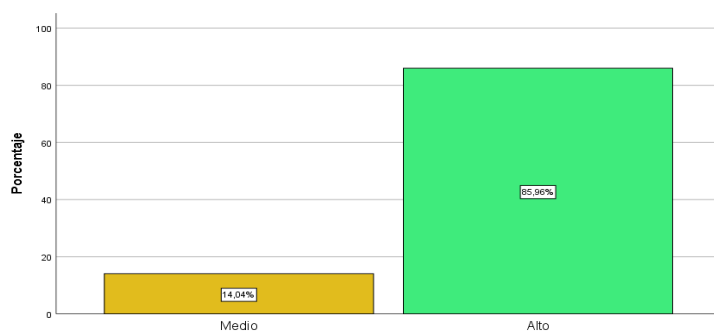


Tabla 27*Descripción en frecuencias de la percepción sobre la retroalimentación valorativa*

D3: Retroalimentación valorativa					
		f	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	R. Valorativa bajo	0	0,0	0,0	0,0
	R. Valorativa medio	8	14,0	14,0	14,0
	R. Valorativa alto	49	86,0	86,0	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

En la tabla 27 y figura 21, en lo referente a la distribución de frecuencias absolutas y relativas, según el cuestionario sobre la retroalimentación valorativa, se aprecia que 49 estudiantes que equivale a un 86% de la muestra, tienen retroalimentación valorativa alto. Un 14% evidencia retroalimentación valorativa medio y ninguno una retroalimentación valorativa bajo. Lo que hace suponer percepciones favorables hacia la retroalimentación valorativa. Según se aprecian los resultados, los estudiantes encuestados aseguran que sus profesores tienen o asumen una retroalimentación valorativa. En ello suele ocurrir que los docentes guían a sus estudiantes para que sean ellos mismos quienes descubran cómo mejorar su desempeño o bien para que reflexionen sobre su propio razonamiento e identifiquen el origen de sus concepciones o de sus errores. El docente que asume la retroalimentación valorativa considera las respuestas erróneas de los estudiantes como oportunidades de aprendizaje y los ayuda a indagar sobre el razonamiento que los ha llevado a ellas.

Figura 21: *Distribución porcentual de resultados en la retroalimentación valorativa*

5.1.3. Análisis descriptivo en la variable general

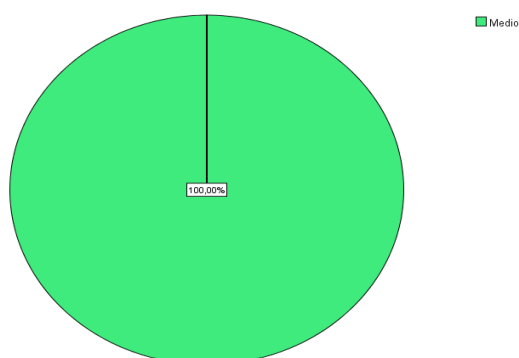
Tabla 28

Descripción en frecuencias de la percepción sobre la retroalimentación formativa

V _G : Retroalimentación formativa					
		f	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	R. Formativa bajo	0	0,0	0,0	0,0
	R. Formativa medio	57	100,0	100,0	100,0
	R. Formativa alto	0	0,0	0,0	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

En la tabla 28 y figura 22, en lo referente a la distribución de frecuencia absoluta y porcentaje según el cuestionario sobre la retroalimentación formativa, se aprecia que el 100% de los encuestados afirman que en su conjunto todos los docentes asumen una retroalimentación formativa medio. Lo que hace suponer que en las tres dimensiones existe una retroalimentación medio, y habría también brechas convenientes a trabajar para su superación. Y en cuanto retroalimentación formativa baja, el docente será capaz de elegir el tipo de retroalimentación adecuado al proceso sobre el que necesita que el estudiante reflexione, reconozca sus aciertos y caiga en la cuenta de sus errores para superarlos, reiniciar el proceso y alcanzar los aprendizajes previstos. Todo depende del propósito de aprendizaje, de lo que el docente ha previsto que sus estudiantes deben lograr para evidenciar el desarrollo de las competencias del currículo.

Figura 22: *Distribución porcentual por niveles de la variable retroalimentación formativa*



