



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DIDÁCTICA
EN IDIOMAS EXTRANJEROS**

**Retroalimentación formativa y aprendizaje significativo del
idioma inglés en los estudiantes de artes gráficas de una
institución superior, Lima-2022**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE
MAESTRA EN DIDÁCTICA EN IDIOMA EXTRANJERO

AUTORA:

Matos Del Villar, Lizbeth (orcid.org/0000-0001-8581-780X)

ASESORA:

Dra. Sanchez Aguirre, Flor de María (orcid.org/0000-0001-6416-6817)

CO - ASESOR:

Mg. Bellido García, Roberto Santiago (orcid.org/0000-0002-1417-3477)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Educación Intercultural

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la Educación en todos sus
niveles.

LIMA – PERÚ

2023

Dedicatoria

A mi Dios amado por haberme permitido lograr este objetivo, por haberme dado esta oportunidad y siempre estar a mi lado.

A mis padres hermosos allá en el cielo.

Agradecimiento

Un especial agradecimiento a mi asesora la Dra. Flor de María Sánchez Aguirre, quien con mucho profesionalismo nos ha guiado en todo este proceso investigativo y a mi querida familia por su aliento constante para mi avance.

Índice de contenidos

	Pág.
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	6
III. METODOLOGÍA	20
3.1. Tipo y diseño de investigación	20
3.2. Variables y operacionalización	21
3.3. Población, muestra, muestreo	23
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	24
3.5. Procedimientos	26
3.6. Método de análisis de datos	26
3.7. Aspectos éticos	27
IV. RESULTADOS	28
V. DISCUSIÓN	39
VI. CONCLUSIONES	45
VII. RECOMENDACIONES	47
REFERENCIAS	49
ANEXOS	58

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1. Frecuencia entre retroalimentación formativa y aprendizaje significativo	28
Tabla 2. Frecuencia entre retroalimentación de la tarea y aprendizaje significativo	30
Tabla 3. Frecuencia entre retroalimentación del proceso y aprendizaje significativo	30
Tabla 4. Frecuencia entre retroalimentación de autorregulación y aprendizaje significativo	31
Tabla 5. Frecuencia entre retroalimentación del yo y aprendizaje significativo	32
Tabla 6. Prueba de normalidad	33
Tabla 7. Prueba de hipótesis general	34
Tabla 8. Prueba de hipótesis específica 1	35
Tabla 9. Prueba de hipótesis específica 2	36
Tabla 10. Prueba de hipótesis específica 3	37
Tabla 11. Prueba de hipótesis específica 4	37

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1. Diagrama de estudio correlacional	21

Resumen

La presente investigación propuso como fin primordial verificar la correspondencia entre la retroalimentación formativa y el aprendizaje significativo del idioma inglés en educandos de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022. Para ello, se consideró una metodología de dirección básica cuantitativa, de análisis no experimental y condición relacional, donde cooperaron 100 alumnos de la entidad antes descrita, a quienes se les aplicó cuestionarios vinculados con las variables objeto de estudio. De esta manera, se encontró que las dimensiones de la retroalimentación formativa, que son: retroalimentación sobre la tarea, de proceso, de autorregulación y del yo se asociaron de forma directa, significativa y alta con el aprendizaje significativo, esto en razón de las estimaciones Rho Spearman iguales a 0.741, 0.821, 0.726, 0.715, respectivamente. Se concluye que el constructo retroalimentación formativa y la variable aprendizaje significativo se correlacionan de manera directa significativa y alta, dado que se halló un Rho Spearman igual a 0.788.

Palabra claves: Retroalimentación formativa, aprendizaje significativo, educandos.

Abstract

The present investigation proposed as a primary purpose to identify the correspondence between the formative feedback and the significant learning of the English language in graphic arts students of a higher institution, Lima-2022. For this, a quantitative basic management methodology was considered, of non-analysis experimental and relational condition, where 100 students from the entity described above cooperated, to whom questionnaires related to the variables under study were applied. In this way, it was found that the dimensions of formative feedback, which are: feedback on the task, process, self-regulation, and self, were directly, significantly, and highly associated with meaningful learning, due to the estimates Rho Spearman equal to 0.741, 0.821, 0.726, 0.715, respectively. It is concluded that the formative feedback construct and the significant learning variable are directly correlated in a significant and high way, since a Rho Spearman equal to 0.788 was found.

Keywords: Formative feedback, meaningful learning, learners.

I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el idioma de mayor empleo a nivel global es el inglés, en tal sentido, diversas entidades académicas lo integran en su programación curricular. Que en su mayoría se alinea al desarrollo de destrezas, actitudes y competencias (Sánchez y Pérez, 2021). En esta línea, la ruta de aprendizaje de este idioma como lengua foránea, principalmente, se lleva a efecto dentro del salón de clase, espacio donde se vierten una serie de actividades educativas controladas (Beltrán, 2017). Entre estas actividades, una de las más resaltantes se asocia con la retroalimentación que brinda el educador, la cual se refuerza, a su vez, con la predisposición del educando por obtener y agregar nueva información a su repertorio de aprendizajes, o sea, articular un aprendizaje significativo del idioma inglés, a través de la aplicación de la nueva información en un contexto de actividades pedagógicas (Santos, 2019; Sánchez y Pérez, 2021)

El aprendizaje de este idioma es sustancial, sobre todo, para los alumnos que cursan la enseñanza superior, esto por múltiples razones, como, por ejemplo, la accesibilidad, en mayor amplitud, a diferentes fuentes informativas que se hallan redactadas en inglés, asimismo, un mayor alcance profesional y la facultad de poder ingresar a diversas materias y/o trabajos a nivel global (Chávez et ál., 2017).

Así pues, para la consecución de un óptimo aprendizaje de este idioma es indispensable la actuación conjunta entre el educador y alumno, donde la agregación de nueva información y prácticas sistemáticas de mejora deben estar relacionadas con los conocimientos preestablecidos del educando, a tal punto, que esta información sea significativa para él/ella (Covarrubias et ál., 2019; Salazar, 2018). Ahora bien, para un apropiado desarrollo de este proceso y consolidación de lo aprendido, resulta clave enfatizar en la retroalimentación o devolución que otorga el educador sobre las debilidades y competencias de cada alumno durante su proceso de aprendizaje, así como, las razones de estas. Estas debilidades se pueden hallar a nivel de inapropiadas estrategias de aprendizaje o una falta de diálogo reflexivo entre docente y dicente. Asimismo, los métodos tradicionales de retroalimentación en aula incluyen corrección, identificación de errores y una nota final. En tal sentido, se perjudica el real significado del aprendizaje. El docente ya no es el centro, solo acepta correcciones, recibe un informe de errores, y finalmente

una calificación, pero sin entender qué cosa mejorar o la forma más apropiada para ello. Es decir, que la retroalimentación puede ser en diferentes fases que se encuentre el educando desde el principio, durante el proceso y en la culminación del logro del aprendizaje. Además, de identificar lo aprendido con aquello que todavía no consolida en su aprendizaje. (Anijovich, 2019; Sánchez y Pérez, 2021).

Dentro del marco internacional, la universidad de Cambridge señala que la corrección de errores conocida como la retroalimentación correctiva se ha convertido en la forma más cotidiana dentro de las aulas de enseñanza de idioma inglés en el mundo, cuyo objetivo es mejorar la precisión del estudiante; pero esta debe tener una comprensión mayor. Los tres objetivos principales e interrelacionados son: desarrollar la fluidez, con una mejor y mayor precisión en el habla y la escritura, motivar a los estudiantes y promover su aprendizaje autónomo. Y al ser solo de corte correctivo y proporcionando solo un mero puntaje suele ser problemático. En cambio, los comentarios y las indicaciones conllevan a más ganancias en su aprendizaje (Kerr, 2017).

Por otra parte, en América Latina, se ha evidenciado un alcance metodológico del educador basado en el récord de notas del alumno, dejando de lado una de las herramientas más potentes en la obtención de conocimientos, es decir, la retroalimentación que posibilita la adecuación, regulación, sostenimiento y mejora del rendimiento del estudiantado (Arrese, 2021; Linarez, 2022). En este contexto, la mayoría de las entidades académicas superiores carecen de una cultura de *feedback* formativo, a tal grado, que los educadores solo se limitan a corregir y señalar las equivocaciones de sus alumnos, omitiendo elementos sustanciales, tales como, las razones detrás de un récord de notas, así como, la señalización de propuestas de mejora. Esta situación altera de forma desfavorable el progreso óptimo para la obtención de aprendizajes significativos (Rebaza, 2021).

Con respecto al marco nacional, se ha podido identificar que la retroalimentación formativa es escasamente utilizada, principalmente, según argumentan los docentes del interior del Perú, debido a que el tiempo de enseñanza es limitado para poder emplear esta estrategia o, en su defecto, por falta de conocimiento respecto de su correcta utilización. Esto aunado a una prevalencia en la enseñanza tradicional debilita tanto el empleo de esta herramienta como la incorporación de

aprendizajes significativos (Linarez, 2022). En esta línea, por ejemplo, según Caipo (2022), identificó que una entidad superior de Lima presentó notables limitaciones en el empleo de la retroalimentación formativa, sobre todo, por el ejercicio de una enseñanza centrada en el educador y ortodoxa.

Asimismo, en el Perú se trata el tema de la Retroalimentación basados en el documento: Norma que regula la evaluación de las competencias de Los estudiantes de la educación básica (RVM N°094-2020-MINEDU). Esta define los reglamentos, normas y el desarrollo de gestión educativa de los procesos evaluativos de competencias, de modo que promuevan el avance integral del estudiante y al mejoramiento continuo de la educación en las instituciones educativas públicas y privadas de Educación Básica; como parte de la aplicación del Programa Nacional de Educación Básica (CNEB), (MINEDU, 2020).

Dentro del marco local, en los educandos de la escuela de Artes Gráficas de SENATI se ha evidenciado, a través de observaciones de corte naturalista y entrevistas informales, que carecen de una retroalimentación integral por parte de sus educadores, quienes solo se limitan a efectuar una devolución centrada en lo correcto e incorrecto sobre una tarea educativa. Asimismo, se ha podido identificar una enseñanza lineal y tradicional, donde el educador asume el rol protagónico, dificultando, de este modo, el logro de aprendizajes significativos.

Este contexto, pone de relieve una serie de deficiencias tanto de criterio curricular como de capacitación docente, de esta manera, en base a lo antes mencionado se puede afirmar que la institución académica seleccionada para este trabajo omite dentro de su plan curricular el desarrollo de estrategias académicas y de enseñanza centradas en la retroalimentación formativa para la asignatura de inglés, así como, el desarrollo de capacitaciones vinculadas con la enseñanza de esta herramienta educativa. En consecuencia, se observa, en gran medida, la carencia del logro de aprendizajes significativos en los alumnos, así como, la escasez de la autonomía de estos en la incorporación y agregación de nuevos conocimientos.

En concordancia a la problemática expuesta previamente se determina considerar la siguiente incógnita global: ¿Cuál es la relación que existe entre la retroalimentación formativa y el aprendizaje significativo del idioma inglés en el

estudiantado de artes gráficas de una institución superior, Lima-2022?; en suma, se estiman las siguientes interrogantes particulares: (a) ¿Cuál es la relación que existe entre la retroalimentación de la tarea y el aprendizaje significativo del idioma inglés en el estudiantado de artes gráficas de una institución superior, Lima-2022?; (b) ¿Cuál es la relación que existe entre la retroalimentación de proceso y el aprendizaje significativo del idioma inglés en el estudiantado de artes gráficas de una institución superior, Lima-2022?; (c) ¿Cuál es la relación que existe entre la retroalimentación de autorregulación y el aprendizaje significativo del idioma inglés en el estudiantado de artes gráficas de una institución superior, Lima-2022?; (d) ¿Cuál es la relación que existe entre la retroalimentación del yo y el aprendizaje significativo del idioma inglés en el estudiantado de artes gráficas de una institución superior, Lima-2022?

En relación con el marco argumentativo del presente trabajo, se resuelve que a nivel teórico buscó acrecentar el conocimiento sobre los constructos objeto de estudio de esta investigación; por su parte, en torno al marco práctico es de utilidad para el director de esta entidad académica, dado que a partir de los hallazgos obtenidos y las recomendaciones correspondientes puede contar con información objetiva y actual para poder llevar a efecto las medidas correctivas correspondientes. Asimismo, a nivel epistemológico, esta investigación que parte de un enfoque cuantitativo favorece a un análisis de los constructos analizados desde una vista constructivista. Además, de utilizar el diagrama de investigación activa para la construcción de bases teóricas, por otra parte, a nivel social se persigue que los estudiantes desarrollen la autonomía necesaria en su aprendizaje. (Sánchez-Aguirre et ál., 2022). Finalmente, con respecto al marco metodológico, este trabajo contribuye en el fortalecimiento de las estimaciones psicométricas de las herramientas evaluativas sobre retroalimentación formativa y aprendizaje significativo, las cuales podrán ser empleadas en futuros estudios que aborden estas variables.

Por otra parte, la finalidad global del presente trabajo se centra en: Determinar la relación entre la retroalimentación formativa y el aprendizaje significativo del idioma inglés en educandos de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022; mientras que, los objetivos particulares son: (a) Determinar la relación entre la

retroalimentación de la tarea y el aprendizaje significativo del idioma inglés en educandos de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022; (b) Determinar la relación entre la retroalimentación de proceso y el aprendizaje significativo del idioma inglés en educandos de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022; (c) Determinar la relación entre la retroalimentación de autorregulación y el aprendizaje significativo del idioma inglés en educandos de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022; (d) Determinar la relación entre la retroalimentación del yo y el aprendizaje significativo del idioma inglés en educandos de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022.

Por último, en relación con la hipótesis global se considera la siguiente: La retroalimentación formativa se asocia significativamente con el aprendizaje significativo del idioma inglés en los educandos de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022; en tanto que, las hipótesis secundarias son: (a) La retroalimentación de la tarea se asocia significativamente con el aprendizaje significativo del idioma inglés en los educandos de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022; (b) La retroalimentación de proceso se asocia significativamente con el aprendizaje significativo del idioma inglés en los educandos de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022; (c) La retroalimentación de autorregulación se asocia significativamente con el aprendizaje significativo del idioma inglés en los educandos de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022; (d) La retroalimentación del yo se asocia significativamente con el aprendizaje significativo del idioma inglés en los educandos de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022.

II. MARCO TEÓRICO

Con el propósito de ahondar en la revisión de la literatura y el estado del conocimiento con respecto a la correspondencia entre la retroalimentación formativa y el aprendizaje significativo del idioma inglés, a continuación, se presenta la revisión de los principales antecedentes de nivel nacional, cuyo propósito de investigación y condiciones son similares al que pretende abordar este proyecto de estudio.

Alegría (2021) identificó la vinculación entre retroalimentación y evaluación formativa de educandos de enseñanza superior. Para ello, siguió un criterio de tipo básico cuantitativo, utilizando un nivel de análisis no experimental correlacional, donde cooperaron 34 educandos, a quienes se les aplicó encuestas asociadas a los constructos objeto de este trabajo. De esta manera, identificó una dominancia en el grado bajo de retroalimentación de 62%; mientras que el 53% recibió una evaluación formativa de nivel medio. Asimismo, halló una correspondencia entre los constructos de estudio ($p < .05$; $\rho = .820$). Concluyó que, a medida que la retroalimentación en los educandos sea favorable, la misma tendencia seguirá la evaluación formativa.

Olivera (2021) planteó identificar el grado de utilización del recurso de retroalimentación para el aprendizaje del idioma inglés. Para esto, consideró una dirección de tipo básico y condición descriptiva, donde cooperaron 340 estudiantes. De este modo, halló que el 77% del estudiantado indicó que los docentes a veces emplean el proceso de retroalimentación de tipo elemental; el 53.2% indicó que siempre emplean el proceso de retroalimentación mediante la reflexión y el 47.5% manifestó que siempre emplean la retroalimentación descriptiva. Además, el 44.6% de los estudiantes indicó que siempre reciben una retroalimentación de la enseñanza de su curso de inglés como medida de reforzamiento del aprendizaje. Concluyó que, la retroalimentación favorece en los educandos el aprendizaje del inglés, siendo el de tipo elemental el más usado dentro de clases.

Rebaza (2021) planteó identificar la correspondencia entre el *feedback* formativo y el aprendizaje de alcance significativo en cadetes de tercer año de un centro militar. Para ello, empleó una dirección de tipo básico cuantitativo y de condición relacional,

donde cooperaron 142 cadetes, a quienes se les aplicó encuestas vinculadas con los constructos objeto de este trabajo. De esta manera, identificó una correspondencia directa significativa y moderada entre las variables antes mencionadas ($p < .05$; $\rho = .581$). Concluyó que, en concordancia con un *feedback* formativo apropiado, el aprendizaje significativo tenderá a fortalecerse.

Arévalo (2021) identificó la correspondencia entre el *feedback* y el aprendizaje significativo en educandos de enseñanza superior. Para esto, consideró una dirección básica cuantitativa, siguiendo un nivel de análisis no experimental correlacional, donde cooperaron 34 educandos, a quienes se les administró encuestas vinculadas a los constructos objeto de este trabajo. De este modo, encontró una correspondencia directa significativa y baja entre los constructos de estudio ($p < .05$; $\rho = .390$). Concluyó que, mientras se evidencia la utilización de la herramienta *feedback*, el aprendizaje significativo en el estudiantado tenderá a solidificarse.

Altez (2020) estableció la correspondencia entre el *feedback* formativo y el aprendizaje de educandos de una entidad académica de Lima. Para ello, contempló una dirección básica cuantitativa y de condición relacional, donde cooperaron 60 educandos, a quienes se les aplicó encuestas vinculadas a los constructos objeto de este trabajo. En este sentido, identificó una correspondencia directa significativa y alta entre los constructos de estudio ($p < .05$; $\rho = .847$). Concluyó que, a medida que los educadores brinden soporte respecto de las destrezas y aspectos de mejora de sus alumnos, así como, puntualicen alternativas de mejora, el aprendizaje significativo de estos últimos se beneficiará satisfactoriamente.

En lo que respecta a los antecedentes de nivel internacional, todavía no se han registrado investigaciones cuyo propósito de estudio haya puesto de relieve la correspondencia entre la retroalimentación formativa y el aprendizaje significativo del idioma inglés, menos aún cuyas unidades de análisis se centran en estudiantes de educación superior. Sin embargo, se evidencian estudios de nivel descriptivo de manera independiente para ambas variables e incluso se encontraron algunas aproximaciones que cuyos resultados brindan indicios de relación entre ambas variables. Por tanto, los antecedentes de nivel internacional considerados

corresponden con investigaciones de carácter descriptivo o relacional con variables similares.

