



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

**Retroalimentación y aprendizaje autónomo en estudiantes de
secundaria de una institución educativa del distrito de Villa El Salvador,
2022**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestro en Administración de la Educación

AUTOR:

Gastelu Luyo, Mauro Washington (orcid.org/0000-0003-1629-4069)

ASESOR:

Dr. Jaramillo Ostos, Dennis Fernando (orcid.org/0000-0003-0432-7855)

LÍNEA DE INVESTIGACION:

Gestión y calidad educativa

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

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

LIMA – PERÚ

2022

Dedicatoria

Dedico esta pesquisa con amor a mis hijos por ser la razón de mi existir.

A mis nietos, que constituyen la alegría de mi vida.

A mi amada esposa por su amor y dedicación a mi persona en los momentos gratos y difíciles.

A mis padres y a mi hermano que se encuentran gozando de la gloria del Señor, por haberme brindado su cariño, enseñanzas y continuar a mi lado.

Agradecimiento

Al Señor, por permitirme lograr mi meta.

A la UCV por otorgarme la orientación académica que me permitió conseguir un escalón más en mi vida profesional. Especialmente, al Dr. Dennis Fernando Jaramillo Ostos por su sabiduría durante su asesoramiento.

Índice de Contenidos

Resumen	vii
Abstract	viii
I. Introducción	1
II. Marco Teórico	5
III. Metodología	27
3.1 Tipo y diseño de investigación	27
3.2 Variables y Operacionalización	27
3.3 Población, muestra, muestreo, unidad de análisis	28
3.4 Técnicas e Instrumentos de recolección de datos.....	29
3.5 Procedimientos.....	30
3.6 Método de análisis de datos.....	30
3.7 Aspectos Éticos.....	31
IV. Resultados.....	32
V. Discusión	39
VI. Conclusiones	45
VII. Recomendaciones	47
Referencias	48
Anexos	

Índice de tablas

Tabla 1: Niveles y frecuencias de variable retroalimentación y sus factores	32
Tabla 2: Niveles y frecuencias del factor aprendizaje autónomo y sus factores	33
Tabla 3: Análisis de tabla cruzada del aprendizaje autónomo en la comunicación efectiva	35
Tabla 4: Correlación de entre la retroalimentación y aprendizaje autónomo.	36
Tabla 5: Correlación de entre la retroalimentación y los factores del aprendizaje autónomo	37
Tabla 6: Correlación de entre el aprendizaje autónomo y los factores de retroalimentación	38
Tabla 7: Confiabilidad del Cuestionario de Retroalimentación	8
Tabla 8: Correlación total de elementos corregida del Cuestionario de Retroalimentación	8
Tabla 9: Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para la retroalimentación, el aprendizaje autónomo y sus factores.	13

Índice de figuras

- Figura 1. Distribución de los niveles de retroalimentación y sus factores percibida por educandos de secundaria de una I.E. de Villa El Salvador. 32
- Figura 2. Distribución de los niveles de aprendizaje autónomo y sus factores en educandos de secundaria de una I.E. del distrito de Villa El Salvador. 34
- Figura 3. Distribución de los niveles de retroalimentación descriptiva percibida por educandos de secundaria de una I.E. del distrito de Villa El Salvador 35

Resumen

La pesquisa expuesta, buscó fundamentar la correlación presente entre la retroalimentación y el aprendizaje autónomo de escolares en una I.E. ubicada en Villa El Salvador, así como entre estas y sus dimensiones; para lo cual se desarrolló una pesquisa relacional-transversal, contando con 297 educandos, en los cuales se valoró las variables de estudio a través de la administración de encuestas previamente evaluadas por medio de un estudio piloto, en el cual se corroboró su idoneidad para el presente estudio ($\alpha > .75$). Partiendo de la data obtenida, se observó que ambas variables guardan una relación directamente proporcional y moderada ($Rho = .463$; $p < .01$); aseverando que la práctica de retroalimentación a los estudiantes por parte de los docentes, deriva en un aumento proporcional de su autonomía en el aprendizaje.

Palabras clave: Educando, docente, apoyo, relación

Abstract

The exposed research sought to establish the present relationship between feedback and autonomous learning in schoolchildren of an I.E. located in Villa El Salvador, as well as between these and their dimensions; for which a relational-cross-sectional research was developed, with 297 students, in which the study variables were assessed through the administration of surveys previously evaluated through a pilot study, in which their suitability for the present study ($\alpha > .75$). Based on the data obtained, it was observed that both variables have a directly proportional and moderate relationship ($Rho = .463$; $p < .01$); asserting that the practice of feedback to students by teachers, derives in a proportional increase in their autonomy in learning.

Keywords: Student, teacher, support, relationship

I. INTRODUCCIÓN

Desde el anuncio de las cuarentenas, se dejó en condición de vulnerabilidad a miles de educandos, no obstante con la aparición de vacunas contra la Covid-19, los centros educativos en gran parte del mundo han retornado a funcionar con normalidad, aunque siguiendo rigurosas normas de bioseguridad, viéndose afectadas aquellas instituciones que no fueron capaces de garantizar estos criterios mínimos (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], World Health Organization [WHO] & International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies [IFRC], 2020); la transición de un periodo de ausencia de clases, así como el empleo dispar de medios virtuales, se ve reflejado tanto en calidad educativa de las escuelas como en el desempeño de los escolares (Roca-Castro y Roca-Castro, 2022); es por ello que Luthra y Sandy (2020) refieren que, ante un contexto educativo cambiante, es preciso replantear el papel del docente, pasando de un papel pasivo como un emisor y calificador a un rol más participativo en el aprendizaje de los estudiantes, esto con el fin de lograr incentivar en los alumnos la búsqueda de conocimientos complementarios de forma independiente.

En el contexto internacional, se toma en consideración los resultados españoles de la prueba TALIS 2018, en la que se da a conocer la metodología de enseñanza empleada por los docentes, de los cuales el 89% afirmó relacionar los temas nuevos con los previamente enseñados, el 94% afirma que simplemente se limita a explicar hasta que el educando capte lo enseñado y solo el 41% afirmó incitar a los alumnos a definir qué métodos serían los más apropiados para llevar a cabo ejercicios complejos (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], 2020); poniendo en evidencia la necesidad de actualizar los esquemas pedagógicos, empleados por los educadores, en pro de incentivar la aparición de cualidades aprendizaje autónomo en los educandos.

En América Latina, la mayoría de países han adoptado las medidas dictadas por UNICEF, esto con la finalidad de proveer una óptima educación dentro de sus territorios (Soares y Schoen, 2020); las cuales se caracterizaron por la ausencia de

un trato directo o de forma física, dificultando la retroalimentación de información por parte de los docentes que no se adecuaron a estos medios (Ramírez et al., 2022); referente a esto, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) señala, ante dicho contexto, el empleo de la valoración formativa de los alumnos, desempeña un papel fundamental para adaptarse a las nuevas exigencias de la enseñanza; poniéndose énfasis en la relación educando-educador, al centrar al educador como un ente encargado de emplear dinámicas y técnicas en función a las exigencias individuales de cada educando (Ríos et al., 2022); buscando de esta forma reforzar el aprendizaje individual, al influir de manera positiva en el esquema motivacional del estudiante, al ofrecerle una adecuada retroalimentación, tanto durante la práctica educativa como en la formación aprendizaje autónomo (Canabal y Margalef, 2017).

En el Perú, el Ministerio de Educación (Minedu, 2022) puso al alcance del público un informe detallando los resultados nacionales de la prueba PISA 2018, evidenciando que el 18.8% de los escolares evaluados afirma que sus docentes mantienen la misma dinámica de enseñanza aunque esta no sea efectiva, el 16.1% refiere que es poco frecuente que el docente a cargo verifique si los educandos captan de forma adecuada la clase, el 63.5% afirma que en algunas clases los estudiantes no muestran interés; en base a esto se considera pertinente que el proceso educativo tenga un formato más participativo, junto con el apoyo socio-motivacional por parte de los docentes, a fin de avalar la formación de un adecuado aprendizaje autónomo en los estudiantes (Sutta et al., 2022).

Dentro de Institución educativa, con el regreso a las clases presenciales se han constatado deficiencias en el uso de técnicas pedagógicas para captar la atención de los educandos, de la mano con la reducción en la calidad del trato directo el cual, de una u otra forma, generaba una filialidad que fue difícil de reproducir en las clases virtuales; así mismo, se ha visto menguada la relación alumno-maestro, generando que aquellos docentes que no sepan adaptarse, pierdan cualquier tipo de respaldo o interés por parte del alumnado; esto se produce principalmente en los docentes

que se rehúsan a cambiar sus enfoques de evaluación tradicionales, puesto que desde su perspectiva requieren menor esfuerzo y genera productos que se pueden evidenciar de forma física y no subjetiva.

A esto, se suma la ausencia de refuerzo por parte de los tutores en su labor formadora, junto a las bajas expectativas que mantienen los docentes respecto al progreso de los alumnos, repercutiendo en la motivación de estos en sus clases, evidenciando alumnos sin iniciativa, desganados y a la espera pasiva de instrucciones; por ende, se les dificultará tener una visión real de sus propias capacidades, evitando buscar mejoras en su aprendizaje por cuenta propia.

Es por todo lo previamente señalado, que la presente pesquisa se encuentra dirigida a evaluar el uso de la retroalimentación y el aprendizaje autónomo en educandos de secundaria de una I.E. de Villa El Salvador, derivando en la interrogante: ¿Existe relación entre la retroalimentación y el aprendizaje autónomo en educandos de secundaria de una I.E. de Villa El Salvador? Así mismo se plantearon interrogantes específicas: ¿Existe relación entre la retroalimentación y las dimensiones del aprendizaje autónomo en educandos de secundaria de una I.E. de Villa El Salvador? ¿Existe correlación entre el aprendizaje autónomo y las dimensiones de retroalimentación en educandos de secundaria de una I.E. de Villa El Salvador? ¿Cómo son los niveles de retroalimentación en educandos de secundaria de una I.E. de Villa El Salvador? ¿Cómo son los niveles de aprendizaje autónomo en educandos de secundaria de una I.E. de Villa El Salvador?

El desarrollo de la presente pesquisa encuentra un fundamento desde una perspectiva teórica, dado que, en base al testimonio recabado a lo largo de la pesquisa, se profundizará en los preceptos alrededor de las variables, así como los esquemas metodológicos que dan sentido a los fenómenos subjetivos y conductuales asociados a estos; puntualmente se hará uso de los planteamientos del MINEDU (2019) para la retroalimentación y el de Parra et al. (2014) para el aprendizaje autónomo. Consecuentemente, encuentra justificación desde una mirada práctica, dado que, mediante esta pesquisa se busca dar conocimiento

referente a métodos para garantizar un adecuado aprendizaje en los alumnos, así como poner en evidencia la necesidad de un enfoque participativo por parte de los docentes dentro de sus respectivos campos educativos; por ello, el presente estudio servirá de precedente para evidenciar que criterios pertenecientes a la retroalimentación aumentan el aprendizaje autónomo. Por último, referente a una perspectiva metodológica, se hará uso de encuestas válidas y confiables para la evaluación y análisis de las variables, empleando los programas Excel para el ordenamiento de datos recabados y el SPSS 25 para el contraste de la relación entre las variables delimitadas, así como con sus dimensiones; así mismo, se valorará la presencia de estas en los escolares evaluados, representando estos valores en las tablas y gráficos pertinentes.

En base a esto, se establece como fin principal: determinar la relación entre la retroalimentación y el aprendizaje autónomo en educandos de secundaria de una I.E. del distrito de Villa El Salvador; así mismo, los fines particulares: determinar la relación entre la retroalimentación y las dimensiones del aprendizaje autónomo en educandos de secundaria de una I.E. del distrito de Villa El Salvador; determinar la relación entre el aprendizaje autónomo y las dimensiones de retroalimentación en educandos de secundaria de una I.E. del distrito de Villa El Salvador; describir los niveles de retroalimentación en educandos de secundaria de una I.E. del distrito de Villa El Salvador y describir los niveles de aprendizaje autónomo en educandos de secundaria de una I.E. del distrito de Villa El Salvador.

En esta misma línea, se delimitó como hipótesis central que: Existe una relación positiva entre la retroalimentación y el aprendizaje autónomo en educandos de secundaria de una I.E. del distrito de Villa El Salvador; de igual forma, como hipótesis particulares: existe una relación directa entre la retroalimentación y las dimensiones de aprendizaje autónomo en educandos de secundaria de una I.E. del distrito de Villa El Salvador; existe una relación directa entre el aprendizaje autónomo y las dimensiones de retroalimentación en educandos de secundaria de una I.E. de Villa El Salvador.

II. MARCO TEÓRICO

Se vio prudente el hacer mención estudios previos similares, a fin de realizar una evaluación comparativa de sus hallazgos con la información resultante en presente pesquisa; por ello se tomó en consideración dentro de territorio nacional a: Flores (2021), quien efectuó una pesquisa que tuvo por fin principal valorar la correlación de la retroalimentación en el aprendizaje autónomo de colegiales residentes en San Juan de Miraflores; de lo cual se pudo determinar que se relacionan de manera positiva y fuerte ($Rho=.763$; $p<.01$); aseverando que el uso de retroalimentación en el proceso formativo repercute positivamente en los procesos de autoaprendizaje. De igual forma, Vásquez (2022) desarrolló un estudio dirigido a valorar la correlación entre la retroalimentación y el éxito en el aprendizaje en escolares residentes en Trujillo; delimitando que ambas variables mantienen una relación fuerte y directamente proporcional ($Rho=.628$; $p<.05$); llegando a la conclusión que el manejo de una adecuada retroalimentación permite garantizar resultados óptimos en el aprendizaje de alumnos.

Continuando con Pasapera (2021), efectuó un trabajo investigativo centrado en delimitar la existencia de correlación de la retroalimentación y el aprendizaje en escolares residentes en Piura; a partir de lo cual se determinó que ambas no se relacionan de manera significativa ($p>.05$); de ello concluyó que el empleo de retroalimentación como método de enseñanza no contribuye en el aprendizaje. Esto contrasta con Pantoja y Oseda (2021), quienes buscaron delimitar la relación entre la valoración formativa y el aprendizaje autónomo en educandos residentes en Trujillo; determinando que ambas variables repercuten una en la otra de manera directa y fuerte ($Rho=.551$; $p<.01$); aseverando que mantener conocimiento sobre los estilos de aprendizaje empleados por los escolares repercute de forma positiva en el desarrollo de capacidades autodidactas.

Prosiguiendo con Arrese (2021), quien buscó valorar si la retroalimentación se correlaciona con el aprendizaje de matemáticas en alumnos que se encontraran cursando la secundaria y residieran en Lurín; mediante el cual, se puso en evidencia

que ambas variables mantienen una correlación directa y alta ($Rho=.564$; $p<.01$); por ello, afirma que el empleo de una adecuada retroalimentación dirigida a los escolares genera un incremento significativo en la forma en que estos aprenden matemáticas. Por otro lado, Farfán et al. (2022) buscaron relacionar retroalimentación con el aprendizaje colaborativo de alumnos de nivel secundaria residentes en Lima; observando que estas se relacionan directamente y de forma fuerte ($Rho=.558$; $p<.01$); delimitando que el empleo de una buena retroalimentación repercute de manera directa en el desarrollo de un adecuado aprendizaje colaborativo en los escolares. Por último, Casanotan (2021) acuñó una pesquisa dirigida a alumnos de nivel secundaria residentes en el distrito de SJM, a fin de correlacionar en estos, la retroalimentación junto al aprendizaje profundo; de esta, se observó que ambas guardan una relación positiva ($Rho=.501$; $p<.02$); en base a lo cual se concluye que el empleo de retroalimentación en el proceso formativo de los escolares repercute positivamente tanto en el aprendizaje formativo como en sus indicadores.

De igual forma se consideraron las pesquisas realizadas en el contexto internacional como: Pan y Shao (2020) quienes buscaron valorar la relación de la retroalimentación implementada por los educadores en medios virtuales con el compromiso con el aprendizaje de los educandos, así como con la motivación durante este, en una escuela de inglés ubicada en China; este determinó que el uso de retroalimentación mantiene una correlación positiva con el compromiso con el aprendizaje ($p<.01$) y con la motivación por aprender ($p<.05$); delimitando que los docentes que provean de una buena retroalimentación, garantiza que se muestre motivación y compromiso en el desarrollo en el aprendizaje. Así mismo, Dimotakis et al. (2017), valoraron la repercusión que tiene el uso de retroalimentación tanto positiva como negativa en la autoeficacia de estadounidenses; así como la búsqueda de retroalimentación en estos; resultando de éste que la retroalimentación está asociada positivamente en los niveles de autoeficacia de los estadounidenses ($p<.05$); así como se observó una relación directa entre esta y la búsqueda de retroalimentación ($p<.05$); delimitando que el recibir una buena

retroalimentación garantiza una mejora en la autoeficacia, derivando en la búsqueda de más retroalimentación.

