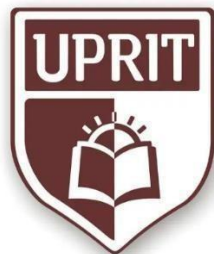


UNIVERSIDAD PRIVADA DE TRUJILLO

ESCUELA DE POSGRADO

**MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN
GESTIÓN EDUCATIVA**



TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

**RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA Y DESEMPEÑO DOCENTE EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA 50492 “CORAZÓN DE JESÚS” - OCONGATE -
CUSCO, 2025**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OBTENER EL GRADO
ACADÉMICO DE MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y
GESTIÓN EDUCATIVA**

Autores:

Mamani Rocca Martha Beatriz (ORCID: 0009-0009-6805-2927)

Rojas Guerrero Esmerita (ORCID: 0009-0008-6826-9934)

Asesor :

Dr. Cornejo Turpo Maximiliano (Orcid: 0009-0009-8920-9241)

Línea de investigación

Innovación, Tecnológica, Metodologías y Procesos Pedagógicos, Gestión y
Calidad Educativa

**Trujillo – Perú
2025**

Dirección Académica Posgrado

02 TESIS MAESTRÍA GUERRERO-MAMANI_removed.pdf

-  TABAJÓ ACADEMICO
-  DIRECCIÓN ACADEMICA
-  Universidad Privada de Trujillo

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::1:3623128427

Fecha de entrega

5 ago 2026, 2:43 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

25 ago 2026, 1:03 p.m. GMT-5

Nombre del archivo

02_TESIS_MAESTRÍA_GUERRERO-MAMANI_removed.pdf

Tamaño del archivo

1.0 MB

88 páginas

24.150 palabras

140.806 caracteres

10% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado

Fuentes principales

- 8%  Fuentes de Internet
- 5%  Publicaciones
- 4%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD DEL ASESOR

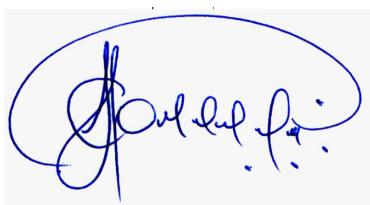
Yo, **Dr. MAXIMILIANO CORNEJO TURPO**, docente de la Escuela de Posgrado de la **maestría CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA**, de la Universidad Privada de Trujillo, asesor del trabajo de investigación titulado: **“RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA Y DESEMPEÑO DOCENTE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 50492 “CORAZÓN DE JESÚS” - OCONGATE - CUSCO, 2025”**

De los autores **MARTHA BEATRIZ MAMANI ROCCA; ESMERITA ROJAS GUERRERO** verifico que la investigación tiene **un 10 % de similitud**, tal como se evidencia en el reporte de originalidad del software antiplagio.

En mi honrada opinión y conocimiento del trabajo de investigación / tesis, cumple con las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad Privada de Trujillo.

En tal sentido doy conformidad del resultado emitido por el software antiplagio vigente, de acuerdo con los documentos normativos de la Universidad Privada de Trujillo.

Trujillo 05 de agosto 2026



Dr. MAXIMILIANO CORNEJO TURPO

ORCID: 0009-0009-8920-9241

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y NO PLAGIO

Por el presente documento los alumnos:

1.- ROJAS GUERRERO ESMERITA

2.- MAMANI ROCCA MARTHA BEATRIZ

Quién(es) ha(n) elaborado la

TESIS



TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Titulada:

“RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA Y DESEMPEÑO DOCENTE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 50492 “CORAZÓN DE JESÚS” - OCONGATE - CUSCO, 2025”

Declaro (declaramos) que el presente trabajo ha sido íntegramente elaborado por mi (nosotros) y no existe plagio de ninguna naturaleza, en especial copia de otros trabajos de tesis o similares presentados por otros autores ante cualquier organización educativa.

Dejamos expresa constancia que las citas de otros autores han sido debidamente identificadas en el trabajo, por lo que no hemos asumido como nuestras las opiniones vertidas por terceros, ya sea de fuentes encontradas en medios escritos o de la Internet.

Asimismo, afirmamos que hemos leído el documento de investigación en su totalidad y somos plenamente conscientes de todo su contenido. Y asumimos la responsabilidad de cualquier error u omisión en el documento y somos consecuentes con este compromiso de fidelidad de la tesis / trabajo de investigación que tiene connotaciones éticas, pero también de carácter legal.

En caso de incumplimiento de esta declaración, nos sometemos a lo dispuesto en las normas académicas de la Universidad Privada de Trujillo.

Trujillo, **07/07/2026**

Firma estudiante 1

Firma estudiante 2

DNI: 28073622

DNI: 40252402

ORCID: 0009-0008-6826-9934

ORCID: 0009-0009-6805-2927

Nota. Solo en Segunda Especialidad y Maestría las investigaciones son de dos integrantes.

DEDICATORIA

A Dios, por ser guía de mi vida y concederme la sabiduría para alcanzar este grado de Magíster. A mis padres, por enseñarme el valor de la perseverancia; especialmente a mi madre, cuya luz desde el cielo me impulsa a trascender sin retroceder. Y a mi esposo e hijos, razones de mi existencia, por su amor y apoyo incondicional en este camino de vocación y esfuerzo.

Martha

A Dios por guiar mis pasos y permitirme culminar con éxito, a mi adorado esposo Santos y a mis hijos Jhulinio, Leidy y Sofia.