Michilena (2022) planteó analizar la retroalimentación mediante la consideración del clima del aula y las TICs para optimizar el aprendizaje del inglés. La investigación fue básica, mixta, con un diseño de análisis no experimental descriptivo, donde cooperaron 243 educandos de segunda enseñanza, a quienes se les aplicó encuestas vinculadas a los constructos objeto de este trabajo. Se evidenció que el 94.2% de los encuestados indicó que los docentes aplican la evaluación de aprendizaje al final de su clase; el 69.7% indicó que la forma de retroalimentación más apropiada es mediante la aplicación de los TICs; el 57.6% está de acuerdo con que el docente presenta esfuerzos por lograr que las clases de inglés sean dinámicas y el 84.8% indicó que recibir la retroalimentación les permitió mejorar su nivel académico. Concluyó que, la retroalimentación con diferentes técnicas permite construir relaciones cercanas con los estudiantes, facilitando el interiorizar los nuevos conocimientos y lograr los objetivos de aprendizaje.

Giraldo (2021) planteó conocer el impacto de la retroalimentación en el aprendizaje de un conjunto de 46 estudiantes del décimo grado. Para esto, siguió una dirección de tipo básica cuantitativa, con un nivel de análisis no experimental descriptivo, cabe agregar que se aplicaron encuestas vinculadas con los constructos objeto de este trabajo. De esta manera, identificó que la totalidad de los educandos consideraron que los comentarios positivos contribuyeron en su aprendizaje. También, halló que el 84% consideró que un ambiente libre de estrés facilita el aprendizaje. Además, el 86% indicó que la consideración de sus opiniones favoreció su formación académica; mientras que, el 78% manifestó que su estado emocional afecta su aprendizaje. Concluyó que, los estudiantes presentan mayor motivación en el aprendizaje cuando reciben comentarios positivos, lo cual se refuerza con el acompañamiento constante; sin embargo, un factor restrictivo puede ser la cantidad de estudiantes dentro del aula.

Franco & Recillo (2021) exploraron el aprendizaje significativo en el rendimiento académico de educandos de una entidad académica. Para ello, consideraron una dirección básica cuantitativa y de condición correlacional, donde cooperaron 45

educandos, a quienes se les aplicó una encuesta asociada al constructo aprendizaje significativo. De esta manera, identificaron que el 51.20% de los encuestados señaló que el aprendizaje significativo favorece el desempeño académico. Asimismo, el 46.70% de los estudiantes indicó que las actividades de participación activa mejoran su aprendizaje. Concluyeron que, la falta de estimulación interactiva entre el alumno-educador, así como, la ausencia de estrategias de retroalimentación afecta de manera negativa el aprendizaje significativo.

Orbe (2020) analizó la retroalimentación en el aprendizaje medido a través una evaluación para el caso de una muestra de 103 estudiantes universitarios del idioma inglés. La investigación se enmarcó bajo una dirección de tipo básica cuantitativa y condición no experimental descriptiva, donde se utilizó una encuesta como herramienta evaluativa para valorar la relevancia del *feedback* en el aprendizaje. En esta línea, identificó que el 55% de los educandos a veces o casi siempre reciben retroalimentación positiva a través de comentarios motivacionales. También, el 52% expresó recibir retroalimentación formativa en términos de comunicación de observaciones y corrección de errores sobre los trabajos del curso. Asimismo, el 47% indicó recibir retroalimentación indirecta, dado que muchas veces el docente resalta el error, pero es el estudiante quien lo corrige. Concluyó que, los estudiantes recibieron, sobre todo, retroalimentación de forma escrita, lo cual mejoró el aprendizaje de los estudiantes.

Cayuela et ál. (2017) analizaron la importancia del *feedback* formativo en el aprendizaje del idioma español, considerando un tipo de enseñanza virtual. Para esto, consideraron una dirección básica cuantitativa y de condición descriptiva, donde cooperaron 46 educandos de enseñanza superior, a quienes se les administró una encuesta vinculada con la variable objeto de trabajo. De este modo, hallaron que el 70% también consideró que la retroalimentación contribuye en su aprendizaje en la medida que sirve como una acción de tutoría. Asimismo, el 70% de los estudiantes manifestó que la retroalimentación les facilita la comprensión y reflexión sobre los textos; mientras que solo el 17.4% ha tenido que recurrir a materiales de apoyo adicionales para lograr comprender el idioma. Concluyeron

que, el 80% de los educandos estima que el *feedback* formativo beneficia el aprendizaje del idioma español.

Luego de la revisión de los trabajos previos, es posible corroborar que, con respecto a la asociación entre la retroalimentación formativa y el aprendizaje significativo del idioma inglés, se evidenció una correspondencia directa y significativa entre ambos constructos. En este sentido, a continuación, se revisan los principales elementos teóricos y conceptuales relacionados con el propósito de este proyecto de investigación.

Así pues, para dilucidar el marco conceptual del constructo retroalimentación formativa es imprescindible conocer a detalle, primero, el concepto de retroalimentación. Se define como el proceso en el que se suministra información por parte de un agente, que puede ser el educador, un libro, la propia persona y/o su experiencia, etc.; cuya finalidad primordial enfatiza en reducir la brecha entre el aprendizaje actual que posee el educando y el aprendizaje o desempeño esperado, o sea, las metas educativas deseadas (Hattie & Timperley, 2007). En base a lo antes mencionado, es posible delimitar de manera más clara y precisa la retroalimentación formativa, en tal sentido, este constructo se concibe como la información comunicada, específicamente, por el educador y dirigida al estudiante, cuya finalidad se asocia con generar un proceso de reflexión sobre las estrategias empleadas para realizar tareas y, a partir de este ejercicio interno, pueda regular y redirigir sus pensamientos y acciones hacia la consecución del aprendizaje deseado, considerando, asimismo, sus características personales. Asimismo, se concibe como un recurso sustancial en el proceso académico del educando, dado que engloba otorgarle a esta información que le permita llevar a efecto las metas de aprendizaje (Lozano & Tamez, 2014).

En suma, se concibe como aquella recogida de información que recepciona el educando sobre su aprendizaje, donde, específicamente, para el aprendizaje de idiomas, se efectúa, en primera instancia, una devolución sobre su producción lingüística, no obstante, se considera, asimismo, la comprensión auditiva, competencias de estudio, esfuerzo, lectura, etc. (Kerr, 2017). Asimismo, esta variable engloba una de las conexiones más indispensables entre los educadores con los alumnos, donde este último, a partir del proceso que involucra la

retroalimentación formativa, podrá determinar su estado de aprendizaje actual y hacer los ajustes respectivos (Butler & Winne, 1995; Jensen et ál., 2021). De igual forma, la retroalimentación formativa se conceptualiza como un proceso comunicativo y crítico, donde el educador supervisa, para luego, proporcionar comentarios asertivos respecto del proceso de aprendizaje del alumno (Hounsell, 2021; Mohamadi, 2018; Rasool et ál., 2022).

Por otra parte, Anijovich (2019) plantea que la retroalimentación formativa es un modelo cuyo objetivo es que el estudiante logre interiorizar las causas y las explicaciones de estas respecto a la consecución de metas estipuladas por el educador. De esta manera, el alumno recepciona el *feedback* por parte del educador en la cual se le informa de sus debilidades y capacidades durante el proceso de aprendizaje, además de explicarle las razones de las mismas.

Adicionalmente, Santos (2019) señala que la retroalimentación formativa se centra en otorgar al alumno la información necesaria para su aprendizaje. De esta manera, el docente otorga las indicaciones y apreciaciones necesarias para que el educando alcance las metas de aprendizaje establecidas. Además, sostiene que la retroalimentación formativa se diferencia de la retroalimentación sumativa, pues la primera tiene como objetivo acompañar al estudiante durante el aprendizaje, mientras que la segunda solo se limita a la asignación de notas y a explicar las razones de estas. Por último, Pradenas (2020) afirma que los educadores por medio de la retroalimentación formativa guían a los alumnos a edificar de manera autónoma su propio conocimiento, a tal punto, de ser capaces de reflexionar y construir sus propias competencias que le posibilitan alcanzar el aprendizaje significativo.

Ahora bien, en relación con los modelos teóricos que se vinculan con la retroalimentación formativa, destacan, entre ellos, la teoría propuesta por Hattie y Temperley (2007), considerada como modelo base de este constructo. El modelo identifica las circunstancias que permiten una retroalimentación efectiva; por lo que, durante el proceso, se debe responder a tres preguntas fundamentales: *¿A dónde voy?, ¿Cómo voy a llegar allí?, ¿Cuál es el siguiente paso?* La primera pregunta corresponde al *feed – up*, relacionado con la información brindada sobre los aprendizajes esperados en torno a la realización de una actividad o del desempeño

observado. La segunda pregunta corresponde al *feed – back*, relacionado con la información proporcionada sobre el progreso en el desarrollo de las actividades o del cómo deberían realizarse. Finalmente, la tercera pregunta corresponde al *feed – forward*, relacionado con información que permita un mayor aprendizaje a través de nuevos desafíos, estrategias para la realización de actividades, entre otros (Hattie y Temperley, 2007).

En adición, sobresale la propuesta teórica planteada por Kluger & Denisi hacia 1996. Este modelo propone que el *feedback* formativo ocupa un espacio central en la obtención y agregación de información de los educandos. En esta línea, el impacto del uso de la retroalimentación formativa por parte de los docentes será moderada y significativa. Para ello, señalan los autores es indispensable la motivación de los estudiantes durante el proceso educativo y, además, el desarrollo de tareas educativas (Goldin et ál., 2017).

Finalmente, otro modelo que resalta en torno al constructo de retroalimentación formativa es el de Black y William en 1998. Este modelo señala la importancia del docente y su método de enseñanza al aplicar la retroalimentación formativa. De esta manera, si bien es cierto la retroalimentación formativa ocupa un rol crucial para la obtención de las metas de aprendizaje establecidas, el tiempo y modo que otorga el profesor para dar las indicaciones correspondientes son fundamentales para el funcionamiento del mismo (Novôa & Nasser, 2021).

Por otro lado, Hattie y Temperley (2007) discriminan que este constructo se articula por medio de cuatro componentes o dimensiones, las cuales se vinculan con la retroalimentación de la tarea, proceso, autorregulación y del yo. En esta línea, con respecto a la dimensión de retroalimentación de la tarea, esta comprende la valoración que se efectúa sobre el desarrollo de una tarea y/o actividad, en donde se expone qué tan bien ésta se ha desarrollado, además de permitir sugerencias sobre el producto entregado (Hattie y Timperley, 2007). Por otro lado, Cunha et ál. (2018) señalan que esta dimensión se encuentra relacionada con el trabajo del educador respecto a las tareas que brindan y la relación de estos con los estudiantes. Asimismo, implica la conducta de evocar contenidos, conceptos y procedimientos, los cuales son parte de las interacciones correctivas entre el educador-alumno (Llanos y Tapia, 2021).

En lo referente a la dimensión de retroalimentación de proceso, esta se centra en los procesos y estrategias que se emplean para llevar a efecto una tarea, es decir, a partir de las sugerencias e información brindada, se reconoce estos errores y, luego, se focaliza en identificar nuevas estrategias de aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007). Asimismo, Renske (2021) sostiene que la información es crucial durante el desarrollo de la retroalimentación de proceso. Esta información permite a los alumnos y educadores implementar mejoras durante el espacio educativo. Finalmente, Moreno (2021) señala que este tipo de retroalimentación implica una comprensión significativa del aprendizaje, debido a que, incluye la edificación de significados a través de procesos cognoscitivos y de relaciones entre el conocimiento previo con el nuevo, a tal punto que la suma de estas condiciones posibilita que el alumno se enfrente a tareas más difíciles o no probadas.

Por su parte, la dimensión de retroalimentación de autorregulación está orientada al desarrollo del autocontrol, autodominio y disciplina; por lo que, se debe dirigir y regular las acciones y/o estrategias hacia los logros esperados, a través de ideas y acciones propuestas por el propio estudiante. En el proceso, se deben considerar algunos aspectos, tales como: motivación para la creación de retroalimentación interna, capacidad de autoevaluarse, capacidad de búsqueda de soporte procedimental en las actividades (Hattie y Timperley, 2007). Además, Ibarra et ál. (2020) señalan que la autorregulación ocupa un rol esencial en el proceso educativo, por tal motivo, los procedimientos de retroalimentación deben alinearse con el proceso antes mencionado.

Finalmente, la dimensión de retroalimentación del yo está relacionado con valoraciones subjetivas sobre el desempeño en una tarea; por lo que, no brinda información pertinente sobre la realización de la actividad y se encuentra altamente relacionado con el autoconcepto del estudiante. Por consiguiente, se podría conseguir resultados eficientes, si se lograra emplear la retroalimentación del yo con el objetivo de evaluar cambios en las estrategias de realización de las tareas, compromiso en el desarrollo y/o dedicación (Hattie y Timperley, 2007). Asimismo, Raaijmakers et ál. (2019) señalan que los educandos deben poseer la información requerida en correspondencia con su proceso educativo, ello para mejorar y lograr los objetivos planteados. En adición, González y Jurado (2022) refieren que el

reforzamiento de tipo social y la motivación extrínseca fortalecen la retroalimentación del yo.

Por otro lado, los indicadores que se desprenden de la dimensión retroalimentación de la tarea son: de alta o baja complejidad, la cual se encuentra relacionado con el nivel de dificultad de las tareas; por su parte, se considera el desempeño individual y grupal en la tarea, la cual se encuentra relacionada con la realización de la retroalimentación de manera personal (cada estudiante recibe información sobre su desempeño y/o producto entregado) o grupal (se brinda información para todo el conjunto de estudiantes, por ello, para que resulte efectiva esta retroalimentación, el estudiante debe ser consciente de su desempeño); y, finalmente, las anotaciones correctivas orales y escritas, asociadas a los mensajes, notas y comentarios sobre el desarrollo y/o desempeño observado en la realización de las tareas (Hattie y Timperley, 2007).

En cuanto a los indicadores de la dimensión retroalimentación de proceso son: mejora de estrategias, relacionado con la identificación de errores durante el desarrollo de las tareas y la reestructuración de las estrategias empleadas, con el propósito de superar los impedimentos y lograr los objetivos planteados; y, mejora de procesos, relacionado con la información sobre las etapas de desarrollo de las tareas, a manera de pistas o claves que ayuden a orientar la realización de las actividades (Hattie y Timperley, 2007).

Los indicadores de la dimensión retroalimentación de autorregulación son: autonomía, relacionado con la capacidad de resolución de problemas en el desarrollo de las actividades y de afrontar nuevos desafíos asociados al proceso de aprendizaje; autocontrol, relacionado con la capacidad de regular las emociones y/o pensamientos durante el desarrollo de las actividades; y, autodisciplina, relacionado con la capacidad de plantearse nuevas reglas y/o estrategias asociadas al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007).

Por último, los indicadores de la dimensión retroalimentación del yo son: confianza, relacionado con el nivel de comunicación entre docente y estudiante; y, elogio,

relacionado con los comentarios positivos sobre el desempeño en la realización de las actividades (Hattie y Timperley, 2007).

Por otro lado, en cuanto al marco conceptual del aprendizaje significativo, se considera como definición base el planteamiento de Ausubel (2002), quien señala que esta variable consiste en la adquisición de nuevos significados a partir de una disposición del alumno para asociar sustancialmente el material nuevo con su repertorio cognitivo, donde el material debe ser potencialmente significativo para él/ella. Asimismo, comprende un procedimiento mediante el cual los educandos ordenan y comprenden nueva información a través de la asociación con experiencias y conocimientos previamente adquiridos e interiorizados, de modo que, la preexistencia de la estructura cognitiva les facilita el aprendizaje (Salazar, 2018).

Desde otra perspectiva, involucra la construcción y aprendizaje de nuevos conocimientos que implican la modificación de la propia estructura cognitiva de los individuos, lo cual más adelante generará un cambio en la forma de ver y comprender la realidad, debido a que su conocimiento previo lo ha dotado de significado (Moreira, 2017). Cabe precisar que, los docentes mientras elaboren y gestionen un espacio educativo que invite a la reflexión y apoyo, será posible el alcance de un aprendizaje significativo óptimo (Torrano & Soria, 2017).

De igual forma, el aprendizaje significativo deviene del empleo de un proceso de significatividad interna que estructura el conocimiento de forma ordenada, lógica y según el nivel de relevancia que presenta para el individuo, por lo que, tal y como argumenta Ausubel, se trata de un proceso relacionado con la estructura cognitiva existente (Fong et ál., 2018). Pero también, el aprendizaje significativo comprende un aspecto psicológico, en la medida que el proceso académico se favorece de las predisposiciones para la recepción de información y conocimiento, que junto con la estructura cognoscitiva existente se facilita el entrelazamiento con la información (Navarrete et ál., 2020). Por último, el aprendizaje significativo se logra comprender como un proceso de asociación entre la información recibida y la previamente interiorizada que conforma la estructura cognitiva, proceso que se desarrolla mediante el ordenamiento lógico de la información y se facilita mediante la predisposición para el aprendizaje (Teresinha et ál., 2019).

Por su parte, con respecto a los modelos teóricos para este constructo se considera como enfoque base la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel, quien planteó que existe un sistema dentro del ser humano que se ocupa de receptor y procesar la información, de esta manera, este sistema se compone de creencias y conceptos, aquellos que deben ser considerados al tiempo que se instruye al individuo. En este contexto, la información ya almacenada por el individuo sirve de anclaje para la adquisición de conocimientos nuevos o, en su defecto, a través de una transición conceptual se replantea un nuevo aprendizaje. En suma, este modelo propone el aprendizaje por descubrimiento como una alternativa de enseñanza-aprendizaje centrada en el rol activo del estudiante (Ausubel, 1983; Contreras, 2016).

Asimismo, según Da Silva (2020), la teoría antes mencionada resalta el conocimiento previo como aquel aspecto que más incide en el aprendizaje de los educandos, denominado por Ausubel como subsumidores. Así pues, estos factores, que se relacionan con la inferencia de una premisa a partir de una ley, se emplean como ancla para la agregación de nueva información, de esta manera, la conexión entre los subsumidores y la nueva información posibilitará que la adquisición del aprendizaje sea significativa para el educando. Cabe agregar que, los subsumidores permiten otorgar sentido a la nueva información y, también, hacen parte de la estructura cognitiva (Agra et ál., 2018; Valadares, 2011). Por otra parte, existen dos elementos indispensables, además, del conocimiento previo, que inciden en el aprendizaje significativo, de esta manera, se encuentra, por un lado, la predisposición del educando por aprender y, por otra parte, la enseñanza potencialmente significativa (Da Silva, 2020).