Discusión

En la presente investigación se determina que la retroalimentación formativa predominó en los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la IE N° 7083 “Manuel Gonzales Prada” del Distrito de San Borja, se pudo encontrar que el 100% de los encuestados afirman que en su conjunto todos los docentes asumen una retroalimentación formativa medio. Esto quiere decir que hay brechas convenientes a trabajar para su superación. Estos hallazgos se alinean con la investigación que fue realizada por Villafranca (2018), quien señala como una de sus conclusiones que, respecto al conocimiento de la evaluación formativa, el 56% de los docentes que desconocían este tipo de evaluación se ubicaban en el nivel bajo por falta de preparación y capacitación, mientras que el 32% se ubicaba en el nivel medio, y solo el 12% se ubicaba en el nivel alto. Los hallazgos de Villafranca concuerdan con estos resultados. Además, López (2018) descubrió que existía una conexión significativa de 0,899 entre el uso de la rúbrica como herramienta de evaluación formativa y sumativa y la capacidad de evaluar la calidad de las actuaciones docentes. Se encontró que existía esta correlación entre el uso de la rúbrica y la evaluación de las actuaciones docentes. Por otra parte, hubo una conexión sustancial de 0,887 entre el uso de la rúbrica como herramienta de evaluación formativa y la eficacia del proceso didáctico llevado a cabo por los instructores. En una línea similar, la investigación llevada a cabo por Según las conclusiones de Pradenas (2020), los encuestados son conscientes de las muchas formas de retroalimentación que pueden tener un efecto en su rendimiento general. Además, afirma que la mayoría de los estudiantes participan en debates, que la crítica personal es un obstáculo para esta actividad y que la falta de retroalimentación puede provocar sentimientos de desorientación. Cuando Henao (2017) llega a la conclusión de que la evaluación formativa cumple su labor de diagnosticar para proporcionar actividades adecuadas que permitan retroalimentar para establecer el nivel de aprendizaje de los estudiantes, llama la atención sobre la evaluación formativa. La evaluación formativa, en cada uno de sus tres momentos, es esencial para tomar las decisiones correctas con el fin de alcanzar los objetivos deseados; es durante el proceso que los estudiantes se dan cuenta de sus debilidades y fortalezas de aprendizaje, y a partir de ese momento, son responsables de superar esos retos con la ayuda del instructor. La

evaluación formativa es crucial para alcanzar los objetivos deseados porque es durante el proceso cuando los estudiantes toman conciencia de sus puntos fuertes y débiles en el aprendizaje. Por último, Según Hernández (2016), en el tema de los instrumentos que se utilizan en la evaluación formativa, la rúbrica, como estrategia que mejora el rendimiento académico de los estudiantes, cumple satisfactoriamente con los objetivos planteados por los modelos pedagógicos de enseñanza, así como con los métodos tradicionales de evaluación. Hernández (2016) cita esta información en relación con el tema de los instrumentos que se utilizan en la evaluación formativa. Esta conclusión se desprende de la ponencia que Hernández realizó sobre los instrumentos que se utilizan en la evaluación formativa.

Respecto a identificar las características de retroalimentación descriptiva que reciben los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la IE N° 7083 “Manuel Gonzales Prada” de San Borja, según se aprecia en la tabla 25 y figura 19, en lo referente a la distribución de frecuencias absolutas y relativas, según el cuestionario de retroalimentación formativa en la dimensión descriptiva, se aprecia que 52 estudiantes que equivale a un 91,2% de la muestra, consideran que sus docentes tienen retroalimentación reflexiva alto. Un 7% evidencian retroalimentación descriptiva medio y sólo el 1,8% una retroalimentación descriptiva bajo. Lo que hace suponer retroalimentación descriptiva favorable, un gran avance hacia el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes. Estos resultados, se pueden relacionar con la investigación realizada por Altez (2020), quien llegó a la conclusión de que la retroalimentación descriptiva tiene una influencia positiva en el aprendizaje, y que se obtienen altos resultados de los estudiantes cuando se utiliza la retroalimentación formativa como parte del proceso de evaluación, ambas afirmaciones son ciertas.

En tanto a identificar las características de retroalimentación reflexiva que reciben los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la IE N° 7083 “Manuel Gonzales Prada” de San Borja, según se aprecia en la tabla 26 y figura 20, en lo referente a la distribución de frecuencias absolutas y relativas, según el cuestionario sobre la retroalimentación reflexiva en su dimensión retroalimentación reflexiva, se aprecia que 54 estudiantes que equivale a un 94,7% de la muestra, tienen retroalimentación reflexiva alto. Un 5,3% evidencia retroalimentación reflexiva medio y 0% una retroalimentación reflexiva bajo. Lo que hace suponer retroalimentación reflexiva favorable hacia el

aprendizaje de los estudiantes. Calvo (2018), en su estudio sobre la retroalimentación reflexiva, llegó a la conclusión de que los instructores que utilizan la retroalimentación por descubrimiento generan que los estudiantes reflexionen sobre los errores y ayudan al desarrollo de habilidades cognitivas. Estos hallazgos son similares a las investigaciones de Calvo, y concluyó que los profesores que utilizan la retroalimentación por descubrimiento generan que los estudiantes reflexionen sobre los errores y ayudan al desarrollo de habilidades cognitivas. También afirmó que la retroalimentación formativa permite a los instructores comprobar los progresos y los límites de los alumnos, lo que a su vez permite a los profesores tomar decisiones beneficiosas para el logro del aprendizaje. Además, Rosales (2017) llega a una conclusión sobre la retroalimentación reflexiva, y esa conclusión es que antes de evaluar a cada estudiante, cada instructor debe realizar el acompañamiento de sus alumnos y comunicar su reflexión de manera adecuada a la situación. Sin embargo, todavía hay instructores que no hacen de la reflexión un deber cotidiano, y muchos profesores no saben cómo evaluar porque desconocen la evaluación formativa. Además, todavía hay profesores que no utilizan la reflexión como actividad cotidiana.

