



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO  
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN  
PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**La Retroalimentación Formativa y Autoeficacia Docente en  
dos Instituciones Educativas Públicas de Los Olivos - 2021**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:**

Maestra en Psicología Educativa

**AUTORA:**

Rodas Gutierrez, Jéssica (ORCID: 0000-0003-0699-9938)

**ASESORA:**

Dra. Esquiagola Aranda, Estrella Azucena (ORCID: 0000-0002-1841-0070)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Evaluación y Aprendizaje

LIMA – PERÚ

2022

## **Dedicatoria**

Dedico este trabajo a Aidé, mi madre, quien, con su inmenso amor, me protege, me acompaña, me ayuda, me alienta y me motiva a seguir luchando por mis sueños.

## **Agradecimiento**

Agradezco a Dios por sus bendiciones diarias.

A mis padres Oscar y Aidé por su amor y sacrificio que me permitieron ser profesional.

A Jhonatan, mi esposo, por apoyarme y alentarme en el logro de mis metas.

A las directoras y subdirectoras de ambas instituciones educativas, por las facilidades para realizar la presente investigación y a los docentes por regalarme su valioso tiempo al responder las encuestas.

Así mismo, un agradecimiento especial a mi asesora Estrella Esquiagola, por su dedicación, paciencia y valiosas enseñanzas.

## Índice

	Pág.
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de gráficos y figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. Introducción	1
II. Marco teórico	6
III. Metodología	18
3.1 Tipo y diseño de la investigación	18
3.2 Variables y operacionalización	19
3.3 Población, muestra y muestreo	20
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	21
3.5 Procedimientos	22
3.6 Método de análisis de datos	22
3.7 Aspectos éticos	23
IV. Resultados	24
V. Discusión	32
VI. Conclusiones	38
VII. Recomendaciones	39
Referencias	40
Anexos	51

## Índice de tablas

		Pág.
Tabla 1	Niveles de la variable retroalimentación formativa	24
Tabla 2	Niveles de las dimensiones de la retroalimentación formativa	25
Tabla 3	Niveles de la variable autoeficacia docente	26
Tabla 4	Niveles de las dimensiones de la autoeficacia docente	27
Tabla 5	Correlación de las variables retroalimentación formativa y autoeficacia docente	29
Tabla 6	Correlación entre la dimensión estrategias de retroalimentación formativa y la variable autoeficacia docente	30
Tabla 7	Correlación entre la dimensión contenidos de retroalimentación formativa y la variable autoeficacia docente	31

## Índice de gráficos y figuras

		Pág.
Figura 1	El triángulo instruccional de Serrano y Pons	10
Figura 2	Esquema del diseño de investigación	18
Figura 3	Distribución de porcentajes de la variable retroalimentación formativa	24
Figura 4	Distribución de porcentajes de las dimensiones de la variable retroalimentación formativa	25
Figura 5	Distribución de porcentajes de la variable autoeficacia docente	26
Figura 6	Distribución de porcentajes de las dimensiones de la variable autoeficacia docente	27

## Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la retroalimentación formativa y la autoeficacia en docentes de las Instituciones Educativas 2096 Perú Japón y 2087 República Oriental del Uruguay en Los Olivos. Se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, diseño no experimental y tipo descriptivo correlacional. La muestra fue de 70 maestros, quienes respondieron dos instrumentos validados por juicio de expertos y con una alta confiabilidad. Los resultados indicaron que existe una correlación positiva y muy alta entre las variables con un valor de Rho de Spearman = 0,996 y una significación bilateral de 0,000. Concluyendo que sí existe correlación entre ambas.

**Palabras clave:** Retroalimentación, autoeficacia docente, evaluación y aprendizaje.

## **Abstract**

The present research work aimed to determine the relationship between formative feedback and self-efficacy in teachers of Educational Institutions 2096 Perú Japón and 2087 República Oriental del Uruguay, Los Olivos.

It was developed under the quantitative approach, non-experimental design and descriptive correlational.

The sample used was 70 teachers, who answered two instruments validated by expert judgment and with high reliability.

The results indicated that there is a positive and very high correlation between the variables with Rho of Spearman value = 0.996 and a bilateral significance of 0.000.

Concluding that there is a correlation between the two.

**Keywords:** Feedback, teacher self-efficacy, evaluation and learning.



## I. INTRODUCCIÓN

La retroalimentación formativa es muy importante para el logro de los aprendizajes de los estudiantes de todos los niveles educativos, así lo informó el Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe (2016) en su reporte sobre prácticas educativas efectivas, en donde precisó que la retroalimentación formativa promueve los aprendizajes a nivel cognitivo, pero también el desarrollo de la autoconfianza, la participación y la buena actitud hacia el aprendizaje y las clases en los alumnos.

La pandemia a causa del virus del COVID – 19, afectó los sistemas educativos del mundo. Esta situación afectó con mayor incidencia a las naciones latinoamericanas y El Caribe, según la UNESCO (2020). Pues en estas regiones los logros de aprendizaje de la Educación Básica Regular (EBR) son menores a los obtenidos por otros países del primer mundo, como lo informó el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Así también, el Banco Interamericano de Desarrollo (2020) precisó, como un problema, que estos países no contaban con plataformas de contenidos y sistemas de gestión de los aprendizajes que permitan la retroalimentación formativa en forma remota y virtual a los estudiantes.

En este contexto, los países latinoamericanos tuvieron que implementar rápidamente medidas para la continuidad educativa ante el cierre de las escuelas. El Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2020) implementó el Programa “Aprendo en Casa” en sus versiones de radio, televisión y web. Lamentablemente, todos estos, tenían la desventaja de no permitir el contacto sincrónico entre maestros y estudiantes. Por ello, complementó la propuesta, con el documento normativo titulado “Disposiciones para la prestación del servicio en las instituciones y programas públicos – 2021”, en el cual menciona que “el docente debe realizar una retroalimentación oportuna y pertinente en base a criterios establecidos con sus estudiantes” (MINEDU, 2021, p. 33), dentro del marco de una evaluación que promueva la mejora de los aprendizajes durante la emergencia sanitaria.

Así como los estudiantes se vieron afectados, los maestros no fueron ajenos a esta coyuntura mundial y siendo el corazón de la educación, tuvieron que asumir el reto de enseñar a distancia, haciendo uso de los programas propuestos por el MINEDU y también de diversos recursos tecnológicos, lo cual supuso, para ellos, una gran dificultad, ya que, según la UNESCO (2017), estos profesores, desde antes, se caracterizaban por una marcada brecha digital en conocimiento y acceso a las nuevas tecnologías. El Centro de la Información para la Mejora de los Aprendizajes (2020), precisó que, en el Perú, solo el 54% de maestros estaba capacitado para integrar dispositivos tecnológicos a su enseñanza, pero también informó, que solo el 14% de los estudiantes peruanos provenientes de hogares vulnerables, cuentan con acceso a internet.

Esta situación, menoscabó la autoeficacia del docente. Así lo confirmó el Instituto Península en Brasil (2020), cuyos resultados de su encuesta, nos dicen que el “83% de los profesores no se sentía capaz de retroalimentar a distancia”. Por ello, los docentes tuvieron que aprender, por su propia cuenta, a enseñar y retroalimentar haciendo uso de las tecnologías de la Información y la Comunicación. Según Barrón et al. (2021), esto generó que el “67% sienta ansiedad ante dicha actividad”, causando agotamiento y un sentimiento de poca autoeficacia para realizar sus actividades pedagógicas diarias.

Los directivos y maestros de las Instituciones Educativas Públicas, 2096 Perú Japón y 2087 República Oriental del Uruguay, en el distrito de Los Olivos, no fueron ajenos a esta difícil coyuntura mundial. La mayoría de ellos, no tenían conocimiento sobre los recursos tecnológicos en el ámbito educativo e iniciaron sus actividades pedagógicas en el 2020, haciendo uso del WhatsApp como medio para realizar las clases a distancia. Esto generó dificultades para retroalimentar formativamente a los estudiantes y causó que el maestro se sienta poco eficaz para realizar esta tarea. Pensaron entonces, que el WhatsApp, al ser usado como una comunicación asincrónica e impersonal, era el responsable de la inadecuada retroalimentación formativa.

Así que para el siguiente periodo lectivo 2021, decidieron usar el Google Meet y el Zoom para la realización de las clases sincrónicas diarias y el Classroom para el envío y recojo de evidencias de aprendizaje como una forma de mejorar el

servicio educativo y de acercar a los profesores con sus estudiantes. Lamentablemente, este cambio no mejoró la forma de retroalimentar de los docentes, pues ellos, no ayudaban a sus estudiantes a descubrir sus fortalezas y debilidades, ni la forma de cómo mejorar y aprender a gestionar su propio aprendizaje; más bien, se centraban en una retroalimentación descriptiva donde hacían hincapié en el qué se debe mejorar o en la felicitación vacía al decir “muy bien”, “buen trabajo” o “corrige esto” entre otros. Así mismo, se observó cansancio en los maestros y una disminución de su motivación para el trabajo debido a sus sentimientos de poca autoeficacia para obtener las metas de aprendizaje en sus estudiantes en esta nueva modalidad de enseñanza remota.

Frente a esta realidad problemática, se plantea la siguiente pregunta general de investigación: ¿Qué relación existe entre la retroalimentación formativa y la autoeficacia docente en las Instituciones Educativas Públicas 2096 Perú Japón y 2087 República Oriental del Uruguay de Los Olivos - 2021? Y como preguntas específicas: ¿Qué relación existe entre las estrategias de retroalimentación formativa y la autoeficacia docente en las Instituciones Educativas Públicas 2096 Perú Japón y 2087 República Oriental del Uruguay de Los Olivos - 2021? y ¿Qué relación existe entre los contenidos de retroalimentación formativa y la autoeficacia docente en las Instituciones Educativas Públicas 2096 Perú Japón y 2087 República Oriental del Uruguay de Los Olivos - 2021?

Esta investigación, a nivel teórico, se justifica porque busca aportar a la profundización del conocimiento sobre la retroalimentación formativa y la autoeficacia docente. Dado que ambos aspectos son de gran relevancia en la actual coyuntura, pues la retroalimentación formativa ha sido dejada de lado a pesar de ser la única capaz de brindar información útil al estudiante sobre su desempeño y al mismo tiempo permitirle al maestro conocer sobre su práctica pedagógica, esta bidireccionalidad que posee la retroalimentación formativa ayuda a mejorar los aprendizajes y permite alcanzar los estándares de aprendizaje, propuestos en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB).

Así mismo, es fundamental analizar la autoeficacia del docente, pues al respecto, no hay muchas investigaciones en el país, esto permitirá atender desde el campo de la psicología educativa, este aspecto psicológico del maestro a fin de

que logre guiar el aprendizaje de sus estudiantes, en cualquier situación y a través de diversos medios, pues la educación como la conocíamos, no volverá a ser la misma, el aprendizaje presencial tendrá como complemento al aprendizaje asincrónico y virtual.

A nivel práctico, este estudio se justifica porque gracias a los datos obtenidos, se pueden diseñar acciones con la finalidad de optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y maestros de ambas Instituciones Educativas y de otras que compartan características similares. Así mismo, servirá para que los encargados de los procesos educativos, tomen conciencia de la importancia de capacitar al maestro tanto para mejorar sus estrategias de retroalimentación como para empoderarlo y ayudarlo a que desarrolle su autoeficacia.

A nivel metodológico, la presente investigación siguió con rigurosidad el método científico y se justifica porque los procedimientos, las técnicas y los instrumentos utilizados, pueden ser mejorados y replicados en posteriores investigaciones con el propósito de ahondar en el análisis de las variables retroalimentación formativa y autoeficacia docente.

Es preciso entonces, establecer como objetivo general, el determinar la relación entre la retroalimentación formativa y la autoeficacia docente en las Instituciones Educativas Públicas 2096 Perú Japón y 2087 República Oriental del Uruguay de Los Olivos – 2021. Y como objetivos específicos: establecer la relación entre las estrategias de retroalimentación formativa y la autoeficacia docente en las Instituciones Educativas Públicas 2096 Perú Japón y 2087 República Oriental del Uruguay de Los Olivos - 2021. Y también, determinar la relación entre los contenidos de retroalimentación formativa y la autoeficacia docente en las Instituciones Educativas Públicas 2096 Perú Japón y 2087 República Oriental del Uruguay de Los Olivos - 2021.

La hipótesis general es que existe una relación positiva entre la retroalimentación formativa y la autoeficacia docente en las Instituciones Educativas Públicas 2096 Perú Japón y 2087 República Oriental del Uruguay de Los Olivos - 2021. Como hipótesis específicas, se sostiene que las estrategias de

retroalimentación formativa y la autoeficacia docente en las Instituciones Educativas Públicas 2096 Perú Japón y 2087 República Oriental del Uruguay de Los Olivos - 2021, se relacionan significativamente. Y así mismo, que los contenidos de retroalimentación formativa y la autoeficacia docente en las Instituciones Educativas Públicas 2096 Perú Japón y 2087 República Oriental del Uruguay de Los Olivos - 2021, también presentan una relación significativa.

## II. MARCO TEÓRICO

En relación a los antecedentes en el ámbito internacional, se tiene los resultados de Hartley (2016) quien halló una alta correlación positiva entre la autoeficacia docente y la retroalimentación formativa con un valor de  $\rho = 0.922$ , en una escuela primaria de Indiana, concluyendo que el desempeño docente en este aspecto está conectado con sus creencias de eficacia profesional. Por otro lado, Hernández y Ceniceros (2018), en su investigación realizada a docentes mexicanos, hallaron que existe una correlación positiva moderada con un valor de  $\rho = 0.544$ , entre las variables autoeficacia docente y desempeño docente.

En otro tipo de investigación, Wang, Yu y Teo (2018) concluyen que los profesores experimentados en la tutoría, realizan buenas prácticas de retroalimentación, por ello, recomiendan la capacitación de los maestros en temas de acompañamiento y mentoría. Así lo confirma The World Bank (2018) en su informe anual sobre la educación mundial, en donde precisa la importancia de tener docentes capacitados y motivados para la realización de los circuitos de retroalimentación; así mismo, insta a todas las comunidades educativas a centrar su servicio en el logro de aprendizajes para lo cual se necesita que el docente y el estudiante sean cercanos. Esto coincide con López y Osorio (2016) quienes realizaron un estudio de casos en Colombia donde establecieron que la oportunidad que da el docente al estudiante de usar la retroalimentación para corregirse, lo ayuda a lograr los propósitos de aprendizaje; sin embargo, era necesaria la predisposición del maestro hacia esta ardua tarea. Es así, que, para lograr los aprendizajes, se requiere de maestros capaces y dispuestos a crear un clima de confianza en sus aulas y de evaluar con fines formativos.

Así también, Copado y Osorio (2021), concluyeron sobre la retroalimentación, que es la que permite potencializar las interacciones y la interactividad entre los maestros y los alumnos, por ello, es una forma de evaluar capaz de desarrollar el aprendizaje creativo muy útil para aplicarlo en la realidad escolar y en la vida diaria. Estos estudios coinciden en que la retroalimentación motiva de manera positiva a los estudiantes y centran la responsabilidad de esta tarea en el maestro. Bajo esa premisa, Fathi & Saeedian (2020) analizaron a 213 docentes iraníes de inglés, con el objetivo de relacionar su autoeficacia y su

capacidad de recuperación para predecir el agotamiento. Ellos concluyeron que la autoeficacia de los docentes es un predictor poderoso del agotamiento. Esto es relevante porque un maestro agotado no realiza una adecuada retroalimentación, debido a lo ardua y demandante que es esta tarea, sobre todo en las escuelas públicas, en donde la población escolar por aula es en promedio 35 estudiantes.

Por otro lado, Elacqua, Martínez y Westh (2019), analizaron las escuelas de Holanda y Hong Kong, logrando una medición sintética y precisa sobre la retroalimentación que ofrecen los docentes a sus estudiantes y el uso eficiente del tiempo de clase para realizarla; definiendo esta actividad, como un índice de calidad escolar digno de imitar por otras escuelas del mundo. En su momento, Canabal y Margalef (2017) realizaron una investigación acción en docentes universitarios y luego de que estos aplicaran una retroalimentación mediante el uso de cartas, concluyeron que, desde la perspectiva del docente, la retroalimentación era valiosa porque les permite rediseñar su enseñanza y desarrolla su sentido de autoeficacia. Así mismo, Llorens, Vidal, Cerdán y Ávila (2015) analizaron la retroalimentación global escrita, recibida por medio de la computadora, obteniendo buenos resultados en los estudiantes de secundaria de España, concluyendo que existe relación entre estas variables. Estos estudios, coinciden en precisar la importancia de la retroalimentación para los docentes y para los estudiantes; así mismo, afirman que mejora los resultados de aprendizaje.

Otra investigación relevante es la de Cenizo, Seiva & Fernández (2017) quienes analizaron una muestra de 49 docentes de Sevilla, concluyendo que, no hay diferencias por ser mujer o varón, así tampoco, la precariedad o abundancia de materiales para la clase, influyen en cuan eficaz se siente un maestro; pero el tiempo de servicio que tiene, sí es un factor que influye en su autoeficacia, siendo que, a mayor tiempo, más eficaces se perciben. Y es que la experiencia otorga al profesional una sensación de confianza de hacer bien su trabajo.

En relación a los antecedentes en el ámbito nacional, se tiene a Llanos y Tapia (2021) quienes realizaron un estudio cualitativo de orientación fenomenológica tomando como muestra a 16 docentes de 12 escuelas rurales de Piura, Cajamarca y Loreto, concluyendo que los maestros realizan una retroalimentación centrada en la tarea, dejando de lado el propósito de aprendizaje;

hacen preguntas superficiales a modo de un monólogo repetido en la parte final de la sesión de aprendizaje, que no promueve el pensamiento crítico y reflexivo del alumno. Los discentes se sienten en confianza de participar sus dudas, pero el docente se centra solo en calificar. Olvidándose así, del dominio II y la competencia 5 del Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD) establecido por el MINEDU (2012). Entonces, a pesar de existir un clima de confianza en el aula, el proceso de retroalimentación no se da adecuadamente porque el docente concibe a la evaluación en su forma sumativa y no formativa. Al respecto, Ortiz (2020) encontró en una muestra de 100 docentes de secundaria de Ucayali, que el desempeño del docente en los diferentes procesos pedagógicos que realiza en una sesión de clase, se ve relacionado directamente con su estado emocional, concluyendo que si el docente presenta un adecuado bienestar emocional este se relaciona con una adecuada retroalimentación a sus estudiantes.

