



**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 al
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-Perú
2026**



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 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

N°	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.v9i12.225 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/revista/article/view/547251 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (62 palabras)
5	Documento de otro usuario #c208d1 Viene de otro grupo 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (57 palabras)

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 la información (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 la gran mayoría de los docentes demuestra dominio de los principios teóricos, un grupo significativo 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 the vast majority of teachers demonstrate mastery of theoretical principles, a significant group faces 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

DEDICATORIA.....	iii
RESUMEN.....	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.....	14
1.1. Antecedentes de la investigación.....	14
1.1.1. Antecedentes internacionales	15
1.1.2. Antecedentes nacionales.....	16
1.2. La Retroalimentación formativa: conceptualización y enfoque pedagógico.....	18
1.3. Definición de términos	33
1.4. Postura epistemológica: enfoque constructivista.....	37
1.5. Contextualización de la escuela: el caso de estudio	37
CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO.....	40
2.1. Enfoque, tipo, diseño de la investigación y categorías de análisis	40
2.2. Participantes y consideraciones éticas.....	43
2.3. Consideraciones éticas	46
2.3.1. Principios éticos rectores.....	46
2.3.2. Autorización institucional y consentimiento informado de los docentes	47
2.3.3. Consentimiento de las familias y asentimiento de los estudiantes	47
2.3.4. Anonimato, confidencialidad y uso de seudónimos	48
2.3.5. Resguardo, almacenamiento y destrucción de la información	49
2.3.6. Member-checking: devolución y validación con los participantes.....	50
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información y su validación.....	50
2.5. Procesamiento y procedimientos analíticos de la información	53
2.6. Rigor metodológico y confiabilidad.....	57

CAPÍTULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	60
3.1. Percepción y práctica de la retroalimentación formativa	60
3.2. Estrategias y prácticas predominantes.....	62
3.3. Impacto positivo general y desarrollo de habilidades	65
3.4. Dificultades en la implementación: la brecha entre el ideal y la práctica	67
3.5. Triangulación de hallazgos.....	71
3.6. Discusión de los resultados	76
CONCLUSIONES.....	79
REFERENCIAS	85
ANEXOS.....	91

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Caracterización de las docentes participantes	44
Tabla 2. Asignación de código a las observaciones de Aula	54
Tabla 3. Asignación de código a documentos analizados	54

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Guion de entrevista semiestructurada: percepción docente	91
Anexo 2. Guía de observación de clase: retroalimentación formativa	92
Anexo 3. Matriz de análisis documental: retroalimentación formativa	93
Anexo 4. Matriz de consistencia	94
Anexo 5. Matriz de categorización para investigaciones cualitativas	95
Anexo 6. Fichas para validación de instrumento: entrevista semiestructurada	96
Anexo 7. Consentimiento informado para docentes participantes	100
Anexo 8. Consentimiento informado para madres, padres y/o apoderados	102
Anexo 9. Protocolo de asentimiento verbal de estudiantes	104

INTRODUCCIÓN

La retroalimentación 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; Wiliam, 2013) como nacional (Burga et al., 2023; Gómez, 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 et al., 2023; Evans, 2013), la presión institucional por resultados (Burga et al., 2023; Salazar, 2023) y la permanencia de enfoques tradicionales de evaluación (Anijovich y González, 2011; Moreno, 2023) dificultan la instauración de prácticas reflexivas para el desarrollo de competencias. Si bien el Currículo Nacional de la Educación Básica [CNEB] (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 el informe del Minedu (2023), que muestra un estancamiento e incluso una disminución de prácticas relacionadas con la retroalimentación formativa entre 2019 y 2022. Dicho informe revela un incremento ligeramente en el uso extendido del monitoreo y la retroalimentación, mientras que aspectos vinculados al compromiso estudiantil, el pensamiento crítico y la retroalimentación escrita mostraron una tendencia decreciente.

Evidencia 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 (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 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 el siguiente supuesto orientador: 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. Este supuesto orientador 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, 2023; Minedu, 2023), la superficialidad de las prácticas de retroalimentación (Minedu, 2023; Moreno, 2023) y los obstáculos que impiden una retroalimentación más profunda y orientada a la reflexión y autorregulación (Anijovich y González, 2011; Burga et al., 2023; Salazar, 2023).

La formulación de este supuesto orientador conduce 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 resultados 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 (2023), Huayhua et al. (2021) y Chozo (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 información 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 Y CONCEPTUAL

El presente capítulo establece el pilar teórico y conceptual para esta investigación. Pretende ser un marco de referencia comprensivo, explorando 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, garantizando una comprensión rica y situada.

El capítulo se organiza en cinco apartados. El primero presenta los antecedentes internacionales y nacionales que enmarcan el estudio. El segundo aborda la conceptualización y el enfoque pedagógico de la retroalimentación formativa, incluyendo sus funciones, características, modelos teóricos, barreras de implementación, perspectivas emergentes y vacíos identificados en la literatura. El tercer apartado explicita la definición operativa de los términos clave que articulan la investigación. El cuarto apartado desarrolla la postura epistemológica constructivista que orienta el estudio. Finalmente, el quinto apartado cierra el capítulo con la contextualización de la escuela donde se realizó la investigación.

1.1. Antecedentes de la investigación

La retroalimentación formativa ha sido objeto de un creciente cuerpo de investigaciones en las últimas dos décadas, tanto en el ámbito internacional como en el contexto latinoamericano y peruano. Para situar el presente estudio en este campo, se revisan a continuación los antecedentes más relevantes, organizados en dos grupos según su procedencia geográfica. La selección priorizó investigaciones publicadas en los últimos diez años, con énfasis en los últimos cinco, y se atendió a tres criterios: pertinencia temática respecto al objeto de estudio, solidez metodológica del trabajo reportado y proximidad contextual (educación primaria, escuelas privadas y contextos urbanos) cuando esto fue posible. Los antecedentes incluyen aportes teóricos fundacionales que orientan el campo, así como investigaciones empíricas recientes que documentan tensiones similares a las exploradas en el presente estudio.

1.1.1. Antecedentes internacionales

A nivel internacional, Hattie y Timperley (2007) formularon el modelo de retroalimentación que actualmente se considera referencia obligatoria en el campo. A partir de una revisión sistemática de la literatura, los autores definieron la retroalimentación como la información que un agente proporciona sobre aspectos del desempeño de una tarea con el propósito de mejorar el aprendizaje, y proponen su organización en torno a tres preguntas guía —¿a dónde voy?, ¿cómo voy? y ¿a dónde voy ahora? — articuladas en cuatro niveles de actuación: tarea, proceso, autorregulación y yo. El estudio concluyó que la retroalimentación de mayor impacto pedagógico es aquella orientada al proceso y a la autorregulación, mientras que la centrada exclusivamente en la tarea o en el yo resulta menos productiva para el aprendizaje profundo. Este marco constituyó una referencia central para el presente estudio, dado que orienta el análisis de las modalidades de retroalimentación que las docentes implementan en sus aulas.

Posteriormente, Carless y Boud (2018) conceptualizaron la retroalimentación como un proceso dialógico que se completa únicamente cuando el estudiante interpreta, internaliza y actúa sobre los comentarios recibidos. A partir de un trabajo de naturaleza teórico-empírica, los autores proponen el constructo de *feedback literacy* (alfabetización en retroalimentación) y advirtieron sobre la limitación de los enfoques que concibieron la retroalimentación como un acto unidireccional de entrega de información. Este aporte resultó relevante para esta investigación porque permite leer críticamente las prácticas observadas y problematizar la prevalencia de modalidades orales no dialógicas, en las que el estudiante recibió información sin un espacio formal para procesarla.

En el contexto latinoamericano, Anijovich y Cappelletti (2017) sistematizaron los principios de la evaluación formativa y posicionan a la retroalimentación como una pieza clave de la cultura evaluativa institucional. Su contribución más relevante para el estudio radicó en el desplazamiento conceptual que proponen: de una retroalimentación entendida como técnica individual del docente, a una retroalimentación entendida como práctica situada que requiere condiciones institucionales propicias (tiempos protegidos, criterios compartidos, comunidades profesionales de aprendizaje). Esta perspectiva ofreció un marco fértil para comprender las tensiones entre la voluntad pedagógica de las docentes y las condiciones organizacionales de la escuela.

Más recientemente, Deroncele y Mollo (2022) presentaron un modelo de retroalimentación formativa integrada desarrollado en el contexto latinoamericano. La investigación, de carácter teórico-propositivo, articuló dimensiones estratégicas y operativas, e integró la retroalimentación reflexiva con la práctica, la orientación estratégica con la acción en el aula. Los autores enfatizaron la necesidad de modelos contextualizados, que respondieron a las particularidades de los sistemas educativos de la región. Este antecedente resultó especialmente pertinente porque ofreció una mirada latinoamericana sobre la retroalimentación, sensible a las condiciones reales del trabajo docente y a las exigencias del currículo regional.

Finalmente, Olmedo Torres et al. (2025) identificaron las principales barreras que limitan la implementación de la retroalimentación: número elevado de estudiantes por aula, falta de tiempo, insuficiente formación pedagógica y resistencia estudiantil. La investigación concluyó que las barreras estructurales operaron de manera convergente para reducir la calidad de la retroalimentación, incluso cuando los docentes poseen una concepción adecuada de la misma. Este antecedente es particularmente relevante para el presente estudio porque documentó, en un contexto regional cercano, la misma brecha entre saber teórico y práctica situada que se exploró en la presente investigación.

1.1.2. Antecedentes nacionales

En el ámbito peruano, Huanca-Arohuanca (2021) examinó cómo la retroalimentación formativa puede sostener procesos de aprendizaje significativos aun en contextos adversos, como el de la educación remota durante la pandemia de COVID-19. El autor enfatizó el carácter dialógico de la retroalimentación y la necesidad de que sea oportuna —inmediata en tareas complejas y diferida en las simples— para promover la reflexión y la autorregulación. Este antecedente aportó evidencia sobre la pertinencia del enfoque dialógico en el contexto peruano y subraya la importancia de las condiciones contextuales para su implementación.

Por su parte, Burga et al. (2023) documentaron que las docentes valoraron teóricamente la retroalimentación formativa, pero enfrentaron obstáculos significativos para su implementación, principalmente la elevada carga administrativa, la presión por resultados académicos y las altas expectativas de las familias.

Los autores concluyeron que la retroalimentación dialógica produce un aumento notable de la motivación estudiantil cuando se aplica de manera sostenida. Este antecedente es uno de los más cercanos al presente estudio en términos de contexto (escuelas privadas urbanas de Lima) y resulta clave para situar la presente investigación en la conversación académica nacional.

En la misma línea, Gómez (2023), analizó intervenciones de retroalimentación formativa en escuelas privadas catalogadas como innovadoras de Lima. El estudio reportó que, incluso en contextos institucionales favorables, la retroalimentación tendió a ser correctiva y centrada en la tarea, más que en el proceso o en la autorregulación del estudiante. El autor identificó como factor explicativo principal el promedio elevado de estudiantes por docente y la sobrecarga administrativa que enfrentaron los maestros. Este antecedente reforzó la pertinencia de investigar el fenómeno en escuelas privadas urbanas y dialoga directamente con los hallazgos del presente estudio.

Salazar (2023) examinó la aplicación de la retroalimentación formativa en la educación básica peruana, con especial atención al uso de tecnologías educativas. La autora documentó que la incorporación de plataformas digitales puede generar un ahorro significativo de tiempo en el proceso de retroalimentación, siempre que su uso se integre pedagógicamente y se acompañe del fortalecimiento de las competencias digitales docentes. Sus hallazgos advirtieron que la sola disponibilidad tecnológica no transforma las prácticas si persisten las barreras estructurales del entorno escolar.

Finalmente, Quispe (2023) investigó la relación entre la retroalimentación formativa y la competencia docente en educación primaria en el Perú. El estudio reportó que la prevalencia de la retroalimentación correctiva, en detrimento de prácticas formativas dialógicas, se asocia negativamente con el logro de aprendizajes significativos. La autora concluyó que el fortalecimiento de la competencia docente en retroalimentación formativa requiere intervenciones que combinen formación continua con cambios estructurales en las condiciones del trabajo docente. Este antecedente sostuvo una de las conclusiones centrales del presente estudio: la mejora de la retroalimentación no se resuelve únicamente con capacitación, sino que demanda transformaciones institucionales.