Se consideró de igual forma a Hernández et al. (2021), los cuales tuvieron por fin delimitar la repercusión de la retroalimentación y la valoración formativa en el aumento en los niveles de aprendizaje y la autorregulación de universitarios residentes en España; de ello se determinó que la imagen positiva de la retroalimentación contribuye en la autorregulación del aprendizaje, afirmando que reforzar el uso de la retroalimentación por parte de los docentes, así como la apreciación positiva de este por parte de los estudiantes permite que estos últimos autorregulen sus fallos y aptitudes en el aprendizaje. Así mismo a Díaz (2018) acuñó una pesquisa con el fin de delimitar la repercusión de la imagen, expectativas y especulaciones respecto a la evaluación formativa de universitarios residentes en Colombia y como ésta última repercute en la retroalimentación brindada por sus docentes; de ello se puso en evidencia que todos los estudiantes participantes coinciden en que, la retroalimentación es indispensable para el desarrollo de una educación adecuada.

También se hace mención a Galora y Salazar (2017) los cuales acuñaron una pesquisa enfocada en valorar la cuantificación formativa y retroalimentación durante el proceso formativo de universitarios residentes en Ecuador; de la cual se delimitó la presencia de correlación entre ambas; afirmando que el uso de la evaluación y de la retroalimentación en el procesamiento formativo promueve de forma exponencial el desarrollo de aprendizaje significativo. Así mismo a Misiejuk et al. (2021) quienes desarrollaron un estudio dirigido a estudiantes estadounidenses que empleaban el aplicativo "Peergrade"; en los cuales se buscó, determinar la percepción y apreciaciones respecto al uso de retroalimentación y la retroevaluación a través de una valoración de sus pares; de cual se obtuvo que, aquellos escolares que mostraron una mayor aceptación al uso de la retroalimentación aceptaban con mayor facilidad sus fallos; concluyendo que la retroalimentación es un método útil al momento de buscar un aprendizaje adecuado dentro del ámbito educativo. Por

último, Simoes (2018) enfocó su estudio en estudiantes de educación superior con residencia en Brasil, buscando valorar cómo influye en el aprendizaje, la retroalimentación entre estudiantes por medios virtuales; de este se delimitó que, en su gran mayoría, los estudiantes retroalimentan a sus compañeros con el fin de pulir su propio entendimiento de los temas expuestos; concluyendo que la retroalimentación desempeña el papel de reforzador durante el aprendizaje.

Respecto a los teoremas asociados a las variables; se tomó como referencia los planteamientos del aprendizaje en el modelo constructivista, el cual pone al educando como eje central del procesamiento de información y la producción de conocimiento, discrepando del esquema conductista en el cual el educando es considerado un ente pasivo cuya única labor es el almacenaje de información; así mismo refiere que el educador debe mantener un rol activo en dichos procesos con el fin de garantizar que el educando desarrolle autonomía en sus procesos de aprendizaje (Hyslop-Margison y Strobel, 2008).

Dentro de sus exponentes más relevantes, se considera la teoría del desarrollo cognitivo acuñada por Jean Piaget, el cual delimitó que la formación de conocimiento se emplea como una herramienta biológica en respuesta a los estímulos del entorno y como tal, se encuentra restringido por el desarrollo maduracional del individuo; en este sentido, el aprendizaje se concreta durante la interacción entre el periodo biológico en el que se encuentre el educando y el conocimiento intrínseco que éste posea (Pardjono, 2002). En esta línea, el planteamiento de Piaget asevera que la educación no debe ejercer un papel de molde para los educandos, sino que debe promover el desarrollo de cualidades investigativas en estos; por ello, los docentes deben contar con conocimiento pedagógico que les permita cumplir con esta labor, afín que los educandos cumplan un rol innovador en la sociedad (O'loughlin, 1992).

Así mismo, se hace mención al esquema de aprendizaje autónomo delimitado por Pintrich, el cual recibió influencia de los modelos cognitivos-sociales, dirigido a

contrastar la repercusión de la motivación, sea por factores intrínsecos o extrínsecos, en los esquemas comportamentales del educando; refiriendo que el aprendizaje regulado de forma autónoma requiere de capacidades para la formación de ideas críticas respecto a las temáticas que se le presentan, a fin que este pueda desenvolverse con libertad en su aprendizaje (Daura et al., 2022).

En dicho esquema, se refirió que la autorregulación mantiene un proceso circular, atravesando cuatro aspectos a seguir por el educando: la planificación y organización, delimitando las metas a seguir en función a los criterios motivacionales presentes en el educando; el monitoreo de su progreso, centrado en la valoración introspectiva de su desempeño a lo largo de sus procesos de aprendizaje, cuantificando sus progresos y fallas a lo largo de este; capacidad de control, es decir, que el educando tiene la facultad y la potestad de ejercer una regulación en su conducta, así como en aspectos actitudinales asociados a los procesos de aprendizaje; por último, la capacidad reflexiva y reactiva, dirigido a la valoración, reforzamiento o eliminación de esquemas actitudinales en función a la utilidad y efectividad en los fines delimitados por el educando (Pintrich et al., 1998; Daura et al., 2022).

Dada la relevancia del modelo constructivista en los esquemas pedagógicos actuales, se consideró la teoría de aprendizaje sociocultural de Vygotsky; partiendo del precepto que las funciones cognitivas inferiores tienen un origen biológico, es de decir son adquiridas de forma innata por los individuos; pudiendo desarrollarse funciones cognitivas superiores mediante la interacción directa e indirecta con el medio que lo rodea, así mismo se afirma que dentro del entorno educativo estas pueden prosperar, independientemente del desarrollo maduracional, como efecto del sistema pedagógico al que el educando sea expuesto (Sánchez, 2019). Consecuentemente, este enfoque delimita que el crecimiento a nivel cognitivo en los estudiantes, no se desarrolla de forma intrínseca en estos, sino que, mediante la interacción con los educadores, compañeros u otros actores, los educandos verán trocada la información interpsicológica en intrapsicológica, es decir internalizarán la

información provista por el entorno social y la adoptarán como propia (Shabani, 2016).

Dicho proceso se explica con mayor detalle en la teoría de la zona del desarrollo próximo acuñada por Vygotsky, dentro de la cual se conceptualiza a ésta como un paso provisional que sirve de medio para el intercambio de experiencias y saberes, el cual permite que los estudiantes manifiesten un cambio comportamental abrupto y evidenciable (Zaretskii, 2009, citado por Karimi-Aghdam, 2017). Así mismo, ésta señala que el educando inicia empleando la información de las actividades y acciones que éste puede llevar a cabo por sus propios medios, denominándolo desarrollo actual o real; posterior a ello, se encuentra aquello que es capaz de efectuar con el apoyo del docente o alguien con las habilidades o conocimientos necesarios para guiar de forma adecuada al aprendiz inexperto; por último, se detalla el desarrollo potencial como aquello que se encuentra fuera del alcance del estudiante, siendo éste el que se busca alcanzar mediante la internalización de la información obtenida del docente (Leontiev, Luria y Vigotsky, 2004; citado por Gamboa, 2019).

En esta línea, Silalahi (2019) afirma que para que este modelo se desarrolle adecuadamente se debe tener en consideración seis criterios derivados del planteamiento de Vygotsky:

En primer lugar, se considera el andamiaje brindado por el docente hacia el alumno, entendiéndose como el conglomerado de técnicas, métodos didácticos y pedagógicos empleados por el educador para garantizar la adecuada construcción del conocimiento; profundizando en la labor relacional entre ambos, dado que para seleccionar qué métodos de andamiaje va a emplear el educador, este precisa conocer las virtudes y dificultades en el aprendizaje de cada estudiante (Wertsch et al., 1980; citado por Silalahi, 2019). Sintetizando, que para que los educandos alcancen su máximo potencial se precisa de docentes capaces de cubrir cada una de las necesidades que estos puedan manifestar, es decir que estos deben ser

capaces de brindar una adecuada retroalimentación en función al aprendizaje individual de cada uno de sus estudiantes, a fin de garantizar que estos alcancen su potencial (Margolis, 2020).

En segundo lugar, se menciona la mediación, siendo en esta, el lenguaje, un medio principal para el traslado de información entre el sujeto (estudiante) y el artefacto (el docente), dirigiendo este conocimiento hacia un objeto (meta) en concreto; es por ello, que éste último, es alcanzado por el sujeto con la presencia del artefacto u otro agente con el que comparta el mismo canal comunicativo y le brinde los conocimientos necesarios para apuntar a un fin determinado (Wertsch, 1993; citado por Silalahi, 2019).

En tercer lugar, se habla sobre la relevancia de la cooperación mutua; entendiéndose como el trato colaborativo entre el educando y el ente que le apoya en el desarrollo de su potencial, sea su docente u otro estudiante con mayores capacidades; resaltando la relevancia de esta práctica dado que los procesos de replicación, la capacidad para generalizar lo aprendido y aplicarlos en otros contextos se dan mediante la interacción directa de ambos, permitiendo la transición del conocimiento de inter a intracognitivo (Daniels et al., 2007; citado por Silalahi, 2019).

En cuarto lugar, se menciona la relevancia de la capacidad de imitación, en base a los planteamientos de Vygotsky, este es un proceso elemental en la formación del potencial de los educandos, puesto que al encontrarse cualidades de su interés que no poseen, sea por su nivel maduracional u otro factor intrínseco, estos buscarán replicarlas a partir del entendimiento superficial que tienen de estas (Chaiklin, 2003; citado por Silalahi, 2019).

En quinto lugar, hace referencia a la relevancia del objetivo, esclareciendo que el fin primordial de la zona de desarrollo próximo es permitir al individuo alcanzar nuevo conocimiento, es decir habilidades de las que este carece o no domina;

obviando lo contraproducente que devendría buscar que un individuo con menor conocimiento capacite a otro con mayor dominio, así mismo tendría un efecto negativo en el educador, el buscar capacitar a los educandos en conceptos que ya dominan de forma intrínseca (Meadows, 2018, citado por Silalahi, 2019).

Por último, se menciona la relevancia de las crisis, entendiéndose que la transición del desarrollo real al potencial no es necesariamente un procedimiento afable, por lo que en el caso que ésta se encuentre alejada de la zona de confort del individuo, devendrá en una crisis para éste (Chaiklin, 2003; citado por Silalahi, 2019). Ante este evento se recalca la relevancia de la retroalimentación del docente, tanto como un guía para sobrellevar la crisis, así como un apoyo motivacional para que el educando no abandone el proceso de aprendizaje (Chaiklin, 2003; citado por Silalahi, 2019).

En esa misma línea, considerando la teoría de aprendizaje autorregulado, con el fin de que los educandos desarrollen habilidades que puedan emplear en un futuro, precisan desarrollar capacidades de autogestión de sus procesos de aprendizaje, mas esto no deben partir de meros estímulos motivacionales, sino que deben mostrar un manejo adecuado de estas competencias, a fin de lograr un óptimo aprendizaje (Zimmerman, 2002; citado por Pinto y Palacios, 2022); dicho esquema hace énfasis en las discrepancias, presentes en los educandos durante la selección de métodos y técnicas al intentar potenciar su aprendizaje individual, las cuales, si bien coinciden en algunos puntos superficiales, elementos como la frecuencia de uso o el tipo de método que emplee variarán en función a factores intrínsecos y metacognitivos del educando (Zimmerman, 2002; citado por Pinto y Palacios, 2022).

Por ello Zimmerman (2002; citado por Pinto y Palacios, 2022) asevera que para que un individuo desarrolle cualidades referentes al aprendizaje autónomo, este precisa cumplir con una serie de condiciones en lo que respecta a sus aptitudes:

El individuo debe ser capaz de trazarse un camino, refiriéndose a la capacidad del educando para definir de forma clara lo que busca y lo que se propone con el desarrollo de sus capacidades de aprendizaje, esto con el fin de facilitar el desarrollo de este al seguir una línea de estudio que conoce y con la que está de acuerdo (Zimmerman, 2002; citado por Pinto y Palacios, 2022).

Seleccionar los métodos y elementos adecuados, una vez delimitado el fin que busca alcanzar mediante el desarrollo de su aprendizaje, el educando debe ser capaz de identificar la metodología idónea para alcanzarlo, haciendo uso de estos según su efectividad y empleabilidad (Zimmerman, 2002; citado por Pinto y Palacios, 2022).

Mantener un seguimiento contante del progreso, a fin de evitar el estancamiento o desaparición del avance, así como para reforzar la motivación del educando mediante la visualización realista de su progreso, puntualmente se efectúa al contrastar la posición en la que se encuentra en contraste con el punto de partida (Zimmerman, 2002; citado por Pinto y Palacios, 2022).

Capacidad para adaptar el área en la que se encuentra y a sí mismo; tal como se indica, el educando debe ser capaz de percibir que elementos de su entorno perjudican su desempeño académico, así como cuales sus falencias al momento de desenvolverse en el estudio; una vez reconocidos estos elementos, se espera que el educando se capar de eliminarlos o prescindir de ellos, a fin optimizar el desarrollo de su aprendizaje (Zimmerman, 2002; citado por Pinto y Palacios, 2022).

Mantener una adecuada gestión del tiempo, siendo el estudio una parte relevante para el proceso de aprendizaje, es preciso evitar atiborrar las actividades diarias del educando, a fin de minimizar la sobrecarga; en la misma medida que no se puede reducir el mismo, a un periodo inferior al que el educando acostumbre, por ello se espera que, en base a su conocimiento intrapersonal, el estudiante sea capaz de

trazarse sus límites gestionar su tiempo en función a ello (Zimmerman, 2002; citado por Pinto y Palacios, 2022).

Dar valor intrínseco a las actividades efectuadas y su propio accionar, se espera que las actividades efectuadas por el educando, en la búsqueda de optimizar sus capacidades de aprendizaje, los educandos efectuarán métodos que consideren pertinentes para alcanzar sus objetivos delimitados, estos serán valorados según el criterio personal del educando, decidiendo prescindir de ellos o reforzarlos en caso los considere útiles; esto se realiza, a fin de lograr el mejor desarrollo posible para este (Zimmerman, 2002; citado por Pinto y Palacios, 2022).

Capacidad para aceptar los efectos en función al accionar, refiriéndose puntualmente a la capacidad del educando para aceptar los efectos de sus prácticas educativas en su aprendizaje, permitiéndole discernir de forma clara sus falencias y limitantes de forma objetiva al probar una metodología para desarrollar su aprendizaje; se hace énfasis que aquellos educandos con esta competencia no deberán ver mermados sus indicadores motivacionales (Zimmerman, 2002; citado por Pinto y Palacios, 2022).

Capacidad para administrar la inserción de nuevas técnicas de aprendizaje, dada la espera de un esquema de ensayo y error, respecto a los métodos usados, se deberá contar con técnicas adicionales o complementarias, a fin de no quedar en un estado de inacción al encontrar falencias en alguna de las metodologías empleadas (Zimmerman, 2002; citado por Pinto y Palacios, 2022).

Referente a la retroalimentación, en el enfoque de Anijovich (2019) propone un esquema centrado en las estrategias junto con los contenidos presentes en la retroalimentación; delimitando que ambos atraviesan por una serie de factores antes de formalizarse de manera efectiva en el educando; esquematizando dentro de las estrategias:

El tiempo, entendiéndose que el momento en que los educandos reciban la retroalimentación, esta repercutirá en el procesamiento de información, por lo que debe ir en función a la tarea trazada, así como a las capacidades de aprendizaje presentes en estos; diferenciando entre señalamientos puntuales en el accionar de los estudiantes y el apoyo dirigido al pensamiento reflexivo y la resolución de problemáticas a enfrentar posteriormente (Shute, 2008; citado por Anijovich, 2019).

Así mismo, se considera relevante la cantidad, refiriéndose a la frecuencia con la que el educador brinda retroalimentación a sus estudiantes, así como a que aspectos del educando va dirigido dicho apoyo; puesto que se asevera que con el fin de lograr un óptimo desarrollo es recomendable focalizar el apoyo a las áreas del aprendizaje que se busca potenciar en este (Anijovich, 2019).