Así también, García (2021) y Davis (2021) concluyen que hay una relación significativa entre la retroalimentación virtual y los procesos de enseñanza de los docentes, es así que mientras el primero halló una relación de  $\rho=0.869$  en Saposoa, el segundo encontró una correlación positiva de  $\rho=0,631$  en Tumbes. Por otro lado, en Trujillo, Rosales (2018) demostró que aquellos maestros que presentan un alto nivel de conocimiento sobre la evaluación formativa, muestran un nivel satisfactorio en su labor docente. Por ello, Mollo y Medina (2020), sostienen que se debe desarrollar en los maestros, un sentido de autoconciencia sobre su rol formador y guía del proceso de retroalimentación, a fin de que establezcan en su actuar, prácticas reflexivas que los ayuden a mejorar y ser más eficaces en su tarea. Estos antecedentes, inciden en la relevancia del nivel teórico de los maestros sobre el tema, así como de la importancia de sus sentimientos y creencias al momento de realizar la retroalimentación formativa.

En Lima, Gutierrez (2021) relacionó la autoeficacia de 50 docentes con la educación a distancia en un colegio privado de Educación Básica Regular (EBR) obteniendo como resultado que existe una relación intensa positiva de  $\rho = 0.958$ . También, Porras (2021) relacionó, la misma variable, educación a distancia, con la retroalimentación formativa, en una muestra de 60 docentes de EBR de un colegio estatal, determinando que ambas variables se relacionan directa y positivamente



con un valor rho de 0.633. Masias (2021) analizó una muestra más grande de 358 docentes de EBR de gestión pública para hallar la relación entre la autoeficacia docente, el empoderamiento y las actitudes hacia la innovación con tecnología; concluyendo que los docentes que presentan un nivel alto de autoeficacia, también presentan un alto nivel de empoderamiento y predisposición hacia el aprendizaje y la enseñanza de sus estudiantes a través del uso de la tecnología. Estos estudios nos demuestran que las variables retroalimentación formativa y autoeficacia docente, se relacionan en forma positiva con la educación a distancia. Así mismo, señalan que, en este tipo de educación, es importante que los maestros tengan un alto nivel de autoeficacia para que puedan reinventarse y asumir los nuevos retos.

Por otro lado, León (2021) concluyó que no existe correlación entre las variables retroalimentación y prácticas pedagógicas con un coeficiente de rho de 0.270 en docentes de EBR, siendo esto atribuido a las dificultades de la educación virtual. En la misma línea, Castillo y Ccahuana (2021) analizaron las creencias de docentes de primaria de un colegio público, obteniendo como resultado que las creencias positivas, entendidas como autoeficacia, que presentan los maestros con respecto a la retroalimentación formativa, no guardan relación con las acciones de retroalimentación que estos ejecutan en sus clases virtuales. Estas investigaciones, señalan que el saber no siempre va de la mano con el hacer; es decir, que, aunque los maestros sepan lo que tienen que hacer, en la práctica diaria no lo realizan.

Sin embargo, Huamán (2021) concluyó que la correlación es positiva entre retroalimentación formativa y competencia docente, con un coeficiente de rho=, 343. En otro tipo de investigación, García, Farfán, Fuertes & Montellanos (2021) realizaron un análisis crítico de la bibliografía más relevante sobre la evaluación formativa y sus implicancias en esta coyuntura de educación a distancia, concluyendo que lo fundamental es la reflexión del docente sobre su rol formador y como agente de cambio; para que así, sea capaz de adecuar y adaptar en forma permanente, todos los procesos de evaluación según el contexto, necesidades e intereses de sus estudiantes.

Estos antecedentes, inciden en la importancia de la retroalimentación en la enseñanza a distancia, como un medio para lograr los aprendizajes y su estrecha relación con las actitudes y autoeficacia del docente para realizar óptimamente su

tarea de evaluador formativo. Por ello, se reafirma la importancia de llevar a cabo una investigación que se centre en la autoeficacia del docente y en la retroalimentación formativa que realiza. Es así, que, para una mejor comprensión de la problemática, resulta necesario evidenciar los preceptos teóricos, referidos a cada una de las variables de esta investigación.

Antes de comenzar a definir a la variable retroalimentación, es necesario, citar la Teoría Socio Constructivista, cuyas bases fueron dadas por Vygotsky (1978), específicamente su zona de desarrollo próximo (Vygotsky citado en Papalia, Wendkos y Duskin, 2007) la cual, habla sobre la distancia entre lo que un estudiante puede lograr aprender por sí mismo y lo que podría aprender con la ayuda o mediación de un experto, el cual, según Ortiz (2015) puede ser su maestro o su par. Así mismo, es preciso citar a Ausubel (1983), quien nos habla del aprendizaje significativo y que para que este se dé, el estudiante debe ser un participante activo. Así también, Coll (1990), precisa que el rol del docente en el proceso de aprendizaje, es el de afirmador, pues debe evaluar a sus discentes y realizar una retroalimentación. Pero también, debe analizar su práctica pedagógica con el objetivo de alcanzar la calidad educativa.

Actualmente, la educación peruana se basa en el enfoque Constructivista Social, en donde el profesor se convierte en un mediador del aprendizaje para sus estudiantes. Al respecto, McGregor (2007) refiere que el aprendizaje es una construcción individual que se da gracias al apoyo o andamiaje que recibe del docente y sus pares a través de la retroalimentación. En la misma línea, Serrano y Pons (2011), precisan que el maestro se ubica en el baricentro del triángulo de la instrucción. Por ello, sobre él recae la responsabilidad del logro de los aprendizajes.

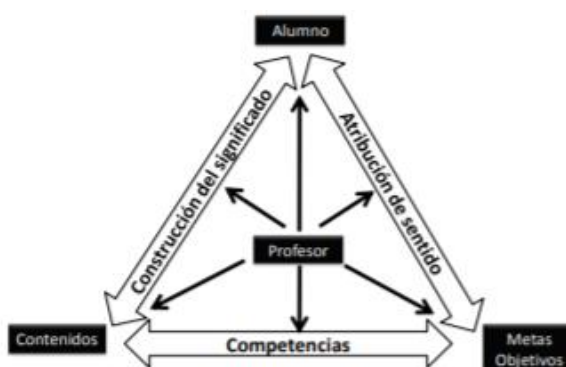


Figura 1. El triángulo instruccional de Serrano y Pons (2011)

Es así, que la retroalimentación, desde la perspectiva del constructivismo social, es una estrategia de evaluación, que brinda apoyo al profesor y al estudiante, en donde el alumno debe ser un participante activo en todo el proceso (Jiménez, 2015). De acuerdo al Currículo Nacional de Educación (2017), la retroalimentación es darle un valor a lo realizado por el estudiante, no consiste en otorgar críticas o elogios vacíos que no guíen sus esfuerzos con claridad hacia el logro de los propósitos previstos y centrales. En esa misma línea Hattie y Timperley (2007), precisan que la retroalimentación es la información o comentarios que realiza el profesor a sus estudiantes sobre la ejecución de su tarea para el logro de una meta de aprendizaje.

Para Martínez, Verónica y Garay (2019) la retroalimentación formativa son las acciones permanentes que realizan los profesores para lograr el desempeño que deben alcanzar los estudiantes, favoreciendo así, su autonomía y autorregulación. Según Picón y Olivos (2021) y Shute (2008) estas acciones, deben proporcionar información a los alumnos sobre las competencias, sobre lo que saben y no saben, sobre la forma en que lo hacen y el cómo actúan con la intención de modificar su pensamiento o comportamiento y mejorar así su aprendizaje. Para Canabal y Margaref (2017) la retroalimentación formativa, desde la perspectiva del maestro, es el tipo de evaluación que le da la oportunidad de recoger evidencias del logro de aprendizaje de sus alumnos con el objetivo de reajustar o rediseñar su programación si así fuera necesario. Desde la perspectiva del alumno, nos dice López y Osorio (2016) que la retroalimentación es una evaluación positiva y constructiva en el proceso de aprendizaje porque le permite corregirse y lograr sus objetivos.

Así también, Zimmerman (2000) considera que la retroalimentación formativa le permite al alumno el control y revisión de sus acciones, pensamientos y emociones para el logro de sus metas de aprendizaje. En la misma línea, Anijovich y Cappelletti (2020, p.92) mencionan que “la retroalimentación debe ser oportuna, constructiva, alentadora, focalizada y vinculada al criterio” para ser considerada como una evaluación formativa. Estos son criterios que la caracterizan y le dan desde el enfoque formativo una bidireccionalidad que rompe con el esquema tradicional de que el maestro es el protagonista durante el proceso de

evaluación. Martini y Albornoz (2019) y Anijovich (2019) señalan que la relevancia de la retroalimentación formativa está justamente en el flujo de información que va en doble sentido de docente a estudiante y de estudiante a docente, enriqueciendo el aprendizaje de ambos y generando cambios en sus actuaciones.

Para Handley y Williams (2011), los maestros que realizan una retroalimentación formativa son capaces de reflexionar sobre su propia actuación a través de preguntas como, por ejemplo: ¿qué puedo hacer para potenciar el aprendizaje de mis alumnos? o ¿hasta qué punto favorecí su aprendizaje? entre otras que lo lleven a analizar y a reajustar su enseñanza. Así mismo, Dolin, Black et al. (2018), Anijovich (2019) y Tigse (2019) mencionan que el punto central de la evaluación es el aprendizaje del estudiante, por lo tanto, la retroalimentación formativa es aquella que favorece el desarrollo del pensamiento complejo de los alumnos propiciando sus procesos metacognitivos y no radica en aprobar un curso o promoverse de año escolar. Es por ello, que la retroalimentación formativa es considerada como una evaluación del proceso de aprendizaje del alumno.

La retroalimentación formativa puede y debe ser aplicada en todos los ámbitos educativos, en sus diferentes modalidades y formatos pues es el único tipo de evaluación capaz de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Durante la educación remota, una forma adecuada de retroalimentar es a través de anotaciones escritas precisas por parte del maestro, así lo refieren Hyland y Hyland (2006).

Para lograr su aplicación en las escuelas, Anijovich (2019) plantea abordar la retroalimentación a través de sus dos dimensiones que son: Las estrategias y los contenidos.

Las estrategias son para Anijovich y Mora (2009) un conjunto de decisiones que toma el docente con el objetivo de orientar la enseñanza y promover el aprendizaje de sus alumnos, estas estrategias cobran sentido, nos dice Anijovich (2019) cuando se analizan y consideran sus cuatro factores: El “tiempo”, según Shute (2008) que hace referencia a si la retroalimentación se da en forma inmediata o diferida, lo cual va a depender, de la complejidad de los aprendizajes que se busquen lograr pues ambas son formas valiosas de retroalimentar. Al respecto,

Brookhart (2008), nos dice que la retroalimentación inmediata, cuando el estudiante aún tiene interés en la tarea, es la que brinda los mejores resultados.

Otro factor a considerar es la “cantidad”, Anijovich (2019) propone precisar, de acuerdo a la meta de aprendizaje, máximo tres criterios sobre los cuales fijar la retroalimentación, en palabras de Brookhart (2008), se debe elegir aquellos criterios que se alineen mejor con el propósito del aprendizaje. El siguiente factor, es el “modo” en el que se realiza la retroalimentación formativa, por ejemplo, puede ser en forma escrita u oral o una combinación de ambas. Aquí precisa la autora, que es importante la comunicación no verbal que emplea el maestro, siendo que este debe ser cercano y amigable al estudiante. Brookhart (2008), agrega un tercer modo, que es el visual demostrado, el cual consiste en dar un modelo a modo de ejemplo.

Como último factor encontramos a la “audiencia”, descrita por Anijovich (2019) como la cantidad de estudiantes a los que se retroalimenta, pudiendo ser a uno solo, a un grupo pequeño o a toda el aula en su conjunto. Al respecto, William (2011) postula que la retroalimentación grupal, solo es efectiva para los estudiantes que sienten un gran compromiso con su aprendizaje, para el resto, no será productiva. Por eso, lo ideal es retroalimentar a cada estudiante en forma individual, para así garantizar el análisis de su proceso hacia la meta y las estrategias de mejora que podría emplear de acuerdo a sus necesidades.

Los contenidos son para Ortiz (2015) los temas y subtemas sobre los que se debe retroalimentar, sin embargo, para Anijovich (2019) son los elementos que elige el docente sobre los cuales retroalimentar a sus alumnos en función de lo que quiere lograr que estos aprendan. Estos son: “valoraciones sobre la persona” en donde el docente busca mejorar la autoestima de sus estudiantes y generar mejoras en su aprendizaje. Al respecto, Brookhart (2008) precisó que el maestro debe describir el trabajo del estudiante, mas no debe juzgarlo. El otro tipo de contenido que abordan los docentes según Anijovich (2019), son las “valoraciones sobre los desempeños y producciones” aquí el objetivo es impactar en la calidad de las tareas y la forma en la que actúan sus alumnos para lograr los aprendizajes. Como tercer y último contenido, se tiene a las “valoraciones sobre los procesos de aprendizaje” aquí el foco de atención del docente, son las estrategias que usó el

estudiante, sus aciertos y errores en su camino a lograr el aprendizaje. Estos tres tipos de contenidos de retroalimentación, se alinean con lo descrito por Tunstall y Gipps (1996) cuando precisan sobre la importancia de describirle detalladamente al estudiante lo que puede mejorar de su actuación o tarea, para seguir desarrollando su aprendizaje.

La retroalimentación formativa requiere, según Canabal y Margalef (2017), de un clima de confianza entre el docente y su discente para que este último, se sienta motivado a reconocer sus dificultades. A su vez, en este contexto, los docentes se sentirán confiados y estimulados para ser constructivos con sus aportes a sus estudiantes. Esta condición, es determinante para el logro de una adecuada retroalimentación más allá de las estrategias y los contenidos, así también lo sostiene Anijovich (2010) al colocar a la vinculación maestro – alumno como transversal durante el complejo proceso de retroalimentación. Por ello se requiere de preparación y voluntad del maestro para llevarla a cabo. Por este motivo, es que resulta necesario, como mencionan Cobarrubias y Mendoza (2016), conocer los sentimientos que tienen los docentes acerca de su eficacia para esta tarea, pues su influencia en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes es indiscutible, pues son ellos, los que guían y promueven el aprendizaje a través de su labor diaria. En ese sentido, es preciso fundamentar lo siguiente sobre la variable autoeficacia docente:

Para comenzar definiendo a esta variable, es necesario, citar la Teoría de la Autoeficacia, planteada por Bandura (1977), con la cual buscó demostrar, que todos los aspectos del ser humano, ya sean cognitivos, afectivos o conductuales, se veían afectados por la autoeficacia de la persona, resaltando así, la importancia que tiene esta variable, entendida como juicios personales, para favorecer o entorpecer la motivación y el actuar del ser humano. Más adelante, Bandura (1999), colocaría como centro de su teoría, al pensamiento autorreferente, el cual es responsable de mediar la conducta y la motivación del individuo. Así mismo, destacó la presencia paralela de dos tipos de expectativas, una que hace referencia a la eficacia y la otra a los resultados. Según su postura, las expectativas de eficacia que tiene la persona, van a determinar el esfuerzo que va a realizar y el tiempo que mantendrá activa esa voluntad para hacer frente a las dificultades.

Al respecto, Arias e Hincapié (2019) definen a la autoeficacia como una habilidad necesaria para lograr el aprendizaje socioemocional. En la misma línea, Bandura (2004) relaciona a la autoeficacia con la capacidad para identificar e interpretar las oportunidades y obstáculos que tiene una persona en determinada situación. Así también lo sostienen Tschannen-Moran y Johnson (2011), cuando afirman que la autoeficacia es una evaluación que realiza la persona de sus capacidades reales para lograr un buen desempeño en algún aspecto específico. Es por ello, que Garrido (2000) sostiene que el sentido de autoeficacia varía, pues una persona no puede ser capaz de hacerlo todo ni tampoco de hacer todo con el mismo nivel de eficacia. Al respecto, Covarrubias y Mendoza (2016), señalan, siguiendo los postulados de Bandura, que el sentimiento de autoeficacia se puede desarrollar a través de las experiencias vividas, de las experiencias de otras personas que sirvan como modelos, la persuasión social de convencimiento que somos capaces de algo; y la última de los sentimientos y emociones que tengan las personas sobre sus capacidades.

Sobre la autoeficacia docente, Tschannen-Moran et al. (1998), la definen como la capacidad que tiene el maestro de motivar la participación de sus estudiantes y lograr el aprendizaje de los mismos, aunque estos estén desganados o tengan problemas para cumplir con las normas de convivencia de la clase. Tiempo después, Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), precisaron más y afirmaron que la autoeficacia es el juicio de valor, que realiza el maestro, sobre sus capacidades para organizar y ejecutar su tarea con el fin de lograr el aprendizaje de sus estudiantes. Así mismo, Covarrubias y Mendoza (2016), definen a la autoeficacia docente como una evaluación de las propias capacidades para dirigir las conductas pedagógicas. Así también lo define, Dyzenchouz (2021) y agrega que su impacto es muy positivo en la práctica pedagógica.

Al respecto, Allinder (1994), sostiene que las creencias positivas de eficacia del maestro, marcan la pauta para que este dedique más tiempo al proceso de enseñanza y se planteé metas más ambiciosas con respecto al aprendizaje de sus alumnos. Es decir, que una mayor eficacia, mejora la planificación y organización del docente y le permite sentirse entusiasmado por su labor. De esta forma, el docente será menos crítico con los alumnos que se equivoquen en la tarea y a la

vez sentirá la motivación para dedicarles más tiempo y apoyarlos. En la misma línea De La Torre y Casanova (2007), afirman que la autoeficacia docente afecta su manera de pensar, sentir y actuar. En ese sentido, aquellos con una autoeficacia más alta, son más reflexivos y presentan un mejor desempeño docente.

Dada la relevancia de la autoeficacia docente, Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), plantearon tres dimensiones para mejorar su comprensión, las cuales son: “Eficacia para las estrategias de instrucción, Eficacia para la gestión del aula y Eficacia para la participación de los estudiantes”. Esto en el marco de la elaboración de uno de los primeros instrumentos a nivel internacional, para medir la autoeficacia de los maestros, según lo refieren Cetinkaya y Erbas (2011). En el Perú, como lo mencionó Arroyo (2018), es emergente el análisis de la autoeficacia, y por ello, hay dificultades para encontrar bibliografía actualizada e instrumentos que midan esta variable. Al respecto, Covarrubias y Mendoza (2016), adaptaron dicho instrumento a la realidad de Latinoamérica, pues el original estaba planteado para un contexto diferente, realizando ajustes a las dimensiones y agregando una más. Estas son:

La primera dimensión es la “Eficacia en la implicación de los estudiantes”, que según Covarrubias y Mendoza (2016), hace referencia a la capacidad del maestro para generar interés y participación de los discentes más difíciles. Al respecto, Willms (2003), menciona que el docente debe propiciar el involucramiento, a nivel emocional, de los estudiantes con mayores dificultades pues esto les ayuda a nivel cognitivo y conductual. Al respecto Prieto (2007), señala que esta dimensión hace referencia a la confianza que siente el maestro en su capacidad de hacer que sus estudiantes se sientan involucrados en su propio proceso de aprendizaje.