Finalmente, relacionado a identificar las características de retroalimentación valorativa que reciben los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la IE N° 7083 “Manuel Gonzales Prada” del Distrito de San Borja en el 2023, en la tabla 27 y figura 21, en lo referente a la distribución de frecuencias absolutas y relativas, según el cuestionario sobre la retroalimentación valorativa, se aprecia que 49 estudiantes que equivale a un 86% de la muestra, tienen retroalimentación valorativa medio. Un 14% evidencia retroalimentación valorativa alto y ninguno una retroalimentación valorativa bajo. Lo que evidencia percepciones favorables hacia la retroalimentación valorativa. Según se aprecian los resultados, los estudiantes encuestados aseguran que sus profesores tienen o asumen una retroalimentación valorativa. Estos hallazgos concuerdan con los encontrados en la investigación realizada por Suyo (2016), hubo una diferencia estadísticamente significativa entre el grupo experimental y el grupo de control en cuanto a la puntuación media de comunicación matemática lograda mediante el uso de rúbricas. Se comprobó que existía esta diferencia entre el grupo experimental y el grupo de control. Estudios realizados por Vizcaíno (2017) muestra que el aprendizaje significativo puede lograrse si se tienen en cuenta las cualidades distintivas de cada estudiante y la inclusión educativa de todos ellos. Además, el aprendizaje significativo puede lograrse mediante la aplicación de una variedad

de métodos e instrumentos de evaluación con criterios de evaluación, a lo que sigue la retroalimentación. A la luz de los resultados de Suárez (2017), el profesorado no tiene una percepción positiva sobre el modelo pedagógico, los conocimientos sobre este tema son insuficientes para emitir un juicio de valor y que, en consecuencia, no hay aportaciones significativas a la Educación de Nivel Medio. En consecuencia, es un llamado urgente a las autoridades del Ministerio de Educación para que atiendan esta problemática. Para finalizar, Flores (2015) llega a la conclusión de que los alumnos son capaces de comprender sus problemas cuando los corrigen en el momento y no dejan pasar un tiempo significativo entre la corrección y el siguiente intento.

Conclusiones

Según los objetivos, análisis e interpretación de los resultados a través del procesamiento estadístico, se puede concluir en lo siguiente:

Primero:

En el presente estudio, se determinó que los docentes asumen una retroalimentación formativa en un nivel medio frente a los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 7083 “Manuel Gonzales Prada” de San Borja. Lo más importante de la determinación de retroalimentación formativa está en que existe brechas convenientes a trabajar para su superación, si bien hay logros en la parte descriptiva y reflexiva, aún falta consolidar a nivel valorativa.

Segundo:

En cuanto a la retroalimentación descriptiva que reciben los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 7083 “Manuel Gonzales Prada” de San Borja, se identificó que, según el cuestionario de retroalimentación formativa, 52 estudiantes equivalente a un 91,2%, consideran que sus docentes tienen retroalimentación reflexiva alto, un 7% justifican retroalimentación descriptiva medio y sólo el 1,8% una retroalimentación descriptiva bajo. Es el primer nivel de retroalimentación, así cada docente cumple muchas veces de forma mecánica para el control a sus estudiantes, pero no es una manera muy importante dentro de la evaluación formativa.

Tercero:

Se pudo identificar las características de retroalimentación reflexiva que reciben los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 7083 “Manuel Gonzales Prada” de San Borja, donde 54 estudiantes que equivale a un 94,7% de la muestra, tienen retroalimentación reflexiva alto, un 5,3% evidencia retroalimentación reflexiva medio y 0% una

retroalimentación reflexiva bajo. Esto implica que los docentes ayudan a sus estudiantes a descubrir por sí mismos cómo aprenden, o a reflexionar sobre su propio pensamiento e identificar en qué se equivocaron. Esta es la situación ideal, y es lo que los docentes se esfuerzan por conseguir.

Cuarto:

Se identificó como características de retroalimentación valorativa en un nivel medio, donde estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 7083 “Manuel Gonzales Prada” de San Borja, en un 86% de la muestra, perciben una retroalimentación valorativa medio de parte de sus docentes. Un 14% evidencia retroalimentación valorativa alto y ninguno en el nivel bajo. Esto demuestra actitudes positivas hacia la retroalimentación formativa, en la que el docente anima al estudiante a adquirir conocimientos en el momento oportuno, con el propósito de fomentar el desarrollo personal en las habilidades y talentos del alumno, lo que también contribuye a un resultado positivo para el avance.