Siguiendo esta línea, se estima el modelo de Papert, quien en base a su enfoque denominado: "Teoría Construcionista del Aprendizaje", señala que el aprendizaje del educando se lleva a efecto de manera más prolija cuando estos se involucran de manera activa en el diseño o creación de algo que puede ser compartido. En síntesis, a medida que los educandos elaboran sus proyectos o actividades van a ir adquiriendo conocimientos que, además, de almacenarse en su estructura cognitiva, también podrán ponerlos en práctica cuando se presente la situación (Papert y Harel, 2002). Por último, se concibe el modelo planteado por Coll, quien

articula su teoría en tres aspectos, por un lado, sostiene que el educando asume la responsabilidad de su proceso y metas educativas; por otra parte, agrega que el ejercicio cognitivo y constructivo del alumno se aplica a contenidos ya almacenados previamente, de tal manera, que consolide sus conocimientos previos y aprenda nuevos y; por último, la participación del educador como facilitador o guía para la consecución del aprendizaje del estudiante resulta sustancial (Coll, 1990).

De acuerdo con el planteamiento de Ausubel, el aprendizaje significativo está conformado por dos dimensiones. La primera es la adquisición de la información, esta se define como los medios a través de los cuales es posible la agregación de información y conocimiento, para que luego pueda ser procesada e interiorizada a través de un proceso de aprendizaje asociativo (Ausubel, 1983). Es decir, se trata de la predisposición del educando por aprender, que por lo general constituye a una situación de agente receptivo y otra de agente activo descubridor (Eysenck, 2017).

Los indicadores de esta primera dimensión derivan de las situaciones en la cuales se puede adquirir información; una de ellas es mediante la recepción de información, que involucra el procedimiento a través del cual los saberes se encuentran previamente elaborados y estructurados para un proceso de aprendizaje más directo y de fácil comprensión (Matienzo, 2020). Por su parte, una segunda forma sería a través de la comprensión y asimilación de la información que engloba un entrenamiento sostenido de la actividad educativa, donde el alumno empieza interactuando con material que se asocia a su nivel de conocimientos y, a partir de ello, efectúa comparaciones, valoraciones y apreciaciones que le permiten asimilar y agregar nueva información a su repertorio cognitivo (Rojas & Camejo, 2009).

Por otra parte, una tercera forma sería mediante el descubrimiento de los contenidos, el cual se conceptualiza como el proceso en el cual el aprendizaje deriva de la realización del ordenamiento y construcción de la información por parte del propio individuo, que durante el proceso empieza a aprender y entrelazar la información con su estructura cognitiva (Ordoñez y Mohedano, 2019). Adicionalmente, una cuarta forma sería a través del desarrollo de destrezas de investigación, o sea, el interés y motivación por indagar sobre algún tópico

determinado, en este contexto, la labor del educador como fuente de estimulación resulta sustancial (Ausubel, 2002). Por último, una quinta forma sería la adquisición de la información en forma personal que se asocia con el hecho de que tanto conoce el educando sus aptitudes y actitudes en torno al proceso educativo (Ausubel, 2002).

Por su parte, la segunda dimensión del constructo aprendizaje significativo corresponde a la incorporación de nuevos conocimientos que se configura como la forma en la cual los individuos tienden a interiorizar la información recibida que luego derivará en el aprendizaje, ello gracias a las asociaciones con la estructura cognitiva (Ausubel, 2002). De igual forma, se trata de los modos que emplean los educandos para procesar e incorporar nueva información, la cual formará parte de su propia estructura cognitiva (Crhobak, 2017).

Así pues, esta segunda dimensión se conforma por seis indicadores, donde, en primer lugar, se encuentra la introducción de conceptos o ideas a la memoria, relacionado con la asimilación y agregación de nuevas terminologías a partir de un entrenamiento educativo que estimula la memoria de trabajo (Ausubel, 2002). Asimismo, en segundo lugar, se estima la repetición de los conceptos sin ideas previas, donde la memoria cumple un papel fundamental en el almacenamiento del conocimiento, dado que es a través de la repetición de forma obligatoria que se generan asociaciones de conocimiento de forma literal (Roa, 2021).

En tercer lugar, se estima al aprendizaje mediante la significación de las ideas donde la edificación de los saberes se efectúa a partir de la propia interpretación de los individuos según sus formas de asociación con respecto a su estructura cognitiva; ello implica que, aunque el conocimiento aprendido es el mismo, la forma de interiorización varía en cada individuo según su experiencia (Moncini y Pirela, 2021). Por otro lado, en cuarto lugar, se considera la modificación de conceptos e ideas, vinculada con la reorganización conceptual entre la información actual y previa (Pozo y Rodrigo, 2001).

Adicionalmente, en quinto lugar, se considera la reflexión y construcción de las propias ideas, asociada con la autoobservación crítica del educando sobre sus trabajos académicos, donde a partir de ello, así como también, de una estimulación

académica constante podrá construir nuevos saberes (Manrique et ál., 2020). Por último, en sexto lugar se estima la contrastación de las ideas propias con otras expuestas que se relaciona con el desarrollo del pensamiento crítico, o sea, engloba la consideración de analizar otros planteamientos a fin de articular una mejor solución para alguna tarea o situación educativa (Alquichire y Arrieta, 2018).

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

Los estudios de criterio básico poseen como fin la generación y ampliación de información o conocimiento con base en el análisis de un determinado fenómeno sin la necesidad de manipularlo o influir en el (Hernández y Mendoza, 2018). En este sentido, esta tesis se comprende como un estudio de tipo básico, dado que estipula como fin explorar en mayor medida la correspondencia entre los constructos objeto de este trabajo.

Además, los estudios con un enfoque cuantitativo se definen como aquellos cuya dirección de análisis se realiza mediante la recopilación de información cuantitativa y empleo de técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales en torno a constructos de interés (Ñaupas et ál., 2014). Así, la presente investigación se enmarca como cuantitativo, dado que se emplea la recolección de características cuantificables sobre la percepción de los estudiantes respecto a la retroalimentación formativa que les brindan sus docentes, así como también, su aprendizaje significativo. Información que fue procesada a través de técnicas de análisis descriptivos de frecuencia y pruebas de hipótesis inferenciales de correlación entre las variables y dimensiones de interés.

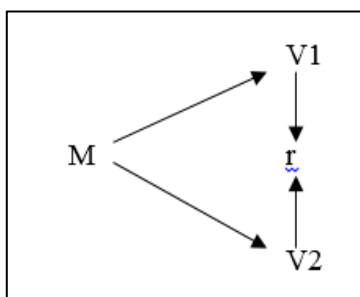
Por su parte, los estudios de diseño no experimental se caracterizan debido a que su método de recogida de información se efectúa de forma no probabilística y sin la alteración de alguno de los constructos implicados, en tal sentido, solo incurre en la observación de los constructos que se pretenden estudiar (Hernández y Mendoza, 2018). Al respecto, la presente investigación se realizó mediante un diseño no experimental porque no se pretende intervenir sobre ninguna de los constructos objeto de este trabajo para el caso de educandos de artes gráficas de una institución superior, Lima-2022.

Por último, los trabajos de dirección correlacional se comprenden como estudios cuyo fin es la generación de conocimiento sobre la potencial correspondencia entre dos o más constructos, de tal manera, que ayudan en la comprensión de un determinado fenómeno latente (Ñaupas et ál., 2014). En este contexto, se emplea

un nivel de análisis correlacional, dado que pretende ahondar en la comprensión de la potencial correspondencia entre los constructos objeto de este trabajo para el caso de los educandos antes mencionados.

Figura 1.

Diagrama de estudio correlacional



Donde:

M: Muestra

V1: Retroalimentación formativa

V2: Aprendizaje significativo

r: Relación entre los constructos

3.2. Variables y operacionalización

Variable 1: Retroalimentación formativa

Definición conceptual: Es un modelo de formación que brinda a los docentes la posibilidad de influir en los estudiantes más allá de las actividades desarrolladas en clase. Dicho modelo señala que los estudiantes interiorizan sus aciertos y desaciertos antes, durante y después del logro de los objetivos propuestos (Hattie y Timperley, 2007).

Definición operacional: Se midió en función de sus dimensiones, tales como, retroalimentación de la tarea, proceso, autorregulación y del yo.

Indicadores: Para llevar a efecto la evaluación de los rasgos de las dimensiones de la herramienta de valoración de la retroalimentación formativa, se considerará la

alta o baja complejidad, el desempeño individual y grupal en la tarea y las anotaciones correctivas orales y escritas para la dimensión retroalimentación de la tarea; asimismo, se incluirán las mejoras de procesos y estrategias para la retroalimentación de proceso; por otra parte, se contemplarán los indicadores de autocontrol, autodisciplina y autonomía para la dimensión retroalimentación de autorregulación; por último, se adoptarán los criterios de confianza, elogio y afectos para la dimensión retroalimentación del yo.

Escala de medición: Con el propósito de llevar a efecto la evaluación del constructo retroalimentación formativa se empleará la encuesta denominada: “Cuestionario sobre la retroalimentación formativa” diseñado por Caipo, E., en el 2022, instrumento que concibe una medida ordinal.

Variable 2: Aprendizaje significativo

Definición conceptual: Consiste en la adquisición de nuevos significados a partir de una disposición del alumno para asociar sustancialmente el material nuevo con su repertorio cognitivo, donde el material debe ser potencialmente significativo para él/ella (Ausubel, 2002).

Definición operacional: Se medirá en función de sus dimensiones, es decir, la adquisición de la información y la incorporación de nuevos conocimientos.

Indicadores: Para realizar el análisis evaluativo de las cualidades que ofrecen las dimensiones de la herramienta de valoración del aprendizaje significativo, se considerará la recepción de información, la comprensión y asimilación de información, el descubrimiento de los contenidos, el desarrollo de destrezas de investigación y la adquisición de la información personal para la dimensión adquisición de la información; por otro lado, se incluirá la introducción de conceptos a la memoria de contenidos, la repetición de los conceptos sin ideas previas, la significatividad a las ideas y aplicaciones, la modificación de conceptos e ideas, la reflexión y construcción de las propias ideas y la contrastación de las ideas propias con otras expuestas para la dimensión incorporación de nuevos conocimientos.

Escala de medición: Con el propósito de llevar a efecto la evaluación del constructo aprendizaje significativo se empleará la encuesta titulada: “Cuestionario

para medir el aprendizaje significativo” producido por Gómez (2018), instrumento que concibe una medida ordinal.

3.3. Población, muestra, muestreo

Población

Se define como el conglomerado de unidades elementales de información que tienen en común la suma de una serie de rasgos que son de provecho para el alcance de una investigación particular, dado que permiten el desarrollo de los fines investigativos establecidos (De la Garza, 2018). Por tanto, se define una población de 100 educandos de artes gráficas de una institución superior, Lima-2022.

Muestra

La muestra es censal, es decir, aquella en donde la totalidad de las unidades poblacionales son consideradas como muestra (López y Fachelli, 2015). En este sentido, está conformada por 100 estudiantes de artes gráficas de una institución superior, Lima–2022.

Criterio de inclusión

- Estudiantes matriculados que acepten de forma voluntaria participar del presente trabajo, mediante el consentimiento informado.
- Estar presente en la sesión de clase el día de la aplicación de las herramientas evaluativas.

Criterios de exclusión

- Estudiantes que no se encuentren el día de la aplicación de las herramientas de medición.
- Estudiantes que dejen incompleto algún ítem del cuestionario o, en su defecto, que lo resuelvan de manera incorrecta.
- Estudiantes que se nieguen a firmar el consentimiento informado para la administración.

Muestreo

Los diseños de muestreo no probabilísticos se comprenden como aquellos cuyo proceso de recogida de datos no involucra algún tipo de aleatoriedad en la

distinción de las entidades elementales de información (De la Garza, 2018). Al respecto, se emplea la técnica de muestreo por conveniencia, debido a la accesibilidad de la muestra.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica

Las encuestas engloban una manera de recopilar contenidos sobre cualidades medibles y que son de interés para el análisis, en esta línea, servirán para dar solución a los objetivos de una investigación (Hernández y Mendoza, 2018). En este sentido, se empleó la técnica antes señalada, donde se exploró las percepciones de los estudiantes de artes gráficas de una institución superior, Lima-2022, respecto a la retroalimentación formativa que reciben de los docentes y sus rasgos de aprendizaje significativo.

Instrumentos

Los cuestionarios involucran la recogida de información de forma directa sobre las características que son de interés para la investigación, a través del empleo de preguntas o enunciados de fácil entendimiento (Baena, 2017). En este marco, se utilizó un cuestionario para cada constructo objeto de trabajo.

Ficha técnica del instrumento 1:

Nombre: Cuestionario sobre la retroalimentación formativa

Autor: Caipo, E

Dimensiones: Se compone de cuatro dimensiones, las cuales son: retroalimentación del yo, de la tarea, del proceso y autorregulación

Baremos: De acuerdo con los resultados generales de la variable gestión administrativa, se divide en cuatro niveles: Deficiente (24-47), Regular (48-71), Buena (72-96).

Ficha técnica del instrumento 2:

Nombre: Cuestionario para medir el Aprendizaje Significativo

Autor: Gómez, W

Dimensiones: Está dividido en dos dimensiones, las cuales son: adquisición de la información e incorporación de nuevos conocimientos

Baremos: Acorde con los resultados generales de la variable productividad laboral, se divide cuatro niveles: Muy bajo (20 – 35), Bajo (36 – 51), Moderado (52 – 67), Alto (68 – 83) y Muy alto (84 – 99).

Validez y confiabilidad

La validación de una herramienta evaluativa se concibe como la especificación de las cualidades de medición e información que se recopila, de modo que se pretende garantizar que el instrumento logre medir las características que son de interés para el estudio (Baena, 2017). Por su parte, la confiabilidad del instrumento se vincula con el nivel de congruencia interna que manifiesta la herramienta evaluativa, ello en función de las características elementales que son de interés, por lo que se debe verificar la existencia de consistencia y coherencia interna (Ñaupas et ál., 2014). De esta manera, se estimó la validación de la encuesta mediante el criterio de expertos, de tal modo, que a través de sus juicios objetivos determinaron la claridad, pertinencia y coherencia de los ítems de los cuestionarios. Asimismo, el proceso de confiabilidad de los cuestionarios se realizó mediante el Coeficiente Alfa de Cronbach, cuya forma algebraica de cálculo es la siguiente:

$$\alpha_{cronbach} = \frac{K}{K - 1} \left(1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right)$$

Donde, K representa la cantidad total de ítems, S_i^2 representa la varianza asociada a cada ítem y S_T^2 corresponde a la varianza asociada a la agregación de los ítems. De esta manera, la interpretación de los valores calculados se realizará en base a los niveles categóricos (véase en Anexo D y E).

3.5. Procedimientos

El proceso de recogida de la información se llevó a efecto de manera online a través de la aplicación de formularios vinculados a los constructos de retroalimentación formativa y aprendizaje significativo diseñado en Google Forms, de esta manera, se coordinó con el personal directivo y educadores sobre las fechas de evaluación. Cabe mencionar que, estas evaluaciones se realizaron en las aulas virtuales de los educandos de artes gráficas de una institución superior, donde la investigadora explicó a los estudiantes el propósito de la aplicación de los cuestionarios, así como los aspectos generales de su contenido y forma de resolución. Cabe señalar que, se mencionaron a los evaluados sobre la anonimidad y utilidad de la información obtenida. Finalmente, toda la información recopilada fue tipeada en un software ofimático con el propósito de mantener la información sistematizada.

3.6. Método de análisis de datos

Luego de la recopilación de la información en hojas de cálculo de Excel, se procedió a realizar la limpieza de los datos y el correcto etiquetado de cada variable, dimensión e indicador. Seguidamente, se efectuó el análisis de datos descriptivos mediante el empleo de tablas de frecuencia cruzadas, así como de la representación gráfica a través de cuadros de barras. Luego, los datos de cálculo fueron cargados al software de SPSS 25 para así poder efectuar las pruebas de análisis inferencial. La primera prueba correspondió a la determinación de la fiabilidad y validez. La segunda valoración que se ejecutó es el análisis de normalidad de los datos, tanto para el caso de las dimensiones como de las respectivas variables. La tercera estimación consideró el análisis de correlación entre los constructos de estudio, así como, entre las dimensiones de la retroalimentación formativa y el constructo aprendizaje significativo, ya sea a través del coeficiente de Pearson o, en su defecto, Rho de Spearman; ello según los resultados de normalidad. Por último, los hallazgos inferenciales son mostrados en tablas cruzadas y, en cuanto a la redacción del informe de tesis, este se realizó en el software de Microsoft Word.

3.7. Aspectos éticos

Este trabajo se consideraron los tres criterios de decisión ética establecidos en el informe Belmont de 1993, que según Inguillay et ál. (2020) son: (i) se respeta la dignidad, libertad y anonimidad de los participantes en el estudio; (ii) se minimiza los posibles daños y afectaciones de la aplicación de los instrumentos en función de la disposición voluntaria de participación de los individuos; y (iii) se comprende que la todas las responsabilidades y beneficios del estudio son distribuidas de forma y justa con los participantes como medida de gratificación por su colaboración y participación en este. En adición, el desarrollo de este proyecto se realizó respetando los derechos de propiedad intelectual a través del empleo del correcto citado y referenciado de las ideas de otros autores; ello a través del empleo más actual de la normativa APA.

En suma, acorde a los criterios del ámbito ético en investigación que contempla la Universidad César Vallejo, se prioriza, en primer lugar, el derecho autónomo de cada participante por decidir si hacer parte o no del presente estudio; en segundo lugar, buscar anteponer el bienestar, en todo momento, del participante con el propósito de que se sienta confortable en el desarrollo de su contribución a la investigación. Asimismo, en tercer lugar, este trabajo se alinea al cumplimiento científico y actualizado que debe presidir todo trabajo investigativo, al mismo tiempo, que mantiene una preparación constante de la investigadora respecto de los constructos objeto de este trabajo. En cuarto lugar, se opone rotundamente a cualquier tipo de exclusión que afecte la integridad del participante. Por otro lado, dista de sacar algún tipo de beneficio, ya sea político, religioso, económico, etc. Adicionalmente, elude el plagio bajo cualquier condición, en tanto que, mantiene de manera constante el valor de la honestidad durante el desarrollo del trabajo. Por último, se alinea al empleo de una metodología sistematizada y transparente que garantice resultados fiables y válidos (UCV, 2020).