La segunda dimensión son las “Estrategias de enseñanza y aprendizaje”, que según Covarrubias y Mendoza (2016), están más ligadas al logro de aprendizajes de los alumnos, pues se refiere a la capacidad del maestro para responder preguntas y a la vez formularlas, mediar el aprendizaje a través de ejemplos o modelos y verificar el aprendizaje de sus estudiantes. Al respecto, Gibson y Dembo (1984), señalan que un maestro con autoeficacia alta, critica menos los errores de sus estudiantes y se enfoca en aplicar estrategias que promuevan el aprendizaje. Así también lo considera Prieto (2007), quien señala



que el maestro debe planificar estrategias didácticas de enseñanza, que agrupen acciones y conductas en pro de lograr el aprendizaje de los dicentes.

La tercera dimensión es “El manejo de la clase”, que según Covarrubias y Mendoza (2016), hace referencia a la eficacia del maestro para gestionar las conductas disruptivas de los alumnos problemáticos. Sobre esta dimensión, Woolfolk y Hoy (1990), mencionan que los maestros con una autoeficacia alta, son menos punitivos y autoritarios con los estudiantes que tienen problemas para cumplir los acuerdos del aula, a diferencia de los docentes con autoeficacia baja, que tienden más al castigo. Al respecto, Prieto (2007), señala que el maestro debe crear un clima positivo en su aula que favorezca el aprendizaje de sus estudiantes.

La última dimensión es la “Atención en la singularidad de los estudiantes” y fue aumentada por Covarrubias y Mendoza (2016) al instrumento original. Esta abarca la implementación de variadas estrategias en el desarrollo de las clases que respondan a las necesidades generales y específicas de los alumnos. Según Fingermann (2019), el docente debe potencializar el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales, pues él habla sobre la educabilidad de toda persona siempre que tenga un docente que medie su proceso.

Es importante resaltar, que Covarrubias y Mendoza (2016) y Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), sostienen, que las dimensiones de la autoeficacia están enmarcadas en los pensamientos que tiene el docente de juzgarse capaz de algo y no en los resultados en sí mismos. Así lo afirman también Hernández y Ceniceros (2018), quienes afirman que los instrumentos sobre autoeficacia docente, miden la autopercepción de la capacidad de los maestros para realizar determinadas actividades señaladas en las dimensiones, más no valoran si es que efectivamente estas se llevan a cabo. Los mencionados coinciden en que el sentido de autoeficacia, les permite a los docentes, planificar y organizar mejor su enseñanza y tener apertura a probar nuevos métodos que se adapten a la coyuntura y a las necesidades de sus dicentes.

### III. METODOLOGÍA

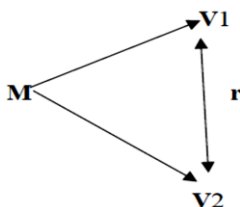
#### 3.1. Tipo y diseño de investigación

**Enfoque de investigación:** La presente investigación se realizó siguiendo los parámetros del enfoque cuantitativo, el cual, según Hernández et al. (2018, p. 4) “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías”.

**Tipo de investigación:** Esta investigación es de tipo básica, pues se buscó obtener conocimientos que permitan describir, a través de la revisión bibliográfica y de la aplicación de instrumentos, nuevos conocimientos que puedan ser usados para dar solución a la realidad problemática. Según Alvitres (2000) este tipo de investigación, es la que pretende una descripción, explicación o predicción.

**Diseño de investigación:** La investigación es no experimental, porque no se realizó ninguna manipulación a las variables y de diseño transeccional pues se recopilaron los datos de ambas variables en un solo momento. Al respecto, Hernández et al. (2018, p. 154) refieren que una investigación de diseño transeccional tiene como “propósito describir a las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado”. Así mismo, la presente investigación, por su alcance, es un estudio correlacional; pues se midió por separado las dos variables, ambos resultados se cuantificaron y analizaron buscando vinculaciones entre ellas que ayuden a dar posibles predicciones. Así lo mencionan Hernández et al. (2018, p. 93) que el diseño correlacional “tiene como finalidad conocer la relación que existe entre dos o más variables en una muestra o contexto particular”. Es por ello, que, en esta investigación, también se establecieron hipótesis correlacionales.

Figura2: Esquema del tipo de diseño



Dónde:

M: Muestra de la población

V1: Retroalimentación Formativa

V2: Autoeficacia Docente

r: Relación que existe entre las dos variables

### 3.2. Variables y operacionalización

#### Variable cualitativa 1: Retroalimentación formativa

**Definición conceptual:** Es un proceso dialógico que brinda a los estudiantes la oportunidad de modificar sus procesos de pensamiento y comportamiento, ayudándolos a reducir la brecha entre el estado inicial y los objetivos de aprendizaje; mientras fortalece la autoestima y las prácticas reflexivas de docentes y alumnos para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Anijovich, 2019, p. 4)

**Definición operacional:** La retroalimentación formativa, según Anijovich (2019), está constituida por dos dimensiones, las estrategias y los Contenidos. Los cuales se analizaron a través de una encuesta que ha sido creada de acuerdo a los propósitos de esta investigación y consta de 28 ítems. La escala de medición es ordinal.

#### Variable cualitativa 2: Autoeficacia docente

**Definición conceptual:** La autoeficacia docente es la evaluación de las propias capacidades para dirigir las conductas pedagógicas (Covarrubias y Mendoza, 2016)

**Definición operacional:** La autoeficacia docente está constituida por cuatro dimensiones que son: Eficacia en la implicación de los estudiantes, Estrategias de enseñanza y aprendizaje, El manejo de la clase y la Atención en la singularidad de

los estudiantes. Los cuales se analizaron a través de una encuesta que tiene 17 ítems y su escala de medición es ordinal.

Ver la operacionalización de la variable en el anexo 2.

### **3.3. Población, muestra y muestreo**

**Población:** En esta investigación, la población total es de 89 docentes, 42 pertenecientes a la I.E. 2096 Perú Japón y 47 de la I.E. 2087 República Oriental del Uruguay. Ambas escuelas son de Educación Básica Regular y están ubicadas en el distrito de Los Olivos. Según Hernández et al. (2018, p. 174) “las poblaciones deben situarse claramente por sus características de contenido, lugar y tiempo”. Así que, para delimitar claramente a la población, se tomó en cuenta los siguientes criterios de inclusión: Que el docente cuente con los recursos tecnológicos para responder los cuestionarios en forma virtual, que sean docentes del nivel primaria, que estén realizando sus clases teniendo en cuenta el programa del MINEDU “Aprendo en Casa” y que tengan una sección a su cargo. Por otro lado, como criterios de exclusión se tiene a los docentes de Educación física, aula de innovación y de talleres, así también a aquellos que se encuentren con licencia o permiso por temas de salud.

**Muestra:** En el presente estudio, la muestra fue de 70 docentes, los cuales cumplieron con los criterios de inclusión y aceptaron ser parte del estudio a través de su consentimiento informado.

Para Hernández et al. (2018, p. 175) la muestra “es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población”. Por ello, todos los miembros de la muestra son a su vez parte de la población docente de las Instituciones Educativas 2096 y 2087 del distrito de los Olivos.

**Muestreo:** Para escoger la muestra se escogió el muestreo no probabilístico por conveniencia pues se buscó una muestra que se ajuste al objetivo de la investigación. Teniendo en cuenta a Hernández et al. (2018, p. 176) se tomó una decisión considerando los criterios de inclusión y exclusión.

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

Se usó la encuesta como técnica de recojo de datos y dos cuestionarios como instrumentos para recabar información sobre ambas variables; pues, Cresswell (2012), nos dice que son una herramienta que permite la medición, observación o documentación de datos cuantitativos, estos tienen preguntas específicas y un abanico de posibilidades de respuesta ya preestablecidos antes del estudio.

En relación con la primera variable retroalimentación formativa, se creó y aplicó el cuestionario “Retroalimentación Formativa”, que cuenta con una escala de respuesta de tipo politómica ordinal con cinco opciones que van desde nunca (1) hasta casi siempre (5). Así mismo, está formado por dos dimensiones que son “Estrategias de retroalimentación”, que cuenta con cuatro indicadores y dieciséis ítems y “Contenidos de retroalimentación”, que cuenta con tres indicadores y doce ítems (ver la ficha técnica en el anexo 3).

Con relación a la segunda variable autoeficacia docente, se utilizó la adaptación chilena del instrumento “Teachers Self Efficacy Scale” (TSES) de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) realizado por Covarrubias y Mendoza (2016), el cual presenta una escala de respuesta de tipo politómica ordinal con cinco opciones que van desde nunca (1) hasta casi siempre (5). Así mismo, está formado por cuatro dimensiones que son “Eficacia en la implicación de los estudiantes”, que cuenta con cuatro ítems; “Estrategias de enseñanza y aprendizaje”, con cuatro ítems; “El manejo de la clase”, con cinco ítems y “Atención en la singularidad de los estudiantes”, con cuatro ítems. (ver la ficha técnica en el anexo 4).

Para obtener la validez y la confiabilidad de los instrumentos, se aplicó lo mencionado por Hernández et al. (2018) quienes afirmaron que ambos conceptos, no se pueden asumir, si no que necesariamente se deben de probar. Es así que, se realizó la validación de contenido del instrumento “Retroalimentación Formativa”, basado en el juicio de los siguientes expertos: Dra. Estrella Azucena Esquiagola Aranda, Mg. Doris Sabina Cachay Chávez y Mg. Andrea Elvira Salvador Carrillo; quienes evaluaron la pertinencia, la relevancia y la claridad, concluyendo que existía suficiencia. Sobre el instrumento “Escala Sentimiento de Autoeficacia en el

Profesor”, se realizó la validación de contenido basado en el juicio de la experta, la Dra. Estrella Azucena Esquiagola Aranda, quien halló suficiencia dando validez al instrumento y confirmando así, la validez que hallaron las creadoras del mismo (ver la ficha técnica en el anexo 5).

Para hallar la confiabilidad de los instrumentos, se aplicó una prueba piloto a 25 docentes de EBR, que no participaron en el estudio. Los datos obtenidos, se procesaron en el software estadístico SPSS v. 25, aplicando el coeficiente del Alfa de Cronbach y obteniendo como resultado para el instrumento “Retroalimentación Formativa” un valor de rho = 0,902 y para el instrumento “Escala Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor” un valor de rho = 0,884 concluyendo que ambos instrumentos poseen una alta confiabilidad.

Ambos cuestionarios fueron adaptados, para un recojo virtual de los datos, a través de formularios de Google, los cuales se enviaron a través de WhatsApp a los docentes de ambas Instituciones Educativas que son parte de la muestra (ver el anexo 6).

### **3.5. Procedimientos:**

Para recoger los datos, en primer lugar, se pidió autorización, a través de cartas de presentación (ver anexo 6), a las directoras de ambas instituciones educativas. Se les explicó el estudio a realizar, las variables a medir y se absolviéron las dudas.

Los instrumentos fueron validados a través del juicio de expertos y su confiabilidad se dio a través de la aplicación y sistematización de la prueba piloto.

Luego se procedió a la aplicación de los instrumentos a la muestra de 70 docentes. Posteriormente se procesaron los datos, elaboraron las tablas y analizaron los resultados obtenidos. Se elaboró la discusión y las conclusiones.

### **3.6. Método de análisis de datos**

Para obtener la confiabilidad de los instrumentos se aplicó el alfa de Cronbach; a través del software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en su versión 25. Para hallar la correlación entre las variables, se usó el Rho de Spearman a través del mismo software.

### **3.7. Aspectos éticos**

Esta investigación ha cumplido con el código de ética en lo que se refiere al correcto citado de fuentes de información, al procedimiento para obtener la validez y confiabilidad de los instrumentos, al respeto de los datos personales de los participantes y la correcta información a los mismos. Así como también se respetó la guía de elaboración de tesis exigido por parte de la universidad.

## IV. RESULTADOS

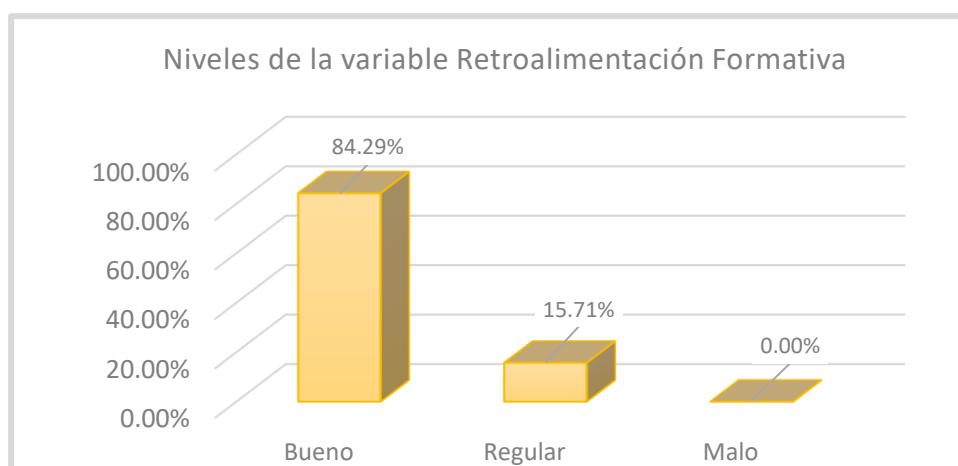
### 4.1 Resultados descriptivos

#### 4.1.1 Resultados de la Variable 1 “Retroalimentación Formativa”

Tabla 1

*Distribución de frecuencias y porcentajes según niveles de la variable retroalimentación formativa en docentes de dos Instituciones Educativas Públicas de Los Olivos - 2021 (n= 70)*

Nivel	Retroalimentación Formativa	
	f	%
Bueno	59	84.29
Regular	11	15.71
Malo	0	0
Total	70	100.00



*Figura 3. Distribución de porcentajes de la variable retroalimentación formativa.*

En la tabla 1 y figura 3 se observa que los docentes, poseen en su mayoría (84.29%), un buen nivel de retroalimentación formativa a sus estudiantes; sin embargo, hay un grupo menor (15.71%) que se ubica en el nivel regular y ningún maestro se ubica en el nivel malo. Luego de analizar las respuestas de los encuestados uno por uno, se observa que 11 docentes participantes en el estudio, tienen más de 25 años de servicio y son ellos, los que muestran un nivel regular de retroalimentación, lo que se explica debido a que la retroalimentación formativa, es un concepto relativamente nuevo en la educación peruana, así que este grupo

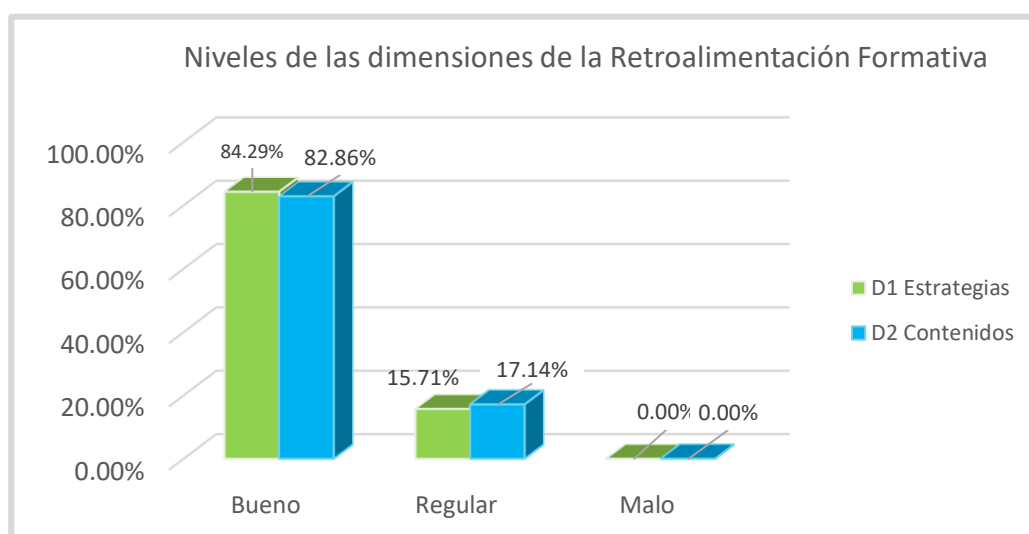


de maestros, tiene algunas dificultades para hacer cambios en su forma de evaluar, además, es a los que más les costó adaptarse a realizar la retroalimentación formativa en forma virtual.

Tabla 2

*Distribución de frecuencias y porcentajes según niveles de las dimensiones de la variable retroalimentación formativa en docentes de dos Instituciones Educativas Públicas de Los Olivos - 2021 (n= 70)*

Nivel	Estrategias		Contenidos	
	f	%	f	%
Bueno	59	84.29	58	82.86
Regular	11	15.71	12	17.14
Malo	0	0	0	0
Total	70	100.00	70	100.00



*Figura 4.* Distribución de porcentajes de las dimensiones de la variable retroalimentación formativa.

En la tabla 2 y figura 4 se observa que los docentes poseen un buen nivel con respecto a la dimensión uno (D1) “Las estrategias” (84.29%) y a la dimensión dos (D2) “Los contenidos” (82.86%), incluso los valores son similares, lo que explica el buen nivel obtenido con respecto a la variable en general retroalimentación formativa. También se observa que, para ambas dimensiones, en el nivel regular, se obtuvo porcentajes similares (D1=15.71% y D2=17.14%). El análisis mostró que los docentes presentan valores más bajos en los indicadores referidos al uso del tiempo destinado a la retroalimentación y a la cantidad de audiencia a la que

realizan la retroalimentación, siendo que este porcentaje de docentes, no establecen en su planificación de clases un tiempo determinado para realizar la retroalimentación y así mismo, no fomentan la retroalimentación individual ni el trabajo entre pares. Por otro lado, con respecto a la dimensión contenidos, los puntajes más bajos se ubican en el indicador de los procesos de aprendizaje, pues estos docentes, en algunas ocasiones, direccionan la tarea de sus estudiantes, limitando el desarrollo de su creatividad.

