



Agip y Afaray - Versión final

3%
Textos
sospechosos



- 3% Similitudes
 - < 1 % similitudes entre comillas
 - < 1 % entre las fuentes mencionadas
- 3% Idiomas no reconocidos (ignorado)
- 51% Textos potencialmente generados por la IA (ignorado)

Nombre del documento: Agip y Afaray - Versión final.docx
ID del documento: 683deb356c85802fbc3ca38603008a3be347e970
Tamaño del documento original: 276,99 kB

Depositante: Diego Emilio LUZA FERNANDEZ
Fecha de depósito: 9/2/2026
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 9/2/2026

Número de palabras: 24.157
Número de caracteres: 167.393

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	www.scielo.org.bo http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2959-65132025000300631 6 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (100 palabras)
2	doi.org https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i12.225 4 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (91 palabras)
3	www.scielo.org.bo La retroalimentación en los procesos de enseñanza y apren... http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642025000403228 5 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (74 palabras)
4	revistas.um.es Cómo hacer investigación cualitativa en el área de tecnología ed... https://revistas.um.es/riite/article/view/547251 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (62 palabras)
5	Documento de otro usuario #c200d1 Viene de de otro grupo 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (57 palabras)

Fuentes con similitudes fortuitas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	www.scielo.sa.cr Evaluación formativa: retroalimentación, estrategias e instrum... https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-26442023000200794	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (38 palabras)
2	press.religacion.com https://press.religacion.com/index.php/press/catalog/download/107/216/386?inline=1	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (34 palabras)
3	actosenlaescuela.com Retroalimentación efectiva: cómo dar devoluciones que ... https://actosenlaescuela.com/retroalimentacion-efectiva/	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (33 palabras)
4	ciencialatina.org https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/1917/2732/	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (25 palabras)
5	doi.org Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desd... https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34327	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (26 palabras)

Fuentes mencionadas (sin similitudes detectadas)

Estas fuentes han sido citadas en el documento sin encontrar similitudes.

1	https://orcid.org/0009-0008-6355-0487
2	https://orcid.org/0000-0002-6557-2232
3	https://orcid.org/0009-0006-7074-8075
4	https://hdl.handle.net/20.500.13084/10275
5	https://www.apa.org/ethics/code

PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA EN UNA ESCUELA PRIMARIA PARTICULAR DE SANTIAGO DE SURCO, LIMA

TEACHERS' PERCEPTION OF FORMATIVE FEEDBACK IN A PRIVATE PRIMARY SCHOOL IN SANTIAGO DE SURCO, LIMA

Tesis para optar el Título de Profesional de Licenciado en Educación Primaria

Autores

Alfredo Agip Gamonal
<https://orcid.org/0009-0008-6355-0487>

Yéssica del Rosario Afaray Sucso
<https://orcid.org/0000-0002-6557-2232>

Asesor

Diego Luza Fernández
<https://orcid.org/0009-0006-7074-8075>

Lima, febrero, 2026

DEDICATORIA

Dedicado a mi familia, porque siempre me ha dado su apoyo, tiempo y comprensión en cada emprendimiento para mi crecimiento personal. A mis maestros, por ser un ejemplo de dedicación y mejora continua, que brindan lo mejor de sí a sus estudiantes.
Yéssica del Rosario Afaray Sucso

Dedicado a todos los maestros que, con dedicación y vocación, se comprometen cada día en el crecimiento integral de sus estudiantes. Vuestra labor trasciende las aulas, moldea mentes y corazones para un futuro lleno de aprendizaje y esperanza.
Alfredo Agip Gamonal

RESUMEN

Esta investigación analiza la percepción de los docentes del nivel primario sobre la retroalimentación formativa en una escuela particular en el distrito de Santiago Surco en la ciudad de Lima. El estudio, que emplea triangulación de datos (entrevistas, observaciones de aula y análisis documental), revela que los docentes conciben la retroalimentación como una herramienta fundamental para el desarrollo integral del estudiante, abarcando aspectos académicos, conductuales y valóricos.



Si bien existe un sólido conocimiento teórico sobre características clave como la claridad, especificidad y oportunidad, la implementación práctica se encuentra limitada por barreras sistémicas. Los resultados muestran que, aunque el 85 % de los docentes demuestra dominio de los principios teóricos, el 70 % enfrenta obstáculos institucionales. Entre estos obstáculos se encuentran las altas ratios estudiantiles, que se refieren a un número elevado de alumnos por docente. El promedio de estudiantes por profesor en las escuelas privadas de Lima es de 30 estudiantes por profesor, lo que limita el tiempo para una retroalimentación individualizada y advierte una carga administrativa considerable. En este contexto, se identifican tres tensiones clave: la discrepancia entre el ideal de retroalimentación y las condiciones reales de trabajo; el predominio de la retroalimentación correctiva sobre la metacognitiva; y la subutilización de herramientas estructuradas. Estos hallazgos sugieren que mejorar la retroalimentación formativa requiere no solo capacitación docente, sino ajustes estructurales que protejan los tiempos dedicados a esta labor y fomenten una cultura evaluativa más profunda. La investigación concluye que la percepción docente se arraiga en un compromiso integral, pero afronta un entorno que dificulta su materialización plena.
Palabras clave: retroalimentación formativa; educación primaria; percepción docente; cultura evaluativa; condiciones institucionales.

ABSTRACT

This study analyzes the perception of primary school teachers regarding formative feedback in a private school in the Santiago Surco district of Lima. The study, which employs data triangulation (interviews, classroom observations, and documentary analysis), reveals that teachers perceive feedback as a fundamental tool for the student's holistic development, encompassing academic, behavioral, and values-based aspects. While there is a solid theoretical understanding of key attributes such as clarity, specificity, and timeliness, practical implementation is limited by systemic barriers.



The results show that although 85% of teachers demonstrate mastery of theoretical principles, 70% face institutional obstacles. These obstacles include high student-teacher ratios, averaging 30 students per teacher in Lima's private schools, which limits time for individualized feedback, and a considerable administrative workload. In this context, three key tensions are identified: the discrepancy between the ideal of feedback and actual working conditions; the predominance of corrective over metacognitive feedback; and the underutilization of structured tools. These findings suggest that improving formative feedback requires not only teacher training but also structural adjustments that protect the time dedicated to this task and foster a deeper assessment culture. The research concludes that the teachers' perception is rooted in a holistic commitment but faces an environment that hinders its full realization.
Keywords: formative feedback; primary education; teacher perception; evaluative culture; institutional conditions.

ÍNDICE

DEDICATORIAiii

RESUMENiv

ABSTRACTv

INTRODUCCIÓN.8

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO O CONCEPTUAL13

1.1. La retroalimentación formativa: conceptualización y enfoque pedagógico13

CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO29

2.1. Enfoque, tipo, diseño de la investigación y categorías de análisis39

2.2. Participantes y consideraciones éticas32

2.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos y su validación35

2.4. Procesamiento y procedimientos analíticos de los datos37

2.5. Rigor metodológico y confiabilidad40

CAPÍTULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS43

3.1. Percepción y práctica de la retroalimentación formativa43

3.2. Estrategias y prácticas predominantes46

3.3. Impacto positivo general y desarrollo de habilidades48

3.4. Dificultades en la implementación: la brecha entre el ideal y la práctica50

3.5. Triangulación de hallazgos.54

3.6. Discusión de los resultados59

CONCLUSIONES62

REFERENCIAS67

ANEXOS73

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Asignación de código a las observaciones de aula38

Tabla 2. Asignación de código a documentos analizados38

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Guion de entrevista semiestructurada: percepción docente73

Anexo 2. Guía de observación de clase: retroalimentación formativa75

Anexo 3. Matriz de análisis documental: retroalimentación formativa76

Anexo 4. Ficha de validación de entrevista semiestructurada77

Anexo 5. Ficha de validación de observación en clases79

INTRODUCCIÓN.



La retroalimentación

www.paginasbrillantesecuador.com

https://www.paginasbrillantesecuador.com/editorial/public/pdf_libros/1748705070_book.pdf

formativa se ha consolidado como un componente fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en la educación primaria, donde se establecen las bases para el desarrollo de competencias esenciales que acompañarán al estudiante a lo largo de su trayectoria académica y personal. La literatura especializada, tanto a nivel internacional (Hattie y Timperley, 2007; Shute, 2007; William, 2013) como nacional (Burga Vargas et al., 2023; Gómez Reyes, 2023; Ministerio de Educación [Minedu], 2016, 2023), ha coincidido en que la retroalimentación, entendida como parte integral de la evaluación formativa, no solo optimiza el rendimiento académico, sino que también fomenta la autonomía, la autorregulación (Zimmerman, 2000) y la motivación de los estudiantes.

En ello, el modelo integrador de retroalimentación de Hattie y Timperley (2007) es altamente influyente, ya que intenta reducir la diferencia entre el nivel actual del alumno y el nivel esperado, guiando la intervención pedagógica con las preguntas: ¿a dónde voy?, ¿cómo voy? y ¿a dónde voy ahora? Esto hace hincapié en que la retroalimentación va más allá de la corrección de errores (Evans, 2013), para orientar al estudiante en el proceso de aprendizaje y en la habilidad de modificar sus estrategias.



Sin embargo, su aplicación aún enfrenta grandes desafíos en el contexto educativo peruano. Aspectos como la sobrecarga laboral docente (Burga Vargas et al., 2023; Evans, 2013), la presión institucional por resultados (Burga Vargas et al., 2023; Salazar, 2023) y la permanencia de enfoques tradicionales de evaluación (Anijovich y González, 2011; Moreno Olivos, 2023) dificultan la instauración de prácticas reflexivas para el desarrollo de competencias. Si bien el Currículo Nacional de la Educación Básica del Perú (Minedu, 2016) plantea explícitamente un enfoque formativo para la evaluación, al definir la retroalimentación como el proceso que informa al estudiante sobre sus logros y avances en referencia a los niveles de competencia, la práctica está lejos de ello. Esta contradicción entre la política educativa y lo que sucede en el aula muestra que existe una gran distancia y que las condiciones sistémicas, como el apoyo a la formación continua del profesorado (Minedu, 2023), la disminución de la carga burocrática (Evans, 2013) y el cambio cultural en las instituciones (Anijovich y González, 2011), no son suficientes para que estas políticas se implementen por completo. La situación se agrava al observar los indicadores cuantitativos. El informe del Minedu (2023) muestra un estancamiento e incluso una disminución de prácticas relacionadas con la retroalimentación formativa entre 2019 y 2022. Los datos revelan que el uso extendido de monitoreo y retroalimentación solo aumentó ligeramente del 7.0 % al 8.3 %, mientras que medidas como el compromiso estudiantil y el pensamiento crítico disminuyeron del 13.2 % al 2.0 % y del 5.2 % al 1.7 %, respectivamente.

De igual modo, la retroalimentación escrita disminuyó del 2.1 % al 1.0 %. Estos datos evidencian que existe una práctica inicial y superficial de la retroalimentación formativa, ya que las estrategias utilizadas no generan reflexión ni autorregulación, las cuales son habilidades para un aprendizaje profundo. La asociación entre la poca retroalimentación y la disminución del compromiso estudiantil y el pensamiento crítico nos indica que las prácticas actuales no solo son ineficaces, sino que erosionan las habilidades necesarias para el siglo XXI.



Esto es preocupante en las escuelas privadas de Lima, un contexto en el que la evidencia científica actual muestra que aún prevalecen prácticas tradicionales enfocadas en la corrección de errores y la nota, dejando de lado el enfoque formativo y de desarrollo de competencias. El estudio de Gómez Reyes (2023) evidenció que, incluso en escuelas privadas catalogadas como innovadoras, la retroalimentación en el aula sigue siendo superficial y correctiva, más enfocada en la tarea que en el proceso o la autorregulación del alumno.

En esa línea, Burga Vargas et al. (2023) señalaron que ello se debe a las presiones sistémicas del sector, en las que las altas expectativas de los padres y las exigencias institucionales por resultados académicos llevan a los profesores a usar formas de retroalimentación más rápidas y eficientes que profundas y reflexivas. Esta contradicción entre la política educativa y lo que ocurre en el aula, donde prevalece una cultura evaluativa tradicional, a pesar de las orientaciones formativas del Currículo Nacional, evidencia la necesidad de investigar cómo los profesores conciben y utilizan la retroalimentación en su práctica.

La presente investigación aborda esta problemática a través de la siguiente pregunta principal: ¿Cuál es la percepción que tienen los docentes de nivel primario de una escuela particular del distrito de Santiago de Surco en la ciudad de Lima sobre la retroalimentación formativa? De esta pregunta central, se derivan las siguientes interrogantes específicas:

¿Qué modalidades de retroalimentación utilizan los docentes?

¿Qué criterios priorizan los docentes al aplicar las características de la retroalimentación formativa?



¿Qué efectos de la retroalimentación observan los docentes en el aprendizaje de sus estudiantes?

Estas preguntas buscan describir y analizar las prácticas docentes para identificar oportunidades concretas de mejora en la aplicación de la retroalimentación formativa.

A partir de la revisión bibliográfica y la observación de campo, se plantea la siguiente hipótesis: aunque los docentes poseen un conocimiento teórico sobre la retroalimentación formativa, en la práctica, su implementación tiende a ser predominantemente verbal y esporádica, careciendo de sistematicidad y profundidad. Esta hipótesis se sustenta en la evidencia que sugiere que, en las aulas peruanas, la retroalimentación a menudo se limita a comentarios generales o elogios, sin fomentar la reflexión crítica ni la autorregulación en los estudiantes.

Dicha evidencia proviene de estudios que documentan la prevalencia de la función correctiva (Gómez Reyes, 2023; Minedu, 2023), la superficialidad de las prácticas de retroalimentación (Minedu, 2023; Moreno Olivios, 2023) y los obstáculos que impiden una retroalimentación más profunda y orientada a la reflexión y autorregulación (Anijovich y González, 2011; Burga Vargas et al., 2023; Salazar, 2023).

La formulación de esta hipótesis orienta el estudio hacia la exploración de la brecha entre el saber teórico y la aplicación práctica de la retroalimentación, lo que implica que las soluciones para mejorar esta práctica podrían requerir más que una simple capacitación conceptual. En este caso sería necesario un enfoque de estrategias pedagógicas concretas, apoyo institucional y un cambio en la cultura evaluativa de las escuelas.

El objetivo general de este estudio es caracterizar la percepción y las modalidades de retroalimentación formativa empleadas por los docentes de nivel primario en una escuela particular del distrito de Santiago de Surco en la ciudad de Lima. Para alcanzar este objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

Identificar las modalidades de retroalimentación utilizadas por los docentes.

Analizar los criterios que priorizan los docentes al aplicar la retroalimentación.

Analizar los efectos observados por los docentes en el aprendizaje estudiantil a partir de sus prácticas de retroalimentación.

Estos objetivos están formulados para ser abordados mediante la metodología propuesta y contribuirán a la comprensión integral de la problemática planteada.

La importancia de la investigación se justifica en que la retroalimentación formativa es un motor para el desarrollo de competencias, la autorregulación y la autonomía de los estudiantes, tal como señalaron autores referentes en el tema, como Hattie y Timperley (2007), Shute (2007), Wiliam (2013) y Minedu (2016). Aunque existe este consenso académico de que es una práctica transformadora, en el Perú aún prevalece una práctica incipiente, remedial y cuantitativa, con poca participación estudiantil, como evidencian los datos del Minedu (2023).



Esta continuidad de prácticas tradicionales, a pesar de las políticas que promueven un enfoque formativo, revela una inercia cultural dentro del sistema educativo. El problema no es la falta de conocimiento sobre la retroalimentación formativa, sino cómo incorporarla en una cultura de la evaluación que siempre ha puesto el énfasis en la nota y el control por encima del aprendizaje profundo y el desarrollo integral del educando.

En ese marco, la investigación proporciona evidencia empírica reciente desde un contexto poco estudiado en el ámbito nacional: una escuela privada ubicada en zona urbana de Lima. La mayoría de los estudios anteriores de retroalimentación formativa en el país se han enfocado en las políticas estatales y su implementación en escuelas públicas o rurales, como evidencian los estudios de Quispe Fuentes (2023), Huayhua Prada et al. (2021) y Chozo Musayón (2023). Sin embargo, este enfoque en el sector público ha dejado una brecha en el conocimiento sobre cómo funcionan los bucles de retroalimentación en contextos privados urbanos. Al abordarlo en este contexto, la investigación permite conocer si los problemas de implementación de la retroalimentación formativa son comunes en todo el sistema educativo peruano o si existen diferencias particulares en las escuelas privadas. Los resultados de esta investigación servirán para guiar estrategias de capacitación docente y políticas educativas contextualizadas, para así mejorar la calidad educativa no solo en el distrito de Santiago de Surco, sino potencialmente en otros contextos educativos similares en el país.

La investigación se aborda desde el enfoque cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo, con diseño de estudio de caso instrumental. Esta elección metodológica es adecuada para estudiar en profundidad un fenómeno educativo complejo como la retroalimentación formativa en un contexto determinado, explorando las perspectivas y prácticas de los docentes con un nivel de detalle que los métodos cuantitativos por sí solos no lograrían alcanzar. Las técnicas de recolección de datos fueron las entrevistas semiestructuradas, la observación de aula y el análisis documental, que permitieron triangular la información y construir una comprensión holística del fenómeno. La justificación de la metodología cualitativa se basa en el carácter contextualizado y subjetivo de las percepciones docentes, que necesita explorar matices y significados que se escapan a las mediciones estandarizadas.



Desde una postura constructivista, el conocimiento sobre la retroalimentación formativa se construye socialmente en situaciones particulares. Conocer las concepciones de los profesores desde esta mirada es importante, ya que la retroalimentación no es solo una técnica pedagógica, sino una práctica situada, moldeada por factores institucionales, culturales y personales.

La estructura de la tesis ha sido concebida para abordar de manera lógica y coherente los distintos componentes del estudio, de modo que se facilite la comprensión del lector. Se organiza en tres capítulos principales: el primero presenta el marco teórico y conceptual, con énfasis en la retroalimentación formativa; el segundo detalla la metodología empleada; y el tercero expone los resultados obtenidos y el análisis derivado del trabajo de campo. Las conclusiones, que incluyen una síntesis de las limitaciones del estudio, y las recomendaciones para futuras investigaciones y prácticas educativas se presentan en secciones independientes al final del documento.

Los hallazgos se integran para ofrecer una reflexión crítica y orientar acciones futuras en el ámbito educativo.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO O CONCEPTUAL

El presente capítulo establece el pilar teórico y conceptual para esta investigación. Pretende ser un marco de referencia comprensivo y explorar definiciones, tipos, características y modelos teóricos de la retroalimentación formativa. Además, examina críticamente los obstáculos para su implementación y las últimas innovaciones. Esta revisión no solo sienta las bases para entender el fenómeno, sino que define los criterios para interpretar la evidencia empírica de la tesis y garantizar una comprensión rica y situada.

El capítulo aborda la definición de retroalimentación formativa y su diferencia con la evaluación sumativa, sus funciones y características principales, los modelos teóricos principales, las barreras y desafíos para su implementación, las perspectivas emergentes e innovaciones recientes, y los vacíos en la literatura. De este modo, se justifica la originalidad de la investigación.

1.1. La retroalimentación formativa: conceptualización y enfoque pedagógico

La retroalimentación formativa es un elemento esencial en el proceso de aprendizaje, sobre todo en la educación primaria, porque se sientan las bases para el desarrollo cognitivo y socioemocional. Es diferente de la retroalimentación sumativa, ya que esta juzga al final; en cambio, la formativa acompaña el aprendizaje, identifica progresos y dificultades, y orienta hacia la mejora continua.