Recomendaciones

Se considera formular las siguientes recomendaciones:

Primero:

Los únicos informantes fiables para este estudio fueron los propios estudiantes, por lo que se tomaron en cuenta sus perspectivas. Con el fin de crear una variedad de comparaciones, y más estudios, se podrían incorporar otras fuentes de verificación, como las percepciones de los profesores, datos sociodemográficos y diversos estilos de aprendizaje, entre otras posibilidades.

Segundo:

Se recomienda que los docentes del sexto grado brinden a sus estudiantes una retroalimentación valorativa para que éstos puedan crecer gradualmente en su aprendizaje de forma integral mediante las descripciones de las actividades cotidianas de los estudiantes y del medio social en el que viven.

Tercero:

Fomentar acciones de diálogo con los padres de familia sobre los éxitos y los retos que se encuentran a diario con respecto a la retroalimentación formativa para ayudar a los propios estudiantes de manera organizada con criterios crítico-reflexivos y lograr cultivar en los futuros ciudadanos capaces de ser analíticos y reflexivos, que puedan.

Cuarto:

Se recomienda un trabajo colaborativo, entre directivos, docentes y padres de familia, donde exista escucha activa hacia los demás. Controlar las propias emociones y llevar a cabo este proceso en un entorno democrático es algo que se puede añadir como un valor significativo a las acciones educativas.

Referencias

- Dussel, E. (1998) *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Trotta. Madrid (España).
- Alcaraz, S., Gil, M., y Herrera, P. (2014). *Retroalimentación virtual en el marco de una experiencia de innovación educativa universitaria*. Salamanca, ES: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Álvarez, J. (2009). *Evaluar el aprendizaje de una enseñanza centrada en competencias*. En J. Gimeno (Comp.), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp. 207-233). Madrid: Morata.
- Anijovich, R., y González (2015). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique
- Brown, S. (2015). *La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender*. RELIEVE
- Camilloni, A. (2004). *Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes*. *Quehacer Educativo*, XIV (68), 6-12.
- Campos, D., y Paz C. (2015). *Efecto de la retroalimentación del error*.
- Canabal, C., y Margalef, L. (2017). *La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje*. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21 (2), 149-170.
- Carrasco, S. (2007). *Metodología de la investigación científica. Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación*. Lima: Editorial San Marcos.
- Castillo, S. (2002). *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Castillo, S. (2009). *Evaluación Educativa de Aprendizajes y Competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- Hernández, R. y Mendoza, R. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill.
- Lozano, F., y Vargas, T. (2014). *Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia*. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*.

- Morales, P. (2009). *La evaluación formativa*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Popham, W. J. (2014). *Evaluación transformativa: el poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid, ES: Narcea Ediciones.
- Ravela, P. (2009). *Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa en la asignatura de español*.
- Roegiers, X. (2016). *Marco conceptual para la evaluación de las competencias*. UNESCO OIE.
- Sánchez, H., y Reyes, C. (2012). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Lima: Editorial Universitaria.
- Sánchez, O. y López, A. (2014). *La Retroalimentación Formativa en el Proceso de Enseñanza*.
- Serrano, S. (2002). *La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras*. Venezuela: Universidad de los Andes Educere.
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. México: Universidad de Colorado
- Vallejo, M., y Molina, J. (2014). *La evaluación auténtica de los procesos educativos*. Revista Iberoamericana de Educación, 64, 11-25.
- Wilson, D. (2002). *La Retroalimentación a través de la Pirámide y la Escalera de Retroalimentación*. Miami: En “Seminario: Cerrando la brecha: I Encuentro de tutores latinoamericanos en línea”.

Anexos

Anexo 1: Matriz de consistencia de Retroalimentación formativa que reciben los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la IE N° 7083 “Manuel Gonzales Prada” del Distrito de San Borja

PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	VARIABLE		METODOLOGÍA
¿Cuál es la retroalimentación formativa predominante que reciben los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la IE N° 7083 “Manuel Gonzales Prada” del Distrito de San Borja?	Determinar la retroalimentación formativa predominante que reciben los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la IE N° 7083 “Manuel Gonzales Prada” del Distrito de San Borja.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Retroalimentación formativa 		<p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Tipo: Básica</p> <p>Método: Descriptivo</p> <p>Diseño: Descriptivo simple.</p> <p>Técnicas: Encuesta virtual</p> <p>Instrumentos: Cuestionario sobre la retroalimentación formativa.</p> <p>Población: 83 estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la IE N° 7083.</p> <p>Muestra: 57 estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la IE N° 7083.</p> <p>Muestreo: No probabilística de tipo disponible</p>
Problemas específicos	Objetivos específicos	Dimensiones	Indicadores	
¿Qué características de retroalimentación descriptiva reciben los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la IE N° 7083 “Manuel Gonzales Prada” del Distrito de San Borja?	Determinar la relación que existe en la retroalimentación descriptiva que reciben los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la IE N° 7083 “Manuel Gonzales Prada” del Distrito de San Borja.	Retroalimentación Descriptiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El docente brinda sugerencias oportunamente al estudiante. ▪ El docente ofrece estrategias que permita descubrir una determinada respuesta ante la situación planteada. ▪ Realiza comentarios. 	
¿Qué características de retroalimentación reflexiva reciben los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la IE N° 7083 “Manuel Gonzales Prada” del Distrito de San Borja?	Determinar la relación que existe en la retroalimentación reflexiva que reciben los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la IE N° 7083 “Manuel Gonzales Prada” del Distrito de San Borja.	Retroalimentación reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El docente se convierte en guía y orientador para que puedan descubrir, mejorar e identificar su desempeño. ▪ El docente saca provecho de los errores para convertirlos en oportunidades de aprendizaje. ▪ El docente crea un espacio dialógico. 	
¿Qué características de retroalimentación valorativa reciben los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la IE N° 7083 “Manuel Gonzales Prada” del Distrito de San Borja?	Determinar la relación que existe en la retroalimentación valorativa que reciben los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la IE N° 7083 “Manuel Gonzales Prada” del Distrito de San Borja.	Retroalimentación Valorativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El docente brinda frases emotivas enfocadas en el estudiante y no en las actividades y/o tareas. ▪ El docente ofrece juicios con referentes claros. 	

Anexo 2: Matriz de operacionalización de variable

DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS
<p>Brookhart (2008), menciona que la retroalimentación formativa se define desde dos perspectivas: la cognitiva y la motivacional. Desde el aspecto cognitivo, nos explica que una vez que la retroalimentación es recibida por los estudiantes para enriquecer su proceso de aprendizaje, éstos la interiorizan comprendiendo qué debe hacer y por qué. Luego, el estudiante logra sentir que tiene el control de su propio proceso de aprendizaje, es este sentimiento el que tiene que ver con el aspecto emocional.</p>	<p>Esta variable se va medir mediante el cuestionario sobre la retroalimentación formativa, es una adaptación de Uchpas (2020), que comprende las dimensiones: retroalimentación descriptiva, retroalimentación reflexiva y retroalimentación valorativa. Se operativiza en 8 indicadores y 16 ítems.</p>	Retroalimentación Descriptiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El docente brinda sugerencias oportunamente al estudiante. ▪ El docente ofrece estrategias que permita descubrir una determinada respuesta ante la situación planteada. ▪ Realiza comentarios. 	1,2 3,4 5,6
		Retroalimentación reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El docente se convierte en guía y orientador para que puedan descubrir, mejorar e identificar su desempeño. ▪ El docente saca provecho de los errores para convertirlos en oportunidades de aprendizaje. ▪ El docente crea un espacio dialógico. 	7,8 9,10 11,12
		Retroalimentación Valorativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El docente brinda frases emotivas enfocadas en el estudiante y no en las actividades y/o tareas. ▪ El docente ofrece juicios con referentes claros. 	13,14 15,16

Anexo 3: Matriz del instrumento de investigación

Dimensión	Indicadores	Ítems	Escala y valores	Niveles y rangos
Retroalimentación Descriptiva	El docente brinda sugerencias oportunamente al estudiante.	1. Si los estudiantes no logran los aprendizajes previstos durante el desarrollo de clases, entonces utiliza otros ejemplos y/o ejercicios complementarios.	Ordinal 0. Nunca 1. A veces 2. Siempre	Bajo [0 - 3] Medio [4 - 7] Alto [8 - 12]
		2. Los ejemplos y/o ejercicios que utiliza para reforzar los aprendizajes con sus estudiantes, los construyen en clases o los tiene elaborados.		
	El docente ofrece estrategias que permita descubrir una determinada respuesta ante la situación planteada.	3. Si los estudiantes no logran realizar la tarea o trabajo asignado, entonces le ofrece nuevas formas para lograrlo.		
		4. Si los estudiantes no logran realizar la tarea o trabajo asignado, entonces le ofrece otra actividad personalizada para lograrlo.		
	Realiza comentarios.	5. Cuando revisa los trabajos escribe comentarios o sugerencias para mejorar el logro de los aprendizajes en sus estudiantes.		
		6. Estimula a sus estudiantes por medio de frases generalizadas (incompleto, muy bien, adelante, tú puedes).		
Retroalimentación reflexiva	El docente se convierte en guía y orientador para que puedan descubrir, mejorar e identificar su desempeño.	7. Repregunta varias veces a sus estudiantes hasta que llegue a la respuesta adecuada.	Ordinal 0. Nunca 1. A veces 2. Siempre	Bajo [0 - 3] Medio [4 - 7] Alto [8 - 12]
		8. Plantea pistas (explicaciones o aclaraciones) para que el estudiante se dé cuenta del origen de su error.		
	El docente saca provecho de los errores para convertirlos en oportunidades de aprendizaje.	9. Permite que su estudiante sea capaz de revisar y reflexionar sobre el paso que dejó de hacer o que no realizó correctamente.		
		10. Subraya el error, lo rodea con un círculo, escribe signos de exclamación o interrogación, pero permite que el estudiante corrija el error.		
	El docente crea un espacio dialógico.	11. Dialoga con sus estudiantes las veces que sean necesarias para reflexionar sobre sus errores.		
		12. Brinda un clima de confianza utilizando una comunicación fluida e intercambiando ideas, preguntas y dudas.		
Retroalimentación Valorativa	El docente brinda frases emotivas enfocadas en el estudiante y no en las actividades y/o tareas.	13. Estimula a sus estudiantes por medio de frases emotivas ("te felicito", "muy bien", "tú puedes").	Ordinal 0. Nunca 1. A veces 2. Siempre	Bajo [0 - 2] Medio [3 - 5] Alto [6 - 8]
		14. Utiliza las frases emotivas para estimular la autoconfianza en el aprendizaje de los estudiantes.		
	El docente ofrece juicios con referentes claros.	15. Brinda a sus estudiantes la respuesta sin explicar el procedimiento que tiene que realizar.		
		16. Pregunta a sus estudiantes si están seguros de su respuesta y le brinda más elementos de información.		