#### 4.1.2 Resultados de la Variable 2 “Autoeficacia Docente”

Tabla 3

*Distribución de frecuencias y porcentajes según niveles de la variable autoeficacia docente y sus dimensiones en docentes de dos Instituciones Educativas Públicas de Los Olivos - 2021 (n= 70)*

Nivel	Autoeficacia Docente	
	f	%
Bueno	63	90.00
Regular	7	10.00
Malo	0	0.00
Total	70	100.00

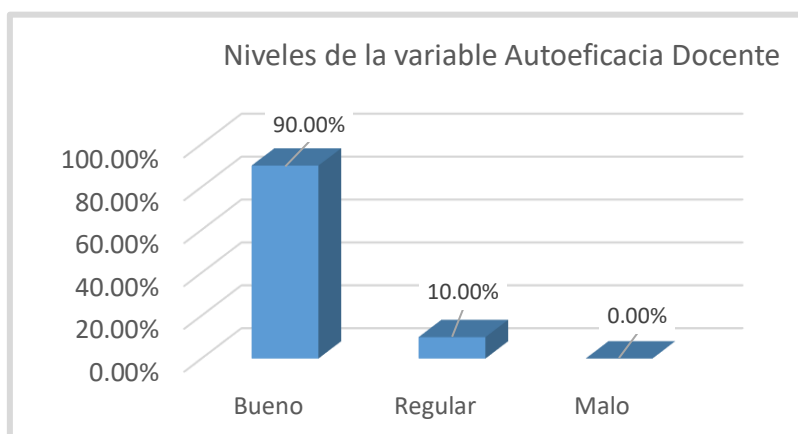


Figura 5. Distribución de porcentajes de la variable autoeficacia

En la tabla 3 y figura 5 se observa que los docentes, poseen en su mayoría (90.00%), un buen sentimiento de autoeficacia, por tanto, ellos se consideran capaces de dirigir las conductas pedagógicas con todo lo que ello conlleva. Sin embargo, hay un grupo pequeño (10.00%) que se ubica en el nivel regular y ningún maestro se ubica en el nivel malo. Lo cual es positivo porque significa que los

maestros a pesar de las circunstancias en la educación a distancia, se juzgan capaces de lograr aprendizajes en sus estudiantes.

Tabla 4

*Distribución de frecuencias y porcentajes según niveles de las dimensiones de la variable autoeficacia de los docentes de dos Instituciones Educativas Públicas de Los Olivos - 2021 (n= 70)*

	Eficacia en la implicación de los estudiantes		Estrategias de enseñanza y aprendizaje		Manejo de la clase		Atención en la singularidad de los estudiantes	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bueno	59	84,29	66	94,29	59	84,29	54	77,14
Regular	11	15,71	4	5,71	9	12,86	16	22,86
Malo	0	0,00	0	0,00	2	2,85	0	0,00
Total	70	100,00	70	100,00	70	100,00	70	100,00

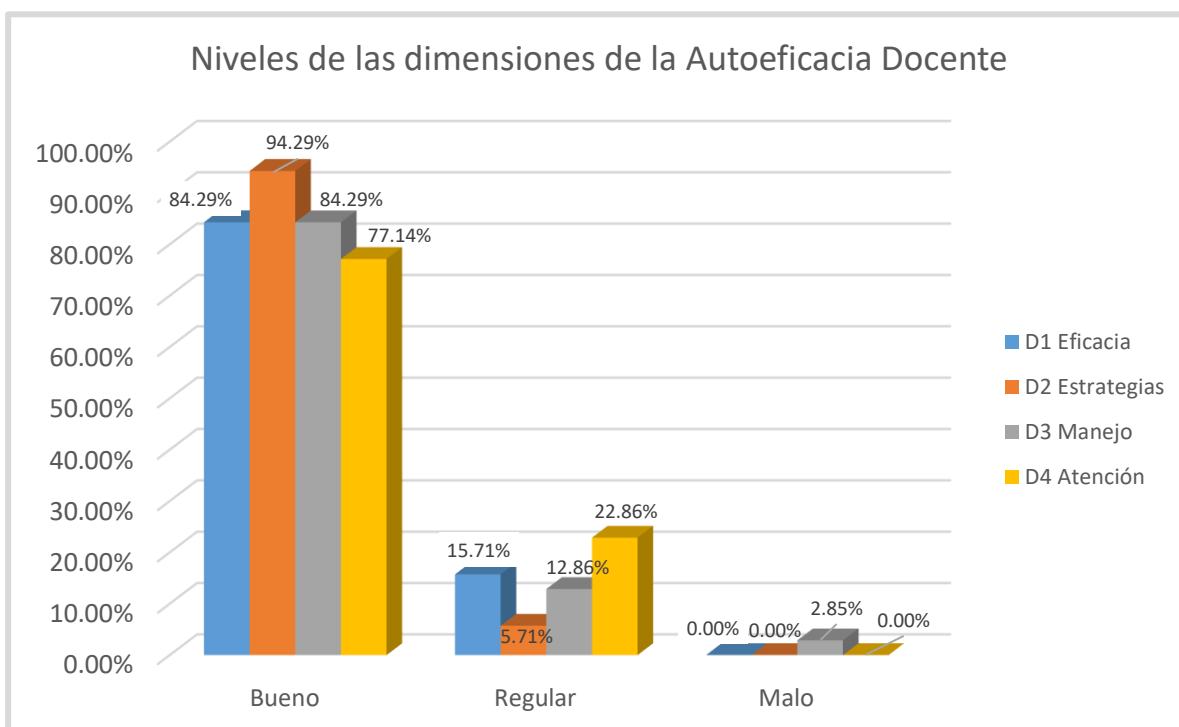


Figura 6. Distribución de porcentajes de las dimensiones de la variable autoeficacia docente.

En la tabla 4 y figura 6 se observa que los docentes poseen un buen nivel con respecto a las dimensiones: “Eficacia en la implicación de los estudiantes” (84.29%), “Estrategias de enseñanza y aprendizaje” (94.29%), “El manejo de la clase” (84.28%) y “Atención en la singularidad de los estudiantes” (77.14%). Con

respecto al nivel regular de las dimensiones, se obtuvo el siguiente resultado: “Eficacia en la implicación de los estudiantes” (15.71%), “Estrategias de enseñanza y aprendizaje” (5.71%), “El manejo de la clase” (12.86%) y “Atención en la singularidad de los estudiantes” (22.86%). En el nivel bajo, se encuentra solo la dimensión “El manejo de la clase” (2.86%). De estos resultados se infiere que algunos docentes sienten que sus capacidades son limitadas para manejar las conductas de los estudiantes, esto debido a que las clases se desarrollan en forma virtual, lo cual limita su posibilidad de controlar las conductas disruptivas de sus estudiantes que están del otro lado de la pantalla. Así mismo, algunos docentes se sienten poco eficaces para atender la singularidad de los estudiantes, por ejemplo, de aquellos con necesidades educativas especiales o de los que están más capacitados.

#### **4.2 Resultados inferenciales**

Se realizó la prueba de normalidad utilizando el programa SPSS v25. Para la variable Retroalimentación Formativa, el valor de significancia es de 0,004; por tanto, se rechaza la  $H_0$ . Para la variable Autoeficacia Docente, el valor es de 0,069; por lo cual, no se rechaza la  $H_0$ . Ante estos valores, se asume que las variables no presentan un comportamiento normal, por ello se utilizó el Rho de Spearman que es una prueba no paramétrica para hallar la correlación entre las variables (ver anexo 6).

#### **Hipótesis general**

$H_0$ : NO existe correlación entre la retroalimentación formativa y la autoeficacia docente en las Instituciones Educativas Públicas 2096 Perú Japón y 2087 República Oriental del Uruguay de Los Olivos - 2021.

$H_a$ : Existe correlación entre la retroalimentación formativa y la autoeficacia docente en las Instituciones Educativas Públicas 2096 Perú Japón y 2087 República Oriental del Uruguay de Los Olivos – 2021.

#### **Parámetros**

p valor < 0,05 se rechaza la  $H_0$  (nivel de confianza del 95%)

p valor > =0,05 NO se rechaza la  $H_0$

Tabla 5

*Correlación de las variables Retroalimentación Formativa y Autoeficacia Docente.*

			Retroalimentación Formativa	Autoeficacia Docente
Rho de Spearman	Retroalimentación Formativa	Coefficiente de correlación	1,000	0,996
		Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	70	70
	Autoeficacia Docente	Coefficiente de correlación	0,996	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	70	70

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 5 se observan los resultados de correlación entre las variables retroalimentación formativa y autoeficacia docente. El p valor es de 0, lo cual nos indica que sí existe correlación entre las variables. El valor de Rho de Spearman es de 0,996 lo cual nos indica que existe un grado muy alto de correlación, siendo esta de tipo positiva. Es decir que mientras más alto es el nivel de autoeficacia de los docentes, más alta es su capacidad para retroalimentación formativamente a sus estudiantes, lo cual se evidencia en las estrategias y contenidos sobre los que retroalimenta.

### Hipótesis específica 1

Ho: NO existe correlación entre las estrategias de retroalimentación formativa y la autoeficacia docente en las Instituciones Educativas Públicas 2096 Perú Japón y 2087 República Oriental del Uruguay de Los Olivos – 2021

Ha: Existe correlación entre las estrategias de retroalimentación formativa y la autoeficacia docente en las Instituciones Educativas Públicas 2096 Perú Japón y 2087 República Oriental del Uruguay de Los Olivos – 2021

p valor < 0,05 se rechaza la Ho (nivel de confianza del 95%)

p valor > =0,05 NO se rechaza la Ho

Tabla 6

*Correlación entre la dimensión Estrategias de Retroalimentación y la variable Autoeficacia Docente.*

En la tabla 6 se observan los resultados de correlación entre la dimensión 1

			Estrategias de Retroalimentación	Autoeficacia Docente
Rho de Spearman	Estrategias de Retroalimentación	Coeficiente de correlación	1,000	0,993
		Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	70	70
	Autoeficacia Docente	Coeficiente de correlación	0,993	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	70	70

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

de la variable retroalimentación formativa y la variable autoeficacia docente. El p valor es de 0, lo cual nos indica que sí existe correlación entre las estrategias de retroalimentación formativa y la autoeficacia docente. El valor de Rho de Spearman es de 0,993 lo cual nos indica que existe un grado muy alto de correlación positiva. Es decir que mientras más alto es el nivel de autoeficacia de los docentes, mejor uso hace de las estrategias de retroalimentación como lo son el uso adecuado del tiempo, la cantidad precisa de elementos sobre los cuales retroalimentar, elige el modo más pertinente de hacerlo y elige la cantidad de personas a retroalimentar teniendo como premisa los propósitos de aprendizaje.

### **Hipótesis específica 2**

Ho: NO existe correlación entre los contenidos de retroalimentación formativa y la autoeficacia docente en las Instituciones Educativas Públicas 2096 Perú Japón y 2087 República Oriental del Uruguay de Los Olivos – 2021.

Ha: Existe correlación entre los contenidos de retroalimentación formativa y la autoeficacia docente en las Instituciones Educativas Públicas 2096 Perú Japón y 2087 República Oriental del Uruguay de Los Olivos – 2021.

## Parámetros

p valor < 0,05 se rechaza la Ho (nivel de confianza del 95%)

p valor > =0,05 NO se rechaza la Ho

Tabla 7

*Correlación entre la dimensión Contenidos de Retroalimentación y la variable Autoeficacia Docente.*

		Contenidos de Retroalimentación	Autoeficacia Docente	
Rho de Spearman	Contenidos de Retroalimentación	Coefficiente de correlación	1,000	0,995
		Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	70	70
	Autoeficacia Docente	Coefficiente de correlación	0,995	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	70	70

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 7 se observan los resultados de correlación entre la dimensión 2 de la variable retroalimentación formativa y la variable autoeficacia docente. El p valor es de 0, lo cual nos indica que sí existe correlación entre los contenidos de retroalimentación formativa y la autoeficacia docente. El valor de Rho de Spearman es de 0,995 lo cual nos indica que existe una correlación positiva y muy alta. Es decir que mientras más alto es el nivel de autoeficacia de los docentes, este, elige mejor los contenidos sobre los cuales va a retroalimentar a sus estudiantes, teniendo en cuenta a la persona, a los desempeños y producciones de sus estudiantes y al proceso de aprendizaje de estos.

## V. DISCUSIÓN

El presente trabajo buscó analizar la retroalimentación formativa y la autoeficacia docente, ambas variables de gran relevancia en el contexto educativo actual.

Como parte del estudio, se tuvo como objetivo general, el determinar la relación entre la retroalimentación formativa y la autoeficacia docente en las Instituciones Educativas Públicas 2096 Perú Japón y 2087 República Oriental del Uruguay de Los Olivos, 2021. En los resultados se obtuvo un nivel de significatividad = 0,000 y un coeficiente de correlación de Spearman = 0,996, lo que nos indica una muy alta correlación positiva entre las variables. Estos resultados indican que los docentes de estas instituciones educativas, ven relacionadas su autoeficacia profesional con la forma en la que retroalimentan a sus alumnos. De esta manera se acepta la hipótesis general de la investigación, donde se establece que sí existe correlación entre las variables. Estos resultados corroboran lo hallado por Hartley (2016) quien encontró una alta correlación positiva con un valor de  $\rho=0.922$ , entre la autoeficacia docente y la retroalimentación formativa, en una escuela primaria de Indiana, concluyendo que el desempeño docente, con relación a la retroalimentación formativa, está conectado con sus creencias de eficacia profesional.

A diferencia de la presente investigación, Hartley (2016), analizó una muestra más grande de 108 docentes y utilizó el instrumento original "Teacher Sense of Efficacy Scale" de Tschannen – Moran y Woolfolk (2001). Sin embargo, los resultados de correlación en cuanto a la hipótesis general, son muy similares. Incluso, a nivel descriptivo, él encuentra que la dimensión en donde los maestros obtienen resultados más altos, es la referida a las prácticas de instrucción, coincidiendo con los resultados de esta investigación en donde el 94,29% de los docentes, se sienten muy capaces respecto a la dimensión estrategias de enseñanza y aprendizaje, que conceptualmente, hacen referencia a lo mismo.

Por otro lado, los resultados obtenidos, difieren con los hallazgos de Hernández y Ceniceros (2018), quienes encontraron una correlación positiva moderada con un valor de  $\rho= 0.544$ , entre las variables autoeficacia docente y desempeño docente. Esto debido a que el instrumento sobre autoeficacia fue respondido por los docentes y el instrumento sobre el desempeño docente, por los



estudiantes de estos maestros. Aquí se corrobora la teoría acerca de que la autoeficacia está enmarcada en los pensamientos del docente y no en las acciones y resultados de este, Covarrubias y Mendoza (2016) y Tschannen-Moran y Woolfolk (2001).

En los resultados se encontró que el 90% de los docentes presentan un buen nivel de autoeficacia y así mismo se halló que el 84,29% de estos maestros, presentan un buen nivel de retroalimentación. Esto coincide con Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), quienes afirmaron que la autoeficacia del docente, es el juicio de valor, que este tiene sobre sus propias capacidades para organizar y ejecutar su tarea con el objetivo de lograr el aprendizaje de sus estudiantes y que, si esta es alta, pues sus acciones pedagógicas irían a la par, lo cual se observa en los resultados de este estudio, los que a su vez, coinciden con lo planteado por Dyzenchouz (2021) quien halló que un alto sentimiento de autoeficacia por parte del docente, impacta positivamente en las prácticas pedagógicas de este.

Sin embargo, es importante resaltar que, al tener ambas variables, un nivel mayoritariamente bueno y que la correlación entre ambas es muy alta y positiva, difiere de la situación problemática que dio origen a la presente investigación. Esto responde a que los docentes conocen, en forma conceptual, la forma adecuada de cómo realizar una adecuada retroalimentación a sus estudiantes, pues el MINEDU realiza capacitaciones periódicas al respecto a través de su plataforma virtual "Perú Educa". Además, el instrumento usado en la presente investigación para el recojo de datos, tiene preguntas en forma positiva y afirmativa, lo cual, pudo direccionar las respuestas de los maestros hacia niveles altos. Coincidiendo este hecho, con lo hallado por Castillo y Ccahuana (2021) quienes concluyeron que las creencias positivas, entendidas como autoeficacia, que presentan los maestros con respecto a la retroalimentación formativa, no guardan relación con las acciones de retroalimentación que estos ejecutan en sus clases virtuales.

Estos resultados van en sintonía con el pensamiento autorreferente planteado por Bandura (1999), pues nos dice que hay dos tipos de expectativas, una que hace referencia a la eficacia y la otra a los resultados. Por ello, para futuras investigaciones, se debe tener en cuenta este aspecto y se deben hacer los reajustes necesarios. Así mismo, alineado a lo planteado por Rosales (2018), se

sostiene que se debe potenciar en los maestros, un sentido de autoconciencia sobre su rol de guía y mediador del proceso de retroalimentación, a fin de que establezcan en su actuar, prácticas reflexivas que los ayuden a mejorar y ser más eficaces en su tarea.

Por otro lado, en los resultados se halló que el 15,71% de los docentes encuestados, presentan un nivel regular de retroalimentación formativa, y que 11 de estos, eran docentes con una amplia experiencia de más de 25 años de servicio, lo cual difiere de los hallazgos de Wang, Yu y Teo (2018) quienes concluyeron que los profesores más experimentados son los que realizan las mejores prácticas de retroalimentación. Así también, sobre el tiempo de servicio docente, en este estudio se halló que los docentes con más experiencia se perciben menos eficaces, lo cual difiere de lo hallado por Cenizo, Seiva y Fernández (2017) quienes concluyeron que el nivel de autoeficacia docente, es más alto en los docentes con más experiencia.

Lo cual se explica porque dichas investigaciones abordaban la retroalimentación y la autoeficacia docente en un contexto de educación presencial, mientras que el presente estudio, analiza ambas variables en docentes que vienen desarrollando una educación a distancia en forma virtual, para lo cual estos maestros no tenían experiencia previa, como lo refirió el Instituto Península en Brasil (2020), cuyos resultados indicaron que el 83% de los docentes, no se sentía capaz de realizar una adecuada retroalimentación a distancia. Esto se alinea con lo planteado por Covarrubias y Mendoza (2016), quienes definen a la autoeficacia docente como una evaluación de las propias capacidades para dirigir las conductas pedagógicas, por ello, si el docente no se siente tan capaz de retroalimentar a distancia, su nivel de retroalimentación será regular. Esto coincide con Ortiz (2020), quien encontró que el desempeño del maestro en su actuar pedagógico, está relacionado con su estado emocional, concluyendo que si el docente presenta un adecuado bienestar emocional este se relaciona con una adecuada retroalimentación a sus estudiantes. Estos resultados concuerdan también con García (2021) y Davis (2021) quienes hallaron una relación significativa entre la retroalimentación que se da en forma virtual y los procesos de enseñanza de los docentes, pues el primero halló una relación de  $\rho=0.869$  y el segundo encontró una correlación positiva de  $\rho=0,631$ .