IV. RESULTADOS

En cuanto al desarrollo de los resultados descriptivos, se evaluaron tablas de contingencia entre las variables de investigación y dimensiones, de acorde a los objetivos planteados. Respecto al objetivo general de investigación, se desarrolla la tabla de frecuencia entre la retroalimentación formativa y el aprendizaje significativo, obteniéndose que el 70% de los estudiantes consideraron como buena a la retroalimentación (la mayor proporción) y el 50% consideró como alto el aprendizaje significativo. Además, del 70% de estudiantes con la mayor valoración de la retroalimentación formativa, el 2.9% presenta la menor valoración al aprendizaje significativo, el 28.6% considera como moderado, el 54.3% como alto; y, el 14.3% como muy alto. En cuanto al segmento que considera como regular a la retroalimentación formativa, el 3.4% asigna la menor valoración al aprendizaje significativo, el 34.5% lo considera como moderado, el 37.9% como alto; y, el 24.1% como muy alto.

Tabla 1

Frecuencia entre retroalimentación formativa y aprendizaje significativo

		Aprendizaje significativo				Total	
		Bajo	Moderado	Alto	Muy alto		
Retroalimentación formativa	Deficiente	0	0	1	0	1	
		0.00%	0.00%	100.00%	0.00%	100.00%	
		0.00%	0.00%	2.00%	0.00%	1.00%	
	Regular	1	10	11	7	29	
		3.40%	34.50%	37.90%	24.10%	100.00%	
		33.30%	33.30%	22.00%	41.20%	29.00%	
	Buena	2	20	38	10	70	
		2.90%	28.60%	54.30%	14.30%	100.00%	
		66.70%	66.70%	76.00%	58.80%	70.00%	
	Total		3	30	50	17	100
			3.00%	30.00%	50.00%	17.00%	100.00%
			100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%
		3.00%	30.00%	50.00%	17.00%	100.00%	

De acuerdo con el objetivo específico 1, se relacionan las frecuencias entre la retroalimentación de la tarea y el aprendizaje significativo, obteniéndose que el 65% de los estudiantes consideraron como buena a la retroalimentación de la tarea, de las cuales, el 4.6% considera como bajo al aprendizaje significativo, el 26.2% como moderado, el 55.40% como alto (la mayor proporción); y, el 13.8% como muy alto. El 33.0% de la muestra consideró como regular a la retroalimentación de la tarea, de los cuales, el 39.4% considera como moderado al aprendizaje significativo, el 42.4% lo considera como alto; y, el 18.2% como muy alto. Por consiguiente, al igual que los constructos anteriores, existe una mayor proporción de estudiantes que asignan una mayor valoración a la retroalimentación.

Tabla 2

Frecuencia entre retroalimentación de la tarea y aprendizaje significativo

		Aprendizaje significativo				Total	
		Bajo	Moderado	Alto	Muy alto		
Retroalimentación de la tarea	Deficiente	0	0	0	2	2	
		0.00%	0.00%	0.00%	100.00%	100.00%	
		0.00%	0.00%	0.00%	11.80%	2.00%	
	Regular	0	13	14	6	33	
		0.00%	39.40%	42.40%	18.20%	100.00%	
		0.00%	43.30%	28.00%	35.30%	33.00%	
	Buena	3	17	36	9	65	
		4.60%	26.20%	55.40%	13.80%	100.00%	
		100.00%	56.70%	72.00%	52.90%	65.00%	
			3.00%	17.00%	36.00%	9.00%	65.00%
			3	30	50	17	100
	Total		3.00%	30.00%	50.00%	17.00%	100.00%
		100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	
		3.00%	30.00%	50.00%	17.00%	100.00%	

En cuanto al segundo objetivo de investigación, se relaciona a la retroalimentación del proceso y al aprendizaje significativo, obteniéndose que el 76% de los estudiantes asigna una mayor valoración a la retroalimentación del proceso, de los cuales, el 2.6% asigna la menor valoración al aprendizaje significativo, el 27.6% como moderado, el 55.3% como alto; y, el 14.5% como muy alto, evidenciándose una mayor proporción de estudiantes con altas valoraciones del aprendizaje significativo. Además, el 24% restante de los estudiantes considera como regular a la retroalimentación del proceso, de los cuales, el 4.2% asigna la menor valoración al aprendizaje significativo, el 37.5% como moderado, el 33.3% como alto; y, el 25% como muy alto. A diferencia de los constructos previos, no han asignado la menor valoración a la retroalimentación del proceso.

Tabla 3

Frecuencia entre retroalimentación del proceso y aprendizaje significativo

		Aprendizaje significativo				Total
		Bajo	Moderado	Alto	Muy alto	
Retroalimentación del proceso	Regular	1	9	8	6	24
		4.20%	37.50%	33.30%	25.00%	100.00%
		33.30%	30.00%	16.00%	35.30%	24.00%
	Buena	1.00%	9.00%	8.00%	6.00%	24.00%
		2	21	42	11	76
		2.60%	27.60%	55.30%	14.50%	100.00%
Total	Total	66.70%	70.00%	84.00%	64.70%	76.00%
		2.00%	21.00%	42.00%	11.00%	76.00%
		3	30	50	17	100
		3.00%	30.00%	50.00%	17.00%	100.00%
		100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%
		3.00%	30.00%	50.00%	17.00%	100.00%

En cuanto al tercer objetivo de investigación, se relaciona a la retroalimentación de autorregulación y al aprendizaje significativo, obteniéndose que el 70% de los estudiantes asigna una mayor valoración a la retroalimentación de autorregulación, de los cuales, el 2.9% asigna la menor valoración al aprendizaje significativo, el 28.6% como moderado, el 54.3% como alto; y, el 14.3% como muy alto, evidenciándose una mayor proporción de estudiantes con altas valoraciones del aprendizaje significativo. Además, el 30% restante de los estudiantes considera como regular a la retroalimentación del proceso, de los cuales, el 3.3% asigna la menor valoración al aprendizaje significativo, el 33.3% como moderado, el 40% como alto; y, el 23.3% como muy alto. A diferencia de los constructos previos, no han asignado la menor valoración a la retroalimentación de autorregulación.

Tabla 4

Frecuencia entre retroalimentación de autorregulación y aprendizaje significativo

		Aprendizaje significativo				Total
		Bajo	Moderado	Alto	Muy alto	
Retroalimentación de autorregulación	Regular	1	10	12	7	30
		3.30%	33.30%	40.00%	23.30%	100.00%
		33.30%	33.30%	24.00%	41.20%	30.00%
	Buena	1.00%	10.00%	12.00%	7.00%	30.00%
		2	20	38	10	70
		2.90%	28.60%	54.30%	14.30%	100.00%
Total	66.70%	66.70%	76.00%	58.80%	70.00%	
	2.00%	20.00%	38.00%	10.00%	70.00%	
	3	30	50	17	100	
Total	3.00%	30.00%	50.00%	17.00%	100.00%	
	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	
	3.00%	30.00%	50.00%	17.00%	100.00%	

En cuanto al cuarto objetivo de investigación, se relaciona a la retroalimentación del yo y al aprendizaje significativo, obteniéndose que el 79% de los estudiantes asigna una mayor valoración a la retroalimentación del yo, de los cuales, 3.8% asigna la menor valoración al aprendizaje significativo, el 27.8% como moderado,

el 51.9% como alto; y, el 16.5% como muy alto, evidenciándose una mayor proporción de estudiantes con altas valoraciones del aprendizaje significativo. Además, el 20% de los estudiantes considera como regular a la retroalimentación del yo, de los cuales, el 40% asigna una valoración moderada al aprendizaje significativo, el 40% como alto; y, el 20% como muy alto. Finalmente, existe un 1% de estudiantes que considera como deficiente a la retroalimentación del yo.

En conclusión, de acuerdo con el análisis descriptivo, existe una mayor tendencia a una alta valoración a la retroalimentación formativa (y sus dimensiones), así como una valoración moderada de la misma, de la misma manera, en cuanto al aprendizaje significativo, existe una mayor proporción de estudiantes con una alta valoración.

Tabla 5

Frecuencia entre retroalimentación del yo y aprendizaje significativo

		Aprendizaje significativo				Total
		Bajo	Moderado	Alto	Muy alto	
Retroalimentación del yo	Deficiente	0	0	1	0	1
		0.00%	0.00%	100.00%	0.00%	100.00%
		0.00%	0.00%	2.00%	0.00%	1.00%
	Regular	0.00%	0.00%	1.00%	0.00%	1.00%
		0	8	8	4	20
		0.00%	40.00%	40.00%	20.00%	100.00%
	Buena	0.00%	26.70%	16.00%	23.50%	20.00%
		0.00%	8.00%	8.00%	4.00%	20.00%
		3	22	41	13	79
	Total	3.80%	27.80%	51.90%	16.50%	100.00%
		100.00%	73.30%	82.00%	76.50%	79.00%
		3.00%	22.00%	41.00%	13.00%	79.00%
Total	3	30	50	17	100	
	3.00%	30.00%	50.00%	17.00%	100.00%	
	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	
		3.00%	30.00%	50.00%	17.00%	100.00%

Luego del análisis descriptivo, se procedió al análisis de la normalidad de los datos, con el objetivo de seleccionar adecuadamente las técnicas de prueba de hipótesis (paramétricas o no paramétricas). De acuerdo con la Tabla 6, se presenta los siguientes resultados:

Tabla 6

Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Retroalimentación de la tarea	0.124***	100	0.001
Retroalimentación del proceso	0.142***	100	0.000
Retroalimentación de autorregulación	0.109***	100	0.005
Retroalimentación formativa	0.189***	100	0.000
Retroalimentación del yo	0.128***	100	0.000
Aprendizaje significativo	0.129***	100	0.000

Nota: Los estadísticos son significativos en el nivel 0.01 (bilateral)

La hipótesis nula de la prueba indica que los datos siguen una distribución normal, mientras que la hipótesis alternativa indica que los datos no siguen una distribución normal. Se asigna un nivel de significancia del 5% para la prueba, de donde, al realizar el contraste con el p – valor, este es menor al 5%; por lo que, se rechaza la hipótesis nula. Por consiguiente, las variables retroalimentación formativa y sus dimensiones; y, el aprendizaje significativo no sigue una distribución normal, así, es pertinente el empleo de las técnicas no paramétricas para la prueba de hipótesis. De esta manera, para la realización de las pruebas de hipótesis se consideró al coeficiente de correlación Rho de Spearman.

Prueba de hipótesis

A fin de establecer la contrastación de las hipótesis, se determinaron los siguientes parámetros estadísticos:

Nivel de significancia: $\alpha = 0,05 = 5\%$ de margen máximo de error.

Rho Spearman:

Nivel de confianza al 95%.

p-valor: Error real que se comete al afirmar que existe correlación.

Hipótesis:

H₀: La correlación no es significativa.

H_i: La correlación es significativa.

Regla de decisión

Si p-valor > α -> Aceptamos H₀
La correlación no es significativa.

Si p-valor < α -> Rechazamos H₀ y aceptamos H_i
La correlación es significativa.

Hipótesis General

H₀: La retroalimentación formativa no se asocia significativamente con el aprendizaje significativo del idioma inglés en los educandos de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022.

H_i: La retroalimentación formativa se asocia significativamente con el aprendizaje significativo del idioma inglés en los educandos de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022.

Tabla 7

Prueba de hipótesis general

		Retroalimentación formativa	Aprendizaje significativo
Retroalimentación formativa	Rho Spearman p-valor	1.000	0.788** 0.000
Aprendizaje significativo	Rho Spearman p-valor	0.788** 0.000	1.000

Nota: La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Dado que el p – valor asociado al estadístico es menor al 5% del nivel de significancia (p -valor = .000), se rechaza la hipótesis nula. Por consiguiente, para un nivel de confianza del 95% se acepta que la retroalimentación formativa se relaciona significativamente con el aprendizaje significativo del idioma inglés en los estudiantes de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022. Además, de acuerdo con la magnitud del coeficiente, se evidencia una relación fuerte; y, de acuerdo con el signo, se considera una relación directa ($\rho=0.788$). Finalmente, la relación que existe entre las variables es fuerte, directa y significativa.

Hipótesis Específica 1

H_0 : La retroalimentación de la tarea no se asocia significativamente con el aprendizaje significativo del idioma inglés en los educandos de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022.

H_1 : La retroalimentación de la tarea se asocia significativamente con el aprendizaje significativo del idioma inglés en los educandos de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022

Tabla 8

Prueba de hipótesis específica 1

		Retroalimentación de la tarea	Aprendizaje significativo
Retroalimentación de la tarea	Rho Spearman	1.000	0.741**
	p-valor		0.000
Aprendizaje significativo	Rho Spearman	0.741**	1.000
	p-valor	0.000	

Nota: La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Dado que el p – valor asociado al estadístico es menor al 5% del nivel de significancia, se rechaza la hipótesis nula (p -valor=.000). Por consiguiente, para un nivel de confianza del 95% se acepta que la retroalimentación de la tarea se relaciona significativamente con el aprendizaje significativo del idioma inglés en los estudiantes de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022. Además, de acuerdo con la magnitud del coeficiente, se evidencia una relación fuerte; y, de acuerdo con el signo, se considera una relación directa ($\rho=0.741$). Finalmente, la relación que existe entre los constructos es fuerte, directa y significativa.

Hipótesis Específica 2

H₀: La retroalimentación de proceso no se asocia significativamente con el aprendizaje significativo del idioma inglés en los educandos de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022.

H_i: La retroalimentación de proceso se asocia significativamente con el aprendizaje significativo del idioma inglés en los educandos de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022

Tabla 9

Prueba de hipótesis específica 2

		Aprendizaje significativo	Retroalimentación del proceso
Aprendizaje significativo	Rho Spearman	1.000	0.821**
	p-valor		0.000
Retroalimentación del proceso	Rho Spearman	0.821**	1.000
	p-valor	0.000	

Nota: La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Dado que el p – valor asociado al estadístico es menor al 5% del nivel de significancia, se rechaza la hipótesis nula ($p=.000$). Por consiguiente, para un nivel de confianza del 95% se acepta que la retroalimentación del proceso se relaciona significativamente con el aprendizaje significativo del idioma inglés en los estudiantes de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022. Además, de acuerdo con la magnitud del coeficiente, se evidencia una relación fuerte; y, de acuerdo con el signo, se considera una relación directa ($\rho=.821$). Finalmente, la relación que existe entre los constructos es fuerte, directa y significativa.

Hipótesis Específica 3

H₀: La retroalimentación de autorregulación no se asocia significativamente con el aprendizaje significativo del idioma inglés en los educandos de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022.

H_i: La retroalimentación de autorregulación se asocia significativamente con el aprendizaje significativo del idioma inglés en los educandos de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022

Tabla 10*Prueba de hipótesis específica 3*

		Retroalimentación de autorregulación	Aprendizaje significativo
Retroalimentación de autorregulación	Rho Spearman	1.000	0.726**
	p-valor		0.000
Aprendizaje significativo	Rho Spearman	0.726**	1.000
	p-valor	0.000	

Nota: La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Dado que el p – valor asociado al estadístico es menor al 5% del nivel de significancia, se rechaza la hipótesis nula (p-valor=.000). Por consiguiente, para un nivel de confianza del 95% se acepta que la retroalimentación de autorregulación se relaciona significativamente con el aprendizaje significativo del idioma inglés en los estudiantes de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022. Además, de acuerdo con la magnitud del coeficiente, se evidencia una relación fuerte; y, de acuerdo con el signo, se considera una relación directa (rho=.726). Finalmente, la relación que existe entre los constructos es fuerte, directa y significativa.

Hipótesis Específica 4

H₀: La retroalimentación del yo no se asocia significativamente con el aprendizaje significativo del idioma inglés en los educandos de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022.

H₁: La retroalimentación del yo se asocia significativamente con el aprendizaje significativo del idioma inglés en los educandos de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022.

Tabla 11*Prueba de hipótesis específica 4*

		Aprendizaje significativo	Retroalimentación del yo
Aprendizaje significativo	Rho Spearman	1.000	0.715**
	p-valor		0.000
Retroalimentación del yo	Rho Spearman	0.715**	1.000
	p-valor	0.000	

Nota: La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Dado que el p – valor asociado al estadístico es menor al 5% del nivel de significancia, se rechaza la hipótesis nula (p -valor=.000). Por consiguiente, para un nivel de significancia del 5% se acepta que la retroalimentación del yo se relaciona significativamente con el aprendizaje significativo del idioma inglés en los estudiantes de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022. Además, de acuerdo con la magnitud del coeficiente, se evidencia una relación fuerte; y, de acuerdo con el signo, se considera una relación directa (ρ =.715). Finalmente, la relación que existe entre los constructos es fuerte, directa y significativa.

V. DISCUSIÓN

En esta sección del presente trabajo investigativo se planteó la discusión en concordancia con los hallazgos mostrados en el apartado anterior, los mismos que han sido contrastados con otros con los cuales se evidenciaron semejanzas o discordancias. Acorde con la premisa antes descrita, se propuso como fin global el identificar la correspondencia entre la retroalimentación formativa y el aprendizaje significativo del idioma inglés en educandos de artes gráficas de una entidad superior, Lima-2022, en este contexto, tras hacer efectivo el empleo del estadístico Rho Spearman, se obtuvo un p -valor=.000 ($p < .05$), determinándose una correspondencia altamente significativa entre ambos constructos; así como también, una intensidad de asociación directa y fuerte ($\rho=.788$), de esta manera, resulta factible aseverar la existencia de una correspondencia entre el constructo retroalimentación formativa y la variable aprendizaje significativo. Al respecto, resulta importante señalar que el análisis de correlación de Spearman (Rho de Spearman) es un método estadístico no paramétrico diseñado para probar el grado de intensidad asociativa entre dos variables cuantitativas que, además de ello es factible establecer la dependencia o independencia de las dos variables aleatorias (Montes et al., 2021).

Los resultados de este estudio mostraron semejanzas con el de Rebaza (2021) quien identificó una correspondencia directa significativa y moderada entre la retroalimentación formativa y el aprendizaje de alcance significativo en educandos oficiales de una fuerza armada peruana ($p < .05$; $\rho = .581$), en esta línea, se constató que mientras los cadetes sean reforzados por sus educadores en estrategias de retroalimentación formativa, a tal punto, que comprendan en qué aspectos deben mejorar, el alcance de su aprendizaje significativo será óptimo. Por su parte, a nivel teórico, guarda similitud con el planteamiento de Pradenas (2020) quien señala que los educadores por medio del *feedback* formativo guían a los alumnos a edificar de manera autónoma su propio conocimiento, a tal punto, que sean capaces de reflexionar y construir sus competencias para alcanzar el aprendizaje significativo. Docentes como estudiantes identificaron prácticas de retroalimentación de diferentes tipos, de los cuales, la percepción de la frecuencia de la retroalimentación es el mayor punto de discrepancia entre ambos.

