

**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA  
“EMILIA BARCIA BONIFFATTI”**



**PROGRAMA DE ESTUDIOS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE**

**TÍTULO**

Prácticas de retroalimentación reflexiva en las docentes del nivel  
inicial de la UGEL 03 de Lima

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OBTENER EL GRADO  
ACADÉMICO DE BACHILLER EN EDUCACIÓN**

**AUTORA (AS):**

Chang Prado, Greta Mey Lim ([orcid.org/0000-0032-3540-158X](https://orcid.org/0000-0032-3540-158X))

Ruiz Arredondo, Jane Eileen ([orcid.org/0000-4001-5507-8142](https://orcid.org/0000-4001-5507-8142))

Solis Ortiz, Cinthya Marisabel ([orcid.org/0000-0011-6912-8043](https://orcid.org/0000-0011-6912-8043))

**ASESOR(A)**

Dra. Choque Mandamiento, Agueda

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Educación y evaluación

LIMA – PERÚ

(2022)

PRÁCTICAS DE RETROALIMENTACIÓN REFLEXIVA DE LAS  
DOCENTES DEL NIVEL INICIAL DE LA UGEL 3 DE LIMA EESPP  
“EMILIA BARCIA BONIFFATTI” 2023

---

Para optar el grado de:  
BACHILLER EN EDUCACION INICIAL

Presentada por:  
CHANG PRADO, GRETA MEY LIM  
RUIZ ARREDONDO, JANE EILEEN  
SOLIS ORTIZ, CINTHYA MARISABEL

Asesor(a)  
DRA. CHOQUE MANDAMIENTO, AGUEDA

Línea de investigación:  
Educación y evaluación

## DEDICATORIA

Quiero dedicar este trabajo de investigación a Dios, ya que gracias a él este logro se hizo posible, también va dedicado a lo más importante que tengo en la vida, a mis padres, a mi hermana, a mi novio y a mis abuelitas, quienes fueron pieza fundamental durante todo este proceso, ya que fueron mi motivación, mi soporte, quienes me alentaron y apoyaron para seguir adelante y esforzarme para cumplir este gran objetivo que es obtener el grado de bachiller, muchas gracias por su amor y apoyo incondicional, y por hacer de mi lo que hoy soy.

Greta Mey Lim Chang Prado

Dedico este trabajo de investigación principalmente a Dios, a mis padres Juana y Francisco que se mantuvieron firmes siempre al pie del cañón, a mi amado esposo Oswaldo que me acompañó y apoyó durante todo este largo proceso, a mis hermanos Paco y Valia que son mi ejemplo a seguir y al verlos orgullosos de mí, me motivaban a esforzarme cada día más, a mi mamá Nena por tenerme siempre en sus oraciones, a mis tres abuelos que están en el cielo: mi papito Juan, mi mamá Teresa y mi papá Pancho y por último a toda mi familia, esto es por y para ustedes.

Jane Eileen Ruiz Arredondo

Me gustaría dedicar este trabajo de investigación a mi mamá, porque me ha enseñado a encarar las adversidades, todo lo que soy como persona, mis valores, mis principios, mi perseverancia y mi empeño. Para mi esposo e hijos, por su paciencia y comprensión en todo momento, ellos son el motivo por el cual lucho día a día y me permite dar el máximo de mí. Y por último dedicarle este trabajo a mi papa Mauro que en vida fue como un padre para mí, gracias por tu paciencia, por enseñarme el camino de la vida, por tus consejos, por el amor que me has dado y por tu apoyo incondicional siempre.

Cinthya Marisabel Solis Ortiz

### **AGRADECIMIENTO**

Nuestra gratitud infinita principalmente a Dios por habernos guiado durante todo nuestro proceso académico, a nuestra EESPP "Emilia Barcia Boniffatti", por habernos dado la oportunidad de formarnos como profesionales, a cada uno de nuestros queridos docentes que fueron pieza fundamental en este largo proceso, asimismo, gracias a las instituciones educativas de la UGEL 3: Jardín de la infancia N° 1 de Lima, N° 14 Divina Niña María, Andrés Bello, Virgen del Carmen, N° 90 Santa Rosita de Lima, quienes fueron los actores principales para que nuestro trabajo de investigación se haga posible.

## ÍNDICE TEMÁTICO

<b>ÍNDICE TEMÁTICO .....</b>	<b>7</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS.....</b>	<b>7</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS .....</b>	<b>8</b>
<b>RESUMEN .....</b>	<b>9</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>10</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>15</b>
<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>15</b>
1.1. Descripción de la realidad problemática .....	15
1.2. Formulación del problema .....	16
1.2.1. Problema General.....	16
1.2.2. Problemas Específicos.....	17
1.3. Objetivos de la investigación .....	17
1.3.1. Objetivo General .....	17
1.3.2. Objetivos Específicos.....	17
1.4. Justificación de la investigación.....	18
1.5. Limitaciones de la investigación .....	18
<b>CAPÍTULO II .....</b>	<b>20</b>
<b>MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>20</b>
2.1. Antecedentes de la investigación (nacionales y extranjeros) .....	20
2.1.1. <i>Antecedentes nacionales</i> .....	20
2.1.2. <i>Antecedentes extranjeros</i> .....	23
2.2. Bases teóricas.....	26
2.2.1. Retroalimentación reflexiva .....	26
2.2.2. Modos de retroalimentación .....	32
2.2.3. Nivel de retroalimentación .....	32
2.2.4. Definiciones de la retroalimentación reflexiva .....	34
2.2.5. Dimensiones de la variable practicas de retroalimentación reflexivas .....	35
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>38</b>
<b>METODOLOGÍA .....</b>	<b>38</b>
3.1. Tipo y nivel de la investigación .....	38
3.2. Diseño de la investigación .....	39
3.3. Operacionalización de variable y dimensiones .....	38
3.4. Población y muestra .....	40

3.4.1. Población.....	40
3.4.2. Muestra.....	41
3.5. Operacionalización de variable y dimensiones .....	41
3.6. Formulación de hipótesis.....	43
3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	43
3.7.1. Descripción de instrumentos (Ficha técnica).....	44
3.7.2. Validación de instrumentos (validación estadística y de juicio experto).....	45
3.7.3. Confiabilidad estadística del instrumento .....	47
3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos .....	48
3.8.1. Procedimiento.....	49
3.8.2. Método de análisis de datos.....	49
<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>51</b>
<b>PRESENTACIÓN DE RESULTADOS .....</b>	<b>51</b>
4.1. Procesamiento de datos: Cualitativos.....	51
4.2. Procesamiento de datos: Resultados .....	51
4.2.1. Resultados descriptivos por ítems.....	56
<b>4.2.2. Resultados descriptivos a nivel por dimensiones. ¡Error! Marcador                 no definido.</b>	
4.2.3. Resultados descriptivos de la variable .....	54
4.2. Discusión de resultados.....	56
<b>CAPÍTULO V.....</b>	<b>60</b>
<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>60</b>
5.1. Conclusiones.....	60
5.2. Recomendaciones.....	61
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>63</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>67</b>
Anexo 1: Matriz de consistencia.....	68
Anexo 2: Matriz del instrumento para la recolección de datos.....	70
Anexo 3: Instrumento para la recolección de datos.....	72
Anexo 4: Data consolidada de resultados .....	74
Anexo 5. Lista de participantes .....	77
Anexo 6. Constancia de aplicación del instrumento de investigación.....	80
Anexo 7. Testimonios fotográficos .....	84
Anexo 8. Juicio de expertos .....	85
Anexo 9. Protocolo de comunicación de resultados .....	95
Anexo 10. Reporte de similitud de Turnitin.....	96

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Instituciones educativas del nivel Inicial distrito de Lima	39
Tabla 2 Las docentes participantes de la investigación	40
Tabla 3 Operacionalización de variable prácticas de retroalimentación reflexiva	42
Tabla 4 Baremación de la condición de prácticas reflexivas de retroalimentación	45
Tabla 5 Criterios e indicadores para la validez de contenido	46
Tabla 6 Resultados de juicio de expertos con respecto a los instrumentos	46
Tabla 7 Escala de confiabilidad de Alfa de Cronbach.	47
Tabla 8 Estadística de fiabilidad para el cuestionario practicas reflexivas de retroalimentacion	48
Tabla 9 Niveles descriptivos por cada ítem de la variable	51
Tabla 10 Nivel descriptivo de la dimensión valoración	52
Tabla 11 Nivel descriptivo de la dimensión gestión de aprendizaje	53
Tabla 12 Nivel descriptivo de la dimensión confrontativa	54
Tabla 13 Nivel descriptivo de las prácticas reflexivas de retroalimentación	55

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Nivel descriptivo de las practicas reflexivas de retroalimentación	55
-----------------------------------------------------------------------------	----

## RESUMEN

Este estudio se enfocó en describir la aplicación de la retroalimentación reflexiva por parte de las maestras de educación inicial en la UGEL 03 de Lima. La investigación adopta un enfoque cuantitativo y descriptivo para examinar esta práctica desde tres dimensiones: valoración, gestión del aprendizaje y confrontación. En el proceso de investigación, se empleó un diseño descriptivo simple y se utilizó una ficha de observación como instrumento de medición. Esta ficha se aplicó a una muestra representativa de maestras de educación inicial en la mencionada UGEL, seleccionadas mediante muestreo aleatorio simple.

Los resultados obtenidos revelaron que las maestras implementan con alta frecuencia las prácticas de retroalimentación reflexiva y las valoran de manera positiva. En cuanto a la dimensión de valoración, la mayoría de las docentes expresaron una valoración "alta" hacia estas prácticas. Además, se observó que la mayoría de las maestras se siente capaz de gestionar su propio proceso de aprendizaje de manera efectiva y están dispuestas a abordar situaciones desafiantes o confrontativas en el contexto educativo. Este estudio proporciona una visión detallada de cómo las maestras de educación inicial en la UGEL 03 de Lima aplican la retroalimentación reflexiva en su práctica pedagógica. Estos resultados son valiosos para comprender la implementación de esta estrategia en la educación inicial y pueden servir como base para el desarrollo de estrategias de mejora en la formación docente y las prácticas educativas.

**PALABRAS CLAVES:** Retroalimentación reflexiva, Prácticas educativas, Valoración, Gestión del aprendizaje, Confrontación.

## ABSTRACT

This study focused on describing the implementation of reflective feedback by early childhood education teachers in UGEL 03 of Lima. The research adopted a quantitative and descriptive approach to examine this practice across three dimensions: evaluation, learning management, and confrontation. In the research process, a simple descriptive design was employed, using an observation checklist as the measurement instrument. This checklist was applied to a representative sample of early childhood education teachers in the mentioned UGEL, selected through simple random sampling.

The results obtained revealed that teachers frequently implement reflective feedback practices and value them positively. Regarding the evaluation dimension, the majority of teachers expressed a "high" level of evaluation towards these practices. Additionally, it was observed that most teachers feel capable of effectively managing their own learning process and are willing to address challenging or confrontational situations in the educational context. This study provides a detailed insight into how early childhood education teachers in UGEL 03 of Lima apply reflective feedback in their pedagogical practice. These findings are valuable for understanding the implementation of this strategy in early childhood education and can serve as a foundation for the development of improvement strategies in teacher education and educational practices.

**KEYWORDS:** Reflective feedback, Educational practices, Evaluation, Learning management, Confrontation

## INTRODUCCIÓN

El presente estudio resalta que la educación inicial desempeña un papel crucial en la formación integral de los individuos, sentando las bases para su desarrollo cognitivo, social y emocional. En este contexto, las docentes que trabajan en el nivel inicial tienen una responsabilidad fundamental en la creación de ambientes de aprendizaje enriquecedores y en la provisión de experiencias educativas que influyen de manera significativa en el crecimiento de los niños. La calidad de la educación inicial está intrínsecamente relacionada con la competencia y efectividad de las docentes que la imparten. En este sentido, la retroalimentación reflexiva emerge como una estrategia pedagógica con un potencial transformador.

La retroalimentación reflexiva implica un proceso de autoevaluación y análisis crítico de la propia enseñanza, con el objetivo de identificar áreas de mejora y fortalezas. Esta aproximación no solo promueve la autorreflexión de las docentes, sino que también fomenta el diálogo constructivo y la colaboración en el entorno educativo. A través de la retroalimentación reflexiva, las docentes pueden ajustar sus métodos pedagógicos, adaptar sus estrategias de enseñanza y responder de manera efectiva a las necesidades individuales de sus estudiantes.

La relevancia de investigar las prácticas de retroalimentación reflexiva en las docentes del nivel inicial radica en su potencial para elevar la calidad de la educación proporcionada en esta etapa formativa crítica. El conocimiento de cómo las docentes aplican esta estrategia pedagógica, así como sus percepciones y actitudes hacia la misma, puede arrojar luz sobre áreas de mejora en la formación docente y en las estrategias pedagógicas empleadas.

El objetivo central de esta tesis fue describir la práctica de retroalimentación reflexiva de las maestras de educación inicial que trabajan en la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) 03 de Lima.

Esta tesis se estructura en varias secciones que abordan aspectos específicos de la investigación. En el capítulo uno se analiza la descripción de la realidad

problemática, limitaciones, preguntas de investigación y los objetivos, en el capítulo dos se revisa la literatura relevante relacionada con la retroalimentación reflexiva en la educación inicial y los antecedentes tanto nacionales como internacionales. En el capítulo tres se detalla la metodología utilizada en la investigación, incluyendo el diseño, la muestra y los instrumentos de recolección de datos. Los resultados y el análisis de datos se presentarán en el capítulo cuatro. Y finalmente, el capítulo cinco ofrece las conclusiones y recomendaciones para las mejoras en la práctica de retroalimentación reflexiva y en futuras investigaciones. Esta investigación se centra en el análisis y descripción de las prácticas de retroalimentación reflexiva en las docentes del nivel inicial de la UGEL 03 de Lima, con el objetivo de contribuir a la mejora de la calidad de la educación en esta etapa formativa clave.

## **CAPÍTULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

#### **1.1. Descripción de la realidad problemática**

Actualmente la UNESCO, en su informe de 2013, señala que en muchos países existen problemas significativos en la medición de la evaluación educativa, las circunstancias que amenazan la excelencia de la educación y, por lo tanto, el futuro de los niños y jóvenes.

Es crucial que la medición del aprendizaje se realice de manera justa, teniendo en cuenta las desigualdades sociales que existen dentro de los países, lo que requiere un esfuerzo y concertación de docentes, escuelas y sociedad en su conjunto, con un enfoque primordial en la educación. Las poblaciones desfavorecidas y de bajos recursos económicos que motivan a los jóvenes y fomentan su interés en ellos un amor por la educación integral, lo que les permitirá tomar decisiones informadas en su vida y solucionar problemas sociales. (Martínez Rizo, 2013).

En Perú, siempre ha habido un fuerte compromiso para mejorar continuamente los modelos educativos. Según los datos suministrados por el Ministerio de Educación (Minedu) en 2013, la evaluación de los docentes, las escuelas y la inclusión de la tecnología en los procedimientos de evaluación a gran escala son factores cruciales para identificar y corregir las deficiencias en los modelos educativos y, así, mejorar la calidad del aprendizaje. Nuestra investigación es por tanto uno de los temas menos investigados, pero de vital importancia, ya que, entre las investigaciones realizadas, no se desarrollan en Lima Departamento las que versan sobre la evaluación y medición del proceso de enseñanza del estudiante.

Según MINEDU:

La retroalimentación reflexiva consiste en guiar a los 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 retroalimenta por reflexión 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. (2019, p.38)

Además, menciona que:

La retroalimentación consiste en devolver al estudiante información que describa sus logros o progresos en relación con los niveles esperados para cada competencia. Esta información le permite comparar lo que debió hacer y lo que intentó lograr con lo que efectivamente hizo. Además, debe basarse en criterios claros y compartidos, ofrecer modelos de trabajo o procedimientos para que el alumno revise o corrija. Retroalimentar consiste en otorgarle un valor a lo realizado, y no en brindar elogios o críticas sin sustento que no orienten sus esfuerzos con claridad o que los puedan distraer de los propósitos centrales. (MINEDU, 2017, p. 182)

Este estudio aborda el tema de la retroalimentación reflexiva como apoyo al proceso de enseñanza, por lo que es necesario poner en práctica toda la planificación mental del docente para que pueda dar retroalimentación reflexiva de manera natural tanto dentro como fuera del aula, así como logrará una comprensión integral, verdaderamente el caso de su experiencia docente, convirtiéndose así en líderes del aprendizaje. Además, los estudiantes participarán de manera entretenida al utilizar técnicas y estrategias que les permitirán empoderarse y desarrollar su aprendizaje de manera autónoma con liderazgo, mediante la reflexión sobre sus aciertos y errores, lo que les permitirá enfrentar el mundo competitivo de hoy en día.

## **1.2. Formulación del problema**

### **1.2.1. Problema General**

¿Cómo es la práctica de retroalimentación reflexiva en las educadoras de nivel inicial que laboran en la UGEL 03 de Lima?

### **1.2.2. Problemas Específicos**

- a) ¿Qué características de retroalimentación reflexiva en la dimensión valoración presentan las maestras de educación inicial que trabajan en la UGEL 03 de Lima?
- b) ¿Qué características de retroalimentación reflexiva en la dimensión gestión del aprendizaje presentan las maestras de educación inicial que trabajan en la UGEL 03 de Lima?
- c) ¿Qué características de retroalimentación reflexiva en la dimensión confrontativa presentan las maestras de educación inicial que trabajan en la UGEL 03 de Lima?

### **1.3. Objetivos de la investigación**

#### **1.3.1. Objetivo General**

Describir la práctica de retroalimentación reflexiva de las maestras de educación inicial que trabajan en la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) 03 de Lima.