Los resultados del presente estudio, guardan relación con lo demostrado por Gutierrez (2021), quien halló una correlación positiva con un valor de  $\rho = 0,958$  entre la autoeficacia y la educación a distancia y Masias (2021) quien halló una correlación positiva con un valor de  $\rho = 0,633$  entre la retroalimentación formativa y la educación a distancia. Por ello, se establece que la retroalimentación formativa y la autoeficacia docente, se relacionan en forma positiva con la educación a distancia. Esto es importante, porque se necesita que los maestros tengan un alto nivel de autoeficacia para que puedan reinventarse y asumir los nuevos retos de educar a distancia y educar en forma híbrida que es la que se desarrollará en todas las escuelas de EBR en el futuro inmediato.

En los resultados sobre los niveles de la dimensión Estrategias de Retroalimentación, se observa que, en el nivel regular se hallan 15,71% de los docentes, debido a que tienen dificultades en el uso del tiempo destinado para la retroalimentación, pues no establecen en su planificación de clases un espacio determinado para realizarla. Esto, discrepa con Elacqua, Martínez y Westh (2019) quienes hallaron que este aspecto era el más relevante con respecto a la variable retroalimentación, incluso el destinar y precisar dentro de las actividades, un tiempo para retroalimentar, aumentaba la calidad educativa de la escuela. Sin embargo, los resultados se explican porque el tiempo para retroalimentar en forma virtual, depende de la conectividad con la que cuente el estudiante, limitando así al docente quien debe maximizar el poco tiempo que tiene con sus estudiantes en forma sincrónica.

En los resultados sobre los niveles de la dimensión Contenidos de Retroalimentación, se observa que, en el nivel regular se hallan 17,14% docentes, los cuales mostraron puntajes más bajos en el indicador referido a los procesos de aprendizaje, esto debido a que estos maestros, direccionan la tarea de sus estudiantes, limitando el desarrollo de su creatividad. Lo cual encaja, con los resultados obtenidos por Llanos y Tapia (2021) quienes concluyeron que los maestros realizan una retroalimentación centrada en la tarea, dejando de lado el propósito de aprendizaje; hacen preguntas superficiales y repetitivas en la parte final de la sesión de aprendizaje, que no promueve el pensamiento crítico y reflexivo del alumno.

En los resultados sobre los niveles de las dimensiones de la variable Autoeficacia, se observa que en la dimensión Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje, el 94.29% de docentes, se ubican en el nivel bueno. Y que la dimensión Atención en la Singularidad de los Estudiantes, presenta el porcentaje más alto en el nivel regular con un 22.86%. Estos hallazgos a primera vista se contradicen, sin embargo, no es así, pues según Covarrubias y Mendoza (2016), esta última dimensión, hace referencia a la creación y uso de variadas estrategias que respondan a las necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales durante las clases y la primera dimensión, hace referencia a la capacidad del maestro para formular preguntas y repreguntas durante el proceso de retroalimentación y a su vez, tenga la capacidad de responder adecuadamente a las preguntas formuladas por sus estudiantes.

Por otro lado, la única dimensión que obtuvo resultados en el nivel bajo, es El Manejo de la Clase con un porcentaje de 2,86%. De este resultado se infiere que algunos docentes sienten que sus capacidades son limitadas para manejar las conductas de los estudiantes, esto debido a que las clases se desarrollan en forma virtual, lo cual limita su posibilidad de controlar las conductas disruptivas de sus estudiantes que están del otro lado de la pantalla. Al respecto, Picón y Olivos (2021) y Shute (2008), coinciden en precisar que el docente debe ser capaz de retroalimentar no solo a nivel de pensamiento, si no también debe procurar la retroalimentación para mejorar el comportamiento de sus dicentes.

Como parte del estudio, se tuvo como objetivo específico 1, el determinar la relación entre las Estrategias de Retroalimentación Formativa y la Autoeficacia Docente en las Instituciones Educativas Públicas 2096 Perú Japón y 2087 República Oriental del Uruguay de Los Olivos, 2021. En los resultados se obtuvo un nivel de significatividad = 0,000 y un coeficiente de correlación de Spearman = 0,993, lo que nos indica una muy alta correlación positiva entre ambas. De esta manera se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica 1 de la investigación, donde se establece que sí existe correlación entre las Estrategias de Retroalimentación y la Autoeficacia Docente. Es decir que mientras más alto es el nivel de autoeficacia de los docentes, mejor uso hace de las estrategias de retroalimentación. Estos resultados concuerdan con Allinder (1994), quien sostuvo

que las creencias positivas de eficacia que tiene el maestro sobre sí mismo, marcan la pauta para que este dedique más tiempo al proceso de enseñanza y se planteé metas más ambiciosas con respecto al aprendizaje de sus alumnos. Es decir, que, a mayor autoeficacia, mejor planifica y se organiza el docente. Así también, coincide, con la investigación realizada por De La Torre y Casanova (2007), quienes afirmaron que la autoeficacia docente afecta la manera de pensar, sentir y actuar del maestro, por ello, aquellos con una autoeficacia más alta, eran más reflexivos y presentaban un mejor desempeño pedagógico.

Como parte del estudio, se tuvo como objetivo específico 2, el determinar la relación entre los Contenidos de Retroalimentación Formativa y la Autoeficacia Docente en las Instituciones Educativas Públicas 2096 Perú Japón y 2087 República Oriental del Uruguay de Los Olivos, 2021. En los resultados se obtuvo un nivel de significatividad = 0,000 y un coeficiente de correlación de Spearman = 0,995, lo que nos indica una muy alta correlación positiva entre ambas. De esta manera se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica 2 de la investigación, donde se establece que sí existe correlación entre los Contenidos de Retroalimentación y la Autoeficacia Docente. Es decir que mientras más alto es el nivel de autoeficacia del docente, este elige mejor los contenidos sobre los cuales retroalimentar. Esto se relaciona con lo planteado por Anijovich (2019) pues ella refiere que el docente tiene una gran variedad de contenidos sobre los cuales retroalimentar, pero que el sentimiento de autoeficacia que posee el maestro, lo va a ayudar a elegir los elementos más idóneos sobre los cuales retroalimentar, es decir aquellos que se alineen a los propósitos de aprendizaje, a pesar de que esta acción resulte ser más compleja y demandante para él.

En la presente investigación se resalta que ninguno de los docentes encuestados, presenta un nivel bajo de autoeficacia y así mismo, el nivel de retroalimentación formativa es alto, lo cual es beneficioso para el logro de los aprendizajes de los estudiantes de ambas instituciones educativas. Sin embargo, se considera que estos resultados deben ser complementados con otras investigaciones, para dar mayor validez a los resultados pues los datos aquí presentados, nacen de la mirada autoevaluativa del propio maestro y en un contexto de educación a distancia, con las limitaciones que eso representa.

## VI. CONCLUSIONES

Primera: La relación entre la Retroalimentación Formativa y la Autoeficacia Docente es significativa, positiva y muy alta; con un valor de significancia de 0,000 y un coeficiente de Rho de Spearman = 0,996, con lo cual se logró cumplir el objetivo general.

Segunda: La relación entre las Estrategias de Retroalimentación Formativa y la Autoeficacia Docente muestra un coeficiente de Rho de Spearman = 0,993 y un valor de significancia de 0,000, lo que representa una correlación muy alta y positiva, con lo cual se logró cumplir el objetivo específico 1.

Tercera: La relación entre los Contenidos de Retroalimentación Formativa y la Autoeficacia Docente muestra un coeficiente de Rho de Spearman = 0,995 y un valor de significancia de 0,000, lo que representa una correlación muy alta y positiva, con lo cual se logró cumplir el objetivo específico 2.

## **VII. RECOMENDACIONES**

Primera: En base a los resultados obtenidos, se sugiere a las directoras y subdirectoras de ambas instituciones educativas, incluir en el Plan Anual de Trabajo (PAT), reuniones colegiadas para compartir las estrategias de retroalimentación usadas por los maestros que mejores resultados hayan obtenido con sus estudiantes.

Segunda: En vista de los resultados obtenidos, se sugiere a los maestros de ambas instituciones educativas, que sigan desarrollando su autoeficacia docente, a través de capacitaciones en aquellos aspectos relacionados a su tarea pedagógica, en los que no se sienten tan expertos.

Tercera: Considerando los resultados sobre retroalimentación formativa, se sugiere realizar otro tipo de investigación como complemento a la presente, para seguir ampliando el conocimiento sobre esta variable.

## REFERENCIAS

- Álvarez-Castro, K. Y., Martino-Ortiz, L. S., Morales-Yepes, J. D., & Velasco-Moreira, E. T. (2021). Training feedback: a competential challenge for today's teachers. *Prohominum*, 3 (Extraordinario1), 223–247. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0054>
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020) La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1),81-95.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). Estrategias de enseñanza. *Otra mirada al quehacer en el aula*.
- Arias Ortiz, E. & Hincapié, D. (2019). Socioemotional Skills Development in Education Systems in Latin America and the Caribbean. En M. Mateo Diaz y G. Rucci (Eds.), *The Future es now. Transversal skills in Latin America and Caribbean in the 21<sup>st</sup> Century*. (Cap. 7, pp. 132-154). Inter-American Development Bank. <http://dx.doi.org/10.18235/0001950>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (2004). The growing primacy of perceived efficacy in human self-development, adaptation and change. *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia*, 35-51.
- Barrón, Maria, Coboalberto, Cristobal, Munoz-Najar, Alberto & Sanchez Inaki. (2021, 18 de febrero). *The changing role of teachers and technologies amidst the COVID 19 pandemic: key findings from a cross-country study*. The World Bank Blogs. <https://blogs.worldbank.org/education/changing-role-teachers-and-technologies-amidst-covid-19-pandemic-key-findings-cross>



- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students*. ASCD. 2da Edición.
- Brookhart, S.M. (2010). La rétroaction efficace : des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage. *Chenelière Éducation*.
- Castillo Quispe, M. S., & Ccahuana Oros, S. L. (2021). *Creencias docentes sobre la retroalimentación en la enseñanza remota de emergencia en una institución pública de San Miguel*. [tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica Del Perú]. Repositorio Institucional.
- Cenizo Benjumea, J.M., Seiva Henares, P. y Fernández Truan, J. C. (2017). Autoeficacia del profesorado de educación física en la enseñanza de habilidades gimnásticas. *Revista digital de educación física*. Núm. 44 Pág. 41-55 ISSN 1989-8304.
- Cetinkaya, B. & Erbas, A.K. (2011). Psychometric properties of the Turkish adaptation of the Mathematics Teacher Efficacy Belief Instrument for in-service teachers. *The Spanish Journal of Psychology*, 2(14), 956-966. [https://doi.org/10.5209/rev\\_sjop.2011.v14.n2.41](https://doi.org/10.5209/rev_sjop.2011.v14.n2.41)
- Chao Chao, K., Durand, M. (2021). La retroalimentación escrita en la producción escrita del francés. *Revista Educación*. Vol. 45, núm. 2. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43191>
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación*, 2. 157-186
- Covarrubias Apablaza, C. G. & Mendoza Lira, M. C. (2016). The Determining Factors and Impact of Self-Efficacy Feelings on Teachers. *Educación y educadores*, 19(3), 339-354. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.2>.

- Covarrubias Apablaza, C.G., & Mendoza Lira, M. C. (2016). Adaptación y validación del cuestionario sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos. *Universitas Psychologica*, 15(2), 97-108.
- Creswell, J. (2012). *Educational Research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. USA: Pearson.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Davis Flores, J. L. (2021) *Retroalimentación y proceso de enseñanza en la I.E N° 133 Susana Higushi Higushi, Zarumilla, Tumbes, 2021* [tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional.
- De la Torre, M., Casanova, P. (2007). Comparative analysis of expectancies of efficacy in-service and prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 641-652. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.005>
- Dolin, J., & Evans, R. (Eds.). (2017). *Transforming assessment: Through an interplay between practice, research and policy* (Vol. 4). Springer.
- Fathi, J., Saeedian, A. (2020). A Structural Model of Teacher Self-Efficacy, Resilience, and Burnout among Iranian EFL Teachers. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 9(2),14-28. [http://journalscmu.sinaweb.net/article\\_107029.html](http://journalscmu.sinaweb.net/article_107029.html)
- García Arévalo, N. C. (2021) *Retroalimentación virtual y proceso de enseñanza de los docentes del nivel inicial, Saposoa - 2021* [tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional.
- García Padilla, A. A., Escorcía Bonivento, C. V., & Perez Suarez, B. S. (2017). Síndrome de Burnout y sentimiento de autoeficacia en profesores universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 65-126.

- García Riveros, J. M., Farfán Pimentel, J. F., Fuertes Meza, L. C., & Montellanos Solís, A. R. (2021). Evaluación formativa: un reto para el docente en la educación a distancia. *Delectus*, 4(2), 45-54.
- Garrido, E. (2000). Autoeficacia en el mundo laboral, *Apuntes de Psicología* N°18.
- Gibson, S., y Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569- 582.
- Graham, S., Hebert, M., & Harris, K. R. (2015). Formative Assessment and Writing. *The Elementary School Journal*, 115(4), 523-547
- Gutierrez Caceda de Palacios, R. M. (2021). *Autoeficacia y educación a distancia en los docentes del colegio Innova Schools, 2020* [tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional.
- Handley, K. & Williams, L. (2011). From copying to learning: Using exemplars to engage students with assessment criteria and feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 95-108.
- Hartley, C. W. (2016). *Teacher self-efficacy and formative assessment feedback*. [tesis doctoral Ball State University].
- Hattie, John y Timperley, Hellen. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hernández Jácquez, L. F., & Cenicerros Cázares, D. I. (2018). Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables? *Innovación educativa (México, DF)*, 18(78), 171-192.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2018) *Metodología de la investigación* (Vol.4). México^ eD. F DF: McGraw-Hill Interamericana. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.avcs>

- Huamán Félix, Z. (2021) *Retroalimentación formativa y competencia docente del nivel secundaria en la Institución Educativa José María Arguedas, San Juan de Lurigancho, 2020* [tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language teaching*, 39(2), 83-101.
- Jiménez Segura, F. (2015). Using feedback as evaluation strategy: Contributions from a socioconstructivist approach. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 793-817.
- Jones E, Young A, Clevenger K, Salimifard P, Wu E, Lahaie Luna M, Lahvis M, Lang J, Bliss M, Azimi P, Cedeno-Laurent J, Wilson C & Allen J. (2020). Healthy schools: risk reduction strategies for reopening schools. *Harvard T.H. Chan School of Public Health Healthy Buildings program*.
- Kotaman, H. (2010). Turkish early childhood educators' sense of teacher efficacy. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 8(21), 603-616.
- León Ramos, M. (2021) *Influencia de la retroalimentación en la práctica pedagógica de los docentes de la I.E. N° 1168, El Agustino, 2020*. [tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional.
- Llanos, F. y Tapia J. (2021). *La retroalimentación dialógica: Algunos hallazgos en escuelas multigrado*. Proyecto CREER/GRADE. (Informe técnico). <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/Retroalimentaci%C3%B3n-Llanos-y-Tapia.pdf>
- López, A. y Osorio Sánchez, K. (2016). Percepciones de estudiantes sobre la retroalimentación formativa en el proceso de evaluación. *Actualidades Pedagógicas*, (68), 43-64. <https://doi.org/10.19052/ap.2829>

- Martínez, Verónica y Garay (2019). La retroalimentación formativa del tutor en la educación en línea: una revisión conceptual.
- Martini, G. y Albornoz, C. (2019). La retroalimentación: Práctica clave para el liderazgo pedagógico. *Nota Técnica N° 7*.
- Masias Ponce, S. K. (2021) *Autoeficacia laboral, empoderamiento y actitudes hacia la innovación con tecnología en docentes de Educación Básica Regular, UGEL 07 – San Borja, 2020* [tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional.
- Mateo-Berganza Díaz, M. M., Rucci, G., Amaral, N., Arias Ortiz, E., Becerra, L., Bustelo, M., Cabrol, M., Castro, J., Caycedo, J., Duryea, S., Groot, B., Heredero, E., Hincapie, D., Magendzo, A., Navarro, J. C., Novella, R., Rieble-Aubourg, S., Rubio-Codina, M., Scartascini, C. & Vezza, E. (2019) *The Future is Now: Transversal Skills in Latin America and the Caribbean in the 21st Century*. IBD. <http://dx.doi.org/10.18235/0001950>
- McGregor, D. (2007). *Developing thinking; developing learning*. Maidenhead Berkshire, UK: open University Press.
- MINEDU (2012): *Marco del Buen Desempeño Docente: Aportes y comentarios*. [http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco\\_buen\\_desempeno\\_docente.pdf](http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_docente.pdf)
- MINEDU (2021). Resolución Ministerial N°273-2021- MINEDU *Disposiciones para la prestación del servicio en las instituciones y programas públicos*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2046167/RM%20N%C2%B0%20273-2021-MINEDU.pdf.pdf>
- Mollo-Flores, M., & Medina-Zuta, P. (2020). La evaluación formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Revista electrónica Maestro y Sociedad*, 17(4), 635-651.