Esmérita

AGRADECIMIENTO

A la Universidad Privada de Trujillo por la formación recibida. Mi gratitud especial al Mg. Maximiliano Cornejo Turpo por su asesoría y rigor académico, y a la I.E. N.º 50492 'Corazón de Jesús' de Ocongate por las facilidades y el apoyo para realizar esta investigación.

Martha

A mi familia, pero en especial a mi querida hija Leidy, por el apoyo y motivación en la realización y culminación de la presente investigación.

Esmérita

ÍNDICE

DEDICATORIA	vi
AGRADECIMIENTO	vii
ÍNDICE	viii
ÍNDICE DE TABLAS	x
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
RESUMEN	xii
ABSTRAC	xiii
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	1
1.1. Problemática	1
1.2. Pregunta de investigación	7
1.3. Objetivos	7
1.3.1 Objetivo general	7
1.3.2. Objetivos específicos	7
1.4. Justificación	7
1.5. Antecedentes	8
1.5.1. Antecedentes internacionales	8
1.5.2. Antecedentes nacionales	10
1.6. Bases teóricas	13
1.6.1. Retroalimentación formativa	13
1.6.1.1. Teoría socio constructivista de Vygotsky	13
1.6.1.2. Teoría del <i>feedback</i> formativo de Sadler	14
1.6.1.3. Modelo de <i>feedback</i> efectivo de Hattie y Timperley	16
1.6.1.4. Teoría del <i>Feedback</i> orientado a la acción	18
1.6.1.5. Teoría del <i>feedback</i> como dialogicidad cognitiva	20
1.6.1.6. Dimensiones	22
1.6.1.7. Importancia de la retroalimentación formativa	25
1.6.2. Desempeño docente	27
1.6.2.1. Teoría de la práctica reflexiva de Donald Schön	27
1.6.2.2. Teoría sociocultural del desempeño docente Lev Vygotsky	29
1.6.2.3. Teoría del capital profesional de Hargreaves y Fullan	31
1.6.2.4. Teoría del desempeño profesional docente basado en competencias	33
1.6.2.5. Teoría sociocultural del desempeño docente	35
1.6.2.6. Dimensiones	36

1.6.2.7. Importancia del desempeño docente	39
1.7. Marco conceptual	41
1.8. Hipótesis	41
1.8.1. Hipótesis general	41
1.8.2. Hipótesis específicas	42
CAPÍTULO II: MATERIAL Y MÉTODOS	43
2.1. Enfoque de la investigación	43
2.2. Tipo y nivel de investigación	43
2.3. Nivel de Investigación	43
2.4. Diseño de investigación	43
2.5. Población y muestra	44
2.6. Criterios de inclusión y exclusión	45
2.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	45
2.8. Procedimientos de recolección de datos	46
2.9. Análisis de datos	47
2.10. Aspectos éticos	47
CAPITULO III: RESULTADOS y DISCUSION	49
3.1. Contexto en el que se realizó el estudio	49
3.2. Análisis de confiabilidad	52
3.3. Análisis descriptivo e inferencial	55
3.3.1. Nivel de retroalimentación formativa	55
3.3.2. Nivel del desempeño docente	62
3.3.3. Medidas de tendencia central	70
3.4. Prueba de normalidad	72
3.5. Correlación de Pearson	73
3.6. Discusión	79
CONCLUSIONES	85
RECOMENDACIONES	87
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
Anexo 01: MATRIZ DE CONSISTENCIA	96
Anexo 02: CUESTIONARIO PARA MEDIR LA APRECIACION SOBRE RETROALIMENTACION FORMATIVA	98
Anexo 03: CUESTIONARIO PARA MEDIR LA APRECIACION SOBRE DESEMPEÑO DOCENTE	99

INDICE DE TABLAS

Tabla n.º 01. Distribución de la muestra	49
Tabla n.º 02. Análisis de confiabilidad de las dos variables de estudio	52
Tabla n.º 03. Análisis de confiabilidad de las dimensiones de la variable retroalimentación formativa	53
Tabla n.º 04. Análisis de confiabilidad de las dimensiones de la variable desempeño docente	54
Tabla n.º 05. Nivel de retroalimentación descriptiva	57
Tabla n.º 06. Nivel de retroalimentación por descubrimiento o reflexión	58
Tabla n.º 07. Nivel de retroalimentación valorativa	59
Tabla n.º 08. Nivel de retroalimentación formativa	61
Tabla n.º 09. Nivel de preparación del docente	64
Tabla n.º 10. Nivel de enseñanza del docente	65
Tabla n.º 11. Nivel de profesionalidad e identidad del docente	66
Tabla n.º 12. Nivel de desempeño docente	68
Tabla n.º 13. Medidas de tendencia central	70
Tabla n.º 14. Pruebas de normalidad de las variables y dimensiones	72
Tabla n.º 15. Correlación de las variables retroalimentación formativa y desempeño docente	74
Tabla n.º 16. Correlación de las dimensiones de la variable retroalimentación formativa y la variable desempeño docente	76
Tabla n.º 17. Correlación de las dimensiones de la variable desempeño docente y la variable retroalimentación formativa	78

INDICE DE FIGURAS

Figura n.º 01. Distribución de la muestra.	50
Figura n.º 02. Base de datos de la variable retroalimentación formativa.	56
Figura n.º 03. Nivel de retroalimentación descriptiva.	57
Figura n.º 04. Nivel de retroalimentación por descubrimiento o reflexión.	58
Figura n.º 05. Nivel de retroalimentación valorativa.	60
Figura n.º 06. Nivel de retroalimentación formativa.	61
Figura n.º 07. Base de datos de la variable desempeño docente.	63
Figura n.º 08. Nivel de preparación del docente.	64
Figura n.º 09. Nivel de enseñanza del docente.	65
Figura n.º 10. Nivel de profesionalidad e identidad del docente.	67
Figura n.º 11. Nivel de retroalimentación formativa.	68