#### **1.3.2. Objetivos Específicos**

- a) Identificar características de retroalimentación reflexiva en la dimensión valoración que presentan las maestras de educación inicial que trabajan en la UGEL 03 de Lima.
- b) Identificar las características de retroalimentación reflexiva en la dimensión gestión del aprendizaje que presentan las maestras de educación inicial que trabajan en la UGEL 03 de Lima.

- c) Identificar las características de retroalimentación reflexiva en la dimensión confrontativa que presentan las maestras de educación inicial que trabajan en la UGEL 03 de Lima.

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

La propuesta explica que utilizar la retroalimentación de reflexión o descubrimiento de manera compleja puede llevar a los estudiantes a descubrir cómo mejorar su propio desempeño o reflexionar respecto a su propio proceso de pensamiento e identificar el comienzo o la fuente del error de los conceptos o ideas. (MINEDU, 2019).

Se recomienda proponer una intervención en la que la capacitación y el entrenamiento se conviertan en gestores de este fin esencial, se dirijan actividades de forma independiente o en conjunto (grupos de trabajo), con el objetivo de lo cual se evaluará rigurosamente el proceso educativo tomando en cuenta las evidencias (conocimientos, productos, desempeño y actitudes) Análisis en clase y en clase, retroalimentación oportuna y promoción del aprendizaje independiente de los estudiantes.

La propuesta considerará la práctica docente práctica sobre retroalimentación reflexiva utilizando diversos tipos de evidencias, teniendo en cuenta modos de retroalimentación y uso de la retroalimentación, con el fin de llevar a cabo en clases presenciales.

Por las consideraciones, la investigación tendrá relevancia y tendrá como meta que las docentes de aula fortalezcan sus capacidades y aplique la propuesta de retroalimentación reflexiva, ejerza su rol protagónico y desarrolle la autonomía de aprendizaje en sus estudiantes.

#### **1.5. Limitaciones de la investigación**

El presente estudio presentó ciertas limitaciones durante su desarrollo, las cuales no tuvieron un impacto en los resultados obtenidos. Las limitaciones más relevantes fueron las siguientes:

Una de las restricciones que necesitó superarse implicó la obtención de la cantidad de muestra requerida (60 maestras) para lo cual fue necesario abarcar

todo el distrito de San Miguel. Otra dificultad surgió debido a la coincidencia entre los horarios. Sin embargo, gracias al apoyo de los docentes, se logró resolver exitosamente esta limitación.

Durante la fase de investigación, se enfrentó un desafío relacionado con el contacto directo con las docentes. Por suerte, se contó con la disposición de las participantes. Adicionalmente, se encontró una dificultad en la escasez de investigaciones previas en el ámbito de estudio a nivel docente. Dado que este tema estaba principalmente abordado en docentes, esta limitación se superó mediante la recopilación de diversas fuentes y repositorios.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1. Antecedentes de la investigación (nacionales y extranjeros)**

En vista de que la indagación se basa en que las docentes implementen la retroalimentación reflexiva en los niños y niñas, se ha indagado las investigaciones realizadas como antecedentes y un marco teórico acerca de los elementos que serán analizados en este estudio.

##### ***2.1.1. Antecedentes nacionales***

En Arequipa, Álvarez (2018), dirigió una indagación sobre “Correlación entre la tarea universitaria y el aprendizaje autónomo en los estudiantes del segundo año de la especialidad de ciencias sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa del 2018”. En el que concluye, Desde el enfoque de nuestra investigación, se puede observar que un 73% de los estudiantes han logrado un alto nivel de ejecución del aprendizaje autónomo, ya que están preparándose para continuar sus estudios en niveles superiores. Además, este alto nivel de ejecución se ve motivado por el deseo de los propios estudiantes de aprender mejor.

En Lima, Ruíz (2018), dirigió una investigación sobre “Gestión pedagógica para generar procesos de retroalimentación por descubrimiento en los estudiantes de la institución educativa pública N° 10384”, la cual Finalmente se identificaron razones relacionadas con procesos inadecuados para que aquellos que estudian en el centro educativo público N° 10384 generen retroalimentación al encontrar, por ejemplo, supervisión y asesoría por parte del profesorado limitados para producir comentarios útiles, falta de comprensión de las tácticas de facilitación al encontrar comentarios para medir el avance del aprendizaje, y poca de seguimiento al cumplimiento del acuerdo de convivencia en la clase, se determinó que incidieron directamente en el aprendizaje en los niveles bajos.

En Chimbote, Calvo (2018) dirigió la investigación “La retroalimentación formativa y la comprensión lectora de la Institución Educativa N°88024, Nuevo Chimbote-2018”, en la cual concluye que no se evidencia que todos los docentes utilicen la retroalimentación, ya que un 55% de ellos indican que nunca lo hacen, mientras que un 25% menciona que a veces lo emplea y un 20% manifiesta que siempre lo utiliza.

En Lima, Boyco (2019), dirigió la indagación “La retroalimentación en el proceso de aprendizaje de las matemáticas de alumnas de 5to grado de primaria de un colegio privado de Lima”, en la que concluye que La retroalimentación es una práctica constante en las lecciones de matemáticas correspondientes al quinto año de educación primaria que tiene como propósito reducir la diferencia entre la meta de aprendizaje y el nivel actual de las alumnas. Esta retroalimentación se lleva a cabo de manera fluida, sin un momento específico, debido a que el profesor se mueve hablando en el aula con las estudiantes de manera individual o en grupo. Todas las estudiantes se sienten cómodas para expresar sus dudas y niveles de entendimiento, lo que facilita la retroalimentación. Se ha observado que los comentarios no solo se enfocan en los errores, sino que también hay mucho feedback positivo, lo que impulsa a las estudiantes a seguir esforzándose y aprendiendo continuamente.

En Chimbote, Uchpas (2020) dirigió una investigación “La retroalimentación en el aprendizaje de los estudiantes de 6° de primaria de la I.E. 88240 – Nuevo Chimbote, 2020”, en la que concluye, la evaluación informativa en el proceso de enseñanza tiene un efecto moderado, de esta manera se orienta a incorporar estrategias instruccionales que respondan a las necesidades y requerimientos individuales del estudiante. La retroalimentación sobre el aprendizaje a través del descubrimiento o la reflexión es defectuosa, lo que sugiere que los estudiantes necesitan orientación del proceso de autorreflexión. La evaluación informativa evaluativa durante el procedimiento de adquisición de conocimientos de los estudiantes fue moderada, lo que confirma la obligación de establecer métodos de evaluación informativa en el proceso de valoración del rendimiento en las clases de los estudiantes. La retroalimentación de la IE 88240 acerca del procedimiento de adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes que cursan el sexto

grado indicó que el 84% de los sujetos encuestados se ubicaron en un nivel intermedio, por lo tanto, es necesario aplicar tácticas de retroalimentación desde la formación docente institucional. El 46,88% de los estudiantes de 6to grado tuvo un nivel moderado de retroalimentación descriptiva en sus estudios, seguido de un nivel casi deficiente de 40,63%, de esta manera se confirma que las estrategias de trabajo docente incluyen permitir la instrucción de acuerdo con las necesidades y requerimientos individuales de los estudiantes. necesidad.

En Cuzco, Menzala (2022) realizó una investigación “Práctica reflexiva y retroalimentación formativa en docentes del nivel primaria de las instituciones educativas públicas de Ocongate. Cusco, 2021” sobre el impacto de la práctica reflexiva en la retroalimentación. El enfoque de esta investigación fue de carácter aplicado, empleando un método cuantitativo con un enfoque hipotético-deductivo, y se ubicó en un nivel explicativo. El diseño de la investigación fue correlacional causal no experimental. El universo poblacional consistió en 52 docentes, y se eligió una muestra censal para participar en la investigación. Se utilizaron dos cuestionarios como herramientas de recolección de datos. De acuerdo con los resultados obtenidos de la encuesta, el 13.5 % de los docentes consideró que su práctica reflexiva se encuentra en un nivel medio, mientras que el 86.5 % la calificó como alta. En lo que respecta a la retroalimentación formativa, el 1.9 % la calificó como deficiente, el 5.8 % como moderada y el 92.3 % como eficiente. En relación con el análisis de ajuste, se observó que la significancia fue inferior a 0.05 y que el valor de Chi<sup>2</sup> fue de 9.286. Estos resultados permiten concluir que la práctica reflexiva tiene un impacto significativo en la retroalimentación formativa proporcionada por los docentes en este contexto educativo.

En Lima, Tamayo (2022) ejecutó un estudio “Programa práctica reflexiva docente en la retroalimentación formativa de una institución educativa de Lima – 2022” El propósito principal de este estudio fue evaluar el impacto del programa de práctica reflexiva docente en la retroalimentación formativa dentro de una institución educativa en Lima. Para llevar a cabo esta investigación, se adoptó un enfoque aplicado y se implementó un diseño cuasi experimental. El método utilizado se basó en el enfoque hipotético-deductivo y se caracterizó por su orientación cuantitativa. Además, se llevó a cabo un estudio longitudinal, en el cual se recopilaron datos de

la misma población en diferentes momentos. El diseño de la investigación consistió en dos grupos: un grupo control (GC), que fue evaluado inicialmente a través de una prueba para establecer el estado inicial de la variable de interés, y un grupo experimental (GE), al cual se le aplicó la misma prueba después de la implementación del programa de práctica reflexiva docente. La población estudiada estuvo compuesta por 80 docentes pertenecientes a una institución educativa en San Juan de Lurigancho. La muestra seleccionada incluyó a 60 docentes, divididos equitativamente entre el grupo control y el grupo experimental. Para recopilar datos, se utilizó un cuestionario centrado en la retroalimentación formativa. Los resultados del análisis estadístico, específicamente la prueba U de Mann y Whitney, arrojaron un valor de  $z = -3.065$ , que resultó ser menor que el valor crítico de  $-1.96$ , y un valor de  $p = 0.002$ , que es inferior al nivel de significancia establecido de  $0.05$ . Estos resultados permiten concluir que la aplicación del programa de práctica reflexiva docente tiene un impacto significativo en la mejora de la retroalimentación formativa proporcionada por los docentes en esta institución educativa.

### **2.1.2. Antecedentes extranjeros**

En Chile, Arancibia, Camilo, Pereira y Rodríguez (2015), dirigieron la investigación denominada “Retroalimentan los docentes, los aprendizajes de sus estudiantes de 5° año básico, en la asignatura de matemáticas”, en la se concluye la retroalimentación sobre el aprendizaje es una práctica pedagógica que involucra todos los momentos de evaluación derivados del trabajo profesional en el aula. A medida que se han desarrollado investigaciones en las décadas finales del siglo XX, se ha registrado y otorgado un papel cada vez más relevante a la retroalimentación en los procesos de aprendizaje escolar. Sin embargo, a pesar de que existen estudios sobre esta práctica, el Currículum Nacional apenas la aborda de manera conceptual y tiene con poca precisión en cuanto a su ejecución después de un proceso evaluativo.

En Colombia, Escallón y Forero (2016), dirigieron una investigación denominada “La retroalimentación formativa en el aprendizaje de la Escritura académica: un estudio de caso sobre el curso de español de la universidad de los andes”, en la que concluyen que, el interés central de esta investigación fue la

evaluación informativa va a ser examinada y ahondada y la conexión que existe entre ellos en relación con la adquisición de conocimientos. El análisis de literatura científica nos permite reflexionar sobre términos como evaluación de aprendizaje y evaluación formativa. Comprender la formación de la evaluación está evolucionando y busca explicar el proceso de cada estudiante como parte de su aprendizaje individual. Específicamente, creo que la evaluación juega un papel central en la mejora normativa, reflexiva y continua del entorno de aprendizaje. Siguiendo esta secuencia de ideas, saber que la formativa es un área de posibilidad dirigida al aprendizaje me ha permitido esbozar un enfoque pedagógico que se maneja desde la escritura misma en los cursos de español. Hay dos piezas principales de información para comprender la funcionalidad de la retroalimentación. La forma en que se manejan los comentarios del docente, los temas de escritura que aborda y la forma en que se expresa el diagnóstico a los estudiantes cada vez que se revisa el texto. El segundo dato son las percepciones y reflexiones escritas de los estudiantes entrevistados sobre su proceso individual de escritura. Esto me permitió alinearme con la filosofía de aprendizaje colaborativo consagrada en los Principios de Escritura del Centro Español. La potencialidad de proclamar el principio de que “todo el mundo puede aprender a escribir” es una guía clave para evaluar la intencionalidad de cada revisión, sabiendo que los docentes en la mayoría de las revisiones logran acompañarlos formativamente mientras explican y hacen recomendaciones a sus alumnos.

En Colombia, Caballero, Negrete, Arango y Jiménez (2017), dirigieron una exploración denominada “La retroalimentación como estrategia didáctica para fortalecer las prácticas evaluativas en el aula escolar”, en la que concluyen, que Todos estos procesos de intervención investigativa permiten comprender la importancia que deben tener los sistemas en el proceso educativo donde emerge la complejidad, ya que hechos como la información compartida, la experiencia, los aprendizajes, los acuerdos, las necesidades, etc. contribuyen a la interpretación de la realidad. Y junto con la construcción colectiva, y más importante aún, cuando se desarrollan estrategias metodológicas dentro de una perspectiva cualitativa que enmarca el conocimiento de manera constructiva, Conversacional, donde existe una estrecha interacción entre el investigador y el investigado, el investigador interviene en el proceso de investigación, generando nuevos pensamientos en

diferentes escenarios establecidos mediante las siguientes estrategias metodológicas: espacios de diálogo, equipos reflexivos, entrevistas estructuradas, talleres con estudiantes, talleres con padres , árbol de categorías, matriz de consistencia, matriz de categorías e implementación de recomendaciones educativas.

En España, Lizana (2022) indagó un estudio “Bases para el desarrollo de un modelo de acción tutorial orientado a la práctica reflexiva de docentes en formación” La mejora de los procesos en la formación inicial de docentes, especialmente en el período de prácticas, junto con el fortalecimiento de la labor de los tutores y la promoción de la reflexión, son desafíos cruciales en la educación actual. No todos los programas de formación de maestros consideran estos aspectos en sus políticas de mejora, pero hay una creciente atención a este tema. El tutor, la reflexión y la practica tienen un poder transformador en la formación de docentes, y este estudio tiene como objetivo contribuir al conocimiento sobre estos tres elementos. La investigación utiliza un enfoque metodológico mixto (DEXPLIS), que combina métodos cuantitativos y cualitativos. Se aplicaron encuestas a 376 estudiantes de la Universidad Católica del Maule en Chile y la Universidad de Granada en España, y se realizaron entrevistas con 6 docentes de ambas universidades, algunos de los cuales eran tutores académicos y coordinadores de práctica. Además, se recopiló la opinión de dos tutores profesionales de colegios públicos en Chile y España. Los datos se analizaron utilizando herramientas tecnológicas, como IBM SPSS Statistics 25 para datos cuantitativos y MAXQDA para datos cualitativos. Las conclusiones clave de la investigación incluyen una valoración positiva del papel del tutor académico en la promoción de la reflexión, la necesidad de considerar aspectos éticos, valóricos, emocionales y sociales en la reflexión, el reconocimiento de instrumentos para la tutoría reflexiva, la importancia de fortalecer los espacios para la reflexión en la práctica y la necesidad de establecer criterios para seleccionar tutores competentes. Se proponen estrategias de mejora en áreas institucionales, labor tutorial y práctica, así como se discuten las limitaciones y las futuras direcciones de la investigación.

En España, Rosello y De la Iglesia (2020) en su investigación “El feedback entre iguales y su incidencia en el desarrollo profesional docente” presenta los resultados de una investigación que se centra en la ejecución de un Programa de Observación y Retroalimentación entre Compañeros (PORC), en el que participaron 920 profesores de 47 instituciones educativas en la comunidad de las Islas Baleares. Este proyecto, respaldado por la Conserjería de Educación, tiene como objetivo principal evaluar cómo el PORC contribuye al desarrollo de la práctica docente. Específicamente, el estudio se enfoca en identificar, describir y valorar la retroalimentación que se genera entre los pares de profesores que participan en el programa. Para lograrlo, se administró un cuestionario al finalizar la experiencia y se llevó a cabo un análisis detallado de los informes de retroalimentación elaborados por los participantes en la investigación. Entre los resultados más sobresalientes se encuentra la valoración positiva que los participantes otorgan a la experiencia, ya que la mayoría de ellos expresó sentirse cómodo, y un alto porcentaje manifestó su interés en repetir esta práctica en el futuro. Sin embargo, se observó que el tipo de retroalimentación que prevalece suele ser de apoyo e informativa en su mayoría. Esto suscita reflexiones sobre la necesidad de organizar actividades de capacitación para los profesores, con el propósito de enriquecer sus estrategias de evaluación y retroalimentación. En conjunto, el estudio demuestra que la retroalimentación entre compañeros, en función de los acuerdos y modificaciones introducidos por los profesores participantes, puede convertirse en una poderosa herramienta para impulsar el crecimiento profesional y mejorar la enseñanza.

## **2.2. Bases teóricas**

### ***2.2.1. Retroalimentación Reflexiva***

Diferentes investigadores como Black (2007a), Brown (2015), Chappuis (2015), Clarke (2014), Wiliam (2011), y otros más, están debatiendo la noción de evaluación y buscando alternativas que se enfoquen en el estudiante y crean en su capacidad de aprendizaje y mejora continua. proponiendo alternativas que priorizan a los estudiantes y creen que realmente pueden aprender y progresar en el camino. Lo que se busca es alejarse de los modelos de aula dirigidos por docentes que

están dominados por la evaluación sumativa, y hacia modelos de aula que tienen una cultura educativa que sostiene que todos los alumnos son capaces de despuntar (Clarke, 2014).