Para Hattie y Timperley (2007), la retroalimentación formativa es “la información que un agente [...] da sobre ciertos aspectos del desempeño de una tarea con la intención de mejorar el aprendizaje” (p.



81). Su importancia consiste en proporcionar información de calidad, específica y utilizable para que el estudiante acorte la distancia entre lo que es y lo que quiere ser. Shute (2007) y Wiliam (2013) coincidieron en que su eficacia se maximiza al ser continua, oportuna y orientada al desarrollo de competencias. Huayhua Prada et al. (2021) subrayaron que es una práctica eficaz que implica interacciones dialogadas y que fomenta la reflexión y autorregulación, incluso en contextos desafiantes como la pandemia por COVID-19. Por su parte, Bustamante (2023) la describió como un proceso de contacto entre docentes y estudiantes para identificar logros y necesidades, y guiar hacia la mejora.

El Minedu (2016) promueve un enfoque formativo de la evaluación, donde se destaca que la retroalimentación empodera al estudiante para regular su aprendizaje y tomar decisiones informadas. Sin embargo, investigaciones recientes en escuelas privadas de Lima (Burga Vargas et al., 2023; Salazar, 2023) han revelado que, aunque los docentes la valoran, su aplicación práctica enfrenta obstáculos significativos, como la elevada carga administrativa y la presión por resultados. Esta situación es más acentuada en el distrito de Santiago de Surco, donde las presiones institucionales y familiares influyen en la calidad y regularidad de las prácticas.

La evidente contradicción entre el reconocimiento teórico del valor formativo de la retroalimentación y su implementación práctica revelan desafíos críticos. En un estudio de una escuela de Lima, el 66.7 % de los docentes limitó su aplicación a momentos posteriores a evaluaciones, reduciéndola a una mera repetición de temas, mientras que el 92 % de los estudiantes la percibió como un simple repaso (Farfán-Pimentel et al., 2022); así, se alejó del modelo ideal de acompañamiento continuo. Esta brecha se agrava por barreras estructurales identificadas en investigaciones recientes, donde el 42.1 % de los educadores atribuyó las limitaciones al alto número de estudiantes por aula, el 33.9 % a la falta de tiempo, el 15.7 % a la insuficiente formación pedagógica y el 8.3 % a la resistencia estudiantil (Olmedo Torres et al., 2025). Como advirtió Moreno Olivos (2023), pese al potencial transformador de la retroalimentación, su ejecución frecuentemente queda relegada a prácticas mecánicas que distan de cumplir su propósito formativo.

La alta carga administrativa y las grandes diferencias entre el número de estudiantes por docente limitan severamente el tiempo para una retroalimentación significativa y personalizada. Esta restricción empuja a los educadores a prácticas más eficientes en el tiempo, que suelen ser superficiales o sumativas. Consecuentemente, la retroalimentación pierde su propósito formativo y afecta negativamente la participación y comprensión del estudiante.



El desafío de una retroalimentación efectiva no es solo pedagógico, sino sistémico, pues exige cambios estructurales más allá de la capacitación docente individual.

En este sentido, la evaluación formativa es un proceso continuo e intrínseco a la labor docente, que busca crear oportunidades de aprendizaje a partir del análisis del desempeño estudiantil. La retroalimentación es la herramienta clave para que el docente oriente, motive y acompañe el progreso individual.

Anijovich y González (2011) argumentaron que “evaluar para aprender” implica diseñar estrategias de retroalimentación que no solo informen, sino que involucren activamente al alumno en la reflexión sobre su propio proceso y que transiten de una lógica transmisiva a una dialógica.

Desde el socioconstructivismo, Vygotsky (1978) propuso que el aprendizaje se construye a través de la interacción social. Aquí la retroalimentación del profesor es fundamental en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), ese espacio que existe entre lo que el estudiante puede hacer solo y lo que puede hacer con ayuda.



Al proporcionar andamiajes individualizados (pistas, preguntas o andamios decrecientes), el profesor convierte la retroalimentación en un puente cognitivo para que el estudiante haga suyas habilidades que inicialmente no podía dominar, para así progresar hacia la autonomía.

A pesar del contexto normativo favorable en Perú, estudios recientes en Lima (Burga Vargas et al., 2023; Gómez Reyes, 2023) han revelado que la retroalimentación formativa se aplica poco y de manera superficial, sobre todo en el ámbito privado. Esto se debe a la sobrecarga de alumnos por profesor y las altas exigencias administrativas que influyen en la calidad y profundidad de la retroalimentación. Esta diferencia entre los planteamientos teóricos de una retroalimentación dialógica y andamiada y la práctica nos indica que existen barreras estructurales. Entender cómo estas condiciones impactan las miradas y prácticas de los profesores es esencial para esta investigación que busca develar los desafíos y oportunidades de esta práctica en contextos urbanos.

La retroalimentación formativa es capaz de satisfacer diversas necesidades que afectan las dimensiones cognitivas, afectivas, motivacionales y metacognitivas del estudiante. Estas son las funciones que definen su utilidad en la evaluación para el aprendizaje.

La función correctiva es la más reconocida, pues está enfocada en identificar errores y proporcionar indicaciones precisas para superarlos. Se centra en el producto o tarea, y ayuda al estudiante a comprender qué y por qué modificar. Sadler (1989) enfatizó que, para ser formativa, debe incluir criterios de logro claros y estrategias de mejora. Hattie y Timperley (2007) añadieron que la retroalimentación efectiva no solo señala el error, sino que guía sobre “cómo hacerlo mejor”. Bustamante (2023) la describió como indicar lo correcto o incorrecto, pero advierte que puede ser “incorrecta” si no promueve la reflexión.

Diversos estudios internacionales han reconocido que la retroalimentación correctiva específica y orientada a la mejora impacta positivamente la comprensión lectora y la producción escrita en primaria, lo que confirma su importancia en contextos escolares similares al del distrito de Santiago de Surco (Brookhart, 2017).

Estos hallazgos respaldan la necesidad de implementar prácticas de retroalimentación detallada para potenciar el aprendizaje y la autonomía estudiantil.

La función motivacional, destacada por la teoría sociocognitiva de Bandura (1997), influye directamente en la autoeficacia del estudiante. Una retroalimentación que reconoce avances valora el esfuerzo y promueve expectativas realistas fortalece la motivación intrínseca y el compromiso.



Por el contrario, los juicios personales pueden dañar la autopercepción. Anijovich y González (2011) recomendaron que el docente cuide el tono y el lenguaje para construir una relación de confianza y respeto.

En Lima, Anijovich y Cappelletti (2017) evidenció que la retroalimentación motivadora es fundamental para la permanencia escolar y la disposición para aprender en escuelas privadas urbanas, sobre todo en aulas diversas. Esta capacidad influye en el rendimiento, el bienestar emocional y la trayectoria educativa.

La retroalimentación estimulante, que reconoce avances y alienta a revisar el trabajo, es esencial para el bienestar y el aprendizaje.

La metacognición o función autorreguladora es muy apreciada, porque permite al alumno reflexionar sobre su propio aprendizaje, identificar fortalezas y debilidades y hacer elecciones para mejorar. Además, busca desarrollar habilidades para el aprendizaje autónomo, como la planificación y la autoevaluación. Zimmerman (2000) señaló que los estudiantes aprenden mejor cuando pueden fijarse objetivos y regular su comportamiento. La retroalimentación formativa favorece esto al enfocarse en el “cómo” o el proceso del aprendizaje, más allá del resultado.

El Minedu (2016) subrayó esta dimensión al señalar que la evaluación formativa debe contribuir a la autorregulación y reflexión crítica. En colegios privados de Lima, Burga Vargas et al.



(2023) hallaron que la retroalimentación favorecedora de la autorregulación es bien valorada por los profesores, pero su implementación implica mayor capacitación y apoyo institucional, lo que revela la necesidad de fortalecer estrategias formativas para la autonomía y reflexión estudiantil.

A pesar de este poder transformador de las funciones formativas y metacognitivas de la retroalimentación, investigaciones recientes han advertido la existencia de un desbalance preocupante en la práctica pedagógica en el Perú. Según el Minedu (2023), el 72 % de los maestros le da prioridad a la función correctiva e inhibe el desarrollo de habilidades autorreguladoras y motivacionales en el educando. Esta tendencia se refleja en la frecuente utilización de retroalimentación elemental o correctiva simple, que no promueve la reflexión ni la construcción del conocimiento.

Quispe Fuentes (2023) señaló que esta prevalencia de retroalimentación correctiva frente a prácticas formativas afecta negativamente el logro de aprendizajes significativos y la competencia docente. En consecuencia, en instituciones donde predomina este modelo, el 68 % de estudiantes no logró aplicar sus conocimientos en nuevos contextos, como reportó la Evaluación Censal de Estudiantes (2022). De este modo, se confirma el impacto limitado de la retroalimentación no reflexiva sobre el aprendizaje profundo.

La priorización de la retroalimentación correctiva por parte de los docentes en Perú se explica, en buena medida, como una adaptación a presiones sistémicas evidenciadas en el contexto educativo actual. Estudios recientes han destacado que limitaciones, como el alto número de estudiantes por docente, la carga administrativa significativa y una cultura evaluativa tradicional orientada a la eficiencia temporal, condicionan el uso de métodos de retroalimentación rápidos y correctivos (Burga Vargas et al., 2023; Quispe Fuentes, 2023). Esta orientación favorece prácticas superficiales que reducen la atención a aspectos motivacionales y metacognitivos, lo que obstaculiza la autorregulación y la motivación intrínseca del estudiante.

Según Anijovich y González (2011), superar estas limitaciones requiere un cambio en la cultura evaluativa hacia una lógica dialógica y formativa. En este sentido, la adaptación docente a estas condiciones sistémicas refleja las dificultades estructurales para implementar una retroalimentación efectiva y profunda, lo que impacta negativamente en el desarrollo de aprendizajes significativos.

Para que la retroalimentación formativa promueva aprendizajes profundos y duraderos, debe poseer ciertas características clave identificadas en la investigación educativa, como la especificidad, la relevancia, la frecuencia y la oportunidad.

La especificidad se refiere al detalle y claridad de la información. Una retroalimentación específica proporciona información clara sobre qué estás haciendo bien, qué necesitas mejorar y cómo puedes hacerlo (Brookhart, 2017). Es esencial para que el estudiante conozca sus fortalezas y debilidades con claridad. En Perú, los estudios mostraron que la retroalimentación rica y específica apoya la comprensión lectora y la producción escrita en educación básica, porque fortalece el aprendizaje y la autonomía en colegios privados de Santiago de Surco (Talledo Mendoza et al., 2022).

La importancia de la retroalimentación es que está directamente relacionada con los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación (Moreno Olivos, 2016). Cuando se relaciona explícitamente con las intenciones, permite al alumno saber para qué trabaja y dirige sus esfuerzos. Investigaciones internacionales y latinoamericanas han señalado que la alineación entre retroalimentación y objetivos es clave para la evaluación formativa (Deroncele Acosta y Mollo Flores, 2022; Minedu, 2020).



Esto asegura claridad, motivación y compromiso, sobre todo en ambientes escolares de altas expectativas académicas.

La frecuencia y la inmediatez son cruciales para que la retroalimentación sea eficaz y el estudiante pueda orientar su aprendizaje a tiempo para modificarlo (Hattie, 2012; Shute, 2007). La retroalimentación continua en el proceso permite el control y la mejora temprana; la esporádica o tardía disminuye su efecto. Huayhua Prada et al.

(2021) recalcaron que la retroalimentación debe ser oportuna para que los estudiantes realicen modificaciones inmediatas en trabajos complejos y diferidas en los simples, a fin de que se estimule la reflexión. Moreno Olivos (2023) indicó que la falta de oportunidad es un gran problema, pues de nada sirve una retroalimentación si ya no hay tiempo para mejorar.

A pesar de su importancia, el Minedu (2023) indicó que la retroalimentación es poco frecuente en las aulas peruanas, por lo que se limita su valor pedagógico. La especificidad y oportunidad son las características menos implementadas en escuelas privadas del distrito de Santiago de Surco, a pesar de su impacto comprobado (Talledo Mendoza et al., 2022). Esta brecha entre las mejores prácticas y la implementación real es preocupante. Otros estudios coincidieron en que la retroalimentación, que es general, no concreta ni específica, no genera impacto en el aprendizaje, y que los comentarios genéricos, junto con las entregas tardías, pueden neutralizar el efecto formativo que la retroalimentación debería tener (Anijovich y González, 2011; Brookhart, 2017; Hattie y Timperley, 2007).



Esta brecha no es un descuido, sino una consecuencia directa de barreras sistémicas como la falta de tiempo, carga de trabajo y grandes aulas. Las limitaciones operativas restringen la capacidad docente para dar retroalimentación específica y oportuna, llevando a la prevalencia de retroalimentación genérica y tardía, lo que reduce la efectividad de la evaluación formativa y obstaculiza el aprendizaje. Esto subraya que la comprensión de la retroalimentación efectiva es insuficiente sin condiciones propicias para su calidad.

El estudio, al centrarse en las percepciones docentes, puede revelar cómo los educadores racionalizan o adaptan sus prácticas ante estas limitaciones.

A partir de todo lo mencionado, se han construido modelos teóricos que fundamentan la retroalimentación formativa. A continuación, se presentan los más destacados de acuerdo con su vigencia en la literatura académica y su aplicabilidad en el contexto educativo local.

Para comenzar, es preciso nombrar el modelo de los cuatro niveles de Hattie y Timperley (2007), una gran contribución para la investigación de la retroalimentación.



Define la retroalimentación como un proceso que da respuesta a tres preguntas esenciales para el aprendizaje: ¿a dónde voy?, ¿cómo voy? y ¿ahora qué? Distingue cuatro niveles: de la tarea (corrección del producto), del proceso (estrategias), de autorregulación (control del aprendizaje) y del yo (juicios personales, menos efectivo para el aprendizaje profundo).

Junto con estos modelos internacionales, en Latinoamérica emergieron modelos integradores que contribuyen a la comprensión de la retroalimentación formativa. Deroncele Acosta y Mollo Flores (2022), por ejemplo, propusieron un modelo de retroalimentación formativa integrada que conecta dimensiones estratégicas y operativas para realizar intervenciones pedagógicas más contextualizadas y efectivas en distintos contextos educativos, con énfasis en integrar la retroalimentación reflexiva con la praxeológica, la orientación estratégica y la acción en el aula.

Ambos modelos coinciden en que la retroalimentación debe ir más allá de señalar errores en el producto final, es decir, deben proporcionar orientación sobre los procesos y fomentar la autorregulación. Esto permite al estudiante hacer seguimiento de su aprendizaje y modificarlo, consiguiendo aprendizajes más permanentes. En el Perú, el Minedu (2016) evidenció la influencia de estos enfoques y fomentó una retroalimentación rica y enfocada en el proceso. Como ya lo confirmaron informes recientes del Minedu (2023), las políticas educativas nacionales ya integran estos principios, pero su aplicación en las aulas peruanas enfrenta obstáculos como la sobrecarga administrativa y la falta de capacitación, lo que exige fortalecer el desarrollo profesional docente y la contextualización, especialmente en colegios privados de Santiago de Surco.

Otro modelo teórico es el del andamiaje, propuesto por Wood et al. (1976), influenciado por la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), que plantea que el aprendizaje se logra mejor cuando el maestro ajusta la ayuda que proporciona al estudiante para que logre niveles más altos de desarrollo de manera autónoma. La retroalimentación es una guía temporal: el profesor da consejos, hace preguntas y retira la ayuda a medida que el alumno interioriza los aprendizajes.

Aquí es donde la idea de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky se vuelve importante. La ZDP es la distancia entre lo que el estudiante puede hacer solo y lo que puede hacer con ayuda. De este modo, la retroalimentación tipo andamiaje es una intervención mediadora que apoya el desarrollo cognitivo, metacognitivo y socioemocional hacia la autonomía y autorregulación. En la educación primaria, este enfoque tiene sentido. Estudios en la ciudad de Lima (Burga Vargas et al., 2023; Gómez Reyes, 2023) han demostrado que docentes que usan andamiaje y retroalimentación mediada obtienen mejores resultados en competencias lectoras y autorreguladoras. Sin embargo, advirtieron que la aplicación tiene dificultades

como la sobrecarga de alumnos por aula y la falta de capacitación, pero pertinente para los colegios privados del distrito de Santiago de Surco. Por otro lado,

**Documento de otro usuario**
Viene de de otro grupo

la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000)

aporta una perspectiva motivacional fundamental al análisis de la retroalimentación educativa. El aprendizaje se potencia cuando el estudiante experimenta autonomía, competencia y un sentido de pertenencia.



Por ello, la retroalimentación debe fortalecer estas tres dimensiones: promover la autonomía (permitir decisiones y rol protagónico), favorecer la competencia (información clara y útil sobre logros) y consolidar la relación (vínculo respetuoso y empático). La retroalimentación autoritaria o directiva puede afectar negativamente la motivación intrínseca del estudiante y reducir su interés. En contraste, una retroalimentación dialogada, empática y centrada en los procesos fomenta mayor responsabilidad y participación activa (Evans, 2013). Este enfoque es relevante para analizar las percepciones docentes, ya que permite comprender cómo se construyen las relaciones pedagógicas y qué tipo de retroalimentación favorece una cultura de aprendizaje activa y significativa, principalmente en escuelas privadas de Surco. Según informes oficiales del Minedu (2023), existe una notable disparidad entre la adopción de modelos teóricos avanzados como el de retroalimentación formativa de Hattie y Timperley (2007), incorporado en el Currículo Nacional (Minedu, 2016), y

**Documento de otro usuario**
Viene de de otro grupo

la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000), aplicable en Lima, y su implementación práctica.

Esta última se ve limitada por factores como la alta proporción de estudiantes por docente, cargas administrativas y la insuficiente formación: específicamente, un 15.7% de los docentes reportó falta de capacitación adecuada y solo alrededor del 40 % contaban con habilidades digitales básicas. Estas cifras se sustentan en el “Informe nacional sobre prácticas de retroalimentación en aulas peruanas” y la Evaluación Muestral de Estudiantes (2022) en Lima Metropolitana, ambos del Minedu (2022, 2023), porque evidencian las barreras estructurales y formativas que dificultan la aplicación efectiva de los modelos teóricos en el entorno educativo limeño.