Anexo 4: Instrumento de recolección de datos



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
"MAYOR ES CONQUISTADO PRÁCTICA"
REJA EL QUINOR
E.S. N.º 16-01-01

CUESTIONARIO SOBRE LA RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA

Nivel/Especialidad	Código del encuestado	Edad	Fecha
INSTRUCCIONES: Estimado docente, a continuación, le presentamos 16 proposiciones (ítems), frente a ellas exprese su opinión personal, considerando que no existen respuestas correctas ni incorrectas, marcando con un aspa (X) en la columna de "Nunca", "A veces" o "Siempre" en aquella que mejor exprese su punto de vista.			

Nº	ÍTEMS	Nunca	A veces	Siempre
1	Si los estudiantes no logran los aprendizajes previstos durante el desarrollo de clases, entonces utiliza otros ejemplos y/o ejercicios complementarios.			
2	Los ejemplos y/o ejercicios que utiliza para reforzar los aprendizajes con sus estudiantes, los construyen en clases o los tiene elaborados.			
3	Si los estudiantes no logran realizar la tarea o trabajo asignado, entonces le ofrece nuevas formas para lograrlo.			
4	Si los estudiantes no logran realizar la tarea o trabajo asignado, entonces le ofrece otra actividad personalizada para lograrlo.			
5	Cuando revisa los trabajos escribe comentarios o sugerencias para mejorar el logro de los aprendizajes en sus estudiantes.			
6	Estimula a sus estudiantes por medio de frases generalizadas (incompleto, muy bien, adelante, tú puedes).			
7	Repregunta varias veces a sus estudiantes hasta que llegue a la respuesta adecuada.			
8	Plantea pistas (explicaciones o aclaraciones) para que el estudiante se dé cuenta del origen de su error.			
9	Permite que su estudiante sea capaz de revisar y reflexionar sobre el paso que dejó de hacer o que no realizó correctamente.			
10	Subraya el error, lo rodea con un círculo, escribe signos de exclamación o interrogación, pero permite que el estudiante corrija el error.			
11	Dialoga con sus estudiantes las veces que sean necesarias para reflexionar sobre sus errores.			
12	Brinda un clima de confianza utilizando una comunicación fluida e intercambiando ideas, preguntas y dudas.			
13	Estimula a sus estudiantes por medio de frases emotivas ("te felicito", "muy bien", "tú puedes").			
14	Utiliza las frases emotivas para estimular la autoconfianza en el aprendizaje de los estudiantes.			
15	Brinda a sus estudiantes la respuesta sin explicar el procedimiento que tiene que realizar.			
16	Pregunta a sus estudiantes si están seguros de su respuesta y le brinda más elementos de información.			