Las evaluaciones tradicionales se caracterizan por enfocarse en la memorización y repetición de información por parte de los estudiantes (Vallejo y Molina, 2014). Su objetivo es evaluar el conocimiento acumulado por los estudiantes en función del determinado y aplica los mismos criterios para todos y posteriormente los coteja mediante un sistema de calificaciones (Letina, 2015). La evaluación convencional que se ha venido utilizando se enfoca únicamente en el producto final y no en otro aspecto considera el proceso educativo que implica tanto la enseñanza como el aprendizaje que ha llevado al estudiante a alcanzar ese resultado. Por lo tanto, la evaluación tradicional no piensa que la apreciación debe ser un procedimiento constante y completo al proceso no considera que la evaluación debe formar parte esencial del proceso de adquisición de conocimientos y enseñanza y en cambio la considera como un producto independiente.

Investigadores tales como Black (2007a), Clarke (2014) y Wiliam (2011) sostienen que es necesario que la evaluación se emplea como un recurso que respalde el procedimiento por el cual se obtiene información y sabiduría habilidades y que facilite que los educandos avancen en el mismo. En este sentido, surge la necesidad de cambiar el enfoque de una evaluación centrada en el resultado del aprendizaje a una evaluación enfocada en el periodo del procedimiento de adquisición de conocimientos y su mejora continua.

El feedback o la retroinformación y la evaluación que tiene como objetivo promover y mejorar el aprendizaje de los estudiantes están estrechamente relacionadas, ya que la investigación ha demostrado cómo estos procesos pueden contribuir a la adquisición de conocimientos por parte de los aprendices controlar y promover el crecimiento de la capacidad de autorregulación del aprendiz en relación con el procedimiento de adquisición de conocimientos de ellos y convertirse en aprendices autorregulados. Desde una perspectiva innovadora y formativa, la retroalimentación se enfoca en procesos y actividades de diálogo que

pueden apoyar e informar a los estudiantes sobre su tarea actual, mientras que también desarrollan su capacidad para autorregular su desempeño en tareas futuras (Carless et al., 2011, p.3). En resumen, la retroalimentación busca garantizar y fomentar un aprendizaje de calidad, ya que:

La evaluación del aprendizaje es cualquier evaluación diseñada y practicada con la misión principal de facilitar el aprendizaje de los estudiantes en su diseño y práctica. En contraposición, difiere de la evaluación que se centra en dar cuenta de la responsabilidad, organización por categorías o certificación de habilidades. Una evaluación puede fomentar el aprendizaje si provee retroalimentación la información que se proporciona tanto a los profesores como a los colegas obtenida de la evaluación puede ser utilizada por los docentes y estudiantes para valorar y ajustar las actividades educativas en las que se encuentran involucrados, lo que se conoce como “evaluación formativa”. Es decir, tiene como fundamento la evaluación formativa la utilización efectiva de la evidencia para adaptar la enseñanza y así brindar una respuesta más efectiva a las demandas de adquisición de conocimientos de los aprendices. (Moreno Olivos, 2016, 31-32).

Desde esta perspectiva, la retroalimentación se convierte en un elemento crucial en la interacción entre los profesores y los colegas, por lo que es importante establecer un ambiente que facilite la comunicación entre ambas partes. Los maestros que practicaron la retroalimentación con regularidad e intencionalmente informaron que los estudiantes la aprecian y la aprecian la mayor parte del tiempo, y a menudo afirman que les gustaría recibirla con más frecuencia.

El aprendizaje es, por lo tanto, un proceso reflexivo que se beneficia del compromiso generado por la evaluación, incluidas las formas de obtener una retroalimentación clara y completa sobre cómo se desempeñan las personas y cómo pueden hacerlo mejor.

En educación, el término retroalimentación se refiere a brindar información a los estudiantes sobre su desempeño con el objetivo de mejorar en el futuro. Es sumamente beneficioso para quienes están involucrados en el proceso de enseñanza saber en el proceso si se han alcanzado los objetivos marcados y qué

se debe mejorar para alcanzarlos más fácilmente. En este sentido, la retroalimentación permite a los estudiantes mejorar y realizar correcciones en el transcurso del procedimiento de adquisición de conocimientos.

El feedback o la retroinformación a través del promover el crecimiento de la que incluye guiar a los estudiantes para que les permitan encontrar su propia forma de aprender, o pedirles que analizar su propio proceso de pensamiento y sean capaces de identificar sus propias equivocaciones, es el ideal por el que se esfuerzan los maestros. Al mismo tiempo, los docentes también deben ver y utilizar los errores cometidos por los aprendices distinguen oportunidades de adquirir conocimientos al aplicar este feedback y "utilizar el manejo adecuado de los errores como punto de partida para un nuevo aprendizaje" (Briceño y Thairy, 2009, p. 14).

Según los autores afirman que la retroalimentación es un procedimiento reflexivo mediante preguntas que utiliza la maestra para que el mismo estudiante identifique su error y las alternativas o formas de solucionarlo .Es decir el estudiante responde a preguntas y repreguntas donde él identifica su equivocación y también mediante preguntas responde la forma que lo va a solucionar la dificultad encontrada .Por otro lado, las docentes identifican los errores de los niños a través del proceso de la retroalimentación para cambiar variar y actualizar sus estrategias de enseñanza, la gestión de los métodos educativos durante la sesión de adquisición de conocimientos y el diseño de recursos didácticos para lograr disminuir las dificultades de aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, existen diversos modos de retroalimentar, como el de Daniel Wilson que menciona 2, los cuáles son: Pirámide de la Retroalimentación en dónde indica que en la cima de la Pirámide se detalla el tipo de feedback que puede ser otorgada al estudiante, la cual se refiere al tipo informal en el que no se asigna una calificación o nota y puede consistir en una charla con el docente, una opinión expresada por un compañero de clase o un esclarecimiento proporcionada por los progenitores. Este tipo de retroalimentación tiene la capacidad de resultar más efectivo y beneficiosa para el aprendizaje del estudiante que la retroalimentación formal, ya que invita ayudar que la retroalimentación asiste al estudiante a reflexionar sobre su propio desempeño y a encontrar maneras de mejorar. Con el

fin de que la retroalimentación sea eficaz, es importante encontrar un equilibrio entre la retroalimentación informal y sensata. En caso de que haya un exceso de retroalimentación informal, los escolares pueden tener dificultades para evaluar el avance personal de cada uno, mientras que, en caso de que exista una sobrecarga de retroalimentación formal, los estudiantes pueden verse motivados únicamente por factores externos, como la calificación.

Algunos docentes emplean la Pirámide para pensar en sus propias valoraciones y hacer una evaluación personal y mejorarlas. A modo de ejemplo, al examinar sus valoraciones, pueden notar que son predominantemente Exclusivo en un contexto formal y directamente reciben respuestas y sugerencias del docente para mejorar el desempeño del estudiante. La Pirámide puede estimular al profesor a mejorar su enseñanza a complementar o reemplazar estas valoraciones por otras más variadas. Asimismo, la Pirámide es una herramienta útil para la planeación de actividades de valoración, ya que puede guiar la creación de diversas formas de valoración. Los docentes pueden considerar la inclusión de valoraciones informales, verbales, autovaloraciones y valoraciones de compañeros, además de valoraciones escritas y formales. De esta manera, La Pirámide se convierte en una estrategia de enseñanza efectiva para crear retroalimentación que apoya el aprendizaje.

Otra forma de retroalimentación que se menciona es la Escalera de la retroalimentación, que sugiere que los docentes deben destacar y fortalecer de forma positiva las cualidades, disposiciones, enfoques e inventivas que los estudiantes demuestran en el periodo de experiencia. Para ello, se proponen ciertos pasos, comenzando por la clarificación. Cuando los alumnos presentan su trabajo a la clase, a veces no se comprenden claramente las opiniones y puede faltar información. Es importante hacer interrogantes que faciliten la comprensión de determinados temas o expresar ideas que no se han mencionado antes de ofrecer retroalimentación. Algunos ejemplos de preguntas para clarificar incluyen: "¿Me puedes explicar con más detalle sobre...?", "¿Puedes repetir más despacio el ejemplo sobre...?", "¿Qué quisiste decir con...?", "¿Estoy entendiendo correctamente que tu idea se refiere a...?", "¿Puedes darme un ejemplo de...?" y "¿Qué aprendiste al hacer la tarea?" entre otras. (MINEDU, 2020)

Posteriormente, se encuentra el período de valoración, la cual se requiere para perpetrar el procedimiento de manera efectiva de dar retroalimentación constructiva una vez que se ha recopilado la información adecuada sobre los estudiantes y sus ideas. La valoración colabora a la creación del entendimiento que es respaldado por la cultura y el aprendizaje. Es importante enfatizar los aspectos positivos, las fortalezas y los comentarios honestos sobre el trabajo de los estudiantes para crear un ambiente de confianza y apoyo durante la sesión de retroalimentación. También se pueden utilizar acciones simbólicas, como prestar atención, asentir con la cabeza y tomar notas, para crear una atmósfera positiva y mostrar deferencia hacia los estudiantes y sus puntos de vista. Algunos ejemplos de comentarios de valoración pueden ser: "Excelente hipótesis, fundamentaste muy bien la observación", "Buena infografía, te quedaron muy bien los ejes tópicos y los gráficos", "Me encantó tu idea y ejemplo porque allí está la clave de la propuesta", "Tienes una actitud abierta a la indagación y eso te ayudará en...". También se puede destacar el progreso del estudiante, por ejemplo, "Me gusta cómo estás leyendo, ahora puedes leer 60 palabras por minuto, eso te permite una mejor comprensión". (MINEDU, 2020)

Otro aspecto importante es expresar inquietudes, lo cual implica plantear intranquilidades o complicaciones legítimas o Exponer desacuerdos con las ideas que se están tratando. Este es el momento adecuado para plantear estas inquietudes, siempre y cuando se hagan en forma de preguntas auténticas en lugar de acusaciones o críticas agresivas. Por ejemplo, se pueden hacer preguntas como "¿Has considerado...?", "Me pregunto si lo que quieres decir es...?", o "Tal vez ya pensaste acerca de esto, pero...?". Se puede preguntar qué se podría perfeccionar, qué se haría diferente si se tuviera qué opciones hay para realizar las ideas que se están trabajando en la tarea actual se tienen con el objetivo de potenciar la actividad, tarea o proyecto en cuestión. También se pueden hacer preguntas sobre cómo se podría impactar con la idea que se tiene en mente, o qué resultados se podrían obtener si se incluyera algo más. Siempre Es fundamental expresar las preocupaciones de manera que no se perciban como una amenaza para el otro. (MINEDU, 2020)

Para finalizar, es importante hacer sugerencias. Sabemos que plantear preocupaciones es una cuestión delicada y ofrecer recomendaciones puede ser el postrimero paso para apoyar a los estudiantes en su entendimiento de los temas. Al realizar proposiciones, debemos enlazar nuestras dudas, preocupaciones y realizar preguntas que contribuyan positivamente a la discusión o al proceso de aprendizaje para para que el estudiante (o colega) pueda emplearlas como un feedback constructivo. Algunos ejemplos de sugerencias son: "En la próxima semana, te sugiero que pienses en....", "Estás mejorando en esta tarea, pero ahora debes...", "Deberías enfocarte en esta área o tarea...", "Te felicito, estás haciendo un mejor trabajo cada vez. Podrías desarrollar más tus ideas agregando información adicional para mejorar la comprensión". (MINEDU, 2020).

Rebeca Anijovich ha establecido directrices para llevar a cabo un trabajo eficaz tanto dentro como en la parte externa del paraninfo (Rebeca Anijovich - SUMMA y La Caixa Foundation, 2019, págs. 71-72).

Hacer interrogaciones: los maestros hacen interpelaciones con el objetivo de permitir que los estudiantes revisen continuamente el trabajo o cumplimiento de sus labores. Dichos interrogatorios pretenden proporcionar una feedback formativo al aprendizaje complejo de condición rezagada (Shute, 2008) para que los estudiantes se tomen un momento para repasar y reflexionar acerca de las tareas realizadas. Además, Se pretende fomentar destrezas metacognitivas con el objetivo de hacer que el estudiante sea consciente de sus métodos de aprendizaje y de sus preferencias, así como de sus áreas de fortaleza y debilidad en el aprendizaje, habilidades y limitaciones como alumno, y qué enfoques emplea para el aprendizaje. Las interrogaciones pueden ser utilizadas al principio, a lo largo del transcurso y al culminar una unidad de enseñanza o proyecto. Algunos modelos de preguntas podrían ser: "¿Qué parte de esta tarea encontraste más difícil?", "Si tuvieras que empezar este ejercicio de nuevo, ¿qué cambiarías?"

Después, se detalla la labor del estudiante mediante una descripción que actúa como retroalimentación formativa, que a su vez se asemeja a un reflejo de las actividades que el educando efectuó. Se sugiere que la retroalimentación en este prototipo sea aplicada en el periodo de el método o procedimiento utilizado para

impartir conocimientos y habilidades a los estudiantes, mientras el colegial realiza sus trabajos, con el fin de vincular las pruebas de los métodos los criterios de aprendizaje y el proceso de enseñanza de calificación, en sintonía en línea con las metas o aspiraciones de éxito. Como modelo: “Observo que definiste correctamente el planteamiento del problema. Resolviste muy bien tus cálculos utilizando fórmulas. Explicas con muchos detalles el modo en que lo resolviste. ¡Muy bueno tu trabajo.

Para continuar se valora los avances y los logros: El propósito es identificar los avances con relación a los desempeños y producciones anteriores, vinculando los comentarios del profesorado a los objetivos de aprendizaje, para que el estudiante reconozca en qué medida y cómo los está logrando. Este modo de retroalimentación se constituye en un factor significativo en la motivación de los aprendizajes, ya que impacta sobre la autoestima del estudiante, valorando la tarea realizada. Se puede utilizar durante el desarrollo o cierre de una unidad de aprendizaje o proyecto. Ejemplo: “Me doy cuenta de que has podido resolver el problema sola, sin ninguna ayuda, tal como nos propusimos al principio de este proyecto en nuestras metas de aprendizaje. ¡Felicitaciones!”

Asimismo, es importante ofrecer sugerencias: Se sugiere que deban de ser generales, sin impacto en los aprendizajes del estudiante. El propósito de las sugerencias es contribuir a reducir la brecha entre el estado inicial y los objetivos de aprendizaje. Resulta oportuno utilizarlas al inicio y en el desarrollo de una unidad de aprendizaje o proyecto. Ejemplo En este trabajo nos muestras cuánto has aprendido sobre historia del arte. Describes claramente las similitudes y diferencias entre las dos obras. Te sugiero que agregues ejemplos concretos que correspondan a dos pintores europeos actuales.”

Por último, se proporciona apoyo en la forma de andamiaje: este término que concierne con la asistencia El apoyo que el profesor brinda junto a su guía y orientación brinda a los escolares para ayudarles a avanzar partiendo de su nivel de conocimientos en el inicio del proceso de aprendizaje hasta llegar a su objetivo alcanzado de sus objetivos. Por esa razón se hace la sugerencia que el andamiaje se utilice en la iniciación y durante el progreso de una unidad de enseñanza o un proyecto educativo. Por ejemplo, el docente podría sugerir al estudiante que

intercambie su trabajo con un compañero para analizar otros argumentos relacionados con el tema, como el impacto de reducir la producción de basura en la disminución de la contaminación ambiental.

### **2.2.2. Modos de Retroalimentación**

Siguiendo la perspectiva de Anijovich (2019), podemos identificar diferentes enfoques para proporcionar retroalimentación:

- **Planteamiento de preguntas:** Este enfoque busca estimular las habilidades metacognitivas del estudiante, ayudándolo a tomar conciencia de su proceso de aprendizaje, identificar sus puntos fuertes y áreas de mejora en su método de estudio.
- **Descripción del trabajo del estudiante:** Consiste en ofrecer una descripción minuciosa de las acciones realizadas por el estudiante, casi como un reflejo de su desempeño, lo que contribuye a una comprensión más profunda de sus logros y desafíos.
- **Reconocimiento de avances y logros:** Este tipo de retroalimentación desempeña un papel fundamental en la motivación del estudiante, ya que influye en su autoestima al valorar y celebrar sus esfuerzos y los resultados obtenidos en sus actividades académicas.
- **Sugerencias para la mejora:** La retroalimentación con sugerencias se enfoca en cerrar la brecha entre el punto de partida del estudiante y los objetivos de aprendizaje establecidos, proporcionando recomendaciones específicas para mejorar su desempeño.
- **Apoyo y guía (andamiaje):** Este enfoque implica brindar asistencia y acompañamiento a los estudiantes, ayudándolos a avanzar desde su nivel inicial de conocimiento hacia la consecución de los objetivos educativos (Anijovich, 2019).