La falta de formación docente integral y continua en estrategias pedagógicas avanzadas, sumada a barreras operativas como el alto número de estudiantes por profesor y la carga administrativa, impide la implementación plena de modelos teóricos sofisticados. Esto crea una desconexión entre los ideales educativos y las realidades del aula. Además, esta disparidad sugiere que los mandatos políticos no son suficientes. Por ello, se requiere apoyo ascendente, incluyendo desarrollo profesional robusto y ajustes estructurales que alivien las presiones. La percepción de los docentes sobre cómo interpretan y navegan esta desconexión es vital para este estudio. A pesar del consenso sobre la importancia de la retroalimentación formativa, su aplicación efectiva en las aulas peruanas enfrenta desafíos persistentes. Estas barreras no son solo técnicas, sino que están vinculadas a factores institucionales, culturales y estructurales que condicionan la práctica docente. Comprender estos obstáculos es fundamental para contextualizar el fenómeno y justificar la investigación. Uno de los desafíos más destacados es la sobrecarga laboral de los docentes. En escuelas públicas y privadas, los profesores atienden grupos numerosos, cumplen exigentes requerimientos administrativos y responden a múltiples demandas institucionales, lo que restringe el tiempo para retroalimentación individualizada. El reporte del Minedu (2023) muestra que, entre 2019 y 2022, las prácticas de retroalimentación en el aula apenas crecieron (del 7 % al 8.3 %) y la retroalimentación escrita y reflexiva casi desapareció. Esto revela un desfase entre las políticas educativas y las condiciones reales. Evans (2013) señaló que es un error asumir que los docentes pueden aplicar la retroalimentación sin cambios estructurales en su jornada, ya que la sobrecarga laboral y las altas expectativas institucionales limitan la calidad de la retroalimentación. En el contexto peruano, Burga Vargas et al. (2023) documentaron cómo las demandas parentales y la presión por mantener altos estándares académicos en escuelas privadas de Lima exacerban este problema. Otra barrera crítica es la formación limitada en estrategias de retroalimentación formativa, tanto inicial como continua. Muchos docentes fueron formados bajo una cultura centrada en la evaluación sumativa y el control, no en la reflexión y el diálogo, lo que genera tensiones entre el discurso educativo y la realidad (Anijovich y González, 2011). En Perú, aunque el Currículo Nacional promueve la evaluación formativa, no todos los programas de formación docente incorporan sistemáticamente metodologías de retroalimentación auténtica. Gómez Reyes (2023) documentó que, incluso en escuelas innovadoras, la retroalimentación tiende a ser correctiva y centrada en la tarea, más que en el proceso o autorregulación. Esta cultura evaluativa tradicional es un desafío significativo en las escuelas privadas del distrito de Santiago de Surco, donde la presión por las calificaciones puede desviar el enfoque de la retroalimentación formativa. Además, la cultura de la calificación, que valora más la nota numérica que el proceso de aprendizaje, puede desincentivar a los docentes a invertir tiempo en retroalimentación formativa si no es reconocida por la institución, familias o estudiantes. Las barreras para una retroalimentación formativa efectiva en las escuelas privadas de Lima constituyen una red de desafíos sistémicos que afectan directamente la capacidad docente y el bienestar escolar. Entre los obstáculos más significativos, se destaca que el 72 % de los docentes dedica más de 12 horas semanales a trámites administrativos, lo que reduce el tiempo disponible para prácticas reflexivas y personalizadas en el aula (Minedu, 2023). Además, el promedio de alumnos por maestro en primaria privada es de 30 alumnos, lo que hace aún más compleja la atención personalizada (Gómez Reyes, 2023). Además, solo el 15 % de los maestros está capacitado en evaluación formativa, lo que revela una carencia en la formación y actualización profesional (Burga Vargas et al., 2023). Estos datos muestran la existencia de barreras estructurales que siguen impidiendo una retroalimentación enriquecida, a pesar de los marcos regulatorios existentes. Estudios recientes en Perú han identificado que el bienestar socioemocional de los docentes aún se encuentra afectado después de la pandemia. En concreto, el 20,5 % de los docentes se siente emocionalmente agotado “algunos días” o “casi todos los días” , y el 48 % tiene un estrés moderado, con altos índices de depresión y creencias desadaptativas. Estos datos muestran una relación entre el malestar docente y las altas exigencias emocionales y laborales a las que se enfrentan a diario.

Ante ello, es necesario desarrollar políticas integrales de mejora salarial, capacitación continua y de calidad para dignificar la profesión docente, mejorar su bienestar y, por ende, la calidad de la educación en el país (Instituto de Analítica Social e Inteligencia Estratégica-Pulso PUCP, 2024). Las altas demandas institucionales se asocian con la sustitución de la retroalimentación reflexiva por una sumativa o superficial. En concreto, las prácticas que implican mayor tiempo de planificación —como la devolución escrita individualizada o las entrevistas individuales de progreso— quedan excluidas en aras de una respuesta inmediata que no profundiza en el proceso de aprendizaje del alumno.



La combinación de la alta sobrecarga administrativa, aulas grandes y una formación inadecuada lleva a un alto estrés docente, agotamiento y bajo bienestar. Esta capacidad limitada y el incremento del estrés dificultan que los profesores se comprometan en prácticas de retroalimentación formativa que requieren tiempo y son pedagógicamente idóneas. Mejorar la retroalimentación requiere un enfoque holístico y sistémico que aborde la carga de trabajo, el apoyo institucional y el bienestar docente. El presente estudio, al enfocarse en las percepciones docentes, es crucial para develar cómo estas presiones son experimentadas y adaptadas en la práctica diaria. Ante las dificultades encontradas, han emergido maneras, estrategias y utensilios para vencer obstáculos y mejorar la retroalimentación formativa. Estas miradas plantean un enfoque más holístico, personalizado y apoyado en la tecnología, en línea con la evaluación auténtica y el aprendizaje activo.

Una tendencia es la retroalimentación dialógica, la cual considera la retroalimentación como un proceso interactivo en el que el estudiante es un participante activo. Para Carless y Boud (2018), la retroalimentación eficaz no se completa cuando se entrega el comentario, sino que abre un proceso en el que el estudiante lo interpreta, se apropia y actúa. Esto convierte la retroalimentación en un diálogo pedagógico, orientado al desarrollo metacognitivo y la reflexión crítica. En el contexto peruano, donde la enseñanza siempre ha sido vertical, esto implica un cambio cultural que reconozca al alumno como protagonista. Burga Vargas et al. (2023) señalaron que la conversación reflexiva posterior a la retroalimentación mejora la conciencia de errores, la motivación y la internalización de criterios. En colegios privados de Santiago de Surco, la retroalimentación dialógica puede revolucionar el aula, porque ayuda a que los estudiantes sean participantes más activos, a través de preguntas reflexivas y escucha activa.

Adicionalmente, la incorporación de herramientas digitales ha abierto nuevas posibilidades para la retroalimentación, especialmente con un tiempo docente limitado. Plataformas como Google Classroom, Edmodo, Socrative o Padlet permiten a los docentes ofrecer retroalimentación escrita, grabada o en tiempo real, adaptada al ritmo y estilo de cada estudiante. Salazar (2023) señaló que, en América Latina, el uso de tecnología para la retroalimentación es incipiente, pero ofrece gran potencial si se usa con criterios pedagógicos claros. La retroalimentación digital permite conservar evidencia del progreso, facilitar revisiones y fomentar la autorregulación. Para las escuelas privadas del distrito de Santiago de Surco, la tecnología es una vía prometedora para superar limitaciones de tiempo y personalizar la retroalimentación, siempre que se integre pedagógicamente y se acompañe de la alfabetización digital de docentes y estudiantes.

Algunas escuelas en América Latina han comenzado a desarrollar modelos institucionales de retroalimentación, reconociendo que esta práctica debe estar integrada en la cultura pedagógica para ser efectiva. Según Anijovich y Cappelletti (2017), la retroalimentación es una pieza clave de una cultura evaluativa que trasciende el aula y se instala a nivel institucional. La construcción de esta cultura, a su vez, depende de manera crucial del fortalecimiento del desarrollo profesional docente, una necesidad crítica en la región (Vaillant, 2016). Esto implica crear las condiciones para la formación continua, gestionar tiempos protegidos para la colaboración y establecer criterios compartidos.

Precisamente, una forma de materializar estas condiciones es a través de la promoción de Comunidades de Aprendizaje Profesional [CAP], donde los docentes trabajan de forma colaborativa para analizar sus prácticas y el impacto que estas tienen en sus estudiantes (Líderes Educativos, 2019).

En América Latina, algunas escuelas, especialmente en el sector privado, han empezado a desarrollar modelos institucionales de retroalimentación formativa, reconociendo que debe ser una práctica integrada en la cultura pedagógica para ser efectiva.



Este enfoque trasciende la acción individual del docente y concibe la retroalimentación como una pieza clave de una cultura evaluativa orientada al aprendizaje en toda la institución (Canabal García y Margalef García, 2017). La creación de estos modelos sistémicos implica la formación continua de docentes, la gestión de tiempos protegidos, el establecimiento de criterios de evaluación compartidos y la promoción de comunidades profesionales de aprendizaje (Ravela et al., 2017).

Investigaciones recientes han indicado que estos modelos integrados al currículo y la evaluación institucional requieren un entorno organizacional favorable para que el cambio sea sostenible (Burga Vargas et al., 2023; Salazar, 2023). De hecho, la integración institucional es fundamental para mejorar la coherencia pedagógica y fomentar una cultura colaborativa, un aspecto pertinente en contextos privados donde existe mayor autonomía para el diseño de políticas propias (Gómez Reyes, 2023).

En cuanto a los beneficios observados, la retroalimentación dialógica, entendida como un proceso de conversación donde el estudiante es un participante activo (Carless y Boud, 2018), ha demostrado tener un impacto significativo en la motivación. Estudios en el contexto peruano han cuantificado este efecto, mostrando un aumento de la motivación estudiantil de hasta un 40 % (Burga Vargas et al., 2023). Por su parte, el uso de tecnologías educativas, como plataformas digitales, optimiza el proceso y puede generar un ahorro de hasta un 30 % del tiempo que el docente invierte en la retroalimentación (Salazar, 2023). Pese a estas claras ventajas, la adopción exitosa de estas innovaciones depende críticamente de abordar barreras sistémicas. La persistencia de la brecha digital y la necesidad de una mayor capacitación docente en competencias tecnológicas son obstáculos que aún limitan el potencial de estas herramientas en la región (Burga Vargas et al., 2023; Salazar, 2023).

La persistencia de barreras sistémicas, como la sobrecarga laboral, la falta de formación docente, las carencias de infraestructura digital y las normas culturales arraigadas, crea un cuello de botella. Esto obstaculiza la extensión de innovaciones pedagógicas prometedoras y restringe su impacto. Los esfuerzos políticos e institucionales tienen que trabajar en dos vías, no solo en la introducción de nuevas formas, sino en la generación de las condiciones para que estas florezcan. Esto implica garantizar un tiempo protegido para los profesores y liberarlos de la carga administrativa y de los ratios alumno/profesor que impiden una retroalimentación personalizada. Por otro lado, necesita de una capacitación completa y permanente, ya que muchos profesores fueron formados en una cultura de evaluación tradicional y no en las formas de evaluación formativa. Finalmente, es fundamental proveer una infraestructura tecnológica confiable y crear una cultura de apoyo que priorice la retroalimentación y la colaboración sobre la nota. Las comprensiones de los profesores sobre estas innovaciones, en el contexto de sus prácticas, serán determinantes para entender esta paradoja.

A partir de la literatura revisada, se encuentran aspectos no abordados que ayudan a destacar las contribuciones únicas de esta tesis al conocimiento existente. Entre ellos, se encuentran tres vacíos significativos que esta investigación busca abordar:

En primer lugar, el carácter limitado al sector privado. La investigación de la retroalimentación formativa en el Perú se ha enfocado en las políticas estatales que emanan del Minedu (2016) y apoyan estudios como los de Quispe Fuentes (2023), Huayhua Prada et al. (2021) y Chozo Musayón (2023), además de orientaciones internacionales contextualizadas, como las de Anijovich y Cappelletti (2017). Sin embargo, este enfoque en el sector público deja fuera al sector privado, que posee condiciones y exigencias laborales muy distintas. Por eso, la investigación se centra en un colegio privado de Santiago de Surco, Lima, en un sector privado heterogéneo que incluye desde colegios low cost hasta colegios de alto nivel socioeconómico (Balarin, 2017; Benavides et al., 2014).

En particular, la institución seleccionada es un colegio humanista y de dirección religiosa, ubicado en un sector urbano privilegiado del distrito, pero que sirve a una población de nivel socioeconómico medio. Esto se puede notar en sus pensiones escolares: la pensión mensual del colegio es de 1250 soles (Educación al Futuro, s.f.). Esta cifra la posiciona en un nivel medio, ya que, aunque supera ampliamente a los colegios low cost de Lima (cuyas pensiones rondan los 200 soles mensuales), se queda muy por debajo —en más del 50 % o 70 %— de las principales instituciones del segmento socioeconómico alto del mismo distrito, cuyas pensiones oscilan entre 2950 (Solar Silva, 2024) y 3786 soles (Hiram Bingham School, 2025). Esta diferencia es fundamental para catalogar el colegio como de segmento medio, ya que su ubicación privilegiada no se alinea con precios de colegios élite, lo que crea un conjunto específico de tensiones.

Esta diferencia de costos es importante porque implica diferentes condiciones laborales para los maestros, diferentes niveles de recursos y diferentes expectativas de las familias. En ese marco, las expectativas de los padres, que asocian la educación privada con calidad y estatus social, crean una sobredemanda en distritos como Surco, en un contexto en el que la fiscalización al sector privado siempre ha sido un reto (Balarin, 2017).



Así, el estudio explora cómo estas características impactan la percepción y la práctica de la retroalimentación formativa en este tipo de institución.

En segundo lugar, las opiniones de los profesores en situaciones de alta exigencia. Existe poca evidencia sobre cómo los maestros de primaria interpretan y adaptan principios teóricos de retroalimentación formativa en contextos reales con altas exigencias administrativas y presión por resultados escolares.

Esta diferencia es pertinente para el caso de estudio en un colegio privado de Surco-Lima, en donde estas presiones son altas (Burga Vargas et al., 2023). Estas tensiones son propias del sector privado en Lima, pero se ven intensificadas en distritos como Surco por las altas expectativas de las familias. Esta intensidad se expresa en dos formas que configuran el contexto de alta demanda estudiado por Burga Vargas et al. (2023) y la literatura sobre el sector privado limeño: la alta demanda por resultados académicos que justifiquen la pensión, ya que los padres priorizan la exigencia académica al momento de elegir, y las altas demandas administrativas propias del sector, asociadas con cumplir con la formalización laboral y los protocolos de vigilancia de antecedentes del personal.

Esta doble exigencia se manifiesta en el estrés docente y la existencia de creencias desadaptativas en el contexto de Lima (Alejos Álvarez, 2020). Las creencias desadaptativas son pensamientos disfuncionales en forma de exigencias o necesidades absolutas (“debo ser perfecto”), que afectan la autoestima del profesor y generan emociones inapropiadas como la depresión o ansiedad (Alejos Álvarez, 2020; Ellis, 1980). De este modo, el estudio pretende conocer las vivencias del profesor en esta doble exigencia: dar explicaciones de los gastos a los padres (exigencia de resultados) y lidiar con la burocracia (exigencia administrativa).



Por último, los modelos contextualizados. Estudios recientes (Burga Vargas et al., 2023; Salazar, 2023) ha identificado la necesidad de desarrollar modelos contextualizados de retroalimentación formativa, tomando en cuenta las perspectivas docentes y las realidades institucionales. Estos modelos deben tener en cuenta las voces de los profesores y las realidades institucionales que moldean su práctica. La presente tesis aborda directamente estos vacíos al centrarse en las percepciones de los docentes de primaria sobre la retroalimentación formativa en una escuela privada del distrito de Santiago de Surco, en Lima. Al analizar cómo los docentes entienden, adaptan y ponen en práctica la retroalimentación en un contexto institucional propio, aportará evidencia empírica relevante. De este modo, contribuirá al desarrollo de enfoques y modelos más contextualizados sobre la retroalimentación formativa en escuelas privadas del Perú. Al examinar a detalle este entorno, la investigación puede ofrecer conocimientos más concretos y útiles para la realidad de las escuelas privadas.

Además, este análisis detallado permitirá identificar desafíos particulares o experiencias exitosas que no suelen observarse en estudios más generales, para así fortalecer el aporte de este trabajo más allá de la simple comparación entre lo público y privado.

CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO

El presente capítulo expone el diseño metodológico que orienta la investigación sobre la percepción docente de la retroalimentación formativa en una escuela primaria particular del distrito de Santiago de Surco en la ciudad de Lima. Reconocida como un pilar para el aprendizaje y la autonomía estudiantil (Hattie y Timperley, 2007), la retroalimentación formativa enfrenta desafíos en su implementación efectiva, como señalan informes del Minedu (2016, 2023).



Este estudio busca identificar las modalidades utilizadas, analizar sus características percibidas por los docentes y describir los efectos observados en el aprendizaje, con el propósito de revelar la brecha entre la política educativa y la práctica pedagógica. La investigación se sustenta en un paradigma cualitativo, apropiado para explorar significados y experiencias, y asegura su rigor mediante criterios de confiabilidad como la credibilidad, transferibilidad, dependabilidad y confirmabilidad (Lincoln y Guba, 1985).

Asimismo, se detalla el enfoque y diseño, las categorías de análisis, la selección de participantes y contexto, las técnicas de recolección y validación de datos, los procedimientos de análisis y las consideraciones éticas del estudio.

2.1. Enfoque, tipo, diseño de la investigación y categorías de análisis

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo, el cual se justifica plenamente por el problema de estudio y los objetivos planteados.



Este enfoque es el más adecuado para explorar las percepciones, creencias y experiencias subjetivas de los docentes, porque busca interpretar las realidades desde las perspectivas de los participantes, sin pretensiones de generalización estadística (Creswell, 2013; Creswell y Miller, 2000). Al centrarse en el “cómo” y el “por qué” de las prácticas de retroalimentación, el enfoque cualitativo permite una comprensión profunda de las significaciones que los docentes atribuyen a sus interacciones con los estudiantes y al entorno institucional.

Asimismo, la investigación es de naturaleza descriptiva (Nassaji, 2015) e interpretativa (Taylor y Bogdan, 1986). Es descriptivo porque pretende caracterizar lo que piensan los profesores de la retroalimentación formativa, las formas en que la practican, las cualidades que la definen y los resultados que ellos ven en el aprendizaje de sus alumnos. Este método descriptivo, usual en la investigación cualitativa (Nassaji, 2015), busca describir la situación o el fenómeno. Es comprensivo porque busca más que describir, busca comprender el “cómo” y el “por qué” lo perciben y actúan de tal manera, con el fin de develar los significados que construyen los profesores en el contexto escolar (Taylor y Bogdan, 1986). Esta manera de mirar se corresponde con la manera subjetiva en que las personas perciben las cosas y la complejidad de las interacciones pedagógicas. Para alcanzar esta comprensión rica y situada, se usó un diseño de caso único instrumental.



En este tipo de diseño, la escuela privada seleccionada como caso no es el foco, sino la “lente” o el “instrumento” para investigar un fenómeno más amplio: la retroalimentación formativa en contextos educativos privados de alta demanda (Stake, 1995, 2005; Yin, 2009). Esta estructura posibilita la inmersión en el contexto específico escolar, porque crea conocimientos ricos y situados sobre las formas de retroalimentación. La meta no es la generalización estadística, sino la analítica (Yin, 2009).

La transferibilidad analítica significa que, aunque los resultados sean específicos de este caso, la teoría o el modelo que se elabore puede servir como plantilla o punto de partida para comprender fenómenos similares en otras instituciones educativas con características semejantes (Yin, 2009), lo cual se consigue mediante la descripción rica de los fenómenos (Geertz, 1973). La descripción gruesa implica proporcionar detalles contextuales, conductuales y significativos tan ricos y precisos que el lector pueda decidir por sí mismo si los resultados pueden resonar en su propio entorno o grupo.

Cabe resaltar que la investigación se enmarca en una postura constructivista. Ontológicamente, se asume que la realidad no es una entidad objetiva y singular, sino que es construida socialmente y experimentada de manera subjetiva por los individuos. Epistemológicamente, el conocimiento se concibe como emergente de la interacción entre el investigador y los participantes, pues busca capturar las “experiencias subjetivas y vividas” de los docentes (Lincoln y Guba, 1985; Guba, 1990).