Otro aspecto relevante para Anijovich (2019) es el modo en el que se aborda la retroalimentación; puesto que como ya se mencionó previamente cada estudiante posee un esquema de aprendizaje individual, por lo que los métodos de retroalimentación implementados en un aula, deben contemplar las dificultades y virtudes que posee cada educando al momento de proveerles información, puesto que esto repercutirá en el interés de éstos en la clase.

Por último, Anijovich (2019) señala a la audiencia como un factor a tomar en cuenta en las estrategias a implementar, señalando la discrepancia entre brindar una devolución de información a un individuo de forma particular y el realizar esta acción para un grupo más amplio de estos; siendo el primero más eficaz al momento de garantizar la absorción de la retroalimentación, dada la dificultad en un modelo grupal junto con las limitaciones de tiempo presentes en este.

En este mismo modelo, Anijovich (2019) esquematizó los contenidos, entendiéndose como el fin por el cual se lleva a cabo la retroalimentación, considerando: la valoración respecto a la persona, dirigido a generar un impacto significativo en la autopercepción de los educandos, afirmado que este puede ser

uno positivo o negativo dependiendo de las necesidades de aprendizaje que esté presente; haciendo hincapié en que, no siempre reforzar positivamente va a repercutir con el mismo efecto en la formación de habilidades de un estudiante.

De igual forma se tomó en consideración la valoración respecto a los desempeños y producciones, aseverando que todo progreso desarrollado por los educandos, como producto de la retroalimentación brindada, debe ser adecuadamente valorado por el docente, de manera inmediata o en la medida de lo posible; esto con el fin de valorar qué tan encaminado se encuentra el educando a las metas propuestas (Anijovich, 2019).

Por último, se hace mención de la valoración respecto a los procesos de aprendizaje, entendiéndose como un filtro que desarrolla el estudiante con apoyo del docente, focalizando las técnicas y métodos que le son útiles en la formación de su conocimiento; esto se lleva a cabo como un mecanismo de autoidentificación en el educando puesto que le permitirá reconocer la forma en que genera información, promoviendo el desarrollo de un aprendizaje autónomo en este (Anijovich, 2019).

Prosiguiendo, con la valoración que efectuaron Quezada y Salinas (2021), referente a esquemas de retroalimentación y su empleabilidad en entornos educativos, pudieron divisar la presencia de una discrepancia entre la percepción que mantienen los educadores y los educandos respecto al proceso de retroalimentación; aseverando que los profesores dan mayor importancia a la calidad en conjunto con la utilidad que tendrá la retroalimentación dentro del entorno académico; dejando de lado el factor socio-afectivo presente en este, refiriéndose interés e involucramiento del docente en dicho proceso; paradójicamente en la percepción de los educandos este último tiene mayor peso que los previamente mencionados. Es decir, que estos se mostrarán más comprometidos con el proceso de aprendizaje si perciben este indicador en los educadores a su cargo.

Así mismo, Forsythe y Johnson (2017; citado por Quezada y Salinas, 2021) aseveran que la manera en la que los educandos se auto-perciban repercutirá en el éxito del proceso educativo, delimitando que durante la emisión y recepción de información entre educador y educando, se evidenciarán las capacidades y limitaciones de este último, por lo que para lograr una óptima retroalimentación entre estos es indispensable, fortalecer o preparar la psique del educando, a fin de que esta le permita amortiguar cualquier efecto negativo que esta pueda generar en su autoimagen.

En dicho contexto, Mollo y Deroncele (2022), en una búsqueda por delimitar un esquema, que dé explicación al proceso en el que se desarrolla la retroalimentación, refiriendo que una retroalimentación desarrollada a un nivel reflexivo, tanto por el educador como por el educando se desglosa en:

La capacidad para reconocer a donde se dirige, entendiéndose como el tener conocimiento de los objetivos a corto y largo plazo del educando dentro del ámbito académico; puesto que esto permite, tanto al educando como al educador, focalizar sus esfuerzos en actividades que vallan a fin a estos (Hattie y Timperley, 2007; citado por Mollo y Deroncele, 2022).

El mantener una comprensión de la retroalimentación, referido puntualmente, a efectuar una valoración del progreso obtenido, en base a la evaluación personal y en base a criterios externos; permitiéndole al educando mantener una percepción positiva o, por el contrario, negativas respecto al proceso de aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007; citado por Mollo y Deroncele, 2022)

La retroalimentación dirigida a futuro, dado que es preciso que tanto el docente como el educando, tengan conocimiento del proceso de aprendizaje, de forma amplia, dado que esto permitirá que se evidencie de forma clara el avance efectuado por educando, al pasar de una etapa a otra consecuente (Hattie y Timperley, 2007; citado por Mollo y Deroncele, 2022).

La valoración metacognitiva, centrándose en la efectuada por el educando, al evaluar su psique y sus capacidades, con la finalidad de esclarecer con qué fin busca mejorar su aprendizaje; así mismo, lo que requiere para alcanzarlo, volviendo evidente la distancia a la que este se encuentra de su meta (Medina y Deroncele, 2020; citado por Mollo y Deroncele, 2022).

En esta misma línea, se refirió, siguiendo un esquema praxiológico operacional, el empleo de una retroalimentación óptima se produce al garantizar: una gestión autoevaluativa, es decir la autovaloración y cuantificación del avance intrínseco del educando dentro de sus procesos de aprendizaje (Medina y Mollo. 2021; citado por Mollo y Deroncele, 2022); dar cabida a las instrucciones dadas, cercando criterios heteroevaluativos, refiriéndose a la interiorización del educando respecto al *counseling* que percibe del educador; el apartado de la ejecución, denominado coevaluativo, referido al intercambio efectuado entre escolares, a partir del cual estos logran desarrollar una visión objetiva de sus capacidades, así como de sus limitantes en el ámbito académico, obviando la valoración de su desempeño en base a la nota obtenida por estos; por último, símil al esquema previo, se delimita un criterio de evaluación metacognitivo y como tal, pone en contraste todos los criterios previamente mentados, mediante una introspección valorativa de estas dentro del sus procesos de aprendizaje (Mollo y Deroncele, 2022).

De igual forma, Tejeiro et al. (2019; citado por Vacas-Gonzales, 2022) aseveran que la retroalimentación debe cumplir con una serie de criterios, a fin de garantizar que se efectúe de forma óptima en un grupo de educandos: en primer lugar, los beneficios a corto y largo plazo que esta genera, referido a la delimitación de los intereses motivacionales del educando, así como el objetivo del docente al proveer de información a los educandos a su cargo; se debe promover la formación de un esquema evaluativo intrínseco, centrado en la autovaloración, por medio de la reflexión interna; la devolución del progreso apreciable por el educador, pudiendo efectuarse de forma cuantitativa o siguiendo criterios cualitativos; se debe agilizar el proceso en el que se receptiona la información del educador-educando, así como

entre educando y educando, dado que al reducir el tiempo empleado con cada individuo, se puede maximizar la cantidad de información que el estudiante recepcione a lo largo del proceso; se debe promover la formación y reforzamiento de estímulos motivacionales, sea por un interés en la mejora personal u otro criterio que beneficie al educando en su crecimiento personal, fortaleciendo la autoimagen del individuo en el proceso, generando un efecto circular entre estas; así mismo, se debe garantizar que los educandos poseen las cualidades necesarias para acortar la separación entre el desarrollo real y el esperado, posterior a los procesos previamente referidos, se entiende el educando y el docente han trazado una ruta de progreso realista a las capacidades y limitantes del educando; se espera que durante este proceso el estudiante provea de información al educador, a fin de que estos tengan una visión real de los procesos de aprendizaje en los estudiantes, así como los efectos de la retroalimentación efectuada en estos.

Así mismo, Gogus et al. (2019; citado por Vacas-Gonzales, 2022) aseveran que, si bien el uso de la retroalimentación busca optimizar las capacidades de recepción durante las clases, también se busca promover un ambiente de reflexión, al permitirle a los educandos formular ideas propias, así como discernir o plantear sus dudas e interrogantes durante el proceso de aprendizaje.

Partiendo de esa idea, Flores et al. (2022) refieren que el promover la reflexión en los educandos, es un elemento indispensable para que estos desarrollen un pensamiento autónomo, es decir el ser capaces de generar ideas racionales o lógicas, independientemente si estas entran en conflicto con la opinión media; siendo necesaria para que los educandos delimiten sus necesidades e intereses en el aprendizaje, permitiéndole a estos seleccionar en base a su propio entendimiento, qué mecanismos les garantizan alcanzar sus metas, en lo que a aprendizaje se entiende. Así mismo, se hace alusión que la relación estudiante-educador debe garantizar una devolución y recepción de información entre ambos, generando una relación “apoyo-desafío” e incentivando las ideas reflexivas en ambos actores (Arredondo y Rucinski, 1998; citado por Flores et al., 2022).

Tal como se aseveró, a partir de los principios constructivistas, los menores se encuentran a merced de su medio y los estímulos externos, hasta que estos empiecen a manifestar indicadores de autonomía en su conducta y toma de decisiones (Melgarejo-Alcántara et al, 2022); por lo que, al hablar de aprendizaje autónomo se hace alusión a la toma de control, partiendo de un rol más participativo, en cada fase del proceso de aprendizaje, delimitando que este parte del establecimiento de tres Indicadores en el individuo:

En primer lugar el conocimiento o el saber, es decir, el poseer los conocimientos básico o elementales de una determinada temática, con la finalidad de facilitarle al educando el manejarse dentro de esta; la capacidad de gestión o el saber hacer, refiriéndose al manejo que posea el educando en métodos o estrategias para fomentar su conocimiento y entendimiento de una determinada temática, así como sus habilidades para captar y asimilar esquemas nuevo a su repertorio; por último, el factor motivacional o el querer, tal como el nombre lo refiere, se toma en cuenta el interés del educando durante su desenvolvimiento en determinada temática, dado que si el tema abordado va en contra de los intereses o discrepa de estos, se dificultará el desarrollo de un aprendizaje óptimo (Gamboa et al., 2018; Melgarejo-Alcántara et al., 2022).

En esta línea, Carless et al. (2011) conceptualizan la retroalimentación como un proceso complementado por técnicas didácticas que se apoyan en el diálogo, con el fin de brindar información a un aprendiz y que este sea capaz de desempeñar una determinada tarea de forma autónoma, teniendo igual relevancia tanto el educador como el educando en dicho proceso.

De igual forma Anijovich (2019) la define como parte indispensable del proceso de evaluación formativa, así mismo, desde su raíz etimológica, la delimita como el proveer información a partir de los sucesos evidenciados, permitiendo los pensamientos reflexivos, la modificación de la información y la adaptación en el

educando; cabe resaltar que la efectividad en la retroalimentación brindada por el docente se encontrará condicionada por los vínculos que haya formado con sus educandos.

De ello, Sadler (2010) refiere que la retroalimentación requiere de un rol participativo del educando, afín que este obtenga el mayor beneficio posible de esta; clarificando que este debe mantener una imagen clara de sus metas y objetivos en el ámbito académico, así como, ser capaz de discernir las diferencias entre las cualidades que posee y aquellas que busca obtener; es decir, que este debe encontrarse dispuesto a emplear estrategias que permitan alcanzar las metas trazadas, independientemente si estas difieren de su zona de confort.

Así mismo, el Minedu (2018) delimita a la retroalimentación como el acompañamiento del docente a lo largo de los procesos de aprendizaje que el educando enfrenta, esto mediante el uso de herramientas pedagógicas; así mismo, se hace mención que para que el docente brinde una retroalimentación de calidad éste deberá ser capaz de identificar las necesidades individuales de sus alumnos.

Referente al aprendizaje autónomo, se conceptualiza como la competencia de un educando para identificar sus procesos de aprendizaje y dirigirlos a un objetivo en concreto que este delimite; es decir que a partir de información recabada de su medio externo estos son capaces de administrarla, así como emplearla para generar cambios en sus procesos de aprendizaje (Rodríguez et al., 2018; citado por Vázquez y Gutiérrez, 2021). Así mismo, Parra et al. (2014) la definieron como la participación continua del estudiante en su aprendizaje, desde su inicio hasta en los procesos de reforzamiento del mismo.

Otra definición brindada por Solórzano (2017), asevera que el aprendizaje autónomo es la cualidad de los educandos para llevar a cabo la identificación de todo el esquema comportamental que lleva al desarrollo de conocimientos, tanto elementos intrínsecos como extrínsecos, en ellos mismos; en base a la cual, el

educando consigue regular de forma autónoma estos procesos. Así mismo, se hace hincapié en que, si bien esta le permite alcanzar sus objetivos, el estudiante precisa aún del apoyo del educador a lo largo del proceso de aprendizaje; tanto como un estímulo origen, como un ente modelador y como un evaluador de la efectividad del aprendizaje autónomo (Solórzano, 2017).

En esta línea, González et al. (2017) detallaron un conglomerado de tácticas que promueven la implementación y mejora del aprendizaje autónomo de los educandos, para lo cual delimitaron:

Las estrategias de organización, pudiendo efectuarse mediante organizadores visuales, elementos cuadros u otros medios que permitan al estudiante delimitar puntos de diferenciación en la información que recibe, a fin que éste pueda entenderla de forma clara y concisa, así como facilitar el contrastar esta, promoviendo en desarrollo de nuevo conocimiento (Monereo et al., 2011; citado por González et al., 2017).

Las estrategias de elaboración, entendiéndose como puntos de unión entre la información brindada por el docente y el aprendizaje intrínseco del educando, como pueden ser el tomar apuntes, asociar de forma interna la información que se recibe, replantear la información recabada en base al conocimiento propio, por mencionar algunas (Monereo, 1990; citado por González et al., 2017).

Las estrategias de ensayo, se entienden de forma puntual como la replicación de la información recibida, usualmente luego de un filtrado de la información en función al objetivo del educando; esto se lleva a cabo con el fin que, mediante la recepción de información y plasmarla de forma casi inmediata, este asimile conocimiento dentro de su memoria y sea capaz de emplearla en procesos futuros (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2010; citado por González et al., 2017).

Las estrategias metacognitivas, entendiéndose como la capacidad del estudiante de ser autoconsciente de sus virtudes y flaquezas en el aprendizaje; permitiéndole a este el poder dirigir sus esfuerzos en potenciar aquellas habilidades que posee o por contraparte adquirir aquellas habilidades en las cuales carece de dominio; es preciso señalar que la formación de estas suele requerir un agente externo con el cual pueda contrastar o adquirir formas de aprendizaje (Flavell, 1993; citado por Gonzáles et al., 2017).

Las estrategias de autorregulación, compartiendo características similares a las metacognitivas, diferenciándose en que ésta se basa en un enfoque de tipo comportamental, es decir que valora lo objetivo por sobre lo subjetivo; en el contexto educativo esta se evidencia dentro de los educandos en sus capacidades de autocontrol, la capacidad para seguir un plan o llevar un control del progreso, por mencionar algunas (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2010; citado por Gonzáles et al., 2017).

Las estrategias de evaluación, las cuales se entienden como un proceso interno de valoración de los métodos y estrategias implementadas; afín de delimitar cuales generan el progreso buscado por el educando, así como cuales no lo generan o lo entorpecen, para posteriormente llevar a cabo un filtrado de estos (Lobato-Fraile, 2006; citado por Gonzáles et al., 2017).

Las estrategias de apoyo afectivo, se entienden como el conglomerado de factores no asociados a la cuantificación académica, pero que tienen una repercusión significativa en los procesos de aprendizaje-enseñanza, en la forma en que el educando se adapte al entorno escolar y por ende en la manera en que éste responderá a las exigencias de la misma; este puede ser desde el ánimo que mantenga el estudiante al desarrollar actividades educativas hasta área de estudio delimitada (Lobato-Fraile, 2006; citado por Gonzáles et al., 2017).

En el Perú, siguiendo los criterios delimitados por el MINEDU (2018) la retroalimentación brindada dentro de las I.E. es calificada en base a cuatro niveles establecidos en una rúbrica implementada por este mismo organismo; en la cual se detalla que la retroalimentación puede presentarse como:

Retroalimentación por descubrimiento o reflexión, centrándose en incentivar que los educandos busquen implementar soluciones propias para las problemáticas a las que se enfrenten, sin la necesidad de producir cambios drásticos en las capacidades a corto plazo, pero delimitando la base para el desarrollo de información nueva a partir de la reflexión del conocimiento adquirido (MINEDU, 2018). Según Anijovich (2019; citado por Mamani et al., 2022)., esta permite poner a prueba el pensamiento reflexivo de los educandos al dar paso a la valoración del progreso, basado netamente en su perspectiva intrínseca, viendo un valor positivo tanto en los aciertos como en las fallas durante las pruebas impuestas por el educador, el cual, promoverá y requerirá esta información a lo largo del proceso de la retroalimentación.