- Navarro, L. P. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente* (Vol. 15). Narcea Ediciones.
- Nease, A. A., Mudgett, B. O., & Quiñones, M. A. (1999). Relationships among feedback sign, self-efficacy, and acceptance of performance feedback. *Journal of Applied Psychology*, 84(5), 806–814. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.84.5.806>
- Ortiz Gutierrez, A. (2020) *Retroalimentación formativa y bienestar emocional en docentes de educación secundaria de instituciones educativas del distrito de Manantay - Ucayali, 2020*. [tesis de maestría, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. Repositorio Institucional
- Parentelli, V. (2020). Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Retroalimentación formativa. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 7(2), 199-204.
- Perandones, T., Castejón, J. (2007). *Estudio correlacional entre personalidad, inteligencia emocional y autoeficacia en profesorado de educación secundaria y bachillerato*. En: V Congreso Internacional “Educación y Sociedad”: *La educación retos del siglo XXI*: Granada, 30 de noviembre y 1-2 de diciembre. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Ciencias y en Letras, de Granada, España.
- Picón Zambora, L. C. (2021). Modelo de retroalimentación formativa para la comprensión lectora en estudiantes durante tiempos de pandemia Covid – 19. *Educare et comunicare: Revista de investigación de la facultad de humanidades*, 9(1), 22-29. <https://doi.org/10.35383/educare.v9i1.545>
- Picón, L.C. y Olivos, F.G. (2021). La retroalimentación formativa para el aprendizaje de los estudiantes de institución nivel primario - Chiclayo. *Rev. Tzhoecoen*. Marzo - julio 2021. Vol. 13 / N° 1. pp. 24 -36 - ISSN: 1997-8731 DOI: 10.26495/tzh.v13i1.1869

- Porras Delgadillo, S. M. (2021) *Retroalimentación formativa y educación a distancia en los docentes de la I.E. N° 116 "Abraham Valdelomar", 2020*. [tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/57825/Porras\\_DSM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/57825/Porras_DSM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Rieble-Aubourg, S. & A. Viteri (2020), COVID-19: Are we ready for online learning? *CIMA N° 20*. IDB
- Romero Ariza, M., Quesada A., Abril A. M. & Cobo C. (2021) Changing teachers' self-efficacy, beliefs and practices through STEAM teacher professional development. *Journal for the Study of Education and Development*, DOI: <https://doi.org/10.1080/02103702.2021.1926164>
- Rosales Asmat, M. S. (2018) *El nivel de conocimiento sobre evaluación formativa en la práctica de la labor docente de una Institución Educativa Secundaria de Trujillo, 2017* [tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/11767>
- Sánchez Rosas, J., Dyzenchouz, M., Dominguez Lara, Sergio (2021) Validez de contenido de la Escala de Autoeficacia Colectiva Docente. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*. ISSN-e 1852-4206, Vol. 13, N°.1 (abril), 2021, págs. 59-72.
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- Shu-Ling W. & Pei-Yi Wu (2008). The role of feedback and self-efficacy on web-based learning: The social cognitive perspective. *Computers & Education*, Vol. 51, 1589 – 1598. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.03.004>.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>

- Tigse Parreño, C. M. (2019). El Constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina De Educación*, 2(1), 25-28.  
<https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>
- Tolli, A. & Schmindt, A. (2008). The role of feedback, causal attributions, and self-efficacy in goal revision. *Journal of Applied Psychology*, Vol 93(3), 692-701.  
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.3.692>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A. y Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M. y Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- UNESCO (2017): *TIC, educación y desarrollo social en América Latina y El Caribe*. En colaboración con Enrique Hinojosa. UNESCO (Policy Papers <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5802>
- UNESCO (2021, 21 de julio). *Formative assessment, a breakthrough innovation in schools during the pandemic*. Recuperado el 15 de setiembre de 2021, del Sitio web de la United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization: <https://en.unesco.org/news/unesco-formative-assessment-breakthrough-innovation-schools-during-pandemic>
- UNICEF (2021). Formative learning assessment in contexts of remote provision of educational services in Latin America and the Caribbean. Literature review, guidelines and tools. <https://www.unicef.org/lac/en/reports/formative-learning-assessment-contexts-remote-provision-educational-services-lac>
- Vattoy, K.-D. (2020). Teachers' beliefs about feedback practice as related to student self-regulation, self-efficacy, and language skills in teaching English as a foreign language. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100828.  
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100828>



- Vygotsky, (1978). Interaction between learning and development. From: *Mind in society: The development of higher psychological processes*, 79-91  
Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y aprendizaje*, 27(28), 105-116.
- Wang, B., Yu, S., & Teo, T. (2018). Experienced EFL teachers' beliefs about feedback on student oral presentations. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s40862-018-0053-3>
- Wiggins, G. (2012). Seven Keys to Effective Feedback. *Educational Leadership*, 70(1), 10-16.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation* (37).
- Willms, J.D. (2003) *Student Engagement at School. A Sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000*. París: OECD Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Woolfolk, A. E. & Hoy, W.K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82,81-91.
- World Health Organization (2020, 10 de marzo). *News Release IFRC, UNICEF and WHO issue guidance to protect children and support safe school operations* [Joint News Release]. <https://www.who.int/news/item/10-03-2020-covid-19-ifrc-unicef-and-who-issue-guidance-to-protect-children-and-support-safe-school-operations>

Xiang, X., Yum, S., & Lian, R. (2020). Teachers' self-efficacy and formative assessment of students: Moderating role of school goal structure. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 48(6), 1-13. <https://doi.org/10.2224/sbp.9208>

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation*, 13-39. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

## **ANEXOS**

## Anexo 1: Matriz de consistencia

Título: La Retroalimentación Formativa y Autoeficacia Docente en dos Instituciones Educativas Públicas de Los Olivos - 2021

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLE 1 - RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA				
Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Nivel
¿Qué relación existe entre la retroalimentación formativa y la autoeficacia docente en las Instituciones Educativas Públicas 2096 Perú Japón y 2087 República Oriental del Uruguay de Los Olivos - 2021?	Determinar la relación entre la retroalimentación formativa y la autoeficacia docente en las Instituciones Educativas Públicas 2096 Perú Japón y 2087 República Oriental del Uruguay de Los Olivos - 2021.	Existe una relación positiva entre la retroalimentación formativa y la autoeficacia docente en las Instituciones Educativas Públicas 2096 Perú Japón y 2087 República Oriental del Uruguay de Los Olivos - 2021.	Las estrategias	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tiempo</li> <li>Cantidad</li> <li>Modo</li> <li>Audiencia</li> </ul>	1 – 4 5 – 8 9 – 12 13 - 16	Escala ordinal - Likert  VALORES	Bueno 104 - 140 Regular 66 - 103 Malo 28 - 65
			Retroalimentación por descubrimiento o reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>La persona</li> <li>Los desempeños y las producciones</li> <li>Los procesos de aprendizaje</li> </ul>	17 – 20 21 – 24 25 - 28	1. Nunca 2. Casi nunca 3. A veces 4. Casi siempre 5. Siempre	
Problemas específicos:	Objetivos específicos	Hipótesis específicas	VARIABLE 2 – AUTOEFICACIA DOCENTE				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Nivel
-¿Qué relación existe entre las estrategias de retroalimentación formativa y la autoeficacia docente en las Instituciones Educativas Públicas 2096 Perú Japón y 2087 República Oriental del Uruguay de Los Olivos - 2021?	-Establecer la relación entre las estrategias de retroalimentación formativa y la autoeficacia docente en las Instituciones Educativas Públicas 2096 Perú Japón.	- Existe una relación positiva entre las estrategias de retroalimentación formativa y la autoeficacia docente en las Instituciones Educativas Públicas 2096 Perú Japón y 2087 República Oriental del Uruguay de Los Olivos - 2021.	Eficacia en la implicación de los estudiantes.	No se señalan.	1 - 4	Escala ordinal - Likert  VALORES	Bueno 63 – 85 Regular 40 – 62 Malo 17 - 39
	- Determinar la relación entre los contenidos de retroalimentación formativa y la autoeficacia docente en las Instituciones Educativas Públicas 2096 Perú Japón y 2087 República Oriental del Uruguay de Los Olivos - 2021.	-Existe una relación positiva entre los contenidos de retroalimentación formativa y la autoeficacia docente en las Instituciones Educativas Públicas 2096 Perú Japón y 2087 República Oriental del Uruguay de Los Olivos - 2021.	Estrategias de enseñanza y aprendizaje.	No se señalan.	5 – 8	1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho	
- ¿Qué relación existe entre los contenidos de retroalimentación formativa y la autoeficacia docente en las Instituciones Educativas Públicas 2096 Perú Japón y 2087 República Oriental del Uruguay de Los Olivos - 2021?			El manejo de la clase.	No se señalan.	9 – 13		
			Atención en la singularidad de los estudiantes.	No se señalan.	14 – 17		

Tipo y diseño de investigación	Población y Muestra	Técnicas e instrumentos	Estadística
<p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Tipo: Básico</p> <p>Nivel: Descriptivo correlacional</p> <p>Diseño: No experimental de corte transversal</p>	<p>Población: La población total es de 89 docentes, 42 de la I.E. 2096 y 47 de la I.E. 2087.</p> <p>Tipo de muestreo: No probabilístico por conveniencia</p> <p>Tamaño de muestra: La muestra respecto a la población indicada, es de 70 docentes.</p>	<p><b>Variable 1:</b> Retroalimentación Formativa</p> <p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento "Cuestionario Retroalimentación Formativa"</p> <p>Autora: Jéssica Rodas Gutierrez</p> <p>Año: 2021</p> <p>Ámbito de Aplicación: I.E. 2096 Perú Japón y 2087 República Oriental del Uruguay.</p> <p>Administración: Individual - Virtual</p> <p><b>Variable 2:</b></p> <p>Autoeficacia Docente</p> <p>Instrumento "Escala de sentimiento de autoeficacia en profesores"</p> <p>Autoras: Carmen Gloria Covarrubias Apablaza y Celinda Mendoza Lira</p> <p>Año: 2016</p> <p>Ámbito de Aplicación: I.E. 2096 Perú Japón y 2087 República Oriental del Uruguay.</p> <p>Individual - Virtual</p>	<p>Para obtener la confiabilidad de los instrumentos se aplicó el alfa de Cronbach; a través del software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en su versión 25. Para hallar la correlación entre las variables, se usó el Rho de Spearman a través del mismo software.</p>

Fuente: Elaboración propia

## Anexo 2: Operacionalización de las variables

VARIABLES	DEFINICION CONCEPTUAL	DEFINICION OPERACIONAL	Dimensión	INDICADORES	ITEMS	ESCALA DE MEDICIÓN
RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA	Es un proceso dialógico que brinda a los estudiantes la oportunidad de modificar sus procesos de pensamiento y comportamiento, ayudándolos a reducir la brecha entre el estado inicial y los objetivos de aprendizaje; mientras fortalece la autoestima y las prácticas reflexivas de docentes y alumnos para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Anijovich, 2019, p. 4)	La retroalimentación formativa, según Anijovich (2019), está constituida por dos dimensiones, las estrategias y los Contenidos. Los cuales se analizaron a través de una encuesta que consta de 28 ítems.	Las estrategias	Tiempo	1 - 4	ESCALA ORDINAL  VALORES  1. Nunca 2. Casi nunca 3. A veces 4. Casi siempre 5. Siempre
				Cantidad	5 - 8	
				Modo	9 - 12	
				Audiencia	13 - 16	
			Los contenidos	La persona	17 - 20	
				Los desempeños y las producciones	21 - 24	
				Los procesos de aprendizaje	25 - 28	

AUTOEFICACIA DOCENTE	La autoeficacia docente es la evaluación de las propias capacidades para dirigir las conductas pedagógicas (Covarrubias y Mendoza, 2016)	La autoeficacia docente está constituida por cuatro dimensiones que son: Eficacia en la implicación de los estudiantes, Estrategias de enseñanza y aprendizaje, El manejo de la clase y La atención en la singularidad de los estudiantes. Los cuales se analizaron a través de una encuesta que tiene 17 ítems.	Eficacia en la implicación de los estudiantes.	No se señalan	1 - 4	<p>ESCALA ORDINAL</p> <p>VALORES</p> <p>1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho</p>
			Estrategias de enseñanza y aprendizaje.	No se señalan	5 - 8	
			El manejo de la clase.	No se señalan	9 - 13	
			La atención en la singularidad de los estudiantes.	No se señalan	14 - 17	

Fuente: Elaboración propia.

**Anexo 3:****CUESTIONARIO “RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA DOCENTE”**

Autora: Jéssica Rodas Gutierrez

Nº	DIMENSIONES / ítems	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
	<b>LAS ESTRATEGIAS</b>					
1	Incluyo en mi planificación los tiempos para realizar la retroalimentación a mis estudiantes.					
2	Realizo sugerencias para mejorar el trabajo de mis estudiantes, para que luego de un tiempo, puedan volver a presentarlo.					
3	Realizo sugerencias para mejorar el trabajo de mis estudiantes en forma inmediata para que lo corrijan al instante.					
4	Realizo la retroalimentación a mis estudiantes de manera oportuna, teniendo en cuenta la complejidad de la tarea, para lograr el desarrollo de competencias.					
5	Solicito a mis estudiantes, producciones y/o actuaciones que se ajusten a los propósitos de aprendizaje.					
6	Realizo la retroalimentación a partir de las metas de aprendizaje y de los criterios de evaluación.					
7	Focalizo máximo tres criterios para retroalimentar a mis estudiantes.					
8	Jerarquizo y elijo lo más significativo para mejorar el aprendizaje al momento de retroalimentar.					
9	Combino la retroalimentación oral y escrita.					
10	Elijo el modo de retroalimentar según las características y necesidades de mis estudiantes.					
11	Uso un vocabulario sencillo al momento de retroalimentar.					
12	Comunico la retroalimentación a mis estudiantes de manera respetuosa y cordial.					
13	Realizo la retroalimentación en forma grupal (a toda el aula)					
14	Priorizo realizar la retroalimentación a mis estudiantes de manera individual.					



15	Organizo a mis estudiantes en grupos pequeños según sus características de aprendizaje.					
16	Fomento la retroalimentación entre pares.					
	<b>LOS CONTENIDOS</b>					
17	Creo un clima de confianza en el que mis estudiantes se sienten cómodos para realizar preguntas.					
18	Promuevo la metacognición para que mis estudiantes desarrollen su autonomía y pensamiento reflexivo.					
19	Evito realizar comparaciones entre mis estudiantes durante la retroalimentación.					
20	Uso frases motivadoras para valorar las fortalezas de mis estudiantes y animarlos a conseguir sus objetivos.					
21	Retroalimento a mis estudiantes en forma prospectiva.					
22	Utilizo el error como una oportunidad de aprendizaje.					
23	Hago sugerencias para mejorar el trabajo de mis estudiantes.					
24	Retroalimento a mis estudiantes usando otros ejemplos que se ajusten a los criterios establecidos.					
25	Ofrezco oportunidades para que mis estudiantes identifiquen por sí mismos sus fortalezas.					
26	Ofrezco oportunidades para que mis estudiantes identifiquen por sí mismos sus dificultades y áreas de mejora.					
27	Retroalimento a mis estudiantes a través de preguntas y repreguntas guiadoras.					
28	Evito direccionar la tarea de mis estudiantes, permitiendo el desarrollo de su creatividad.					

**Validez:** Este instrumento fue revisado y validado por juicio de tres expertas.

**Confiabilidad:** La fiabilidad total del cuestionario para 28 ítems arrojó un alfa de Cronbach de 0.902.

## Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	25	100,0
	Excluido <sup>a</sup>	0	,0
	Total	25	100,0

## Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,902	28

## Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	116,96	98,957	,462	,900
P2	116,72	104,043	,438	,899
P3	116,88	100,443	,737	,894
P4	116,52	104,510	,593	,898
P5	116,64	104,240	,566	,898
P6	116,48	106,177	,435	,900
P7	117,24	100,190	,478	,899
P8	116,76	102,023	,668	,896
P9	116,72	103,210	,657	,897
P10	116,76	102,773	,700	,896
P11	116,52	104,427	,602	,898
P12	116,60	104,417	,418	,900
P13	117,60	99,833	,501	,899
P14	117,16	100,723	,589	,896
P15	118,04	111,123	-,088	,914
P16	118,00	101,417	,429	,900
P17	116,52	104,427	,602	,898
P18	116,68	105,643	,420	,900
P19	117,16	96,640	,408	,906
P20	116,48	108,010	,229	,902
P21	116,96	103,290	,608	,897
P22	116,60	104,167	,587	,898
P23	116,60	104,417	,561	,898
P24	117,00	104,000	,431	,899
P25	116,92	98,993	,872	,892
P26	117,00	99,917	,838	,893
P27	116,96	105,873	,213	,905
P28	117,00	97,583	,851	,891

## Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desv. Desviación	N de elementos
121,24	110,273	10,501	28

## Estadísticas de elemento

	Media	Desv. Desviación	N
P1	4,28	1,100	25
P2	4,52	,653	25
P3	4,36	,638	25
P4	4,72	,458	25
P5	4,60	,500	25
P6	4,76	,438	25
P7	4,00	,957	25
P8	4,48	,588	25
P9	4,52	,510	25
P10	4,48	,510	25
P11	4,72	,458	25
P12	4,64	,638	25
P13	3,64	,952	25
P14	4,08	,759	25
P15	3,20	1,000	25
P16	3,24	,928	25
P17	4,72	,458	25
P18	4,56	,507	25
P19	4,08	1,441	25
P20	4,76	,438	25
P21	4,28	,542	25
P22	4,64	,490	25
P23	4,64	,490	25
P24	4,24	,663	25
P25	4,32	,627	25
P26	4,24	,597	25
P27	4,28	,843	25
P28	4,24	,723	25

**Anexo 4:****CUESTIONARIO “ESCALA DE SENTIMIENTO DE AUTOEFICACIA  
EN PROFESORES”****Autoras:** Carmen Gloria Covarrubias Apablaza y Celinda Mendoza Lira (2016)

Nº	DIMENSIONES / ítems	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
	<b>Eficacia en la implicación de los estudiantes</b>					
1	¿Cuánto puede hacer usted para comunicarse con los alumnos más difíciles?					
2	¿Cuánto puede hacer usted para ayudar a sus alumnos a pensar de manera crítica?					
3	¿Cuánto puede hacer usted para motivar a los alumnos que muestran poco interés en el trabajo escolar?					
4	¿Cuánto puede hacer usted para fomentar la creatividad de los alumnos?					
	<b>Estrategias de enseñanza y aprendizaje</b>					
5	¿Cuánto puede hacer usted para responder a las preguntas difíciles que hacen los alumnos?					
6	¿Cuánto puede hacer usted por medir si los alumnos comprendieron lo que les ha enseñado?					
7	¿Cuánto puede hacer usted para elaborar buenas preguntas para los alumnos?					
8	¿Cuánto puede hacer usted para dar explicaciones o ejemplos adicionales cuando los alumnos están confundidos?					
	<b>El manejo de la clase</b>					
9	¿Cuánto puede hacer usted para controlar el mal comportamiento en el aula de clases?					
10	¿Cuánto puede hacer usted para que los alumnos sigan las normas del aula de clases?					

11	¿Cuánto puede hacer usted para calmar a un alumno que presenta un mal comportamiento o que es bullicioso?					
12	¿Cuánto puede hacer usted para evitar que unos pocos alumnos problemáticos perjudiquen la clase?					
13	¿Cuánto puede hacer usted para responder a los alumnos confrontacionales?					
	<b>Atención en la singularidad de los estudiantes</b>					
14	¿Cuánto puede hacer usted para ajustar sus clases al nivel adecuado de cada uno de los alumnos?					
15	¿Cuánto puede hacer usted por utilizar diversas estrategias de evaluación?					
16	¿Cuánto puede hacer usted para implementar estrategias alternativas en su clase?					
17	¿Cuánto puede hacer usted por ofrecer desafíos apropiados para los alumnos más capacitados?					