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre las dimensiones de la retroalimentación formativa y el desempeño docente en la Institución Educativa N.º 50492 “Corazón de Jesús”, ubicada en el distrito de Ocongate, Cusco, durante el año 2025. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, de tipo correlacional y de corte transversal. La población estuvo conformada por 20 docentes, de los cuales 12 fueron varones y 8 mujeres, a quienes se aplicaron instrumentos validados para medir las dimensiones de la retroalimentación formativa y del desempeño docente. Los resultados evidenciaron que la retroalimentación formativa presenta niveles mayoritariamente altos y medios, destacando la retroalimentación descriptiva como la dimensión más utilizada por los docentes. Asimismo, el desempeño docente mostró niveles favorables principalmente en la preparación docente y la enseñanza docente, mientras que la profesionalidad e identidad del docente se concentraron en niveles alto y medio. Los resultados obtenidos evidencian la existencia de una relación estadísticamente significativa, directa y de magnitud muy alta entre la retroalimentación formativa y el desempeño docente. El análisis de correlación de Pearson mostró un coeficiente elevado ($r = .993$) con un nivel de significancia bilateral inferior a 0.001, lo que indica que a mayores niveles de implementación de prácticas de retroalimentación formativa corresponden mayores niveles de desempeño docente. La magnitud del coeficiente permite afirmar que la asociación es muy fuerte, evidenciando una relación estrecha entre ambas variables dentro del contexto estudiado.

Palabras clave: Retroalimentación formativa, desempeño docente.

ABSTRAC

This research aimed to analyze the relationship between the dimensions of formative feedback and teacher performance at Educational Institution n.º 50492 “Corazón de Jesús,” located in the district of Ocongate, Cusco, during the year 2025. The study was conducted using a quantitative approach, with a non-experimental, correlational, and cross-sectional design. The population consisted of 20 teachers, 12 men and 8 women, who were administered validated instruments to measure the dimensions of formative feedback and teacher performance. The results showed that formative feedback was predominantly at high and medium levels, with descriptive feedback being the most frequently used dimension. Likewise, teacher performance showed favorable levels, primarily in teacher preparation and instruction, while teacher professionalism and identity were concentrated at high and medium levels. The results obtained demonstrate the existence of a statistically significant, direct, and very strong relationship between formative feedback and teacher performance. Pearson's correlation analysis showed a high coefficient ($r = .993$) with a two-tailed significance level of less than 0.001, indicating that higher levels of implementation of formative feedback practices correspond to higher levels of teacher performance. The magnitude of the coefficient allows us to conclude that the association is very strong, demonstrating a close relationship between both variables within the studied context.

Keywords: Formative feedback, teacher performance.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1. Problemática

En la actualidad en el ámbito educativo, la retroalimentación formativa se ha convertido en un elemento clave que fortalece los procesos de enseñanza y aprendizaje y desarrolla profesionalmente al docente. Las investigaciones en la actualidad indican que una retroalimentación eficaz (con criterios claros, específica y que permita mejorar continuamente) propicia que el aprendizaje se autorregule, que el docente reflexione y que mejore la práctica docente (Burga Vargas et al, 2023).

Además, estudios de diversos autores han demostrado que esta forma de retroalimentación no solo identifica fortalezas y debilidades en la práctica educativa, sino que también propicia procesos de ajuste didáctico oportuno, favorece la reflexión profesional y permite al docente adaptar estrategias pedagógicas para responder mejor a las necesidades del estudiantado (Moya-Muñoz et al., 2025).

No obstante, a pesar del consenso explícito respecto a su importancia para el avance del aprendizaje, la retroalimentación formativa continúa siendo usada o implementada de manera fragmentaria en numerosos sistemas educativos. La literatura actual refiere que, en muchos entornos, esta praxis se confunde usualmente con la evaluación sumativa o se limita a comentarios genéricos que adolecen de finalidad pedagógica clara, lo que reduce su impacto en el desarrollo profesional del educador y en el avance del alumnado (Lei y Lei, 2025).

Además, la utilización oportuna de la retroalimentación formativa enfrenta limitantes prácticos y conceptuales, así tenemos, la falta de formación docente específica, la falta de tiempo en contextos de aula con gran cantidad de alumnado y la carencia de mecanismos institucionales que respalden procesos de retroalimentación estructurada contribuyen a estas obstaculizaciones (Parmigiani et al., 2025).

Estas barreras han hecho que se empiece a generar una disociación en torno a la efectividad de los sistemas de acompañamiento, en particular en contextos donde la formación continua no se articula con estrategias de feedback. En conclusión, resulta necesario revisar el modo en que se da la retroalimentación formativa en los marcos de evaluación y desarrollo profesional docente de diversas realidades.

La pandemia de la COVID-19 puso en evidencia modernas dinámicas en los procesos de retroalimentación docente a nivel mundial. En bastantes países, la implementación obligatoria de la enseñanza remota obligó a replantear las estrategias ortodoxas de observación de clases, la emisión de juicios pedagógicos y el acompañamiento profesional al profesorado.