Anexo 5: Base de datos

1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V
2	ENCUESTADO		D1: RETROALIMENTACION DESCRIPTIVA						D2: RETROALIMENTACION REFLEXIVA						D3: VALORATIVA				PROCESAMIENTO			
3		SECCION	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	SUM_VG	SUM_D1	SUM_D2	SUM_D3
3	Enc_1	3	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2	1	0	2	25	11	9	5
4	Enc_2	3	1	1	2	2	0	2	1	2	1	2	2	2	2	2	0	2	24	8	10	6
5	Enc_3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	30	12	12	6
6	Enc_4	3	2	2	2	0	0	2	1	2	1	1	2	2	2	2	0	1	22	8	9	5
7	Enc_5	3	2	2	1	1	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	0	1	24	9	10	5
8	Enc_6	3	1	1	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	0	2	25	8	11	6
9	Enc_7	3	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	0	2	27	10	11	6
10	Enc_8	1	1	2	1	2	0	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	1	24	8	10	6
11	Enc_9	3	1	2	0	0	0	1	1	2	2	0	0	2	2	2	0	2	17	4	7	6
12	Enc_10	3	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	30	11	12	7
13	Enc_11	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	0	2	27	10	11	6
14	Enc_12	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	0	2	27	10	12	5
15	Enc_13	3	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	29	11	12	6
16	Enc_14	3	2	2	1	0	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	25	7	12	6
17	Enc_15	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	30	12	12	6
18	Enc_16	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	32	12	12	8
19	Enc_17	3	2	2	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	0	2	26	9	11	6
20	Enc_18	1	2	2	2	1	2	0	2	2	1	2	2	2	1	1	0	2	24	9	11	4
21	Enc_19	1	2	2	1	1	1	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	1	25	9	10	6
22	Enc_20	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	32	12	12	8
23	Enc_21	1	1	2	2	0	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	0	2	26	9	11	6
24	Enc_22	3	1	1	2	0	1	2	1	2	1	1	2	2	2	2	1	2	23	7	9	7
25	Enc_23	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	28	10	12	6
26	Enc_24	3	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	29	11	12	6
27	Enc_25	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	2	1	2	25	11	8	6
28	Enc_26	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	0	2	26	10	10	6
29	Enc_27	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	15	3	7	5
30	Enc_28	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	32	12	12	8
31	Enc_29	1	1	1	2	0	0	0	1	2	1	2	0	1	0	1	1	1	14	4	7	3
32	Enc_30	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	0	2	26	10	12	4
33	Enc_31	3	2	2	1	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	27	9	12	6
34	Enc_32	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	30	12	12	6
35	Enc_33	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	29	11	12	6
36	Enc_34	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	0	2	28	11	11	6

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V
37	Enc_35	3	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	28	10	12	6
38	Enc_36	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	0	2	27	11	10	6
39	Enc_37	3	2	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	0	2	26	9	11	6
40	Enc_38	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	29	10	11	8
41	Enc_39	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	0	2	27	10	11	6
42	Enc_40	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	32	12	12	8
43	Enc_41	3	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	28	10	12	6
44	Enc_42	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	30	12	12	6
45	Enc_43	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	30	12	12	6
46	Enc_44	2	1	2	1	0	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	1	2	24	8	9	7
47	Enc_45	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	0	2	27	10	11	6
48	Enc_46	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	29	11	12	6
49	Enc_47	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	0	2	25	8	11	6
50	Enc_48	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	0	2	25	9	10	6
51	Enc_49	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	29	11	12	6
52	Enc_50	2	2	1	2	0	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	0	2	26	9	11	6
53	Enc_51	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	0	2	26	11	9	6
54	Enc_52	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	30	12	12	6
55	Enc_53	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	29	11	12	6
56	Enc_54	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	0	2	27	10	11	6
57	Enc_55	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	30	12	12	6
58	Enc_56	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	32	12	12	8
59	Enc_57	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	32	12	12	8
60																						
61																						
62																						
63																						
64																						
65																						
66																						
67																						
68																						
69																						
70																						
71																						
72																						

Anexo 6: Certificados de validez



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
"GIMNASIO ESCOLAR EMBASA"
VALLE DEL CAÑO
C.O. PARALIMÓN

Anexo 4: Certificado de validez de contenido del instrumento: CUESTIONARIO SOBRE LA RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA

Nombres y apellidos	Roxana Patricia Vilela Montenegro	DNI	09379809	Teléfono/celular	981981295
Grado académico	Maestra en Educación Mención		Gestión Educativa		

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.		
CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
SUFICIENCIA Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1.- No cumple con el criterio. 2.- Bajo nivel. 3.- Moderado nivel. 4.- Alto nivel.	<ul style="list-style-type: none"> Los ítems no son suficientes para medir la dimensión. Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total. Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente. Los ítems son suficientes.
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1.- No cumple con el criterio. 2.- Bajo nivel. 3.- Moderado nivel. 4.- Alto nivel.	<ul style="list-style-type: none"> El ítem no es claro. El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas. Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem. El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1.- No cumple con el criterio. 2.- Bajo nivel. 3.- Moderado nivel. 4.- Alto nivel.	<ul style="list-style-type: none"> El ítem no tiene relación lógica con la dimensión. El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión. El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo. El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1.- No cumple con el criterio. 2.- Bajo nivel. 3.- Moderado nivel. 4.- Alto nivel.	<ul style="list-style-type: none"> El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión. El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste. El ítem es relativamente importante. El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