En su conjunto, los antecedentes revisados mostraron una convergencia notable en dos hallazgos: por un lado, la retroalimentación formativa es reconocida tanto en la literatura internacional como nacional como una práctica pedagógica de alto valor para el aprendizaje profundo; y por otro, su implementación efectiva se enfrenta de manera persistente a barreras sistémicas que trascienden el saber individual del docente. Sin embargo, la literatura nacional sobre escuelas privadas urbanas peruanas continúa siendo limitada, particularmente en el nivel primario. Esta brecha justifica la pertinencia del presente estudio, que aporta evidencia empírica situada en un contexto institucional escasamente abordado por la investigación previa.

1.2. 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, donde se sientan las bases para el desarrollo cognitivo y socioemocional. Es diferente de la retroalimentación sumativa, la cual juzga al final. La formativa, en cambio, acompaña el aprendizaje, identifica progresos y dificultades y orienta para la mejora continua.

Hattie y Timperley (2007) consideran que 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) coinciden en que su eficacia se maximiza al ser continua, oportuna y orientada al desarrollo de competencias. Huanca-Arohuanca (2021) subraya que es una práctica eficaz que implica interacciones dialogadas, fomentando la reflexión y autorregulación, incluso en contextos desafiantes como la pandemia del COVID 19. Bustamante (2023) la describe como un proceso de contacto entre docentes y estudiantes para identificar logros y necesidades, guiando la mejora.

El Minedu (2016) promueve un enfoque formativo de la evaluación, destacando que la retroalimentación empodera al estudiante para regular su aprendizaje y tomar decisiones informadas. Sin embargo, investigaciones recientes en escuelas privadas de Lima (Burga et al, 2023; Salazar, 2023) revelan 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 contradicción entre el reconocimiento teórico del valor formativo de la retroalimentación y su implementación práctica revela desafíos críticos. En un estudio de una escuela de Lima, el 66,7 % de los docentes limita su aplicación a momentos posteriores a evaluaciones, reduciéndola a una mera repetición de temas, en donde la mayoría de los estudiantes la percibe como un simple repaso (Farfán-Pimentel et al., 2022), alejándose así del modelo ideal de acompañamiento continuo.

Esta brecha se agrava por barreras estructurales identificadas en investigaciones recientes, donde los educadores atribuyen las limitaciones al alto número de estudiantes por aula, a la falta de tiempo, a la insuficiente formación pedagógica y algunos casos a la resistencia estudiantil (Olmedo Torres et al., 2025). Como advierte Moreno (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, afectando negativamente la participación y comprensión del estudiante. El desafío de una retroalimentación efectiva no es solo pedagógico, sino sistémico, exigiendo 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 (2020) argumenta que "evaluar para aprender" implica diseñar estrategias de retroalimentación que no sólo informen, sino que involucren activamente al estudiante en la reflexión sobre su propio proceso, transitando de una lógica transmisiva a una dialógica.

Desde el socio constructivismo, Vygotsky (1978) propone 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, progresando hacia la autonomía.

A pesar de un contexto normativo favorable en Perú, estudios recientes en Lima (Gómez, 2023; Burga et al., 2023) revelan 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, enfocada en identificar errores y proporcionar indicaciones precisas para superarlos. Se centra en el producto o tarea, ayudando al estudiante a comprender qué y por qué modificar. Sadler (1989) enfatiza que, para ser formativa, debe incluir criterios de logro claros y estrategias de mejora. Hattie y Timperley (2007) añaden que la retroalimentación efectiva no solo señala el error, sino que guía sobre "cómo hacerlo mejor". Bustamante (2023) la describe como indicar lo correcto o incorrecto, pero advierte que puede ser "incorrecta" si no promueve la reflexión.

Diversos estudios internacionales muestran que la retroalimentación correctiva específica y orientada a la mejora impacta positivamente la comprensión lectora y la producción escrita en primaria, confirmando 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 (2020) recomienda que el docente cuide el tono y el lenguaje para construir una relación de confianza y respeto.

En la ciudad de Lima, la Dirección Regional de Educación Ayacucho (2020b) ha evidenciado que la retroalimentación motivadora es fundamental para la permanencia escolar y la disposición para aprender en escuelas privadas urbanas, especialmente en aulas diversas. Esta capacidad influye no solo en el rendimiento, sino también en 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, permitiendo al estudiante reflexionar sobre su propio aprendizaje, identificar fortalezas y debilidades y hacer elecciones para mejorar. Busca desarrollar habilidades para el aprendizaje autónomo, como la planificación y la autoevaluación. Zimmerman (2000) señala que los estudiantes aprenden mejor cuando pueden fijarse objetivos y regular su comportamiento. La retroalimentación formativa favorece esto al enfocarse en el "cómo" o proceso del aprendizaje, más allá del resultado.

El CNEB (Minedu, 2016) subraya esta dimensión, señalando que la evaluación formativa debe contribuir a la autorregulación y reflexión crítica. En colegios privados de la ciudad de Lima, Burga 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.

Pero a pesar de este poder transformador de las funciones formativas y metacognitivas de la retroalimentación, investigaciones recientes muestran que existe un

desbalance preocupante en la práctica pedagógica en el Perú. Según el Minedu (2023), la mayoría de los maestros le da prioridad a la función correctiva, inhibiendo 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) señala 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, la mayoría de estudiantes no logra aplicar sus conocimientos en nuevos contextos, como reporta la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE, 2022), confirmando 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 destacan 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 et al., 2023; Quispe Fuentes, 2023). Esta orientación favorece prácticas superficiales que reducen la atención a aspectos motivacionales y metacognitivos, obstaculizando la autorregulación y la motivación intrínseca del estudiante. Anijovich (2020) enfatiza que 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, estudios muestran

que la retroalimentación rica y específica apoya la comprensión lectora y la producción escrita en educación básica, fortaleciendo el aprendizaje y la autonomía en colegios privados de Santiago de Surco (Talledo et al., 2022).

La importancia de la retroalimentación es que está directamente relacionada con los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación (Moreno, 2016). Cuando se relaciona explícitamente con las intenciones, permite al estudiante saber para qué está trabajando y dirigir sus esfuerzos. Investigaciones internacionales y latinoamericanas señalan que la alineación entre retroalimentación y objetivos es clave para la evaluación formativa (Dirección Regional de Educación Ayacucho, 2020; Deroncele y Mollo, 2022). Esto asegura claridad, motivación y compromiso, especialmente 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. Huanca-Arohuanca (2021) recalca que la retroalimentación debe ser oportuna para que los estudiantes realicen modificaciones, inmediata en trabajos complejos y diferida en los simples, para estimular la reflexión. Moreno (2023) indica 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) indica que la retroalimentación es poco frecuente en las aulas peruanas, limitando 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 et al., 2022). Esta brecha entre las mejores prácticas y la implementación real es preocupante. Otros estudios coinciden 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 (Brookhart, 2017; Hattie y Timperley, 2007; Anijovich, 2020).

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 también han emergido modelos integradores que contribuyen a la comprensión de la retroalimentación formativa. Deroncele y Mollo (2022), por ejemplo, proponen un modelo de retroalimentación formativa integrada que conecta dimensiones estratégicas y operativas para realizar intervenciones pedagógicas más contextualizadas y efectivas en distintos contextos educativos. Énfasis en integrar la retroalimentación reflexiva con la práctica, 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, proporcionando orientación sobre los procesos y fomentando la autorregulación. Esto permite al estudiante hacer seguimiento de su aprendizaje y modificarlo, consiguiendo aprendizajes más permanentes. En el Perú, el CNEB (Minedu, 2016) evidencia la influencia de estos enfoques, fomentando una retroalimentación rica y enfocada en el proceso. Como ya lo confirman 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 va ajustando 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, 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 educación primaria este enfoque tiene sentido. Estudios en la ciudad de Lima (Burga et al., 2023; Gómez, A., 2023) demuestran que docentes que usan andamiaje y retroalimentación mediada obtienen mejores resultados en competencias lectoras y autorreguladoras. Sin embargo, advierten 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, 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, reduciendo 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, especialmente en escuelas privadas de Surco.

Según informes oficiales del Minedu, 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; 2023), y 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, las cargas administrativas y la insuficiente capacitación pedagógica y digital del profesorado. Estas cifras se sustentan en el "Informe nacional sobre prácticas de retroalimentación en aulas peruanas" y la Evaluación Muestral de Estudiantes 2022 para Lima Metropolitana, ambos del Minedu (2022, 2023), que 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 carga administrativa, impide la implementación plena de modelos teóricos sofisticados. Esto crea una desconexión entre los ideales educativos y las realidades del aula. Esta disparidad sugiere que los mandatos políticos no son suficientes. 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 de Monitoreo de Prácticas Escolares del Minedu (2023) muestra que, entre 2019 y 2022, las prácticas de retroalimentación en el aula apenas crecieron, y la retroalimentación escrita y reflexiva casi desapareció. Esto revela un desfase entre las políticas educativas y las condiciones reales. Evans (2013) señala 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 et al. (2023) documentan 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, generando tensiones entre el discurso educativo y la realidad (Anijovich, 2020). En Perú, aunque el Currículo Nacional promueve la evaluación formativa, no todos los programas de formación docente incorporan sistemáticamente metodologías de retroalimentación auténtica. Gómez (2023) documenta 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 por maestro, lo que hace aún más compleja la atención personalizada (Gómez, 2023).

Además, un grupo reducido de los maestros está capacitado en evaluación formativa, lo que revela una carencia en la formación y actualización profesional (Burga et al., 2023). Esta información muestra la existencia de barreras estructurales que siguen impidiendo una retroalimentación enriquecida, a pesar de los marcos regulatorios existentes.

Estudios recientes en Perú demuestran que el bienestar socioemocional de los docentes aún se encuentra afectado después de la pandemia. En concreto, una proporción significativa de los docentes se siente emocionalmente agotado "algunos días" o "casi todos los días", y mientras cerca de la mitad tiene un estrés moderado, con altos índices de depresión y creencias desadaptativas. Esta información muestra 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 y capacitación continua y de calidad para dignificar la profesión docente, mejorar su bienestar y, por ende, la calidad de la educación en el país (Minedu et al., 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— van quedando excluidas en aras de una respuesta inmediata que no profundiza en el proceso de aprendizaje del alumno. La combinación de 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 desvelar 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 estudiante como protagonista. Burga et al., (2023) señalan 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, haciendo que los estudiantes sean participantes más activos. Ejemplos concretos destacan preguntas reflexivas y escucha activa.

Adicionalmente, la incorporación de herramientas digitales ha abierto nuevas posibilidades para la retroalimentación, especialmente con 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) señala 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. Como sostienen 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 (Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, 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 y Margalef, 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 indican que estos modelos integrados al currículo y la evaluación institucional requieren un entorno organizacional favorable para que el cambio sea sostenible (Salazar, 2023; Burga et al., 2023). De hecho, la integración institucional es fundamental para mejorar la coherencia pedagógica y fomentar una cultura colaborativa, algo especialmente pertinente en contextos privados donde existe mayor autonomía para el diseño de políticas propias (Gómez, 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 (Burga et al., 2023). Por su parte, el uso de tecnologías educativas, como plataformas digitales, optimiza el proceso y puede generar un ahorro significativo 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 (Salazar, 2023; Burga et al., 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, restringiendo su impacto. Los esfuerzos políticos e institucionales tienen que trabajar en dos vías, no sólo en la introducción de nuevas formas, sino en la generación de las condiciones para que éstas florezcan. Esto implica garantizar tiempo protegido para los profesores, liberándolos de la carga administrativa y de las 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:

Primero, 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 CNEB (Minedu, 2016), apoyando estudios como los de Quispe (2023), Huanca-Arohuanca (2021) y Chozo (2023), además de orientaciones internacionales contextualizadas, como las de Anijovich. Pero este enfoque en el sector público deja fuera el sector privado, con 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 S/ 1,250 (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 S/ 200 mensuales), se queda muy por debajo de las principales instituciones del segmento socioeconómico alto del mismo distrito, cuyas pensiones oscilan entre S/ 2,950 (Infobae,

2024) y S/ 3,786 (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, creando 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. Hay poca evidencia de 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 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 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 la ansiedad (Ellis, 1980; Alejos Álvarez, 2020). 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).