Retroalimentación descriptiva, ésta consiste en proveer al educando información afín al objetivo delimitado, como método de esclarecer un planteamiento errado en este al brindarle información descriptiva de forma puntual, intentando acercarlo a la respuesta esperada (MINEDU, 2018). Respecto a ello, Tobón (2017; citado por Mamani et al., 2022) asevera que en este tipo de retroalimentación el educador se encarga de proveer los mecanismos, que mejor estructuran el aprendizaje de los educandos, proponiendo actividades en función al criterio del educador, estas seguirán el esquema que sean consideradas idóneas para las necesidades percibidas en los educandos.

Retroalimentación elemental, caracterizada por ausencia de apoyo significativo por parte del educador, limitándose este último a señalar al estudiante si su planteamiento es acertado o no, sin ningún otro estímulo para que este vuelva a intentar afrontar la problemática planteada (MINEDU, 2018). De igual forma,

Esteban (2019; citado por Mamani et al., 2022) aseveran que este se caracteriza por estar condicionada a las respuestas brindadas por los educandos ante una problemática establecida en la clase, así como a los resultados que se obtienen de estas; junto a ello, se recalca que en este modelo de retroalimentación se brinda un apoyo emocional superficial, es decir que se brinda un estímulo positivo momentáneo sin ningún otro tipo de refuerzo.

Así mismo para delimitar la división dimensional del aprendizaje autónomo se consideró el modelo planteado por Parra et al. (2014), los cuales en el desarrollo de su pesquisa acuñaron un instrumento dirigido a la valoración esta variable; segmentándola en tres indicadores:

La autogestión, siendo la capacidad del educando para identificar o valorar la forma en la que este se desarrolla en el ámbito educativo, es decir qué técnicas emplea, con qué frecuencia las usa, etc. En base a estos el individuo es capaz de regular como mejorar en aquellos aspectos en los que flaquea (Zimmerman y Kitsantas, 2007; citado por González et al., 2018); cabe recalcar que, al referirse a las formas, se engloba tanto factores físicos como empíricos, refiriéndose a aspectos como el área donde se lleva a cabo el estudio, el empleo de recursos digitales o la eliminación de elementos distractores (Parra et al., 2014).

Tal como lo refiere Góngora (2005; citado por Núñez et al., 2021), la autogestión presente en el educando se verá reflejada en las capacidades de control, cualificación, así como establecer un adecuado plan para el desarrollo de su aprendizaje, a través de los recursos tanto personales como contextuales con los que cuenta; coincidiendo con lo expuesto por Knowles (1975; citado por Chaves, 2016) quien asevera que cada una de estas forman parte del proceso empleado por el educando para gestionar su aprendizaje, delimitando la forma en la que este lo administrará.

La motivación, la cual se define dentro del contexto de aprendizaje como la aparición de estímulos internos en el educando, independientemente de la labor a efectuar, los cuales permiten que él mismo opte por involucrarse en nuevas formas de aprendizaje, aunque esto implique alejarse de su área de confort (Arias, 2015); delimitando que la presencia de motivación repercutiría de positivamente en el rendimiento de los educandos, además de facilitar el surgimiento innato del deseo de mejorar, así como el llevar a cabo los procedimientos para garantizar y mantener esta mejora (Parra et al., 2014).

Señalando Valenzuela (2007), que la motivación se describe como un elemento que puede ser tangible o no, el cual se presenta como un elemento condicional al desempeño, esfuerzo o accionar del individuo; siendo este elemento requerido o esperado por el mismo. En base a ello, Herrera (2010) afirma que toda actividad escolar, efectuada por los educandos, sin el estímulo motivacional hará que estos se limiten a intentar cumplir con las tareas a la que se enfrenten; aseverando que dicho estímulo es requerido para garantizar el desarrollo óptimo del aprendizaje, junto con el interés en la administración del mismo.

El automonitoreo, consiste puntualmente en cualificar sus métodos de aprendizaje y evidenciar si es pertinente continuar con su uso o por contraparte prescindir de ellos, en función de la utilidad de éstos para los fines prioritarios del educando (Ruiz, 2005); de ello Parra et al. (2014) resaltan la relevancia de la valoración continua del desarrollo del aprendizaje personal en el estudiante, a fin de tener conocimiento profundo de sus requerimientos que, de ser saldados, permitan el alcanzar las metas trazadas por el educando en esta área.

Aseverando de ello, Zimmerman (1999; citado por Hugo, 2006) que este es un factor indispensable para el adecuado desarrollo de una adecuada autorregulación, así como todo lo que esta implica, junto con los elementos motivacionales que este presente; permitiendo que el educando descarte o persista con determinados métodos, dando forma a sus procesos de aprendizaje.

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de investigación

Se seguirá una senda de tipo aplicada, dado que se emplearán esquemas teóricos e información recabada de pesquisas previas afín de responder las interrogantes planteadas; así mismo se busca generalizar la data obtenida, con la intención de poder predecir la aparición de fenómenos específicos; así mismo, se emplea un diseño no experimental y transversal, entendiéndose que se recolectará información de interés en los estudiantes, sin generar cambios en éstos, esta se llevará a cabo en una única oportunidad en un tiempo determinado; siguiendo un nivel correlacional-descriptivo puesto que se valorará la repercusión del *feedback* en la formación de aprendizaje autónomo, así como se valora la presencia de las variables en la muestra delimitada (Arias y Covinos, 2021). Así mismo, se empleará un método hipotético-deductivo, dado que se buscará corroborar la veracidad o inexactitud en las hipótesis planteadas, por medio de la valoración de dichos criterios en el programa estadístico pertinente (Dźwigoł & Dźwigoł-Barosz, 2018).

3.2 Variables y Operacionalización

Definición conceptual de retroalimentación: siendo el acompañamiento del docente a lo largo de los procesos de aprendizaje que el educando enfrente, esto mediante el uso de herramientas pedagógicas (Minedu, 2018).

Para la división operacional de la retroalimentación se toma la propuesta de Porras (2021); acuñando un cuestionario que cuenta con 16 ítems, valorados mediante el empleo de una escala Likert con respuestas que van del 1 (Nunca) al 5 (Siempre); este siguió los estándares educativos del MINEDU (2018), el cual delimita que ésta se manifiesta de manera funcional de tres formas: retroalimentación reflexiva, retroalimentación descriptiva y retroalimentación elemental.

Definición conceptual de aprendizaje autónomo: Entendiéndose como la cualidad de los educandos para la identificación de todo el esquema comportamental que lleva al desarrollo de conocimientos, tanto elementos intrínsecos como extrínsecos, en ellos mismos; en base a la cual, el educando consigue regular de forma autónoma estos procesos (Solórzano, 2017).

De igual forma, el aprendizaje autónomo se divide operacionalmente, en base al modelo delimitado por Parra et al. (2014) en su escala de autodirección del aprendizaje, con 26 ítems que serán valorados mediante el empleo de una escala Likert con respuestas que van del 1 (Muy en desacuerdo) al 4 (Muy de acuerdo); así mismo estos se encontrarán repartidos en tres factores: autogestión (8 ítems), motivación (9 ítems) y automonitoreo (9 ítems).

3.3 Población, muestra, muestreo, unidad de análisis

Para esta pesquisa se tomará por población a estudiantes de nivel secundaria de una I.E. ubicada en Villa en Salvador; la cual cuenta con un total de 717 individuos desenvolviéndose en clases tanto presenciales como virtuales. Por otro lado, la muestra para la investigación a realizar contará con 297 individuos con las características delimitadas (Graus, 2018); considerándose incluidos en la investigación tanto a varones como féminas, independientemente de su edad o su grado; así mismo se excluirán aquellos estudiantes que no se encuentren desarrollando sus clases con normalidad, que se encuentren en nivel primaria, que no se encuentren inscritos en la I.E., de igual forma se excluirán los cuestionarios incompletos o que no den su consentimiento para la participación en la presente pesquisa. Por último, el muestreo será no probabilístico intencional, entendiéndose que, se busca evaluar al mayor conglomerado de individuos dentro de la población objetivo, siguiendo el criterio personal del autor de la pesquisa presentada (Otzen y Manterola, 2017).

3.4 Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

Con el fin de conglomerar la información pertinente de las variables, se empleó la encuesta dada su facilidad de aplicación a múltiples individuos y un periodo corto de tiempo, junto con su facilidad en la valoración de información subjetiva por el investigador (Carhuancho et al., 2019).

Por ello, para valorar la retroalimentación se adaptó el Cuestionario de Retroalimentación Formativa de Porras (2021), acuñado para la valoración de la variable en territorio peruano, previendo un tiempo de aplicación no superior a los quince minutos; contando con una escala ordinal cuenta con 16 interrogantes divididas en tres factores que abarcan las formas en que se manifiesta la retroalimentación de los docentes: retroalimentación reflexiva (ítems del 1 al 7), retroalimentación descriptiva (ítems del 8 al 11) y retroalimentación elemental (ítems del 12 al 16). Así mismo estas mantienen respuestas tipo Likert: Siempre (5), casi siempre (4), a veces (3), casi nunca (2), nunca (1).

Esta fue validada mediante el escrutinio de un grupo de jueces con conocimiento referente a la variable en cuestión, derivando en una V de Aiken de 1, evidenciando la validez del cuestionario; de la misma forma se evaluó la fiabilidad del mismo mediante Alfa de Cronbach evidenciando que la prueba es confiable en un 77.2%, corroborando la idoneidad del mismo.

En la evaluación del aprendizaje autónomo se consideró la escala de aprendizaje autodirigido acuñada por Parra et al. (2014) para la valoración de esta variable, previendo una duración no superior a los 10 minutos, ya sea en su uso individual o colectivo; este cuenta con una escala ordinal y 26 interrogantes agrupadas en 3 factores: autogestión (ítems 1, 3, 5, 7, 8, 14, 18 y 20), motivación (ítems 2, 9, 10, 11, 12, 15, 17, 22 y 26) y automonitoreo (ítems 4, 6, 13, 16, 19, 21, 23, 24, 25). Así mismo estas mantienen opciones de respuesta tipo Likert: otalmente de acuerdo (4), ligeramente de acuerdo (3), ligeramente en desacuerdo (2), totalmente en desacuerdo (1).

Respecto a la fiabilidad de la prueba, Parra et al. (2014) refiere: el factor autogestión evidencia una confiabilidad de 0.851; motivación, 0.850, y automonitoreo, 0.799; evidenciando la fiabilidad de esta y sus dimensiones.

3.5 Procedimientos

Se delimitarán fundamentación teórica que sustenta la presente investigación, junto a estudios previos de las variables delimitadas a nivel internacional y nacional; se acuñara la matriz de operacionalización respectiva, buscando evidenciar los instrumentos a emplear, así como el propósito de la presente investigación, los cuales serán valorados en función a su confiabilidad y validez.

Una vez evidenciada la idoneidad de los instrumentos a usar, serán aplicados a la muestra delimitada y la información obtenida, a partir de ésta, será ordenada empleando Microsoft Excel con el fin de proceder con el traspaso a los programas estadísticos pertinentes.

3.6 Método de análisis de datos

La pesquisa postuló un análisis correlacional-descriptivo, es decir se buscó evaluar la validez de las hipótesis planteadas por el investigador; esto mediante la evaluación de la base recabada previamente en el SPSS v25, desarrollando las pruebas de normalidad con el fin de determinar qué método estadístico se empleará para evaluar a las relaciones delimitadas, sea r de Pearson o Rho de Spearman (Schober et al., 2018); posteriormente se valorará la presencia de las variables en la muestra establecida mediante el uso de frecuencias y porcentajes, así como los gráficos.

3.7 Aspectos Éticos

En base a los fundamentos de la American Psychological Association (APA), se garantiza la protección del material físico o virtual empleado, dándoles el crédito respectivo a sus autores; permitiéndose su uso para fines académicos (Chenneville y Schwartz-Mette, 2020); puesto que, se reconoce la presencia de material de uso restringido o resguardado por derechos de autor, es por ello que, acorde a estas normas se hará uso de referencias bibliográficas para referir: artículos científicos, revistas, libros, tesis u otras fuentes, así mismo se asevera que dichas referencias se redactarán siguiendo los esquemas delimitados por las normas APA (2019).

Así mismo se respetará la decisión individual de cada estudiante a participar de forma voluntaria, se da garantía de una administración adecuada de la información recabada, garantizando a este que será empleada con fines netamente académicos; este acuerdo se plasmará de forma física mediante el asentimiento informado a los participantes (Del Río et al., 2018).

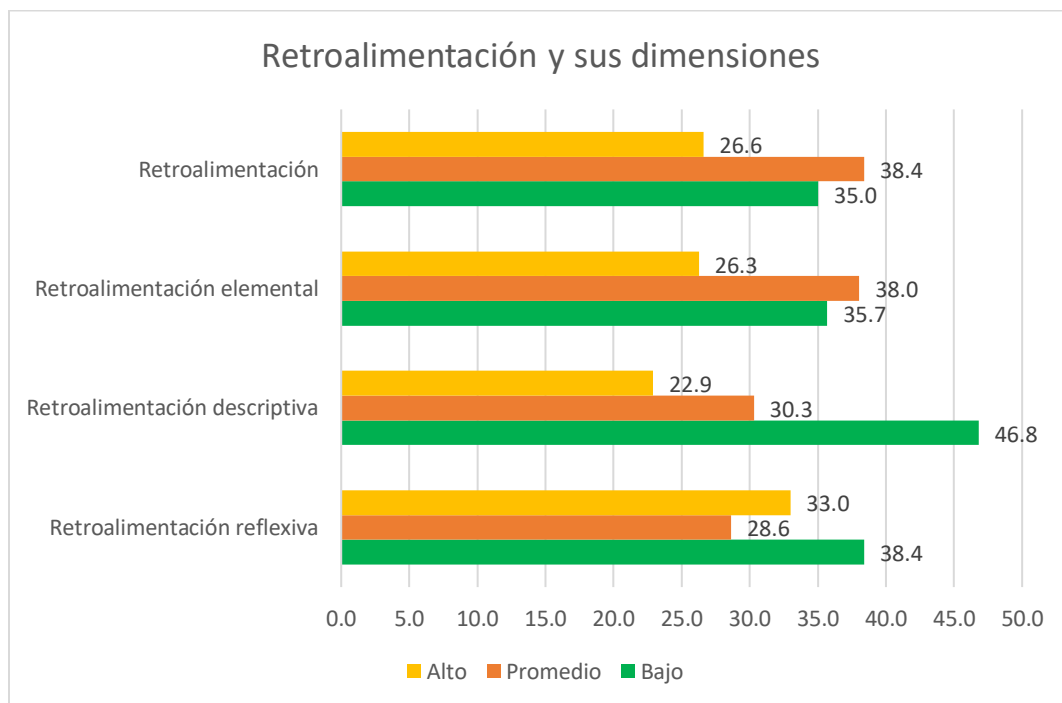
IV. RESULTADOS

Resultados descriptivos:

Tabla 1: Niveles y frecuencias de variable retroalimentación y sus factores

Variable y factores		Niveles		
		Bajo	Promedio	Alto
Retroalimentación reflexiva	Frecuencia	114	85	98
	Porcentaje	38.4	28.6	33.0
Retroalimentación descriptiva	Frecuencia	139	90	68
	Porcentaje	46.8	30.3	22.9
Retroalimentación elemental	Frecuencia	106	113	78
	Porcentaje	35.7	38.0	26.3
Retroalimentación	Frecuencia	104	114	79
	Porcentaje	35.0	38.4	26.6

Figura 1. Distribución de los niveles de retroalimentación y sus factores percibidos por educandos de secundaria de una I.E. de Villa El Salvador.