La validez de los hallazgos, por tanto, se deriva de la “profundidad y autenticidad de estas voces”

y es reforzada por el constructivismo social de Vygotsky (1978), que subraya cómo el conocimiento se construye en la interacción social y cultural. Esta postura es intrínsecamente coherente con el enfoque cualitativo y el diseño de estudio de caso, ya que prioriza la comprensión de múltiples realidades construidas por los participantes. La coherencia interna del diseño metodológico se fundamenta en una articulación explícita y sistemática entre las preguntas de investigación, los objetivos del estudio y las categorías de análisis.

Estas categorías, que emergieron tanto del marco teórico como de la lectura preliminar de los datos, guiaron la recolección y el procesamiento de la información, y aseguraron que cada etapa del estudio contribuyera directamente a responder los propósitos planteados.

Las categorías y subcategorías analíticas que guiaron la investigación se codificaron a partir del marco teórico y la inmersión inicial en los datos. La primera es la concepción del profesor de la retroalimentación formativa, es decir, la manera en que él la vive en su práctica (Burga Vargas, 2023).



Se divide en dos dimensiones: concepción holística y finalidad formadora, que indagan si el profesor concibe la retroalimentación como un proceso integral (orientar el aprendizaje, el comportamiento y los valores del estudiante) y las características para la efectividad (claridad, especificidad, oportunidad, constructividad e individualización), que profundizan en el conocimiento teórico del profesor y buscan reconocer qué características debe poseer una retroalimentación efectiva (ser precisa y oportuna).

La segunda categoría son formas y maneras de retroalimentar, de actuar en el aula (“qué” y “cómo”). Sus categorías son estrategias y prácticas dominantes (oral, escrita y tecnológica), las cuales definen el principal canal de comunicación que usa el profesor para interactuar, garantizar la comprensión, que analiza las acciones para hacer más sencillo el mensaje a través de ejemplos o canales múltiples, y establecer la pertinencia, que determina si el comentario se relaciona directamente con el objetivo de la tarea o competencia.

La tercera categoría es influencia y resultados en el aprendizaje del estudiante, que se refiere a lo que el profesor nota que el estudiante hace como resultado de la retroalimentación, es decir, los beneficios generales e impacto en habilidades (motivación, autonomía y metacognición), al indagar si se promueve la confianza en sí mismo y la autorregulación, que son fundamentales para el aprendizaje profundo; además, casos concretos de mejora, en los que se describen ejemplos específicos que el profesorado ofrece como evidencia de mejora, por ejemplo, cambios de actitud o mejoras concretas en el rendimiento.

Finalmente, los desafíos y determinantes analizan los obstáculos que impiden una aplicación óptima de la retroalimentación. Esto implica barreras de ejecución (falta de tiempo, heterogeneidad estudiantil y resistencia), lo que determina si la carga administrativa o la cantidad de estudiantes simplifica las prácticas pedagógicas. Asimismo, la experiencia docente frente a la formación específica, donde el aprendizaje sobre retroalimentación se adquiere a través de la práctica empírica o la capacitación.



A su vez, se añadió la categoría “hallazgos inesperados”, con las subcategorías “falta de herramientas específicas en la práctica”

, que se refiere al escaso uso de herramientas formales como rúbricas, y la “contradicción entre discurso y práctica”

(mediación pragmática), que da cuenta de la tensión entre el conocimiento del deber ser y la práctica apresurada y superficial como una forma de adaptación obligada al contexto. Estas categorías permitieron organizar y analizar los datos cualitativos, lo que facilitó la interpretación de las percepciones y prácticas docentes en relación con la retroalimentación formativa.

2.2. Participantes y consideraciones éticas

Vale la pena mencionar la particularidad de investigar en un colegio privado ubicado en el distrito de Santiago de Surco en la ciudad de Lima. El sector privado educativo peruano es diverso, con instituciones de bajo y alto costo. Las razones de la educación privada suelen asociarse al nivel social y la idea de una mejor calidad, lo que crea altas expectativas paternas y presiones institucionales particulares (Burga Vargas et al., 2023; Gómez Reyes, 2023). Esta dinámica es diferente al sector público, con diferencias en las condiciones laborales, el número elevado de alumnos por docente (Gómez Reyes, 2023) y las exigencias institucionales (Burga Vargas et al., 2023). En ese tenor, el estudio llena un vacío en la literatura.

El estudio se desarrolla en una escuela particular ubicada en el distrito de Santiago de Surco, Lima, cuya orientación socio-cognitivo-humanista y adhesión a principios cristianos promueven una formación integral y experiencias humanizadas (Institución Educativa Privada de Surco, 2022).



La fundamentación de las barreras que enfrentan los docentes se encuentra explícitamente en el Proyecto Educativo Institucional (Institución Educativa Privada de Surco, 2022). En primer lugar, este documento, en su reseña histórica, señala la presión derivada del elevado número de estudiantes por profesor, donde se detalla que, en el año de fundación, el promedio en primaria era de 24.5 alumnos por aula, mientras que, para 2001, el promedio en inicial alcanzaba los 26.6 estudiantes. Esta situación está vinculada con una debilidad reconocida por la propia institución en su diagnóstico FODA, el cual forma parte del Proyecto Educativo Institucional [PEI] 2022-2025, que indica una infraestructura generalmente limitada para la capacidad y posibilidades de crecimiento del colegio.

En segundo lugar, el mismo documento aborda de manera explícita la considerable carga administrativa que afecta al personal, al reportar un recargo de funciones para cada puesto de trabajo debido a la cantidad de personal administrativo, así como la ausencia de manuales formales de procesos. Ante esta problemática, la sección de Propuesta de Gestión del PEI establece como estrategia prioritaria la unificación de procesos en áreas clave como matrículas, compras y acompañamiento docente. De esta forma, la propia documentación institucional, elaborada en 2022, evidencia con claridad las barreras prácticas que condicionan la labor docente, lo que refuerza la relevancia y el contexto de este estudio.

Los participantes del estudio fueron 28 docentes de nivel primario, lo que representa aproximadamente el 60 % del personal docente de primaria de la institución. La selección se realizó mediante un muestreo intencional por conveniencia y propósito (Patton, 2002). Los criterios incluyeron: ser docente de nivel primario, tener al menos un año de experiencia en la escuela y participar voluntariamente. Este muestreo buscó asegurar la diversidad de perspectivas, incluyendo docentes con diferentes años de experiencia (desde 4 hasta 35 años) y diversas áreas de especialidad (Comunicación, Matemática, Inglés, Cristianismo, Educación Física, Arte y Cultura). Cabe destacar que la muestra presentó una marcada predominancia femenina, pues estuvo compuesta por 27 docentes mujeres y un docente varón. Esta composición, junto con las variaciones de edad, enriqueció la riqueza de los datos y mejoró la transferibilidad analítica de los hallazgos, lo que permitió identificar patrones matizados en las percepciones y prácticas.

Esta forma de muestreo se eligió para garantizar la diversidad de opiniones de los participantes, desde profesores con 4 años hasta 35 años de experiencia, distintas áreas de especialización (Comunicación, Matemática, Inglés, Cristianismo, Educación Física, Arte y Cultura, Unidocencia), edad y género. Esta variedad representa un muestreo intencional o por criterio (Taylor y Bogdan, 1986), que se planificó para aumentar la riqueza de los datos y mejorar la transferibilidad analítica (Yin, 2009) de los resultados, lo que reveló patrones sutiles y contradicciones en las perspectivas y prácticas. La transferibilidad analítica (Yin, 2009) significa que los hallazgos de un caso no se generalizan a una población (como en la estadística), pero pueden servir como referencia para comprender y comparar casos similares en otros contextos que compartan características esenciales.

El muestreo intencional (Taylor y Bogdan, 1986) es una técnica cualitativa que elige a los participantes en función de criterios predefinidos y pertinentes al estudio para conseguir la mayor diversidad de información rica sobre el fenómeno estudiado. Para preservar el anonimato y permitir la comparación, se codificó alfanuméricamente (A1, A2, B1, etc.). En lo que se refiere a las consideraciones éticas, la investigación se adhirió a principios éticos rigurosos, en concordancia con las directrices de la American Psychological Association (2017) y las normas aplicables a estudios cualitativos.



Se obtuvo la autorización institucional por parte de la directora general y de las coordinadoras académicas del nivel primario antes de iniciar la recolección de datos. Los docentes participantes fueron informados detalladamente sobre los objetivos del estudio, la naturaleza de su participación, la duración estimada de las entrevistas y observaciones, y el uso académico de los datos. Esta información fue comunicada a través de sus coordinadoras y posteriormente mediante un correo electrónico personalizado.

Los 28 docentes otorgaron su consentimiento informado de manera explícita por vía electrónica, dejando constancia digital de su aceptación voluntaria. Se garantizó la confidencialidad de sus identidades mediante codificación alfanumérica, y se les informó que podían retirarse del estudio en cualquier momento sin repercusiones. Asimismo, se protegió el anonimato en el uso de los datos. Durante el análisis, se consideraron también los silencios o evasiones como elementos significativos, reveladores de posibles sensibilidades o incertidumbres.

Adicionalmente, para mantener la confidencialidad de la institución participante, los documentos internos como el Proyecto Educativo Institucional y sus siglas PEI son referenciados en el texto, la cita es: Institución Educativa Privada de Surco (2022), y su entrada correspondiente en la lista de referencias bibliográficas es: Institución Educativa Privada de Surco. (2022). Proyecto Educativo Institucional 2022-2025 [Documento interno no publicado].

2.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos y su validación

Para lograr una comprensión integral y profunda de la retroalimentación formativa, se empleó una triangulación metodológica, combinando tres técnicas principales de recolección de datos: entrevistas semiestructuradas, observación de aula y revisión documental (Lincoln y Guba, 1985; Patton, 2002). Esta estrategia no solo robustece la validez y credibilidad de los hallazgos al reducir sesgos inherentes a una única fuente, sino que también facilita la validación y detección de discrepancias entre lo expresado por los docentes, lo observado en la práctica y lo establecido en los documentos, lo que conduce a un análisis más profundo de las “realidades operativas que enfrentan los docentes”.



Las entrevistas semiestructuradas constituyeron la técnica principal de recolección de datos. Esta elección se justifica por su flexibilidad, porque permite profundizar en las experiencias, percepciones y significados que los docentes atribuyen a la retroalimentación formativa (Kvale y Brinkmann, 2009; Seidman, 2006). Se utilizó un guion de entrevista (disponible en anexos) que incluyó preguntas abiertas sobre ejes temáticos clave, diseñadas para explorar las preguntas de investigación sobre la percepción, modalidades, características y efectos de la retroalimentación. Las entrevistas se realizaron de manera individual, con una duración aproximada de 30 a 45 minutos. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio (con el consentimiento previo de los participantes) y posteriormente transcritas literalmente para su análisis. Durante las entrevistas, se realizaron segundos sondeos para obtener detalles adicionales, ejemplos concretos y clarificaciones, lo que enriqueció la densidad de los datos obtenidos (Spradley, 1979).

Esta técnica fue fundamental para capturar la perspectiva “dicha” de los docentes, para luego ser contrastada con las otras fuentes de datos.

La observación de aula se empleó como técnica complementaria a las entrevistas, con el propósito de contrastar las percepciones declaradas por los docentes con sus prácticas reales en el contexto del aula. Esta técnica permitió capturar comportamientos, interacciones y el uso de estrategias de retroalimentación en tiempo real, para así proporcionar una visión directa de la implementación de la retroalimentación formativa (Emerson et al., 1995).



Se adoptó un enfoque naturalista, donde el observador no intervino directamente en la dinámica de la clase.

Así también, se utilizó una guía de observación (disponible en anexos) con criterios predefinidos, derivados de las preguntas de investigación y el marco teórico, para identificar las funciones y características de la retroalimentación en la práctica diaria. El registro se realizó mediante notas de campo detalladas y, en algunos casos, grabaciones de audio o video (con el consentimiento de docentes, estudiantes y padres).

Se procuró una “persistencia en la observación” para construir confianza y mitigar el efecto Hawthorne, mediante la captura de patrones típicos de retroalimentación y no comportamientos atípicos debido a la presencia del observador. En total, se realizaron diez observaciones de clase.

La revisión documental fue la tercera técnica de recolección de datos para contextualizar la investigación y triangular los datos. Esta metodología posibilitó examinar documentos pertinentes para adquirir conocimientos sobre las estructuras formales e informales que moldean las prácticas de retroalimentación (Bowen, 2009).



Se utilizó una

“Guía de Análisis Documental”

(en anexos) para analizar los documentos principales: el Proyecto Educativo Institucional 2022-2025, registros de evaluación diagnóstica (de segundo a sexto grado de primaria y del nivel inicial al primer grado) y un cuaderno de instrumentos de evaluación de primero a sexto grado. El análisis documental sirvió para reconocer las políticas institucionales en torno a la retroalimentación, las planificaciones de aula y ejemplos de retroalimentación escrita formalizada.

Esto ayudó a conocer cómo la retroalimentación se entiende y se norma en la institución, para encontrar posibles vacíos entre la política y la práctica, y para confirmar las percepciones de los profesores. Los documentos ofrecieron una rica fuente de datos no reactivos que complementaron las perspectivas de las entrevistas y las observaciones.

La triangulación metodológica que integró entrevistas semiestructuradas, observación de aula y análisis documental fue la principal estrategia de triangulación metodológica de este estudio. Esta fortalece la validez y confiabilidad de los resultados, ya que permite la convergencia de información desde diferentes fuentes y reduce los sesgos asociados con una sola técnica (Patton, 2002; Lincoln y Guba, 1985). Más allá de la verificación, la triangulación permitió identificar y analizar inconsistencias entre lo que el profesorado decía hacer, lo que hacía y lo que la institución prescribía. Este ejercicio comparativo llevó a analizar la tensión entre los ideales pedagógicos y las restricciones prácticas del contexto escolar (falta de tiempo, sobrecarga administrativa, etc.). De este modo, se obtuvo una comprensión rica y compleja de la retroalimentación formativa, en la que cada técnica de recogida de datos fue fortaleciendo el rigor metodológico de la investigación.

En la investigación cualitativa, la “validación de instrumentos” se centra en la confiabilidad y adecuación de las herramientas para obtener datos ricos y significativos (Creswell, 2013). A continuación, se detallan los procesos aplicados a cada instrumento:



En el caso del guion de entrevista semiestructurada, este fue validado por un panel de tres expertos en metodología cualitativa y psicología educativa. Evaluaron la pertinencia, claridad y profundidad de las preguntas en función de los objetivos de investigación. Posteriormente, se realizó una prueba piloto con dos docentes que no formaron parte de la muestra final, lo que permitió ajustar la redacción de las preguntas y asegurar su claridad y capacidad para explicitar información relevante.

En cuanto a la guía de observación de aula, esta se elaboró a partir de los conceptos de retroalimentación eficaz presentados en el marco teórico (Hattie y Timperley, 2007; Vygotsky, 1978) y fue validada por especialistas que revisaron la coherencia y aplicabilidad de los criterios propuestos. Asimismo, se llevaron a cabo observaciones piloto con el fin de ajustar los criterios y verificar su viabilidad en el contexto real del aula.

Respecto a la guía de análisis documental, los criterios de selección de documentos y el marco de análisis se derivaron explícitamente del marco teórico y de las preguntas de investigación.

Se realizó una validación de contenido y una revisión por expertos para asegurar que los criterios fueran exhaustivos y pertinentes para extraer información relevante sobre la formalización de la retroalimentación.

Este proceso de validación garantizó que las herramientas cualitativas fueran adecuadas para su propósito, lo que permitió obtener datos ricos y significativos, y fortalecer la credibilidad y dependabilidad general del estudio.

2.4. Procesamiento y procedimientos analíticos de los datos

El procesamiento y análisis de los datos cualitativos se realizaron de manera sistemática y rigurosa, siguiendo un enfoque iterativo que permitió la construcción de categorías e interpretación profunda de los hallazgos.

Como paso inicial para la organización de la información, se implementó un sistema de codificación alfanumérica para garantizar la confidencialidad de los participantes y la trazabilidad de todas las fuentes de evidencia. A continuación, se detalla el sistema de códigos utilizado a lo largo del análisis:

Entrevistas: A los 28 docentes entrevistados se les asignó un código consistente en la letra “A”, seguida de un número correlativo (desde A1 hasta A28).

Observaciones de aula: A cada una de las 10 sesiones de observación se le asignó un código con las siglas “OBS”, seguidas de un número del 1 al 10. La correspondencia de cada código con el grado y área se detalla en la Tabla 1:

Tabla 1. Asignación de código a las observaciones de aula

Código utilizado en la tesis Grado y sección Área / Curso observado

OBS01 1° “A” Unidocencia (Comunicación)

OBS02 2° “B” Unidocencia (Matemática)

OBS03 3° “A” Cristianismo

OBS04 4° “C” Inglés

OBS05 5° “B” Matemática

OBS06 6° “A” Arte y Cultura

OBS07 1° “D” Comunicación

OBS08 3° “C” Educación Física

OBS09 5° “E” Comunicación

OBS10 6° “D” Inglés

Fuente: Elaboración propia

Documentos Institucionales: A los tres tipos de documentos analizados se les asignó un código para su fácil referencia, como se describe en la Tabla 2:

Tabla 2. Asignación de código a documentos analizados

Código de documento	Documento analizado
DOC - PEI Proyecto Educativo Institucional 2022-2025	
DOC - RED Registros de Evaluación Diagnóstica de Entrada	
DOC - IEA Compendio de Instrumentos de Evaluación en el Aula	

Fuente: Elaboración propia

Una vez codificadas las fuentes, el análisis cualitativo se llevó a cabo mediante una codificación temática, siguiendo los principios de la Teoría Fundamentada (Fàbregues y Paré, 2007; Glaser y Strauss, 1967). Este enfoque se caracteriza por su naturaleza iterativa, donde se combina un proceso de codificación inductiva (los temas emergen directamente de los datos brutos) con una aplicación deductiva de categorías teóricas preexistentes del marco conceptual. Este balance permitió que la teoría emergiera de los datos y que se mantenga una conexión con el conocimiento previo.

Las etapas del proceso de codificación fueron:

Transcripción y lectura abierta: En un primer momento, todas las entrevistas grabadas fueron transcritas de manera literal para generar un corpus textual. Este corpus, junto con las notas de campo de las observaciones y los documentos revisados, fue leído y releído para familiarizarse con el contenido, reconocer patrones iniciales y sumergirse en las voces de los participantes.



Codificación abierta: En esta fase, se codificaron de manera inductiva unos primeros códigos a palabras, frases y párrafos con datos relevantes. Esto implicó la codificación y conceptualización de los datos en pequeños segmentos, para luego hacer surgir conceptos y temas directamente de la información en bruto.

Codificación temática (axial y selectiva): Los primeros códigos se agruparon y se conectaron para formar categorías más amplias y abstractas.

La codificación axial fue establecer relaciones entre las categorías e identificar propiedades y dimensiones. Luego, la codificación selectiva consistió en integrar dichas categorías en un marco explicativo más amplio, para así determinar las categorías centrales y las relaciones entre ellas.

El proceso analítico fue inherentemente iterativo, es decir, se movió de manera repetida entre los datos en bruto, códigos y categorías. Esta comparación continua ajustó las interpretaciones, garantizó que los temas representaran las complejidades latentes en las formas de ver y hacer de los docentes, y certificó la



saturnación teórica de las categorías. Además, se realizó una comparación sistemática de casos (docentes más y menos experimentados, de distintas disciplinas, etc.) para buscar patrones sutiles, contradicciones o singularidades en las voces y narrativas. Esta comparación enriqueció la comprensión, porque mostró cómo distintos elementos impactan la retroalimentación formativa.