Y finalmente, modelos contextualizados. Estudios recientes muestran 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 (Salazar, 2023; Burga et al., 2023).

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, este estudio aportará evidencia empírica relevante.

De este modo, contribuirá al desarrollo de enfoques y modelos más contextualizados sobre la retroalimentación formativa en escuelas privadas de Perú. Al examinar en 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, fortaleciendo así el aporte de este trabajo más allá de la simple comparación entre lo público y lo privado.

1.3. Definición de términos

Para asegurar la precisión conceptual del presente estudio y facilitar la lectura comprensiva de los capítulos posteriores, se presentan a continuación las definiciones operativas de los términos clave que articulan la investigación. Estas definiciones se derivan del marco teórico y de la literatura especializada referida en los apartados previos.

- Retroalimentación formativa. Información que un agente —docente, par o el propio estudiante— proporciona sobre aspectos del desempeño de una tarea con el propósito de mejorar el aprendizaje, orientada a reducir la distancia entre el nivel actual y el nivel esperado, y articulada en torno a las preguntas: ¿a dónde voy?, ¿cómo voy? y ¿a dónde voy ahora? (Hattie y Timperley, 2007). En esta investigación se entiende como una práctica situada, dialógica y orientada a la autorregulación del aprendizaje.

- Evaluación formativa. Proceso continuo e intrínseco a la labor docente que busca crear oportunidades de aprendizaje a partir del análisis del desempeño estudiantil, orientado al ajuste de las estrategias pedagógicas y al apoyo del progreso individual (Anijovich, 2020; Minedu, 2016). La retroalimentación formativa constituye uno de sus componentes operativos clave.
- Andamiaje. Apoyo temporal y graduado que un agente más competente — típicamente el docente— ofrece al estudiante para que pueda alcanzar niveles de desempeño superiores a los que lograría por sí solo, retirando progresivamente la ayuda a medida que el estudiante internaliza los aprendizajes (Wood et al., 1976).
- Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Distancia entre el nivel de desarrollo real de un estudiante, determinado por su capacidad para resolver problemas de manera autónoma, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por su capacidad para resolver problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con pares más capaces (Vygotsky, 1978). La retroalimentación formativa opera, en este marco, como una mediación cognitiva en la ZDP.
- Metacognición. Capacidad del estudiante para reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento, regulando y mejorando deliberadamente su aprendizaje. Implica conocer las propias estrategias cognitivas, monitorear su aplicación y ajustarlas en función de los resultados (Zimmerman, 2000).
- Autorregulación del aprendizaje. Proceso mediante el cual el estudiante establece metas de aprendizaje, monitorea su progreso, regula sus estrategias cognitivas y motivacionales, y reflexiona críticamente sobre los resultados obtenidos. Constituye uno de los efectos pedagógicos esperados de una retroalimentación formativa de calidad (Zimmerman, 2000).
- Retroalimentación dialógica. Modalidad de retroalimentación concebida como un proceso interactivo en el que el estudiante es participante activo, interpreta los comentarios recibidos, los pone en relación con su propia comprensión y actúa sobre ellos para mejorar su desempeño (Carless y Boud, 2018).

- Currículum oculto. Conjunto de normas, valores y prácticas no declaradas explícitamente en el currículo formal, pero que se transmiten a los estudiantes a través de la organización institucional, las rutinas escolares y las interacciones cotidianas en el aula. En la presente investigación, este término se utiliza para caracterizar las lecciones implícitas que subyacen a las prácticas observadas de retroalimentación.
- Triangulación. Estrategia metodológica que consiste en abordar un fenómeno desde múltiples fuentes, técnicas o perspectivas con el propósito de robustecer la validez y la profundidad analítica de los hallazgos (Patton, 2002). En el presente estudio se emplea la triangulación metodológica, combinando entrevistas semiestructuradas, observación de aula y análisis documental.
- Estudio de caso instrumental. Diseño cualitativo en el que un caso —en este estudio, una escuela privada de Santiago de Surco— es seleccionado no como objeto en sí mismo, sino como una vía para investigar un fenómeno más amplio (Stake, 1995). El propósito del diseño no es la generalización estadística, sino la transferibilidad analítica de los hallazgos (Yin, 2009).
- Efecto Hawthorne. Es un fenómeno psicológico y metodológico en el cual los sujetos que participan en una investigación modifican, adaptan o mejoran de forma deliberada su comportamiento habitual al ser conscientes de que están siendo observados por un agente externo, y no debido a una variable o manipulación experimental directa. Con base en los planteamientos clásicos de Landsberger (1958), en el diseño de estudio de caso este efecto se mitiga mediante una permanencia prolongada y reiterada en el campo —estableciendo una habituación a través de múltiples sesiones de observación— y la construcción de un vínculo de confianza relacional, lo que permite que los actores regresen progresivamente a sus dinámicas y conductas cotidianas regulares.
- Análisis temático. Procedimiento de análisis cualitativo orientado a identificar, analizar y reportar patrones de significado en un corpus textual, mediante una combinación de aproximación inductiva —códigos que emergen de la

información— y deductiva —categorías derivadas del marco teórico— (Braun y Clarke, 2006).

- Verificación de los participantes (Member-checking). Es un procedimiento de control y validación cualitativa que consiste en devolver a los informantes directos el material derivado de sus propios aportes —como transcripciones literales o síntesis interpretativas preliminares— con el objetivo de que revisen el registro, confirmen la fidelidad de sus declaraciones, sugieran matices o soliciten el resguardo de fragmentos sensibles. De acuerdo con Lincoln y Guba (1985), esta práctica es considerada la técnica transversal más crucial para establecer el criterio de credibilidad y rigor metodológico en una investigación de naturaleza constructivista, transformando a los participantes en coautores del sentido construido en el estudio.
- Transferibilidad analítica. Criterio de rigor en la investigación cualitativa que refiere a la posibilidad de que los hallazgos de un estudio sirvan como referencia para comprender fenómenos similares en otros contextos que compartan características esenciales con el estudiado. Se distingue de la generalización estadística y se sostiene en la descripción densa del contexto (Geertz, 1973; Yin, 2009).
- Mediación pragmática. Es el proceso de adaptación, interpretación y ajuste activo que despliegan los docentes en su práctica cotidiana al enfrentarse a la tensión existente entre las exigencias del currículo ideal o normativo y las limitaciones materiales reales de su entorno escolar, tales como la escasez de tiempo pedagógico protegido o la elevada carga burocrática. Fundamentado en la sociología crítica de la educación de Henry Giroux (2004), este concepto describe cómo los profesores actúan como intelectuales transformativos que no ejecutan pautas de forma mecánica, sino que *median* las directrices institucionales, simplificando o transformando estrategias pedagógicas profundas en acciones operativamente más rápidas y viables para lograr la supervivencia y el cumplimiento formal del día a día en el aula.

1.4. Postura epistemológica: enfoque constructivista

La presente investigación se enmarca en una postura epistemológica constructivista, perspectiva ampliamente consolidada en la investigación cualitativa en educación (Guba y Lincoln, 1985; Guba, 1990; Creswell, 2013). Desde el plano ontológico, esta postura asume que la realidad educativa no constituye una entidad objetiva y singular, sino que es construida socialmente y experimentada de manera subjetiva por los actores que participan en ella. Las prácticas de retroalimentación formativa, en consecuencia, no se conciben como hechos uniformes y mensurables, sino como significados situados que emergen de la interacción entre docentes, estudiantes y el contexto institucional.

Desde el plano epistemológico, el conocimiento se concibe como emergente de la relación dialógica entre el investigador y los participantes, orientada a capturar las experiencias subjetivas y vividas de los docentes (Guba y Lincoln, 1985). La validez de los hallazgos, en este marco, se deriva de la profundidad y autenticidad de las voces de los participantes, así como de la coherencia interna entre las interpretaciones del investigador y los significados expresados por los docentes en sus narrativas y prácticas observadas.

Este posicionamiento se complementa con la perspectiva del constructivismo social de Vygotsky (1978), que sostiene que el conocimiento se construye en la interacción social y cultural. Tal mirada resulta especialmente fértil para abordar la retroalimentación formativa, en tanto fenómeno fundamentalmente dialógico y mediado por contextos institucionales, normativos y culturales específicos. Asumir esta postura implica reconocer la existencia de múltiples realidades construidas por los participantes y, por lo tanto, comprometerse con una indagación que privilegie la comprensión densa por sobre la generalización estadística. Esta orientación epistemológica es coherente con el enfoque cualitativo y el diseño de estudio de caso instrumental adoptados en el Capítulo II.

1.5. Contextualización de la escuela: el caso de estudio

La presente investigación se desarrolla en una escuela particular del distrito de Santiago de Surco, en la ciudad de Lima. Caracterizar este contexto es indispensable para comprender el fenómeno estudiado, en la medida en que la retroalimentación formativa es una práctica situada, moldeada por las condiciones institucionales, las orientaciones pedagógicas y la cultura organizacional propias de cada centro educativo.

El sector privado educativo peruano es heterogéneo, con instituciones de muy diversa orientación y costo. Las razones que motivan la opción por la educación privada suelen asociarse al nivel socioeconómico y a la búsqueda de una mejor calidad percibida, lo que genera altas expectativas parentales y presiones institucionales particulares (Burga et al., 2023; Gómez, 2023). Esta dinámica es distinta a la del sector público, con diferencias en las condiciones laborales, las ratios de estudiantes por docente y las exigencias institucionales sobre el profesorado (Burga et al., 2023; Gómez, 2023). En este sentido, el estudio aporta evidencia empírica en un espacio escasamente abordado por la literatura nacional, que se ha centrado predominantemente en escuelas públicas o rurales.

La institución donde se desarrolla la investigación orienta su propuesta pedagógica desde un enfoque socio-cognitivo-humanista y desde principios cristianos, en busca de una formación integral del estudiante y de experiencias educativas humanizadas (Institución Educativa Privada de Surco, 2022). Su Proyecto Educativo Institucional (PEI) 2022-2025 documenta, además, las condiciones contextuales que enmarcan la labor docente y que resultan especialmente relevantes para esta investigación.

En su reseña histórica, el PEI registra la presión derivada del número elevado de estudiantes por aula: en el año de fundación, el promedio en primaria era de 24,5 estudiantes por aula, y hacia 2001 el promedio en el nivel Inicial alcanzaba 26,6 estudiantes. Esta situación se vincula con una debilidad explícitamente reconocida por la institución en su propio diagnóstico FODA, donde se identifica una infraestructura limitada en relación con la capacidad y las posibilidades de crecimiento del colegio (Institución Educativa Privada de Surco, 2022). Asimismo, el documento aborda la considerable carga administrativa que afecta al personal, reportando un recargo de funciones derivado de la limitada cantidad de personal administrativo y de la ausencia de manuales formales de procesos. Frente a este escenario, 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.

La propia documentación institucional, elaborada en 2022, evidencia con claridad las barreras estructurales que condicionan la labor docente cotidiana: ratios elevadas, sobrecarga administrativa e infraestructura limitada. Estas condiciones no son ajenas al fenómeno de la retroalimentación formativa, sino que constituyen parte de su entramado

situado: configuran el tiempo disponible, las posibilidades de individualización y las dinámicas de seguimiento al aprendizaje. Por ello, este escenario institucional resulta particularmente fértil para indagar cómo los docentes perciben, interpretan y operan la retroalimentación formativa en su práctica cotidiana, asunto que se aborda en los capítulos siguientes.

Por consideraciones de confidencialidad institucional, a lo largo del estudio la escuela se referirá como "Institución Educativa Privada de Surco" y su PEI será citado como (Institución Educativa Privada de Surco, 2022), siguiendo el procedimiento descrito en el apartado de consideraciones éticas (Capítulo II, sección 2.2).