### **2.2.3. Nivel de retroalimentación**

De acuerdo con Wilson (2002), podemos utilizar diversas estrategias para proporcionar retroalimentación de manera efectiva, fomentando una cultura de Valoración para la Comprensión entre los estudiantes. Una herramienta especialmente útil, empleada en el Proyecto Cero en su colaboración con maestros, es lo que se denomina la "Escalera de la Retroalimentación". Cuando tanto los

docentes como los estudiantes, y otras personas en general, están involucrados en el proceso de dar y recibir retroalimentación, se sugiere seguir estos pasos:

- **Aclarar:** Antes de ofrecer retroalimentación, es fundamental aclarar cualquier posible confusión que pueda surgir al presentar el trabajo. Esto se logra mediante la formulación de preguntas que permitan comprender mejor ciertos puntos o que ayuden a expresar ideas de manera más clara.
- **Valorar:** Una vez que se ha recopilado la información necesaria, es esencial valorar las ideas de los estudiantes al proporcionar retroalimentación constructiva. Este enfoque contribuye a construir una cultura que promueve la comprensión. Al enfatizar los aspectos positivos, las fortalezas y los aspectos interesantes del trabajo de los demás, se crea un ambiente de confianza que es esencial para llevar a cabo una retroalimentación efectiva. Mostrar interés, asentir con la cabeza en señal de acuerdo y tomar notas son ejemplos de comportamientos que generan un ambiente positivo. Estas acciones de valoración demuestran respeto hacia los estudiantes y sus ideas.
- **Expresar preocupaciones:** Sin embargo, es válido tener inquietudes legítimas, como preocupaciones, dificultades o desacuerdos con algunas de las ideas presentadas. En este punto, es importante expresar estas preocupaciones de manera auténtica, evitando acusaciones o críticas agresivas. En lugar de ello, se pueden plantear preguntas auténticas, como por ejemplo: "¿Has considerado...?", "¿Me pregunto si lo que quieres decir es...?", o "Quizás ya has pensado en esto, pero...". En resumen, es crucial presentar las preocupaciones de forma que no se perciban como amenazantes.
- **Ofrecer sugerencias:** Por último, dado que expresar preocupaciones puede ser delicado, ofrecer sugerencias se convierte en el último paso para apoyar a los estudiantes en el desarrollo de su comprensión. Ofrecer sugerencias implica conectar de manera constructiva las inquietudes, preocupaciones y preguntas planteadas, de modo que el estudiante (o colega) pueda utilizarlas como retroalimentación positiva (Wilson, 2002).

#### **2.2.4. Definiciones de la retroalimentación reflexiva**

La evaluación formativa se distingue por su capacidad para procesar, guiar y generar aprendizajes, además de regular y proporcionar retroalimentación al proceso educativo. Además, está vinculada a la introducción de nuevas temáticas, enfoques y criterios con el propósito de mejorar los resultados de dicho proceso (González, 2012). Dentro del ámbito de la investigación, la retroalimentación reflexiva se considera como un pilar fundamental. La retroalimentación se concibe como una guía que señala el camino a seguir una vez que se ha alcanzado un nivel efectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica una mejora continua una vez que se comprende la dirección que se debe tomar y se evalúa el propio rendimiento hasta ese punto (Ellis y Loughland, 2017, p. 8). Por otro lado, Gajardo (2016), la retroalimentación se puede describir como el acto de proporcionar información acerca de los avances y obstáculos de un estudiante con el fin de que este ajuste sus estrategias, al mismo tiempo que permite al docente mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 72).

En el Currículo Nacional de Educación Básica, se destaca que la retroalimentación se refiere a proporcionar al estudiante información que describe su rendimiento o avances en relación con los estándares esperados para cada competencia. Esta información permite al estudiante comparar lo que debió hacer y lo que intentó lograr con lo que efectivamente logró. Es esencial que esta retroalimentación se base en criterios claros y compartidos, incluya ejemplos de trabajos o procedimientos para que el estudiante pueda revisar o corregir su desempeño. En lugar de limitarse a elogios o críticas sin fundamento que no guíen claramente los esfuerzos del estudiante o que puedan desviarlo de sus objetivos principales, la retroalimentación debe brindar un valor a lo que se ha logrado (MINEDU, 2017, p. 182). Para concluir, Shute (2008) define la retroalimentación como cualquier tipo de información entregada a un estudiante con el propósito de influir en su manera de pensar o actuar, con el fin de optimizar su proceso de aprendizaje (p. 154).

En esta perspectiva, se describen las dimensiones de la evaluación formativa:

### **2.2.5. Dimensiones de la variable Practicas reflexivas de retroalimentación**

#### **Dimensión Valoración**

De acuerdo con Wiliam (2009), es fundamental que las retroalimentaciones se centren en la perspectiva futura, en lugar de centrarse en el pasado. En lugar de enfocarse en lo que el estudiante hizo bien o mal, es importante centrarse en cómo avanzar, qué se puede mejorar y qué falta por hacer. Por lo tanto, se deben considerar valoraciones tanto del individuo, como de sus Actuaciones y trabajos realizados, y también de las dinámicas o fases de aprendizaje.

Estas opciones que menciona el autor son las más recomendadas durante las practicas pedagógicas de las docentes ya que, están relacionas con los contenidos que aborda la retroalimentación.

De acuerdo con lo señalado por el MINEDU en 2017, la valoración desempeña un rol crucial en la formación de una cultura que promueve la comprensión, lo que a su vez tiene un impacto en el aprendizaje autónomo. La valoración de las evidencias permite trabajar en la mejora de la conducta y prácticas de estudio de los estudiantes, destacando tanto los elementos favorables y puntos fuertes como los puntos de interés, mediante comentarios sinceros acerca de su trabajo. Esto contribuye a crear un ambiente positivo que favorece el aprendizaje.

#### **Dimensión Gestión del Aprendizaje**

Soubal (2008) sostiene que la gestión del aprendizaje es crucial en la labor educativa de aquellos que buscan formar individuos capaces de desenvolverse eficazmente en la era de la información y el aprendizaje, mediante un adiestramiento crítica y reflexiva. La naturaleza cambiante del mundo contemporáneo requiere una concepción más amplia del aprendizaje, que tome en cuenta la evolución de las experiencias humanas y permita a las personas

desarrollarse con habilidades adecuadas a los desafíos actuales, en lugar de aquellos de épocas anteriores, en que el aprendizaje era considerado como la marca de aquellos que más sabían. Hoy en día, el aprendizaje se entiende como un proceso que abarca aspectos cognitivos, afectivos, éticos y físicos, desde una perspectiva holística que permite observar los fenómenos de manera global. La gestión del aprendizaje es esencial para lograr estos objetivos.

Según INEE (2014, p. 10), la gestión del aprendizaje se entiende como la movilización y el uso de los recursos fundamentales de la escuela para Generar posibilidades de aprendizaje para cada uno de los alumnos.

### **Dimensión Confrontativa**

Según Rogers (1951), la confrontación era conocida como "reflejo de sentimiento" debido a su objetivo de identificar las emociones que subyacen a las expresiones verbales de una persona. En otras palabras, la confrontación es una herramienta valiosa en el aprendizaje porque puede ayudar a la persona a ver su situación desde una perspectiva diferente y superar cualquier obstáculo que pueda haber estado impidiendo su progreso.

## **CAPÍTULO III METODOLOGÍA**

### **3.1. Tipo y nivel de la investigación**

El estudio actual está incluido en la perspectiva cuantificable y se clasifica como investigación básica. De acuerdo con Hernández (2014), la investigación básica busca avanzar en la comprensión teórica sin tomar en cuenta sus posibles aplicaciones o implicaciones prácticas. Tiene un enfoque sistemático y además busca patrones para crear una teoría fundamentada en principios y leyes (p. 39).

Así también, se realizó en un nivel descriptivo según Arias (2015), En este nivel, el investigador busca describir con precisión las características o propiedades

de un fenómeno. Las investigaciones descriptivas buscan responder a preguntas como "¿qué?", "¿cómo?" y "¿cuándo?". Se utilizan métodos de recolección de datos estructurados, como encuestas, cuestionarios o escalas de medición, para recopilar información de una muestra representativa.

### **3.2. Diseño de la investigación**

Se utilizará un diseño descriptivo simple en este estudio para identificar y describir los aspectos estudiados en la medición de la variable. De acuerdo con Sánchez y Reyes (2009), este tipo de diseño se enfoca en describir la influencia de las diversas diferentes formas o grados de una o varias características en un conjunto de individuos. Hernández (2014) agrega que el procedimiento consiste en proporcionar una descripción detallada de Un conjunto de diferentes entidades, ya sean individuos, seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos o comunidades, entre otros., para ubicarlos en una variable.

El esquema correspondiente es:

Donde:

M1= Muestra de Profesoras que enseñan en la educación inicial o parvulario en la UGEL 03 de Lima.

O1 = Observación a la variable retroalimentación reflexiva.

### **3.3. Operacionalización de variables y dimensiones**

Corresponde a la variable: Retroalimentación reflexiva.

Dimensiones:

- a) Valoración
- b) Gestión del aprendizaje
- c) Confrontativa

### 3.4. Población y muestra

#### 3.4.1. Población

La población representa el conjunto de elementos que se convierten en el foco de estudio en una investigación determinada, y es tarea del investigador definir con precisión qué elementos componen este conjunto. En el caso de que los sujetos sean la unidad de observación, es esencial primero delimitar el ámbito de estudio para caracterizar adecuadamente a las unidades de estudio, lo que se conoce como población objeto de estudio. En esencia, la población accesible se considera una muestra extraída de la población teórica. En contraste, la población objeto de estudio se forma a través de criterios de selección previamente establecidos para la investigación. Polit y Hungler (2000), al respecto, distinguen entre criterios de elegibilidad, la especificación del plan de muestreo y el reclutamiento de la muestra como elementos fundamentales en este proceso (Mucha, et al 2020).

Una agrupación de sujetos en el que se enfoca la investigación incluye a las 60 docentes de Educación Inicial del distrito de San Miguel que corresponde al ámbito de la UGEL 03 de Lima. Para efectos del presente estudio, la población estuvo constituida por 130 maestras del nivel inicial de diferentes instituciones educativas de la unidad de gestión educativa N° 03.

**Tabla 1**

Número de docentes por institución educativa del Distrito de San Miguel

Instituciones Educativas	f	%
Mariano Melgar	6	4.6
0035 Nuestra Señora De La Visitacion	6	4.6
0038 San Martin De Porres Ex-049	6	4.6
Jardín De Aplicación	12	9.2

0094 Santa Maria De Maranga	6	4.6
Inmaculada Concepción	12	9.2
022 Republica De Guatemala	6	4.6
04 Niño Jesus De Praga	6	4.6
Jardín de la infancia N° 1	10	7.7
Virgen del Carmen	10	7.7
N° 90 Santa Rosita de Lima	20	15.4
Andrés Bello	20	15.4
N° 14 Divina Niña María	10	7.7
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100%</b>

**Nota.** Información extraída de <http://escale.minedu.gob.pe/> (2022)

### 3.4.2. Muestra

Valderrama (2015, p.184), que una muestra es un subconjunto representativo de una población más amplia. La población es el grupo completo de individuos, elementos o elementos que se estudian o se quieren analizar. Debido a menudo a limitaciones logísticas, de tiempo y recursos, es impracticable o imposible estudiar a todos los miembros de una población. En cambio, se selecciona una muestra que sea lo más representativa posible de la población completa. La idea detrás de usar una muestra es que, si se elige adecuadamente, puede proporcionar información útil y confiable sobre la población en su conjunto. Se utilizan diversos métodos de muestreo para seleccionar muestras, como el muestreo aleatorio, el muestreo estratificado y el muestreo por conglomerados, entre otros. El proceso de selección de una muestra debe ser cuidadoso y basarse en principios estadísticos sólidos para evitar sesgos y garantizar que los resultados obtenidos a partir de la muestra puedan generalizarse con cierto grado de confianza a la población completa.

En cuanto a la muestra utilizada en el estudio, es la muestra aleatoria simple en este tipo de muestra, cada miembro de la población tiene una probabilidad igual de

ser seleccionado. Esto se logra a través de métodos como el sorteo al azar o el uso de generadores de números aleatorios. Es uno de los métodos más simples y efectivos para obtener una muestra representativa.

**Tabla 2**

*Las docentes participantes de la investigación*

Instituciones Educativas	Número de docentes por institución			
	Turno mañana	Turno tarde	Total	
	f	f	f <sub>T</sub>	%
Jardín de la infancia N° 1	4	4	8	13.33%
Virgen del Carmen	4	4	8	13.33%
N° 90 Santa Rosita de Lima	4	3	7	11.7%
Andrés Bello	9	8	17	28.33%
N° 14 Divina Niña María	10	10	20	33.33%
Total	31	29	60	100%

**Nota.** Información recabada de la IE... (2023)

El muestreo, según López (2019), es un proceso fundamental en la investigación científica que involucra la selección de un subconjunto representativo de una población más amplia con el propósito de realizar inferencias sobre la población en su totalidad. El proceso de muestreo comprende dos etapas principales. En primer lugar, se lleva a cabo la "Selección de la Muestra", donde se decide cómo se escogerán los elementos de la población para formar la muestra. La segunda etapa es la "Recopilación de Datos". Una vez que se ha seleccionado la muestra, se procede a obtener la información necesaria. Los datos pueden recopilarse mediante encuestas, entrevistas, observaciones u otros métodos de investigación, de acuerdo con las particularidades del estudio y de la muestra seleccionada. El muestreo es esencial en la investigación ya que permite hacer inferencias sobre la población en función de la muestra elegida. Para que estas inferencias sean sólidas, es crucial que la muestra sea representativa, es decir, que

refleje adecuadamente las características y la variabilidad presentes en la población en su conjunto. Asimismo, es esencial que el proceso de selección de la muestra se base en principios estadísticos sólidos y se minimicen los sesgos potenciales.

En la investigación se asumió el muestreo aleatorio simple y luego toma muestras de estos, entre otros métodos, dependiendo de la naturaleza de la investigación y los recursos disponibles.

### **3.5. Operacionalización de variable e indicadores**

Según Arias (2018), operacionalizar una variable corresponde a un proceso fundamental en la investigación científica. Este proceso se inicia con la definición conceptual de una variable, lo que implica una descripción amplia y general de lo que se pretende medir. Luego, se procede a la definición operacional, donde se traduce esta descripción conceptual en términos concretos y observables. Una vez definida operacionalmente la variable, se seleccionan indicadores específicos que serán utilizados para medirla. Estos indicadores deben ser pertinentes y adecuados para la variable en estudio. Además, se establece la escala de medición que se utilizará para cuantificar los indicadores, considerando si es nominal, ordinal, de intervalo o de razón, en función de la naturaleza de la variable. El proceso continúa con el diseño del instrumento de medición, que puede ser un cuestionario, una encuesta u otro medio. Este instrumento se construye de acuerdo con las definiciones operacionales y las escalas de medición previamente seleccionadas.

La validación y confiabilidad del instrumento son aspectos críticos. Se llevan a cabo pruebas piloto para evaluar si el instrumento mide con precisión lo que se supone que debe medir y si los resultados son consistentes. Una vez validado, se aplica el instrumento a la muestra de estudio y se recopilan los datos según las definiciones operacionales establecidas. Finalmente, los datos se analizan utilizando técnicas estadísticas apropiadas, teniendo en cuenta la escala de medición elegida y los objetivos de investigación. Este proceso riguroso de operacionalización de variables es esencial para garantizar la precisión, validez y confiabilidad de los datos recopilados en una investigación científica.

**Tabla 3***Operacionalización de variable Practicas de Retroalimentación reflexiva*

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión/ Categoría	Indicadores
Según lo indicado por el MINEDU (2019, pág. 38), la retroalimentación siendo su propósito principal es instruir y dirigir a los estudiantes en el proceso de descubrimiento y mejora de su desempeño, al mismo tiempo que fomenta la reflexión sobre su razonamiento y el análisis de las causas de sus errores y concepciones.	La retroalimentación reflexiva consiste en orientar a los estudiantes durante su proceso de aprendizaje, es decir, ayudar a los estudiantes a desarrollar las capacidades de aprender a aprender, de esta manera podrán reflexionar y descubrir por sí mismos los aspectos que deben mejorar y cómo hacerlo.	Valoración	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Calidad en las producciones individuales.</li> <li>▪ Evidencias de aprendizaje.</li> </ul>
		Gestión del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulación de preguntas.</li> <li>• Revisión de evidencias.</li> <li>• Reflexión sobre el aprendizaje.</li> <li>• Preguntas clarificadoras.</li> <li>• Acompañamiento y autoevaluación.</li> </ul>
		Confrontativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Oportunidades de aprendizaje.</li> <li>▪ Planteamiento de actividades.</li> <li>▪ Acompañamiento docente</li> </ul>

**3.6. Formulación de hipótesis**

En una investigación de corte descriptivo, no se considera necesario plantear hipótesis. De acuerdo con Bernal (2010), en este tipo de estudios, el objetivo principal se centra en observar y describir minuciosamente las características o atributos del fenómeno o situación en análisis, sin buscar explicaciones o establecer relaciones causales entre variables. Por lo tanto, la formulación de hipótesis no constituye una etapa esencial en este tipo de investigación, dado que su enfoque principal recae en proporcionar una comprensión detallada y completa de la realidad objeto de estudio. A pesar de la ausencia de hipótesis en este contexto, es relevante resaltar que esta modalidad de investigación desempeña un papel crucial al servir como punto de partida para investigaciones posteriores que tengan como propósito establecer explicaciones y construir hipótesis.

### **3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Se utilizará el método de observación para este propósito y la herramienta a utilizar será un cuestionario.

Según Guerrero (2015), la observación es una habilidad que desarrollas en tu vida cotidiana y como docente, especialmente en la escuela. Desde el principio, es importante saber que todos podemos desarrollar esta habilidad y que la usamos de diferentes maneras. Algunos de nosotros podemos dejar de registrar observaciones llenas de detalles, y cuando las volvemos a leer, realmente no sabemos cómo usarlas para verificar el progreso de nuestros estudiantes. En tales casos, es posible que necesitemos planificar nuestras observaciones y aprender a distinguir entre lo que es útil para nuestro trabajo como docentes, y lo que puede ser de interés o curiosidad personal, y lo que puede corresponder al campo de la investigación educativa. la enseñanza misma

De acuerdo con la descripción de Hernández Sampieri (2018), un cuestionario se define como un instrumento de investigación que comprende una secuencia organizada de preguntas de diversos tipos dirigidas a los encuestados. El propósito fundamental de estas preguntas es obtener información específica relacionada con las variables de estudio de la investigación.