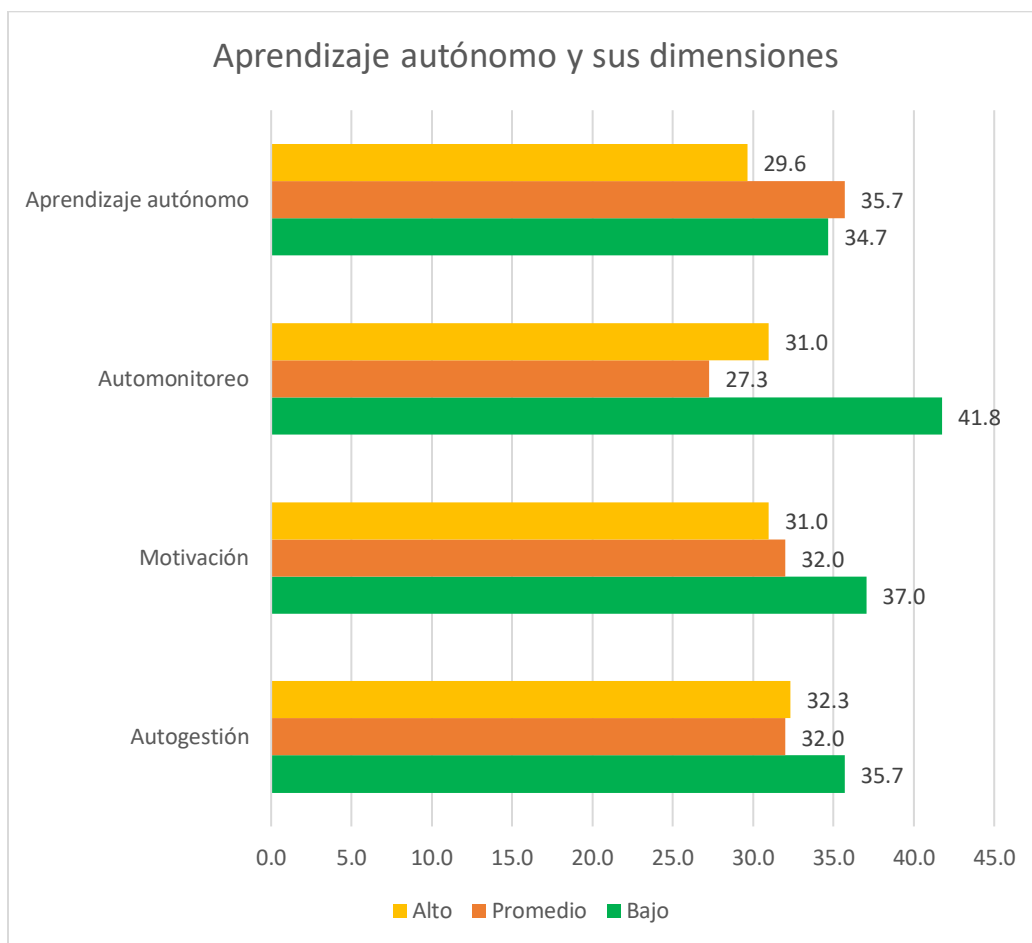


Se divisa, en la tabla y en la figura presentada, que el 35% de los evaluados registran un bajo nivel de retroalimentación por parte del docente, el 38.4% promedio y el 26.6% expuso que notan un nivel alto de esta variable; de igual forma, que el 38.4% de los evaluados registran un bajo nivel de retroalimentación reflexiva por parte del docente, el 28.6% un nivel promedio y el 33% expuso que distinguen un nivel alto de esta variable; el 46.8% de los evaluados registran bajo nivel en retroalimentación descriptiva por parte del docente, el 30.3% medio y el 22.9% expuso que distinguen altos indicadores de esta variable; terminando con, el 35.7% de los evaluados registran un bajo nivel de retroalimentación elemental por parte del docente, el 38% medio y el 26.3% expuso que nota altos indicadores de esta variable.

Tabla 2: Niveles y frecuencias del factor aprendizaje autónomo y sus factores

Variables y factores		Niveles		
		Bajo	Promedio	Alto
Autogestión	Frecuencia	106	95	96
	Porcentaje	35.7	32.0	32.3
Motivación	Frecuencia	110	95	92
	Porcentaje	37.0	32.0	31.0
Automonitoreo	Frecuencia	124	81	92
	Porcentaje	41.8	27.3	31.0
Aprendizaje autónomo	Frecuencia	103	106	88
	Porcentaje	34.7	35.7	29.6

Figura 2. Distribución de los niveles de aprendizaje autónomo y sus factores en educandos de secundaria de una I.E. del distrito de Villa El Salvador.

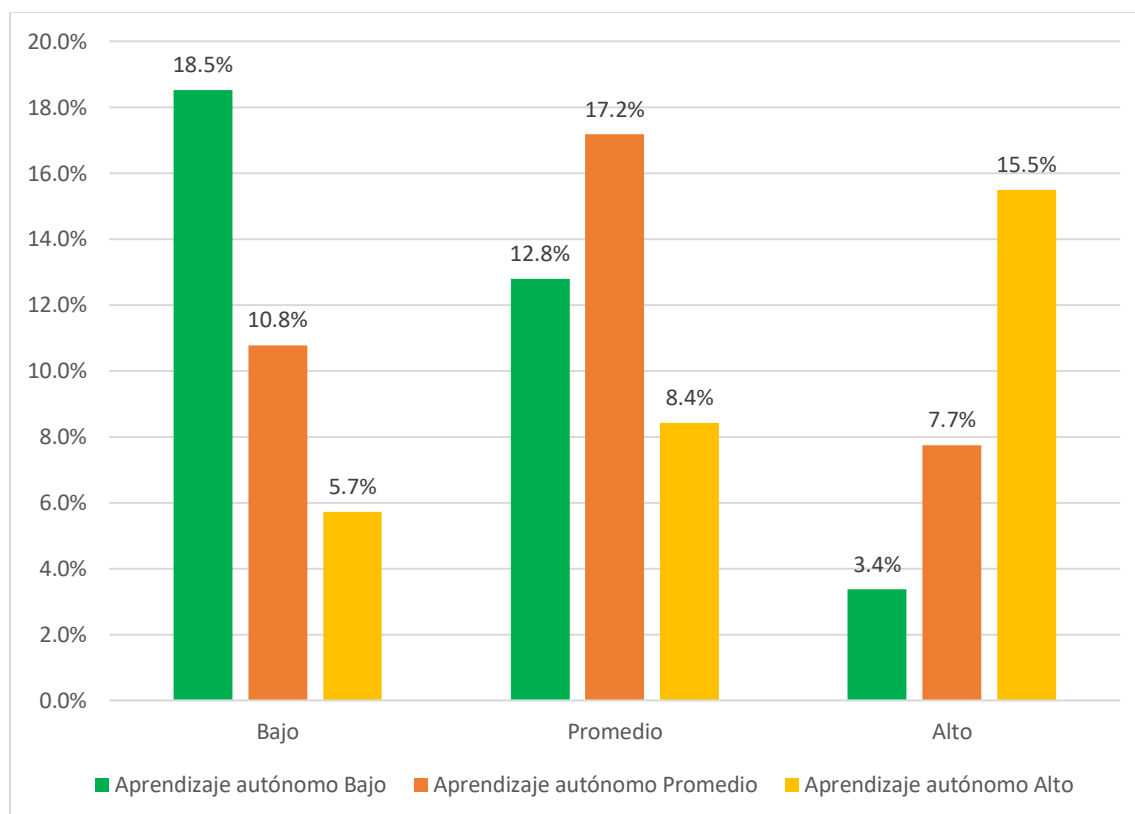


Se puede apreciar, en la tabla y la figura presentada, que el 34.7% de los evaluados registran un bajo nivel de esta variable, el 35.7% un nivel promedio y el 29.6% de los participantes expuso que poseen un nivel alto de esta variable; así mismo, que el 35.7% de los educandos registran un bajo nivel de autogestión, el 32% promedio y el 32.3% de los participantes expuso que poseen un nivel alto de esta variable; el 37% registran un bajo nivel de motivación, el 32% promedio y el 31% de los participantes expuso que poseen un nivel alto de esta variable; por último, el 41.8% registran un bajo nivel de automonitoreo, el 27.3% promedio y el 31% de los participantes expuso que poseen un nivel alto de esta variable

Tabla 3: Análisis de tabla cruzada del aprendizaje autónomo en la comunicación efectiva

			Aprendizaje autónomo			Total
			Bajo	Promedio	Alto	
Retroalimentación	Bajo	Recuento	55	32	17	104
		% del total	18.5%	10.8%	5.7%	35.0%
	Promedio	Recuento	38	51	25	114
		% del total	12.8%	17.2%	8.4%	38.4%
	Alto	Recuento	10	23	46	79
		% del total	3.4%	7.7%	15.5%	26.6%
Total		Recuento	103	106	88	297
		% del total	34.7%	35.7%	29.6%	100.0%

Figura 3. Distribución de los niveles de retroalimentación descriptiva percibida por educandos de una I.E. de Villa El Salvador.



Se divisa en la tabla y la figura presentada, que aquellos educandos que percibieron menores niveles de retroalimentación por parte de los docentes evidenciaron menores niveles de aprendizaje autónomo; así mismo aquellos educandos que percibieron una óptima retroalimentación por parte de sus docentes, registraron mejores niveles de aprendizaje autónomo.

Resultados inferenciales:

Hipótesis General

H0: No existe una correlación entre la retroalimentación y el aprendizaje autónomo en educandos de secundaria de una I.E. de VES

H1: Existe una correlación positiva entre la retroalimentación y el aprendizaje autónomo en educandos de secundaria de una I.E. de VES

Tabla 4: Correlación de entre la retroalimentación y aprendizaje autónomo.

Variables	Correlación	Retroalimentación
	Rho de Spearman	,463**
Aprendizaje autónomo	Sig.	0.000
	N	297

En la tabla se observa que ambas variables mantienen una relación directa y moderada ($Rho=.463$; $p<.01$); por lo que se asevera que la presencia de retroalimentación repercute positivamente en el aprendizaje autónomo de los educandos de una I.E. del distrito de VES, descartando la hipótesis nula planteada.

Hipótesis Específicas

Hi0: No existe una correlación directa entre la retroalimentación y los factores de aprendizaje autónomo en educandos de secundaria de una I.E. de VES

Hi1: Existe una correlación directa entre la retroalimentación y los factores de aprendizaje autónomo en educandos de secundaria de una I.E. de VES

Tabla 5: Correlación de entre la retroalimentación y los factores del aprendizaje autónomo

Variables	Correlación	Retroalimentación
Autogestión	Rho de Spearman	,399**
	Sig.	0.000
	N	297
Motivación	Rho de Spearman	,427**
	Sig.	0.000
	N	297
Automonitoreo	Rho de Spearman	,282**
	Sig.	0.000
	N	297

Se puede divisar, que la retroalimentación posee una correlación positiva y moderada con la autogestión ($Rho=.399$; $p<.02$) y con la motivación ($Rho=.427$; $p<.02$) presente en los estudiantes, así como una relación positiva y débil ($Rho=.282$; $p<.05$) con el automonitoreo que estos desarrollen; por lo que se asevera que la presencia de retroalimentación repercute directamente en los factores del aprendizaje autónomo de educandos de una I.E. del distrito de VES, descartando la hipótesis nula planteada.

Hi0: No existe una correlación entre el aprendizaje autónomo los factores de retroalimentación en educandos de secundaria de una I.E. de VES.

Hi2: Existe una correlación positiva entre el aprendizaje autónomo los factores de retroalimentación en educandos de secundaria de una I.E. de VES

Tabla 6: Correlación de entre el aprendizaje autónomo y los factores de retroalimentación

Variables	Correlación	Aprendizaje autónomo
Retroalimentación reflexiva	Rho de Spearman	,418**
	Sig.	0.000
	N	297
Retroalimentación descriptiva	Rho de Spearman	,384**
	Sig.	0.000
	N	297
Retroalimentación elemental	Rho de Spearman	,343**
	Sig.	0.000
	N	297

En la tabla se observa que las modalidades de retroalimentación mantienen una correlación directa y moderada con el aprendizaje autónomo ($p < .01$); por lo que se asevera que la presencia de cualquiera de las modalidades de retroalimentación repercute positivamente en las capacidades de aprendizaje autónomo de los educandos de una I.E. del distrito de VES, descartando la hipótesis nula.

V. DISCUSIÓN

Partiendo de la premisa que el educador funge un papel elemental en la constitución de los hábitos del menor, no solo por su labor académica dentro de los centros de estudio, sino que dada la interacción directa y constante con los educandos se convierten en un punto de origen para la diversas costumbres y rituales de aprendizaje, así como la motivación individual de los alumnos, determinando si estos buscarán por propia iniciativa información adicional o si estos se volverán entes pasivos, esperando las indicaciones e información por parte del docente. A lo largo de la pesquisa se buscó corroborar mediante información teórica y estadística, la correlación existente entre la retroalimentación del docente que fue percibida por los estudiantes y el aprendizaje autónomo que estos evidencian, evaluando a educandos de una I.E. de Villa el Salvador. Con este propósito, se prosiguió a efectuar una valoración comparativa de los resultados expuestos y los obtenidos a partir de pesquisas previas.

Aclarando que previo a la realización del análisis estadístico, se hizo uso de la prueba de normalidad, buscando determinar qué método de valoración es más apropiado para la evaluación de las correlaciones, establecidas previamente en los objetivos; a partir de la cual se visualizó que tanto la retroalimentación, sus dimensiones y los factores de aprendizaje autónomo mantienen una semejanza a la normalidad, únicamente la variable aprendizaje autónomo mantiene una distribución normal; por lo que para efectuar los análisis inferenciales planteados se empleó la Rho de Spearman.

En lo que respecta a la hipótesis principal, al valorar la correlación entre la retroalimentación y el aprendizaje autónomo de los escolares pertenecientes a una I.E. de Villa el Salvador, se puso en evidencia una relación directa y moderada ($Rho=.463$; $p<.01$) entre ambas; permitiendo aseverar que un docente que brinda retroalimentación a sus educandos repercute positivamente en las capacidades de aprendizaje autónomo que posean. Esto fue similar a lo evidenciado por Flores

(2021), el cual refirió que existen repercusiones positivas ($Rho=.763$; $p<.01$) al emplear la retroalimentación como método para mejorar el aprendizaje autónomo de un educando; al igual que fue el caso de Vásquez (2022), quien evidenció que el usar retroalimentación formativa como método pedagógico tiene un efecto directo ($Rho=.628$; $p<.01$) en las capacidades de aprendizaje de los estudiantes. Este efecto de mejora a partir de aporte motivacional y académico por parte del docente, es una condición esperada en el proceso de aprendizaje delimitado por Vygotsky, entendiendo que para que un estudiante logre el dominio de una determinada competencia, precisa de un modelo que lo capacite tanto académica como motivacionalmente, precisando observar conductas que pueda replicar personalmente y dominarlas mediante la práctica, se desarrolla con mayor facilidad al contar con el constante apoyo de un guía experto en la temática (Leontiev, Luria y Vigotsky, 2004; citado por Gamboa, 2019).

Respecto a la primera hipótesis específica, al valorar la relación de la retroalimentación y los factores del aprendizaje autónomo en educandos de una I.E. de VES, se puso en evidencia una relación positiva y moderada entre la variable y la autogestión ($Rho=.399$; $p<.02$) y motivación ($Rho=.427$; $p<.02$), de igual forma se evidenció una correlación débil y positiva ($Rho=.282$; $p<.05$) con el factor autorregulación; afirmando a partir de esta evidencia, que el recibir una adecuada retroalimentación por parte del docente repercute positivamente en las dimensiones de aprendizaje autónomo. Idéntico a lo aseverado por Dimotakis et al. (2017), los cuales delimitaron que la presencia de retroalimentación en los estudiantes genera cambios positivos y significativos ($p<.01$) en las capacidades de autoeficacia de los educandos; al igual que Pan y Shao (2020), evidenciaron en su pesquisa que el empleo de retroalimentación genera mejoras significativas en la motivación por aprender y el compromiso con el aprendizaje de los estudiantes expuestos a esta. Siguiendo los esquemas delimitados por Vygotsky, en sus modelos socioeducativos, Anijovich (2019) expone que para que la retroalimentación se desarrolle de forma adecuada en un entorno educativo, el docente debe ser capaz de estimular anímicamente a sus educandos, identificar las necesidades educativas

particulares, así como las cualidades y falencias presentes en estos; en base a estos principios se explica el cómo retroalimentación influye en la formación y promoción del aprendizaje autónomo.