Esta coyuntura originó que se debe obtener aprendizajes significativos respecto de la importancia de flexibilizar, humanizar y contextualizar la retroalimentación, sumando su carácter eminentemente formativo y dirigiendo a la mejora continua de la práctica pedagógica (UNESCO, 2021). Asimismo, la crisis sanitaria develó notables brechas digitales y evidenció la deficiente preparación de varios equipos de dirección para ofrecer retroalimentación pertinente y efectiva en entornos virtuales o mixtos.

Desde una perspectiva comparada, diversos estudios han demostrado que, en países con altos niveles de desempeño en evaluación docente y logros de aprendizaje estudiantil, como Finlandia, Corea del Sur y Canadá, la retroalimentación se desarrolla dentro de un marco de confianza profesional, diálogo horizontal y procesos sistemáticos de formación continua estrechamente vinculados a la práctica real del aula (Dávila Ramírez y Huertas Martínez, 2024).

Estos resultados muestran que la eficiencia de la retroalimentación no depende solamente de la acción comunicativa en sí mismo, sino del ambiente profesional e institucional donde se materializa. No obstante, en los ámbitos latinoamericanos, y peculiarmente en nuestro país, dicho escenario aún está en proceso de transformación hacia su consolidación, lo que evidentemente demanda un fortalecimiento apremiante de las capacidades institucionales y de liderazgo pedagógico.

En Latinoamérica, la discusión sobre el tema de la mejora del desempeño docente ha acuñado mayor relevancia, especialmente respecto a la calidad del acompañamiento pedagógico y la retroalimentación formativa. Varias investigaciones recientes señalan que, aunque varios países latinos han puesto en marcha políticas orientadas a robustecer las capacidades docentes a través de programas de formación continua, observaciones en aula y evaluaciones diagnósticas, pero lamentablemente la retroalimentación que reciben los educadores no siempre cumple un propósito claramente formativo y orientado a la mejora profesional (Salazar, 2023).

La literatura académica e investigativa refleja que, pese a los evidentes cambios de esta era contemporánea, aún es evidente la resistencia a la implementación de prácticas formativas profundas, y se prefiere todavía mantener en uso, enfoques ortodoxos que sesgan la utilidad de la retroalimentación para evolucionar la enseñanza y potenciar el aprendizaje (Velásquez Díaz, 2024).

Las limitaciones anteriormente identificadas se deben, en buena parte, a que todavía existe escasa preparación de directivos y especialistas pedagógicos en las tan necesarias y actuales técnicas efectivas de retroalimentación; pero también se debe a la que adolecemos de una cultura profesional que favorezca la mejora continua del ejercicio docente. Investigaciones recientes también muestran que en varios sistemas educativos de la región los procesos de acompañamiento pedagógico carecen de sistematicidad, no se desarrollan de manera constante ni se acompañan de seguimiento y apoyo sostenido, lo que reduce su impacto real en la práctica docente. Tales condiciones impiden que la retroalimentación y el acompañamiento se constituyan en instrumentos estratégicos para promover la reflexión profesional y elevar de manera sostenida la calidad del desempeño docente (Burga Vargas et al., 2023).

En el contexto pedagógico de nuestro país, se han realizado, en es estos últimos años, diversos estudios que señalan indefectiblemente que las evaluaciones de desempeño docente y los procesos de retroalimentación suelen enfocarse principalmente en la verificación de evidencias documentales (por ejemplo, sesiones de clase, instrumentos de evaluación o portafolios), dándole menos relevancia e importancia a la observación crítica y continua de la práctica pedagógica en aula.

Esta tendencia muestra que se presenta un aprendizaje aplicativo todavía bastante reducido de la evaluación docente por parte de los actores principales, que frena su potencial para propiciar la mejora profesional y la calidad educativa (Martos-Huamán, 2024). Estudios realizados por diversos investigadores han evidenciado que actualmente la falta de tiempo institucional dedicado a estos procesos y la carencia de criterios claros para la evaluación formativa perjudican su implementación eficaz y sostenida, mallando su impacto en la transformación de las praxis educativas.

En esa línea, el Ministerio de Educación del Perú ha impulsado estrategias dirigidas al fortalecimiento del desempeño docente, entre ellas tenemos el acompañamiento pedagógico, las rutas de mejora institucional y los compromisos de gestión escolar.

Pero, la evidencia práctica actual muestra que la retroalimentación formativa continúa enfrenta todavía barreras significativas para su aplicación eficiente, especialmente en instituciones públicas de educación básica. Esta situación se enlaza con la restringida incorporación de mecanismos de retroalimentación que promuevan la reflexión profesional y la mejora continua del desempeño en contextos reales de enseñanza-aprendizaje (Rivera, 2025).

La adecuada implementación de la retroalimentación formativa dentro del sistema educativo nacional, aún demanda de una base consolidada de competencias socioemocionales tanto en quien la emite como en quien la recibe. Brindar retroalimentación a los educandos, consiste en el desarrollo de habilidades de comunicación empática, liderazgo pedagógico y un dominio conceptual profundo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, recibir dicha retroalimentación, implica que debe existir predisposición al cambio, autorregulación emocional y una disposición genuina hacia la mejora continua. Pero lamentablemente, estos componentes están mínimamente integrados en los programas de formación y actualización docente, así como en las capacitaciones brindadas por las Unidades de Gestión Educativa Local - UGEL, lo que es una limitante importante para consolidar una retroalimentación verdaderamente transformadora y orientada al desarrollo profesional.