Otra investigación con la que se evidenció similitudes fue el de Arévalo (2021) quien identificó una asociación directa significativa y leve entre la retroalimentación formativa y el aprendizaje significativo en alumnos de segunda enseñanza de una entidad académica de Piura ($p < .05$; $\rho = .390$), lo cual indica que, además, del proceso de retroalimentación formativa, la cual, incluye, compartir sugerencias e inducir al educando en una reflexión sobre sus aptitudes y actitudes; existen otros factores, tales como, motivación del alumno, didáctica del educador, etc., que favorecen el alcance del aprendizaje significativo; no obstante, la retroalimentación formativa, es una variable a considerar, definitivamente. En suma, dentro del marco descriptivo, se hallaron similitudes del trabajo de esta autora con el presente, donde el 79.4% percibieron la retroalimentación como buena y el 88% consideró como alto y moderado el aprendizaje significativo, esta misma tendencia se evidenció en los alumnos encuestados en el presente estudio quienes mostraron una mayor dominancia del nivel eficiente de la retroalimentación formativa con un 70% y, del 50% para el aprendizaje significativo.

El trabajo investigativo presentado por Altez (2020) mostró semejanzas con los hallazgos de la presente investigación, dado que, en su estudio halló una correspondencia directa significativa y alta entre la retroalimentación formativa y el aprendizaje, entre ellos, el de corte significativo en alumnos de una entidad académica de Lima ($p < .05$; $\rho = .847$), en concordancia con este hallazgo resulta factible aseverar que, a través de la retroalimentación formativa, los educandos van a poder comprender el procedimiento del nuevo aprendizaje, considerando la información previa para ello, evidenciándose, de ese modo, un alto aprendizaje significativo. En adición, a nivel descriptivo, este trabajo guardó semejanzas con el presente, en razón de que, halló una mayor dominancia de educandos que percibieron una asociación entre los constructos objeto de estudio con un 71.67%.

Los hallazgos identificados para el propósito general, asimismo, se sustentan en los modelos teóricos base del presente trabajo investigativo, de esta manera, de acuerdo con el enfoque de Hattie y Temperly (2007), para la consecución de un aprendizaje de alcance significativo, o sea, aquel que, a través de la información ya almacenada, articule conexiones y ajustes para conformar un conocimiento más amplio, flexible y objetivo requiere del moldeamiento continuo de la

retroalimentación formativa, específicamente, de sus tres engranajes: la información brindada sobre los aprendizajes esperados en torno a la realización de una actividad, la información proporcionada sobre cómo deberían realizarse y la información que permita un mayor aprendizaje a través de nuevos desafíos, estrategias, etc. En adición, se apoya en el modelo de Ausubel, dado que, según Da Silva (2020), para que se lleve a efecto una conexión adecuada entre el conocimiento previo y la nueva información, a tal punto, que esta adquisición sea significativa es necesario la predisposición del educando por aprender y, además, la enseñanza potencialmente significativa del docente, la cual incluye dentro del bagaje pedagógico, la retroalimentación formativa.

Por otro lado, de acuerdo con el propósito específico 1 se propuso el identificar la correspondencia entre los resultados de la dimensión retroalimentación de la tarea y el constructo aprendizaje significativo del idioma inglés en educandos de artes gráficas de una entidad superior, Lima-2022, de este modo, tras la aplicación del estadístico Rho Spearman, se obtuvo un p-valor=.000 ($p < .05$), estableciéndose una correspondencia altamente significativa entre ambos constructos; así como también, una intensidad de asociación directa y fuerte ($\rho=.741$), lo cual indica que mientras el educador realice correcciones a las tareas académicas de los alumnos de forma objetiva, asertiva y considerando su grado de instrucción, posibilitará que los educandos desestimen hipótesis educativas erróneas y, en consecuencia, alcancen un alto aprendizaje significativo.

Estos hallazgos son comparables con el trabajo de Llanos y Tapia (2021) quienes señalan que la retroalimentación sobre la tarea implica la conducta de evocar contenidos, conceptos y procedimientos, los cuales van a ser parte de las interacciones correctivas entre el educador-alumno. En este contexto, el educando recurre a sus conocimientos previos tratando de vincularlos con la conducta correctiva del docente. En suma, dentro del marco descriptivo, los alumnos encuestados en el presente estudio percibieron como eficiente la retroalimentación de la tarea con un 65%. Este hallazgo es comparable con el de Caipo (2022) quien encontró en alumnos universitarios peruanos una mayor predominancia del nivel bueno en la retroalimentación de la tarea con un 71.7% del total de estudiantes encuestados.

En cuanto al propósito específico 2, se propuso el identificar la correspondencia entre la dimensión retroalimentación de proceso y los resultados globales del aprendizaje significativo del idioma inglés en educandos de artes gráficas de una entidad superior, Lima-2022, de esta manera, tras hacer efectiva la aplicación del estadístico Rho Spearman, se obtuvo un p -valor=.000 ($p < .05$), determinándose una correspondencia altamente significativa entre ambas variables; así como también, una intensidad de asociación directa y fuerte ($\rho=.821$), lo cual indica que mientras los educadores corrijan a través sugerencias específicas el desarrollo y procedimiento de las tareas que efectúan los alumnos durante las sesiones de clase, a tal punto, que estos incorporen estrategias y recursos para llegar a la resolución de la misma, podrán alcanzar, de igual forma, un aprendizaje significativo óptimo.

Este resultado mostró similitudes con el planteamiento de Moreno (2021) quien manifiesta que la retroalimentación de proceso implica una comprensión significativa del aprendizaje, dado que, engloba la edificación de significados a través de procesos cognoscitivos y de relaciones entre el conocimiento previo con el nuevo, a tal punto que la suma de estas condiciones posibilita que el alumno se enfrente a tareas más difíciles o no probadas. En adición, dentro del marco descriptivo, los alumnos evaluados en la presente investigación percibieron como eficiente la retroalimentación de proceso, ello con un 76%. Este hallazgo guardó semejanza con el de Caipo (2022) quien encontró en alumnos universitarios peruanos una mayor prevalencia del nivel bueno en la retroalimentación de proceso con un 68.5%.

Con respecto al propósito específico 3, se propuso el identificar la correspondencia entre los resultados de la dimensión retroalimentación de autorregulación y el constructo aprendizaje significativo del idioma inglés en educandos de artes gráficas de una entidad superior, Lima-2022, en esta línea, tras la aplicación del estadístico Rho Spearman, se obtuvo un p -valor=.000 ($p < .05$), estableciéndose una correspondencia altamente significativa entre ambos constructos; así como también, una intensidad de asociación directa y fuerte ($\rho=.726$), lo cual indica que mientras los educandos orienten sus conductas hacia la consecución del aprendizaje, o sea, estimulen su capacidad cognitiva interna, realicen

autoevaluaciones de sus competencias, mantengan una óptima disposición para el ejercicio académico y soliciten ayuda cuando sea necesario, podrán lograr que su aprendizaje sea altamente significativo.

Este resultado es comparable con el de Covarrubias et ál. (2019) quienes aseveran que los educandos deben estimular sus recursos y competencias personales para lograr el alcance de los fines impuestos por la entidad educativa o, aquellos propuestos por el mismo alumno, en tal sentido, agregan que en la medida en que los educandos se esfuercen, organicen, atiendan, procesen la información y utilicen recursos cognitivos propios, al mismo tiempo, que los docentes gesten un espacio educativo que invite a la reflexión y apoyo, será posible el alcance de un aprendizaje significativo óptimo (Torrano y Soria, 2017). Por su parte, a nivel descriptivo, los educandos evaluados en la presente investigación percibieron como eficiente la retroalimentación de autorregulación, ello con un 70%. Este hallazgo evidencia similitud con el estudio de Caipo (2022) quien encontró una mayor dominancia del nivel bueno en la retroalimentación de autorregulación de acuerdo con la percepción de educandos universitarios de una entidad académica de Lima, ello con un 76.1%.

Por último, en relación con el propósito específico 4 se propuso el identificar la correspondencia entre la dimensión retroalimentación del yo y los resultados globales del aprendizaje significativo del idioma inglés en educandos de artes gráficas de una entidad superior, Lima-2022, de este modo, tras la aplicación del estadístico Rho Spearman, se obtuvo un p -valor=.000 ($p < .05$), determinándose una correspondencia altamente significativa entre ambos constructos; así como también, una intensidad de asociación directa y fuerte ($\rho=.715$), lo cual indica que mientras el educador realice un proceso de reforzamiento social a través de frases motivadoras, gestos aprobatorios, evaluaciones positivas, etc., podrá favorecer, al mismo tiempo, el alcance de un aprendizaje significativo óptimo.

Este resultado se respalda en la propuesta teórica de Llanos y Tapia (2021) quienes postulan que uno de los grandes requerimientos para la articulación del aprendizaje significativo es la predisposición del educando por aprender, en tal sentido, refieren que el rol del educador resulta crucial, dado que, en la medida en que refuercen y destaquen las competencias positivas del alumnos, en términos de actitud,

comportamiento y personalidad; posibilitarán un mayor acercamiento al aprendizaje de alcance significativo. Además, los autores señalan que puede existir un problema con este tipo de retroalimentación al mencionar calificativos como "listo", "inteligente", "perezoso", "responsable" u otros parecidos que inhiben cualquier cambio potencial en el desempeño y no ayuda a mejorar el aprendizaje del estudiante.

En suma, es comparable con el trabajo de González y Jurado (2022) quienes afirman que el reforzamiento social, incluida en la motivación extrínseca y parte fundamental de la retroalimentación del yo, conforma el impulso necesario para poder dinamizar a los alumnos, a tal punto, que estos busquen aproximarse a alcanzar los objetivos, en este caso, un aprendizaje significativo. Asimismo, agregan que el empleo de reforzadores sociales es un factor relevante en el fortalecimiento del aprendizaje. Finalmente, dentro del marco descriptivo, los alumnos encuestados en el presente trabajo investigativo consideraron, en una mayor proporción, a la retroalimentación del yo con una valoración eficiente del 79%. Este hallazgo muestra similitudes con el de Caipo (2022) quien identificó una predominancia del nivel bueno para la retroalimentación del yo con un 76.1%.

En resumen, los hallazgos encontrados en el presente estudio se sustentan en los modelos teóricos base, así como en los estudios empíricos a nivel nacional e internacional desarrollados dentro del presente trabajo investigativo, en el sentido que los resultados encontrados referente al problema de investigación general y los problemas específicos muestran resultados parecidos con la revisión de literatura de los principales antecedentes. Los resultados responden a una correspondencia altamente significativa ($p < .05$), directa y fuerte con un Rho Spearman de 78.8% entre el constructo retroalimentación formativa y la variable aprendizaje significativo. Por su parte, para las dimensiones de la variable retroalimentación formativa también responden a una correspondencia altamente significativa ($p < .05$), directa y fuerte según el estadístico Rho Spearman: retroalimentación sobre la tarea (71.4%), de proceso (82.1%), de autorregulación (72.6%) y retroalimentación del yo (71.5%).

VI. CONCLUSIONES

PRIMERA. En concordancia con el propósito global se evidencia una correspondencia directa significativa y fuerte entre la retroalimentación formativa y el aprendizaje significativo del idioma inglés en educandos de artes gráficas de una entidad superior, Lima-2022 (p -valor=.000; ρ =.788), con lo cual resulta factible aseverar que mientras el docente emita una devolución y apoyo apropiado al educando sobre el desarrollo de sus tareas educativas, estos podrán alcanzar un aprendizaje potencialmente significativo.

SEGUNDA. Se corrobora que, la retroalimentación sobre la tarea se asocia de forma directa significativa y alta con el aprendizaje significativo del idioma inglés en educandos de artes gráficas de una entidad superior, Lima-2022 (p -valor=.000; ρ =.741), en esta línea, es posible resolver que mientras el educador realice correcciones a las tareas académicas de los alumnos de forma objetiva, asertiva y considerando su grado de instrucción, posibilitará que los educandos desestimen hipótesis educativas erróneas y, en consecuencia, alcancen un alto aprendizaje significativo.

TERCERA. Se evidencia que, la retroalimentación de proceso se asocia de forma directa significativa y alta con el aprendizaje significativo del idioma inglés en educandos de artes gráficas de una entidad superior, Lima-2022 (p -valor=.000; ρ =.821), en este contexto, resulta coherente afirmar que mientras los educadores corrijan a través sugerencias específicas el desarrollo y procedimiento de las tareas que efectúan los alumnos durante las sesiones de clase, a tal punto, que estos incorporen estrategias y recursos para llegar a la resolución de la misma, podrán alcanzar, de igual forma, un aprendizaje significativo óptimo.

CUARTA. Se corrobora que, la retroalimentación de autorregulación se asocia de forma directa significativa y alta con el aprendizaje significativo del idioma inglés en educandos de artes gráficas de una entidad superior, Lima-2022 (p -valor=.000; ρ =.726), con lo cual, resulta factible aseverar que mientras los educandos orienten sus conductas hacia la consecución del aprendizaje, o sea, estimulen su

capacidad cognitiva interna, realicen autoevaluaciones de sus competencias, mantengan una óptima disposición para el ejercicio académico y soliciten ayuda cuando sea necesario, podrán lograr que su aprendizaje sea altamente significativo.

QUINTA. Se evidencia que, la retroalimentación del yo se asocia de forma directa significativa y alta con el aprendizaje significativo del idioma inglés en educandos de artes gráficas de una entidad superior, Lima-2022 (p -valor=.000; ρ =.715), de esta manera, es posible afirmar que mientras el educador realice un proceso de reforzamiento social a través de frases motivadoras, gestos aprobatorios, evaluaciones positivas, etc., podrá favorecer, al mismo tiempo, el alcance de un aprendizaje significativo óptimo.

VII. RECOMENDACIONES

PRIMERA. A nivel global, se exhorta al personal directivo y educadores de la entidad académica seleccionada para este trabajo implementar estrategias de retroalimentación formativa en las aulas, como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo, porque mejora el aprendizaje significativo de los educandos, a partir de la construcción de un vínculo de confianza entre docentes y estudiantes, una comunicación fluida y un intercambio de ideas, preguntas y reflexiones.

SEGUNDA. Se sugiere, como parte de las estrategias pedagógicas, ofrecer información de forma continua y consistente sobre qué tan bien se ha desarrollado la tarea, principalmente, donde los educadores distingan las respuestas correctas de las incorrectas, de tal manera, que los educandos adquieran mayor información diferente, pertinente y, por ende, generen más conocimiento del exterior y alcancen un aprendizaje altamente significativo. Así mismo, se recomienda al personal docente mezclar la retroalimentación antes descrita con el uso del reforzamiento social, como, por ejemplo, frases motivadoras.

TERCERA. Se exhorta al personal docente proporcionar pistas o alcances a los educandos respecto de las estrategias y procesos que estos emplean para desarrollar una tarea, a tal punto, que sean capaces de reconocer sus errores y produzcan nuevas estrategias para corregir los mismos y, así, puedan alcanzar un óptimo aprendizaje significativo. El uso de correcciones objetivas, asertivas y reflexivas.

CUARTA. Se sugiere al personal docente llevar a cabo actividades centradas en el alumno, donde este sea capaz de trabajar de forma independiente, a tal punto que pueda monitorear, regular y dirigir su comportamiento hacia la consecución de metas académicas. En este sentido, la tarea de los educadores se debe centrar en posibilitar que el alumno se comprometa, tenga el control y confianza en sus

estrategias de resolución de tareas, de tal manera, que ello le permita adquirir la voluntad de retroalimentarse internamente, así como, posibilite la adaptación de sus pensamientos, sentimientos y acciones con el alcance de un aprendizaje significativo. Estimular la metacognición en el educando.

QUINTA. Se recomienda al personal docente emitir juicios de valor positivos sobre las cualidades propias del alumno, de tal manera, que este reestructure su autoconcepto y, en consecuencia, realice cambios en el esfuerzo, compromiso y eficacia de sus procesos para desarrollar una tarea, a tal punto que alcance un aprendizaje altamente significativo. Así mismo se sugiere diseñar e implementar programas de reforzamiento positivo y social en bien de dicho logro.

REFERENCIAS

- Agra, G., Formiga, N., De Oliveira, P., Lopes, M., Melo, M., & Lima, M. (2018). Analysis of the concept of Meaningful Learning in light of the Ausubel's Theory. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 72(1), 248-255. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0691>
- Alegría, C. (2021). *Retroalimentación y evaluación formativa en los estudiantes de la Institución Educativa 0115, Tarapoto 2020. Tarapoto, Perú*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo] Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/61147>
- Alquichire, S., y Arrieta, J. (2018). Relación entre habilidades de pensamiento crítico y rendimiento académico. *Voces y Silencios*, 9(1), 28-52. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.18175/VyS9.1.2018.03>
- Altez, E. (2020). *La Retroalimentación Formativa y la mejora de los aprendizajes en los estudiantes de la I.E. N° 121 Virgen de Fátima-S.J.L. Lima, Perú*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo] Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/46618>
- Anijovich, R. (2019). *Retroalimentación formativa. Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula*. Lima: SUMA. <https://bit.ly/3URteBM>
- Arévalo, S. (2021). *La retroalimentación efectiva en el área de comunicación y su relación con el aprendizaje significativo de los estudiantes del tercer grado del nivel secundario de la IE "Juan Pablo II" Paita, 2021*. [Tesis de maestría, Universidad Católica Los Angeles de Chimbote] Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/24812>
- Arrese, R. (2021). *La retroalimentación formativa y el aprendizaje de la matemática en los estudiantes de educación secundaria de una institución educativa - Lurín, 2021*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo] Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/66361>
- Ausubel, D. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. 2a edición*. Trillas. <https://vdoc.pub/download/psicologia-educativa-un-punto-de-vista-cognoscitivo-2288rbu0vnt0>

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento, una perspectiva cognitiva*. Ediciones Paidós Ibérica. https://issuu.com/luisorbegoso/docs/ausubel_-_adquisicion_y_retencion_d
- Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación*. Limusa Editorial. <https://es.book.lat/book/6787106/fde856>
- Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Revista Boletín Redipe*, 6(4), 91-98. <https://doi.org/https://doi.org/10.36260/rbr.v6i4.227>
- Butler, D., & Winne, P. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281. <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/00346543065003245>
- Caipo, E. (2022). *Retroalimentación formativa y pensamiento crítico en estudiantes de una universidad privada, Lima, 2022*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo] Repositorio Institucional. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/95070>
- Cayuela, L., Gil, M., y Lázaro, O. (2017). El diseño e implementación del “feedback” formativo como pieza clave en el aprendizaje autónomo en entornos virtuales: el caso del curso de preparación para el examen DELE A2 del Instituto Cervantes. *Actas del III Congreso Internacional SICELE*, 1-16. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicele/016_cayuelagil.htm
- Chávez, M., Saltos, M., y Saltos, C. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Dominio de Las Ciencias*, 3(4), 759-771. <https://doi.org/https://doi.org/10.23857/pocaip>
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paídos Educador. <https://bit.ly/3y2Vp7d>
- Contreras, F. (2016). El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 130-140. <https://doi.org/https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2016.10.210>