#### ***3.7.1. Descripción de instrumentos***

El cuestionario se caracteriza por ser un instrumento fundamental para recopilar datos de manera uniforme y estructurada. Estas herramientas se caracterizan por su estructura estandarizada, que permite a los investigadores obtener respuestas consistentes de los participantes. Los objetivos de investigación deben ser claros y las preguntas deben estar cuidadosamente formuladas para asegurar que la información recopilada sea relevante y precisa. Las preguntas cerradas incluyen opciones de respuesta exhaustivas para facilitar el análisis posterior.

Ficha técnica del instrumento:

Título del instrumento: cuestionario de Prácticas de retroalimentación reflexiva

Autor: Cinthya Marisabel Solis Ortiz, Greta Mey Li M Chang Prado, Jane Eileen Ruiz Arredondo

Objetivo: En el contexto de este estudio, el cuestionario que se presenta forma parte integral de la investigación con el propósito de recopilar datos relacionados a la prácticas de retroalimentación reflexiva en las maestras de la Ugel 03.

Tipo de instrumento: Cuestionario

Técnica de aplicación: Observación y cuestionario

Sujetos muestrales: 60 maestras del nivel inicial de seis instituciones educativas del Ugel tres.

Tiempo: 15 minutos

Condiciones: Disponibilidad de las participantes de la muestra.

Número de ítems: 14 ítems

Niveles: bajo, medio y alto

Escalas: Ordinal

Tipo de escala de medición:

Baremo: Se especifica en la tabla 4.

**Tabla 4**

*Baremación de la condición de prácticas de retroalimentación reflexivas*

Variable/ Dimensiones	Niveles y rangos		
	Bajo	Medio	Alto
D1	[0 - 2]	[3 - 5]	[6 - 8]
D2	[0 - 3]	[4 - 7]	[8 - 10]
D3	[0 - 3]	[4 - 7]	[8 - 10]
Variable 1	[0 - 10]	[11 - 19]	[20 - 28]

### 3.7.2. Validación de instrumentos (validación estadística y de juicio experto)

Una validación por juicio de expertos es, según López (2022), como un proceso ampliamente utilizado en la investigación y el desarrollo de instrumentos de medición, como cuestionarios, escalas o pruebas, esta técnica implica la consulta y evaluación de expertos en el campo de estudio para determinar la validez y relevancia de los ítems o elementos que componen el instrumento. Durante este proceso, los expertos revisan y evalúan críticamente cada ítem en términos de su claridad, coherencia y pertinencia con el constructo que se supone que se está midiendo. Sus opiniones y comentarios se utilizan para mejorar y refinar el instrumento, asegurando que mida de manera válida el concepto o variable de interés. Este enfoque de validación desempeña un papel crucial en la construcción de instrumentos de medición confiables y válidos, al aprovechar la experiencia y conocimiento de expertos en el campo para garantizar que las mediciones sean precisas y significativas.

En el estudio se asume los siguientes criterios para la validez de contenido por juicio de expertos:

**Tabla 5**

*Criterios e indicadores para la validez de contenido*

<b>Criterios</b>	<b>Indicadores</b>
1. Suficiencia	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.</li> <li>2. Los ítems miden algún aspecto de a dimensión, pero no corresponden con la dimensión total.</li> <li>3. Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.</li> <li>4. Los ítems no son suficiente.</li> </ol>
2. Claridad	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El ítem no es claro.</li> <li>2. 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 estas.</li> <li>3. Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.</li> <li>4. El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.</li> </ol>

3. Coherencia	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.</li> <li>2. El ítem tiene una relación tangencial/lejana con la dimensión.</li> <li>3. El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.</li> <li>4. El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.</li> </ol>
4. Relevancia	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.</li> <li>2. El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.</li> <li>3. El ítem es relativamente importante.</li> <li>4. El ítem es muy relevante y debe ser incluido.</li> </ol>

**Tabla 6**

*Resultados de juicio de expertos con respecto a los instrumentos*

<b>Jueces expertos</b>	<b>Situación</b>
	Instrumento 1
Dra. Flor Mildred Gonzales Barbarán	Aplicable
Dr. José Luis Ramos Flores	Aplicable
Mg. Ignacio Callata Quispe	Aplicable
Dra. Imelda Mayorga Espichan	Aplicable
Mg. Eduardo Santos Diaz Caramantín	Aplicable

Tal se aprecia en la tabla 6, se hizo la respectiva validación mediante juicio de expertos, siendo en total 5 jueces con grado de doctor y maestría quienes validaron el contenido de los ítems siguiendo los criterios e indicadores establecidos en la matriz de instrumentos.

### **3.7.3. Confiabilidad estadística del instrumento**

La confiabilidad de un instrumento, según Sampieri (2018), se refiere a la capacidad de un instrumento de medición, ya sea un cuestionario, una escala o una prueba, para proporcionar resultados consistentes y estables en múltiples ocasiones y bajo condiciones similares. Este concepto es fundamental en la investigación y la medición, ya que garantiza que las mediciones sean precisas y

que los resultados sean replicables. La confiabilidad se puede evaluar mediante diversas técnicas, como el coeficiente Alfa de Cronbach, la prueba-reprueba, entre otras, con el objetivo de determinar la consistencia interna de un instrumento y su capacidad para medir de manera precisa el constructo o variable de interés. Un instrumento confiable es esencial para que los investigadores puedan obtener resultados coherentes y confiables en sus estudios, lo que a su vez aumenta la validez de las conclusiones y la utilidad de los datos recopilados.

**Tabla 7**

*Escala de confiabilidad de Alfa de Cronbach.*

Criterio de confiabilidad de valores	
Rango	Magnitud
0,53 a menos	Confiabilidad nula
0,54 a 0,59	Confiabilidad baja
0,60 a 0,65	Confiable
0,66 a 0,71	Muy confiable
0,72 a 0,99	Excelente confiabilidad
1	Confiabilidad perfecta

**Nota.** Niveles de fiabilidad según el Alfa de Cronbach

**Tabla 8**

*Estadística de fiabilidad para el cuestionario practicas de retroalimentacion reflexivas*

Estadística de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,877	14 (ítems)

Luego que se aplicó prueba piloto, los resultados de la tabla 8 indican que la estadística de fiabilidad, representada por el Alfa de Cronbach, fue calculada para evaluar la consistencia interna de un conjunto de 14 ítems en un cuestionario o escala específica. El valor obtenido del Alfa de Cronbach fue de 0.877. Este coeficiente indica un alto nivel de consistencia interna entre los ítems del

cuestionario, lo que sugiere que estos ítems están relacionados de manera coherente y confiable en la medición del constructo subyacente.

Un Alfa de Cronbach de 0.877 es considerado satisfactorio y refuerza la confiabilidad de los resultados obtenidos a través de estos ítems. Esta alta consistencia interna aumenta la confiabilidad y validez del cuestionario como una herramienta efectiva para medir el constructo o variable de interés. La consistencia interna es fundamental en la evaluación de cuestionarios y escalas, ya que garantiza que los ítems midan de manera coherente el concepto que se supone representan.

### **3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos**

Se consideran tanto del procedimiento como el método estadístico de análisis de datos. En esta sección se presenta una descripción detallada de las técnicas de procesamiento y análisis de datos empleadas en el marco de la investigación. El procesamiento y análisis adecuados de los datos recopilados son esenciales para comprender y evaluar con precisión los fenómenos bajo estudio. Esta sección proporciona una guía completa sobre cómo se gestionaron, transformaron y analizaron los datos con el propósito de alcanzar los objetivos de la investigación.

El proceso de procesamiento y análisis de datos desempeña un papel fundamental en la investigación descriptiva, que permite convertir los datos en información significativa y comprensible. En esta etapa, se aplican métodos específicos para resumir, organizar y explorar los datos, revelando patrones, tendencias y relaciones que arrojan luz sobre el tema de estudio.

#### **3.8.1. Procedimiento**

Según Hernández et al. (2016), el procedimiento en investigación es un conjunto sistemático de pasos que se diseñan y se llevan a cabo con el propósito de recopilar, analizar e interpretar datos con rigor y precisión. Estos pasos están diseñados para responder a preguntas de investigación o para abordar objetivos

específicos del estudio, y varían según la naturaleza y el enfoque de la investigación.

El procedimiento de investigación incluye la selección de métodos y técnicas de recopilación de datos, la preparación y organización de los datos, el análisis de estos y la presentación de resultados. Además, se enfatiza la importancia de mantener altos estándares éticos en todas las etapas del proceso de investigación.

En el estudio, se siguió el proceso desde la autorización de la investigación hasta la aplicación del instrumento de recopilación de datos, seguido de la organización de los datos, el tratamiento estadístico y finalmente, la corrección de texto y estilo. Este enfoque sistemático garantizó la coherencia, la integridad y la precisión en todas las etapas del proceso de investigación.

### ***3.8.2. Método de análisis de datos***

En la primera instancia de una encuesta, comenzó en una etapa inicial de la investigación, que consistió en identificar el instrumento de medición apropiado y verificar su grado de confiabilidad y validez, adaptándolo a la realidad mediante los procedimientos formales necesarios. Una vez aprobado el instrumento de evaluación, se procedió a solicitar la autorización para su aplicación en las instituciones educativas seleccionadas y coordinar el horario más adecuado para llevar a cabo la evaluación.

Posteriormente, se procesó los datos obtenidos utilizando el software informático SPSS V.26 y se generarán tablas descriptivas con frecuencias, porcentajes y gráficos correspondientes para su análisis.

## **CAPÍTULO IV**

### **PRESENTACIÓN DE RESULTADOS**

#### **4.1. Procesamiento de datos: cualitativos**

En esta sección, se presentan los resultados de la investigación descriptiva llevada a cabo. El enfoque principal de este estudio ha sido la recopilación y descripción de datos para proporcionar una comprensión detallada de los fenómenos estudiados. A lo largo de esta sección, se exhibe los hallazgos clave obtenidos a partir del análisis de los datos recolectados. Cada tabla se ha etiquetado de manera ordenada y se ha referenciado en el texto para facilitar la localización y comprensión de los datos. Además, se proporcionarán descripciones breves de los hallazgos más destacados, con un enfoque en la presentación de la información sin entrar en interpretaciones detalladas.

## 4.2. Procesamiento de datos: Resultados

### 4.2.1. Resultados descriptivos por ítems

**Tabla 9**

*Niveles descriptivos por cada ítem de la variable*

Ítems	Escalas							
	Nunca		A veces		Siempre		Total	
	F	%	f	%	f	%	f	%
Ítem 1	0	0	9	15	51	85	60	100
Ítem 2	1	1.7	21	35	38	63.3	60	100
Ítem 3	0	0	10	16.7	50	83.3	60	100
Ítem 4	0	0	7	11.7	53	88.3	60	100
Ítem 5	3	5	12	20	45	75	60	100
Ítem 6	2	3.3	6	10	52	86.7	60	100
Ítem 7	1	1.7	20	33.3	39	65	60	100
Ítem 8	2	3.3	18	30	40	66.7	60	100
Ítem 9	3	5.0	22	36.7	35	58.3	60	100
Ítem 10	1	1.7	20	33.3	39	65	60	100
Ítem 11	2	3.3	21	35	37	61.7	60	100
Ítem 12	1	1.7	13	21.7	46	76.7	60	100
Ítem 13	1	1.7	20	33.3	39	65	60	100
Ítem 14	0	0	13	21.7	47	78.3	60	100

*Nota.* Variable: Prácticas de Retroalimentación Reflexiva de las Docentes del Nivel Inicial de la UGEL 3.

Los datos presentados en la tabla 9 reflejan la frecuencia con la que las docentes del nivel inicial de la UGEL 3 emplean prácticas de retroalimentación reflexiva. Estas prácticas se evaluaron a través de un cuestionario compuesto por 14 ítems. Cada ítem permitía a las docentes calificar su frecuencia de uso de estas prácticas en tres categorías: "Nunca", "A veces" y "Siempre". Los resultados indican que, en general, las docentes tienden a emplear con mayor frecuencia las prácticas de retroalimentación reflexiva, ya que en la mayoría de los ítems la categoría "Siempre" obtuvo las calificaciones más altas en términos de frecuencia, con porcentajes que varían desde 61.7% hasta 88.3%. Esto sugiere una alta predisposición de las docentes para aplicar la retroalimentación reflexiva en su trabajo.

Cabe destacar que, en algunos ítems, se observa una tendencia hacia el uso menos frecuente de estas prácticas, con porcentajes de "Nunca" que oscilan entre 0.0% y 5.0%. Esto podría indicar áreas específicas donde las docentes podrían beneficiarse de un mayor enfoque en la implementación de prácticas de retroalimentación reflexiva. Estos resultados proporcionan una visión valiosa de las tendencias en las prácticas de retroalimentación

reflexiva entre las docentes del nivel inicial en la UGEL 3, lo que podría ser de utilidad para la planificación y el desarrollo profesional en este contexto educativo.

#### 4.2.2. Resultados descriptivos a nivel de las dimensiones

**Tabla 10**

*Nivel descriptivo de la dimensión Valoración*

	Valoración	
	f	%
Bajo	0	0,0
Medio	5	8,3
Alto	55	91,7
Total	60	100%

Nota: Elaboración propia

En la tabla diez presenta una descripción del nivel de valoración en la dimensión de un conjunto de elementos o aspectos, donde los participantes tenían la opción de elegir entre tres categorías: "Bajo", "Medio" y "Alto". Los resultados revelan que la mayoría de los participantes (91.7%) evaluaron estos elementos con una valoración "Alto", lo que indica que la mayoría de los participantes aprecian y valoran estos aspectos de manera positiva. Un porcentaje menor (8.3%) optó por la categoría "Medio", sugiriendo una valoración intermedia. Es importante señalar que ninguna de las respuestas se ubicó en la categoría "Bajo", lo que sugiere que, según esta muestra, estos elementos no fueron percibidos como deficientes o de baja importancia. Estos hallazgos ofrecen una comprensión inicial sobre cómo los participantes valoran estos aspectos en la dimensión evaluada, lo que podría ser relevante para futuros análisis y toma de decisiones.

**Tabla 11**

*Nivel descriptivo de la dimensión Gestión del aprendizaje*

	Gestión del aprendizaje	
	f	%
Bajo	1	1,7
Medio	14	23,3
Alto	45	75,0

Total	60	100%
-------	----	------

Nota: Elaboración propia

La tabla once proporciona una descripción del nivel de gestión del aprendizaje en una dimensión específica. En esta dimensión, los participantes evaluaron su nivel de gestión del aprendizaje en tres categorías: "Bajo", "Medio" y "Alto". Los resultados indican que la mayoría de los participantes (75.0%) evaluaron su nivel de gestión del aprendizaje como "Alto". Esto sugiere que una proporción significativa de los participantes se siente confiada en su capacidad para gestionar su propio proceso de aprendizaje de manera efectiva. Un porcentaje menor (23.3%) optó por la categoría "Medio", lo que indica que algunos participantes perciben un nivel intermedio de gestión del aprendizaje. Es importante destacar que solo un pequeño grupo de participantes (1.7%) evaluó su nivel de gestión del aprendizaje como "Bajo", lo que sugiere que una minoría considera que tienen dificultades en esta área. Estos resultados proporcionan información valiosa sobre cómo los participantes perciben su capacidad para gestionar su proceso de aprendizaje. Esto podría ser relevante para diseñar intervenciones educativas que aborden las necesidades específicas de los estudiantes en términos de gestión del aprendizaje.

## Tabla 12

Nivel descriptivo de la dimensión Confrontativa

	Confrontativa	
	f	%
Bajo	0	0,0
Medio	11	18,3
Alto	49	81,7
Total	60	100%

La tabla doce presenta un análisis descriptivo del nivel confrontativo en una dimensión específica. En esta dimensión, los participantes fueron evaluados en tres categorías: "Bajo", "Medio" y "Alto". Los resultados revelan que la gran mayoría de los participantes (81.7%) calificaron su nivel confrontativo como "Alto". Esto sugiere

que la mayoría de los participantes tiende a enfrentar situaciones o desafíos de manera enérgica y asertiva. Un porcentaje menor de participantes (18.3%) optó por la categoría "Medio", lo que indica que un grupo más pequeño adopta una aproximación confrontativa de manera menos frecuente o en menor medida. Es relevante destacar que ningún participante calificó su nivel confrontativo como "Bajo", lo que sugiere que en esta muestra, la baja confrontación no es una característica común entre los participantes. Estos hallazgos proporcionan una visión inicial de cómo los participantes perciben su nivel confrontativo en la dimensión evaluada, lo que puede ser de interés en el contexto de la toma de decisiones y la comprensión de las dinámicas de interacción.