Uno de los problemas más frecuentes descansa en que la retroalimentación es entendida como un mecanismo de evaluación punitiva o meramente enfocado en el cumplimiento de estándares, lo que ocasiona actitudes de resistencia y desconfianza por parte de los educadores. A ello se suma que, en varias instituciones donde se imparte la pedagogía, los directivos a quienes se les encomienda la misión del acompañamiento pedagógico lamentablemente adolecen de las capacidades suficientes para brindar una retroalimentación específica, oportuna y enfocada en el fortalecimiento profesional. Esta situación se ve mucho más agravada en contextos rurales y urbano-marginales, donde existen notables brechas en infraestructura educativa, conectividad digital, y acceso a conocimientos sobre procesos sistemáticos de formación pedagógica continua, lo que acarrea una paupérrima implementación del acompañamiento y la mejora de la práctica docente (OECD, 2025).

La consolidación de una cultura institucional orientada a la mejora continua desgraciadamente aún se encuentra en sus primigenios esfuerzos de inicio, sumada a la excesiva carga laboral de funciones administrativas que tiene que realizar el personal directivo, restringe significativamente que se le dé prioridad y la importancia debida a la implementación de procesos de retroalimentación pedagógica de carácter reflexivo, dialógico y con seguimiento sistemático. Esta situación mella el sentido formativo del acompañamiento docente, reduciéndolo, en varios casos, a prácticas meramente instrumentales. En este contexto, resulta fundamental no solo fortalecer las competencias técnico-pedagógicas del equipo directivo, sino también replantear los mecanismos de acompañamiento y evaluación formativa, de modo que se enfoquen al aprendizaje profesional docente y propicien impactos sostenibles en la calidad de los aprendizajes estudiantiles (Dávila Ramírez y Huertas Martínez, 2024).

En el departamento Cusqueño de nuestro país, la retroalimentación formativa como estrategia para el avance del desempeño docente muestra serias limitantes en su vertiente estructural y cultural. Diversos reportes e investigaciones académicas sobre gestión educativa evidencian que, si bien las instituciones educativas acogen acciones necesarias de acompañamiento pedagógico en observancia a los preceptos del Ministerio de Educación, estas praxis usualmente dan prelación al cumplimiento de indicadores administrativos por encima del fortalecimiento profesional del educador. De acuerdo con Cueto, León y Miranda (2023), en las provincias del sur, como la ciudad incaica los procesos de retroalimentación se caracterizan por su poca vinculación con un enfoque formativo y por la falta de continuidad, lo que resta su potencial para promover cambios sostenidos en la práctica pedagógica. Esta problemática se acuña en contextos rurales y de acceso complicado, donde el personal directivo enfrenta limitaciones de formación especializada, disponibilidad de tiempo institucional y recursos didácticos, dificultando la implementación de retroalimentación contextualizada, constructiva y con seguimiento pedagógico efectivo.

Asimismo, en la literatura académica de vanguardia se ha evidenciado que las prácticas de retroalimentación docente basadas en modelos tradicionales limitan evidentemente la calidad del acompañamiento pedagógico, sobre todo se da esto cuando la retroalimentación se concibe como un acto unidireccional enfocado en señalar errores, más que como un proceso formativo que promueve el desarrollo profesional. Por ejemplo, investigaciones actuales señalan que el acompañamiento

pedagógico eficaz, entendido como supervisión formativa que incluye retroalimentación continua, debe orientarse a fortalecer la reflexión profesional de los docentes, potenciar la confianza institucional (OECD, 2025). En este sentido, la retroalimentación formativa sobresale como un instrumento clave para la mejora del desempeño docente porque permite delimitar objetivos claros de aprendizaje, diagnosticar progresos y adaptar la enseñanza con base en información continua (OECD, 2025).

En el caso específico de instituciones educativas rurales, como la pintoresca Institución Educativa N.º 50492 “Corazón de Jesús” de Ocongate, aún están acunadas muchas barreras estructurales que influyen la implementación de estrategias de retroalimentación formativa sostenida. La literatura de la época muestra que situaciones como la conectividad digital escueta, la escasez de recursos didácticos y las condiciones geográficas desfavorables obstaculizan la continuidad del acompañamiento pedagógico y la retroalimentación efectiva, afectando el desempeño docente y la calidad educativa (Tinco Aquehua, 2023). Por ello, es apremiante acuñar modelos de acompañamiento que converjan enfoques colaborativos, prácticos y contextualizados, con apoyo profesional continuo, para obtener que la retroalimentación se aplique como una herramienta formativa que promueva la mejora constante en la praxis educativa.

A pesar de los esfuerzos del equipo directivo del Proyecto Educativo Rural Fe y Alegría 44 Andahuaylillas - PERFAL, la elevada carga administrativa y la limitada formación específica en técnicas de observación y retroalimentación dificultan que los procesos de observación de clases y diálogo reflexivo sean sistemáticos y eficaces para el desarrollo profesional docente. Investigaciones recientes muestran que en contextos rurales la falta de acompañamiento pedagógico continuo y retroalimentación estructurada obstaculiza la mejora de la práctica docente (Glewwe y Muralidharan, 2016). Asimismo, el contexto sociolingüístico predominante en su mayoría quechua hablante de la comuna requiere prácticas pedagógicas culturalmente adecuadas que incorporen y valoren las lenguas y conocimientos locales, un reto que pocas veces se manifiesta en las acciones de monitoreo o en las visitas pedagógicas programadas por las instancias educativas descentralizadas. Investigaciones contemporáneas sobre la gestión educativa intercultural en ámbitos rurales peruanos muestran que los modelos estandarizados de supervisión y acompañamiento no se adecuan suficientemente a las necesidades multigrado e

interculturales, lo que limita su impacto en la calidad educativa (Chávez Rojas et al, 2024).