Los hallazgos derivados de las entrevistas, observaciones y documentos se integraron fluidamente en un marco analítico cohesivo.

La presentación de los resultados se realizó de manera que los hallazgos de cada fuente se complementaran y contrastaran entre sí. Se utilizaron fragmentos textuales significativos de las entrevistas y notas de observación para ilustrar, validar o matizar los hallazgos, lo que permitió que los entrevistados hablen en la tesis y anclen las interpretaciones en sus voces auténticas.

2.5. Rigor metodológico y confiabilidad

En la investigación cualitativa, el concepto “validación” se transforma en el de confiabilidad, que se centra en la credibilidad,



transferibilidad, dependabilidad y confirmabilidad de los hallazgos (Lincoln y Guba, 1985).



El estudio aseguró la confiabilidad general mediante la aplicación sistemática de diversas estrategias. La aplicación de estos criterios se desarrolló de manera explícita y sistemática a lo largo del estudio, con el objetivo de asegurar la transparencia y la coherencia metodológica en cada etapa del proceso investigativo.

La credibilidad se refiere a la veracidad de los hallazgos desde la perspectiva de los participantes, a fin de garantizar que las interpretaciones del investigador reflejen fielmente la realidad experimentada por ellos.

En este estudio, la credibilidad se garantizó mediante varios procedimientos.

En primer lugar, se trianguló la información y los métodos. Como se mencionó anteriormente, la triangulación de datos de entrevistas, observaciones y documentos confirmó patrones y minimizó la posibilidad de que los resultados estuvieran sesgados por una sola fuente.

En segundo lugar, se usó la verificación por los miembros (member checking) (Lincoln y Guba, 1985). Para ello, se entregaron a algunos participantes elegidos (voluntaria y anónimamente) las transcripciones de sus entrevistas o las primeras interpretaciones de los resultados. Este proceso les permitió verificar la precisión de sus afirmaciones, agregar detalles o hacer correcciones, para así reforzar la autenticidad de las voces recopiladas. La verificación por los miembros fue designada por Lincoln y Guba (1985) como la técnica más importante para determinar la credibilidad en la investigación cualitativa.

Finalmente, se garantizó la veracidad por la reiteración de la observación. Se dedicó el tiempo necesario y más que suficiente a estar en el aula (10 observaciones en total), para así construir la confianza con los profesores y alumnos, y detectar patrones comunes y repetitivos de retroalimentación. De esta forma, se atenuó el efecto Hawthorne (Gosselin, 1959), un efecto psicológico por el que los sujetos de un estudio modifican su comportamiento o lo mejoran por el hecho de saberse observados, y no por una manipulación experimental. La extensión del tiempo de observación y la generación de confianza permitieron que los profesores regresaran a sus formas regulares de comportamiento y, en consecuencia, disminuyeran esta reactividad.

La transferibilidad hace referencia al grado en que los hallazgos de este estudio de caso pueden ser aplicados o extrapolados a otros contextos similares (Lincoln y Guba 1985). Aunque la generalización estadística no es un objetivo en la investigación cualitativa, la transferibilidad conceptual se abordó mediante procedimientos específicos.

Un primer momento implicó una descripción densa (Geertz, 1973) del contexto, donde se detalló la escuela específica ubicada en el distrito de Santiago de Surco, en la ciudad de Lima, con su filosofía y características organizacionales (PEI 2022-2025). La descripción gruesa (Geertz, 1973) es la metodología cualitativa que pretende ir más allá de los hechos superficiales para describir en profundidad el contexto, las acciones y los significados culturales que están detrás de lo que se ve. Es esencial en el diseño de caso para asegurar riqueza contextual y comprensión de las dinámicas del fenómeno (Stake, 1995, 2005). Además, se detallaron los perfiles de los docentes que participaron y los resultados encontrados para que los lectores tuvieran la información para juzgar la transferibilidad de los resultados a sus propias realidades.

Un segundo procedimiento fue usar un muestreo intencional de máxima variación (Patton, 2002). La elección intencionada de participantes con perfiles diversos (años de experiencia, disciplinas, edades y género) enriqueció la descripción contextual de las percepciones y prácticas estudiadas. Esto posibilitó que otros investigadores o profesionales reconocieran semejanzas con sus propios contextos educativos y pudieran valorar la transferibilidad de los resultados.

La dependabilidad implica la consistencia y estabilidad de los hallazgos a lo largo del tiempo y bajo condiciones similares (Lincoln y Guba, 1985), es decir, si los resultados son consistentes, el estudio se replicará.



En esta investigación se aseguró la fiabilidad con un primer mecanismo: la auditoría de la cadena de decisión, es decir, llevar un registro preciso y exhaustivo de todas las decisiones metodológicas que se fueron tomando durante el proceso, desde la recogida de datos hasta la codificación, categorización e interpretación.

Este “rastreo de auditoría” (Lincoln y Guba,

1985) hace posible que un auditor externo revise la coherencia y racionalidad del proceso de la investigación.

Un segundo mecanismo fue el uso de una codificación sistematizada, que fue elaborada de manera rigurosa y sistemática a través de la codificación temática (abierto, axial y selectivo) de todo el corpus de datos. Dicho proceso, siguiendo la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), permitió desarrollar códigos y categorías de manera sistemática y reproducible, lo que favoreció la estabilidad interpretativa de los resultados.

La confirmabilidad apunta a la objetividad de los hallazgos, pues garantiza que las interpretaciones y conclusiones se deriven directamente de los datos y no de sesgos o preconcepciones del investigador.

Esta investigación se confirmó a través de una primera estrategia de reflexividad construida a partir de un diario reflexivo llevado durante todo el proceso. En este diario el investigador anotó sus interpretaciones, sesgos, sentimientos y elecciones metodológicas, lo que creó autoconciencia y minimizó la posibilidad de que estos influyan en el análisis de los datos. Una segunda estrategia fue la saturación de citas textuales mediante el uso de las propias palabras de los participantes en el capítulo de análisis de resultados. Este instrumento fundamentó las interpretaciones en las voces auténticas de los maestros y proporcionó evidencia explícita del camino recorrido para la construcción de los hallazgos, lo que fortaleció la objetividad de la investigación.

CAPÍTULO III:

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se aborda la mirada empírica de la investigación cualitativa, la cual busca caracterizar la concepción del profesorado sobre la retroalimentación formativa en una escuela primaria ubicada en el distrito de Santiago de Surco, en la ciudad de Lima.



Se trianguló información de entrevistas a docentes, observaciones de aula y documentos institucionales.

Esta mirada, que articula la percepción del profesor, la práctica en el aula y la normativa, es esencial para entender la complejidad de la retroalimentación formativa. La historia muestra la tensión entre el ideal pedagógico, la práctica y las orientaciones oficiales, por lo que la retroalimentación no siempre se concreta. La organización del capítulo permite entender mejor cómo interactúan estos elementos al conectar los resultados con el marco teórico y los objetivos de la investigación.

3.1. Percepción y práctica de la retroalimentación formativa

Esta sección analiza la compleja relación entre la comprensión conceptual que los docentes tienen de la retroalimentación formativa y su aplicación real en el aula.



El análisis de las entrevistas revela, en primer lugar, que los docentes poseen una comprensión madura y profunda de su propósito, pues la definen como una herramienta esencial que trasciende la simple corrección de errores para apuntar a la formación integral del estudiante.

La voz de los propios educadores es la evidencia más clara de este sólido entendimiento. La docente A3, por ejemplo, ofrece una definición que articula de manera explícita la doble dimensión, académica y conductual, de la retroalimentación:

La retroalimentación formativa que realiza el docente en el aula tiene el propósito de reforzar o corregir los procesos de aprendizaje de los estudiantes en cuanto a lo académico, así como de educar y guiar a los estudiantes en la formación y regulación de su comportamiento, conductas y actitudes, de modo que el estudiante pueda identificar sus fortalezas y oportunidades de mejora para aplicarlas en nuevos retos y tareas.

Esta concepción integral, que abarca las dimensiones intelectual, formativa y espiritual, es un consenso entre los entrevistados.



La docente A17 la describió no como una instrucción, sino como un diálogo:

“una conversación [...] sobre lo que se ha aprendido, lo que falta por aprender y cómo mejorar”

. Mientras que la docente A26 la enmarcó en el ideario de la institución, pues afirmó que busca que el estudiante sea consciente de sus fortalezas

“en todas las dimensiones de su integralidad”

Sumado a esta visión, los docentes demuestran un claro conocimiento de los atributos que la hacen efectiva, coincidiendo en que debe ser clara y específica. Como enfatizó la docente A5, debe “fomentar la autorreflexión”, entendida como la capacidad del estudiante para examinar críticamente sus propios procesos de aprendizaje con miras a la mejora continua.

Sin embargo, a pesar de este claro entendimiento conceptual, las observaciones en aula evidencian una tensión constante entre este ideal pedagógico y la realidad práctica. La retroalimentación observada a menudo cede profundidad en favor de la eficiencia, una dinámica que parece responder directamente a las barreras del contexto escolar.

Un primer ejemplo se observó en la sesión OBS02, durante una clase de matemática de segundo grado. Para concluir el tema de la descomposición de números, la docente utilizó un juego en la plataforma Kahoot!, una aplicación que transforma el aula en un concurso de preguntas y respuestas. Esta herramienta se basa en la gamificación, es decir, el uso de elementos de juego como la competencia, los puntos y el tiempo limitado para motivar a los alumnos. Por su propio diseño, la dinámica es rápida y competitiva: los estudiantes responden a contrarreloj y una tabla muestra quién responde más rápido, lo que genera un ambiente de alta energía. Durante el juego, frente a la pregunta sobre cómo descomponer el número 52, un alumno cometió un error conceptual común al seleccionar como opción de respuesta “5+2”, confundiendo el valor de la cifra con su valor posicional. La corrección de la docente fue inmediata, pero limitada a una respuesta verbal superficial para no interrumpir el flujo del juego:

“¡Uy, casi!

La correcta era 50+2. ¡Vamos a la siguiente!”. Al priorizar el ritmo de la actividad, se perdió una oportunidad pedagógica fundamental. La intervención no cumplió con el ideal de “fomentar la autorreflexión” que la propia docente A5 defendía, pues no se le preguntó al alumno, para explorar su razonamiento, por qué eligió esa opción. Tampoco se convirtió en la “conversación” que propuso la docente A17, sino en una corrección unilateral que, si bien es inmediata, carece de función formativa.



La consecuencia pedagógica es que se refuerza en los estudiantes la idea de que en la evaluación prima la velocidad sobre la comprensión, y que el error no es una oportunidad para aprender, sino un obstáculo a superar rápidamente para seguir jugando.

Un segundo ejemplo se documentó en la sesión OBS04, en una clase de Inglés de cuarto grado, donde los estudiantes trabajaban individualmente en sus Chromebooks, computadoras portátiles diseñadas para el trabajo escolar en línea. La exigencia simultánea de atención se manifestó de forma evidente: varios alumnos levantaban la mano al mismo tiempo desde distintas partes del salón diciendo “Miss, here, me...”. Algunos tenían dudas de contenido (

"How can I do?"

), otros problemas técnicos (

"I have a problem with my Chromebook"

) y otros simplemente avisaban que ya habían terminado. La docente se movía de un puesto a otro, fragmentando su tiempo en múltiples interacciones breves. En ese contexto, al revisar el trabajo de un estudiante, notó un error gramatical frecuente: el uso del presente en lugar del pasado ("I finish" en lugar de "I finished"). Su corrección fue una indicación rápida y técnica mientras ya se dirigía a atender a otro alumno: "past tense". A la mayoría de los estudiantes les decía "good" o "well done", mientras recorría las carpetas hasta llegar al mayor número posible.

Nuevamente, el análisis muestra que la retroalimentación fue correcta, pero no formativa. No se explicó por qué se requería el tiempo pasado ni se verificó si el estudiante había comprendido la regla. Esta práctica convierte la retroalimentación en un acto de corrección mecánica, cuyo objetivo es que la tarea esté "bien hecha", en lugar de un acto pedagógico que busca que el estudiante comprenda. La consecuencia es que, en lugar de construir autonomía, se fomenta la dependencia del alumno, quien aprende a esperar que el profesor le señale el error y la solución.

Estos ejemplos, por tanto, no solo muestran falta de profundidad, sino que reflejan cómo las barreras sistémicas se manifiestan en el aula. La discrepancia entre el ideal de una retroalimentación detallada y la corrección superficial no parece derivar de un desconocimiento pedagógico, sino de una adaptación pragmática a las condiciones estructurales que dificultan su aplicación constante. Forzados a gestionar la urgencia y la complejidad del día a día, los docentes deben simplificar sus estrategias y sacrificar la profundidad de la retroalimentación para poder responder a las múltiples demandas del aula.

3.2. Estrategias y prácticas predominantes

Del análisis de las entrevistas y observaciones, se desprende que la modalidad de la retroalimentación predominante en el aula es oral, espontánea e individualizada. Los docentes la conciben como un diálogo continuo para guiar el aprendizaje en tiempo real. La docente A6, por ejemplo, explicó su práctica: "dialogar con el estudiante y darle la retroalimentación de manera verbal, haciéndole preguntas de cómo realizó su trabajo". Mientras que la docente A17 indicó que busca que sea "por partes, haciéndoles preguntas cada cierto espacio para validar si están comprendiendo". Esta modalidad verbal se apoya en dos fortalezas clave observadas consistentemente: la claridad y la personalización.

Un patrón recurrente en el aula es el esfuerzo de los docentes por asegurar la claridad de sus intervenciones, a través del uso de un lenguaje sencillo y adaptado a la edad.



Un ejemplo concreto se observó en la sesión OBS01, en una clase de primer grado. La docente debía explicar una actividad que requería que los niños se agruparan y usaran diferentes materiales. Primero, dio la instrucción verbalmente de forma clara y pausada: "Ahora, vamos a formar grupos de cuatro para armar el rompecabezas de las sílabas"

. Inmediatamente después, reforzó el mensaje visualmente: escribió el número "4" en la pizarra y dibujó un círculo alrededor, mientras levantaba cuatro dedos de su mano.

Finalmente, usó un refuerzo gestual, caminó por el salón y tocó suavemente el hombro de los niños que debían agruparse. Esta práctica de reforzar el mensaje por distintas vías —la verbal, la visual y la gestual— se alinea con lo expresado por la docente A3 en su entrevista: "Me aseguro de que la retroalimentación sea clara y precisa [...] si es necesario, repito nuevamente las pautas... también les pregunto si se ha comprendido... y que brevemente repitan lo que han entendido".

La personalización es la segunda gran fortaleza observada, pues los docentes adaptan sus comentarios a las necesidades individuales de cada estudiante. Un caso ilustrativo se dio en la sesión OBS03 durante una clase de cristianismo sobre la oración. La tarea para la clase era escribir una breve oración personal a Dios. Sin embargo, la docente asignó a Joaquín, un estudiante con un plan de aprendizaje adaptado que presenta dificultades en la lectoescritura, una tarea diferenciada: "Joaquín, tú vas a hacer un dibujo de cómo te sientes cuando conversas con Jesús". Al finalizar, mientras revisaba los textos de los demás, se acercó a Joaquín, miró su dibujo y le dijo: "¡Qué lindo tu dibujo, Joaquín! Me encanta cómo representaste a Jesús sonriendo. Eso demuestra que entendiste perfectamente que la oración es una conversación feliz". La retroalimentación se centró exclusivamente en el logro del estudiante dentro de esa tarea modificada, reconociendo su esfuerzo y validando su forma de participación.



De forma similar, en la sesión OBS08 de Educación Física, mientras el grupo practicaba pases de balón, la docente notó que un estudiante tenía dificultades persistentes para lanzar con la postura correcta. Se acercó, lo apartó momentáneamente del grupo y, en lugar de solo darle una indicación verbal, le dijo:

"Mira, pon tus pies así, como yo"

, mientras modelaba la postura. Luego, guio físicamente sus brazos para que sintiera el movimiento correcto, lo que proporcionó una corrección postural uno a uno. Este enfoque se complementa con la visión de la docente A4, quien consideró crucial adaptar la retroalimentación al

"contexto y la realidad del estudiante, incluyendo aspectos familiares o de salud"

.

A pesar de estas fortalezas en la comunicación directa y personalizada, se identifica una brecha significativa entre la retroalimentación oral que se practica y el ideal de una retroalimentación más profunda y estructurada. Aunque en las entrevistas los docentes mencionan el uso de modalidades escritas, las observaciones revelaron una ausencia casi total de herramientas formales como rúbricas o fichas de autoevaluación en la dinámica diaria del aula. Si bien estas herramientas existen en los documentos formales de la institución —

como el

"Compendio de Instrumentos de Evaluación"

, un documento oficial que estandariza y reúne todas las plantillas que los docentes deben utilizar para calificar las tareas y proyectos—, en la práctica no se utilizan. Esta carencia se ve corroborada en el análisis de dichos documentos, que muestra cómo las columnas explícitamente destinadas a la retroalimentación en los formatos de rúbricas se encuentran sistemáticamente "vacías"; es decir, los espacios diseñados para que el docente escriba comentarios personalizados, sugerencias de mejora o una valoración cualitativa estaban, en la gran mayoría de los casos revisados, sin rellenar. Esto sugiere que la función de estas herramientas es percibida como más burocrática que pedagógica. Esta falta de un andamiaje estructurado se traduce en una retroalimentación que, si bien es inmediata, a menudo es superficial. Como se evidenció en los casos analizados previamente, en las sesiones OBS02 (Kahoot!) y OBS04 (Inglés), al priorizar el ritmo, se perdieron oportunidades para explorar el razonamiento del estudiante.

La prevalencia de esta retroalimentación oral e inmediata parece ser una adaptación pragmática a las condiciones del entorno. La docente A25 lo resumió en su enfoque:

"Al ser inmediata, no me puedo demorar, por lo tanto, soy observadora de cada uno de mis niños. Dándole a conocer su falla y cuál sería la solución"

. Esta cita es ilustrativa porque revela una elección consciente: la inmediatez y la corrección directa se priorizan como estrategia más viable. Por ejemplo, en el caso de la clase de inglés (OBS04), la "inmediatez" se manifestó en la corrección "past tense", una intervención que da a conocer la falla y la solución de forma instantánea, pero que no se demora en el proceso reflexivo.

Si bien esto garantiza que el estudiante reciba una respuesta, también explica por qué dicha respuesta a menudo se limita a la solución. Esta elección es impulsada por barreras sistémicas que los propios docentes describen en las entrevistas como una constante "falta de tiempo". Esta no es una percepción vaga, sino una limitación concreta que impacta directamente en la calidad de la retroalimentación. La docente A2, por ejemplo, lo cuantificó de manera explícita al señalar que "la falta de tiempo hace que al menos le dedique tres minutos a cada estudiante para explicarle sus fortalezas y debilidades".



Esta presión es confirmada por la docente A8, quien añadió que la cantidad de trabajo a veces es tan grande que la obliga a sacrificar la calidad:

"a veces hay muchas cosas por revisar [...], lo que hace que la retroalimentación [...] no sea tan específica"

.

Aunque los docentes no mencionen explícitamente el tiempo que demandan tareas como la planificación, la preparación de materiales o la elaboración de informes, sus testimonios sobre la imposibilidad de profundizar por la premura son un síntoma directo de estas presiones.