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 (Guba y Lincoln, 1985). Asimismo, se detalla el enfoque y diseño, las categorías de análisis, la selección de participantes y contexto, las técnicas de recolección y validación, 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, buscando 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, para 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, creando 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). Y esto se consigue mediante la descripción rica de los fenómenos (Geertz, 1973). La descripción densa implica proporcionar detalles contextuales, conductuales y significativos tan ricos y precisos que el lector pueda decidir por sí mismo si los resultados resonasen en su propio entorno o grupo.

En coherencia con la postura epistemológica del estudio, desarrollada en el Capítulo I (apartado 1.2), este diseño metodológico privilegia la comprensión de las realidades construidas por los participantes en su contexto situado, alineando las decisiones de enfoque, tipo y diseño con la naturaleza interpretativa de la investigación.

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 la información, guiaron la recolección y el procesamiento de la información, asegurando 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 la información:

- La primera es la concepción del profesor de la retroalimentación formativa, es decir, la manera en que él la vive en su práctica (Rojas, 2022). 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, 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, 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/competencia.
- La tercera categoría es influencia y resultados en el aprendizaje del estudiante, refiriéndose a lo que el profesor noto que el estudiante hace como resultado de la retroalimentación. Beneficios generales e impacto en habilidades (motivación, autonomía, metacognición), al indagar si se promueve la confianza en sí mismo y la autorregulación, fundamentales para el aprendizaje profundo; y 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, desafíos y determinantes analiza los obstáculos que impiden una aplicación óptima de la retroalimentación. Esto implica barreras de ejecución (falta de tiempo, heterogeneidad estudiantil, resistencia), determinando si la carga administrativa o la cantidad de estudiantes lleva a simplificar las prácticas pedagógicas; y experiencia

docente vs. formación específica, donde el aprendizaje sobre retroalimentación se adquiere a través de la práctica empírica o la capacitación. Además, se añadió la categoría hallazgos inesperados, con las subcategorías falta de herramientas específicas en la práctica, refiriéndose al escaso uso de herramientas formales como rúbricas, y 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 la información cualitativa, facilitando la interpretación de las percepciones y prácticas docentes en relación con la retroalimentación formativa.

2.2. Participantes y consideraciones éticas

El presente apartado describe a los participantes del estudio y las consideraciones éticas que regularon su involucramiento. La caracterización detallada de la institución donde se desarrolló la investigación fue presentada al cierre del Capítulo I (apartado 1.3), por lo que aquí se concentran únicamente las decisiones relativas a la selección y el resguardo ético de los participantes.

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, estando compuesta por 27 docentes mujeres y un docente varón. Esta composición, junto con las variaciones de edad, enriqueció la riqueza de la información y mejoró la transferibilidad analítica de los hallazgos, permitiendo 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 intencionado o por criterio (Taylor y Bogdan, 1986) y se planificó para aumentar la riqueza de la información y mejorar la transferibilidad analítica (Yin, 2009) de los resultados, revelando 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, 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 (por ejemplo, A1, A2, B1).

En cumplimiento con las sugerencias de optimización del reporte metodológico, las características demográficas y profesionales detalladas de las 28 docentes entrevistadas (incluyendo código alfanumérico asignado, sexo, edad, área de especialidad, grados a su cargo y años de experiencia general e institucional) han sido sistematizadas en la Tabla 1. Cabe señalar que los códigos A1–A27 identifican a las docentes mujeres y el código B1 al único docente varón.

Tabla 1.
Caracterización de las docentes participantes

Código	Sexo	Edad	Área / Especialidad	Grado(s) que enseña	Años exp. general	Años exp. en la institución	Observación de aula
A1	Mujer	51	DPCC	5°	29 años	4 años	—
A2	Mujer	53	Cristianismo	1° y 3° grado	30 años	26 años	OBS01
A3	Mujer	38	Psicología	3° y 4° grado	12 años	8 años	—
A4	Mujer	42	Educación primaria	6°	19 años	19 años	—

A5	Mujer	44	Ciencia y Tecnología	6°	25 años	21 años	—
A6	Mujer	53	Arte y cultura	1°, 2°, 3° 5°, 6°, 7° grados	30 años	25 años	—
A7	Mujer	47	Educación primaria	5° grado	24 años	23 años	—
A8	Mujer	43	DPCC	5° y 7° grado	19 años	9 años	—
A9	Mujer	34	Educación primaria	Primaria (varios grados)	11 años	8 años	—
A10	Mujer	34	Inglés	2°	13 años	8 años	OBS02
A11	Mujer	30	Cristianismo	2° grado	9 años	7 años	OBS03
A12	Mujer	50	Inglés	3°	26 años	26 años	OBS04
A13	Mujer	42	Cristianismo	1° grado	18 años	15 años	OBS06
A14	Mujer	57	Cristianismo	10° - 11°	35 años	15 años	—
A15	Mujer	41	Educación primaria	2°	20 años	7 años	—
A16	Mujer	46	Educación primaria	1°	25 años	8 años	—
A17	Mujer	31	Matemática	Quinto y sexto grado	10 años	3 años	OBS05
A18	Mujer	33	Educación Física	Todos los grados de primaria	13 años	7 años	—
A19	Mujer	46	Inglés	Primaria (varios grados)	25 años	25 años	OBS10
A20	Mujer	52	Educación primaria	3°	20 años	14 años	—
A21	Mujer	39	Educación Física	5° y 6° grado	17 años	11 años	—
A22	Mujer	33	Ciencia y Tecnología	2°	10 años	4 años	OBS09
A23	Mujer	45	Educación primaria	5° grado	23 años	22 años	—

A24	Mujer	54	Educación Física	6°, 7°, 8°, 9° grado	34 años	3 años	—
A25	Mujer	35	Comunicación	1° grado	13 años	6 años	OBS08
A26	Mujer	24	Educación primaria	1° grado	4 años	3 años	—
A27	Mujer	50	Ciencia y Tecnología	5°	26 años	26 años	OBS07
B1	Varón	38	Arte y cultura (Canto)	Inicial, primaria y secundaria	12 años	12 años	—

Nota. La denominación de algunas áreas se ha homogeneizado para facilitar la lectura (por ejemplo, “Educación primaria” agrupa las menciones “Primaria”, “Unidocencia”, “Docencia” y “docente primaria”). El término DPCC corresponde a Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica. El símbolo “—” indica que la docente participó únicamente en la entrevista, no en las observaciones de aula. Elaboración propia a partir de la información registrada en las entrevistas (octubre de 2024).

2.3. Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló bajo principios éticos rigurosos, en concordancia con las directrices de la American Psychological Association (APA, 2017), los lineamientos éticos institucionales aplicables a la investigación con seres humanos y las buenas prácticas reconocidas para la investigación cualitativa con menores de edad y comunidades educativas (Creswell, 2013; Guba y Lincoln, 1985).

Dada la naturaleza del estudio —que involucra observación de aula con participación de niñas y niños de educación primaria, además de entrevistas con docentes—, las consideraciones éticas se diseñaron como un proceso transversal a todas las etapas de la investigación: acceso al campo, recolección de información, análisis, devolución de resultados y resguardo final de la información.

2.3.1. Principios éticos rectores

Cuatro principios articularon todas las decisiones del estudio:

- Autonomía: la participación de cada actor (institución, docentes, familias y estudiantes) fue siempre voluntaria, sin presiones institucionales y con la posibilidad explícita de retirarse en cualquier momento sin consecuencia alguna.

- No maleficencia: se cuidó que ninguna actividad del estudio expusiera a los participantes a riesgos físicos, emocionales o reputacionales, y que la dinámica habitual del aula no se viera afectada negativamente.
- Beneficencia: la investigación devuelve a la comunidad educativa una comprensión sistematizada sobre sus propias prácticas de retroalimentación, susceptible de orientar mejoras institucionales.
- Justicia: el trato fue equitativo entre los participantes, y los criterios de selección se hicieron explícitos para evitar arbitrariedades.

2.3.2. Autorización institucional y consentimiento informado de los docentes

Antes de iniciar la recolección de información, se obtuvo la autorización formal de la dirección general de la institución y de las coordinadoras académicas del nivel primario, a quienes se les presentó por escrito el propósito del estudio, las técnicas de recolección previstas y el resguardo de la confidencialidad institucional.

Una vez obtenida la autorización, los 28 docentes participantes recibieron información detallada sobre los objetivos de la investigación, la naturaleza voluntaria de su participación, la duración aproximada de las entrevistas y las observaciones, el uso estrictamente académico de la información, su derecho a retirarse en cualquier momento sin repercusiones, y los procedimientos de anonimización y resguardos descritos más adelante.

Esta información se transmitió por dos vías: presencialmente a través de las coordinadoras académicas y posteriormente por correo electrónico personalizado, donde se adjuntó el formato de consentimiento informado (Anexo 7). Las 28 docentes otorgaron su consentimiento informado por vía electrónica, dejando constancia digital de su aceptación voluntaria. Ninguna docente declinó ni se retiró durante el desarrollo del estudio.

2.3.3. Consentimiento de las familias y asentimiento de los estudiantes

Dado que las observaciones de aula implicaron la presencia del investigador en sesiones de clase con niñas y niños de primaria, se desarrolló un procedimiento diferenciado para resguardar el ejercicio de derechos de los menores.

En primer lugar, la institución comunicó a las madres, padres y/o apoderados de los estudiantes de las aulas observadas la realización del estudio, mediante un comunicado oficial que detallaba los objetivos de la investigación, las técnicas a emplear (observación

no participante, sin intervención del investigador en la dinámica de clase), el carácter académico y confidencial del estudio, y la decisión de no incluir en el análisis ninguna información identificable de los estudiantes. Las familias firmaron el formato de consentimiento informado correspondiente (Anexo 8), autorizando expresamente la presencia del investigador en el aula y, cuando aplicó, la grabación de audio o video únicamente con fines de registro.

En segundo lugar, y de manera complementaria, se obtuvo el asentimiento verbal de los niños y niñas al inicio de cada sesión observada, conforme al protocolo registrado en el Anexo 9. La docente del aula, en coordinación con el investigador, explicó a los estudiantes en un lenguaje apropiado a su edad la presencia del investigador y la naturaleza no evaluativa de la observación, indicándoles que podían expresar incomodidad o desacuerdo en cualquier momento. En ningún caso se solicitó a los estudiantes participar directamente en entrevistas ni se recogió información personal sobre ellos. La unidad de análisis del estudio fueron las prácticas docentes; los estudiantes formaron parte del contexto observado, no del corpus de información analizada.

2.3.4. Anonimato, confidencialidad y uso de seudónimos

Para resguardar la identidad de todos los actores involucrados, se aplicaron tres mecanismos complementarios:

- Las docentes participantes fueron identificadas con un código alfanumérico (A1, A2, ... A28), sin asociación visible al nombre real, al grado o al área específica en los archivos de análisis y en el informe final.
- Las sesiones de observación se identificaron con códigos del tipo OBS01 a OBS10.
- En el caso de las niñas y niños que aparecen mencionados en los relatos de las docentes o en las notas de campo, se utilizaron seudónimos que reemplazaron por completo los nombres reales; estos seudónimos no guardan relación con las iniciales ni con rasgos identificables de los menores, y se asignaron de manera disociada del archivo de identificación

De igual modo, la institución educativa se denomina genéricamente "Institución Educativa Privada de Surco" a lo largo de todo el informe, sin mención a su nombre real, ubicación exacta ni elementos visuales que permitan su identificación.

Para preservar la confidencialidad institucional, el Proyecto Educativo Institucional se referencia en el texto como (Institución Educativa Privada de Surco, 2022) y se registra en la lista de referencias bibliográficas como: Institución Educativa Privada de Surco. (2022). Proyecto Educativo Institucional 2022-2025 [Documento interno no publicado].