Referente a la segunda hipótesis específica, al valorar la correlación entre el aprendizaje autónomo y los factores de retroalimentación en los educandos de una I.E. de Villa el Salvador se puso en evidencia una relación positiva y moderada entre la variable y los factores: reflexiva ($Rho=.418$; $p<.01$), descriptiva ($Rho=.384$; $p<.01$) y elemental ($Rho=.343$; $p<.01$); resaltando que la retroalimentación reflexiva evidencia una mayor correlación con la presencia de niveles óptimos de aprendizaje autónomo; sintetizando de esto, que la exposición a una adecuada retroalimentación en cualquiera de sus formas garantiza un aumento progresivo en las capacidades de aprendizaje autónomo. Manteniendo resultados similares a lo referido por Vasquez (2022), quien puso en evidencia que la exposición a retroalimentación reflexiva, descriptiva o elemental se relaciona positivamente ($p<.02$) con el aumento progresivo en el éxito en el aprendizaje logrado por los educandos dentro de las competencias en las que estos se desarrollen; al igual como se observó en la pesquisa de Arrese (2021), el cual refirió que estos tres tipos de retroalimentación generan una optimización significativa ($p<.01$) en las capacidades de aprendizaje en matemáticas; entendiendo que la exposición a la retroalimentación, en cualquiera de sus formas, por parte del docente garantiza una mejora en la autonomía en el aprendizaje que los educandos posean. Sintetizando que el empleo de técnicas de retroalimentación, asociadas al diálogo y la asertividad en la comunicación del educador con el educando, se centran en fomentar el desarrollo de capacidades de aprendizaje autónomo (Carless et al., 2011); en esa línea el MINEDU (2018) asevera que el educador debe contar con un amplio bagaje de herramientas pedagógicas, delimitando el empleo de retroalimentación según este considera pertinente, siempre orientándose en la optimización de las capacidades de aprendizaje.

Respecto al producto descriptivo delimitado, se pudo observar, en lo que respecta los puntajes obtenidos en el cuestionario de Retroalimentación, que el 35% de los evaluados percibió una baja retroalimentación por parte de su docente, el 38.4% promedio y el 26.6% afirmó recibir una retroalimentación alta por parte de este; cabe resaltar que se encontraron valores similares en los factores de la variable, pero se recalca la presencia de un 46.8% de educandos que refirieron recibir una baja retroalimentación descriptiva, el 30.3% de nivel promedio y el 22.9% una alta retroalimentación descriptiva; de igual forma el 38.4% de educandos que refirieron recibir una baja retroalimentación reflexiva, el 28.6% de nivel promedio y el 33% una alta retroalimentación reflexiva; así como el 35.7% de educandos que refirieron recibir una baja retroalimentación elemental, el 38% de nivel promedio y el 26.3% una alta retroalimentación elemental.

De la retroalimentación que los educandos afirman recibir por parte de sus educadores, se entiende que aquellos que refieran indicadores bajos de esta no obtienen un apoyo enfocado en sus necesidades individuales; una de las causas de esto, es que el docente se encuentre enfocado en cubrir las necesidades colectivas del grupo de estudiantes que se le han designado, así como el concentrar sus esfuerzos en generar resultados que puedan ser percibidos de forma tácita. Lo cual, en palabras de Anijovich (2019), no permite reproducir al cien por ciento los beneficios de una adecuada retroalimentación, al no tomar en consideración la valoración individual que forman los educandos a lo largo del proceso de aprendizaje, dado que varía en función a las necesidades educativas que estos presenten.

Por lo que al evidenciar que casi el 50% de educandos refirieron valores mínimos de retroalimentación descriptiva, siguiendo los parámetros del MINEDU (2018), se asevera que casi la mitad de los estudiantes no perciben que sus dudas sean aclaradas de forma efectiva, así como sienten que no pueden asociar la información que reciben al conocimiento que ya manejan; tales falencias se verán reflejadas en las capacidades del educando para regular de forma autónoma los procesos

asociados al aprendizaje, dada la necesidad del educador como estímulo origen, como ente modelador y como evaluador de la efectividad del aprendizaje autónomo (Solórzano, 2017).

Por último, referente al aprendizaje autónomo, se puso en evidencia la presencia de un 34.7% con un nivel bajo, un 35.7% con un nivel promedio y 29.6% con altas capacidades de aprendizaje autónomo; similares proporciones se encontró al valorar la presencia de sus factores en la muestra delimitada; encontrando que respecto a la autogestión el 35.7% presentó indicadores bajos de esta, el 32% promedio y el 32.3% niveles altos; en el factor motivación se evidenció que el 37% presentó indicadores bajos de esta, el 32% promedio y el 31% niveles altos; por último, se resalta que, referente al automonitoreo, el 41.8% presentó indicadores bajos, el 27.3% promedio y el 31% altos.

En lo que respecta a las competencias de los educandos para gestionar y promover su aprendizaje, entendiéndose como las cualidades que estos desarrollan a lo largo de su proceso de aprendizaje, mediante referentes externos y la valoración intrínseca de este, permitiéndole de esta manera optimizarlas buscando sacar el mayor provecho (Zimmerman y Kitsantas, 2007; citado por González et al., 2018). Dicha efectividad se encontrará ligada a calidad de los docentes o entes guía, a partir de los que se divisen las técnicas y métodos que los educandos posteriormente buscarán replicar, adaptándolas a su contexto de aprendizaje (Leontiev, Luria y Vigotsky, 2004; citado por Gamboa, 2019).

De ello, que al exhibir la distribución en que los factores de aprendizaje autónomo, se encontró que los educandos mantenían una distribución poco diferenciada entre un nivel y otro; exceptuando las cualidades de automonitoreo, encontrando que el 41.8% carece de la capacidad para cualificar sus métodos de aprendizaje y evidenciar se es pertinente continuar con su uso o por contraparte prescindir de ellos, en función de la utilidad de estos para los fines prioritarios del educando (Ruiz, 2005). Siendo este un proceso perenne a lo largo de la vida académica del

educando, a fin de garantizar un conocimiento óptimo de sus requerimientos, permitiendo saldarlos y alcanzar las metas trazadas por el mismo (Parra et al., 2014).

Sintetizando de lo expuesto, que el desarrollo de aprendizaje autónomo se encuentra ligado, sino es condicionado, por el accionar del educador, tanto a nivel de modelo visual y comportamental para el estudiante como a nivel motivacional y emotivo; por ello se asevera que un docente óptimo requiere ofrecer en profundidad pedagogías o técnicas que garanticen la recepción por parte de los educandos, tales como una adecuada retroalimentación, en cualquiera de sus formas, estimulando de forma activa los factores integrados en el aprendizaje autónomo. Convirtiendo a las variables en reforzadora una de otra, es decir, que aquellos estudiantes que perciban un mejor apoyo por parte del educador de turno, se mostrarán más proclives a replicar e investigar lo expuesto durante las clases a las que forma parte.

VI. CONCLUSIONES

Primera: Al valorar la correlación de la retroalimentación y el aprendizaje autónomo en educandos de una I.E. de VES, se constató que ambas variables mantienen una correlación positiva y moderada ($Rho=.463$; $p<.01$); comprobando que la presencia de retroalimentación por parte del docente guarda relación con la optimización en las capacidades de aprendizaje autónomo de los educandos.

Segunda: Al valorar la correlación entre la retroalimentación y los factores del aprendizaje autónomo en educandos de secundaria de una I.E. de Villa El Salvador, se asevera que se mantiene una correlación directa ($p<.05$) entre estos; comprobando que la presencia de comunicación efectiva por parte del docente guarda relación con mejora, clara y manifiesta, en los indicadores de aprendizaje autónomo de los escolares.

Tercera: Al valorar la correlación entre el aprendizaje autónomo y los factores de retroalimentación en educandos de secundaria de una I.E. de VES, se asevera que ambas variables mantienen una correlación directa y moderada ($p<.01$), recalando que el uso de retroalimentación reflexiva posee una mayor correlación con la variable ($Rho=.418$; $p<.01$); corroborando que retroalimentación, por parte del docente, produce con certeza una mejora en la autonomía en el aprendizaje de los escolares.

Cuarta: en lo que respecta a la retroalimentación percibida por los educandos el 38.4% percibe un nivel promedio, el 35% bajo y el 26.6% uno alto; recalando que se observó que casi el 50% de los evaluados percibió una baja retroalimentación descriptiva, por lo que, se debe potenciar los indicadores de ésta a fin de optimizar los niveles de retroalimentación en los educandos.

Quinta: Se demostró que el 34.7% de los educandos evaluados posee bajas cualidades de aprendizaje autónomo, el 35.7% promedio y el 29.6% alto; resaltando que el 41.8% de los educandos mantienen bajas capacidades de autorregulación, considerando ésta como un factor de fluencia para que los alumnos mantengan un óptimo aprendizaje autónomo.

VII. RECOMENDACIONES

Primera: Se aconseja a los directivos de la I.E. de VES evaluada socializar la información obtenida de la pesquisa tanto a los docentes y entre los educandos, a fin de garantizar la concienciación respecto a la realidad de estas variables y generar compromisos para optimizar los resultados.

Segunda: Se sugiere, a los subdirectores y coordinadores de áreas, generar acciones de reflexión y compromisos sobre el uso de la retroalimentación por parte de los educadores como una práctica común, así como establecer el manejo y dominio de ésta como un requisito para el desempeño docente dentro de la I.E., e incluirla como función del docente en el Reglamento interno.

Tercera: Se recomienda a la Comisión de tutoría y orientación educativa, organizar talleres y clases adicionales, dirigidas a promover y fomentar el manejo de técnicas que permitan el desarrollo de capacidades de autorregulación, autogestión y automotivación en los educandos de la misma, e incluirlas en el Plan anual de trabajo.

Cuarta: Se recomienda a la Comisión de calidad, innovación y aprendizaje a efectuar pesquisas adicionales, a fin de evidenciar qué otros factores repercuten negativa o positivamente en la formación de autonomía en el aprendizaje de los educandos; a fin de garantizar un ambiente en el cual estos puedan mantener niveles óptimos de esta variable.

Quinta: Se recomienda al equipo directivo y el CONEI considerar pertinente que se efectúen estudios comparativos de las variables en función a factores sociodemográficos presentes en la población perteneciente a la I.E. evaluada e incluirla en el PEI con metas claras a superar en el corto, mediano y largo plazo.

REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2019). *¿Cómo funciona el estilo APA?*
<http://up-rid2.up.ac.pa:8080/xmlui/handle/123456789/2076>
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa*. SUMMA.
https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2019/06/Retroalimentaci%C3%B3n-Formativa.pdf
- Arias, L. (2015). Influencia cultural en la motivación para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 8(2), 341-371.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561058729007>
- Arias, J., & Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting EIRL.
<https://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2260>
- 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 Cesar Vallejo].
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/66361>
- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(2), 149-170.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i2.10329>

- Carhuancho, I., Sicheri, L., Nolzco, F., Guerrero, M., & Casana, K. (2019). *Metodología de la investigación holística*. UIDE. <https://repositorio.uide.edu.ec/handle/37000/3893>
- Casanotan, M. C. (2021). *Retroalimentación formativa y aprendizaje profundo en estudiantes de secundaria en una institución educativa de SJM-2021* [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/77046>
- Chaves, E. (2016). Investigación educativa sobre autogestión en los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE): Una revisión de literatura. *EDMETIC*, 5(2), 202-222. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v5i2.5783>
- Chenneville, T., & Schwartz-Mette, R. (2020). Ethical considerations for psychologists in the time of COVID-19. *American Psychologist*, 75(5), 644. <https://psycnet.apa.org/record/2020-35285-001>
- Crispín, M., Esquivel, M., Loyola, M. & Fregoso, A., (2011). *Aprendizaje Autónomo: Orientaciones para la docencia*. Universidad Iberoamericana. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsyp-uia/20170517031227/pdf_671.pdf
- Daura, F., Montserrat, M., & Barni, C. (2022). Incidencia de las horas de estudio sobre los perfiles de aprendizaje autorregulado en estudiantes de nivel medio. *Revista Educación*, 46(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47924>
- Del Río, J., Sastre, I., & Romero, S. (2018). Hoja de información al paciente y consentimiento informado de casos clínicos y series de casos: propuesta de un modelo estandarizado para comunicaciones en congresos y otras

publicaciones científicas. *Reumatología Clínica*, 14(4), 215-223.
<https://www.reumatologiaclinica.org/es-pdf-S1699258X1830130X>

Díaz, M. (2018). Impacto de la retroalimentación y la evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje de Biociencias. *Educación Médica Superior*, 32(3), 147-156. <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1492/697>

Dimotakis, N., Mitchell, D., & Maurer, T. (2017). Positive and negative assessment center feedback in relation to development self-efficacy, feedback seeking, and promotion. *Journal of Applied Psychology*, 102(11), 1514. <https://doi.org/10.1037/apl0000228>

Dźwigoł, H., & Dźwigoł-Barosz, M. (2018). Scientific research methodology in management sciences. *Financial and credit activity problems of theory and practice*, 2(25), 424-437. <https://doi.org/10.18371/fcaptp.v2i25.136508>

Farfán, D., Asto, A., Quispe, I., & Farfán-Pimentel, J. (2022). Retroalimentación en el aprendizaje y aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Lima. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 711-732. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.1917

Flores, C., Villalobos-Vergara, P., Maturana, D., & Pérez, J. (2022). Retroalimentación en las prácticas pedagógicas: interacciones entre supervisores universitarios y profesores en formación. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 16(2), e1577. <https://doi.org/10.19083/ridu.2022.1577>

Flores, R. (2021). *Retroalimentación formativa y autonomía de los aprendizajes en estudiantes del cuarto grado-IE 6020 Micaela Bastidas-UGEL 01 SJM* [Tesis

de Maestría, Universidad Cesar Vallejo].
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/72385>

Galora, N., & Salazar, M. (2017). Formative evaluation and formative feedback an effective practice to promote student learning in higher education. *Revista Publicando*, 4(12), 321-333.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7055209>

Gamboa, M. (2019). La Zona de Desarrollo Próximo como base de la Pedagogía Desarrolladora. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 10(4), 33-50.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7248596>

Gómez, L., Muriel, L., & Londoño-Vásquez, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(2), 118-131.
<https://www.redalyc.org/journal/4766/476661510011/476661510011.pdf>

González, F., Becerra, J., & Olmos, J. (2018). Promoción de la autogestión a través de objetos de aprendizaje adaptativos en alumnos de educación superior. *EduTec Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (63), 15-28.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.1037>

González, Y., Vargas, M., Gómez del Campo, M., & Méndez, A. (2017). Estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios. *Caleidoscopio Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, (37), 75-90. <https://revistas.uaa.mx/index.php/caleidoscopio/article/view/903>

Graus, M. (2018). Estadística aplicada a la investigación educativa. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 5(2).
<https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/427>

- Hernández, V., Santana, P., & Sosa, J. (2021). Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 227-248. <https://doi.org/10.6018/rie.423341>
- Herrera, I. (2010). La motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Temas para la educación*, 9, 1-14. <https://feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7327.pdf>
- Hugo, D. (2006). Metas y emociones cuando se aprende a enseñar ciencias por autorregulación. *REME*, 9(22), 3. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2123892>
- Hyslop-Margison, E., & Strobel, J. (2008). Constructivism and education: Misunderstandings and pedagogical implications. *The Teacher Educator*, 43, 72-86. <https://doi.org/10.1080/08878730701728945>
- Karimi-Aghdam, S. (2017). Zone of proximal development (ZPD) as an emergent system: A dynamic systems theory perspective. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 51, 76-93. <https://doi.org/10.1007/s12124-016-9359-1>
- Luthra, P., & Sandy, M. (2020). *4 Ways Covid-19 Education Future Generations*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/agenda/2020/03/4-ways-covid-19-education-future-generations/>
- Mamani, C., Gutierrez, K., Ardiles, N., García, N., & Ticona, M. (2022). Retroalimentación Según los Efectos en el Aprendizaje en la Educación Virtual. *EDUCATECONCIENCIA*, 30(34), 241–265. Recuperado a partir de <https://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/view/490>

- Margolis, A. (2020). Zone of proximal development, scaffolding and teaching practice. *Cultural-Historical Psychology*, 16(3), 15-26. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160303>
- Melgarejo-Alcántara, M. Y., Ninamango-Santos, N. J., & Ramos-Moreno, J. M. (2022). Aprendizaje autónomo y recursos educativos digitales en estudiantes Universitarios. *Sinergias Educativas*. <https://doi.org/10.37954/se.vi.240>
- Ministerio de Educación. (2018). *Rúbricas de observación de aula para la evaluación del desempeño docente Manual de aplicación*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6704>
- Ministerio de Educación. (2022). *El Perú en PISA 2018: informe nacional de resultados*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7725>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). TALIS 2018 Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje Informe Español Volumen II. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018/informes-espanoles.html>
- Misiejuk, K., Wasson, B., & Egelandsdal, K. (2021). Using learning analytics to understand student perceptions of peer feedback. *Computers in human behavior*, 117, 106-658. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106658>
- Mollo, M., & Deroncele, A. (2022). Modelo de retroalimentación formativa integrada. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 391-401. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2569>

- Núñez, A., Becerra, E., & Olalla, V. (2021). Autogestión del aprendizaje: Revisión de la literatura. *Explorador Digital*, 5(2), 6-22. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v5i2.1649>
- O'loughlin, M. (1992). Rethinking science education: Beyond Piagetian constructivism toward a sociocultural model of teaching and learning. *Journal of research in science teaching*, 29(8), 791-820. <https://doi.org/10.1002/tea.3660290805>
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International journal of morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pan, X., & Shao, H. (2020). Teacher online feedback and learning motivation: Learning engagement as a mediator. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 48(6), 1-10. <https://www.proquest.com/openview/e0501d2d813523c267952485271bcf42/1?pq-origsite=gscholar&cbl=47863>
- Pantoja, L., & Oseda, D. (2021). La evaluación formativa y su relación en el aprendizaje autónomo en estudiantes de la institución educativa 80027—el porvenir, 2020. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 5139-5152. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.681
- Pardjono, P. (2002). Active learning: The Dewey, Piaget, Vygotsky, and constructivist theory perspectives. *Jurnal Ilmu Pendidikan Universitas Negeri Malang*, 9(3), 163-178. <http://journal.um.ac.id/index.php/jip/article/view/487>
- Parra, J., Cerda, C., López-Vargas, O., & Saiz, J. (2014). Género, autodirección del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pedagogía.