1.2. Pregunta de investigación

¿Cuál es la relación entre la retroalimentación formativa y desempeño docente en la Institución Educativa N° 50492 “Corazón de Jesús” – Ocongate - Cusco, 2025?

1.3. Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Determinar la relación entre la retroalimentación formativa y el desempeño docente en la Institución Educativa N° 50492 “Corazón de Jesús” – Ocongate - Cusco, 2025.

1.3.2. Objetivos específicos

- A. Describir el nivel de la retroalimentación formativa considerando sus dimensiones en la Institución Educativa N° 50492 “Corazón de Jesús” Ocongate, Cusco 2025.
- B. Describir el nivel del desempeño docente considerando sus dimensiones, en la Institución Educativa N° 50492 “Corazón de Jesús” Ocongate, Cusco 2025.
- C. Establecer la relación entre las dimensiones de la retroalimentación formativa y las dimensiones del desempeño docente, en Institución Educativa N° 50492 “Corazón de Jesús” Ocongate, Cusco 2025.

1.4. Justificación

La presente investigación se sitúa en el nivel teórico porque contribuye al cuerpo de conocimiento científico sobre los procesos pedagógicos que favorecen la mejora del desempeño docente en contextos rurales. La retroalimentación formativa se entiende como una estrategia pedagógica y didáctica primordial para propulsar el desarrollo profesional del educador y mejorar evidentemente la calidad de la enseñanza,

puntualmente cuando se fusionan con enfoques de aprendizaje reflexivo y evaluación centrada en la mejora continua y permanente (Andrade, Brookhart y Ching, 2021).

En la praxis pedagógica, el presente estudio obtiene relevancia por su potencial para producir evidencia sustancial que direcciona los procesos de acompañamiento pedagógico y la toma de decisiones institucionales. Al identificar y estudiar cómo la retroalimentación formativa influye en dimensiones fundamentales del desempeño docente, como la planificación curricular, la ejecución de la enseñanza, la evaluación del aprendizaje y el desarrollo profesional, se aporta información relevante para los equipos directivos, los especialistas de las Unidades de Gestión Educativa Local - UGEL y otros actores del sistema educativo. Esto puede propiciar el diseño de estrategias formativas más efectivas, concordante con las necesidades específicas de la realidad rural, promoviendo prácticas docentes reflexivas, situadas y fundadas en evidencias (Dávila Ramírez y Huertas Martínez, 2024).

En el ámbito social, la investigación es pertinente porque puede incidir positivamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Institución Educativa N.º 50492 “Corazón de Jesús” en Ocongate, Cusco, en 2025. Fortalecer el desempeño docente usando la retroalimentación formativa de calidad puede aportar a garantizar una educación más oportuna, pertinente y transformadora para educandos que enfrentan desde mucho tiempo atrás desventajas culturales y educativas. Este aporte social se alinea con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en particular con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 - ODS 4, que busca asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos (UNESCO, 2021).

1.5. Antecedentes

1.5.1. Antecedentes internacionales

Diversas investigaciones han subrayado la importancia de la retroalimentación formativa como una estrategia clave para fortalecer el desempeño docente y promover una enseñanza de alta calidad. Por ejemplo, el informe *Unlocking high-quality teaching: Innovation and effectiveness*, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2025) señala que los procesos de evaluación formativa y retroalimentación, entendidos como prácticas continuas que ayudan a los docentes a identificar el progreso de los estudiantes, adaptar su instrucción y brindar comentarios oportunos,

contribuyen significativamente a mejorar las interacciones pedagógicas y los resultados educativos al orientar de manera estructurada las decisiones docentes en el aula.

Por su parte, Dávila Ramírez y Huertas Martínez (2024) realizaron el estudio titulado: *Evaluación formativa y calidad de la retroalimentación: diseño y validación de escalas para docentes escolares*. Cuyo objetivo general fue diseñar y validar instrumentos para evaluar estrategias de evaluación formativa y la calidad de la retroalimentación en docentes de educación básica. La metodología fue cuantitativa con análisis factorial exploratorio y confirmatorio aplicado a una muestra de 364 docentes de primaria y secundaria, mediante escalas auto administradas. Los resultados indicaron que ambas escalas lograron adecuados índices psicométricos ($CFI \geq .91$; $RMSEA \leq .07$), confirmando su validez y fiabilidad. Las conclusiones subrayaron que estas escalas permiten medir con rigor la calidad de la retroalimentación formativa y que la retroalimentación constituye un componente clave para mejorar las prácticas de enseñanza en contextos escolares.

Del mismo modo, Putri y Yumarnamto (2024) crearon su investigación que lleva el nombre: *Teachers' Feedback and Professional Growth in Teacher Education: Implications for Feedback Literacy*. A fin de investigar la utilización de distintos tipos de retroalimentación ofrecida por docentes con objeto de la mejora profesional, en un programa de formación de docentes en Indonesia. En este estudio se utilizó una metodología de tipo cualitativa, de análisis temático, de grabaciones de clases, de reflexiones y de documentos pedagógicos. Los principales hallazgos indicaron que los profesores utilizaron *feedback* evaluativo, interactivo, motivacional y correctivo, y que la alfabetización en retroalimentación (*feedback literacy*) es importante para el desarrollo profesional docente. Se ha llegado a la conclusión que contar con la competencia para realizar una retroalimentación eficaz mejora tanto la calidad de la enseñanza como el desarrollo profesional.