#### 4.2.3. Resultados descriptivos a nivel de la variable

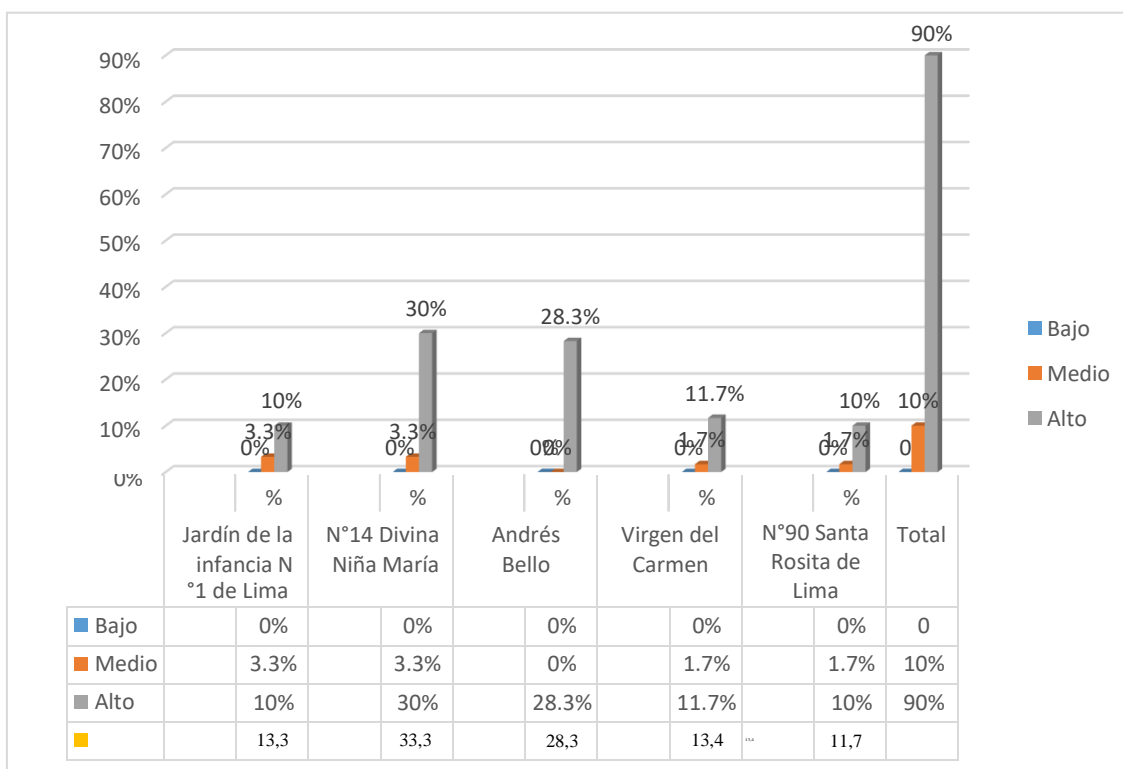
**Tabla 13**

*Niveles de la variable Prácticas de retroalimentación reflexiva*

Nivel	Instituciones educativas											
	Jardín de la infancia N°1 de Lima		N°14 Divina Niña María		Andrés Bello		Virgen del Carmen		N°90 Santa Rosita de Lima		Total	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Medio	2	3.3	2	3.3	0	0.0	1	1.7	1	1.7	6	10
Alto	6	10	18	30	17	28.3	7	11.7	6	10	54	90
Total	8	13.3	20	33.3	17	28.3	8	13.3	7	1.7	60	100

**Figura 1**

*Descripción porcentual de niveles de Prácticas de retroalimentación reflexiva*



Los porcentajes de las instituciones educativas están realizadas según la población total

En el cuadro 13 y figura 1, se presenta una visión detallada de los niveles de la variable "Prácticas de retroalimentación reflexiva" en diversas instituciones educativas, que incluyen el Jardín de la Infancia N°1 de Lima, N°14 Divina Niña María, Andrés Bello, Virgen del Carmen y N°90 Santa Rosita de Lima.

En ninguna de las instituciones educativas participantes del estudio registraron prácticas de retroalimentación reflexiva en el nivel bajo. Esto indica que ninguna de las instituciones se encuentra en el nivel más bajo en cuanto a estas prácticas. El total del 10% de los participantes del estudio mostraron prácticas de retroalimentación reflexiva en un rango considerado moderado. Esto significa que las maestras de estas instituciones han comenzado a incorporar estas prácticas, pero aún no han alcanzado un nivel alto. Sin embargo, la mayoría de las maestras, que representa el 90% del total, demostraron prácticas de retroalimentación reflexiva en un nivel alto. Esto indica un sólido enfoque en la implementación de estas prácticas en la mayoría de las instituciones educativas evaluadas. Los resultados muestran que la gran mayoría de las instituciones educativas evaluadas tienen un alto nivel de implementación de prácticas de retroalimentación reflexiva. Aunque algunas instituciones se encuentran en un nivel moderado, ninguna está

en el nivel más bajo. Estos hallazgos reflejan una variabilidad en la implementación de estas prácticas entre las instituciones educativas consideradas en el estudio.

### **4.3. Discusión de resultados**

La retroalimentación reflexiva en la educación inicial es un componente crucial para el desarrollo y el crecimiento de los niños en sus etapas formativas. Esta práctica pedagógica, cuando se aplica de manera efectiva, no solo beneficia a los estudiantes, sino que también enriquece la experiencia de enseñanza de las educadoras. En este contexto, el presente estudio se enfocó en analizar en profundidad la práctica de retroalimentación reflexiva en las docentes del nivel inicial de la UGEL 03 de Lima. La pregunta que hizo de guía esta investigación fue: ¿Cómo es la práctica de retroalimentación reflexiva en las educadoras de nivel inicial que laboran en la UGEL 03 de Lima?, de esta pregunta se generaron problemas específicos y que abordaron mediante una investigación descriptiva que involucró la recopilación de datos detallados y el análisis de prácticas docentes en el nivel inicial. Por ello el objetivo general del estudio fue describir la práctica de retroalimentación reflexiva en estas educadoras, a lo largo de esta sección, se profundizará en el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos en relación con estas preguntas de investigación y objetivos. Además, se buscará entender la relevancia de estos hallazgos en el contexto de la educación inicial y su contribución al enriquecimiento de las prácticas pedagógicas en este nivel educativo.

En los antecedentes de esta investigación, se exploraron varios estudios relacionados con la retroalimentación reflexiva en el ámbito educativo, por ello se enfatiza a través de cada dimensión de la variable prácticas reflexivas de la retroalimentación de los docentes de la Ugel 3. Los hallazgos de este estudio en la dimensión de valoración indican que la mayoría de los participantes (91.7%) evaluaron positivamente los elementos relacionados con la retroalimentación reflexiva, categorizándolos como "Alto". Esta alta valoración sugiere un reconocimiento positivo por parte de los docentes de nivel inicial en la UGEL 03 de Lima hacia la retroalimentación reflexiva. Estos resultados se alinean con la conclusión de Álvarez (2018), quien también observó un alto nivel de ejecución del

aprendizaje autónomo entre los estudiantes, respaldando la idea de que la retroalimentación reflexiva es un componente valorado en el proceso educativo.

Mientras que, en la dimensión de gestión del aprendizaje la mayoría de los participantes (75.0%) evaluaron su nivel de gestión del aprendizaje como "Alto". Este resultado sugiere que los docentes de nivel inicial se sienten confiados en su capacidad para gestionar su propio proceso de aprendizaje. Estos hallazgos coinciden con la investigación de Boyco (2019), quien observó una práctica constante de retroalimentación en el aprendizaje de las matemáticas, destacando la retroalimentación positiva como un motivador para el aprendizaje continuo. Los datos de esta investigación indican que las maestras de la UGEL 03 tienden a ofrecer retroalimentación que combina aspectos positivos y constructivos, lo que refuerza la idea de que la retroalimentación debe promover un entorno de aprendizaje efectivo y fomentar la mejora continua, como también señaló Ruíz (2018).

En cuanto a la dimensión confrontativa, la mayoría de los participantes (81.7%) calificaron su nivel confrontativo como "Alto". Esto sugiere que los docentes tienden a enfrentar situaciones o desafíos de manera enérgica y asertiva. Estos hallazgos están en línea con la investigación de Calvo (2018), quien identificó que no todos los docentes utilizan la retroalimentación, pero una proporción significativa muestra disposición para abordar situaciones confrontativas en el proceso educativo. Sin embargo, en esta tesis, la mayoría de las participantes valoraron los aspectos relacionados con la retroalimentación reflexiva como "alto", lo que sugiere que las maestras de la UGEL 03 tienen una comprensión consciente y una apreciación de la retroalimentación reflexiva en el contexto educativo, como también mencionó Uchpas (2020).

A nivel de la variable "Prácticas de Retroalimentación Reflexiva," se observa que la gran mayoría de los participantes (90.0%) se ubicaron en la categoría "Alto". Los resultados de esta investigación concuerdan con los antecedentes al identificar áreas de mejora en la implementación de la retroalimentación reflexiva, como señaló Menzala (2022). A su vez, el resultado resalta la importancia atribuida por los docentes a las prácticas de retroalimentación reflexiva. Estos hallazgos

coinciden con las investigaciones previas de Caballero, Negrete, Arango y Jiménez (2017) y Arancibia, Camilo, Pereira y Rodríguez (2015), que subrayaron la relevancia de la retroalimentación en el proceso educativo y su potencial para la mejora continua.

Es relevante comparar estos resultados con los estudios anteriores mencionados en los antecedentes. Aunque estos estudios se enfocaron en diferentes aspectos de la retroalimentación reflexiva, todos destacaron su importancia en la mejora del aprendizaje y la enseñanza. Los resultados de esta investigación confirman esta tendencia general y aportan evidencia adicional sobre la valoración positiva de la retroalimentación reflexiva en el contexto específico de la UGEL 03 de Lima. Es importante mencionar las limitaciones de este estudio. Aunque los resultados son prometedores, esta investigación se basó en una muestra específica de docentes de nivel inicial en una ubicación geográfica particular. Las percepciones y prácticas pueden variar en otros contextos. Además, este estudio se centró en la valoración de la retroalimentación reflexiva, y futuras investigaciones podrían explorar más a fondo cómo se implementa y qué impacto tiene en el aprendizaje de los estudiantes.

Por ello los resultados de esta investigación sugieren que en el contexto de la UGEL 03 de Lima, las docentes de nivel inicial valoran positivamente las prácticas de retroalimentación reflexiva y tienden a gestionar su aprendizaje de manera efectiva. Estos hallazgos contribuyen a la comprensión de la importancia de la retroalimentación reflexiva en la educación inicial y su impacto en la gestión del aprendizaje. Sin embargo, es importante tener en cuenta que cada contexto educativo puede presentar variaciones, y futuras investigaciones podrían explorar más a fondo los factores que influyen en estas prácticas.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

## 5.1. Conclusiones

- 1) En la investigación se concluye, que las prácticas reflexivas, son ampliamente valoradas y empleadas por las docentes del nivel inicial en la UGEL 03 de Lima, ya que, la gran mayoría de las participantes se ubicaron en la categoría "alto," lo que resalta la relevancia de la retroalimentación reflexiva en su práctica educativa.
- 2) Así también en cuanto a la dimensión de valoración, se observa un alto nivel de valoración por parte de las docentes del nivel inicial en la UGEL 03 de Lima hacia las prácticas de retroalimentación reflexiva. La mayoría de las participantes evaluaron positivamente estos elementos, lo que sugiere un reconocimiento positivo de la importancia de la retroalimentación reflexiva en el proceso educativo.
- 3) Igualmente, en cuanto a la dimensión de gestión del aprendizaje, se destaca que la mayoría de las docentes se siente capaz de gestionar su propio proceso de aprendizaje de manera efectiva. Esto refleja una habilidad importante, ya que la gestión del aprendizaje influye en su capacidad para guiar y apoyar a sus estudiantes de manera adecuada.
- 4) Finalmente, en la dimensión confrontativa, se evidencia que las docentes están dispuestas a abordar situaciones desafiantes o confrontativas en el contexto educativo que deber ser esencial para resolver problemas y mejorar la calidad de la enseñanza.

## 5.2. Recomendaciones

- 1) Sugerir la continuidad de las prácticas reflexivas: dado que la investigación ha confirmado que las prácticas de retroalimentación reflexiva son ampliamente valoradas y empleadas por las docentes de nivel inicial, se recomienda a los directivos y gestores educativos continuar fomentando estas prácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto puede

lograrse a través de capacitaciones, talleres y recursos que respalden la reflexión constante de los docentes sobre su práctica pedagógica.

- 2) Fortalecer la valoración de la retroalimentación reflexiva, ya que, los resultados indican un alto nivel de valoración de la retroalimentación reflexiva por parte de las docentes. Para aprovechar este reconocimiento positivo, se sugiere que los directivos y gestores educativos promuevan aún más la importancia de esta práctica, destacando cómo puede mejorar la calidad de la educación en el nivel inicial.
- 3) Fomentar un ambiente propicio para la confrontación constructiva: considerando la disposición de las docentes para abordar situaciones desafiantes o confrontativas, los directivos y gestores educativos pueden promover un ambiente escolar que fomente la comunicación abierta y la confrontación constructiva. Esto podría incluir programas de capacitación en resolución de conflictos y estrategias para abordar desafíos de manera efectiva.
- 4) Monitorear y evaluar el impacto de las prácticas reflexivas, ya que, es esencial establecer un sistema de seguimiento y evaluación para medir el impacto de las prácticas reflexivas en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Esto permitirá ajustar las estrategias según sea necesario y garantizar que las prácticas sean efectivas.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Anijovich R. (2019). "Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula. Retroalimentación Formativa".  
<http://www.rppnet.com.ar/tecnicasdeinvestigacion.htm>
- Ávila Luna, P. (2009). "La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación." Queretaro.  
<http://ilitia.cua.uam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/958/1/La%20retroalimentaci%c3%b3n.pdf>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación* (Tercera ed.). Bogotá, Colombia: Prentice Hall.
- Black, P. (2007a). Formative Assessment: Promises or problems? *The Journal for Drama in Education*, 23(2), 37-42. Black, P. (2007b). Full marks for feedback. *Journal of the Institute of Educational Assessors*, 18-21.
- Briceño, E. y Thairy, M. (2009). El uso del error en los ambientes de aprendizaje: Una visión transdisciplinaria. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (14), 9-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65213214002>
- Brown, S. (2015). *Learning, teaching and assessment in higher education: global perspectives*, London: Palgrave-MacMillan
- Carless, D.; Salter, D.; Yang, M. y Lam, J. (2011). "Developing sustainable feedback practices", *Studies in Higher Education*, vol. 36, núm. 4, pp. 395-407. DOI: 10.1080/03075071003642449
- Chappuis, S., & Chappuis, J. (2008). The Best Value in Formative Assessment. *Educational Leadership*, 65(4), 14-19.
- Chappuis, J. (2015). Formative Assessment and Assessment for Learning. In *Seven Strategies of Assessment for Learning*: Pearson College Division.

Clarke, S. (2014). *Outstanding Formative Assessment: Culture and Practice*. London: Hodder Education.

Chura L., Linares N., Polo M., Zegarra A. (2021). Las prácticas de retroalimentación reflexiva y sus expresiones de desigualdad en tiempos de pandemia. Lima – Perú.  
<http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/1087/1192#:~:text=La%20retroalimentaci%C3%B3n%20por%20descubrimiento%20o,y%20buscada%20por%20los%20docentes>.

Ellis, J., & Loughland, T. (2017). 'Where to next?' Examining feedback received by teacher education students. *Issues in Educational Research*, 27(1), 51-63.  
<http://www.iier.org.au/iier27/ellis.html>

Escalón E., Forero A. (2016) “La retroalimentación formativa en el aprendizaje de la escritura académica: un estudio de caso sobre el curso de español de la universidad de los andes resumen ejecutivo.  
<https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/13897/u753742.pdf?sequence=1>

González, M. (2012). *La evaluación formativa y la evaluación por competencias*. La Habana: Editorial Universitaria. Recuperado de: <http://revistas.mes.edu.cu>

INEE. (2014). *La Gestión del Aprendizaje en las Escuelas Primarias*.  
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D249.pdf>

Letina, A. (2015). *Application of Traditional and Alternative Assessment in Science and Social Studies Teaching*.

Lizana, A. (2022) *Bases para el desarrollo de un modelo de acción tutorial orientado a la práctica reflexiva de docentes en formación*. Granada: Universidad de Granada, <https://hdl.handle.net/10481/80647>

Menzala, N. (2022). Práctica reflexiva y retroalimentación formativa en docentes del nivel primaria de las instituciones educativas públicas de Ocongate. Cusco, 2021. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/78276>

MINEDU. (2019). Manual del Comité de Evaluación Docente. Lima – Perú. [https://evaluaciondocente.perueduca.pe/media/11498578878manual\\_ce\\_edd\\_inicial.pdf](https://evaluaciondocente.perueduca.pe/media/11498578878manual_ce_edd_inicial.pdf)

MINEDU. (2018). Cuadernillo de ejemplos Rúbricas de observación de aula para postulantes de EBR, EBA y EBE. Lima – Perú. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5332/R%C3%BAbricas%20de%20observaci%C3%B3n%20de%20aula%20para%20la%20evaluaci%C3%B3n%20del%20desempe%C3%B1o%20docente%20manual%20de%20aplicaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

MINEDU. (2017). Orientaciones para la evaluación formativa de las competencias en el aula. Lima – Perú. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>

Moreno T. (2021). “La retroalimentación Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa.” Lima – Perú. <http://ilitia.cua.uam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/958/1/La%20retroalimentaci%C3%B3n.pdf>

Mucha, L., Chamorro, R., Oseda, M. y Alania, R. (2021). Evaluación de procedimientos para determinar la población y muestra: según tipos de investigación. *Desafíos*, 12(1); 50-7. <https://doi.org/10.37711/desafios.2021.12.1.253>

Polit, D. y Hungler, B. (2000). *Investigación científica en Ciencias de la Salud*. McGraw- Hill/Interamericana

Rosselló, M., De la Iglesia, B. (2020). El feedback entre iguales y su incidencia en el desarrollo profesional docente. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 371-382.

RRPP net. Portal de relaciones públicas. (2020). Obtenido de:

<http://www.rppnet.com.ar/tecnicasdeinvestigacion.htm>

Ruíz, V. N. (2018). Gestión pedagógica para generar procesos de retroalimentación por descubrimiento en los estudiantes de la institución educativa pública N° 10384. Lima – Perú.  
<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/f0ff8bd0-66bd-4190-ae87-eacc0e90444d/content>

Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1), 153-189.

Soubal, S. (2008). La gestión del aprendizaje: Algunas preguntas y respuestas sobre en relación con el desarrollo del pensamiento en los estudiantes. *POLIS, Revista Latinoamericana*, (21),0.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30502115>

Tamayo, R. (2022). Programa práctica reflexiva docente en la retroalimentación formativa de una institución educativa de Lima - 2022.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/112722>

Vallejo Ruiz, M., & Molina Saorín, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 64, 11-25.  
<https://doi.org/10.35362/rie640403>

Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*: Solution Tree Press.