Educación y Educadores, 17(1), 91-107.
<https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.1.5>

Pasapera, E. (2021). *Retroalimentación y el aprendizaje, en entornos virtuales, de la competencia: lee diversos tipos de textos en su lengua materna, en estudiantes de 5to de secundaria de las Instituciones educativas de Frías 2020* [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo].
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/61853>

Pinto, E., & Palacios, J. (2022). Aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación básica alternativa. *Universidad Y Sociedad*, 14(3), 60-69.
Recuperado a partir de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2842>

Porras, S. (2021). *Retroalimentación formativa y educación a distancia en los docentes de la IE N° 116 Abraham Valdelomar 2020* [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo].
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/57825>

Quezada, S., & Salinas, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 225-251.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000100225

Ramírez, M., Bringas, J., Solis, P., Hajar, V., & Ramírez, J. (2022). *Aprendo en casa con mediación virtual*. Savez Editorial.
<https://savezeditorial.com/index.php/savez/article/view/98>

Rios, D., Riquelme, K., & Herrera, D. (2022). El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) de Chile: Desafíos y Oportunidades para la mejora

de la práctica evaluativa Escolar. *Humanidades & Inovação*, 9(3), 72-91.
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6858>

Roca-Castro, M & Roca-Castro, D. (2022). La evolución virtual resultados educativos postpandemia en los estudiantes de secundaria. *Dominio de las Ciencias*, 8(2).
<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/2717>

Rodríguez, M. (2013). La perspectiva vygotskiana y el aprendizaje: una reflexión necesaria en la práctica educativa. *Revista Científica Teorías, Enfoques y Aplicaciones en las Ciencias Sociales*, 5(12), 109-117.
<https://revistas.uclave.org/index.php/teacs/article/view/1618>

Ruiz, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1(1), 1-16.
<https://doi.org/10.19083/ridu.1.33>

Sadler, D. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
<https://doi.org/10.1080/02602930903541015>

Sánchez, R. (2019). El pensamiento de Vygotsky y su influencia en la educación. *Latin-American Journal of Physics Education*, 13(4), 1.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7587110>

Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. (2018). Correlation Coefficients: Appropriate Use and Interpretation. *Anesthesia and analgesia*, 126(5), 1763-1768.
<https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002864>

- Shabani, K. (2016). Applications of Vygotsky's sociocultural approach for teachers' professional development. *Cogent education*, 3(1), 1252177. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1252177>
- Silalahi, R. (2019). Understanding Vygotsky's zone of proximal development for learning. *Polyglot: Jurnal Ilmiah*, 15(2), 169-186. <http://dx.doi.org/10.19166/pji.v15i2.1544>
- Simoës, A. (2018). O feedback aluno-aluno em um ambiente virtual de aprendizagem. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57, 383-409. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647945>
- Soares, L., & Schoen, T. (2020). *Medidas de prevenção a Covid-19 no retorno as aulas: Protocolos de 13 países*. SciELO Preprints. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.1082>
- Solórzano, Y. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Dominio de las Ciencias*, 3(1), 241-253. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/390>
- Sutta, A., Bermúdez, A., Sangama, D., Zegarra, J., & Vásquez, Y. (2022). *Orientaciones para el acompañamiento socioafectivo a estudiantes de instituciones educativas de educación secundaria desde la tutoría: Documento de uso para docentes tutores*. MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/8052>
- UNESCO. (2021). *Education: From disruption to recovery COVID-19*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

UNICEF, WHO & IFRC. (2020). *Key Messages and Actions for Prevention and Control in Schools*. <https://www.ifrc.org/document/key-messages-and-actions-covid-19-prevention-and-control-schools>

Vacas-Gonzales, F. (2022). Estrategia de retroalimentación para el desarrollo del pensamiento reflexivo: Array. *Maestro Y Sociedad*, 19(2), 622–636. Recuperado a partir de <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5535>

Valenzuela, J. (2007). Más allá de la tarea: pistas para una redefinición del concepto de Motivación Escolar. *Educacao e pesquisa*, 33, 409-426. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300002>

Vázquez, L., & Gutiérrez, M. (2021). Alumnos en pandemia: una mirada desde el aprendizaje autónomo. *Revista digital universitaria*, 22(2). <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.2.11>

Vásquez, Y. (2022). *Retroalimentación y logros del aprendizaje en estudiantes de educación inicial, La Esperanza–2021* [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/86539>

Anexos

Anexo 1: Matriz de consistencia

Título: Retroalimentación y su incidencia en el aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria de una I.E. del distrito de Villa El Salvador, 2022

Autor: Mauro Washington Gastelú Luyo

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores.				
<p>Problema General: ¿Existe correlación entre la retroalimentación y el aprendizaje autónomo en educandos de secundaria de una I.E. de Villa El Salvador?</p> <p>Problemas Específicos: Específico 1 ¿Existe la correlación entre la retroalimentación y las dimensiones del aprendizaje autónomo en educandos de secundaria de una I.E. de VES?</p> <p>Específico 2 ¿Existe la correlación entre el aprendizaje autónomo y las dimensiones de retroalimentación en educandos de secundaria de una I.E. de VES?</p> <p>Específico 3 ¿Cómo son los niveles de la retroalimentación en educandos de secundaria de una I.E. de VES?</p> <p>Específico 4 ¿Cómo son los niveles de aprendizaje autónomo en educandos de secundaria de una I.E. de VES?</p>	<p>Objetivo general: Determinar la correlación entre la retroalimentación y el aprendizaje autónomo en educandos de secundaria de una I.E. de Villa El Salvador</p> <p>Objetivos específicos: Específico 1 Determinar la correlación entre la retroalimentación y las dimensiones del aprendizaje autónomo en educandos de secundaria de una I.E. de VES</p> <p>Específico 2 Determinar la correlación entre el aprendizaje autónomo y las dimensiones de retroalimentación en educandos de secundaria de una I.E. de VES</p> <p>Específico 3 Describir los niveles de la retroalimentación en educandos de secundaria de una I.E. de VES</p> <p>Específico 4 Describir los niveles de aprendizaje autónomo en educandos de secundaria de una I.E. de VES</p>	<p>Hipótesis general: Existe correlación positiva entre la retroalimentación y el aprendizaje autónomo en educandos de secundaria de una I.E. de VES.</p> <p>Hipótesis específicas: Específica 1 Existe correlación directa entre la retroalimentación y las dimensiones del aprendizaje autónomo en educandos de secundaria de una I.E. de VES</p> <p>Específica 2 Existe una correlación positiva entre el aprendizaje autónomo y las dimensiones de retroalimentación en educandos de secundaria de una I.E. de VES</p>	<p>Variable 1: Retroalimentación Definición conceptual: siendo el acompañamiento del docente a lo largo de los procesos de aprendizaje que el educando enfrente, esto mediante el uso de herramientas pedagógicas (Minedu, 2018).</p>				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Niveles
			Retroalimentación reflexiva	Realiza interrogantes asociadas el tema Emplea el error	1,2,3,4,5,6,7	<p>Ordinal Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)</p>	<p>Alta (63 - 80) Media (56 - 62) Baja (0 - 55)</p>
			Retroalimentación descriptiva	Seguimiento de procesos y avances Apoyo particular a los estudiantes	8, 9, 10,11		
Retroalimentación elemental	Se efectúa el andamiaje Apoyo superficial Se basa únicamente por los indicadores de logro	12, 13, 14, 15, 16					
<p>Variable 2: Aprendizaje autónomo Definición conceptual: es la calidad de los educandos para llegar a identificación de todo el esquema comportamental que conlleva al desarrollo de conocimientos, tanto elementos intrínsecos como extrínsecos, en ellos mismos; a partir de la cual, el educando consigue regular de forma autónoma estos procesos (Solórzano, 2017).</p>							
Autogestión	Se califica a sí mismo Reconoce sus capacidades	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	<p>Ordinal Totalmente en desacuerdo (1)</p>	<p>Alto (70 - 104) Medio (35 - 69)</p>			

			Motivación	Visión hacia objetivos Tolerar estímulos negativos	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17	Ligeramente en desacuerdo (2)	Bajo (0 - 35)
			Automonitoreo	Filtrar métodos de aprendizaje negativos Potenciar métodos de aprendizaje positivos	18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26	Ligeramente de acuerdo (3) Totalmente de acuerdo (4)	
Metodología	Población y muestra	Técnicas e instrumentos		Estadística			
Nivel: Aplicado Diseño: No experimental, correlacional, de corte transversal. Método: Correlacional-descriptivo, hipotético deductivo.	Población: está constituida por 717 alumnos de secundaria Muestreo: no probabilístico intencional Muestra: constituida por 297 alumnos de secundaria.	Variable 1: Retroalimentación Teoría: Ministerio de Educación Autor: Gastelú (2022) Técnica: Encuesta Instrumento: Escala para medir retroalimentación Aplicación: escolares Administración: Individual - virtual Variable 2: Aprendizaje autónomo Teoría: Parra et al. (2014) Autor: Parra et al. (2014) Técnica: Encuesta Instrumento: Escala de aprendizaje autodirigido Aplicación: Escolares Administración: Individual - virtual		Correlacional-descriptiva: Dado que la presente pesquisa postuló un análisis correlacional-descriptivo, es decir se buscó evaluar la validez de las hipótesis; esto mediante el análisis de la data recabada previamente en el SPSS 25, desarrollando las pruebas de normalidad con el fin de determinar que método estadístico se empleará para evaluar las relaciones delimitadas, sea r de Pearson o Rho de Spearman. Posteriormente se valorará la presencia de las variables en la muestra establecida mediante el uso de frecuencias y porcentajes, así como los gráficos pertinentes.			

Anexo 2: Matriz de operacionalización de variables

Variable retroalimentación

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala
Retroalimentación	Siendo el acompañamiento del docente a lo largo de los procesos de aprendizaje que el educando enfrenta, esto mediante el uso de herramientas pedagógicas (Minedu, 2018).	Partiendo de la propuesta de Porras (2021); acuñando un cuestionario que cuenta con 16 ítems, valorados mediante el empleo de una escala Likert con respuestas que van del 1 (Nunca) al 5 (Siempre); este siguió los estándares educativos del MINEDU (2018), el cual delimita que ésta se manifiesta de manera funcional de tres formas: retroalimentación reflexiva, retroalimentación descriptiva y retroalimentación elemental.	Retroalimentación reflexiva o por descubrimiento	Uso de preguntas orientadoras	Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)
				Reconocimiento del desarrollo del estudiante	
				Uso del error	
			Retroalimentación descriptiva	Apoyo en base a ejemplos	
				Andamiaje en las cualidades positivas y negativas del estudiante	
			Retroalimentación elemental	Apoyo directo del docente	
Empuje al uso del conocimiento propio del estudiante					

Variable: aprendizaje autónomo

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala
Aprendizaje autónomo	La cualidad de los educandos para llevar a identificación de todo el esquema comportamental que lleva al desarrollo de conocimientos, tanto elementos intrínsecos como extrínsecos, en ellos mismos; en base a la cual, el educando consigue regular de forma autónoma estos procesos (Solórzano, 2017).	El aprendizaje autónomo se divide operacionalmente en base al modelo delimitado por Parra et al. (2014) en su escala de autodirección del aprendizaje, con ítems que serán valorados mediante el empleo de una escala Likert con respuestas que van del 1 (Muy en desacuerdo) al 4 (Muy de acuerdo); así mismo estos se encontrarán repartidos en tres factores: autogestión (8 ítems), motivación (9 ítems) y automonitoreo (9 ítems).	Dimensión autogestión	Capacidad para establecer un orden y priorizar actividades	Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)
				Capacidad para gestionar el tiempo y orientarlo al aprendizaje	
			Dimensión motivación	Visión positiva en el aprendizaje y sus resultados	
				Interés por valorar de forma objetiva el aprendizaje	
				Interés en aumentar el conocimiento e información que maneja	
			Dimensión automonitoreo	Aceptación del nivel real de conocimiento	
				Uso de los recursos para manejar información	
				Manejo independiente del aprendizaje	

Anexo 3: Instrumentos empleados

Cuestionario sobre Retroalimentación.

Estimada(o) estudiante:

El presente cuestionario, tiene el propósito de recabar información acerca de la **Retroalimentación** "es un proceso de comunicación dialógica que genera el docente a partir de los resultados de procesos de evaluación de sus estudiantes, donde les entrega sugerencias y comentarios con la intención de que reconozcan sus errores y puedan aprender de ellos".

La información que se recabe tiene por objeto la realización de un trabajo de investigación, por lo que la respuesta que emitas debe ser fidedigna y confiable.

La presente encuesta es anónima; por favor, responde con sinceridad.

Instrucciones:

Lee atentamente y marca con una (x) en el recuadro que mejor describe la Retroalimentación que recibes. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Las opciones son:

1= Nunca 2= Casi nunca 3= A veces 4= Casi siempre 5= Siempre

N°	Ítems	ESCALAS				
		1	2	3	4	5
Dimensión 1: Retroalimentación reflexiva o por descubrimiento.						
1	El docente orienta a sus estudiantes a través de preguntas que le sirven de guía.					
2	El docente realiza preguntas que ayudan a definir las metas de aprendizaje de sus estudiantes.					
3	El docente usa frases orientadoras para valorar las fortalezas y debilidades de los estudiantes.					
4	El docente realiza sugerencias para mejorar el trabajo que realizan sus estudiantes.					
5	El docente usa de forma apropiada el error de un estudiante para generar aprendizaje.					
6	El docente tiene conocimiento del nivel de desarrollo en el que se encuentra cada uno de los estudiantes a su cargo.					
7	El docente hace seguimiento a los avances de los estudiantes, buscando que alcancen sus objetivos.					
Dimensión 2: Retroalimentación descriptiva.						
8	El docente compara la temática abarcada con conceptos simples que los estudiantes captan con mayor facilidad.					
9	El docente adapta la clase a situaciones de la vida cotidiana, buscando un mejor entendimiento de los estudiantes.					
10	El docente brinda información específica para mejorar las evidencias de trabajo de sus estudiantes.					
11	El docente describe de forma clara los errores recurrentes y las dificultades que sus estudiantes deben superar.					
Dimensión 3: Retroalimentación elemental.						
12	El docente le señala de forma directa que está cometiendo errores en el desarrollo de sus actividades.					
13	El docente ayuda a los estudiantes a encontrar las respuestas correctas en sus tareas.					
14	El docente resuelve los ejercicios planteados en una actividad sin brindar más elementos de información.					
15	El docente brinda orientación para que los estudiantes descubran las respuestas en las actividades planteadas.					
16	El docente suele preguntar a sus estudiantes si tienen conocimiento sobre los temas desarrollados.					

Cuestionario sobre Aprendizaje Autónomo.