- Covarrubias, C., Acosta, H., y Mendoza, M. (2019). Relación de Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia General con las Metas Académicas de Estudiantes Universitarios. *Formación Universitaria*, 12(6), 103-114. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103>
- Crhobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos de ciencias de la educación*, 11(12), 1-13. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8292/pr.8292.pdf
- Cunha, J., Rosário, P., Núñez, J., Nunes, A., Moreira, T., & Nunes, T. (2018). "Homework feedback is...": Elementary and middle school teachers' conceptions of homework feedback. *Frontiers in Psychology*(9), 1-20. <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.0003>
- Da Silva, J. (2020). David Ausubel's Theory of Meaningful Learning: an analysis of the necessary conditions. *Research, Society and Development*, 9(4), 1-13. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i4.2803>
- De la Garza, E. (2018). *La metodología configuracionista para la investigación social*. Consejo Editorial de la División de Ciencias Sociales y Humanidades. <https://es.b-ok.lat/book/5211336/c07270>
- Eysenck, M. (2017). *Manual de psicología cognitiva*. Editorial Artmed. <https://es.b-ok.lat/book/3558879/5fbecb>
- Fong, W., Pitre, R., & Chiquillo, J. (2018). Significant learning and its association with teaching quality and previous knowledge in engineering students. *Contemporary engineering sciences*, 11(49), 2413-2431. <https://doi.org/https://doi.org/10.12988/ces.2018.85231>
- Franco, L., y Recillo, K. (2021). *Aprendizaje significativo y su influencia en el rendimiento académico en los estudiantes de la UE Adolfo María Astudillo, Babahoyo 2021*. [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Babahoyo]. <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/10785>
- Giraldo, S. (2021). *Impact of Positive Feedback, Based on a Humanistic Approach, on the Learning Process of a 10th Grade EFL Course at a Public High School in the East of Antioquia*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Antioquia]

<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/handle/10495/29023>

- Goldin, I., Narciss, S., Foltz, P., & Bauer, M. (2017). New Directions in Formative Feedback in Interactive Learning Environments. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 27(3), 385-392. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1148530>
- Gómez, W. (2018). *Estilos de aprendizaje y aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Privada San Andrés. Lima – 2018*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo] Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/20477>
- González, N., y Jurado, C. (2022). Programa de estrategias motivacionales para mejorar el desempeño académico de estudiantes de primaria de la escuela Ángel Felicísimo Rojas 2021. *Polo del Conocimiento*, 7(10), 176-216. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i8>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas: cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V. <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1292>
- Hounsell, D. (2021). Feedback in postgraduate online learning: Perspectives and practices. Em T. A. Fawns, *Online Postgraduate Education in a Postdigital World* (pp. 39-62). Postdigital Science and Education . Springer, Cham. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-030-77673-2_3
- Ibarra, M., Rodríguez, G., & Boud, D. (2020). Developing student competence through peer assessment: the role of feedback, self-regulation and evaluative judgement. *Higher Education*, 80(1), 137-156. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10734-019-00469-2.pdf>
- Inguillay, L., Tercero, S., y López, J. (2020). Ética en la investigación científica. *Imaginario Social*, 3(1), 42-51. <https://www.revista-imaginariosocial.com/index.php/es/article/view/10/19>

- Jensen, L., Bearman, M., & Boud, D. (2021). Understanding feedback in online learning - A critical review and metaphor analysis. *Computers & Education*, 173(4), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104271>
- Kerr, P. (2017). *Giving feedback on speaking. Part of the Cambridge Papers in ELT series.* Cambridge University Press. https://www.cambridge.org/gb/files/4415/8594/0876/Giving_Feedback_mini_paper_ONLINE.pdf
- Linarez, E. (2022). *Retroalimentación Formativa y Aprendizaje en Estudiantes de la Escuela de Derecho de dos Universidades de la región San Martín, 2021.* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo] Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/79938>
- Llanos, F., y Tapia, J. (2021). *La retroalimentación dialógica: algunos hallazgos en escuelas multigrado.* GRADE. <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/Retroalimentaci%C3%B3n-Llanos-y-Tapia.pdf>
- López, P., y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa.* Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/129382>
- Lozano, F., y Tamez, L. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de Educación a Distancia. *RIED*, 17(2), 197-221. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331431248010.pdf>
- Manrique, L., Marquina, O., Quispe, F., Hurtado, K., Castillo, I., y Jaramillo, A. (2020). *Estrategias para la práctica reflexiva.* PUCP. <https://bit.ly/3RFhyiG>
- Matienzo, R. (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. *Dialectika*, 2(3), 17-26. <https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/article/view/15>
- Michilena, P. (2022). *La retroalimentación como un recurso pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de inglés. Ibarra, Ecuador.* [Tesis de maestría, Universidad Técnica del Norte] Repositorio Institucional. <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/12140>

- MINEDU. (26 de abril de 2020). *Resolución Viceministerial N° 00094-2020 – MINEDU. Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica*.
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM_N__094-2020-MINEDU.pdf
- Mohamadi, Z. (2018). Comparative effect of online summative and formative assessment on EFL student writing ability. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 29-40. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.02.003>
- Moncini, R., y Pirela, W. (2021). Estrategias de enseñanza virtual utilizadas con los alumnos de educación superior para un aprendizaje significativo. *Summa*, 3(1), 1-28. <https://doi.org/https://doi.org/10.47666/summa.3.1.13>
- Montes, A., Ochoa, J., Juárez, B., y Díaz, C. (2021). Aplicación del coeficiente de correlación de Spearman en un estudio de fisioterapia. *Cape*.
<https://www.fcfm.buap.mx/SIEP/2021/Extensos%20Carteles/Extenso%20Juliana.pdf>
- Moreira, M. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de ciencias de la educación*, 11(22), 1-17.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf
- Moreno, T. (2021). *La retroalimentación: Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*. Universidad Autónoma Metropolitana.
<http://dccd.cua.uam.mx/libros/investigacion/Retroalimentacion.pdf>
- Navarrete, J., Vásquez, A., & Montero, E. (2020). Significant learning in catholic religious education: the case of Temuco (Chile). *British journal of religious education*, 42(1), 369-382.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1628005>
- Novôa, R., & Nasser, L. (2021). A Study of Formative Feedback in Mathematics Assessment and its Connection to Grading. *Bolema: Rio Claro*, 35(69), 1-21.
<https://www.scielo.br/j/bolema/a/vGGhTsgZLkYGxkDZ48tBvDd/?format=pdf&lang=pt>

- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación. Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la Tesis*. Ediciones de la U. <https://bit.ly/3ybg5tK>
- Olivera, I. (2021). La retroalimentación en el proceso de enseñanza - aprendizaje del inglés en estudiantes de secundaria. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 140-150. <https://doi.org/https://doi.org/10.53595/RLO.V1.I2.013>
- Orbe, A. (2020). *Retroalimentación en la evaluación formativa de la producción escrita del idioma inglés*. [Tesis de licenciatura, Universidad Central de Ecuador] Repositorio Institucional. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/24056>
- Ordoñez, E., y Mohedano, I. (2019). El aprendizaje significativo como base de las metodologías innovadoras. *Hekademos*(26), 18-30. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6985274.pdf>
- Papert, S., & Harel, I. (2002). *Situar el Construccinismo*. INCAE. https://web.media.mit.edu/~calla/web_comunidad/Readings/situar_el_construccionismo.pdf
- Pozo, J., y Rodrigo, M. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 24(4), 407-423. <https://doi.org/10.1174/021037001317117367>
- Pradenas, C. (2020). *Prácticas de retroalimentación en el internado de la carrera de Fonoaudiología de una universidad privada de Chile*. [Tesis de maestría, Universidad de Concepción] Repositorio Institucional. <http://repositorio.udec.cl/xmlui/handle/11594/559>
- Raaijmakers, S., Baars, M., Paas, F., van Merriënboer, J., & van Gog, T. (2019). Effects of self-assessment feedback on self-assessment and task-selection accuracy. *Metacognition and Learning*(14), 22-42. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11409-019-09189-5.pdf>
- Rasool, U., Zammad, M., Qian, J., & Hakeem, S. (2022). The Effects of Online Supervisory Feedback on Student-Supervisor Communications during the

COVID-19. *European Journal of Educational Research*, 11(3), 1569-1579.
<https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.3.1569>

Rebaza, A. (2021). *Retroalimentación Formativa y Aprendizaje Significativo en los Cadetes de III año de la Escuela Militar de Chorrillos Coronel Francisco Bolognesi – 2019*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle] Repositorio Institucional.
<http://hdl.handle.net/20.500.14039/6612>

Renske, A. (2021). Supporting student and teacher feedback literacy: an instructional model for student feedback processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1967283>

Roa, J. (2021). Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos. *Revista científica De FAREM Estelí, Edición especial*, 63-75.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5377/farem.v0i0.11608>

Rojas, D., y Camejo, M. (2009). Niveles de asimilación y niveles de desempeño cognitivo: reflexionemos. *MENDIVE*, 8(1), 1-6.
<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/420>

Salazar, J. (2018). Evaluación de aprendizaje significativo y estilos de aprendizaje: alcances, propuesta y desafíos en el aula. *Tendencias pedagógicas*, 31, 31-46. <https://doi.org/https://doi.org/10.15366/tp2018.31.001>

Sánchez, F., Alcaide, L., Castañeda, E., Ludeña, G., y Toledo, P. (2022). Strategy Diagram of Active Research in Practice and Research in Higher Education Students. *NeuroQuantology And Interdisciplinary Journal of Neuroscience and Quantum Physics*, 20(5), 554–560.
<https://www.neuroquantology.com/data-cms/articles/20220517010331pmNQ22208.pdf>

Sánchez, F., y Pérez, A. (2021). Diseño de un estudio sobre la percepción de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas de Perú. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 17(4), 1–16.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8320362>

- Sánchez, M., y Martínez, A. (2022). *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos*. CUAIEED-UNAM. <https://cuaieed.unam.mx/publicaciones/libro-evaluacion/pdf/ELibro-Evaluacion-y-Aprendizaje-en-Educacion-Universitaria-ISBN-9786073060714.pdf>
- Santos, L. (2019). Reflexões em torno da avaliação pedagógica. Em M. ORTIGÃO, *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp. 165-190). Curitiba: CRV. <https://bit.ly/3e0dUCi>
- Soria, M., Giménez, I., Fanlo, A., y Escanero, J. (2015). *El mapa conceptual. Una nueva herramienta de trabajo. Aprendizaje significativo*. Universidad de Zaragoza. <https://bit.ly/3UXtA9Y>
- Tersinha, N., Da Silva, C., & Barp, J. (2019). The theory of significant learning articulated to “microproject teaching”: A possibility for scientific literacy. *Dynamis*, 25(3), 52-67. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7867/1982-4866.2019v25n3p52-67>
- Torrano, F., & Soria, M. (2017). Diferencias de género y aprendizaje autorregulado: el efecto del rendimiento académico previo. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1027-1042. <https://doi.org/https://doi.org/10.5209/RCED.51096>
- UCV. (2020). *"Código de Ética de Investigación"*. Vicerrectorado de Investigación. Universidad César Vallejo. https://docs.google.com/document/d/1SMI0wkWAe7_55pjkM-AfWWjpYc7ZfjGka8dh6SWwRR4/edit#heading=h.v6onoluean7d
- Valadares, J. (2011). A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista. *Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review*, 1(1), 36-57. http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID4/v1_n1_a2011.pdf

ANEXOS

ANEXO A. Matriz de consistencia

TÍTULO: Retroalimentación formativa y aprendizaje significativo del idioma inglés en los estudiantes de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES Y DIMENSIONES		METODOLOGÍA
<p>Problema general</p> <p>¿Cuál es la relación existente entre la retroalimentación formativa y el aprendizaje significativo del idioma inglés en los estudiantes de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022?</p> <p>Problemas específicos</p> <p>PE1: ¿Cuál es la relación existente entre la retroalimentación de la tarea y el aprendizaje significativo del idioma inglés en los estudiantes de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar la relación existente entre la retroalimentación formativa y el aprendizaje significativo del idioma inglés en los estudiantes de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>OE1: Determinar la relación existente entre la retroalimentación de la tarea y el aprendizaje significativo del idioma inglés en los estudiantes de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022.</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>La retroalimentación formativa se relaciona significativamente con el aprendizaje significativo del idioma inglés en los estudiantes de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <p>HE1: La retroalimentación de la tarea se relaciona significativamente con el aprendizaje significativo del idioma inglés en los estudiantes de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022.</p> <p>HE2: La retroalimentación de proceso se relaciona</p>	Variable 1: Retroalimentación formativa		<p>Tipo: Básica</p> <p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Nivel: Relacional</p> <p>Diseño: No experimental</p> <p>Población: 100 estudiantes de artes gráficas de una institución superior de Lima.</p> <p>Muestra: 100 estudiantes de artes gráficas de una institución superior de Lima (muestra censal).</p> <p>Tipo de muestreo: No probabilístico</p> <p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento: Dos cuestionarios con preguntas cuya</p>
			Dimensiones	Indicadores	
			Retroalimentación de la tarea	-De alta o baja complejidad. -Desempeño individual y grupal en la tarea. -Anotaciones correctivas orales y escritas.	
			Retroalimentación de proceso	-Mejora de estrategias. -Mejora de procesos.	
			Retroalimentación de autorregulación	-Autonomía. -Autocontrol. -Autodisciplina.	
			Retroalimentación del yo	-Confianza. -Afectos. -Elogio.	
			Variable 2: Aprendizaje significativo		
Dimensiones	Indicadores				

<p>PE2: ¿Cuál es la relación existente entre la retroalimentación de proceso y el aprendizaje significativo del idioma inglés en los estudiantes de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022?</p>	<p>OE2: Determinar la relación existente entre la retroalimentación de proceso y el aprendizaje significativo del idioma inglés en los estudiantes de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022.</p>	<p>significativamente con el aprendizaje significativo del idioma inglés en los estudiantes de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022.</p>	<p>Adquisición de la información</p>	<p>-Recepción de información. -Comprensión y asimilación de información.</p>	<p>resolución emplea una escala tipo Likert gradual ascendente del 1 al 5.</p>
<p>PE3: ¿Cuál es la relación existente entre la retroalimentación de autorregulación y el aprendizaje significativo del idioma inglés en los estudiantes de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022?</p>	<p>OE3: Determinar la relación existente entre la retroalimentación de autorregulación y el aprendizaje significativo del idioma inglés en los estudiantes de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022.</p>	<p>HE3: La retroalimentación de autorregulación se relaciona significativamente con el aprendizaje significativo del idioma inglés en los estudiantes de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022.</p>		<p>-Descubrimientos de los contenidos. -Desarrollo de destrezas de investigación. -Adquisición de la información en forma personal.</p>	<p>Validación: Juicio de tres expertos Confiabilidad: Alfa de Cronbach Estadística descriptiva: Análisis de frecuencias absolutas, porcentajes y gráficos de barras.</p>
<p>PE4: ¿Cuál es la relación existente entre la retroalimentación del yo y el aprendizaje significativo del idioma inglés en los estudiantes de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022?</p>	<p>OE4: Determinar la relación existente entre la retroalimentación del yo y el aprendizaje significativo del idioma inglés en los estudiantes de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022.</p>	<p>HE4: La retroalimentación del yo se relaciona significativamente con el aprendizaje significativo del idioma inglés en los estudiantes de artes gráficas de una institución superior, Lima- 2022</p>	<p>Incorporación de nuevos conocimientos</p>	<p>- Introduce conceptos o ideas a la memoria. -Repite los conceptos sin ideas previas.</p>	<p>Estadística inferencial: Prueba de normalidad y coeficientes de correlación Pearson/Spearman.</p>
				<p>-Tiene significatividad sus ideas y aplicaciones. -Modificación de conceptos e ideas. -Reflexiona y construye sus propias ideas. -Contrasta ideas propias con otras expuestas.</p>	

ANEXO B. Matriz de operacionalización de la variable

Variable:

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Retroalimentación formativa	Información brindada comunicada por un agente cuya finalidad se asocia con generar un proceso de reflexión sobre las estrategias empleadas para realizar tareas y, regular y redirigir sus pensamientos y acciones hacia la consecución del aprendizaje deseado, considerando, asimismo, sus características personales. (Hattie & Timperley, 2007).	Se medirá en función de sus dimensiones retroalimentación de la tarea, proceso, autorregulación y del yo.	Retroalimentación de la tarea	De alta o baja complejidad	1,2	Ordinal Deficiente (24-47) Regular (48-71) Buena (72-96)
				Desempeño individual y grupal en la tarea	3,4	
				Anotaciones correctivas orales y escritas	5,6	
			Retroalimentación de proceso	Mejora de estrategias	7,8,9	
				Mejora de procesos	10,11,12	
			Retroalimentación de autorregulación	Autonomía	13,14	
				Autocontrol	15,16	
				Autodisciplina	17,18	
			Retroalimentación del yo	Confianza	19,20	
				Afectos	21,22	
Elogio	23,24					
Aprendizaje significativo	Consiste en la adquisición de nuevos significados a partir de una disposición del alumno para asociar sustancialmente el material nuevo con su repertorio cognitivo, donde el material debe ser potencialmente	Se valorará considerando sus dimensiones adquisición de la información, ya sea, por recepción o descubrimiento e incorporación de nuevos conocimientos, tanto	Adquisición de la información	Recepción de información	1,2,3	Ordinal Muy alto (>23)
				Comprensión y asimilación de información	4,5	
				Descubrimiento de los contenidos	6	
				Desarrollo de destrezas de investigación	7,8	

significativo para él/ella (Ausubel, 2002).	por repetición como de manera significativa.		Adquisición de la información en forma personal	9,10	Alto (18-23)
		Incorporación de nuevos conocimientos	Introduce conceptos o ideas a la memoria	11,12,13	Moderado (12-17)
			Repite los conceptos sin ideas previas	14,15	Bajo (6-11)
			Tiene significatividad sus ideas y aplicaciones	16,17	Muy bajo (0-5)
			Modificación de conceptos e ideas	18	
			Reflexiona y construye sus propias ideas	19	
			Contrasta ideas propias con otras expuestas	20	

ANEXO C. Instrumento

Instrumento 1: Cuestionario sobre la retroalimentación formativa

INSTRUCCIONES:

- ❖ Este cuestionario busca **CONOCER SUS OPINIONES CON RESPECTO A LA RETROALIMENTACIÓN QUE BRINDA EL DOCENTE.**
- ❖ **NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS**, será útil en la medida que sus respuestas sean honestas.
- ❖ Recuerde que el cuestionario es **ANÓNIMO**, por favor, sírvase a contestar todas las preguntas, sin excepción.
- ❖ Su colaboración es **MUY IMPORTANTE**. Muchas gracias.