Wilson, D. (2002). La retroalimentación a través de la Pirámide.  
<http://fundacies.org/site/wp-content/uploads/2019/08/RetroalimentacionEdR.pdf>

**ANEXOS**

### Anexo 1: Matriz de consistencia

PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	VARIABLE		METODOLOGÍA
¿Cómo es la práctica de retroalimentación reflexiva en las docentes del nivel inicial de la UGEL 03 de Lima?	Describir la práctica de retroalimentación reflexiva de las docentes del nivel inicial de la UGEL 03 de Lima.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Retroalimentación reflexiva</li> </ul>		<p><b>Enfoque:</b> Cuantitativo</p> <p><b>Tipo:</b> Básica</p> <p><b>Método:</b></p> <p>Descriptivo</p>
Problemas específicos	Objetivos específicos	Dimensiones	Indicadores	<p><b>Diseño:</b> Descriptivo simple.</p> <p><b>Técnicas:</b> Encuesta</p> <p><b>Instrumentos:</b> Cuestionario:</p> <p><b>Población:</b> 130 docentes de Educación Inicial del ámbito de la UGEL 03 de Lima.</p> <p><b>Muestra:</b> Conformada por 60 docentes de Educación Inicial.</p> <p><b>Muestreo:</b> No probabilística de tipo disponible</p>
<p><b>PE<sub>1</sub>:</b> ¿Qué características de retroalimentación reflexiva en la dimensión valoración presentan las docentes del nivel inicial de la UGEL 3 de Lima?</p> <p><b>PE<sub>2</sub>:</b> ¿Qué características de retroalimentación reflexiva en la dimensión gestión del aprendizaje presentan las docentes del nivel inicial de la UGEL 3 de Lima?</p> <p><b>PE<sub>3</sub>:</b> ¿Qué características de retroalimentación reflexiva en la dimensión confrontativa presentan las docentes del nivel inicial de la UGEL 3 de Lima?</p>	<p><b>OE<sub>1</sub>:</b> Identificar características de retroalimentación reflexiva en la dimensión valoración que presentan las docentes del nivel inicial de la UGEL 3 de Lima.</p> <p><b>OE<sub>2</sub>:</b> Identificar las características de retroalimentación reflexiva en la dimensión gestión del aprendizaje que presentan las docentes del nivel inicial de la UGEL 3 de Lima.</p> <p><b>OE<sub>3</sub>:</b> Identificar las características de retroalimentación reflexiva en la dimensión confrontativa que presentan las docentes del nivel inicial de la UGEL 3 de Lima.</p>	<p><b>D<sub>1</sub>:</b> Valoración</p> <p><b>D<sub>2</sub>:</b> Gestión del aprendizaje</p> <p><b>D<sub>3</sub>:</b> Confrontativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Calidad en las producciones individuales.</li> <li>▪ Evidencias de aprendizaje</li> <li>▪ Formulación de preguntas.</li> <li>▪ Revisión de evidencias.</li> <li>▪ Reflexión sobre el aprendizaje.</li> <li>▪ Preguntas clarificadoras.</li> <li>▪ Acompañamiento y autoevaluación.</li> <li>▪ Oportunidades de aprendizaje.</li> <li>▪ Planteamiento de actividades.</li> <li>▪ Acompañamiento docente.</li> </ul>	

**Anexo 2: Matriz del instrumento para la recolección de datos**

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	INDICADORES
<b>Retroalimentación reflexiva</b>	Según MINEDU (Manual del Comité de Evaluación Docente, 2019, pág. 38) consiste en guiar a los 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.	La retroalimentación reflexiva consiste en orientar a los estudiantes durante su proceso de aprendizaje, es decir, ayudar a los estudiantes a desarrollar las capacidades de aprender a aprender, de esta manera podrán reflexionar y descubrir por sí mismos los aspectos que deben mejorar y cómo hacerlo.	<b>Valoración</b>	Según (MINEDU, 2017) El valorar contribuye en la construcción de una cultura que apoya la comprensión, por tanto, al relacionarse con el aprendizaje autónomo este desarrollará los hábitos, ya que la valoración de las evidencias, trabajará los aspectos de elevar los hábitos académicos en los estudiantes, resaltando los puntos positivos, fortalezas y aspectos interesantes y comentarios honestos del trabajo del estudiante creando una atmósfera positiva.	La valoración es fundamental durante el proceso de enseñanza - aprendizaje, ya que permitirá identificar los aspectos a mejorar de cada estudiante y así trabajar en ello con el objetivo de favorecer el desempeño de los estudiantes y el logro de sus aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Calidad en las producciones individuales.</li> <li>▪ Evidencias de aprendizaje.</li> </ul>
			<b>Gestión de aprendizajes</b>	Según INEE (2014, pág. 10) La gestión del aprendizaje se entiende como la movilización y el aprovechamiento de los recursos básicos en la escuela para generar oportunidades a fin de que todos los estudiantes aprendan.	La gestión de aprendizajes refiere al quehacer educativo de los docentes en el cual tienen la responsabilidad de organizar, planificar, tomar decisiones, buscar recursos y estrategias, entre otras acciones importantes con el objetivo de propiciar	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formulación de preguntas.</li> <li>▪ Revisión de evidencias.</li> <li>▪ Reflexión sobre el aprendizaje.</li> <li>▪ Preguntas clarificadoras.</li> <li>▪ Acompañamiento y autoevaluación.</li> </ul>

					y facilitar el logro de aprendizajes de los estudiantes.	
			<b>Confrontativa</b>	<p>Rogers (1951), la conocía como “reflejo de sentimiento”, debido a la búsqueda de encontrar las emociones ligadas a la expresión verbal de la persona.</p> <p>Dicho de otro modo, la confrontación es una herramienta muy útil en el proceso de aprendizaje porque ayuda a que la persona pueda dar otro enfoque a la situación que atraviesa (en la que puede haberse quedado “atascado”). Cuando la persona consigue posicionarse de forma distinta con respecto a su problema.</p>	<p>Confrontar es una acción educativa realizada, dentro de un proceso educativo, que puede llevar a conflictos cognitivos o enigmas. La principal oferta didáctica de este trabajo se basa en tal acción educativa: confrontar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Oportunidades de aprendizaje.</li> <li>▪ Planteamiento de actividades.</li> <li>▪ Acompañamiento docente.</li> </ul>

**Anexo 3:** Instrumento para la recolección de datos

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Valores
Valoración	Calidad en las producciones individuales.	Resalta las fortalezas, debilidades y estrategias que utilizan los estudiantes frente a los retos propuestos.	0 Nunca 1 A veces 2 Siempre
	Evidencias de aprendizaje	Refuerza positivamente las cualidades, actitudes y estrategias que han utilizado los estudiantes.	0 Nunca 1 A veces 2 Siempre
Gestión del aprendizaje	Formulación de preguntas.	Guía preguntando sobre los procesos que utilizan los estudiantes para la elaboración de sus producciones y el desarrollo de sus actividades.	0 Nunca 1 A veces 2 Siempre
	Revisión de evidencias.	Valora las participaciones y producciones de los estudiantes mediante comentarios y descripciones de lo que está logrando.	0 Nunca 1 A veces 2 Siempre
	Reflexión sobre el aprendizaje.	Promueve mediante preguntas retadoras la reflexión de sus estudiantes.	0 Nunca 1 A veces 2 Siempre
	Preguntas clarificadoras.	Utiliza preguntas y repreguntas para que los estudiantes clarifiquen y profundicen sus respuestas y la calidad de sus trabajos.	0 Nunca 1 A veces 2 Siempre
	Acompañamiento y autoevaluación.	Crea espacios dentro y fuera del aula, para que los estudiantes puedan auto evaluarse de manera reflexiva.	0 Nunca 1 A veces 2 Siempre
Confrontativa	Oportunidades de aprendizaje.	Las actividades planteadas promueven que los estudiantes puedan planificar el desarrollo de su producción.	0 Nunca 1 A veces 2 Siempre
	Planteamiento de actividades.	Al observar los errores en las evidencias de los estudiantes, las describe y da oportunidad de volver a replantearlo y corregirlos	0 Nunca 1 A veces 2 Siempre
		Las actividades en el aula presentan un sinnúmero de estrategias, técnicas y materiales para que los estudiantes seleccionen el que más le interese para la realización de su producción.	0 Nunca 1 A veces 2 Siempre
	Acompañamiento docente.	Dedica un tiempo suficiente para atender las dudas o cuestiones personales de los estudiantes.	0 Nunca 1 A veces 2 Siempre

**Anexo 4: Data Consolidada de resultados**

Encuestados	Variable 1: Retroalimentación reflexiva														Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3	Variable			
	mención 1: Valoración				mención 2: Gestión del aprendizaje					mención 3: Confrontativo											
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14							
Docente_1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	5	13 medio	medio	medio	medio
Docente_2	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	6	6	6	18 alto	medio	medio	medio
Docente_3	2	0	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	6	8	9	23 alto	alto	alto	alto
Docente_4	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	8	9	8	25 alto	alto	alto	alto
Docente_5	2	1	2	2	2	2	2	0	2	2	1	1	2	2	7	8	8	23 alto	alto	alto	alto
Docente_6	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	7	9	9	25 alto	alto	alto	alto
Docente_7	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	0	2	7	9	8	24 alto	alto	alto	alto
Docente_8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	0	2	2	8	10	6	24 alto	alto	medio	alto
Docente_9	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	8	9	8	25 alto	alto	alto	alto
Docente_10	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2	2	8	8	8	24 alto	alto	alto	alto
Docente_11	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	0	1	2	2	5	7	6	18 medio	medio	medio	medio
Docente_12	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	7	9	9	25 alto	alto	alto	alto
Docente_13	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	8	9	8	25 alto	alto	alto	alto
Docente_14	1	1	2	2	0	2	1	2	1	2	2	2	1	2	6	6	9	21 alto	medio	alto	alto
Docente_15	1	2	2	1	1	0	2	2	2	1	1	2	2	1	6	7	7	20 alto	medio	medio	alto
Docente_16	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	6	8	8	22 alto	alto	alto	alto
Docente_17	2	2	2	1	1	1	0	2	2	1	1	2	2	2	7	6	8	21 alto	medio	alto	alto
Docente_18	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	7	8	10	25 alto	alto	alto	alto
Docente_19	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	2	8	8	9	25 alto	alto	alto	alto
Docente_20	1	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	6	8	9	23 alto	alto	alto	alto
Docente_21	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	7	8	9	24 alto	alto	alto	alto
Docente_22	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	8	10	10	28 alto	alto	alto	alto
Docente_23	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	8	10	10	28 alto	alto	alto	alto
Docente_24	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	1	8	8	8	24 alto	alto	alto	alto
Docente_25	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	8	9	10	27 alto	alto	alto	alto
Docente_26	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	8	8	10	26 alto	alto	alto	alto
Docente_27	2	1	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	1	2	7	8	6	21 alto	alto	medio	alto
Docente_28	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	4	6	5	15 medio	medio	medio	medio
Docente_29	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	8	10	9	27 alto	alto	alto	alto
Docente_30	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	7	10	10	27 alto	alto	alto	alto
Docente_31	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	7	10	7	24 alto	alto	medio	alto
Docente_32	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	8	10	8	26 alto	alto	alto	alto

Docente_31	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	7	10	7	24	alto	alto	medio	alto
Docente_32	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	8	10	8	26	alto	alto	alto	alto
Docente_33	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	6	10	9	25	alto	alto	alto	alto
Docente_34	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	8	10	10	28	alto	alto	alto	alto
Docente_35	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	8	9	9	26	alto	alto	alto	alto
Docente_36	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	8	8	10	26	alto	alto	alto	alto
Docente_37	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	8	9	9	26	alto	alto	alto	alto
Docente_38	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	8	9	10	27	alto	alto	alto	alto
Docente_39	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	8	10	10	28	alto	alto	alto	alto
Docente_40	2	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	6	7	8	21	alto	medio	alto	alto
Docente_41	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	8	10	9	27	alto	alto	alto	alto
Docente_42	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	0	1	2	2	2	7	10	7	24	alto	alto	medio	alto
Docente_43	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	8	9	9	26	alto	alto	alto	alto
Docente_44	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	8	10	10	28	alto	alto	alto	alto
Docente_45	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	8	10	10	28	alto	alto	alto	alto
Docente_46	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	4	3	4	11	medio	bajo	medio	medio
Docente_47	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	2	8	8	9	25	alto	alto	alto	alto
Docente_48	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	8	10	8	26	alto	alto	alto	alto
Docente_49	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	1	2	2	1	2	8	6	8	22	alto	medio	alto	alto
Docente_50	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	7	9	9	25	alto	alto	alto	alto
Docente_51	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	8	9	9	26	alto	alto	alto	alto
Docente_52	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	7	10	8	25	alto	alto	alto	alto
Docente_53	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	8	10	10	28	alto	alto	alto	alto
Docente_54	2	1	2	2	1	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	7	7	8	22	alto	medio	alto	alto
Docente_55	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	8	9	9	26	alto	alto	alto	alto
Docente_56	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	7	7	8	22	alto	medio	alto	alto
Docente_57	2	2	2	2	1	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	8	7	10	25	alto	medio	alto	alto
Docente_58	2	2	2	2	1	2	2	2	0	2	2	1	1	1	2	8	7	7	22	alto	medio	medio	alto
Docente_59	1	1	1	2	0	2	2	0	2	2	2	2	1	1	2	5	6	8	19	medio	medio	alto	medio
Docente_60	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1	2	2	8	8	8	24	alto	alto	alto	alto

**Tabla de frecuencia****Dimensión 1**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	alto	55	91,7	91,7	91,7
	medio	5	8,3	8,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

**Dimensión 2**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	alto	45	75,0	75,0	75,0
	bajo	1	1,7	1,7	76,7
	medio	14	23,3	23,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

**Dimensión 3**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	alto	49	81,7	81,7	81,7
	medio	11	18,3	18,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

**Variable**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	alto	54	90,0	90,0	90,0
	medio	6	10,0	10,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	



**Anexo 5.** Lista de participantes



## DATOS GENERALES DE DOCENTES

NOMBRES Y APELLIDOS	AÑOS DE SERVICIO	GRADO DE INSTRUCCIÓN
Teresa Rodríguez Peña	20	Superior
Rebeca Ramírez Garralón	16	Superior
Fernando Aduriera Condori	10	Superior
Diana Sosa Ceña	25	Superior
Elisabeth Condor	18	Superior
Dianka Páez Godoy	27	Superior
Yovana Doreca Mendoza	22	Superior
Evellyn Paz Villanueva	30	Superior
Carmen Blige Quintanilla	15	Superior
Rosa Gutierrez Magui	19	Superior
Ricel Sánchez	23	Superior
Silvia Amparo Vaeastegui	25	Superior
Sabela Montero	25	Superior
Giovanna Falconi Minaya	29	Superior
Anadico Arena	27	Superior
Doris Rosado Gallardo	16	Superior
Melencien Lezano	21	Superior
Rosa Valenzuela	12	Superior
Mariana Zamora Díaz	27	Superior
Graciela Antonella Godoy	13	Superior
Gracia Gómez Puma	12	Superior
Ana Ramírez Pérez	11	Superior
Margarita Ilea Chávez	15	Superior
Clarke Jimenez Lezano	30	Superior



## DATOS GENERALES DE DOCENTES

NOMBRES Y APELLIDOS	AÑOS DE SERVICIO	GRADO DE INSTRUCCIÓN
Esquivel Ferrer, López	14	Superior
Florencia Cordero Jazano	30	Superior





## DATOS GENERALES DE DOCENTES

NOMBRES Y APELLIDOS	AÑOS DE SERVICIO	GRADO DE INSTRUCCIÓN
Sandra Sanchez Vasquez	40	Superior
Vanessa Loyola Roque	19	Superior
Dianela De La Cruz S.	15	Superior
Pamela Gonzalez Romero	22	Superior
Valie Gostiabi Ruiz	26	Superior
Juciana Vasquez Sotelo	30	Superior
Perla Sosa Ito	50	Superior
Susana Crespo S.	12	Superior
Natalia Villanueva Gonzalez	18	Superior
Aljondra Espinosa Perez	11	Superior
Samantha Villamar Rodriguez	13	Superior
Tatiana Sanchez Gaspayán	35	Superior
Melusa Diaz Ace.	36	Superior
Erika Cauce Huaman	12	Superior
Manuela Frontado Llamas	18	Superior
Claudia Saldarriga Pico	31	Superior
Janeth Acez Espo	15	Superior
Susi Salvatierra Huaringa	40	Superior
Volanda Hinaman S.	32	Superior
Trocy Vasquez	14	Superior

## Anexo 6. Constancia de aplicación del instrumento de investigación

Institución Educativa Inicial N° 090 "SANTA ROSITA DE LIMA"  
Residencial San Felipe - Jesús María  
UGEL 03

"Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional"

### CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTO DE TESIS

La Dirección de la INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 090 SANTA ROSITA DE LIMA quien suscribe:

Hace constar:

Que en la INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 090 SANTA ROSITA DE LIMA del distrito de Jesús María – Lima, Código Modular 0315622, las alumnas CHANG PRADO, Greta Mey Lim, RUIZ ARREDONDO, Jane Eileen y SOLIS ORTIZ, Cinthya Marisabel de la EESPP "Emilia Barcia Boniffatti, han aplicado su instrumento de tesis titulado "PRÁCTICAS DE RETROALIMENTACIÓN REFLEXIVA EN LAS DOCENTES DEL NIVEL INICIAL DE LA UGEL 03", desde el 16 al 22 de diciembre, demostrando responsabilidad concerniente a la aplicación del instrumento de tesis en forma satisfactoria.