Estimada(o) estudiante:

El presente cuestionario, tiene el propósito de recabar información acerca del **Aprendizaje autónomo** "es la participación activa del educando en el proceso de aprendizaje, desde su inicio hasta en los procesos de reforzamiento del mismo; buscando alcanzar un objetivo en concreto".

La información que se recabe tiene por objeto la realización de un trabajo de investigación, por lo que la respuesta que emitas debe ser fidedigna y confiable.

La presente encuesta es anónima; por favor, responde con sinceridad.

Instrucciones:

Lee atentamente y marca con una (x) en el recuadro que mejor describe el Aprendizaje autónomo. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Las opciones son:

1= Nunca 2= Casi nunca 3= A veces 4= Casi siempre 5= Siempre

N°	Ítems	ESCALAS				
		1	2	3	4	5
Dimensión 1: La autogestión.						
1	Soy bien organizad(a) con mi aprendizaje.					
2	Puedo decidir sobre la prioridad de mi trabajo.					
3	Tengo buenas habilidades organizacionales.					
4	Planifico soluciones para resolver mis problemas.					
5	Establezco tiempos estrictos para aprender algo nuevo.					
6	Soy eficiente en el manejo de mi tiempo.					
7	Puedo administrar la búsqueda de mi propio aprendizaje.					
8	Prefiero planificar mi propio aprendizaje.					
Dimensión 2: La motivación.						
9	Creo en el esfuerzo para mejorar mi desempeño.					
10	Tengo expectativas positivas acerca de lo que aprendo.					
11	Confío en mis habilidades para aprender cosas nuevas.					
12	Evalúo en forma crítica nuevas ideas y nuevo conocimiento.					
13	Me gustaría evaluar el nivel de avance de mi proceso de aprendizaje.					
14	Evalúo mis habilidades en forma objetiva					
15	Acepto el desafío de aprender.					
16	Disfruto aprender cosas nuevas.					
17	Siempre me pregunto el porqué de las cosas.					
Dimensión 3: El automonitoreo.						
18	Estoy consciente de mis debilidades.					
19	Me corrijo cuando cometo errores.					
20	Me gustaría aprender de mis errores.					
21	Soy capaz de asociar la información cuando estoy aprendiendo.					
22	Pongo atención a todos los detalles antes de tomar una decisión.					
23	Utilizo recursos auditivos, visuales y táctiles para aprender.					
24	Elaboro mis propios criterios para evaluar mi desempeño.					
25	Explico a mis compañeros sobre un tema que entendí y ellos no.					
26	Establezco una conexión entre lo que aprendí y su aplicación en la vida cotidiana.					

Anexo 4: Confiabilidad

Tabla 7: Confiabilidad del Cuestionario de Retroalimentación

Alfa de Cronbach	Ítems
,772	16

Los resultados indican que, el cuestionario sobre Retroalimentación obtuvo un 0,772 de coeficiente de correlación, consecuentemente, se asevera que el instrumento posee confiabilidad óptima para su uso.

Tabla 8: Correlación de ítems corregida del Cuestionario de Retroalimentación

Ítems	Media si el elemento se ha suprimido	Varianza si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa si el elemento se ha suprimido
1	49,41	62,063	,063	,783
2	48,86	63,361	,009	,782
3	48,82	55,489	,498	,750
4	48,36	53,290	,480	,749
5	48,68	59,275	,224	,772
6	48,77	56,660	,345	,762
7	48,91	57,991	,324	,764
8	48,41	49,206	,810	,716
9	48,23	50,565	,730	,725
10	48,45	51,879	,562	,741
11	48,45	57,022	,489	,753
12	48,55	60,831	,132	,779

13	48,82	56,632	,445	,754
14	48,95	61,665	,091	,781
15	48,55	59,974	,236	,770
16	48,41	59,015	,328	,763

Confiabilidad de la escala de aprendizaje autónomo

Parra et al. (2014) señala, en la tabla 1, que la sub-escala autogestión tiene una fiabilidad de 0.851; el de motivación, 0,850, y el de automonitoreo, 0.799. En base a ello se asevera que, la encuesta referente al aprendizaje autónomo posee una óptima fiabilidad.

Anexo 5: Evidencias de validez



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: Retroalimentación reflexiva o por descubrimiento								
1	El docente orienta a sus estudiantes a través de preguntas que le sirven de guía.	x		x		x		
2	El docente realiza preguntas que ayudan a definir las metas de aprendizaje de sus estudiantes.	x		x		x		
3	El docente usa frases orientadoras para valorar las fortalezas y debilidades de los estudiantes.	x		x		x		
4	El docente realiza sugerencias para mejorar el trabajo que realizan sus estudiantes.	x		x		x		
5	El docente usa de forma apropiada el error de un estudiante para generar aprendizaje.	x		x		x		
6	El docente tiene conocimiento del nivel de desarrollo en el que se encuentra cada uno de los estudiantes a su cargo.	x		x		x		
7	El docente hace seguimiento a los avances de los estudiantes, buscando que alcancen sus objetivos.	x		x		x		
DIMENSIÓN 2: Retroalimentación descriptiva								
8	El docente compara la temática abarcada con conceptos simples que los estudiantes captan con mayor facilidad.	x		x		x		
9	El docente adapta la clase a situaciones de la vida cotidiana, buscando un mejor entendimiento de los estudiantes.	x		x		x		
10	El docente brinda información específica para mejorar las evidencias de trabajo de sus estudiantes.	x		x		x		
11	El docente describe de forma clara los errores recurrentes y las dificultades que sus estudiantes deben superar.	x		x		x		
DIMENSIÓN 3: Retroalimentación elemental								
12	El docente le señala de forma directa que está cometiendo errores en el desarrollo de sus actividades.	x		x		x		
13	El docente ayuda a los estudiantes a encontrar las respuestas correctas en sus tareas.	x		x		x		
14	El docente resuelve los ejercicios planteados en una actividad sin brindar más elementos de información.	x		x		x		

15	El docente brinda orientación para que los estudiantes descubran las respuestas en las actividades planteadas.	x		x		x		
16	El docente suele preguntar a sus estudiantes si tienen conocimiento sobre los temas desarrollados.	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador, Dr/ Mg: Dennis Jaramillo Ostos DNI: 10754317

Especialidad del validador: Metodólogo

09 de agosto del 2022

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

Firma del Experto

N°	DIMENSIONES / ítems DIMENSIÓN 1: Retroalimentación reflexiva o por descubrimiento	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	El docente orienta a sus estudiantes a través de preguntas que le sirven de guía.	X		X		X		
2	El docente realiza preguntas que ayudan a definir las metas de aprendizaje de sus estudiantes.	X		X		X		
3	El docente usa frases orientadoras para valorar las fortalezas y debilidades de los estudiantes.	X		X		X		
4	El docente realiza sugerencias para mejorar el trabajo que realizan sus estudiantes.	X		X		X		
5	El docente usa de forma apropiada el error de un estudiante para generar aprendizaje.	X		X		X		
6	El docente tiene conocimiento del nivel de desarrollo en el que se encuentra cada uno de los estudiantes a su cargo.	X		X		X		
7	El docente hace seguimiento a los avances de los estudiantes, buscando que alcancen sus objetivos.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: Retroalimentación descriptiva	Si	No	Si	No	Si	No	
8	El docente compara la temática abarcada con conceptos simples que los estudiantes captan con mayor facilidad.	X		X		X		
9	El docente adapta la clase a situaciones de la vida cotidiana, buscando un mejor entendimiento de los estudiantes.	X		X		X		
10	El docente brinda información específica para mejorar las evidencias de trabajo de sus estudiantes.	X		X		X		
11	El docente describe de forma clara los errores recurrentes y las dificultades que sus estudiantes deben superar.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: Retroalimentación elemental	Si	No	Si	No	Si	No	
12	El docente le señala de forma directa que está cometiendo errores en el desarrollo de sus actividades.	X		X		X		
13	El docente ayuda a los estudiantes a encontrar las respuestas correctas en sus tareas.	X		X		X		
14	El docente resuelve los ejercicios planteados en una actividad sin brindar más elementos de información.	X		X		X		
15	El docente brinda orientación para que los estudiantes descubran las respuestas en las actividades planteadas.	X		X		X		
16	El docente suele preguntar a sus estudiantes si tienen conocimiento sobre los temas desarrollados.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Sí hay suficiencia.

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

Apellidos y nombres del juez validador. Mg. Martha Amparo Cuzcano Huarcaya DNI: 09129873

Especialidad del validador: Metodóloga Lima, 18 de agosto del 2022



Firma del Experto Informante.

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³Claridad: 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

Nº	DIMENSIONES / ítems DIMENSIÓN 1: Retroalimentación reflexiva o por descubrimiento	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	El docente orienta a sus estudiantes a través de preguntas que le sirven de guía.	X		X		X		
2	El docente realiza preguntas que ayudan a definir las metas de aprendizaje de sus estudiantes.	X		X		X		
3	El docente usa frases orientadoras para valorar las fortalezas y debilidades de los estudiantes.	X		X		X		
4	El docente realiza sugerencias para mejorar el trabajo que realizan sus estudiantes.	X		X		X		
5	El docente usa de forma apropiada el error de un estudiante para generar aprendizaje.	X		X		X		
6	El docente tiene conocimiento del nivel de desarrollo en el que se encuentra cada uno de los estudiantes a su cargo.	X		X		X		
7	El docente hace seguimiento a los avances de los estudiantes, buscando que alcancen sus objetivos.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: Retroalimentación descriptiva	Si	No	Si	No	Si	No	
8	El docente compara la temática abarcada con conceptos simples que los estudiantes captan con mayor facilidad.	X		X		X		
9	El docente adapta la clase a situaciones de la vida cotidiana, buscando un mejor entendimiento de los estudiantes.	X		X		X		
10	El docente brinda información específica para mejorar las evidencias de trabajo de sus estudiantes.	X		X		X		
11	El docente describe de forma clara los errores recurrentes y las dificultades que sus estudiantes deben superar.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: Retroalimentación elemental	Si	No	Si	No	Si	No	
12	El docente le señala de forma directa que está cometiendo errores en el desarrollo de sus actividades.	X		X		X		
13	El docente ayuda a los estudiantes a encontrar las respuestas correctas en sus tareas.	X		X		X		
14	El docente resuelve los ejercicios planteados en una actividad sin brindar más elementos de información.	X		X		X		
15	El docente brinda orientación para que los estudiantes descubran las respuestas en las actividades planteadas.	X		X		X		
16	El docente suele preguntar a sus estudiantes si tienen conocimiento sobre los temas desarrollados.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): **Sí hay suficiencia.**

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

Apellidos y nombres del juez validador. **Mg. Zoila Herminia Marquina Ávila DNI: 10593541**

Especialidad del validador: **Temática Lima, 18 de agosto del 2022**

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



Firma del Experto Informante.

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

Anexo 6: Resultados de la prueba de normalidad

Tabla 9: Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para la retroalimentación, el aprendizaje autónomo y sus factores.

Variables y factores	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Retroalimentación reflexiva	0.058	297	0.016
Retroalimentación descriptiva	0.106	297	0.000
Retroalimentación elemental	0.118	297	0.000
Retroalimentación	0.064	297	0.005
Autogestión	0.101	297	0.000
Motivación	0.090	297	0.000
Automonitoreo	0.085	297	0.000
Aprendizaje autónomo	0.047	297	,200*

Se puede contemplar que, las variables y sus respectivos factores mantienen valores inferiores a .05 por lo que se corrobora que estas son ajenas a la normalidad; es por ello se consideró pertinente la valoración de las correlaciones empleando la Rho de Spearman.

Anexo 8: Carta de presentación a I.E.



“Decenio de la Igualdad de Oportunidades para mujeres y hombres”
“Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional”

Lima, 9 de agosto de 2022
Carta P. 0939-2022-UCV-VA-EPG-F01/J

Licenciada
María Pilar Quispe Chalco
Directora
Institución Educativa N° 7093 REPÚBLICA DE FRANCIA

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a GASTELU LUYO, MAURO WASHINGTON; identificado con DNI N° 10037527 y con código de matrícula N° 7000414036; estudiante del programa de MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRO, se encuentra desarrollando el trabajo de investigación titulado:

Retroalimentación y aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria de una institución educativa del distrito de Villa El Salvador, 2022

Con fines de investigación académica, solicito a su digna persona otorgar el permiso a nuestro estudiante, a fin de que pueda obtener información, en la institución que usted representa, que le permita desarrollar su trabajo de investigación. Nuestro estudiante investigador GASTELU LUYO, MAURO WASHINGTON asume el compromiso de alcanzar a su despacho los resultados de este estudio, luego de haber finalizado el mismo con la asesoría de nuestros docentes.

Agradeciendo la gentileza de su atención al presente, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente,



Dra. Estrella A. Esquiagola Aranda
Jefa
Escuela de Posgrado UCV
Filial Lima Campus Los Olivos

Somos la universidad de los
que quieren salir adelante.



ucv.edu.pe

Anexo 9: Carta de autorización de la I.E.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 7093 – “REPÚBLICA DE FRANCIA”

UGEL N° 01 - CONO SUR

Av. Micaela Bastidas con Talara Sect. 3 Gr. 31 Mz B VES - Lima

“Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional”

Villa El Salvador, 07 de Setiembre 2022

OFICIO N° 173- 2022-DIE N°7093 R.F. VES/UGEL-01

Dra. Estrella A. Esquiagola Aranda
JEFA DE LA ESCUELA DE POSGRADO UCV
Filial Lima Campus Los Olivos
Presente.-

De mi mayor consideración:

En base a la solicitud emitida por su digno despacho, que con fines de investigación se solicita permiso para que el investigador **MAURO WASHINGTON GASTELU LUYO**, realice una investigación, con el fin de obtener el grado de Maestro.

Comunico lo siguiente, nuestra I.E. N°7093 “República del Francia” distrito de Villa El Salvador otorga el permiso solicitado a la investigación: **“Retroalimentación y aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria de una institución educativa en Villa El Salvador2022”**, brindando al investigador las facilidades del caso para su estudio.

Sin otro particular, hago propicia la ocasión para reiterarle las muestras de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,



Mano Pizarro Chirco
DIRECTORIA
E 7093 REPUBLICA DE FRANCIA

Anexo 10: Consentimiento y asentimiento informado.

AUTORIZACIÓN

Yo, Andy Felipe Labajos Acosta..... Identificado con D.N.I.
N° 72199752 domiciliado en Sector 10 Grupo 3 Mz 3 Lt 5 A.H.E.R
estudiante del 5^{to} grado / sección C del nivel secundaria, doy mi consentimiento
para participar en la aplicación de la prueba del trabajo de investigación **Retroalimentación y
aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria de una institución educativa del distrito
de Villa El Salvador, 2022**, que se realizará en la I.E. N° 7093 "República de Francia", a cargo del Sr.
Mauro Washington Gastelú Luyo.

Para dar mayor credibilidad a esta autorización, firmo el presente documento.

Andy Labajos

FIRMA DEL ESTUDIANTE.
D.N.I. N° 72199752

AUTORIZACIÓN

Yo, Nieves María Acosta Acosta..... Identificado con D.N.I.
N° 08957929 domiciliado en Sct 10 Gpo 3 Mz D Lt 5 V.E.S.
padre/madre del estudiante Andy Felipe Labajos Acosta
del 5^{to} grado / sección C del nivel secundaria, autorizo a mi hijo para que participe
en la aplicación de la prueba del trabajo de investigación **Retroalimentación y aprendizaje
autónomo en estudiantes de secundaria de una institución educativa del distrito de Villa El
Salvador, 2022**, que se realizará en la I.E. N° 7093 "República de Francia", a cargo del Sr. Mauro
Washington Gastelú Luyo.

Para dar mayor credibilidad a esta autorización y en mi calidad de padre/madre, firmo el
presente documento.

Nieves María Acosta

FIRMA DEL PADRE/MADRE DEL ESTUDIANTE.
D.N.I. N° 08957929



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, JARAMILLO OSTOS, DENNIS FERNANDO, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: **"Retroalimentación y aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria de una institución educativa del distrito de Villa El Salvador, 2022"**, cuyo autor es Gastelú Luyo, Mauro Washington (ORCID: 0000-0003-1629-4069) constato que la investigación cumple con el índice de similitud establecido, y 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, 20 de octubre de 2022

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
JARAMILLO OSTOS, DENNIS FERNANDO DNI: 10754317 ORCID 0000-0003-0432-7855	