N°	Ítems	Suficiencia				Claridad				Coherencia				Relevancia				
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
1	Si los estudiantes no logran los aprendizajes previstos durante el desarrollo de clases, entonces utiliza otros ejemplos y/o ejercicios complementarios.				✓			✓					✓					✓
2	Los ejemplos y/o ejercicios que utiliza para reforzar los aprendizajes con sus estudiantes, los construyen en clases o los tiene elaborados.				✓				✓				✓					✓
3	Si los estudiantes no logran realizar la tarea o trabajo asignado, entonces le ofrece nuevas formas para lograrlo.				✓				✓				✓					✓
4	Si los estudiantes no logran realizar la tarea o trabajo asignado, entonces le ofrece otra actividad personalizada para lograrlo.				✓				✓				✓					✓
5	Cuando revisa los trabajos escribe comentarios o sugerencias para mejorar el logro de los aprendizajes en sus estudiantes.				✓				✓				✓					✓



Anexo 4: Certificado de validez de contenido del instrumento: CUESTIONARIO SOBRE LA RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA

Nombres y apellidos	Ana María Llamachime Camargo	DNI	08869743	Teléfono/celular	957447257
Grado académico	Maestría	Mención	Administración de la Educación		

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.		
CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
SUFICIENCIA Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1.- No cumple con el criterio. 2.- Bajo nivel. 3.- Moderado nivel. 4.- Alto nivel.	<ul style="list-style-type: none"> Los ítems no son suficientes para medir la dimensión. Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total. Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente. Los ítems son suficientes.
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1.- No cumple con el criterio. 2.- Bajo nivel. 3.- Moderado nivel. 4.- Alto nivel.	<ul style="list-style-type: none"> El ítem no es claro. El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas. Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem. El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1.- No cumple con el criterio. 2.- Bajo nivel. 3.- Moderado nivel. 4.- Alto nivel.	<ul style="list-style-type: none"> El ítem no tiene relación lógica con la dimensión. El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión. El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo. El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1.- No cumple con el criterio. 2.- Bajo nivel. 3.- Moderado nivel. 4.- Alto nivel.	<ul style="list-style-type: none"> El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión. El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste. El ítem es relativamente importante. El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

N°	Ítems	Suficiencia				Claridad				Coherencia				Relevancia			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	Si los estudiantes no logran los aprendizajes previstos durante el desarrollo de clases, entonces utiliza otros ejemplos y/o ejercicios complementarios.				✓				✓				✓				✓
2	Los ejemplos y/o ejercicios que utiliza para reforzar los aprendizajes con sus estudiantes, los construyen en clases o los tiene elaborados.				✓				✓				✓				✓
3	Si los estudiantes no logran realizar la tarea o trabajo asignado, entonces le ofrece nuevas formas para lograrlo.				✓				✓				✓				✓
4	Si los estudiantes no logran realizar la tarea o trabajo asignado, entonces le ofrece otra actividad personalizada para lograrlo.				✓				✓				✓				✓
5	Cuando revisa los trabajos escribe comentarios o sugerencias para mejorar el logro de los aprendizajes en sus estudiantes.				✓				✓				✓				✓



6	Estimula a sus estudiantes por medio de frases generalizadas (incompleto, muy bien, adelante, tú puedes).				/			/			/			/
7	Repregunta varias veces a sus estudiantes hasta que llegue a la respuesta adecuada.				/			/			/			/
8	Plantea pistas (explicaciones o aclaraciones) para que el estudiante se dé cuenta del origen de su error.				/			/			/			/
9	Permite que su estudiante sea capaz de revisar y reflexionar sobre el paso que dejó de hacer o que no realizó correctamente.				/			/			/			/
10	Subraya el error, lo rodea con un círculo, escribe signos de exclamación o interrogación, pero permite que el estudiante corrija el error.				/			/			/			/
11	Dialoga con sus estudiantes las veces que sean necesarias para reflexionar sobre sus errores.				/			/			/			/
12	Brinda un clima de confianza utilizando una comunicación fluida e intercambiando ideas, preguntas y dudas.				/			/			/			/
13	Estimula a sus estudiantes por medio de frases emotivas ("te felicito", "muy bien", "tú puedes").				/			/			/			/
14	Utiliza las frases emotivas para estimular la autoconfianza en el aprendizaje de los estudiantes.				/			/			/			/
15	Brinda a sus estudiantes la respuesta sin explicar el procedimiento que tiene que realizar.				/			/			/			/
16	Pregunta a sus estudiantes si están seguros de su respuesta y le brinda más elementos de información.				/			/			/			/

Observaciones y/o recomendaciones: (Aplicable, Aplicable con correcciones, No aplicable)

Firma

Nombres y apellidos del experto: Ana María Llamacchima Camargo

Lugar y fecha: San Diego, 13 de Septiembre 2022