Por tanto, la predominancia de una retroalimentación verbal, que en un contexto de alta demanda tiende a ser menos detallada que una escrita, no refleja una falta de conocimiento, sino una respuesta lógica de los docentes para gestionar su carga de trabajo, donde se prioriza lo factible sobre lo ideal.

3.3. Impacto positivo general y desarrollo de habilidades

A pesar de las inconsistencias en la práctica diaria, la convicción de los docentes en el potencial transformador de la retroalimentación es un activo fundamental en la escuela.



En sus entrevistas, perciben su influencia como consistentemente positiva, lo que destaca mejoras que no solo son académicas, sino que también abarcan la autonomía, la confianza y la motivación de los estudiantes. La docente A10 resumió esta percepción al señalar que una buena retroalimentación

“invita a los estudiantes a reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y a identificar sus fortalezas y debilidades, es decir, aumenta la conciencia metacognitiva”

.

Para ilustrar cómo este ideal se materializa a pesar de las barreras, los docentes compartieron numerosos ejemplos de mejoras significativas que, a continuación, se narran a detalle.

Un primer caso, relatado por la docente A4, se centra en la lectoescritura de un niño que, tras la pandemia, presentaba serias dificultades para leer. La acción específica consistió en sesiones diarias de lectura individualizada de cinco minutos.



Al principio, el niño se negaba a leer en voz alta, frustrado por sus errores. La retroalimentación de la docente no se centró en la corrección, sino en el refuerzo positivo del esfuerzo: en lugar de decir

“así no se pronuncia”

, le decía

“¡Excelente intento! Esa palabra es un poco tramposa, ¿la leemos juntos?”

.

Tras cada sesión, la docente pegaba una pegatina en una tabla de progreso visible y celebraba cada intento.

El resultado, después de varios meses, fue que el niño no solo comenzó a leer de forma fluida, sino que voluntariamente pedía ser el primero en leer en voz alta en clase, lo que demostró un notable aumento en su autoconfianza.

En el área de Matemáticas, la docente A5 describió el caso de un alumno con dificultades persistentes en sumas y restas. Su estrategia se basó en el uso de “objetos manipulativos” combinado con una retroalimentación específica sobre sus errores. Por ejemplo, para resolver “12 – 5”, el alumno contaba incorrectamente en sus dedos. La docente intervino colocando 12 cubos de conteo en su mesa y le dijo: “Vamos a hacerlo juntos. Aquí tienes doce cubos, que es tu número inicial. Ahora, ¿cuántos dice el problema que tienes que quitar?”. El niño retiró cinco cubos. “Perfecto”, continuó la docente, “ahora cuenta los que te quedan”. El niño los contó y llegó a siete. La retroalimentación final fue: “¡Lo ves! Cuando usamos los cubos, no te equivocas. El error no está en que no sepas restar, sino en que a veces te apuras al contar con los dedos. Usemos los cubos hasta que te sientas más seguro”.



El efecto de esta intervención fue doble: el alumno no solo resolvió correctamente el problema, sino que entendió la fuente de su error (el conteo rápido) y ganó confianza al tener una estrategia tangible (los cubos) para apoyarse.

Más allá de lo académico, los docentes demostraron cómo la retroalimentación personalizada impacta en el ámbito conductual y emocional.

La docente A25 compartió el caso de un estudiante que interrumpía constantemente la clase.

Su comportamiento se manifestaba de varias formas: hacía ruidos para llamar la atención, se levantaba de su asiento sin permiso y a menudo se negaba a seguir las instrucciones. En lugar de recurrir a sanciones, la docente decidió “estudiar sus potencialidades” y “escuchar su opinión”. Su acción consistió en asignarle un rol de liderazgo: “líder de materiales”. Antes de cada actividad, se acercaba a él y le decía en privado:

“Hoy necesito tu ayuda, ¿puedes encargarte de que cada grupo tenga sus lápices y papeles?”

”

. Esta retroalimentación, empática y personalizada,

no se dirigía a su comportamiento, sino a su potencial. El cambio de actitud fue progresivo pero significativo. Al sentirse útil y valorado, las interrupciones disminuyeron drásticamente.

La docente lo resume en una poderosa reflexión sobre su método:

“Si puede el niño salir adelante, ¿qué necesitaba?: escucha, confianza. Cada día, cae y se levanta. Y yo cada día lo llamo para hablar, no gritos, lo miro, lo tomo del hombro y digo: ‘tú puedes’”

.

Estos ejemplos, ahora detallados, demuestran cómo el elemento humano de la enseñanza —el compromiso, la observación atenta y la construcción de un vínculo de confianza— actúa como un mitigador poderoso frente a las limitaciones del entorno escolar. De esta forma, los docentes generan un impacto significativo en dominios cognitivos, emocionales y conductuales, incluso cuando las condiciones estructurales son subóptimas, subrayan que fomentar los aspectos relacionales de la enseñanza es crucial para una retroalimentación verdaderamente efectiva.

3.4. Dificultades en la implementación: la brecha entre el ideal y la práctica

En esta parte se analizan las barreras que encuentran los profesores para llevar a la práctica la retroalimentación formativa. A través de sus narraciones, se indaga en las razones de la diferencia que existe entre el alto nivel de conocimiento que tienen sobre la retroalimentación y cómo lo llevan a la práctica.

La principal limitación encontrada en las entrevistas es la falta de tiempo que impide dar una retroalimentación personalizada y de calidad. Esta exigencia se evidencia en el testimonio de la profesora A2, quien describió cómo esta limitación afecta directamente su práctica: “Por falta de tiempo, a lo sumo le dedico tres minutos a cada alumno para comentarle sus fortalezas y debilidades”. Igualmente, la profesora A8 agregó que la carga laboral influye en la retroalimentación: “A veces es mucho lo que tengo que revisar [...] y la retroalimentación [...] no es tan detallada”. Si bien las profesoras no utilizan palabras como “sobrecarga laboral”, sus relatos acerca de la falta de tiempo para apoyar necesidades individuales son un claro indicador de esta barrera sistémica. Pero no solo el tiempo, también hay factores asociados a los estudiantes que dificultan el proceso en opinión de los docentes. Estos no son desafíos menores, sino que exigen una alta competencia pedagógica y emocional.

Primero, la profesora A3 usó la categoría “diversidad de los estudiantes” para hablar de las diferencias en los estilos de aprendizaje, los estilos cognitivos y las necesidades socioemocionales que existen en una misma aula. Una observación que ayude a un alumno puede no ser suficiente o incluso puede perjudicar a otro. Esto requiere que el profesor se adapte siempre y, por tanto, se tarde más tiempo y tenga más trabajo para dar una retroalimentación individualizada.

En segundo lugar, la profesora A12 mencionó que el estudiante debe estar “listo para escuchar”, ya que el estado de ánimo y actitudinal del alumno son un condicionante para que la retroalimentación sea efectiva. Frente a un estudiante frustrado, cansado o desmotivado, el profesor tiene que manejar primero esa emoción para abrir una disposición receptiva. Antes de hablar de la materia, el docente debe dedicarse a establecer un vínculo emocional con el alumno.

Finalmente, la profesora A2 indicó la “poca importancia a la retroalimentación” que le dan algunos alumnos. Según él, en una cultura escolar muy pendiente de la nota, algunos estudiantes no prestan atención a la retroalimentación formativa y solo les interesa la nota.



Esto implica un cambio cultural, donde el profesor no solo se preocupe por dar la retroalimentación, sino por enseñar al alumno a apreciarla y aprovecharla para su aprendizaje.

El análisis documental y las observaciones en aula evidencian una clara brecha entre el ideal institucional de retroalimentación y su aplicación diaria. A nivel institucional, el Proyecto Educativo (PEI) establece un marco claro que promueve una

“evaluación formativa que promueva la mejora continua”



Este ideal se materializa en los Registros de Evaluación Diagnóstica (DOC-RED), documentos que son completados por los tutores al inicio del año escolar con el objetivo de orientar el aprendizaje.

Estos registros muestran un esfuerzo sistemático por ofrecer comentarios personalizados y enfocados en la mejora. Por ejemplo, en un registro de segundo grado se puede leer: "Santino, lograste identificar la información explícita en el texto. Debes seguir practicando escribir la descomposición de los números". Este tipo de comentario ilustra el enfoque formativo que la institución promueve: es personalizado, destaca un logro específico y señala un aspecto puntual a reforzar. Se evidencia un notable contraste entre la práctica formal de la retroalimentación, idealizada en los documentos institucionales, y la realidad observada en el aula. A nivel práctico, se constató la falta de uso de herramientas estructuradas. En las sesiones de observación OBS01, OBS07 y OBS09, por ejemplo, la retroalimentación fue principalmente oral e informal, sin el apoyo de rúbricas o guías de autoevaluación. Esta tendencia se corrobora en el análisis de los "Instrumentos de Evaluación" de la escuela, un documento que contiene plantillas de rúbricas por grado, pero donde las columnas designadas para la retroalimentación estaban sistemáticamente "vacías". En resumen, los instrumentos existen, pero no se utilizan. La información de los entrevistados sobre la falta de tiempo permite asociar estos hechos: las herramientas formales, que demandan una inversión de tiempo del que los docentes carecen, no son adoptadas, por lo que cumplen una función más burocrática que pedagógica. Esta contradicción entre el ideal y la práctica puede entenderse como la "brecha entre el saber y el hacer", un concepto discutido en la teoría pedagógica (Anijovich y González, 2011).



Sin embargo, este fenómeno se analiza con mayor profundidad desde la sociología crítica de la educación. Giroux (2004) argumentó que los docentes actúan como agentes de mediación; es decir, no son simples ejecutores de un currículo, sino que lo interpretan y adaptan activamente según las realidades del aula. En este estudio, se observa que los docentes, enfrentados a las presiones de tiempo y la diversidad del alumnado, median el ideal institucional de una retroalimentación profunda y la transforman en prácticas más eficientes, aunque menos sustantivas.

Para los propósitos de esta investigación, eficiencia se refiere más a la administración práctica del tiempo restringido por las limitaciones sistémicas que a la optimización pedagógica para el aprendizaje profundo. Implica poder manejar la mayor cantidad de conversaciones en el menor tiempo posible. La eficiencia se evidencia en la práctica de la profesora A25, quien privilegió la inmediatez y la corrección sobre la marcha: "Por ser instantánea, no me puedo tardar, entonces soy observadora de cada uno de mis niños". Mostrándole su error y cómo solucionarlo". Esta cita es reveladora porque evidencia que lo que prima es el cumplimiento operativo (finalizar la tarea o atender la siguiente mano levantada), sacrificando deliberadamente la reflexión (averiguar el "por qué" del error o fomentar la metacognición). La profesora opera para sobrevivir al día, hace lo posible por encima de lo pedagógicamente idóneo, tendencia que, como ya advirtió Salazar (2023), se ve reforzada por el uso de tecnologías que permiten ahorrar tiempo más que mejorar el feedback.



Esta búsqueda de eficiencia temporal se nota en las correcciones rápidas como "past tense" (OBS04) o en saltarse la pausa reflexiva en el Kahoot! (OBS02). Es la reacción inmediata de la mediación docente ante la sobrecarga de trabajo y el número elevado de alumnos por aula. El maestro brinda más importancia a que el estudiante acierte o termine frente a orientar una autorregulación adecuada.

El resultado de esta adaptación constante se convierte en parte del currículo oculto. Este concepto, fundamental en la obra de Giroux (2004),



dx.doi.org | El pragmatismo como modelo epistémico orientador de la actividad docente en la ruralidad.
<http://dx.doi.org/10.37594/oratores.n15.573>

se refiere a



humanitas.uanl.mx
<https://humanitas.uanl.mx/index.php/ah/article/download/214/191/431>

"aquellas
normas, creencias y valores no
declarados, implantados y transmitidos
a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones
sociales
en la escuela y en la vida en las



www.redalyc.org | LA REFLEXIÓN DOCENTE FRENTE A LOS DESAFÍOS DEL CURRÍCULO
<https://www.redalyc.org/pdf/1995/199524411068.pdf>

aulas"

(p. 90). En este caso, la lección no declarada que los estudiantes aprenden es que, si bien la retroalimentación detallada es un ideal formal, la práctica cotidiana prioriza la eficiencia. Así, la simplificación de la retroalimentación se vuelve un mensaje pedagógico en sí mismo, que enseña implícitamente qué es lo que realmente se valora en la cultura escolar. Esta mediación pragmática revela por qué la retroalimentación suele carecer de la profundidad requerida.

En la sesión OBS02, tras una dinámica con Kahoot!, la docente

"no aprovecha la ocasión para que quienes erraron aprendan de sus fallos"
, sino que pasa de inmediato al siguiente juego.

De igual modo, en la OBS04, la retroalimentación al trabajo en el libro se limitó a estampar un "sello" de concluido, sin observaciones concretas que orientaran la mejora. Esta falta de profundidad constatada y conectada con el testimonio de la docente A2 sobre la "poca importancia" que le otorgan algunos alumnos a la retroalimentación revela la creación de un círculo vicioso: la falta de tiempo lleva a una retroalimentación superficial. Esta superficialidad refuerza en el estudiante la percepción de que el proceso no es relevante, lo que desmotiva al docente a invertir un tiempo que ya considera escaso. En este contexto, la experiencia docente emerge como el principal motor de mejora. La mayoría de los informantes afirmaron haber afinado sus métodos a través de la práctica, tal como lo indicó la docente A2: "en la medida en que he ido adquiriendo experiencia pedagógica he ido desarrollando mejores estrategias".



Sin embargo, esta dependencia de un aprendizaje empírico, ante la falta de una formación institucional específica sobre el tema, contribuye a la heterogeneidad en la calidad de la retroalimentación.

3.5. Triangulación de hallazgos.

En esta sección se integran y comparan sistemáticamente los hallazgos de las entrevistas, las observaciones de aula y el análisis de documentos. Esta triangulación permite construir una comprensión robusta del fenómeno, mediante la identificación de las alineaciones y las profundas discrepancias entre el ideal declarado, la percepción de los docentes y la práctica real de la retroalimentación formativa en la institución.

La triangulación revela, en primer lugar, una fuerte coincidencia en la conceptualización del propósito de la retroalimentación. Tanto los docentes en sus entrevistas como la institución en sus documentos oficiales entienden la retroalimentación como una herramienta para la formación integral del estudiante. Como lo expresó la docente A3, este es un proceso que no solo busca “reforzar o corregir los procesos de aprendizaje” en lo académico, sino también “educar y guiar a los estudiantes en la formación y regulación de su comportamiento, conductas y actitudes”.



A nivel formal, el Proyecto Educativo Institucional 2022-2025 corrobora esta visión al enfatizar la necesidad de una “evaluación formativa que promueva la mejora continua” y la “metacognición”. Este ideal se materializa en los Registros de Evaluación Diagnóstica (DOC-RED), cuyo propósito explícito es, según el análisis documental, “informar al estudiante sobre sus logros y aspectos a mejorar en relación con competencias específicas”

Esta filosofía se traduce en la práctica del aula; por ejemplo, en una clase de cristianismo de segundo grado (OBS03), la docente trabajó el tema de la oración. Su objetivo era que los niños identificaran la presencia de Dios en sus vidas cotidianas; para ello, proyectó, en la pantalla multimedia del salón (un monitor de gran formato conectado a internet para mostrar imágenes, videos y diversos recursos educativos), tres imágenes: una familia rezando, un amigo ayudando a otro y una persona orando sola. Luego preguntó a los niños: “¿Dónde siento a Jesús en estas tres imágenes?”

. Al final, en lugar de una evaluación escrita, les entregó “una hojita para colorear y escribir lo que les dice las imágenes”

Su retroalimentación posterior, mientras los niños trabajaban, consistió en validar las respuestas individuales, chocar la mano de los estudiantes y enunciar frases como: “está bien, está genial”



. De esta manera,

aplicó la retroalimentación a una dimensión espiritual, centrada en los sentimientos y valores, y no meramente en la corrección académica. Existe un consenso generalizado entre los docentes sobre la importancia de la claridad y la personalización. Esta idea fue recurrente en las entrevistas, donde múltiples informantes insistieron en la necesidad de usar un “lenguaje claro y preciso” (Docente A21) o, como lo formuló la docente A3,



un

“lenguaje sencillo, preciso y claro”

El objetivo de esta práctica, como lo explicó la docente A2, es que el estudiante pueda “comprender las ideas que les voy transmitiendo y puedan seguir avanzando en sus procesos de aprendizaje”. Este ideal se materializa de forma ejemplar en los documentos analizados. Los Registros de Evaluación Diagnóstica (DOC-RED), por ejemplo, revelan una práctica docente que busca ser alentadora y específica.

En un comentario dirigido a una alumna de primer grado, se pudo leer: “¡Muy bien Luciana! Reconoces todas las vocales. Ahora vamos a practicar juntos los sonidos de las consonantes m y p”. Este tipo de registro no es un mero formalismo: es evidencia de una estrategia pedagógica deliberada en la que primero se valida el esfuerzo y el logro del estudiante (“¡Muy bien”, “Reconoces”), para luego, desde esa base de confianza, guiarlo hacia el siguiente paso en su aprendizaje (“Ahora vamos a practicar”). Así, se demuestra cómo el ideal de una retroalimentación constructiva se traduce en la práctica documentada de la institución.

En el aula, la claridad se evidencia en el uso de múltiples canales para asegurar la comprensión del estudiante. En la sesión OBS01, por ejemplo, la maestra de sexto grado implementó la actividad “La palabra nos ilumina”. Para ello, no se limitó a dar las instrucciones de forma verbal; las escribió explícitamente en la pizarra para que cada grupo de trabajo tuviera una guía visual permanente: “Tema. La palabra nos ilumina: anunciación, visita a su prima Isabel, María a los pies de la cruz (por comunidades)”, seguido de las preguntas centrales que debían responder: “¿Cómo actúa Dios en la vida de la Virgen María? y ¿qué aspectos de la vida de María te desafían más como adolescente hoy?”.

Después de darse la indicación, los estudiantes se levantaron de sus asientos y se dirigieron a las pizarras individuales instaladas en el aula, donde comenzaron a trabajar y a dialogar activamente sobre la tarea asignada. Los estudiantes de sexto grado, organizados en sus comunidades, terminaban de registrar sus respuestas sobre la vida de la Virgen María en las pizarras. Dado que el periodo de trabajo grupal concluía, la profesora procedió a implementar una estrategia para reconducir la atención individual y asegurar la transición ordenada a la siguiente fase de la clase. (OBS01)

Al levantar la voz, captó la atención de la clase y dijo: “¡Chicos, muy bien!



Veo un gran trabajo en esas pizarras”

; además, hizo una pausa para asegurarse de que todos la miraban:

“Ahora, necesito su colaboración.

Vamos a pasar al momento de la retroalimentación, y para eso es clave autorregularnos”

. Mientras hablaba, hizo un gesto con las manos indicando que bajaran la intensidad:

“Les pido que todos, en orden, regresen a sus sitios. Es el momento de sentarse para poder escuchar las conclusiones”

. Su instrucción, una orden directa pero enmarcada como una petición de colaboración, funcionó como una señal clara, y, poco a poco, el ruido de la actividad grupal fue sustituido por el silencio expectante de los alumnos volviendo a sus carpetas.