2.3.5. Resguardo, almacenamiento y destrucción de la información

La información primaria del estudio —grabaciones de audio y video de entrevistas y observaciones, transcripciones, notas de campo y documentos analizados— recibió un tratamiento específico de resguardo, alineado con principios de seguridad de la información y protección de la información personales:

- Anonimización de grabaciones. Las grabaciones se almacenaron con identificadores codificados (por ejemplo, "Entrevista_A07" o "OBS04"), nunca con el nombre real del participante. Una tabla maestra de correspondencia entre códigos y nombres reales se mantuvo en un archivo independiente, cifrado, accesible únicamente a los investigadores responsables. En las transcripciones se reemplazaron de manera sistemática los nombres propios, referencias a colegas, a estudiantes y a personas externas mencionadas durante la conversación; cuando alguna mención podía permitir la identificación indirecta del participante o de un menor, se sustituyó por una descripción genérica (por ejemplo, "una estudiante del aula").
- Almacenamiento seguro y control de acceso. Los archivos digitales (audios, transcripciones, codificaciones, notas de campo y documentos institucionales) se almacenaron en un repositorio personal cifrado, accesible únicamente con contraseña por los investigadores responsables del estudio y por el asesor de tesis. No se compartieron archivos con la información primaria a través de canales abiertos (correo no cifrado, mensajería instantánea o nubes personales sin protección). Las notas de campo en papel utilizadas durante las observaciones fueron digitalizadas y posteriormente custodiadas bajo llave por los investigadores.
- Periodo de conservación y destrucción. La información primaria se conservará por un periodo de cinco (5) años contados a partir de la fecha de sustentación de la tesis, plazo durante el cual podrá ser requerida para verificación académica,

auditoría metodológica o uso en publicaciones derivadas del estudio. Concluido este periodo, las grabaciones, transcripciones, tabla maestra de códigos y notas de campo serán eliminadas de forma irreversible: los archivos digitales mediante borrado seguro del repositorio y los soportes físicos mediante destrucción mecánica. Los participantes fueron informados de este procedimiento al momento de firmar el consentimiento.

2.3.6. Member-checking: devolución y validación con los participantes

Como parte del compromiso ético con los participantes y como estrategia para fortalecer la credibilidad de los hallazgos, se aplicó el procedimiento de *member-checking* (Lincoln y Guba, 1985). De las 28 docentes participantes, siete (7) aceptaron participar voluntariamente en la fase de validación; el criterio de selección fue la diversidad de áreas curriculares y años de experiencia docente, asegurando la representación de los perfiles más relevantes para el estudio.

A estas participantes se les devolvió la transcripción literal de su entrevista, enviada por correo electrónico personalizado, otorgándoles un plazo de diez (10) días hábiles para revisar el material, confirmar la fidelidad del registro, sugerir matices, solicitar la eliminación de fragmentos sensibles o agregar precisiones interpretativas. Las observaciones recibidas se incorporaron al corpus de análisis.

A modo de ejemplo, una de las docentes solicitó retirar una frase en la que cuestionaba aspectos de la gestión institucional, por considerar que su difusión podría exponerla en su entorno laboral; atendiendo a esta solicitud, la cita fue eliminada del análisis y reemplazada por una síntesis interpretativa que conservaba el sentido general del aporte sin comprometer la identidad de la participante. Este procedimiento se asumió no solo como una técnica de validación, sino como un acto de devolución ética que reconoce a las docentes como coautoras del sentido construido en la investigación.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información 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 información: entrevistas semiestructuradas, observación de aula y revisión documental (Patton, 2002; Guba y Lincoln, 1985). Esta estrategia no sólo 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 información. Esta elección se justificó por su flexibilidad, que 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 incluía 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, enriqueciendo la información obtenida (Spradley, 1979). Esta técnica fue fundamental para capturar la perspectiva "dicha" de los docentes, que luego sería contrastada con las otras fuentes.

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, proporcionando 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. 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,

buscando capturar 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 información, para contextualizar la investigación y triangular la información. Esta metodología permitió 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 documentos principales como el Proyecto Educativo Institucional 2022-2025, registros de evaluación diagnóstica (2° a 6° grado de Primaria y nivel Inicial a 1° grado) y un cuaderno de instrumentos de evaluación de 1° a 6° 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 y encontrar posibles vacíos entre la política y la práctica o confirmar las percepciones de los profesores. Los documentos ofrecieron una rica fuente de información 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 triangulación 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; Guba y Lincoln, 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 recolección de información 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 información rica y significativa (Creswell, 2013). Se detallaron 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, quienes 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 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, permitiendo obtener información rica y significativa y fortaleciendo la credibilidad y dependabilidad general del estudio.

2.5. Procesamiento y procedimientos analíticos de la información

El procesamiento y análisis de la información cualitativa se realizó de manera sistemática y rigurosa, siguiendo un enfoque iterativo que permitió la construcción de categorías y la 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 cada uno de los 28 docentes entrevistados se le 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 01 al 10.
- Documentos Institucionales: A los tres tipos de documentos analizados se les asignó un código para su fácil referencia.

Tabla 2.
Asignación de código a las observaciones de Aula

Código OBS	Código docente	Grado	Área observada
OBS01	A2	6°B	Cristianismo
OBS02	A10	2°D	Inglés
OBS03	A11	2°C	Cristianismo
OBS04	A12	1°A	Inglés
OBS05	A17	1°A	Matemática
OBS06	A13	4°C	Cristianismo
OBS07	A27	3°D	Investigadores inquietos
OBS08	A25	1°C	Investigadores inquietos
OBS09	A22	6°B	Ciencia y Tecnología
OBS10	A19	3°C	Inglés

Nota. Elaboración propia.

Tabla 3.
Asignación de código a documentos analizados

Código de Documento	Documento analizado
DOC-PEI	Proyecto Educativo Institucional 2022-2023
DOC-RED	Registros de Evaluación Diagnóstica de Entrada
DOC-IEA	Compendio de Instrumentos de Evaluación de Aula

Nota. El acrónimo PEI corresponde al Proyecto Educativo Institucional; RED, a los Registros de Evaluación Diagnóstica; e IEA, al Compendio de Instrumentos de Evaluación en el Aula. Elaboración propia a partir de los documentos oficiales provistos por la institución (octubre de 2024).

Una vez codificadas las fuentes, el análisis se realizó mediante análisis temático, en la tradición propuesta por Braun y Clarke (2006), referencia consolidada en investigación cualitativa en educación. Esta opción metodológica se eligió por dos razones convergentes con los objetivos del estudio: en primer lugar, el análisis temático permite identificar, analizar y reportar patrones de significado en información cualitativa sin las exigencias de muestreo teórico, saturación y construcción de teoría sustantiva propias de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967); en segundo lugar, admite explícitamente la combinación de una aproximación inductiva, en la que los temas emergen del corpus, con una aproximación deductiva, en la que categorías derivadas del marco teórico orientan parcialmente la mirada del investigador (Braun y Clarke, 2006). Esta combinación resulta coherente con el diseño de caso instrumental adoptado, que parte de un marco conceptual definido sobre la retroalimentación formativa y, al mismo tiempo, se mantiene abierto a las particularidades del contexto.

La codificación se realizó de manera manual, sin uso de software especializado de análisis cualitativo. El corpus de información primaria —transcripciones literales de las 28 entrevistas, notas de campo de las 10 observaciones y registros del análisis documental— se organizó en archivos de procesador de texto y hojas de cálculo, donde se llevó a cabo el marcado de códigos, la construcción de categorías y el trazado de relaciones entre temas. Esta opción operativa permitió una proximidad directa con la información y favoreció el carácter iterativo del análisis (Saldaña, 2013).

El procedimiento se desarrolló en tres fases articuladas:

- Familiarización con el corpus. Todas las entrevistas fueron transcritas literalmente para generar un corpus textual unificado. Las transcripciones, junto con las notas de campo de las observaciones de aula y los documentos institucionales analizados, fueron leídas y releídas con el propósito de familiarizarse con el contenido, reconocer patrones iniciales y sumergirse en las voces de los participantes. Durante esta fase se generaron notas analíticas preliminares (memos) que registraban impresiones, preguntas emergentes y posibles conexiones entre fragmentos.

- Generación de códigos iniciales. En una segunda fase, se asignaron códigos descriptivos e interpretativos a fragmentos significativos del corpus (palabras, frases, párrafos). La codificación combinó dos rutas: una inductiva, en la que los códigos emergieron directamente de la información; y una deductiva, en la que se aplicaron códigos derivados de las categorías analíticas establecidas previamente a partir del marco teórico (concepción de la retroalimentación, formas y maneras de retroalimentar, influencia en el aprendizaje, y desafíos y determinantes). Esta doble vía aseguró tanto la apertura al hallazgo de elementos no anticipados como la coherencia con los objetivos del estudio.
- Búsqueda, revisión y definición de temas. Los códigos iniciales se agruparon en temas más amplios, los cuales fueron revisados de manera reiterada contrastándolos con el corpus para verificar su pertinencia, consistencia interna y distinción entre sí. En esta fase se descartaron códigos redundantes, se fusionaron categorías afines y se renombraron temas para reflejar con mayor precisión su contenido. El resultado fue un mapa temático organizado en torno a las cuatro categorías analíticas del estudio, con sus respectivas subcategorías. Adicionalmente, en esta fase se identificó la categoría emergente hallazgos inesperados, que incorporó dos subcategorías no previstas inicialmente: la falta de uso de herramientas específicas en la práctica y la contradicción entre discurso y práctica como mediación pragmática.
- El proceso analítico fue inherentemente iterativo: el investigador se desplazó de manera reiterada entre el corpus, los códigos y los temas, ajustando interpretaciones y verificando que los temas representaran fielmente las percepciones y prácticas de las docentes. La comparación sistemática entre casos (entre docentes con distintos años de experiencia, áreas curriculares y grados) permitió identificar patrones, contradicciones y matices que enriquecieron la interpretación final.

Los hallazgos derivados de las entrevistas, observaciones y documentos se integraron fluidamente en un marco analítico cohesivo. La presentación de los resultados se estructuró de manera que las fuentes se complementaran y contrastaran entre sí. Asimismo, se realizó una comparación sistemática de casos (por ejemplo, atendiendo a los años de

experiencia y disciplinas de las docentes) para identificar patrones sutiles, contradicciones o singularidades, permitiendo que las voces auténticas de las participantes anclaran las interpretaciones del análisis.

2.6. Rigor metodológico y confiabilidad

En la investigación cualitativa, el concepto de "validación" se transforma en el de confiabilidad, que se centra en la credibilidad, transferibilidad, dependabilidad y confirmabilidad de los hallazgos (Guba y Lincoln, 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, asegurando 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, asegurando que las interpretaciones del investigador reflejen fielmente la realidad experimentada por ellos. En este estudio, la credibilidad se garantizó mediante varios procedimientos:

- Se trianguló la información y los métodos. Como se mencionó anteriormente, la triangulación de información de entrevistas, observaciones y documentos confirmó patrones y minimizó la posibilidad de que los resultados estuvieran sesgados por una sola fuente.
- Se aplicó la verificación por los miembros (member-checking), considerada por Lincoln y Guba (1985) como una de las técnicas más relevantes para determinar la credibilidad en la investigación cualitativa. Este procedimiento permitió a las docentes participantes revisar el registro de sus voces y aportar precisiones interpretativas, fortaleciendo la autenticidad de los hallazgos. El detalle del procedimiento —participantes, criterios de selección, material devuelto, plazo de respuesta y ajustes incorporados— se describe en el apartado 2.3 (Consideraciones éticas).
- 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—, construyendo confianza con los profesores y los alumnos y detectando

patrones comunes y repetitivos de retroalimentación, atenuando el efecto Hawthorne (Landsberger, 1958). El efecto Hawthorne (Landsberger, 1958) es 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, disminuyendo 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 (Guba y Lincoln, 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, detallando 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 densa (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 intencionado de máxima variación (Patton, 2002). La elección intencionada de participantes con perfiles diversos (años de experiencia, disciplinas, edades, 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 (Guba y Lincoln, 1985), es decir, si los resultados serían consistentes si el estudio se replicara.

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 recolección de información hasta la codificación y categorización y la interpretación. Este “rastreo de auditoría” (Guba y Lincoln, 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, desarrollada de manera rigurosa a lo largo de las tres fases del análisis temático descrito en el apartado 2.5 —familiarización con el corpus, generación de códigos iniciales y búsqueda, revisión y definición de temas— siguiendo el procedimiento propuesto por Braun y Clarke (2006). El registro escrito de las decisiones de codificación, la combinación explícita de rutas inductiva y deductiva, y la revisión reiterada de los temas frente al corpus permitieron desarrollar códigos y categorías de manera trazable y reproducible, favoreciendo la estabilidad interpretativa de los resultados.