❖ Lea con MUCHA ATENCIÓN cada ítem y marque con una (X) la opción que se ajuste a su propia experiencia, según lo que se muestra a continuación:			
Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4

N.º	ÍTEMS	1	2	3	4
DIMENSIÓN 1: RETROALIMENTACIÓN DE LA TAREA					
1	La corrección realizada por el docente respecto a una tarea te conlleva a una autorreflexión.				
2	El docente explica de manera sencilla y clara el error cometido en una tarea con comentarios breves.				
3	El docente explica el desempeño individual de cada estudiante respecto a una tarea.				
4	El docente explica el desempeño de un grupo respecto a una tarea.				
5	El docente brinda comentarios indicando si la tarea esta correcta o no.				
6	El docente realiza anotaciones escritas, subraya, circula o incluye signos de exclamación o interrogación indicando el error en una tarea.				
DIMENSIÓN 2: RETROALIMENTACIÓN DE PROCESO					
7	El docente te brinda sugerencias para mejorar tus estrategias resolutivas.				
8	Si no logras realizar un problema o tarea, el docente te propone nuevas estrategias para lograrlo.				
9	El docente te realiza aclaraciones respecto a un error frente a la aplicación de algún método o fórmula.				
10	El docente te explica en que parte de tu resolución o actividad debes mejorar.				
11	El docente explica en conjunto con ejemplos una parte del proceso que no resulto clara.				

12	El docente te realiza preguntas reiterativas en alguna parte del proceso de trabajo que te permiten darte cuenta del error y llegar a la respuesta idónea.				
DIMENSIÓN 3: RETROALIMENTACIÓN DE AUTORREGULACIÓN					
13	En las actividades eres libre y autónomo para emplear los métodos o criterios que tu creas conveniente para mejorar un trabajo.				
14	El docente permite que seas tú mismo el que descubra el error y lo solucione.				
15	Eres capaz de reconocer tus emociones y manejarlas cuando recibes comentarios que no te agradan respecto a un trabajo o actividad.				
16	Cuando tu docente no reconoce el trabajo que realizaste, sueles explicar de manera tranquila tu disconformidad.				
17	Conduces tu proceso de retroalimentación reconociendo aquello en lo que eres bueno.				
18	El docente valora lo constante y disciplinado que eres en aquello en lo que debes mejorar.				
DIMENSIÓN 4: RETROALIMENTACIÓN DEL YO					
19	El docente te demuestra confianza en tus habilidades y te incita a comprometerte con el trabajo.				
20	El docente demuestra que confía en tus habilidades al asignarte una actividad o tarea retadora.				
21	El docente te demuestra consideración y admiración al mencionar el importante trabajo que realizaste frente a tus compañeros.				
22	El docente te apoya y evita que te desanimes cuando la actividad no salió como esperaste.				
23	El docente utiliza palabras emotivas para fortalecer la confianza en ti mismo y en tu trabajo.				
24	El docente te estimula por medio de frases como: “te felicito” “lo hiciste muy bien”, etc.				

Instrumento 2: Cuestionario para medir el Aprendizaje Significativo

INSTRUCCIONES:

- ❖ Este cuestionario busca **CONOCER LA FRECUENCIA DE CÓMO ADQUIERES LOS CONOCIMIENTOS Y LA APLICACIÓN QUE LE DAS.**
- ❖ **NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS**, será útil en la medida que sus respuestas sean honestas.
- ❖ Recuerde que el cuestionario es **ANÓNIMO**, por favor, sírvase a contestar todas las preguntas, sin excepción.
- ❖ Su colaboración es **MUY IMPORTANTE**. Muchas gracias.

❖ Lea con MUCHA ATENCIÓN cada ítem y marque con una (X) la opción que se ajuste a su propia experiencia, según lo que se muestra a continuación:				
Nunca	Pocas veces	A veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

N.º	ITÉMS	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN 1: ADQUISICIÓN DE LA INFORMACIÓN						
1	Te facilitan o presentan los contenidos de manera organizada y conveniente.					
2	Comprendes y asimilas los contenidos para reproducirlo sin descubrir nada.					
3	No sueles participar en la elaboración de ideas para comprenderlas.					
4	Cuando acumulas conocimiento, no creas tus propios conceptos.					
5	Te permite la transferencia de lo que aprendiste sean menos vulnerables al olvido.					
6	Activan tus conocimientos y experiencias previas para facilitar tu proceso de aprendizaje.					
7	Te orientan los contenidos para planificar tus acciones.					
8	Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos.					
9	Dedico mucho tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes que han sido discutidos en las diferentes clases.					
10	Diferencias progresivamente los contenidos que vas aprendiendo.					
DIMENSIÓN 2: INCORPORACIÓN DE NUEVOS CONOCIMIENTOS						
11	Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido.					
12	Te predispones a memorizar los contenidos en forma mecánica.					

13	Generalmente no concedo valor a los contenidos presentados por el profesor.					
14	El docente aumenta la significación potencial de los materiales académicos.					
15	No realizo ningún esfuerzo para integrar los nuevos conocimientos con mis conocimientos previos.					
16	Motiva y entiende, el docente, que la creatividad y potencia de la imaginación del estudiante es fundamental para su aprendizaje.					
17	Pienso que seré capaz de usar lo que aprenda en para aplicar a mi vida profesional.					
18	Los nuevos contenidos te permiten detectar las ideas fundamentales para organizarlas e interpretarlas.					
19	Siento que en la práctica cualquier tema es interesante una vez que se profundiza en él.					
20	Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas.					

ANEXO D. Validación de contenido

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia1		Relevancia2		Claridad3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: Retroalimentación de la tarea							
1	La corrección realizada por el docente respecto a una tarea te conlleva a una autorreflexión.	x		x		x		
2	El docente explica de manera sencilla y clara el error cometido en una tarea con comentarios breves.	x		x		x		
3	El docente explica el desempeño individual de cada estudiante respecto a una tarea	x		x		x		
4	El docente explica el desempeño de un grupo respecto a una tarea.	x		x		x		
5	El docente brinda comentarios indicando si la tarea esta correcto o no.	x		x		x		
6	El docente realiza anotaciones escritas, subraya, circula o incluye signos de exclamación o interrogación indicando el error en una tarea	x		x		x		
	DIMENSIÓN 2: Retroalimentación de proceso	Si	No	Si	No	Si	No	
7	El docente te brinda sugerencias para mejorar tus estrategias resolutivas.	x		x		x		
8	Si no logras realizar un problema o tarea, el docente te propone nuevas estrategias para lograrlo	x		x		x		
9	El docente te realiza aclaraciones respecto a un error frente a la aplicación de algún método o formula	x		x		x		
10	El docente te explica en que parte de tu resolución o actividad debes mejorar.	x		x		x		
11	El docente explica en conjunto con ejemplos una parte del proceso que no resulto clara.	x		x		x		

12	El docente te realiza preguntas reiterativas en alguna parte del proceso de trabajo que te permiten darte cuenta del error y llegar a la respuesta idónea	x		x		x		
DIMENSIÓN 3: Retroalimentación de autorregulación		Si	No	Si	No	Si	No	
13	En las actividades eres libre y autónomo para emplear los métodos o criterios que tu creas conveniente para mejorar un trabajo.	x		x		x		
14	El docente permite que seas tú mismo el que descubra el error y lo solucione.	x		x		x		
15	Eres capaz de reconocer tus emociones y manejarlas cuando recibes comentarios que no te agradan respecto a un trabajo o actividad.	x		x		x		
16	Cuando tu docente no reconoce el trabajo que realizaste, sueles explicar de manera tranquila tu disconformidad.	x		x		x		
17	Conduces tu proceso de retroalimentación reconociendo aquello en lo que eres bueno.	x		x		x		
18	El docente valora lo constante y disciplinado que eres en aquello en lo que debes mejorar.	x		x		x		
DIMENSIÓN 4: Retroalimentación del yo		Si	No	Si	No	Si	No	
19	El docente te demuestra confianza en tus habilidades y te incita a comprometerte con el trabajo.	x		x		x		
20	El docente demuestra que confía en tus habilidades al asignarte una actividad o tarea retadora	x		x		x		
21	El docente te demuestra consideración y admiración al mencionar el importante trabajo que realizaste frente a tus compañeros.	x		x		x		
22	El docente te apoya y evita que te desanimes cuando la actividad no salió como esperaste.	x		x		x		
23	El docente utiliza palabras emotivas para fortalecer la confianza en ti mismo y en tu trabajo	x		x		x		
24	El docente te estimula por medio de frases como: "te felicito" "lo hiciste muy bien", etc.	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Existe Suficiencia.

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [x]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador Mg: APAZA FRISANCHO, Susana Marizela **DNI: 01340029**

Especialidad del validador: Magister en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa.

- ¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- ²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
- ³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

24 de mayo del 2022



Firma del Experto Informante.

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia1		Relevancia2		Claridad3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: Retroalimentación de la tarea							
1	La corrección realizada por el docente respecto a una tarea te conlleva a una autorreflexión.	x		x		x		
2	El docente explica de manera sencilla y clara el error cometido en una tarea con comentarios breves.	x		x		x		
3	El docente explica el desempeño individual de cada estudiante respecto a una tarea	x		x		x		
4	El docente explica el desempeño de un grupo respecto a una tarea.	x		x		x		
5	El docente brinda comentarios indicando si la tarea esta correcto o no.	x		x		x		
6	El docente realiza anotaciones escritas, subraya, circula o incluye signos de exclamación o interrogación indicando el error en una tarea	x		x		x		
	DIMENSIÓN 2 : Retroalimentación de proceso	Si	No	Si	No	Si	No	
7	El docente te brinda sugerencias para mejorar tus estrategias resolutivas.	x		x		x		
8	Si no logras realizar un problema o tarea, el docente te propone nuevas estrategias para lograrlo	x		x		x		
9	El docente te realiza aclaraciones respecto a un error frente a la aplicación de algún método o formula	x		x		x		
10	El docente te explica en que parte de tu resolución o actividad debes mejorar.	x		x		x		
11	El docente explica en conjunto con ejemplos una parte del proceso que no resulto clara.	x		x		x		
12	El docente te realiza preguntas reiterativas en alguna parte del proceso de trabajo que te permiten darte cuenta del error y llegar a la respuesta idónea	x		x		x		

DIMENSIÓN 3 : Retroalimentación de autorregulación		Si	No	Si	No	Si	No	
13	En las actividades eres libre y autónomo para emplear los métodos o criterios que tu creas conveniente para mejorar un trabajo.	x		x		x		
14	El docente permite que seas tú mismo el que descubra el error y lo solucione.	x		x		x		
15	Eres capaz de reconocer tus emociones y manejarlas cuando recibes comentarios que no te agradan respecto a un trabajo o actividad.	x		x		x		
16	Cuando tu docente no reconoce el trabajo que realizaste, sueles explicar de manera tranquila tu disconformidad.	x		x		x		
17	Conduces tu proceso de retroalimentación reconociendo aquello en lo que eres bueno.	x		x		x		
18	El docente valora lo constante y disciplinado que eres en aquello en lo que debes mejorar.	x		x		x		
DIMENSIÓN 4 : Retroalimentación del yo		Si	No	Si	No	Si	No	
19	El docente te demuestra confianza en tus habilidades y te incita a comprometerte con el trabajo.	x		x		x		
20	El docente demuestra que confía en tus habilidades al asignarte una actividad o tarea retadora	x		x		x		
21	El docente te demuestra consideración y admiración al mencionar el importante trabajo que realizaste frente a tus compañeros.	x		x		x		
22	El docente te apoya y evita que te desanimes cuando la actividad no salió como esperaste.	x		x		x		
23	El docente utiliza palabras emotivas para fortalecer la confianza en ti mismo y en tu trabajo	x		x		x		
24	El docente te estimula por medio de frases como: "te felicito" "lo hiciste muy bien", etc.	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):_ Existe suficiencia.

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Dr. Ivan Encalada Díaz

DNI: 25779339

Especialidad del validador: Doctor en Educación

¹**Pertinencia:**El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

19 de mayo del 2022



Firma del Experto Informante.

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia1		Relevancia2		Claridad3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: Retroalimentación de la tarea							
1	La corrección realizada por el docente respecto a una tarea te conlleva a una autorreflexión.	X		X		X		
2	El docente explica de manera sencilla y clara el error cometido en una tarea con comentarios breves.	X		X		X		
3	El docente explica el desempeño individual de cada estudiante respecto a una tarea	X		X		X		
4	El docente explica el desempeño de un grupo respecto a una tarea.	X		X		X		
5	El docente brinda comentarios indicando si la tarea esta correcto o no.	X		X		X		
6	El docente realiza anotaciones escritas, subraya, circula o incluye signos de exclamación o interrogación indicando el error en una tarea	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2 : Retroalimentación de proceso	Si	No	Si	No	Si	No	
7	El docente te brinda sugerencias para mejorar tus estrategias resolutivas.	X		X		X		
8	Si no logras realizar un problema o tarea, el docente te propone nuevas estrategias para lograrlo	X		X		X		
9	El docente te realiza aclaraciones respecto a un error frente a la aplicación de algún método o formula	X		X		X		
10	El docente te explica en que parte de tu resolución o actividad debes mejorar.	X		X		X		
11	El docente explica en conjunto con ejemplos una parte del proceso que no resulto clara.	X		X		X		
12	El docente te realiza preguntas reiterativas en alguna parte del proceso de trabajo que te permiten darte cuenta del error y llegar a la respuesta idónea	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3 : Retroalimentación de autorregulación	Si	No	Si	No	Si	No	

13	En las actividades eres libre y autónomo para emplear los métodos o criterios que tu creas conveniente para mejorar un trabajo.	X		X		X		
14	El docente permite que seas tú mismo el que descubra el error y lo solucione.	X		X		X		
15	Eres capaz de reconocer tus emociones y manejarlas cuando recibes comentarios que no te agradan respecto a un trabajo o actividad.	X		X		X		
16	Cuando tu docente no reconoce el trabajo que realizaste, sueles explicar de manera tranquila tu disconformidad.	X		X		X		
17	Conduces tu proceso de retroalimentación reconociendo aquello en lo que eres bueno.	X		X		X		
18	El docente valora lo constante y disciplinado que eres en aquello en lo que debes mejorar.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 4 : Retroalimentación del yo	Si	No	Si	No	Si	No	
19	El docente te demuestra confianza en tus habilidades y te incita a comprometerte con el trabajo.	X		X		X		
20	El docente demuestra que confía en tus habilidades al asignarte una actividad o tarea retadora	X		X		X		
21	El docente te demuestra consideración y admiración al mencionar el importante trabajo que realizaste frente a tus compañeros.	X		X		X		
22	El docente te apoya y evita que te desanimas cuando la actividad no salió como esperaste.	X		X		X		
23	El docente utiliza palabras emotivas para fortalecer la confianza en ti mismo y en tu trabajo	X		X		X		
24	El docente te estimula por medio de frases como: "te felicito" "lo hiciste muy bien", etc.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Existe Suficiencia.

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador. Mg: Solis Toscano Jose Luis DNI: 20443046

Especialidad del validador: Magister en Pedagogía- Gestión Educativa – Informática educativa.

¹**Pertinencia:**El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

23 de Mayo del 2022



Firma del Experto Informante.

ANEXO E. Confiabilidad

Según los resultados, se logra evidenciar que el índice de confiabilidad Alfa de Cronbach resulta ser 0,966 lo que determina que el instrumento tiene excelente confiabilidad para su aplicación.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,966	24

Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
ITEM 1	77,80	120,063	,586	,965
ITEM 2	77,75	118,724	,659	,965
ITEM 3	77,70	117,274	,655	,965
ITEM 4	77,55	116,682	,844	,963
ITEM 5	77,55	116,471	,861	,963
ITEM 6	77,40	117,621	,759	,964
ITEM 7	77,55	118,787	,675	,965
ITEM 8	77,55	118,366	,708	,964
ITEM 9	77,60	115,621	,823	,963
ITEM 10	77,55	118,576	,692	,964
ITEM 11	77,45	115,734	,793	,963
ITEM 12	77,80	119,537	,628	,965
ITEM 13	77,80	120,063	,586	,965
ITEM 14	77,45	117,418	,772	,964
ITEM 15	77,55	116,576	,742	,964
ITEM 16	77,60	118,989	,581	,966
ITEM 17	77,70	117,905	,694	,964
ITEM 18	77,55	116,787	,650	,965
ITEM 19	77,50	117,316	,783	,964
ITEM 20	77,55	117,629	,767	,964
ITEM 21	77,55	116,787	,835	,963
ITEM 22	77,45	117,313	,781	,964
ITEM 23	77,40	118,779	,668	,965
ITEM 24	77,50	115,316	,825	,963

**Estadísticos de
fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N° de elementos
,907	20

Nota: En la investigación de Gómez (2018) se muestra directamente el estadístico de Alfa de Cronbach extraído del programa SPSS. No se evidencia las estadísticas de total de elemento (medida de escala con supresión de elementos, varianza de escala con supresión de elementos, correlación total de elementos y el Alfa de Cronbach si el elemento es suprimido), así como la base de datos de la prueba piloto.

ANEXO F. Interpretación de relación de valores de Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	Consistencia interna
$0.9 \leq \alpha \leq 1$	Excelente
$0.8 \leq \alpha < 0.89$	Buena
$0.7 \leq \alpha < 0.79$	Aceptable
$0.6 \leq \alpha < 0.69$	Cuestionable
$0.5 \leq \alpha < 0.59$	Pobre
$\alpha < 0.5$	Inaceptable

Nota. Se requiere un valor mínimo de 0.8 para considerar la prueba como de alto impacto. Fuente: Sánchez & Martínez (2022).