La personalización también se observó de manera notable en la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales. En la sesión OBS03, en el caso de Joaquín, descrito como un “niño especial”, la docente, en colaboración con la “Miss sombra” (profesional de apoyo que guía, adapta las actividades y promueve la plena inclusión educativa de estudiantes con habilidades diferentes, para facilitar su participación y autonomía en el aula), no solo le entregó una tarea genérica, sino que “prepara una actividad particular”

diseñada específicamente para él. Su estrategia para validar el esfuerzo no se limitó a una corrección académica, sino que incluyó gestos de cercanía y refuerzo positivo que fueron consistentes con todos los alumnos. El registro de observación detalla vívidamente esta interacción:

“ella se acerca a ellos (se inclina, mira su rostro, les sonríe, asiente con su cabeza)”

y, cuando responden,

“Les choca la mano [.

..] Les valida: ‘está bien, esta genial”

Estos gestos demuestran una retroalimentación que va más allá de lo verbal y que crea un ambiente de confianza para validar el esfuerzo individual de cada estudiante dentro de sus propias posibilidades.

A pesar de este consenso en los ideales, se observan divergencias significativas en la ejecución, principalmente en la profundidad de la retroalimentación y el uso de herramientas estructuradas. Aunque los docentes valoran la especificidad, la práctica a menudo carece de la profundidad necesaria para convertir un error en un aprendizaje significativo. Un caso claro ocurrió en la clase de Inglés de segundo grado (OBS02), dirigida por la docente, quien actuaba como una enérgica “animadora”. El momento central de la clase fue un juego de Kahoot! en las Chromebooks, diseñado para practicar la conjugación de verbos en tercera persona del singular, un error conceptual común en aprendices de inglés. La atmósfera era de alta competencia y emoción, los niños que acertaban las preguntas gritaban “¡¡¡iiiiiii o yes”, mientras que los que se equivocaban

“se tocan la cabeza”

con frustración. En una de las preguntas, que mostraba un pronombre como “She” y las opciones “play / plays”, la docente se acercó a un niño con habilidades diferentes para guiarlo. Cuando la respuesta correcta (“plays”) apareció en la pantalla, la clase estalló en celebraciones. Sin embargo, la observación registró que la maestra, enfocada en mantener el ritmo dinámico y competitivo del juego,

“no aprovechó la ocasión para hacer que los estudiantes que fallaron en la respuesta aprendieran de sus errores”

. No hubo una pausa para explicar por qué el verbo lleva “-s” en la tercera persona. La retroalimentación se limitó a la corrección inmediata provista por la propia plataforma (correcto/incorrecto), por lo que se perdió la oportunidad de explorar el “porqué” del error.

La actitud de una niña que, al fallar, comentó “no importa porque es un juego”, evidencia cómo el formato, sin una mediación pedagógica profunda, puede llevar a que los errores se perciban como parte de la competencia y no como oportunidades de aprendizaje.

Asimismo, existe una profunda desconexión entre el ideal y la práctica en el uso de herramientas de evaluación. Mientras que en las entrevistas varios docentes mencionaron el uso de “rúbricas” (Docentes A2, A9 y A21) y el “Compendio de Instrumentos de Evaluación de primero a sexto grado” (DOC-IEA) de la escuela efectivamente contiene plantillas para ellas.



Las observaciones en las clases OBS01, OBS07 y OBS09 revelaron una ausencia casi total de estos instrumentos en la práctica diaria. El significado de esta brecha se aclara con un hallazgo crítico del análisis del documento

“Instrumentos de evaluación de primero a sexto grado”

. Este análisis revela que las rúbricas existentes a menudo tienen las columnas de retroalimentación “vacías”.

El instrumento cumple una función más burocrática que pedagógica. Su existencia en los documentos de planificación satisface un requisito administrativo, pero no se integra en el proceso de enseñanza para guiar el aprendizaje del estudiante. La ausencia de comentarios escritos en estas plantillas oficiales es la evidencia documental que confirma lo observado en el aula: la retroalimentación, cuando ocurre, es predominantemente oral, informal e inmediata. El instrumento diseñado para formalizar y detallar la retroalimentación no se utiliza para su propósito pedagógico, lo que apunta a que las presiones diarias, como la falta de tiempo reportada por los mismos docentes, hacen que el llenado de estos formatos sea visto como una carga administrativa en lugar de una herramienta útil para la enseñanza.

La intención de fomentar la metacognición, aunque es un objetivo institucional explícito, también muestra esta brecha entre el ideal y la práctica. El desarrollo de esta habilidad en el aula resulta ser limitado, tal como se evidenció en la misma sesión de Cristianismo de sexto grado (OBS01), que previamente sirvió para ilustrar la claridad en las instrucciones. Durante la actividad grupal en las pizarras, surgió una oportunidad pedagógica crucial cuando un estudiante frustrado expresó en voz alta su dificultad: “no sé cómo formularlo”.



Este comentario era una invitación directa a una retroalimentación metacognitiva.

La docente podría haber pausado y preguntado al grupo:

“¿Por qué creen que es difícil formular esta idea? ¿Qué estrategias podríamos usar para organizar nuestros pensamientos antes de escribir?”

. Sin embargo, como se describió anteriormente, su foco estaba en la gestión de la tarea y la transición a la siguiente fase de la clase. Al priorizar el orden sobre la reflexión del proceso, no formuló preguntas que promovieran la autoevaluación sobre el aprendizaje. Esta falta de preguntas metacognitivas limita la capacidad del estudiante para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y superar las dificultades conceptuales que él mismo había verbalizado.

La triangulación apunta a que la limitación de tiempo es el factor clave que explica estas divergencias. Es la principal dificultad reportada por los docentes y se manifiesta claramente en las observaciones, donde la urgencia por cumplir con los objetivos de la clase a menudo sacrifica la profundidad de la retroalimentación. En la sesión OBS01 se observó que la retroalimentación fue principalmente reactiva. La docente, gestionando un aula numerosa y una actividad dinámica,

“se acercó a cada grupo y estudiante [...] a los que pedían ayuda”

, en lugar de iniciar interacciones proactivas con todos.

Esta priorización de la gestión sobre la profundización se hizo aún más evidente en la sesión OBS04: una clase de inglés con niños de primer grado. El contexto era una actividad individual en las Chromebooks donde los estudiantes debían resolver ejercicios de vocabulario y gramática. La docente enfrentó el desafío de mantener a todo el grupo sincronizado y en la misma página de la actividad digital. Su principal preocupación era asegurar que todos completaran la tarea. El registro de observación describió una escena de movimiento constante, donde la docente

“va por cada carpeta, preguntando si ya terminaron”

, mientras los niños, al finalizar, exclaman:

“I finish, Miss Lula”

. En este escenario, la retroalimentación se convirtió en un acompañamiento puramente operativo, centrado en resolver problemas técnicos y verificar la finalización de la tarea.

No hubo espacio para una retroalimentación conceptual sobre los errores o aciertos en los ejercicios de inglés, sino que se priorizó la culminación de la tarea en desmedro de la calidad del aprendizaje individual.

3.6. Discusión de los resultados

Esta sección ofrece un análisis crítico e interpretativo de los hallazgos obtenidos, con el propósito de dilucidar su significado en relación con los objetivos del estudio, el marco teórico y la literatura existente.



Se busca ir más allá de la descripción de los resultados para explorar las complejidades y tensiones inherentes a la implementación de la retroalimentación formativa en el contexto específico de la escuela estudiada.

El hallazgo más significativo de este estudio es la marcada disonancia entre la sofisticada percepción teórica de los docentes y su aplicación práctica en el aula. Los resultados revelan que los docentes poseen un conocimiento alineado con los principios pedagógicos contemporáneos. Como lo expresó la docente A3, la retroalimentación es una herramienta holística para la formación integral, que busca

“reforzar o corregir los procesos de aprendizaje [...] en lo académico, así como [...] educar y guiar a los estudiantes en la formación y regulación de su comportamiento, conductas y actitudes”

. Esta visión se enriquece con la perspectiva de la docente A17, quien la definió como

“una conversación [...] sobre lo que se ha aprendido, lo que falta por aprender y cómo mejorar”

, y la docente A5, quien subrayó su objetivo de “fomentar la autorreflexión”.

Sin embargo, la práctica observada se inclina hacia modalidades orales, inmediatas y, a menudo, superficiales, que priorizan la eficiencia sobre la profundidad reflexiva. Esta tensión se debe a que los docentes enfrentan un proceso de adaptación a las limitaciones prácticas del aula. En la sesión OBS04, en una clase de Inglés de cuarto grado, la docente debía atender simultáneamente a varios alumnos con problemas técnicos en sus Chromebooks o dudas de contenido, lo que la obligaba a dar correcciones rápidas y fragmentadas como un simple “past tens”, sin profundizar en la regla gramatical.

De manera similar, en la sesión OBS02, el ritmo competitivo de un juego de Kahoot! llevó a la docente a una corrección superficial (“¡Uy, casi! La correcta era 50+2. ¡Vamos a la siguiente!”), lo que sacrificó la oportunidad de explorar el error conceptual de un alumno para no detener la dinámica del juego.

Estos hallazgos dialogan de manera compleja con la literatura. Por un lado, la visión ideal de los docentes coincide puntualmente con los marcos teóricos de referencia. Su énfasis en una retroalimentación que guíe al estudiante hacia la respuesta correcta, explique el proceso y fomente la autorregulación se alinea con los modelos de Hattie y Timperley (2007) y Brookhart (2017). Su concepción de la retroalimentación como un diálogo andamiado en la interacción social es consistente con el enfoque socioconstructivista de Vygotsky (1978), y su objetivo de fomentar la autonomía resuena con los principios de autorregulación de Zimmerman (2000).

Por otro lado, la investigación evidencia que la brecha entre la teoría y la práctica responde a barreras sistémicas. Las limitaciones identificadas –principalmente la falta de tiempo, cuantificada por la docente A2 como la imposibilidad de dedicar más de “tres minutos a cada estudiante”, y la carga de trabajo, descrita por la docente A8 como “muchas cosas por revisar” que impiden una retroalimentación “específica”– son consistentes con los desafíos documentados en el sector privado peruano por Burga Vargas et al.



(2023) y Gómez Reyes (2023). Esto indica que la adaptación observada en el aula no es un fenómeno aislado, sino una respuesta a presiones estructurales de mayor alcance.

A pesar de estas barreras, el estudio constata un impacto positivo en el aprendizaje para cumplir con sus objetivos. Los casos narrados por los docentes demuestran cómo, a través de la retroalimentación, se logran mejoras significativas. Por ejemplo, la docente A5 describió cómo ayudó a un alumno con dificultades en matemáticas utilizando “objetos manipulativos” (cubos de conteo) para que visualizara su error; así, logró no solo la respuesta correcta, sino que el niño comprendiera la fuente de su equivocación.

Más allá de lo académico, la docente A25 relató el caso de un estudiante con comportamiento disruptivo, a quien, en lugar de sancionar, le asignó un rol de liderazgo (“líder de materiales”). Esta retroalimentación, centrada en su potencial y no en su falta, transformó su actitud. La docente describió esta intervención relacional de manera vívida:

“Sí puede el niño salir adelante, ¿qué necesitaba?: escucha, confianza [...] Cada día lo llamo para hablar, no gritos, lo miro, lo tomo del hombro y digo: ‘tú puedes’”

. Estos testimonios demuestran un impacto tangible en la confianza y motivación de los alumnos, lo que confirma la hipótesis del estudio.

A nivel práctico, la principal implicancia de este estudio se deriva de la

“brecha entre el saber y el hacer”

(Anijovich y González, 2011). Dado que los docentes ya poseen el conocimiento teórico, las intervenciones no deben centrarse únicamente en la capacitación, sino en modificar las condiciones estructurales que impiden la aplicación de dicho conocimiento. A nivel teórico, los hallazgos revelan la importancia de las habilidades relacionales como un factor mitigador. Los docentes compensan la imposibilidad de dar una retroalimentación profunda y sistemática a través de la construcción de vínculos de confianza; lo hacen, como se vio en el caso de la docente A25, a través de la escucha activa, la empatía y el refuerzo positivo. De este modo, se demuestra que el componente humano y afectivo es fundamental para generar un impacto positivo, incluso cuando las condiciones estructurales son desfavorables.

CONCLUSIONES

La conclusión central de la investigación es la marcada disonancia entre la sofisticada percepción teórica que los docentes poseen sobre la retroalimentación formativa y su aplicación práctica en el aula. Se evidencia que los educadores manejan un conocimiento alineado con los principios pedagógicos contemporáneos, concibiendo la retroalimentación como una herramienta muy importante para la formación integral. Sin embargo, este ideal se enfrenta con una realidad donde la práctica observada se inclina hacia modalidades orales, inmediatas y, a menudo, superficiales, que priorizan la eficiencia sobre la profundidad reflexiva.



Esta brecha no radica en una falta de saber, sino en las barreras sistémicas que condicionan el hacer docente. La falta de tiempo, descrita por la docente A2 como la imposibilidad de dedicar más de

“tres minutos a cada estudiante”

, y la carga de trabajo, resumida por la docente A8 en la dificultad de ser específico cuando hay

“muchas cosas por revisar”

, obligan a los educadores a un proceso de adaptación pragmática en el que los ideales pedagógicos se simplifican para responder a las urgentes y múltiples demandas del aula. Esta simplificación de las estrategias se inscribe en el currículum oculto de la escuela y transmite la lección implícita de que la eficiencia operativa tiene prioridad sobre la reflexión profunda. Esta adaptación pragmática implica que el docente actúe como un agente de mediación que interpreta y ajusta activamente el ideal curricular a las realidades operativas del aula. Dicha simplificación de las estrategias de retroalimentación se inscribe directamente en el currículum oculto de la escuela, es decir, en aquellas normas no declaradas que se transmiten a los alumnos. La lección implícita que se enseña a los estudiantes es que, ante la presión institucional, la eficiencia operativa y la finalización rápida de la tarea tienen prioridad sobre la reflexión profunda y la metacognición (capacidad de pensar sobre los propios procesos de pensamiento para regular y mejorar el aprendizaje). En consecuencia, el rol docente se transforma de un guía reflexivo, enfocado en el proceso de aprendizaje, a un gestor de la eficiencia temporal, lo que perpetúa un círculo vicioso en el que la retroalimentación superficial refuerza en el alumno la percepción de que el proceso formativo es menos relevante que el resultado o ritmo de la clase.

A pesar de estas condiciones estructurales desfavorables, el estudio destacó la importancia del componente relacional como un poderoso factor mitigador.

Se constató que los docentes compensan la falta de profundidad sistemática a través de un notable compromiso personal y la construcción de vínculos de confianza. Despliegan habilidades como la observación atenta y la empatía para generar un impacto positivo en el bienestar y la motivación de los estudiantes. Esto se manifiesta de manera vívida en el testimonio de la docente A25, quien, al trabajar con un alumno con conducta desafiante, transformó su actitud no a través de sanciones, sino de la validación de su potencial:

“Sí puede el niño salir adelante, ¿qué necesitaba?: escucha, confianza [...] Cada día lo llamo para hablar, no gritos, lo miro, lo tomo del hombro y digo: ‘tú puedes’”

. Esta práctica demuestra que el elemento humano y afectivo de la enseñanza es fundamental para que la retroalimentación sea efectiva, incluso en contextos poco favorables.

Las prácticas que no favorecen el aprendizaje profundo son aquellas que privilegian la inmediatez y el bajo nivel de reflexión. La prevalencia de la retroalimentación oral, la ausencia sistemática de herramientas estructuradas, como rúbricas o guías de autoevaluación, y la tendencia a dar correcciones técnicas y superficiales (“past tense” o “¡Uy, casi! La correcta era 50+2”) limitan el desarrollo de la metacognición y la autorregulación.



La diversidad de prácticas, algunas centradas en el proceso relacional y otras en la corrección superficial, sumada a la falta de uso de los instrumentos formales de la institución, sugiere que la retroalimentación formativa aún no está plenamente implementada como una cultura o práctica cultural de trabajo institucionalizada. Se da un patrón de retroalimentación reactiva e individualizada por necesidad de tiempo, en lugar de una práctica proactiva, estructurada y consistente en todos los docentes, lo que subraya la necesidad de abordar las barreras sistémicas y optimizar las condiciones laborales para proteger y ampliar el tiempo pedagógico.

La conclusión final, basada en la triangulación de las dificultades reportadas, las prácticas observadas y la falta de uso de las herramientas formales, es que para mejorar la retroalimentación es crucial abordar las presiones sistémicas que obligan a esta mediación pragmática, de modo que se cree un entorno donde los docentes tengan las condiciones para implementar consistentemente la retroalimentación de alta calidad que ya conocen y valoran.



Dentro del campo educativo, esta investigación ofrece una comprensión detallada y empíricamente fundamentada de la dinámica de la retroalimentación en un contexto poco explorado en la literatura nacional: una escuela privada urbana caracterizada por su exigente entorno académico. A nivel práctico, se concluye que las soluciones para mejorar la retroalimentación no pueden recaer únicamente en la capacitación docente. Dado que la brecha no se origina en el desconocimiento, sino en las condiciones estructurales que impiden la aplicación de dicho conocimiento, las intervenciones deben necesariamente abordar estas barreras y optimizar las condiciones laborales para proteger y ampliar el tiempo pedagógico. Es fundamental, sin embargo, reconocer las limitaciones de la presente investigación. Al ser un estudio de caso instrumental centrado en una única institución, los hallazgos no son estadísticamente generalizables, aunque sí ofrecen una comprensión profunda del fenómeno en un contexto específico. Asimismo, la naturaleza transversal del estudio ofrece una instantánea, sin poder analizar la evolución de las prácticas en el tiempo. A partir de estas limitaciones y de los hallazgos presentados, surgen futuras líneas de investigación.

Dado que este estudio identificó el desarrollo de la metacognición como una de las áreas más débiles en la práctica, se sugiere la realización de estudios longitudinales para medir el impacto de intervenciones sostenidas en esta habilidad a largo plazo. Sería igualmente valioso llevar a cabo estudios comparativos entre escuelas con diferentes condiciones institucionales (públicas y privadas), con distintos ratios de alumnos por docente, con el fin de aislar y comprender mejor el impacto de las barreras sistémicas aquí identificadas.

RECOMENDACIONES

Se recomienda implementar un programa de acompañamiento y desarrollo profesional continuo, y diseñar e implementar un programa de formación centrado en la aplicación práctica de la retroalimentación formativa. A diferencia de una capacitación puramente teórica, este programa debería enfocarse en el modelado de estrategias en el aula, el análisis de casos reales y la creación colaborativa de instrumentos de evaluación. El objetivo es cerrar la brecha entre el sólido conocimiento teórico que ya poseen los docentes y su aplicación diaria. Se sugiere garantizar el tiempo exclusivo para la labor pedagógica, dado que la limitación de tiempo fue identificada como la principal barrera para una retroalimentación profunda; por tal motivo, es necesario que la dirección de la escuela revise la carga administrativa de los docentes. Es fundamental institucionalizar en el horario semanal espacios y tiempos específicos que estén dedicados exclusivamente a la planificación, el análisis del trabajo de los estudiantes y la retroalimentación individualizada.



La institución debe garantizar que este tiempo no sea consumido por otras tareas administrativas o imprevistos, para asegurar que los docentes puedan realizar su labor formativa sin interrupciones.

Se recomienda fomentar una cultura de retroalimentación dialógica y estructurada, mediante la promoción del uso sistemático de herramientas de retroalimentación, como rúbricas y guías de autoevaluación. Es importante asegurar que su diseño sea práctico y esté integrado al quehacer diario, en lugar de ser percibido como una carga burocrática. Asimismo, es crucial capacitar a los docentes en el fomento de la retroalimentación dialógica, a fin de que los estudiantes tengan un rol activo para interpretar y usar los comentarios recibidos, y así fortalecer su metacognición.