### Validez

Los datos fueron analizados estadísticamente con los programas SPSS y AMOS para Windows. Las técnicas estadísticas seleccionadas que mejor se ajustaban a los datos para llevar a cabo la validación de constructo han sido el análisis factorial exploratorio, el análisis factorial confirmatorio y el índice de consistencia interna Alfa de Cronbach.

**Estudio 1: Análisis Factorial Exploratorio:** La validez de constructo realizada con análisis factorial exploratorio arrojó, en los tres análisis factoriales, la presencia de cuatro factores. Pese a que los resultados no coinciden con la solución original del instrumento (3 factores con 24 ítems), es posible destacar el aumento sostenido de la varianza total explicada (desde el primer al tercer análisis). Junto con ello, hay

que resaltar el logro de índices de consistencia interna bastante altos, lo que hace que el instrumento sea válido y fiable.

**Estudio 2: Análisis Factorial Confirmatorio:** La validez factorial de la Escala de Sentimiento de Autoeficacia en Profesores se comprobó mediante análisis factorial confirmatorio, empleando el programa AMOS 5.0. Con el propósito de confirmar la estructura factorial obtenida, se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud junto con el procedimiento bootstrapping para comprobar que los estimadores no estaban afectados por la falta de normalidad y, por tanto, eran robustos.

**Estudio 3: Análisis de fiabilidad:** La fiabilidad total del cuestionario para 17 ítems arrojó un alfa de Cronbach de 0.922. En tanto, la fiabilidad por factor osciló entre 0.737 y 0.838

*Confiabilidad de las dimensiones. Método Alfa de Cronbach*

Factores	Nº Ítems	$\alpha$
A: Eficacia en la implicación de los estudiantes.	4	0.737
B: Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje.	4	0.830
C: Eficacia en el manejo de la clase.	5	0.838
D: Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes.	4	0.816
Total	17	0.922

Fuente: Covarrubias y Mendoza (2016)

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,884	17

Fuente: Prueba piloto realizada para efectos de esta investigación.

## Anexo 5: Validación de los instrumentos por juicio de expertos

ESCUELA DE POSTGRADO

### CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
<b>LAS ESTRATEGIAS</b>								
1	Incluyo en mi planificación los tiempos para realizar la retroalimentación a mis estudiantes.	X		X		X		
2	Realizo sugerencias para mejorar el trabajo de mis estudiantes, para que luego de un tiempo, puedan volver a presentarlo.	X		X		X		
3	Realizo sugerencias para mejorar el trabajo de mis estudiantes en forma inmediata para que lo corrijan al instante.	X		X		X		
4	Realizo la retroalimentación a mis estudiantes de manera oportuna, teniendo en cuenta la complejidad de la tarea, para lograr el desarrollo de competencias.	X		X		X		
5	Solicito a mis estudiantes, producciones y/o actuaciones que se ajusten a los propósitos de aprendizaje.	X		X		X		
6	Realizo la retroalimentación a partir de las metas de aprendizaje y de los criterios de evaluación.	X		X		X		
7	Focalizo máximo tres criterios para retroalimentar a mis estudiantes.	X		X		X		
8	Jerarquizo y elijo lo más significativo para mejorar el aprendizaje al momento de retroalimentar.	X		X		X		
9	Combino la retroalimentación oral y escrita.	X		X		X		
10	Elijo el modo de retroalimentar según las características y necesidades de mis estudiantes.	X		X		X		
11	Uso un vocabulario sencillo al momento de retroalimentar.	X		X		X		
12	Comunico la retroalimentación a mis estudiantes de manera respetuosa y cordial.	X		X		X		
13	Realizo la retroalimentación en forma grupal (a toda el aula)	X		X		X		
14	Priorizo realizar la retroalimentación a mis estudiantes de manera individual.	X		X		X		
15	Organizo a mis estudiantes en grupos pequeños según sus características de aprendizaje.	X		X		X		
16	Fomento la retroalimentación entre pares.							
<b>LOS CONTENIDOS</b>								
17	Creo un clima de confianza en el que mis estudiantes se sienten cómodos para realizar preguntas.	X		X		X		
18	Promuevo la metacognición para que mis estudiantes desarrollen su autonomía y pensamiento reflexivo.	X		X		X		
19	Evito realizar comparaciones entre mis estudiantes durante la retroalimentación.	X		X		X		
20	Uso frases motivadoras para valorar las fortalezas de mis estudiantes y animarlos a conseguir sus objetivos.	X		X		X		
21	Retroalimento a mis estudiantes en forma prospectiva.	X		X		X		
22	Utilizo el error como una oportunidad de aprendizaje.	X		X		X		
23	Hago sugerencias para mejorar el trabajo de mis estudiantes.	X		X		X		
24	Retroalimento a mis estudiantes usando otros ejemplos que se ajusten a los criterios establecidos.	X		X		X		
25	Ofrezco oportunidades para que mis estudiantes identifiquen por sí mismos sus fortalezas.	X		X		X		
26	Ofrezco oportunidades para que mis estudiantes identifiquen por sí mismos sus dificultades y áreas de mejora.	X		X		X		
27	Retroalimento a mis estudiantes a través de preguntas y repreguntas guiadoras.	X		X		X		
28	Evito direccionar la tarea de mis estudiantes, permitiendo el desarrollo de su creatividad.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador: Dra. Estrella Azucena Esquiagola Aranda   DNI: 099759090

Especialidad del validador:.....

Lima, 12 de noviembre del 2021

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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



Estrella Azucena Esquiagola Aranda

## CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
<b>LAS ESTRATEGIAS</b>								
1	Incluyo en mi planificación los tiempos para realizar la retroalimentación a mis estudiantes.	X		X		X		
2	Realizo sugerencias para mejorar el trabajo de mis estudiantes, para que luego de un tiempo, puedan volver a presentarlo.	X		X		X		
3	Realizo sugerencias para mejorar el trabajo de mis estudiantes en forma inmediata para que lo corrijan al instante.	X		X		X		
4	Realizo la retroalimentación a mis estudiantes de manera oportuna, teniendo en cuenta la complejidad de la tarea, para lograr el desarrollo de competencias.	X		X		X		
5	Solicito a mis estudiantes, producciones y/o actuaciones que se ajusten a los propósitos de aprendizaje.	X		X		X		
6	Realizo la retroalimentación a partir de las metas de aprendizaje y de los criterios de evaluación.	X		X		X		
7	Focalizo máximo tres criterios para retroalimentar a mis estudiantes.	X		X		X		
8	Jerarquizo y elijo lo más significativo para mejorar el aprendizaje al momento de retroalimentar.	X		X		X		
9	Combino la retroalimentación oral y escrita.	X		X		X		
10	Elijo el modo de retroalimentar según las características y necesidades de mis estudiantes.	X		X		X		
11	Uso un vocabulario sencillo al momento de retroalimentar.	X		X		X		
12	Comunico la retroalimentación a mis estudiantes de manera respetuosa y cordial.	X		X		X		
13	Realizo la retroalimentación en forma grupal (a toda el aula)	X		X		X		
14	Priorizo realizar la retroalimentación a mis estudiantes de manera individual.	X		X		X		
15	Organizo a mis estudiantes en grupos pequeños según sus características de aprendizaje.	X		X		X		
16	Fomento la retroalimentación entre pares.							
<b>LOS CONTENIDOS</b>								
17	Creo un clima de confianza en el que mis estudiantes se sienten cómodos para realizar preguntas.	X		X		X		
18	Promuevo la metacognición para que mis estudiantes desarrollen su autonomía y pensamiento reflexivo.	X		X		X		
19	Evito realizar comparaciones entre mis estudiantes durante la retroalimentación.	X		X		X		
20	Uso frases motivadoras para valorar las fortalezas de mis estudiantes y animarlos a conseguir sus objetivos.	X		X		X		
21	Retroalimento a mis estudiantes en forma prospectiva.	X		X		X		
22	Utilizo el error como una oportunidad de aprendizaje.	X		X		X		
23	Hago sugerencias para mejorar el trabajo de mis estudiantes.	X		X		X		
24	Retroalimento a mis estudiantes usando otros ejemplos que se ajusten a los criterios establecidos.	X		X		X		
25	Ofrezco oportunidades para que mis estudiantes identifiquen por sí mismos sus fortalezas.	X		X		X		
26	Ofrezco oportunidades para que mis estudiantes identifiquen por sí mismos sus dificultades y áreas de mejora.	X		X		X		
27	Retroalimento a mis estudiantes a través de preguntas y repreguntas guías.	X		X		X		
28	Evito direccionar la tarea de mis estudiantes, permitiendo el desarrollo de su creatividad.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): **Hay suficiencia**

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

Apellidos y nombres del juez validador. Mg. **Andrea Elvira Salvador Carrillo**

DNI: **43942319**

Especialidad del validador: **Esp. En Dificultades de Aprendizaje.**

15 de noviembre de 2021

  
 ANDREA SALVADOR CARRILLO  
 Mag. en Dificultades de Aprendizaje

<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
<b>LAS ESTRATEGIAS</b>								
1	Incluyo en mi planificación los tiempos para realizar la retroalimentación a mis estudiantes.	X		X		X		
2	Realizo sugerencias para mejorar el trabajo de mis estudiantes, para que luego de un tiempo, puedan volver a presentarlo.	X		X		X		
3	Realizo sugerencias para mejorar el trabajo de mis estudiantes en forma inmediata para que lo corrijan al instante.	X		X		X		
4	Realizo la retroalimentación a mis estudiantes de manera oportuna, teniendo en cuenta la complejidad de la tarea, para lograr el desarrollo de competencias.	X		X		X		
5	Solicito a mis estudiantes, producciones y/o actuaciones que se ajusten a los propósitos de aprendizaje.	X		X		X		
6	Realizo la retroalimentación a partir de las metas de aprendizaje y de los criterios de evaluación.	X		X		X		
7	Focalizo máximo tres criterios para retroalimentar a mis estudiantes.	X		X		X		
8	Jerarquizo y elijo lo más significativo para mejorar el aprendizaje al momento de retroalimentar.	X		X		X		
9	Combino la retroalimentación oral y escrita.	X		X		X		
10	Elijo el modo de retroalimentar según las características y necesidades de mis estudiantes.	X		X		X		
11	Uso un vocabulario sencillo al momento de retroalimentar.	X		X		X		
12	Comunico la retroalimentación a mis estudiantes de manera respetuosa y cordial.	X		X		X		
13	Realizo la retroalimentación en forma grupal (a toda el aula)	X		X		X		
14	Priorizo realizar la retroalimentación a mis estudiantes de manera individual.	X		X		X		
15	Organizo a mis estudiantes en grupos pequeños según sus características de aprendizaje.	X		X		X		
16	Fomento la retroalimentación entre pares.							
<b>LOS CONTENIDOS</b>								
17	Creo un clima de confianza en el que mis estudiantes se sienten cómodos para realizar preguntas.	X		X		X		
18	Promuevo la metacognición para que mis estudiantes desarrollen su autonomía y pensamiento reflexivo.	X		X		X		
19	Evito realizar comparaciones entre mis estudiantes durante la retroalimentación.	X		X		X		
20	Uso frases motivadoras para valorar las fortalezas de mis estudiantes y animarlos a conseguir sus objetivos.	X		X		X		
21	Retroalimento a mis estudiantes en forma prospectiva.	X		X		X		
22	Utilizo el error como una oportunidad de aprendizaje.	X		X		X		
23	Hago sugerencias para mejorar el trabajo de mis estudiantes.	X		X		X		
24	Retroalimento a mis estudiantes usando otros ejemplos que se ajusten a los criterios establecidos.	X		X		X		
25	Ofrezco oportunidades para que mis estudiantes identifiquen por sí mismos sus fortalezas.	X		X		X		
26	Ofrezco oportunidades para que mis estudiantes identifiquen por sí mismos sus dificultades y áreas de mejora.	X		X		X		
27	Retroalimento a mis estudiantes a través de preguntas y repreguntas guiadoras.	X		X		X		
28	Evito direccionar la tarea de mis estudiantes, permitiendo el desarrollo de su creatividad.	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. Mg. Doris Sabina Cachay Chávez DNI: 27049380

Especialidad del validador: Magister en Educación con mención en docencia y gestión educativa

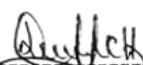
<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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

15 de noviembre de 2021

  
**DORIS CACHAY CHAVEZ**  
 Mag. en Educación con Mención  
 en Docencia y Gestión Educativa



**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE AUTOEFICACIA**

Título: Teachers Self Efficacy Scale (TSES)

Autoras: Adaptado por Covarrubias y Mendoza- Lira (2016) de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001)

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>Eficacia en la implicación de los estudiantes</b>							
1	¿Cuánto puede hacer usted para comunicarse con los alumnos más difíciles?	X		X		X		
2	¿Cuánto puede hacer usted para ayudar a sus alumnos a pensar de manera crítica?	X		X		X		
3	¿Cuánto puede hacer usted para motivar a los alumnos que muestran poco interés en el trabajo escolar?	X		X		X		
4	¿Cuánto puede hacer usted para fomentar la creatividad de los alumnos?	X		X		X		
	<b>Estrategias de enseñanza y aprendizaje</b>							
5	¿Cuánto puede hacer usted para responder a las preguntas difíciles que hacen los alumnos?	X		X		X		
6	¿Cuánto puede hacer usted por medir si los alumnos comprendieron lo que les ha enseñado?	X		X		X		
7	¿Cuánto puede hacer usted para elaborar buenas preguntas para los alumnos?	X		X		X		
8	¿Cuánto puede hacer usted para dar explicaciones o ejemplos adicionales cuando los alumnos están confundidos?	X		X		X		
	<b>El manejo de la clase</b>							
9	¿Cuánto puede hacer usted para controlar el mal comportamiento en el aula de clases?	X		X		X		
10	¿Cuánto puede hacer usted para que los alumnos sigan las normas del aula de clases?	X		X		X		
11	¿Cuánto puede hacer usted para calmar a un alumno que presenta un mal comportamiento o que es bullicioso?	X		X		X		
12	¿Cuánto puede hacer usted para evitar que unos pocos alumnos problemáticos perjudiquen la clase?	X		X		X		
13	¿Cuánto puede hacer usted para responder a los alumnos confrontacionales?	X		X		X		
	<b>Atención en la singularidad de los estudiantes</b>							
14	¿Cuánto puede hacer usted para ajustar sus clases al nivel adecuado de cada uno de los alumnos?	X		X		X		
15	¿Cuánto puede hacer usted por utilizar diversas estrategias de evaluación?	X		X		X		
16	¿Cuánto puede hacer usted para implementar estrategias alternativas en su clase?	X		X		X		
17	¿Cuánto puede hacer usted por ofrecer desafíos apropiados para los alumnos más capacitados?	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dra. Estrella Azucena Esquiagola Aranda    DNI: 099759090

Especialidad del validador:.....

Lima, 12 de noviembre del 2021

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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



-----  
Estrella Azucena Esquiagola Aranda

## Anexo 6: Cuestionarios elaborados en Google Forms

### CUESTIONARIO RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA

Estimado docente, con el objetivo de conocer cómo realiza la retroalimentación en su práctica pedagógica, le mostramos una serie de preguntas a las cuales le agradeceremos nos responda con suma sinceridad marcando la alternativa que exprese mejor, su punto de vista.

Recuerde que no hay respuestas buenas ni malas.

Sus datos personales son confidenciales (NO SERÁN PUBLICADOS DE NINGUNA MANERA) \*  
Los resultados obtenidos serán utilizados únicamente con propósitos de investigación científica, cuidando su privacidad en todo momento. Exprese su consentimiento informado si desea participar:

De acuerdo en participar en el estudio.

### ESTRATEGIAS DE RETROALIMENTACIÓN

Descripción (opcional)

1. Incluyo en mi planificación los tiempos para realizar la retroalimentación a mis estudiantes. \*

- Nunca
- Casi nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

2. Realizo sugerencias para mejorar el trabajo de mis estudiantes, para que luego de un tiempo, puedan volver a presentarlo. \*

- Nunca
- Casi nunca
- A veces

## CUESTIONARIO AUTOEFICACIA DOCENTE



Estimado docente, con el objetivo de conocer cómo realiza la retroalimentación en su práctica pedagógica, le mostramos una serie de preguntas a las cuales le agradeceremos nos responda con suma sinceridad marcando la alternativa que exprese mejor, su punto de vista.

Recuerde que no hay respuestas buenas ni malas.

Sus datos personales son confidenciales (NO SERÁN PUBLICADOS DE NINGUNA MANERA) \*  
Los resultados obtenidos serán utilizados únicamente con propósitos de investigación científica, cuidando su privacidad en todo momento. Exprese su consentimiento informado si desea participar:

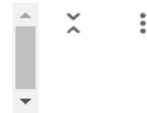
De acuerdo en participar en el estudio.

Institución Educativa en donde trabaja \*

I.E. 2087 "República Oriental del Uruguay"

I.E. 2096 "Perú Japón"

## EFICACIA EN LA IMPLICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES



Descripción (opcional)

1.- ¿Cuánto puede hacer usted para comunicarse con los alumnos más difíciles? \*

- Nada
- Poco
- Algo
- Bastante
- Mucho

## Anexo 7: Cartas de presentación de presentación y autorizaciones firmadas por las directoras de las Instituciones Educativas.



"Decenio de la Igualdad de Oportunidades para mujeres y hombres"  
"Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia"

Lima, 8 de noviembre de 2021  
Carta P. 1209-2021-UCV-VA-EPG-F01/J

Dra.  
MAGNA AYALA QUIÑONEZ  
DIRECTORA  
I.E. 2096 PERÚ JAPÓN

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a RODAS GUTIERREZ, JÉSSICA; identificada con DNI N° 43971255 y con código de matrícula N° 7002272993; estudiante del programa de MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRA, se encuentra desarrollando el trabajo de investigación titulado:

**La Retroalimentación Formativa y Autoeficacia Docente en dos Instituciones Educativas Públicas de Los Olivos - 2021**

Con fines de investigación académica, solicito a su digna persona otorgar el permiso a nuestra estudiante, a fin de que pueda obtener información, en la institución que usted representa, que le permita desarrollar su trabajo de investigación. Nuestra estudiante investigador RODAS GUTIERREZ, JÉSSICA 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,



  
Ommeo Trinidad Vargas, MBA  
Jefe (e)

Escuela de Posgrado  
UCV FILIAL LIMA  
CAMPUS LIMA NORTE

**“Decenio de la Igualdad de Oportunidades para mujeres y hombres”  
“Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia”**

## **AUTORIZACIÓN**

La directora de la I.E. 2096 Perú Japón del distrito de los Olivos en Lima, Dra. Magna Ayala Quiñonez, suscribe que:

### **AUTORIZA**

A Jéssica Rodas Gutierrez, identificada con DNI N° 43971255, estudiante del Programa de MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la escuela de posgrado de la Universidad César Vallejo, para que aplique sus instrumentos (cuestionarios) a los docentes de la Institución Educativa N°2096 Perú Japón, como parte de su trabajo de investigación titulado “La Retroalimentación Formativa y Autoeficacia Docente en dos Instituciones Educativas Públicas de Los Olivos – 2021”.