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

En 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, creando autoconciencia y minimizando la posibilidad de que estos influyeran en el análisis de los hallazgos.

Una segunda estrategia fue la saturación de citas textuales, usando 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, fortaleciendo 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, articulando 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, conectando 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, definiéndola 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 describe 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 enmarca en el ideario de la institución, afirmando 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, específica y, como enfatiza 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 inglés de segundo grado. Para concluir el tema de la conjugación verbal, 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, generando un ambiente de alta energía. Durante el juego, frente a la pregunta sobre el uso de la tercera persona del singular, un alumno cometió un error gramatical común al seleccionar como opción de respuesta "play" tras el pronombre "She", omitiendo la regla de la flexión verbal. 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 "plays". ¡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 por qué eligió esa opción para explorar su razonamiento. Tampoco se convirtió en la "conversación" que proponía 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 primer 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 sólo 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, sacrificando 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 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, destaca su práctica de "dialogar con el estudiante y darle la retroalimentación de manera verbal, haciéndole preguntas de cómo realizó su trabajo", mientras que la docente A17 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, utilizando un lenguaje sencillo y adaptado a la edad. Un ejemplo concreto se observó en la sesión OBS05, 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 trabajar en las casitas de la adición". 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, quien explica su método: "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, donde 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

Investigadores Inquietos, mientras el grupo realizaba actividades en las Chromebooks, la docente notó que una estudiante tenía dificultades de navegación técnica para ingresar a la plataforma. Se acercó, se inclinó pacientemente a su lado y, en lugar de solo darle una indicación verbal, guio de forma personalizada su interacción con el dispositivo, brindándole soporte técnico cercano. Luego, acompañó individualmente su proceso hasta verificar que lograba resolver el problema técnico, proporcionando una asistencia uno a uno. Este enfoque se complementa con la visión de la docente A4, quien considera 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 escribiera 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), donde por 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 resume 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 la 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 cuantifica de manera explícita al señalar que "la falta de tiempo hace que al menos le dedique 3 minutos a cada estudiante para explicarle sus fortalezas y debilidades". Esta presión es confirmada por la docente A8, quien añade 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, priorizando 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, destacando mejoras que no sólo son académicas, sino que también abarcan la autonomía, la confianza y la motivación de los estudiantes. La docente A10 resume 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 en 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, celebrando cada intento. El resultado, después de varios meses, fue que el niño no sólo comenzó a leer de forma fluida, sino que voluntariamente pedía ser el primero en leer en voz alta en clase, demostrando 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. Permiten a los docentes generar un impacto significativo en dominios cognitivos, emocionales y conductuales, incluso cuando las condiciones estructurales son subóptimas, subrayando 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 describe cómo esta limitación afecta directamente su práctica: "Por falta de tiempo, a lo sumo le dedico 3 minutos a cada alumno para comentarle sus fortalezas y debilidades". Así lo comparte la profesora A8, quien agrega 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 sobre 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. Y estos no son desafíos menores, sino que exigen una alta competencia pedagógica y emocional:

- Primero, la profesora A3 usa 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, más tiempo y más trabajo para dar una retroalimentación individualizada!
- En segundo lugar, la profesora A12 hace referencia a que el estudiante debe estar “listo para escuchar”, ya que el estado de ánimo y actitudinal del estudiante son un condicionante para que la retroalimentación sea efectiva. Un estudiante está frustrado, cansado o desmotivado y el profesor tiene que manejar primero esa emoción para abrir una disposición receptiva. Antes de hablar de la materia, el profesor debe dedicarse a establecer un vínculo emocional con el estudiante.
- Finalmente, la profesora A2 habla de 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 sólo 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, promoviendo 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 informantes 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, cumpliendo así 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, 2020). Sin embargo, este fenómeno se analiza con mayor profundidad desde la sociología crítica de la educación. Giroux (2004) argumenta que los docentes actúan como agentes de mediación; es decir, no son simples ejecutores de un currículum, 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, transformándolo 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 privilegia 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 va operando para sobrevivir al día, lo posible por encima de lo pedagógicamente idóneo, tendencia que, como ya advierte 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 da más importancia a que el estudiante acierte o termine que a orientar una autorregulación adecuada.

El resultado de esta adaptación constante se convierte en parte del currículum oculto. Este concepto, fundamental en la obra de Giroux (2004), se refiere a "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 aulas". 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.

Así, 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 profundamente constatada, 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, y esta superficialidad refuerza en el estudiante la percepción de que el proceso no es relevante, desmotivando 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 afirman haber afinado sus métodos a través de la práctica, como lo indica

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, identificando tanto las alineaciones como 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 expresa la docente A3, este es un proceso que no sólo 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. Para ello, su objetivo era que los niños identificaran la presencia de Dios en sus vidas cotidianas. Proyectó en la pantalla multimedia del salón —un monitor de gran formato conectado a internet, que permite 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, chocando la mano de los estudiantes y diciendo 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.

De igual manera, 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 formula la docente A3, un "lenguaje sencillo, preciso y claro". El objetivo de esta práctica, como lo explica 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 lee: "¡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; evidencia 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..."), ¡demostrando 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; también 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? ¿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, 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). Levantando la voz, captó la atención de la clase. "¡Chicos, muy bien! Veo un gran trabajo en esas pizarras", dijo, haciendo 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, facilitando su participación y autonomía en el aula), no sólo 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, creando un ambiente de confianza y validando 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 "Siiiiiiiiii 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 registra 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 que provee la propia plataforma (correcto/incorrecto), perdiendo 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 mencionan el uso de "rúbricas" (Docentes A2, A9 y A21) y el "Compendio de Instrumentos de Evaluación de 1° a 6° 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 1° A 6° grado". Este análisis revela que las rúbricas existentes a menudo tienen las columnas de retroalimentación "vacías". Esto indica que 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 está utilizando para su propósito

pedagógico, lo que apunta a que las presiones del día a día —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 resultó ser limitado, 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.

Finalmente, 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 ya mencionada sesión OBS01, por ejemplo, se observó que la retroalimentación era 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 enfrentaba 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 describe 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, priorizando así que la tarea fuera completada por todos en desmedro de la calidad del aprendizaje individual.

3.6. Discusión de los resultados

La presente sección ofrece un análisis crítico e interpretativo de los hallazgos de la investigación, 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 primaria privada estudiada.

El hallazgo más significativo de este estudio es el marcado desfase 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 expresa la docente A3, conciben la retroalimentación como 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 define como "una conversación... sobre lo que se ha aprendido, lo que falta por aprender y cómo mejorar", y la de la docente A5, quien subraya 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. Por ejemplo, en la sesión OBS04, una clase de inglés de primer grado, la docente debía atender simultáneamente a varios alumnos con problemas técnicos en sus Chromebooks y dudas de contenido, lo que la obligaba a dar correcciones rápidas y fragmentadas como un simple "past tense", 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 plays. ¡Vamos a la siguiente!”), sacrificando 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 guiado en la interacción social es consistente con el enfoque socioconstructivista de Lev Vygotsky (1978), y su objetivo de fomentar la autonomía resuena con los principios de autorregulación de Barry Zimmerman (2000).

Por otro lado, la investigación evidencia que la brecha entre la teoría y la práctica responde a barreras sistémicas. Las limitaciones identificadas en este estudio —principalmente la falta de tiempo, cuantificada por la docente A2 como la imposibilidad de dedicar más de “3 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 et al. (2023) y Gómez, A. (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 constató un impacto positivo en el aprendizaje, cumpliendo así 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, logrando 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 describe esta intervención relacional de manera vívida: “Si 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, confirmando el supuesto orientador del estudio.

A nivel práctico, la principal implicancia de este estudio se deriva de la "brecha entre el saber y el hacer" (Anijovich, 2020). 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, demostrando que el componente humano y afectivo es fundamental para generar un impacto positivo, incluso cuando las condiciones estructurales son desfavorables.

CONCLUSIONES

1. La presente investigación permite concluir que existe un marcado desfase entre la sofisticada percepción teórica que las docentes poseen sobre la retroalimentación formativa y su aplicación práctica en el aula. Las participantes manejan un conocimiento alineado con los principios pedagógicos contemporáneos y conciben la retroalimentación como una herramienta esencial para la formación integral del estudiante. Sin embargo, este ideal pedagógico se enfrenta a una realidad donde la práctica observada se inclina hacia modalidades orales, inmediatas y, con frecuencia, superficiales, que priorizan la eficiencia operativa por sobre la profundidad reflexiva. La brecha identificada no se origina en una carencia de saber, sino en las barreras sistémicas que condicionan el hacer docente: la falta de tiempo pedagógico protegido y la elevada carga administrativa configuran un escenario donde los ideales se simplifican para responder a las demandas urgentes y simultáneas del aula.
2. La adaptación pragmática que las docentes despliegan ante estas barreras se inscribe en lo que puede caracterizarse como un currículum oculto institucional, en tanto transmite a las y los estudiantes la lección implícita de que, ante la presión, la eficiencia operativa tiene prioridad sobre la reflexión profunda y la metacognición. En este marco, el rol docente se transforma desde un guía reflexivo, centrado en el proceso de aprendizaje, hacia un gestor de la eficiencia temporal. Esta transformación perpetúa un círculo en el que la retroalimentación superficial refuerza en el estudiante la percepción de que el proceso formativo es menos relevante que el resultado o el ritmo de la clase, lo que tensiona los propósitos formativos declarados por la propia institución y por el currículum nacional.
3. A pesar de estas condiciones estructurales desfavorables, el componente relacional emerge como un poderoso factor mitigador. Las docentes compensan la falta de profundidad sistemática mediante un notable compromiso personal y la construcción de vínculos de confianza con sus estudiantes, desplegando habilidades como la observación atenta, la validación del potencial y la empatía. Esta dimensión relacional, aunque no resuelve las barreras estructurales, sostiene la dimensión humana de la

retroalimentación y produce efectos significativos en el bienestar y la motivación estudiantiles. Se concluye, en consecuencia, que el elemento humano y afectivo de la enseñanza opera como un soporte fundamental para que la retroalimentación sea efectiva, incluso en contextos institucionales adversos, y constituye un activo pedagógico que merece ser visibilizado y fortalecido por la institución.

4. Las prácticas que no favorecen el aprendizaje profundo son aquellas que privilegian la inmediatez por sobre la reflexión. La prevalencia de la modalidad oral, la ausencia sistemática de herramientas estructuradas como rúbricas o guías de autoevaluación, y la tendencia a la corrección técnica y superficial limitan el desarrollo de la metacognición y la autorregulación de los estudiantes. La heterogeneidad de prácticas observada —algunas centradas en el proceso relacional, otras en la corrección superficial—, sumada al bajo uso de los instrumentos formales que la institución dispone, permite concluir que la retroalimentación formativa aún no se encuentra plenamente instalada como cultura institucional, sino más bien como una práctica reactiva e individualizada que cada docente sostiene desde sus propios recursos.
5. Esta investigación aporta una comprensión empíricamente fundamentada de la dinámica de la retroalimentación formativa en un contexto poco explorado en la literatura nacional: una escuela privada urbana caracterizada por un entorno académico exigente. A nivel práctico, se concluye que las soluciones para mejorar la retroalimentación no pueden recaer únicamente en la capacitación docente. Dado que la brecha identificada no se origina en el desconocimiento, sino en las condiciones estructurales que impiden la aplicación de dicho conocimiento, las intervenciones requeridas deben abordar necesariamente las barreras sistémicas: optimizar las condiciones laborales, proteger y ampliar el tiempo pedagógico, y construir una cultura evaluativa institucional que reconozca la retroalimentación formativa como una práctica de alto valor y no como una tarea residual.

6. Finalmente, resulta indispensable reconocer las limitaciones del presente estudio. Al tratarse de un estudio de caso instrumental centrado en una única institución educativa, los hallazgos no son estadísticamente generalizables; ofrecen, en cambio, una comprensión profunda y situada del fenómeno, susceptible de transferencia analítica a contextos institucionales con características semejantes. Asimismo, la naturaleza transversal del diseño ofrece una mirada en un momento determinado, sin captar la evolución de las prácticas a lo largo del tiempo. Estas limitaciones, lejos de invalidar los hallazgos, delimitan su alcance y abren oportunidades específicas para investigaciones posteriores, que se desarrollan en el apartado de recomendaciones.