ANEXO G: Recolección de los resultados de los instrumentos

ID	D1-1	D1-2	D1-3	D1-4	V1	D2-1	D2-2	V2
E001	20	18	18	18	74	31	31	62
E002	16	15	13	14	58	30	30	60
E003	15	17	16	21	69	38	29	67
E004	21	21	18	23	83	37	36	73
E005	15	24	14	18	71	36	37	73
E006	18	17	14	21	70	26	24	50
E007	20	22	21	21	84	37	35	72
E008	21	23	22	20	86	32	37	69
E009	15	16	14	15	60	41	48	89
E010	17	15	15	18	65	34	35	69
E011	23	24	20	24	91	29	28	57
E012	22	23	18	23	86	33	31	64
E013	14	20	16	18	68	42	42	84
E014	19	23	19	18	79	41	43	84
E015	22	24	23	24	93	41	34	75
E016	18	18	18	18	72	50	50	100
E017	21	16	18	19	74	41	45	86
E018	23	24	24	24	95	35	27	62
E019	16	20	18	17	71	42	37	79

Leyenda	
D1-1	Retroalimentación de la tarea
D1-2	Retroalimentación de proceso
D1-3	Retroalimentación de autorregulación
D1-4	Retroalimentación del yo
V1	Retroalimentación formativa
D2-1	Adquisición de la información
D2-2	Incorporación de nuevos conocimientos
V2	Aprendizaje significativo

E020	19	16	20	15	70	27	28	55
E021	22	24	20	18	84	43	33	76
E022	18	22	19	21	80	38	29	67
E023	16	21	18	23	78	33	39	72
E024	22	23	22	24	91	41	37	78
E025	22	20	20	20	82	35	34	69
E026	18	18	15	16	67	32	29	61
E027	17	18	19	17	71	30	30	60
E028	19	23	21	24	87	45	41	86
E029	24	18	24	24	90	30	32	62
E030	18	18	18	18	72	40	40	80
E031	19	20	16	14	69	35	32	67
E032	19	23	13	21	76	30	30	60
E033	20	21	22	23	86	46	33	79
E034	18	18	24	23	83	34	31	65
E035	16	23	20	17	76	28	27	55
E036	16	15	15	14	60	39	38	77
E037	17	24	20	24	85	37	36	73
E038	23	24	20	24	91	46	36	82
E039	22	21	19	19	81	33	31	64
E040	22	23	24	20	89	35	36	71
E041	13	19	22	20	74	45	45	90
E042	20	21	21	21	83	41	42	83
E043	23	22	24	24	93	37	43	80
E044	17	13	12	12	54	41	43	84
E045	23	24	22	24	93	33	31	64
E046	19	19	24	23	85	45	45	90
E047	19	22	20	20	81	37	35	72

E048	22	22	24	24	92	38	33	71
E049	16	23	19	23	81	33	31	64
E050	17	20	19	22	78	31	37	68
E051	18	20	18	16	72	35	40	75
E052	21	24	23	24	92	29	44	73
E053	21	21	23	24	89	41	35	76
E054	21	23	19	22	85	43	37	80
E055	17	14	16	13	60	43	34	77
E056	14	12	15	14	55	50	40	90
E057	20	23	16	21	80	37	35	72
E058	24	24	19	22	89	35	35	70
E059	18	18	18	22	76	37	34	71
E060	17	20	20	22	79	39	40	79
E061	14	17	15	22	68	28	24	52
E062	12	15	16	12	55	39	38	77
E063	20	16	15	19	70	39	43	82
E064	18	16	16	16	66	39	38	77
E065	15	14	14	18	61	32	33	65
E066	17	18	24	23	82	29	29	58
E067	23	19	18	20	80	34	31	65
E068	21	24	23	22	90	45	45	90
E069	21	23	22	18	84	39	43	82
E070	21	24	22	20	87	33	33	66
E071	11	20	15	20	66	44	41	85
E072	23	22	19	24	88	41	45	86
E073	24	24	23	23	94	35	38	73
E074	24	24	24	24	96	40	41	81
E075	21	20	17	18	76	31	37	68

E076	23	17	21	18	79	29	28	57
E077	15	15	14	12	56	27	35	62
E078	20	21	20	24	85	50	50	100
E079	21	22	20	24	87	37	38	75
E080	15	16	14	13	58	32	31	63
E081	21	19	19	24	83	35	36	71
E082	14	22	15	23	74	28	24	52
E083	17	15	13	18	63	43	41	84
E084	21	24	20	23	88	40	46	86
E085	17	18	16	18	69	37	38	75
E086	17	12	21	12	62	33	35	68
E087	24	24	18	24	90	24	25	49
E088	20	20	20	21	81	40	40	80
E089	12	13	13	8	46	37	40	77
E090	15	16	21	20	72	31	29	60
E091	24	24	23	24	95	37	39	76
E092	17	19	19	20	75	31	30	61
E093	24	23	21	22	90	42	41	83
E094	11	14	12	16	53	47	46	93
E095	16	18	16	16	66	41	42	83
E096	24	24	24	24	96	38	33	71
E097	18	18	19	19	74	26	25	51
E098	24	24	24	24	96	40	36	76
E099	24	24	18	24	90	35	32	67
E100	22	20	20	24	86	35	36	71

ANEXO H. Resultados de las tablas y figuras descriptivas de la variable

Figura H1

Gráfica de barras de retroalimentación formativa y aprendizaje significativo

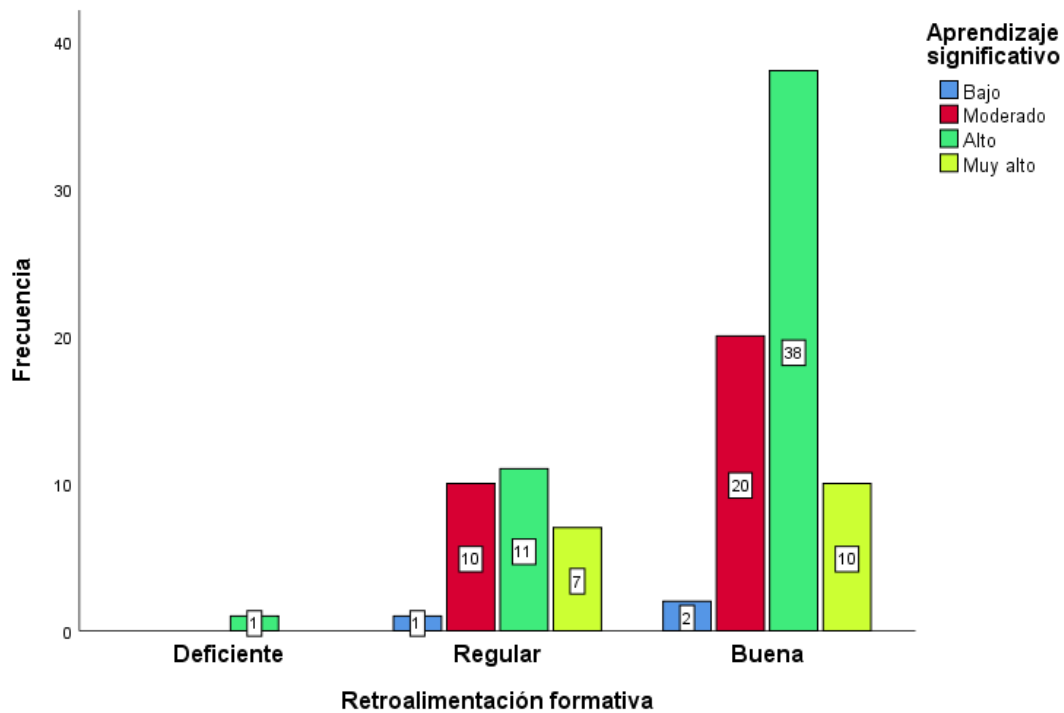


Figura H2

Gráfica de barras de retroalimentación de la tarea y aprendizaje significativo

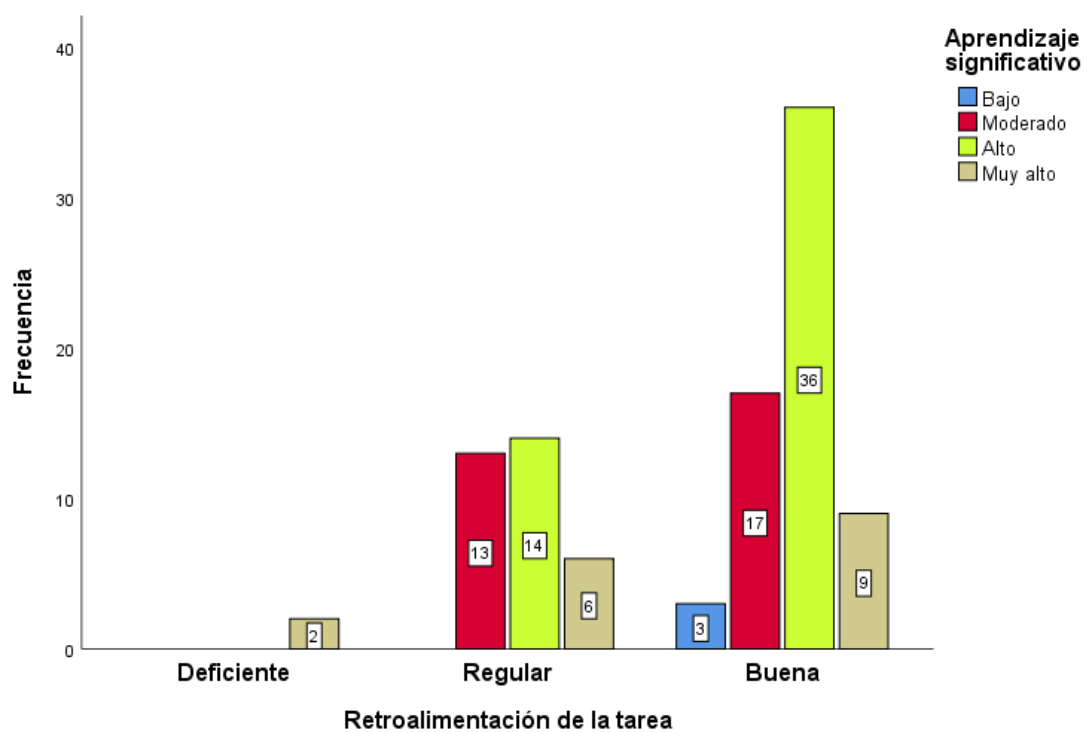


Figura H3

Gráfica de barras de retroalimentación del proceso y aprendizaje significativo

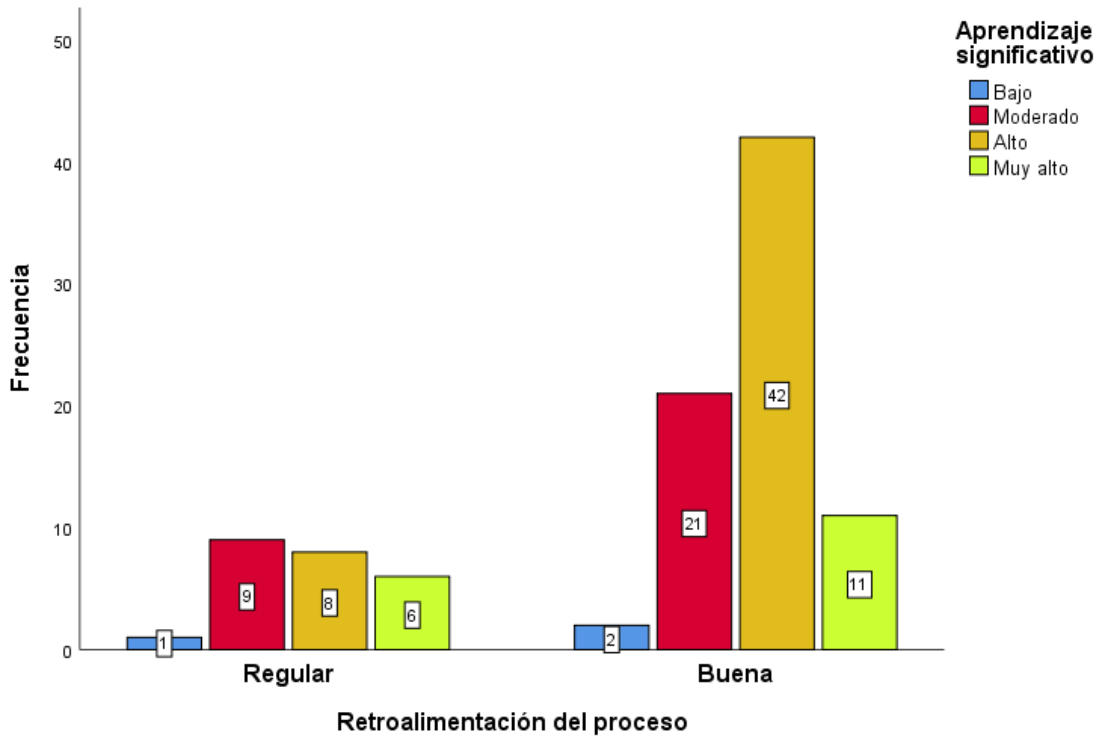


Figura H4

Gráfico de barras de retroalimentación de autorregulación y aprendizaje significativo

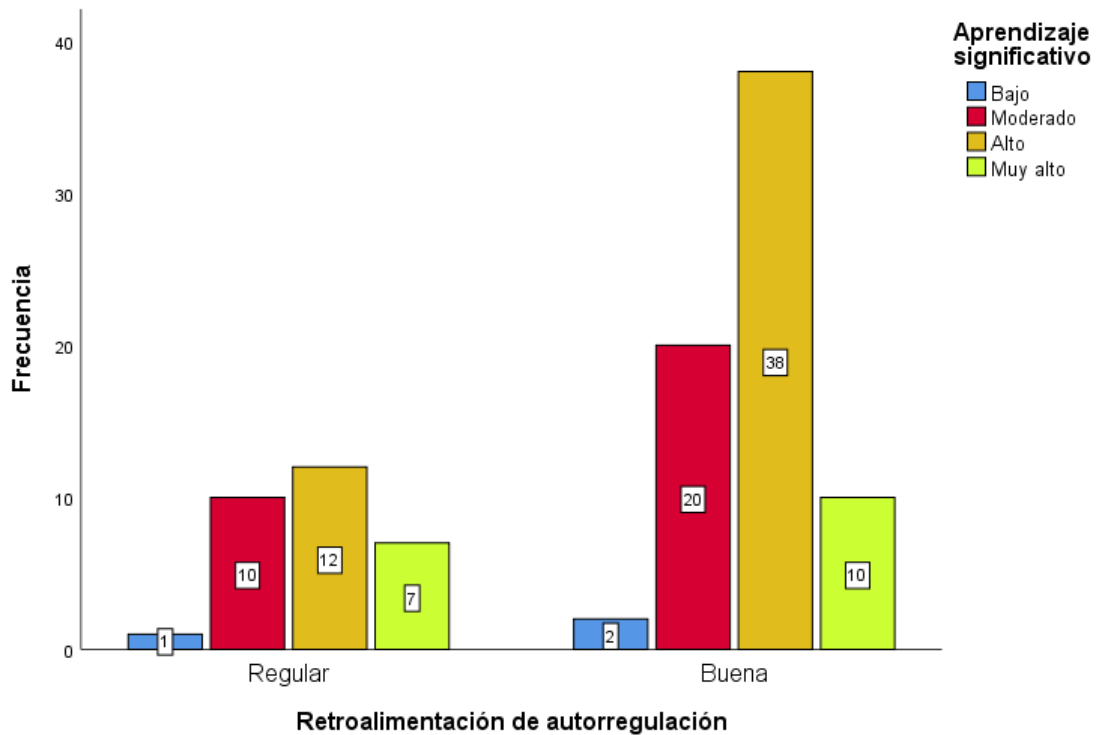
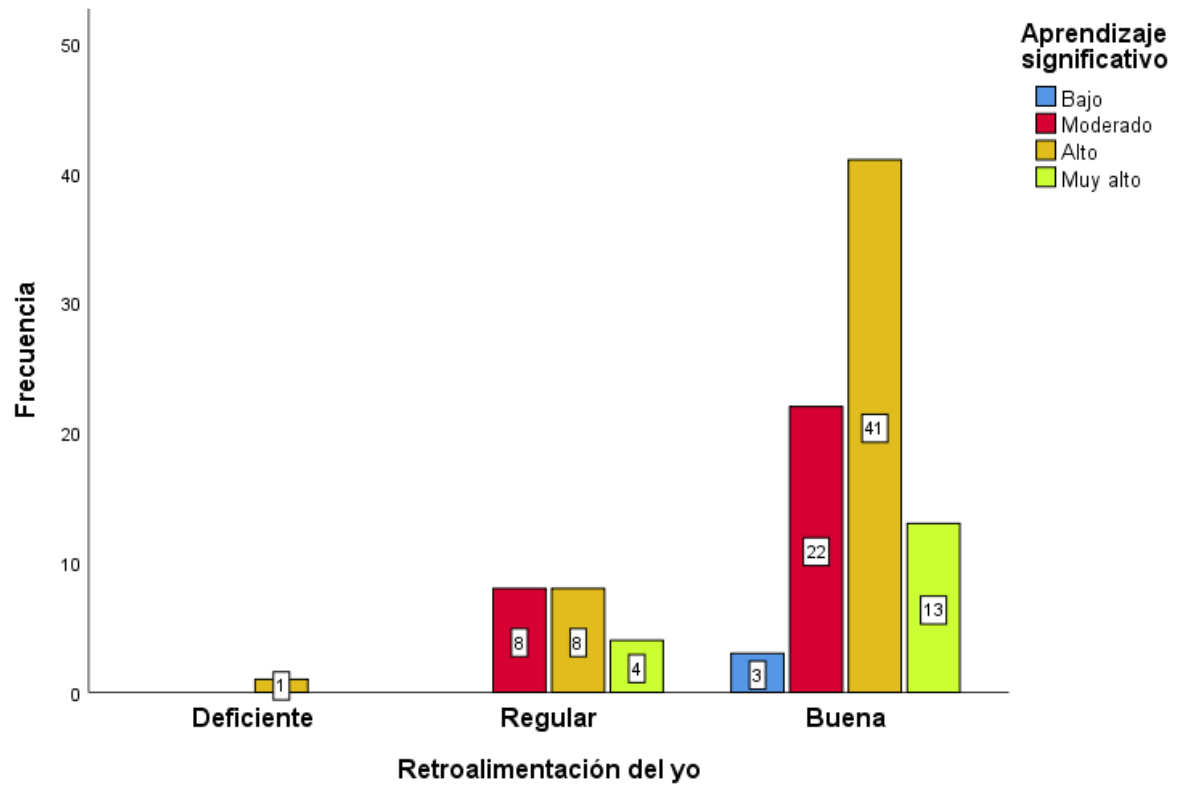


Figura H5

Gráfico de barras de retroalimentación del yo y aprendizaje significativo





UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA EN IDIOMAS EXTRANJEROS

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, SANCHEZ AGUIRRE FLOR DE MARIA, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN DIDÁCTICA EN IDIOMAS EXTRANJEROS de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Retroalimentación formativa y aprendizaje significativo del idioma inglés en los estudiantes de artes gráficas de una institución superior, Lima-2022", cuyo autor es MATOS DEL VILLAR LIZBETH, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 14.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 06 de Enero del 2023

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
SANCHEZ AGUIRRE FLOR DE MARIA DNI: 09104533 ORCID: 0000-0001-6416-6817	Firmado electrónicamente por: FSANCHEZAG16 el 13-01-2023 17:30:02

Código documento Trilce: TRI - 0510994