Se expide la presente a solicitud de la interesada, para los fines que estime pertinentes.

Los Olivos, 22 de setiembre de 2021

Atentamente,



Dra. MAGNA AYALA QUIÑONEZ  
DIRECTORA  
I.E. N°2096 "PERU JAPON"  
LOS OLIVOS

**Magna Ayala Quiñonez**

Directora de la I.E. 2096

## AUTORIZACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN PARA PUBLICAR SU IDENTIDAD EN LOS RESULTADOS DE LAS INVESTIGACIONES

### Datos Generales

<b>Nombre de la Organización:</b>	<b>RUC:</b>
I.E. 2096 Perú Japón	
<b>Nombre del Titular o Representante legal:</b>	
Magna Teófanos Ayala Quiñonez	<b>DNI:</b> 10616893

### Consentimiento:

De conformidad con lo establecido en el artículo 7º, literal Tº del Código de Ética en Investigación de la Universidad César Vallejo (U), autorizo [  ], no autorizo [  ] publicar LA IDENTIDAD DE LA ORGANIZACIÓN, en la cual se lleva a cabo la Investigación:

<b>Nombre del Trabajo de Investigación</b>	
La Retroalimentación Formativa y Autoeficacia Docente en dos Instituciones Educativas Pùblicas de Los Olivos - 2021	
<b>Nombre del Programa Académico:</b>	
Maestría en Psicología Educativa	
<b>Autor: Nombres y Apellidos</b>	<b>DNI:</b>
Jéssica Rodas Gutierrez	43971255

En caso de autorizarse, soy consciente que la Investigación será alojada en el Repositorio Institucional de la UCV, la misma que será de acceso abierto para los usuarios y podrá ser referenciada en futuras Investigaciones, dejando en claro que los derechos de propiedad intelectual corresponden exclusivamente al autor (a) del estudio.

Lugar y Fecha: Los Olivos, 22 de noviembre de 2021.

Firma: \_\_\_\_\_



*Directora: Magna Teófanos Ayala Quiñonez*



"Decenio de la Igualdad de Oportunidades para mujeres y hombres"  
"Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia"

Lima, 8 de noviembre de 2021  
Carta P. 1210-2021-UCV-VA-EPG-F01/J

Dra.  
AIDÉ GUTIERREZ MUÑOZ  
DIRECTORA  
I.E. 2087 REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a RODAS GUTIERREZ, JÉSSICA; identificada con DNI N° 43971255 y con código de matrícula N° 7002272993; estudiante del programa de MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRA, se encuentra desarrollando el trabajo de investigación titulado:

**La Retroalimentación Formativa y Autoeficacia Docente en dos Instituciones Educativas Públicas de Los Olivos - 2021**

Con fines de investigación académica, solicito a su digna persona otorgar el permiso a nuestra estudiante, a fin de que pueda obtener información, en la institución que usted representa, que le permita desarrollar su trabajo de investigación. Nuestra estudiante investigador RODAS GUTIERREZ, JÉSSICA 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,



*Ommero Trinidad Vargas, MBA*  
Jefe (e)

Escuela de Posgrado  
UCV FILIAL LIMA  
CAMPUS LIMA NORTE

**“Decenio de la Igualdad de Oportunidades para mujeres y hombres”  
“Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia”**

## **AUTORIZACIÓN**

La directora de la I.E. 2087 República Oriental del Uruguay del distrito de los Olivos en Lima, Aidé Gutierrez Muñoz, suscribe que:

### **AUTORIZA**

A Jéssica Rodas Gutierrez, identificada con DNI N° 43971255, estudiante del Programa de MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la escuela de posgrado de la Universidad César Vallejo, para que aplique sus instrumentos (cuestionarios) a los docentes de la Institución Educativa N°2087 República Oriental del Uruguay, como parte de su trabajo de investigación titulado “La Retroalimentación Formativa y Autoeficacia Docente en dos Instituciones Educativas Públicas de Los Olivos – 2021”.

Se expide la presente a solicitud de la interesada, para los fines que estime pertinentes.

Los Olivos, 22 de setiembre de 2021

Atentamente,

   
Aidé Gutierrez Muñoz  
DIRECTORA  
I.E. 2087 ROU - LO





UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**AUTORIZACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN PARA PUBLICAR SU IDENTIDAD EN  
LOS RESULTADOS DE LAS INVESTIGACIONES**

**Datos Generales**

<b>Nombre de la Organización:</b>	<b>RUC:</b>
I.E. 2087 República Oriental del Uruguay	
<b>Nombre del Titular o Representante legal:</b>	
Aidé Gutierrez Muñoz	<b>DNI:</b> 09885243

**Consentimiento:**

De conformidad con lo establecido en el artículo 7º, literal \*f\* del Código de Ética en Investigación de la Universidad César Vallejo (º), autorizo [ X ], no autorizo [ ] publicar LA IDENTIDAD DE LA ORGANIZACIÓN, en la cual se lleva a cabo la investigación:

<b>Nombre del Trabajo de Investigación</b>	
La Retroalimentación Formativa y Autoeficacia Docente en dos Instituciones Educativas Públicas de Los Olivos - 2021	
<b>Nombre del Programa Académico:</b>	
Maestría en Psicología Educativa	
<b>Autor: Nombres y Apellidos</b>	<b>DNI:</b>
Jéssica Rodas Gutierrez	43971255

En caso de autorizarse, soy consciente que la investigación será alojada en el Repositorio Institucional de la UCV, la misma que será de acceso abierto para los usuarios y podrá ser referenciada en futuras investigaciones, dejando en claro que los derechos de propiedad intelectual corresponden exclusivamente al autor (s) del estudio.

Lugar y Fecha: Los Olivos, 22 de noviembre de 2021.



*Aidé Gutierrez Muñoz*  
Aidé Gutierrez Muñoz  
DIRECTORA  
I.E. 2087 ROU - LO

## Anexo 8: Base de datos Variable 1 – Retroalimentación Formativa

	D1: LAS ESTRATEGIAS																D2: LOS CONTENIDOS											
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28
ENC 1	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
ENC 2	5	4	4	5	5	5	5	4	3	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5
ENC 3	3	4	3	4	5	5	5	4	4	5	5	5	2	3	4	2	4	3	1	5	3	5	5	4	3	3	4	4
ENC 4	3	3	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	2	4	4	3	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5
ENC 5	3	4	4	3	4	4	4	3	3	3	4	4	3	4	3	3	4	3	4	4	4	4	3	4	3	3	4	3
ENC 6	4	3	5	5	5	5	4	5	3	5	5	5	4	3	2	3	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	4
ENC 7	5	3	3	3	5	5	4	4	4	4	5	5	3	3	5	3	5	4	5	4	4	5	4	4	4	4	3	5
ENC 8	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	1	5	5	3	5	5	5	5	3	5	5	1	5	5	5	3
ENC 9	1	4	4	5	5	5	3	5	4	5	5	5	1	3	5	3	5	5	5	5	3	4	5	4	5	3	5	5
ENC 10	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	3	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
ENC 11	4	3	3	4	5	5	4	5	4	4	4	5	3	5	3	3	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4
ENC 12	5	3	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	3	5	3	3	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5
ENC 13	5	3	4	4	5	5	4	4	3	5	5	5	4	3	3	4	5	4	5	5	4	5	5	4	4	4	5	3
ENC 14	3	4	4	4	5	4	3	5	4	5	5	5	4	3	3	3	5	4	5	5	3	5	5	4	3	4	5	4
ENC 15	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	3	4	3	4	4	1	5	4	4	4	4	5	4	4	4
ENC 16	4	4	4	4	5	4	4	3	5	4	5	5	5	4	3	4	4	5	5	4	4	4	3	4	4	4	4	4
ENC 17	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	3	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5
ENC 18	4	4	5	4	5	5	4	4	5	4	5	5	3	4	3	4	4	4	5	5	4	3	4	4	4	4	4	4
ENC 19	3	4	4	4	5	5	4	4	3	4	5	5	4	3	4	2	5	4	5	5	4	4	5	4	3	3	4	4
ENC 20	5	5	5	5	5	5	3	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	4	5	4
ENC 21	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	5	5	3	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
ENC 22	3	5	5	3	5	3	3	4	2	4	5	5	3	4	3	1	4	4	5	5	4	4	5	4	5	4	3	3
ENC 23	4	4	4	4	5	5	4	4	3	5	5	5	4	3	3	3	4	5	4	5	4	5	5	4	5	4	5	5
ENC 24	5	5	5	5	4	4	4	4	5	4	5	5	4	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5
ENC 25	4	5	4	4	5	4	4	5	4	5	5	5	5	5	3	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5
ENC 26	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	3	4	5	3	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5
ENC 27	5	5	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	4	3	1	4	5	5	1	5	4	4	5	4	5	4	5	2
ENC 28	5	4	4	3	4	5	5	3	3	4	5	5	5	5	4	3	1	2	3	5	2	3	4	3	3	4	3	2
ENC 29	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	3	4	3	3	5	4	5	5	1	5	5	4	4	4	4	5
ENC 30	5	4	3	5	4	5	4	5	4	5	5	5	4	4	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	4	2
ENC 31	3	4	3	3	4	2	5	5	2	3	5	5	3	3	4	1	5	3	4	5	3	4	4	2	2	2	3	3
ENC 32	4	2	5	4	5	4	5	4	5	5	5	4	3	2	3	5	5	1	5	4	5	5	5	5	5	4	5	2
ENC 33	5	5	0	5	5	5	4	4	4	4	5	5	4	4	1	1	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5
ENC 34	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	5	3	4	3	2	4	4	4	5	4	4	3	4	4	5	4	4	4
ENC 35	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	1	5	5	1	5	5	5	5	5	5
ENC 36	3	4	4	3	4	4	4	3	3	3	4	4	3	4	3	3	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3	3	4
ENC 37	4	4	4	4	5	4	4	3	3	4	5	5	4	5	3	3	5	5	5	5	4	5	3	3	3	3	3	4
ENC 38	3	4	4	3	4	4	4	3	3	3	4	4	3	4	3	3	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3	4	3
ENC 39	4	3	5	5	5	5	4	5	3	5	5	5	4	3	2	3	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	4	4
ENC 40	5	3	3	3	5	5	4	4	4	4	5	5	3	3	5	3	5	4	5	4	4	4	4	4	4	3	5	4
ENC 41	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	1	5	5	3	5	5	5	5	5	3	5	5	1	5	5	5	3
ENC 42	1	4	4	5	5	5	3	5	4	5	5	5	1	3	5	3	5	5	5	5	3	4	5	4	5	3	5	5
ENC 43	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	3	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
ENC 44	4	3	3	4	5	5	4	5	4	4	4	5	3	5	3	3	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4
ENC 45	5	3	5	5	5	5	5	3	5	5	5	3	5	3	3	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5
ENC 46	5	3	4	4	5	5	4	4	3	5	5	5	4	3	3	4	5	4	5	5	4	5	5	4	4	4	5	3
ENC 47	3	4	4	4	5	4	3	5	4	5	5	5	4	3	3	3	5	4	5	5	3	5	5	4	3	4	5	4
ENC 48	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	3	4	3	4	4	1	5	4	4	4	4	4	5	4	4
ENC 49	4	4	4	4	5	4	4	3	5	4	5	5	5	4	3	4	4	5	5	4	4	4	3	4	4	4	4	4
ENC 50	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	3	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5
ENC 51	4	4	5	4	5	5	4	4	5	4	5	3	4	3	4	4	4	4	5	5	4	3	4	4	4	4	4	4
ENC 52	3	4	4	4	5	5	4	3	4	5	5	4	3	4	2	5	4	4	5	5	4	4	5	4	3	3	4	4
ENC 53	5	5	5	5	5	5	3	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	4	5	4
ENC 54	5	5	5	5	5	5	5	3	3	5	5	3	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
ENC 55	3	5	5	3	5	3	3	4	2	4	5	5	3	4	3	1	4	4	5	5	4	4	5	4	5	4	3	3
ENC 56	4	4	4	4	5	5	4	4	3	5	5	5	4	3	3	3	4	5	4	5	4	5	5	4	5	4	5	5
ENC 57	5	5	5	5	4	4	4	4	5	4	5	5	4	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5
ENC 58	3	4	4	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	3	3	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3	4	3
ENC 59	3	4	4	3	4	4	4	3	3	3	4	4	3	4	3	3	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3	4	3
ENC 60	5	5	4	4	4	4	4	5	4	5	5	4	4	3	1	4	5	5	1	5	4	4	5	4	5	4	5	2
ENC 61	5	4	4	3	4	5	5	5	3	3	4	5	5	5	4	3	1	2	3	5	2	3	4	3	3	4	3	2
ENC 62	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	3	4	3	3	5	4	5	5	1	5	5	4	4	4	4	5
ENC 63	5	4	3	5	4	5	5	4	5	4	5	5	5	4	4	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	4	2
ENC 64	3	4	3	3	4	2	5	5	2	3	5	5	3	3	4	1	5	3	4	5	3	4	2	2	2	2	3	3
ENC 65	4	2	5	5	4	5	4	5	5	4	5	5	4	3	2	3	5	5	1	5	4	5	5	5	5	4	5	2
ENC 66	5	5	0	5	5	5	4	4	4	4	5	5	4	4	1	1	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5
ENC 67	5	5	4																									

## Anexo 9: Base de datos Variable 2 – Autoeficacia Docente

	D1: Eficacia en la implicación de los es				D2: Estrategias de enseñanza y ap				D3: El manejo de la clase					D4: Atención en la singularidad de los			
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17
ENC 1	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	4	4	5	5	5
ENC 2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
ENC 3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	4	5	3	5	5	5	5
ENC 5	5	4	4	5	5	4	5	5	4	4	5	5	4	3	3	3	4
ENC 6	4	4	4	3	5	5	5	5	4	4	4	4	4	5	5	5	5
ENC 7	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3
ENC 8	4	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4
ENC 9	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
ENC 10	5	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4	4	3
ENC 11	4	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5
ENC 12	4	4	4	5	4	4	5	4	4	5	4	3	4	4	4	4	4
ENC 13	4	4	3	3	4	5	4	5	4	4	4	4	4	3	3	4	4
ENC 14	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3
ENC 15	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5
ENC 16	4	5	3	5	4	4	5	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
ENC 17	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3
ENC 18	2	5	4	5	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5
ENC 19	5	4	1	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
ENC 20	5	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5
ENC 21	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4
ENC 22	5	5	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
ENC 23	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	3	3	4	4	4	4	4
ENC 24	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3
ENC 25	4	4	5	4	4	5	4	5	5	5	4	4	5	4	4	4	4
ENC 26	2	3	4	5	4	4	4	2	5	2	5	5	4	4	5	5	5
ENC 27	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5
ENC 28	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 29	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4
ENC 30	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
ENC 31	4	4	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5
ENC 32	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4
ENC 33	4	4	4	5	5	4	4	5	5	4	5	4	4	5	5	4	5
ENC 34	5	4	4	4	5	4	5	5	4	5	5	4	5	4	5	5	5
ENC 35	2	3	5	4	3	4	5	2	3	2	3	2	5	5	4	4	2
ENC 36	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4
ENC 37	4	4	4	4	4	4	4	4	1	2	2	2	2	4	4	4	4
ENC 38	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5
ENC 39	3	4	3	3	4	4	4	4	3	3	3	4	3	2	3	3	3
ENC 40	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	3
ENC 41	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 42	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	4	5	4	5
ENC 43	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4
ENC 44	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
ENC 45	4	4	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5
ENC 46	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4
ENC 47	4	4	4	5	5	4	4	5	5	4	5	4	4	5	5	4	5
ENC 48	5	4	4	4	5	4	5	5	4	5	5	4	5	4	5	5	5
ENC 49	2	3	5	4	3	4	5	2	3	2	3	2	5	5	4	4	2
ENC 50	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4
ENC 51	4	4	4	4	4	4	4	4	1	2	2	2	2	4	4	4	4
ENC 52	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5
ENC 53	3	4	3	3	4	4	4	4	3	3	3	4	3	2	3	3	3
ENC 54	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	3
ENC 55	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 56	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	4	5	4	5
ENC 57	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 58	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	4	5	3	5	5	5	5
ENC 59	5	4	4	5	5	4	5	5	4	4	5	5	4	3	3	3	4
ENC 60	4	4	4	3	5	5	5	5	4	4	4	4	4	5	5	5	5
ENC 61	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3
ENC 62	4	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4
ENC 63	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
ENC 64	5	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4	4	3
ENC 65	4	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5
ENC 66	4	4	4	5	4	4	5	4	4	5	4	3	4	4	4	4	4
ENC 67	4	4	3	3	4	5	4	5	4	4	4	4	4	3	3	4	4
ENC 68	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3
ENC 69	4	4	5	4	4	5	4	5	5	5	4	4	5	4	4	4	4
ENC 70	2	3	4	5	4	4	4	2	5	2	5	5	4	4	5	5	5

## Anexo 10: Prueba de normalidad de la hipótesis general

Ho: Los datos presentan un comportamiento normal.

Ha: Los datos NO presentan un comportamiento normal.

p valor < 0,05 se rechaza la Ho (nivel de confianza del 95%)

p valor > =0,05 NO se rechaza la Ho

*Prueba de normalidad con pruebas de las variables.*

Shapiro-Wilk	Estadístico	gl	Sig.
Retroalimentación Formativa	0,945	70	0,004
Autoeficacia Docente	0,968	70	0,069

En la tabla 5 se observan los resultados de las pruebas de normalidad realizado con el programa SPSS v25. Ante estos valores, se asume que las variables no presentan un comportamiento normal, por ello se utilizará el Rho de Spearman que es una prueba no paramétrica para hallar la correlación.