Se expide la presente constancia para los fines concernientes.

Jesús María, 26 de diciembre de 2022




PERÚ

Ministerio  
de EducaciónDirección Regional  
de Educación  
de Lima MetropolitanaUnidad de Gestión  
Educativa Local N° 03

## CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTO DE TESIS

La Dirección de la Institución Educativa Inicial N ° 059 “Andrés Bello” quien suscribe:

**Hace constar:**

Que en la Institución Educativa Inicial N ° 059 “Andrés Bello” del distrito de Pueblo Libre – Lima, Código Modular 0589929, las alumnas CHANG PRADO, Greta Mey Lim, RUIZ ARREDONDO, Jane Eileen y SOLIS ORTIZ, Cinthya Marisabel de EESPP "Emilia Barcia Boniffatti, han aplicado su instrumento de tesis titulado “**PRÁCTICAS DE RETROALIMENTACIÓN REFLEXIVA EN LAS DOCENTES DEL NIVEL INICIAL DE LA UGEL 03**”, desde el 13 al 15 de diciembre, demostrando responsabilidad concerniente a la aplicación del instrumento de tesis en forma satisfactoria.

Se expide la presente constancia para los fines concernientes.

Pueblo Libre, 23 de diciembre de 2022



CECILIA A. CASTILLO GAMBINI.  
Directora IEI N° 059 "Andrés Bello"  
Pueblo Libre



"Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional"  
 "Decenio de la Igualdad de Oportunidades para Mujeres y Hombres 2018 - 2027"

PERU

Ministerio de Educación

Unidad de Gestión Educativa  
 Local N° 03 Lima Cercado.

I.E.I. Jardín de la  
 Infancia N° 1 de Lima



## CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTO DE TESIS

**LA DIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL "JARDÍN DE LA  
 INFANCIA N° 1 DE LIMA", UBICADO EN PROLONGACIÓN CUZCO 1212  
 SAN MIGUEL - LIMA**

**HACE CONSTAR:**

*Que EN EL Jardín de la Infancia N° 1 de Lima con  
 código modular 536490, las alumnas **CHANG PRADO, Greta Mey Lim, RUIZ  
 ARREDONDO, Jane Eileen y SOLIS ORTIZ, Cinthya Marisabel** de la EESPP "Emilia  
 Barcia Boniffatti, han aplicado a las maestras del turno tarde el instrumento de su tesis  
 titulado "**PRÁCTICAS DE RETROALIMENTACIÓN REFLEXIVA EN LAS  
 DOCENTES DEL NIVEL INICIAL DE LA UGEL 03**", desde el 13 al 22 de diciembre,  
 demostrando responsabilidad concerniente a la aplicación del instrumento de tesis en  
 forma satisfactoria.*

*Se expide la presente a solicitud de la parte  
 interesada para los fines que estimen conveniente.*

*San Miguel, 03 de enero del 2023*



*Martha Chipana Hurtado*  
**Martha Chipana Hurtado**  
 DIRECTORA

.....  
**Martha Chipana Hurtado**  
 Directora del Jardín de la  
 Infancia N° 1 de Lima



## CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTO DE TESIS

La Dirección de la INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 14 DIVINA NIÑA MARIA quien suscribe:

Hace constar:

Que en la INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 14 DIVINA NIÑA MARIA del distrito de Cercado de Lima – Lima, Código Modular 0335265, las alumnas CHANG PRADO, Greta Mey Lim, RUIZ ARREDONDO, Jane Eileen y SOLIS ORTIZ, Cinthya Marisabel de la EESPP "Emilia Barcia Boniffatti, han aplicado su instrumento de tesis titulado "PRÁCTICAS DE RETROALIMENTACIÓN REFLEXIVA EN LAS DOCENTES DEL NIVEL INICIAL DE LA UGEL 03", desde el 13 al 22 de diciembre, demostrando responsabilidad concerniente a la aplicación del instrumento de tesis en forma satisfactoria.

Se expide la presente constancia para los fines concernientes.

Lima, 28 de diciembre de 2022



### Anexo 7. Testimonios fotográficos



## Anexo 8. Juicio de expertos



### Anexo 4: Certificado de validez de contenido del instrumento

Nombres y apellidos	FLOR MILDRED GONZALES BARBARAN	DNI	40063590	Teléfono/celular	980958134
Grado académico	DOCTORA	Mención	EDUCACION		

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.		
CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
<b>SUFICIENCIA</b> 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"> <li>Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.</li> <li>Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total.</li> <li>Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.</li> <li>Los ítems no son suficientes.</li> </ul>
<b>CLARIDAD</b> 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"> <li>El ítem no es claro.</li> <li>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.</li> <li>Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.</li> <li>El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.</li> </ul>
<b>COHERENCIA</b> 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"> <li>El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.</li> <li>El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.</li> <li>El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.</li> <li>El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.</li> </ul>
<b>RELEVANCIA</b> 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"> <li>El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.</li> <li>El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.</li> <li>El ítem es relativamente importante.</li> <li>El ítem es muy relevante y debe ser incluido.</li> </ul>

N°	Ítems	Suficiencia				Claridad				Coherencia				Relevancia			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	Resalta las fortalezas que utilizan los estudiantes frente a los retos propuestos.				X				X				X				X
2	Identifica las debilidades que utilizan los estudiantes frente a los retos propuestos.				X				X				X				X
3	Propone estrategias para que los estudiantes enfrenten los retos propuestos.				X				X				X				X





Ministerio de Educación  
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LIMA METROPOLITANA  
ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA  
Emilia Barca Bonifatti  
Licenciada en Recursos Humanos 244-2020-00000

#### Anexo 4: Certificado de validez de contenido del instrumento

Nombres y apellidos	José Luis Ramos Flores	DNI	29328794	Teléfono/celular	960196970
Grado académico	Doctor	Mención	Gestión Pública y Gobernabilidad		

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
<b>SUFICIENCIA</b> 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"> <li>Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.</li> <li>Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total.</li> <li>Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.</li> <li>Los ítems no son suficientes.</li> </ul>
<b>CLARIDAD</b> 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"> <li>El ítem no es claro.</li> <li>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.</li> <li>Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.</li> <li>El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.</li> </ul>
<b>COHERENCIA</b> 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"> <li>El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.</li> <li>El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.</li> <li>El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.</li> <li>El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.</li> </ul>
<b>RELEVANCIA</b> 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"> <li>El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.</li> <li>El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.</li> <li>El ítem es relativamente importante.</li> <li>El ítem es muy relevante y debe ser incluido.</li> </ul>

N°	Ítems	Suficiencia				Claridad				Coherencia				Relevancia			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	Resalta las fortalezas que utilizan los estudiantes frente a los retos propuestos.				X				X				X				X
2	Identifica las debilidades que utilizan los estudiantes frente a los retos propuestos.				X				X				X				X
3	Propone estrategias para que los estudiantes enfrenten los retos propuestos.				X				X				X				X



Ministerio de Educación  
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LIMA METROPOLITANA  
ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA  
Emilia Barco Bonifatti  
Escuela de Pedagogía - 2019 - WNEEA

4	Refuerza positivamente las cualidades y actitudes que demuestran los estudiantes.			X			X			X			X
5	Promueve el desarrollo de los procesos cognitivos en los estudiantes.			X			X			X			X
6	Valora las participaciones y producciones de los estudiantes.			X			X			X			X
7	Promueve la reflexión de los estudiantes mediante preguntas retadoras.			X			X			X			X
8	Utiliza preguntas y repreguntas para que los estudiantes clarifiquen y profundicen sus respuestas y la calidad de sus trabajos.			X			X			X			X
9	Crea espacios dentro y fuera del aula, para que los estudiantes puedan auto evaluarse de manera reflexiva.			X			X			X			X
10	Las actividades planteadas promueven que los estudiantes puedan planificar el desarrollo de su producción.			X			X			X			X
11	Al observar los errores en las evidencias de los estudiantes, las describe y da oportunidad de replantearlo.			X			X			X			X
12	Al observar los errores en las evidencias de los estudiantes da oportunidad de corregirlos.			X			X			X			X
13	Dedica un tiempo suficiente para atender las dudas o cuestiones personales de los estudiantes.			X			X			X			X
14	Identifica dificultades de aprendizaje para apoyar individualmente.			X			X			X			X

Observaciones y/o recomendaciones:

Firma \_\_\_\_\_  
Nombres y apellidos del experto: \_\_\_\_\_  
Lugar y fecha: \_\_\_\_\_

José Luis Ramos Flores  
Calleo - 05 - Julio - 2022.



Ministerio de Educación  
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LIMA METROPOLITANA  
ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA  
Emilia Barco Bonifatti  
Comunicación por Telefonos: 246-2020-8192024

#### Anexo 4: Certificado de validez de contenido del instrumento

Nombres y apellidos	IGNACIO CALLATA QUISPE	DNI	02047700	Teléfono/celular	970 599 665
Grado académico	MAGISTER	Mención	DOCENCIA Y GESTIÓN EDUCATIVA		

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.		
CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
<b>SUFICIENCIA</b> 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"> <li>Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.</li> <li>Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total.</li> <li>Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.</li> <li>Los ítems no son suficientes.</li> </ul>
<b>CLARIDAD</b> 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"> <li>El ítem no es claro.</li> <li>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.</li> <li>Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.</li> <li>El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.</li> </ul>
<b>COHERENCIA</b> 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"> <li>El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.</li> <li>El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.</li> <li>El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.</li> <li>El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.</li> </ul>
<b>RELEVANCIA</b> 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"> <li>El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.</li> <li>El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.</li> <li>El ítem es relativamente importante.</li> <li>El ítem es muy relevante y debe ser incluido.</li> </ul>

N°	Ítems	Suficiencia				Claridad				Coherencia				Relevancia			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	Resalta las fortalezas que utilizan los estudiantes frente a los retos propuestos.				X				X				X				X
2	Identifica las debilidades que utilizan los estudiantes frente a los retos propuestos.				X				X				X				X
3	Propone estrategias para que los estudiantes enfrenten los retos propuestos.				X				X				X				X



Ministerio de Educación  
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LIMA METROPOLITANA  
ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA  
Emilia Baroja Bonifatti  
(creada por Resolución Ministerial 249-2020-MINEDU)

4	Refuerza positivamente las cualidades y actitudes que demuestran los estudiantes.				X			X			X			X
5	Promueve el desarrollo de los procesos cognitivos en los estudiantes.				X			X			X			X
6	Valora las participaciones y producciones de los estudiantes.				X			X			X			X
7	Promueve la reflexión de los estudiantes mediante preguntas retadoras.				X			X			X			X
8	Utiliza preguntas y repreguntas para que los estudiantes clarifiquen y profundicen sus respuestas y la calidad de sus trabajos.				X			X			X			X
9	Crea espacios dentro y fuera del aula, para que los estudiantes puedan auto evaluarse de manera reflexiva.				X			X			X			X
10	Las actividades planteadas promueven que los estudiantes puedan planificar el desarrollo de su producción.				X			X			X			X
11	Al observar los errores en las evidencias de los estudiantes, las describe y da oportunidad de replantearlo.				X			X			X			X
12	Al observar los errores en las evidencias de los estudiantes da oportunidad de corregirlos.				X			X			X			X
13	Dedica un tiempo suficiente para atender las dudas o cuestiones personales de los estudiantes.				X			X			X			X
14	Identifica dificultades de aprendizaje para apoyar individualmente.				X			X			X			X

**Observaciones y/o recomendaciones:**

NINGUNA

Firma

Nombres y apellidos del experto: IGNACIO CALLATA QUISPE

Lugar y fecha: CALLAO 5 DE JULIO 2022



Ministerio de Educación  
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA METROPOLITANA  
ESCUELA REGIONAL DE SUPERIOR DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
**Emilia Barón Bonifati**  
Luzmila de Rosales Ríos - 2012 (M. 2)

#### Anexo 4: Certificado de validez de contenido del instrumento

Nombres y apellidos	Imelda Mayorga Espichán	DNI	08680965	Teléfono/celular	922814678
Grado académico	Doctorado	Mención	Doctora en Educación		

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.		
CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
<b>SUFICIENCIA</b> 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"> <li>Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.</li> <li>Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total.</li> <li>Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.</li> <li>Los ítems no son suficientes.</li> </ul>
<b>CLARIDAD</b> 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"> <li>El ítem no es claro.</li> <li>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.</li> <li>Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.</li> <li>El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.</li> </ul>
<b>COHERENCIA</b> 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"> <li>El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.</li> <li>El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.</li> <li>El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.</li> <li>El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.</li> </ul>
<b>RELEVANCIA</b> 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"> <li>El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.</li> <li>El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.</li> <li>El ítem es relativamente importante.</li> <li>El ítem es muy relevante y debe ser incluido.</li> </ul>

N°	Ítems	Suficiencia				Claridad				Coherencia				Relevancia				
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
1	Resalta las fortalezas que utilizan los estudiantes frente a los retos propuestos.				x				x				x					x
2	Identifica las debilidades que utilizan los estudiantes frente a los retos propuestos.			x					x					x				x
3	Propone estrategias para que los estudiantes enfrenten los retos propuestos.				x				x					x				x



Ministerio de Educación  
 DIRECCIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN  
 LIMA  
 Lima Norte 20122

4	Refuerza positivamente las cualidades y actitudes que demuestran los estudiantes.				x				x				x				x
5	Promueve el desarrollo de los procesos cognitivos en los estudiantes.				x				x				x				x
6	Valora las participaciones y producciones de los estudiantes.				x				x				x				x
7	Promueve la reflexión de los estudiantes mediante preguntas retadoras.				x				x				x				x
8	Utiliza preguntas y repreguntas para que los estudiantes clarifiquen y profundicen sus respuestas y la calidad de sus trabajos.				x				x				x				x
9	Crea espacios dentro y fuera del aula, para que los estudiantes puedan auto evaluarse de manera reflexiva.				x				x				x				x
10	Las actividades planteadas promueven que los estudiantes puedan planificar el desarrollo de su producción.				x				x				x				x
11	Al observar los errores en las evidencias de los estudiantes, las describe y da oportunidad de replantearlo.				x				x				x				x
12	Al observar los errores en las evidencias de los estudiantes da oportunidad de corregirlos.			x					x				x				x
13	Dedica un tiempo suficiente para atender las dudas o cuestiones personales de los estudiantes.				x				x				x				x
14	Identifica dificultades de aprendizaje para apoyar individualmente.				x				x				x				x

**Observaciones y/o recomendaciones**

Se recomienda incluir conflicto cognitivo, por lo demás felicitaciones es un buen instrumento de medición.

Firma

Nombres y apellidos del experto: Imelda Mayorga Espichán  
 Lugar y fecha: Lima 24 de Junio del 2022



Ministerio de Educación  
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN DE UNA METROPOLITANA  
ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA  
Emilia Banca Bonifatti  
Lugar de Registro: Valencia (11-233-1992)

#### Anexo 4: Certificado de validez de contenido del instrumento

Nombres y apellidos	Eduardo Santos Díaz Caramantín	DNI	46496232	Teléfono/celular	994321017
Grado académico	Magister	Mención	Educación		

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.		
CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
<b>SUFICIENCIA</b> 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"> <li>Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.</li> <li>Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total.</li> <li>Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.</li> <li>Los ítems no son suficientes.</li> </ul>
<b>CLARIDAD</b> 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"> <li>El ítem no es claro.</li> <li>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.</li> <li>Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.</li> <li>El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.</li> </ul>
<b>COHERENCIA</b> 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"> <li>El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.</li> <li>El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.</li> <li>El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.</li> <li>El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.</li> </ul>
<b>RELEVANCIA</b> 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"> <li>El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.</li> <li>El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.</li> <li>El ítem es relativamente importante.</li> <li>El ítem es muy relevante y debe ser incluido.</li> </ul>

N°	Ítems	Suficiencia				Claridad				Coherencia				Relevancia			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	Resalta las fortalezas que utilizan los estudiantes frente a los retos propuestos.				X				X				X				X
2	Identifica las debilidades que utilizan los estudiantes frente a los retos propuestos.				X				X				X				X
3	Propone estrategias para que los estudiantes enfrenten los retos propuestos.				X				X				X				X



Ministerio de Educación  
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LIMA METROPOLITANA  
ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÉLAGO BONIFATTI  
Emilia Bonifa Bonifatti  
Calle de Nicolás de Piérola 740 - 15010

4	Refuerza positivamente las cualidades y actitudes que demuestran los estudiantes.			X			X			X			X
5	Promueve el desarrollo de los procesos cognitivos en los estudiantes.			X			X			X			X
6	Valora las participaciones y producciones de los estudiantes.			X			X			X			X
7	Promueve la reflexión de los estudiantes mediante preguntas retadoras.			X			X			X			X
8	Utiliza preguntas y repreguntas para que los estudiantes clarifiquen y profundicen sus respuestas y la calidad de sus trabajos.			X			X			X			X
9	Crea espacios dentro y fuera del aula, para que los estudiantes puedan auto evaluarse de manera reflexiva.			X			X			X			X
10	Las actividades planteadas promueven que los estudiantes puedan planificar el desarrollo de su producción.			X			X			X			X
11	Al observar los errores en las evidencias de los estudiantes, las describe y da oportunidad de replantearlo.			X			X			X			X
12	Al observar los errores en las evidencias de los estudiantes da oportunidad de corregirlos.			X			X			X			X
13	Dedica un tiempo suficiente para atender las dudas o cuestiones personales de los estudiantes.			X			X			X			X
14	Identifica dificultades de aprendizaje para apoyar individualmente.			X			X			X			X

Observaciones y/o recomendaciones:

Firma

Nombres y apellidos del experto:

Eduardo Santos Díaz Caramantín

Lugar y fecha:

Ventanilla 06 de Julio de 2022.

## Anexo 9. Reporte de similitud de Turnitin