Además, Mngomezulu, Mkhize y Nhlumayo (2024) publicaron el estudio titulado: *The role of formative feedback in teaching and learning*. En donde investigaron la influencia de la retroalimentación formativa en prácticas de aula y desempeño docente en Sudáfrica. El estudio se realizó con métodos mixtos

concebido por la encuesta a profesores y análisis de las prácticas de retroalimentación. Como resultados se evidenciaron que una retroalimentación formativa de calidad y una formación específica del docente mejoran la adaptación del docente a la diversidad de necesidades de aprendizaje. Según la recomendación final, la formación en retroalimentación formativa debe ser incorporada en el desarrollo profesional docente. Esto a fin de mejorar los aprendizajes.

Potužníková, Michek y Šejnohová (2025) presentan su investigación titulada: El papel mediador del entorno de retroalimentación formativa en la relación entre las condiciones de distribución en el lugar de trabajo y el rendimiento del docente. De qué manera una retroalimentación formativa media entre condiciones organizativas y desempeño docente. Se usó un diseño cuantitativo y con enfoque correlacional y mediante las encuestas aplicadas a los docentes en las instituciones educativas europeas. Los hallazgos mostraron que un ambiente propicio de retroalimentación incrementa en gran medida el desempeño de un docente, unión entre condiciones laborales y prácticas docentes. Se llegó a la conclusión de que las políticas en el ámbito escolar deben propiciar ambientes escolares que favorezcan la retroalimentación formativa en beneficio de la práctica docente.

Por otra parte, Navarro Fernández, Arizaga Castro y Bayona Goycochea (2025) llevaron a cabo su investigación, denominada: Construcción y evidencias de validez y fiabilidad de una escala de retroalimentación del docente percibida. El objetivo general de este trabajo fue desarrollar y validar una escala que mide la percepción estudiantil de la retroalimentación docente. La estrategia implementada fue cuantitativa, con análisis de validez y fiabilidad, aplicada a alumnos de secundaria. Se concluyó que la escala tiene buenas propiedades psicométricas. Asimismo, la percepción de feedback positivo está indudablemente relacionada a un mejor desempeño académico. Consecuentemente, consideran de gran relevancia tener en cuenta la percepción estudiantil en el diseño de estrategias de retroalimentación que permitan mejorar la práctica docente.

1.5.2. Antecedentes nacionales

Tenemos a Revatta Romero, Chávez Tito, y Palacios Garay (2025), que investigaron en su trabajo titulado: Evaluación formativa y su relación con la práctica reflexiva docente en instituciones públicas peruanas. Con el objetivo de analizar si existe una relación entre evaluación formativa y práctica reflexiva de los docentes de escuelas públicas peruanas. La metodología fue cuantitativa, no experimental y correlacional, aplicando cuestionarios estructurados a 148 docentes de diversas instituciones educativas públicas. Los resultados evidenciaron una correlación positiva y estadísticamente significativa entre evaluación formativa y las dimensiones de la práctica reflexiva docente ($\rho = 0,764$; $p < 0,01$). Los autores concluyeron que promover sistemáticamente la evaluación formativa fortalece la reflexión docente y contribuye a la mejora de las prácticas pedagógicas.

Asimismo, están con nosotros Quispe Castillo (2024), quien elaboró la tesis: Análisis de la retroalimentación formativa que realizan los docentes a los estudiantes de una escuela pública de Lima Metropolitana. Se pretende definir los significados y prácticas de la retroalimentación formativa de los docentes. Con este propósito, se optó por un marco teórico cualitativo de estudio de casos a través de entrevistas a seis profesores, que utilizó la codificación abierta y axial. Los resultados obtenidos evidencian que, si bien el personal educativo reconoce que el feedback formativo es un elemento clave para el desarrollo de competencias con el alumnado y como mejora educativa, el feedback se realiza de forma intuitiva, informal y espontánea a causa de la carga burocrática y la falta de formación. Se requirió mayor atención institucional y de formación docente que sistematicen claros procesos de retroalimentación formativa.

Burga Vargas, Ortega Cabrejos y Hernández Fernández (2023) en su artículo titulado: Retroalimentación formativa en el desempeño docente. La propuesta de la contribución que a continuación se presenta es la de analizar la presencia y características de la retroalimentación formativa en el desempeño docente a partir de la revisión bibliográfica de artículos científicos. La metodología que se utilizó fue de revisión documental en bases de datos indexados. Se identificó una generalizada carencia del uso de la retroalimentación formativa como

elemento pedagógico que promueva la reflexión crítica y el pensamiento autónomo del alumnado. Finalizaron que el docente necesita integrar comentarios específicos y constructivos que favorezcan la toma de decisiones y mejora continua de la práctica.

Por otro lado, Huamán Rodríguez (2024) desarrolló el estudio titulado Evaluación y retroalimentación formativa en una institución educativa de Ventanilla. Con la finalidad de conocer la relación que existe entre la evaluación formativa y la aplicación de la retroalimentación de docentes en secundaria. El estudio fue cuantitativo y de diseño correlacional descriptivo con encuesta a 24 docentes. Los hallazgos evidenciaron que existe una relación débil positiva entre la evaluación formativa y la retroalimentación formativa, lo que indica que ambos procesos están interrelacionados. Las acciones formativas e integradas permiten promocionar prácticas pedagógicas efectivas.