RECOMENDACIONES

1. Implementar un programa de acompañamiento y desarrollo profesional continuo. Se recomienda 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.
2. Garantizar tiempo exclusivo para la labor pedagógica. Dado que la limitación de tiempo fue identificada como la principal barrera para una retroalimentación profunda, se sugiere 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.
3. Fomentar una cultura de retroalimentación dialógica y estructurada. Se propone promover el uso sistemático de herramientas de retroalimentación como rúbricas y guías de autoevaluación, asegurando que su diseño sea práctico y esté integrado al quehacer diario, en lugar de ser percibido como una carga burocrática. Además, es crucial capacitar a los docentes en el fomento de la retroalimentación dialógica, donde los estudiantes tengan un rol activo para interpretar y usar los comentarios recibidos, fortaleciendo así la metacognición.
4. Inversión Tecnológica Estratégica para Optimizar el Tiempo Docente. Dada la clasificación del colegio en el segmento medio (S/ 1,250 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 permitan automatizar tareas administrativas y de calificación. La inversión debe

centrarse en liberar tiempo docente para la labor pedagógica de alto valor (como la retroalimentación formativa y la atención individual), lo que directamente justifica 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.

5. Regulación de la Carga Administrativa y 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, especialmente 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.
6. Realizar estudios longitudinales: 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.
7. Desarrollar investigaciones comparativas: 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.

8. Impulsar proyectos de investigación-acción: Se sugiere el desarrollo de proyectos de investigación-acción en los que 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 las nuevas prácticas y garantizaría su pertinencia al contexto específico.

REFERENCIAS

- Alejos Álvarez, J. L. (2020). *Estrés y creencias desadaptativas en docentes de una Institución educativa en Lima* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Federico Villareal]. <https://repositorio.unfv.edu.pe/handle/20.500.13084/10275>
- American Psychological Association. (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Anijovich, R. (2020a). *Evaluar para aprender: La integración de la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje*. Paidós.
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós. <https://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/laevaluacioncomoportunidadanijovichcappelletticompressed.pdf>
- Balarin, M. (2017). *La trayectoria reciente y situación actual de la educación privada en el Perú*. Grupo de Análisis para el Desarrollo. <https://grade.org.pe/publicaciones/la-trayectoria-reciente-y-situacion-actual-de-la-educacion-privada-en-el-peru/>
- Balarin, M. (2023, 22 de marzo). *¿Deben existir colegios que eduquen a estudiantes con una inversión de S/200 al mes?* Ojo Público. <https://ojo-publico.com/5508/precariedad-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. (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>
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://www.gla.ac.uk/t4/learningandteaching/files/PGCTHE/BlackandWiliam1998.pdf>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students*. ASCD. <https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/books/How-to-Give-Effective-retroalimentación-to-Your-Students-2nd-Edition-sample-chapters.pdf>
- Burga Vargas, V. R., Ortega Cabrejos, M. Y. y 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>
- Bustamante, C. (2023, 26 de enero). *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, 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>
- Carless, D. y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1326. https://www.researchgate.net/publication/324930121_The_development_of_student_retroalimentación_literacy_enabling_uptake_of_feedback
- Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. (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/>
- Chozo Musayón, P. M. (2023). La retroalimentación formativa como clave para aprender a aprender. *Una revisión sistemática. Revista de Climatología*, 23. <https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.1672-1676>
- Contreras, G. y Zúñiga, C. (2018). Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la Evaluación Docente en Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-25. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v18n3/1409-4703-aie-18-03-415.pdf>
- 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, E. y Mollo, 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>

- Dirección Regional de Educación Ayacucho. (2020). *Orientaciones para la retroalimentación en un contexto de educación a distancia-Nivel secundaria*. <https://dreayacucho.gob.pe/storage/pages/12/files/nNxl6wEOYHP7KHQVVAut6m7BLCAn2-metaVkJFYnlmQnFnVHBJTmJYOHdISjEzMEQ1SnhlOVE3S2tiWmJmZVZaTi5wZGY=-.pdf>
- 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*. University of Chicago Press. <https://www.paas.org.pl/wp-content/uploads/2014/07/OPTIONAL-Emerson-Writing-Ethnographic-Fieldnotes.pdf>
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment retroalimentación in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- Farfán-Pimentel, D. E., Asto-Huamani, A. Y., Quispe-Fuentes, I. y Farfán-Pimentel, J. F. (2022). Retroalimentación en el aprendizaje y aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Lima. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 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*. Siglo XXI Editores.
- Gómez Reyes, A. (2023). Intervenciones de retroalimentación formativa. *Paradigma*, 10(11), 16-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9813668>
- Guba, E. G. (1990). *The paradigm dialog*. SAGE Publications. <https://es.scribd.com/document/781634021/The-Paradigm-Dialog>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- 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.hirambingham.edu.pe/es/admisiones-vacantes-y-costos/>
- Huanca-Arohuanca, J. W. (2021). La retroalimentación formativa una práctica eficaz en

- tiempos de pandemia. *Revista Horizontes*, 5(21), 133-144.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.290>
- Infobae. (2024, 23 de agosto). *Matrícula escolar 2025: Este es el cuantioso costo de ingreso y pensión de los colegios más exclusivos de Lima Metropolitana*.
<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/>
- Institución Educativa Privada de Surco. (2022). *Proyecto Educativo Institucional 2022-2025* [Documento interno no publicado].
- Kvale, S. y Brinkmann, S. (2009). *Inter Views: Learning the craft of qualitative research interviewing*. (2ª ed.). SAGE Publications.
<https://www.scribd.com/document/391512725/Kvale-Brinkmann-Ch-6-Interviews-Learning-the-Craft>
- Landsberger, H. A. (1958). *Hawthorne Revisited: Management and the Worker: Its Critics, and Developments in Human Relations in Industry*. Cornell University.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publication.
[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. (2022). *Resultados de la Evaluación Muestral de Estudiantes 2022 – Lima Metropolitana*. <http://umc.minedu.gob.pe/resultados-em-2022/>
- Ministerio de Educación. (2023). *Informe nacional sobre prácticas de retroalimentación en aulas peruanas*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/10772>
- Ministerio de Educación. (2024). *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>
- 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>
- Moreno, O. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa.
<http://dccc.cua.uam.mx/repositorio/libros.php?libro=MorenoOlivos-EvaluacionDelAprendizaje>
- 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. A., Sabando Manzaba, Z. M. y González Sabando, K. S. (2025). El papel de la retroalimentación formativa en la mejora del desempeño académico. *INVECOM “Estudios transdisciplinarios en comunicación y sociedad”*, 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*. (3.^a 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_QUISP_E_FUENTES_ISABEL.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ravela, P., Picaroni, B. y 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>
- 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>
- Salazar, B. (2023). La retroalimentación formativa y su aplicación en la educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4906
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. (2^a ed.). SAGE Publications.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. (3.^a ed.). Teachers College Press.
- Shute, V. J. (2007). *Focus on formative feedback*. Educational Testing Service. https://myweb.fsu.edu/vshute/pdf/shute%202007_f.pdf
- 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. https://www.staff.ces.funai.edu.ng/form-library/uploaded-files/fetch.php/Qualitative_Research_Studying_How_Things_Work_Robert_Stake.pdf

- 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>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://www.scribd.com/document/176145822/L-S-Vygotsky-Mind-in-Society-1978>
- William, D. (2013). *The main idea: Embedded formative assessment*. Solution Tree. https://cloudfront-s3.solutiontree.com/pdfs/Reproducibles_EFA/The-Main-Idea-Embedded-Formative-Assessment-March-2013.pdf
- Wood, D., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 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*. (4.^a ed.). SAGE Publications.
- 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. 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. Información demográfica

- Género: ☐ Mujer ☐ Hombre
- Edad: _____
- Área: _____
- Años de experiencia: _____ (General) / _____
(Institución) _____

II. Bloque Temático: Experiencia y Práctica

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

3. ¿Qué estrategias usa para asegurar su impacto positivo?
Ej: Diálogo personalizado, ejemplos cotidianos.

III. Bloque Temático: Percepción y Efectividad

4. ¿Cómo definiría el **propósito** de la retroalimentación en su aula?

5. ¿Qué **objetivos** debe cumplir para ser efectiva?

6. ¿Cómo influye en el **aprendizaje** de sus estudiantes?

7. Comparta un **ejemplo concreto** donde la retroalimentación mejoró un desempeño.

IV. Bloque Temático: Calidad y Mejora

8. ¿Cómo asegura que sea **clara y precisa**?
Ej: Lenguaje sencillo, preguntas de comprensión.

9. ¿Qué aspectos considera para que sea **comprensible**?

10. ¿Cómo maneja situaciones donde la retroalimentación **no fue pertinente**?

V. Cierre

11. ¿Desea agregar algo relevante sobre su experiencia?

Anexo 2. Guía de observación de clase: retroalimentación formativa

I. Información general

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. Información 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. Matriz de consistencia

Autor(es): Alfredo Agip Gamonal y Yéssica del Rosario Afaray Sucso				Fecha: 30/09/24
Título: PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA EN UNA ESCUELA PRIMARIA PARTICULAR DE SANTIAGO DE SURCO, LIMA				
Pregunta de investigación	Objetivos	Categorías	Subcategorías	Metodología
General	General			
¿Cuál es la percepción que tienen los docentes de nivel primario sobre la retroalimentación formativa en una escuela particular en Santiago de Surco, Lima?	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, Lima.	Retroalimentación formativa		Enfoque: Cualitativo Nivel: Descriptivo-interpretativo Diseño: Estudio de caso instrumental
Específicas	Específicos		Subcategoría 1: Concepción docente de la retroalimentación formativa	
1. ¿Qué modalidades de retroalimentación utilizan los docentes de nivel primario? 2. ¿Qué criterios priorizan los docentes al aplicar las características de la retroalimentación formativa? 3. ¿Qué efectos de la retroalimentación observan los docentes en el aprendizaje de sus estudiantes?	1. Identificar las modalidades de retroalimentación utilizadas por los docentes de nivel primario. 2. Analizar los criterios que priorizan los docentes al aplicar la retroalimentación. 3. Analizar los efectos observados por los docentes en el aprendizaje estudiantil a partir de sus prácticas de retroalimentación.		Subcategoría 2: Formas y maneras de retroalimentar Subcategoría 3: Influencia y resultados en el aprendizaje del estudiante Subcategoría 4: Desafíos y determinantes	Técnicas: • Entrevista semiestructurada • Observación de aula • Análisis documental Instrumentos: • Guía de entrevista • Guía de observación • Matriz de análisis documental Participantes: • 28 docentes de educación primaria • 10 sesiones de observación • 3 tipos de documentos institucionales

Anexo 5. Matriz de categorización para investigaciones cualitativas

Autor(es): Alfredo Agip Gamonal y Yéssica del Rosario Afaray Sucso			Fecha: 30/09/24
Título: PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA EN UNA ESCUELA PRIMARIA PARTICULAR DE SANTIAGO DE SURCO, LIMA			
Pregunta general ¿Cuál es la percepción que tienen los docentes de nivel primario sobre la retroalimentación formativa en una escuela particular en Santiago de Surco, Lima?			Técnica: • Entrevista semiestructurada • Observación de aula • Análisis documental
Preguntas específicas ¿Qué modalidades de retroalimentación utilizan los docentes de nivel primario en una escuela particular de Surco? ¿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?			
Objetivo general: 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, Lima.			
Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Códigos o aspectos Fuentes de información
1. Identificar las modalidades de retroalimentación utilizadas por los docentes. 2. Analizar los criterios que priorizan los docentes al aplicar la retroalimentación. 3. Analizar los efectos observados por los docentes en el aprendizaje estudiantil. Adicionalmente, se exploraron los desafíos y determinantes que condicionan la práctica.	Retroalimentación formativa	Subcategoría 1: Concepción docente de la retroalimentación formativa	Docentes de nivel primario (Entrevistas + análisis documental)
		Subcategoría 2: Formas y maneras de retroalimentar	Docentes de nivel primario (Entrevistas + observación de aula)
		Subcategoría 3: Influencia y resultados en el aprendizaje del estudiante	Docentes de nivel primario (Entrevistas + observación de aula)
		Subcategoría 4: Desafíos y determinantes	Docentes de nivel primario (Entrevistas + análisis documental)