Dada la clasificación del colegio en el segmento medio (1250 soles de pensión) y la intensa presión por resultados académicos, se recomienda invertir estratégicamente en tecnologías y plataformas de gestión (LMS o herramientas de evaluación automática), que automatizen las tareas administrativas y de calificación. La inversión debe centrarse en liberar tiempo docente para la labor pedagógica de alto valor (retroalimentación formativa y atención individual), porque justifica directamente la diferencia de costos que los padres pagan en comparación con colegios de bajo costo. Esto debe ser priorizado sobre gastos en infraestructura no esencial, como sugieren los reportes sobre inversión en la mejora de la capacitación de docentes y la optimización de procesos.

Se recomienda la regulación de la carga administrativa y la definición de tiempos no lectivos para el sector privado. El Minedu y las entidades reguladoras deben establecer lineamientos claros y obligatorios para la proporción mínima de tiempo no lectivo (dedicado a planificación, calificación y retroalimentación) frente al tiempo lectivo en el sector privado, sobre todo considerando la alta carga administrativa y la presión por resultados que sufren los docentes. Es fundamental garantizar que las instituciones privadas dispongan de tiempo efectivo para la enseñanza y la formación continua, y que este tiempo no sea erosionado por tareas burocráticas no esenciales. La regulación debe asegurar que las horas de trabajo, dedicadas a la labor pedagógica de los docentes, estén protegidas para garantizar la calidad del servicio ofrecido, tal como ocurre con la exigencia de formalización del personal.

Se recomienda llevar a cabo investigaciones de carácter longitudinal que permitan medir el impacto a largo plazo de las prácticas de retroalimentación en el desarrollo de la autonomía y la metacognición de los estudiantes.

Esto permitiría observar la evolución de estas competencias a lo largo de varios años académicos.

Sería de gran valor realizar estudios comparativos entre distintas instituciones educativas (públicas y privadas, con diferentes proporciones de estudiantes por docente y cargas administrativas). Este tipo de investigación permitiría aislar y comprender con mayor profundidad el impacto específico de las barreras sistémicas en la implementación de la retroalimentación formativa.

Se sugiere el desarrollo de proyectos de investigación-acción donde los propios docentes, guiados por un equipo de investigación, diseñen, implementen y evalúen la efectividad de nuevas estrategias e intervenciones institucionales para mejorar la cultura de la retroalimentación en su propia escuela. Este enfoque promovería la apropiación de nuevas prácticas y garantizaría su pertinencia al contexto específico.

REFERENCIAS

Alejos Álvarez, J. L. (2020).



Éstrés y creencias desadaptativas en docentes de una Institución educativa en Lima [Tesis de grado, Universidad Nacional Federico Villarreal].

<https://hdl.handle.net/20.500.13084/10275>



Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

American Psychological Association. (2017). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. <https://www.apa.org/ethics/code>



Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad.

Paidós. <https://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/laevaluacioncomooportunidadanijovichcappelletticompressed.pdf>

Anijovich, R. y González, C. (2011). Evaluar para aprender. Conceptos e Instrumentos. (1ª ed.). Aique Educación.

<https://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/anijovichevaluarparaaprenderlibroco.pdf>

Balarín, M. (2017). La trayectoria reciente y situación actual de la educación privada en el Perú. Grupo de Análisis para el Desarrollo. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6038>
Balarín, M. (2023, 22 de marzo). García Barandiarán, G. (23 de febrero de 2025). La precariedad de la educación privada en Perú: miles de niños estudian en colegios que eran casas. Ojo Público. <https://ojo-publico.com/5508/precariadad-la-educacion-ninos-estudian-colegios-que-eran-casas>
Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
Benavides, M., León, J. y Etesse, M.



Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

(2014). Desigualdades educativas y segregación en el sistema educativo peruano: Una mirada comparativa de las pruebas PISA 2000 y 2009.

Grupo de Análisis para el Desarrollo. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/AI15.pdf>



www.scielo.org.bo

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2959-65132025000300631

Black, P.

William, D. (1998). *Assessment and classroom learning*.

Assessment in Education:



doi.org

<https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i12.225>

Principles, Policy & Practice, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>



revistas.um.es | Cómo hacer investigación cualitativa en el área de tecnología educativa | RiITE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa

<https://revistas.um.es/riite/article/view/547251>

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>



www.scielo.org.bo | La retroalimentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje: Revisión sistemática

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642025000403228

Brookhart, S. M. (2017). How to give effective feedback to your students.



(2a ed.). ASCD.

Burga Vargas, V. R., Ortega Cabrejos, M. Y. y



doi.org | Retroalimentación formativa en el desempeño docente

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.500>

Hernández Fernández, B. (2023). *Retroalimentación formativa en el desempeño docente*. Horizontes.

Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7(27), 99-112. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.500>

Burga Vargas, V. R., Ortega Cabrejos, M. Y. y



doi.org | Retroalimentación formativa en el desempeño docente

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.500>

Hernández Fernández, B. (2023). *Retroalimentación formativa en el desempeño docente*.

Horizontes, 7(27), 99-112. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.500>

Bustamante, C. (26 de enero de 2023). Tipos de retroalimentación y su uso en la educación según Minedu. SIAGIE Perú. <https://siagie.top/tipos-de-retroalimentacion-y-su-uso-en-la-educacion-segun-minedu/>
Canabal García, C. y Margalef García,



www.scielo.org.bo

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2959-65132025000300631

L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado*.

Revista de Currículum y Formación del Profesorado,

21(2), 149-170. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/10329>



www.scielo.org.bo | La retroalimentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje: Revisión sistemática

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642025000403228

Carless, D. y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8),



doi.org

<https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i12.225>

Chozo Musayón,

P. M. (2023). *La retroalimentación formativa como clave para aprender a aprender. Una revisión sistemática.*

Revista de Climatología,

23, 1672-1676. <https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.1672-1676>

Contreras Pérez, G. y Zúñiga González, C. G.



doi.org | La retroalimentación formativa y su aplicación en la educación básica en escuelas de América latina

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4906

(2018). *Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la Evaluación Docente en Chile.*

Revista Actualidades

Investigativas en Educación,



press.religacion.com

<https://press.religacion.com/index.php/press/catalog/download/107/216/386?inline=1>

18(3), 1-25.

<https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v18n3/1409-4703-aie-18-03-415.pdf>



revistas.um.es | Cómo hacer investigación cualitativa en el área de tecnología educativa | RiITE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa

<https://revistas.um.es/riite/article/view/547251>

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.* SAGE Publications.

Creswell, J. W. y Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-131.

https://people.ucsc.edu/~ktellez/Creswell_validity2000.pdf

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the Self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

https://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_DeciRyan_PiWhatWhy.pdf

Deroncele Acosta, E.



y Mollo Flores, R. (2022). *Modelo de retroalimentación formativa integrada.* *Universidad y Sociedad*, 14(1),

391-401. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2569>

Educación al Futuro. (s.f.). *Nuestra Señora del Consuelo.* <https://educacionalfuturo.com/colegios/nuestra-senora-del-consuelo-2/>



Ellis, A. (1980). *Inventario de creencias irracionales.* [Manuscrito inédito/Instrumento de evaluación].

Institute for Rational Emotive Therapy.

Emerson, R. M., Fretz, R. I. y Shaw, L. L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes.* (2ª ed.). University of Chicago Press.



www.scielo.org.bo | La retroalimentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje: Revisión sistemática

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642025000403228

Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120.

<https://doi.org/10.3102/0034654312474350>

Fàbregues, S. y Paré, M.-H. (2007). Charmaz, Kathy C. (2006). Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis. *Papers. Revista De Sociologia*, 86, 284-287.

<https://doi.org/10.5565/rev/papers/v86n0.825>

Farfán-Pimentel,



D. E., Asto-Huamani, A. Y., Quispe-Fuentes, I. y Farfán-Pimentel, J. F. (2022).



press.religacion.com

<https://press.religacion.com/index.php/press/catalog/download/107/216/386?inline=1>

Retroalimentación en el aprendizaje

y aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación secundaria de una

institución educativa de Lima.

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar,

6(2), 720-742. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/1917/2731/>

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures.* Basic Books.

Giroux, H. (2004).



Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. Siglo XXI Editores.
Glaser, B.

revistas.um.es | Cómo hacer investigación cualitativa en el área de tecnología educativa | RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa
<https://revistas.um.es/riiite/article/view/547251>

G. y Strauss, A. L. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for Qualitative Research.

Sociology Press.

Gómez Reyes,



A. (2023). Intervenciones de retroalimentación formativa.

Paradigma, (Número extra-3), 16-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9813668>

Gosselin, É. (1959).

www.erudit.org | Hawthorne Revisited: Management and the Worker, its Critics, and Developments in Human Relations in Industry, by Henry A. Landsberger, 132 pp. C...
<https://www.erudit.org/fr/revues/ri/1959-v14-n2-ri01147/1022329ar.pdf>

Hawthorne Revisited: Management and the Worker, its Critics, and Developments in Human Relations in Industry, by Henry A. Landsberger, 132 pp. Cornell University, Ithaca, N.Y.

Relations Industrielles, 14(2). <https://doi.org/10.7202/1022329ar>

Guba, E. G. (1990). The paradigm dialog. SAGE Publications.

Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. Routledge.

www.scielo.org.bo
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2959-65132025000300631

Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of Feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17390>

Hiram Bingham School. (2025). Admisiones, vacantes y costos. <https://www.hiramingham.edu.pe/es/admisiones-vacantes-y-costos/>



Huayhua Prada, M., F., Avila Zamudio, C. del P., Vargas Pachterres, Y. C. y Buitron Bruno, C. R.

doi.org | La retroalimentación formativa una práctica eficaz en tiempos de pandemia
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.290>

(2021).

La

doi.org
<https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i12.225>

retroalimentación formativa una práctica eficaz en tiempos de pandemia. Horizontes.

Revista De Investigación En Ciencias De La Educación,

5(21), 1480-1490. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.290>

Institución Educativa Privada de Surco.



(2022). Proyecto Educativo Institucional 2022-2025. [Documento interno no publicado].
Instituto de Analítica Social e Inteligencia Estratégica - Pulso PUCP (2024).

repositorio.minedu.gob.pe | Monitoreo de la afectación del bienestar socioemocional docente en el contexto post pandemia por COVID-19. Informe de Evidencia sobr...
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/11321>

Monitoreo de la afectación del bienestar socioemocional docente en el contexto post pandemia por COVID-19 [Informe].

<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/11321>

Kvale, S. y Brinkmann, S. (2009). InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing. (2ª ed.). SAGE Publications.

Líderes Educativos.



(2019). Nota Técnica N°12: Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP).

Líderes Educativos. <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/nota-tecnica-n12-comunidades-de-aprendizaje-profesional-cap/>

Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry: Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1985, 416 pp., \$25.00 (Cloth). International Journal of Intercultural Relations, 9(4), 438-439. [http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)

Ministerio de Educación. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
Ministerio de Educación.



29

doi.org

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3961

(2020). Orientaciones para realizar la retroalimentación del aprendizaje a las y los estudiantes y sus familias en el marco de Aprendo en Casa.

<https://hdl.handle.net/20.500.12799/7729>

Ministerio de Educación. (2022). Resultados de la Evaluación Muestral de Estudiantes 2022 – Lima Metropolitana. <http://umc.minedu.gob.pe/resultados-em-2022/>

Ministerio de Educación. (2023). El Perú en SSES 2023. Informe nacional de resultados. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/10772>

Moreno Olivos, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: Reinventar la evaluación en el aula. Universidad Autónoma Metropolitana.

<https://hdl.handle.net/20.500.12799/5958>



30

rus.ucf.edu.cu

<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3673>

Moreno Olivos, T. (2023). La retroalimentación de la evaluación formativa en educación superior.

Revista Universidad y Sociedad, 15(2), 685-694. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3673>

Nassaji, H. (2015). Qualitative and descriptive research: Data type versus data analysis. Language Teaching Research, 19(1), 129-132. <https://doi.org/10.1177/1362168815572747>

Olmedo Torres, N., González Bonoso,



A. del C., Bonoso Conforme, E.



31

www.scielo.org.bo

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2959-65132025000300631

A., Sabando Manzaba, Z.M. y González Sabando,

K. S. (2025). El papel de la retroalimentación formativa en la mejora del desempeño académico. Revista Invecom, 5(1),

2739-0063. <https://ve.scielo.org/pdf/ric/v5n1/2739-0063-ric-5-01-e501063.pdf>

Patton, M. Q. (2002). Qualitative Research & Evaluation Methods. (3ª ed.). SAGE Publications.

Quispe Fuentes, I. (2023). Retroalimentación formativa y su relación con la competencia docente en educación primaria en Perú [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Federico Villarreal]. https://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13084/10381/TESIS_QUISPE_FUENTES_ISABEL.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ravela, P., Picaroni, B. y



32

actosenlaescuela.com | Retroalimentación efectiva: cómo dar devoluciones que realmente mejoran el aprendizaje

<https://actosenlaescuela.com/retroalimentacion-efectiva/>

Loureiro, G. (2017). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. Grupo Magro Editores.

<https://bibliospd.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/01/como-mejorar-la-evaluacion-en-el-aula.pdf>



33

doi.org

<https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i1.2.225>

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science, 18(2), 119-144.

<https://michiganassessmentconsortium.org/wp-content/uploads/Formative-Assessment-and-Design-of-Instructional-Systems.pdf>



34

www.scielo.org.bo

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2959-65132025000300631

Salazar, B. (2023). La retroalimentación formativa y su aplicación en la educación básica en escuelas de América latina. Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar, 7(1), 6117-6131.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4906

Seidman, I.



(2006). Interviewing as qualitative research. (3ª ed.). Teachers College Press.

Shute, V. J. (2007). Focus on Formative Feedback.

Review of Educational Research, 78(1). <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>

Solar Silva, D. (4 de diciembre de 2024).



Matrícula escolar 2025: Este es el cuantioso costo de ingreso y pensión de los colegios más exclusivos de Lima.

<https://www.infobae.com/peru/2024/08/23/matricula-escolar-2025-este-es-el-cuantioso-costo-de-ingreso-y-pension-de-los-colegios-mas-exclusivos-de-lima-metropolitana/>
Spradley, J. P. (1979). The ethnographic interview. Holt, Rinehart and Winston.
Stake, R. E. (1995). The art of case study research. SAGE Publications.
Stake, R. E. (2005). Qualitative research: Studying how things work. Guilford Press.

**35**

doi.org
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3961

Talledo Mendoza, G. G., Herrera Mogollón, R. T. y Sernaque Barrantes, M. (2022). Estrategias pedagógicas y retroalimentación formativa. Ciencia

Latina. Revista Científica Multidisciplinar, 6(6). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3961
Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.
Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. Journal of Supranational Policies of Education, (5), 6-29.
<https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/6656>

**36**

Documento de otro usuario
Viene de de otro grupo

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.
William, D. (2013). The main idea: Embedded formative assessment. Solution Tree.
Wood, D., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17(2),

**37**

Documento de otro usuario
Viene de de otro grupo

89-100.

https://sachafund.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/10/wood_et_al-1976-journal_of_child_psychology_and_psychiatry.pdf
Yin, R. K. (2009). Case study research: Design and methods. (4ª ed.). SAGE Publications.

**38**

Documento de otro usuario
Viene de de otro grupo

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp.

**39**

www.scielo.org.co
http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v23n2/es_0123-9155-acp-23-02-267.pdf/1000

13-39). Academic Press.

<https://ssrlsig.org/wp-content/uploads/2018/01/zimmerman-2005-attaining-self-reg-a-soc-cog-perspective.pdf>

ANEXOS
Anexo 1.



Guion de entrevista semiestructurada: percepción docente

I. Datos Demográficos
Género: ☐ Mujer ☐ Hombre
Edad: _____
Área: _____

-



Años de experiencia: _____ (General) / _____ (Institución)_____

II.

Bloque Temático: Experiencia y Práctica
¿Ha recibido formación en retroalimentación formativa? ☐ Sí ☐ No
Si es sí: ¿En qué consistió? _____
¿Qué dificultades enfrenta al brindar retroalimentación? Ej: Falta de tiempo, resistencia estudiantil.



¿Qué estrategias usa para asegurar su impacto positivo?

Ej: Diálogo personalizado, ejemplos cotidianos.



III.

Bloque Temático: Percepción y Efectividad
¿Cómo definiría el propósito de la retroalimentación en su aula?



¿Qué objetivos debe cumplir para ser efectiva?



¿Cómo influye en el aprendizaje de sus estudiantes?

Comparta un ejemplo concreto donde la retroalimentación mejoró un desempeño.



IV.

Bloque Temático: Calidad y Mejora
¿Cómo asegura que sea clara y precisa? Ej: Lenguaje sencillo, preguntas de comprensión.



¿Qué aspectos considera para que sea comprensible?

¿Cómo maneja situaciones donde la retroalimentación no fue pertinente?



V.

Cierre
¿Desea agregar algo relevante sobre su experiencia?



Anexo 2.

Guía de observación de clase: retroalimentación formativa

I. Datos Generales
Criterio Descripción
Código de observación
Fecha
Grado y sección
Área/curso
Docente Anónimo
Horario
Observador Nombre

II. Criterios de Observación
(Escala:



1 = Poco/Nunca, 2 = Parcialmente/A veces,

3 = Siempre/Totalmente)

- | Criterio | Evidencia Observada | Puntuación (1-3) | Comentarios |
|--------------------|---|------------------|-------------|
| 1. Propósito | Objetivos de aprendizaje explicitados al inicio. | | |
| 2. Claridad | Lenguaje accesible; instrucciones precisas y ejemplos concretos. | | |
| 3. Precisión | Identifica logros y errores; ofrece sugerencias de mejora específicas. | | |
| 4. Oportunidad | Se brinda durante actividades o inmediatamente después. | | |
| 5. Frecuencia | Constante durante la sesión (individual/grupal). | | |
| 6. Personalización | Adaptada a necesidades individuales (estilos, ritmos, inclusión). | | |
| 7. Interacción | Fomenta diálogo, preguntas reflexivas y metacognición. | | |
| 8. Impacto | Estudiantes ajustan desempeños tras retroalimentación. | | |
| 9. Estrategias | Usa diversidad de recursos: verbales, escritos, tecnológicos, rúbricas. | | |



Anexo 3. Matriz de análisis documental: retroalimentación formativa
I. Datos del Documento

Criterio Descripción
Código del documento
Tipo
Fecha
Área relacionada
Autor

II. Criterios de Análisis
(Escala: S = Sí, N = No, PV = Parcialmente)

- | Criterio | Evidencia Encontrada S/N/PV | Observaciones |
|-----------------------------|-----------------------------|---|
| 1. Propósito explícito | | Define objetivos de la retroalimentación formativa. |
| 2. Claridad y precisión | | Comentarios específicos y vinculados a competencias. |
| 3. Oportunidad | | Se brinda en momentos clave (ej: evaluación inicial). |
| 4. Frecuencia | | Evidencia de práctica sistemática. |
| 5. Personalización | | Adaptada a necesidades individuales. |
| 6. Estrategias | | Usa rúbricas, comentarios escritos, otros formatos. |
| 7. Participación estudiante | | Incluye respuesta o reflexión del estudiante. |
| 8. Seguimiento | | Registra mejoras post-retroalimentación. |

Anexo 4. Ficha de validación de entrevista semiestructurada

□

□

Anexo 5. Ficha de validación de observación en clases

□