Anexo 6. Fichas para validación de instrumento: entrevista semiestructurada

Información General

Apellidos y nombres del experto: Chirinos Alvarado, Ena
Grado académico: Magíster en Educación, con segunda especialidad en Gestión Pública y Gobernabilidad
Áreas de experiencia profesional: Educación – Lengua y Literatura (30 años de servicio profesional)
Cargo e institución donde labora: Docente en la I.E. “Nuestra Señora de Lourdes”
Nombre del instrumento motivo de evaluación: Guía de entrevista semiestructurada sobre la retroalimentación formativa
Autor(es) del instrumento: Alfredo Agip Gamonal, Yéssica del Rosario Afaray Sucso

Indicadores	Criterios	Deficiente 0-20%	Regular 21-40%	Bueno 41-60%	Muy bueno 61-80%	Excelente 81-100%	Observaciones
1. Claridad	El instrumento está elaborado en lenguaje claro y preciso.					X	Los ítems son fáciles de entender, se evita ambigüedades.
2. Objetividad	Cada ítem expresa conductas que pueden ser observadas o están referidas a aspectos teóricos en conformidad con bases teóricas.					X	Las preguntas están directamente relacionadas a lo que se busca saber.
3. Actualidad	El instrumento es adecuado al enfoque de investigación.					X	El instrumento es adecuado al enfoque cualitativo de la investigación.
4. Organización	Los ítems reflejan la relación con las preguntas y objetivos de investigación en forma ordenada.				X		Mantiene lógica en la cohesión de las preguntas.
5. Suficiencia	Los ítems consideran los aspectos de cantidad y calidad.					X	Las preguntas están directamente relacionadas a lo que se busca saber.

6. Intencionalidad	Adecuado para valorar aspectos de la retroalimentación formativa en el modelo de hattie y timperley.					X	Las preguntas están direccionadas al objetivo de la investigación.
7. Consistencia	Basados en aspectos teóricos – científicos de la visión constructivista del aprendizaje, donde el estudiante juega un papel activo en la construcción de su conocimiento.					X	Los ítems son coherentes con el tema de investigación.
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones (o aspectos, subcategorías y categoría) hay relación lógica científica.					X	El lenguaje es culto, de acuerdo al público entrevistado.
9. Metodología	El instrumento corresponde al diseño planteado.					X	El instrumento corresponde al diseño cualitativo planteado.
Opinión de aplicabilidad: aplicable sin modificaciones. Se recomienda el uso del instrumento propuesto.							

PROMEDIO DE VALORACIÓN: 95%

Lima, 30 de setiembre de 2024



Mg. Ena Chirinos Alvarado

DNI 16704918

Firma del experto

Información General

Apellidos y nombres del experto: Chirinos Alvarado, Ena
Grado académico: Magíster en Educación, con segunda especialidad en Gestión Pública y Gobernabilidad
Áreas de experiencia profesional: Educación – Lengua y Literatura (30 años de servicio profesional)
Cargo e institución donde labora: Docente en la I.E. “Nuestra Señora de Lourdes”
Nombre del instrumento motivo de evaluación: Guía de observación de aula sobre la retroalimentación formativa
Autor(es) del instrumento: Alfredo Agip Gamonal, Yéssica del Rosario Afaray Sucso

Indicadores	Criterios	Deficiente 0-20%	Regular 21-40%	Bueno 41-60%	Muy bueno 61-80%	Excelente 81-100%	Observaciones
1. Claridad	El instrumento está elaborado en lenguaje claro y preciso.					X	Emplea un lenguaje claro y directo, sin ambigüedades.
2. Objetividad	Cada ítem expresa conductas que pueden ser observadas o están referidas a aspectos teóricos en conformidad con bases teóricas.					X	Tiene precisión y exactitud en relación al objetivo de investigación.
3. Actualidad	El instrumento es adecuado al enfoque de investigación.					X	El instrumento es adecuado al enfoque cualitativo de la investigación.
4. Organización	Los ítems reflejan la relación con las preguntas y objetivos de investigación en forma ordenada.					X	El formato es sencillo; sin embargo, no descuida el objetivo de investigación.
5. Suficiencia	Los ítems consideran los aspectos de cantidad y calidad.					X	Los aspectos son los necesarios para el objetivo de la investigación.
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar aspectos de la retroalimentación formativa en el modelo de Hattie y Timperley.					X	Son pertinentes a la investigación.

7. Consistencia	Basados en aspectos teóricos – científicos de la visión constructivista del aprendizaje, donde el estudiante juega un papel activo en la construcción de su conocimiento.					X	Los aspectos son los necesarios para el objetivo de la investigación.
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones (o aspectos, subcategorías y categoría) hay relación lógica científica.					X	Son pertinentes a la investigación.
9. Metodología	El instrumento corresponde al diseño planteado.					X	Es factible, eficiente y económico.
Opinión de aplicabilidad: aplicable sin modificaciones. Se recomienda el uso del instrumento propuesto.							

PROMEDIO DE VALORACIÓN: 95%

Lima, 30 de setiembre de 2024



Mg. Ena Chirinos Alvarado

DNI 16704918

Firma del experto

Anexo 7. Consentimiento informado para docentes participantes

Esta investigación es realizada por Alfredo Agip Gamonal y Yéssica del Rosario Afaray Sucso como parte del Programa de Profesionalización Docente en Educación Primaria de Innova Teaching School (ITS). El propósito de la investigación es analizar las percepciones de los docentes de nivel primario sobre la retroalimentación formativa en una escuela particular del distrito de Santiago de Surco, Lima.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder a una entrevista semiestructurada sobre sus percepciones, prácticas y desafíos en torno a la retroalimentación formativa, y eventualmente permitir una observación no participante de una de sus sesiones de clase. La entrevista tendrá una duración aproximada de 30 a 45 minutos y la observación corresponderá a una sesión regular de aula.

Le agradecemos nos otorgue su consentimiento informado para participar en esta investigación, en la que se garantiza el cuidado ético y transparente de la información obtenida. Su consentimiento implica el conocimiento y aceptación de los puntos descritos a continuación:

La participación en el estudio es voluntaria y libre, y podrá finalizarla en cualquier momento sin que esto represente algún perjuicio para usted ni para su relación laboral con la institución.

Si alguna pregunta o situación le resulta incómoda, puede ponerlo en conocimiento del investigador y abstenerse de responder.

Si tuviera alguna duda con relación al estudio, es libre de formular las preguntas que considere pertinentes.

La participación es de carácter anónimo; su identidad será resguardada mediante un código alfanumérico (por ejemplo, A1, A2, B1). No existen respuestas correctas ni incorrectas, y la información que usted nos provea es estrictamente confidencial.

La información recogida será utilizada solo para fines del estudio; no tiene fines comerciales de ningún tipo ni se emplea para otros intereses. De la misma manera, la entrevista y la clase observada serán grabadas solo para este propósito.

Las grabaciones y transcripciones se conservarán durante un periodo de cinco (5) años contados a partir de la fecha de sustentación de la tesis, en un repositorio cifrado y de acceso restringido a los investigadores responsables y su asesor de tesis. Concluido este periodo, los archivos serán eliminados de forma irreversible.

Como parte del compromiso ético con los participantes, se le devolverá la transcripción literal de su entrevista para que pueda revisarla, sugerir matices o solicitar la eliminación de fragmentos sensibles. Sus aportes se incorporarán al análisis.

Agradecemos mucho su participación.

Firma: _____

Nombre y apellidos: _____

DNI o documento de identidad: _____

Fecha: _____

Anexo 8. Consentimiento informado para madres, padres y/o apoderados

Estimadas madres, padres y/o apoderados:

La presente investigación es realizada por Alfredo Agip Gamonal y Yéssica del Rosario Afaray Sucso como parte del Programa de Profesionalización Docente en Educación Primaria de Innova Teaching School (ITS). El propósito del estudio es analizar las percepciones de los docentes de nivel primario sobre la retroalimentación formativa en una escuela particular del distrito de Santiago de Surco, Lima.

Como parte de la investigación, se realizarán observaciones no participantes en algunas sesiones de clase del nivel primario, entre ellas las del aula a la que asiste su hijo o hija. La observación implica que un investigador estará presente en el aula tomando notas, sin intervenir en la dinámica de la clase. La unidad de análisis del estudio son las prácticas de los docentes, no los estudiantes.

Le agradecemos otorgue su consentimiento informado para que su hijo o hija participe del contexto observado en esta investigación, en la que se garantiza el cuidado ético y transparente de la información obtenida. Su consentimiento implica el conocimiento y aceptación de los puntos descritos a continuación:

La participación es voluntaria. Usted puede retirar su consentimiento en cualquier momento sin que esto represente algún perjuicio para usted ni para su hijo o hija.

No se solicitará a los estudiantes participar en entrevistas ni se recogerá información personal sobre ellos. Su hijo o hija no será evaluado ni juzgado durante la observación.

Cualquier mención a estudiantes que aparezca en los relatos de las docentes o en las notas de campo será reemplazada por seudónimos que no guardan relación con sus nombres reales ni con rasgos identificables.

La identidad de la institución educativa también será resguardada; en el informe final la escuela se denomina genéricamente “Institución Educativa Privada de Surco”, sin mención a su nombre real ni ubicación exacta.

Las observaciones podrán ser registradas mediante notas de campo y, eventualmente, mediante grabación de audio o video con el único propósito de registro académico. Estos archivos se almacenarán cifrados, con acceso restringido a los investigadores y su asesor de tesis.

La información recogida será utilizada solo para fines académicos del estudio; no tiene fines comerciales de ningún tipo ni se compartirá con terceros.

Los registros se conservarán durante un periodo de cinco (5) años contados a partir de la sustentación de la tesis, y luego serán eliminados de forma irreversible.

Si tuviera alguna duda con relación al estudio, es libre de formular las preguntas que considere pertinentes a los investigadores o a la coordinación académica de la institución.

Agradecemos mucho su comprensión y participación.

Nombre del padre, madre o apoderado(a): _____

Documento de identidad (DNI): _____

Nombre del estudiante: _____

Grado y sección: _____

Firma del padre, madre o apoderado(a): _____

Fecha: _____

Anexo 9. Protocolo de asentimiento verbal de estudiantes

Este protocolo registra el procedimiento mediante el cual se obtuvo el asentimiento verbal de las niñas y niños de educación primaria al inicio de cada sesión de observación de aula. El asentimiento de los menores constituye un complemento ético del consentimiento informado firmado previamente por sus madres, padres y/o apoderados (Anexo 8-A), y se realiza en un lenguaje apropiado a la edad de los estudiantes.

Guion de presentación al inicio de la sesión observada

Al inicio de la sesión, en coordinación con la docente del aula, el investigador o la docente se dirige a los estudiantes con el siguiente guion:

“Hola, niñas y niños. Hoy va a estar con nosotros [nombre del investigador], que es un profesor que está estudiando cómo aprendemos en la escuela. Va a estar sentado/a en una esquinita del salón, tomando algunas notas. No va a participar en la clase, solo nos va a mirar trabajar. Esto no es una evaluación: nada de lo que ustedes hagan será calificado por él/ella. Si en algún momento alguien se siente incómodo o no quiere que esté aquí, puede levantarme la mano y avisarme, sin ningún problema. ¿Están todas y todos de acuerdo en que se quede con nosotros hoy?”

Si algún niño o niña expresa incomodidad, desacuerdo o se observa una reacción no favorable, el investigador se retira respetuosamente y la observación se reprograma o se descarta. Esta decisión se registra en las notas de campo.

Registro del asentimiento

Código de la observación:

Fecha:

Grado y sección:

Docente del aula:

Número de estudiantes presentes:

¿Se obtuvo el asentimiento del grupo?

Sí ☐ No ☐

Observaciones adicionales (si alguna niña o niño manifestó algún comentario o reacción):

Firma del investigador: _____