Asimismo, Añasco Soncco, Quilla Pérez y Tanco Medina (2025), realizaron el estudio denominado: estado del arte: retroalimentación formativa en la educación básica regular de Perú. El presente trabajo tuvo como objetivo el análisis de cómo se ha investigado y aplicado la retroalimentación formativa en el país entre 2020 y 2024. Se trató de una investigación de tipo documental donde se hizo participar a 24 educadores. Los resultados muestran que la retroalimentación formativa se ha convertido en una herramienta clave para el aprendizaje autorregulado y la reflexión pedagógica, aunque su sistematización todavía presenta algunas dificultades. Los autores encontraron que, aunque hay presupuesto de voluntad para promover la retroalimentación formativa, todavía se dan fallos en su aplicación en el día a día.

Por otro lado, la UGEL Quispicanchi (2024), a través del Boletín técnico N.º 06: Resultados del acompañamiento pedagógico en instituciones educativas rurales, dio a conocer los hallazgos de una investigación de enfoque descriptivo orientada a analizar el impacto del acompañamiento pedagógico con retroalimentación en el desempeño docente en instituciones educativas rurales de su jurisdicción. Para la recopilación de información se usaron como instrumentos, los reportes técnicos de visitas pedagógicas, encuestas dirigidas a docentes y entrevistas a directivos. Los resultados obtenidos dan a conocer que las instituciones donde se inició a implementar una retroalimentación clara,

estructurada y reflexiva empezaron a surgir mejoras significativas en la planificación pedagógica, en la elaboración de las sesiones de aprendizaje y en el nivel de compromiso docente. En esa línea, el informe sugiere fortalecer los procesos de acompañamiento desde la gestión educativa local, optimizando un enfoque formativo contextualizado y coherente a las peculiaridades del ámbito rural.

1.6. Bases teóricas

1.6.1. Retroalimentación formativa

1.6.1.1. Teoría socio constructivista de Vygotsky

Esta teoría es de origen clásico, pero ha sido ampliamente reinterpretada en investigaciones recientes para comprender el valor de la retroalimentación formativa en contextos educativos.

Vygotsky sostiene que el aprendizaje se construye en interacción social y que el docente cumple un papel mediador clave para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Desde esta postura, la retroalimentación no es solo un accionar correctivo, sino un instrumento pedagógico que permite la acuñación del pensamiento crítico del educando.

En este contexto, la retroalimentación formativa favorece la ampliación de la Zona de Desarrollo Próximo - ZDP, al brindar al alumno pistas, andamiajes y sugerencias que lo dirigen desde lo que ya sabe hacia lo que está en proceso de cognición (De Kleijn, 2021).

Este proceso erige que la retroalimentación sea desplegada, implantada y desarrollada, para que tenga impacto en la experiencia del educando, para que se transforme en una herramienta genuina de impulso del aprendizaje.

Además, la retroalimentación, cuando se brinda de una forma colaborativa y respetuosa, propicia a que el alumno se decante por un rol activo en su proceso formativo, generando mayor autonomía y autorregulación del aprendizaje. Esto implica que el educador, más allá

de señalar errores, oriente reflexivamente al estudiante para reconstruir su conocimiento.

La aplicación de esta teoría en la práctica educativa ha sido respaldada por estudios recientes que señalan que los docentes que adoptan un enfoque socio constructivista en su retroalimentación promueven mayores niveles de compromiso y comprensión profunda en sus estudiantes (Carless, 2022)

En situaciones rurales o de vulnerabilidad, esta retroalimentación cobra más fuerza, dado que la ZDP sufre desigualdades estructurales que sólo son abordadas con docentes que acompañen de manera activa, empática y constante. Por consiguiente, el enfoque socio constructivista contribuirá a generar una visión integral y global del papel de la retroalimentación en la equidad educativa.

Por la misma línea, para Vygotsky lo que importa son los productos culturales, como la lengua. En este sentido, cuando se usa adecuadamente, la retroalimentación se convierte en un lenguaje mediador que transforma el trabajo del estudiante y lo acerca a niveles de razonamiento superiores.

Por otro lado, los estudio y análisis contemporáneos, han evidenciado que, si la retroalimentación se desarrolla teniendo en cuenta prácticas horizontales y de dialogo, y culturalmente pertinentes, los estudiantes fortalecen su confianza, incrementan su motivación y se involucran de manera más activa en los procesos de aprendizaje.

Este ambiente socio educativo favorece un desempeño académico más consistente y sostenible con proyección a largo plazo. En este sentido, la teoría socio constructivista aporta con fundamentos teóricos sólidos para que la retroalimentación formativa se erija como una herramienta de mediación social que no solo impulse el aprendizaje focalizado, sino también promueva la reflexión crítica y posibilite la transformación del conocimiento dentro de los contextos escolares.

1.6.1.2. Teoría del *feedback* formativo de Sadler

Diversos estudios realizados en esta última década han sistematizado el concepto de retroalimentación formativa, señalando que esta resulta efectiva cuando permite al estudiante identificar con claridad la brecha existente entre su desempeño actual y los criterios de logro esperados, así como cuando le proporciona orientaciones concretas para avanzar en su aprendizaje.

En este ámbito, investigaciones recientes afirman que el *feedback* tiene que tener un objetivo de acción y mejora continua, primando la aprehensión de los estándares de calidad y el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje (Carless, 2022).

De igual forma la retroalimentación formativa debe ser comprensible, específica y funcional para el educando. Un usual problema que encontramos en la práctica pedagógica se presenta cuando usamos comentarios generales o ambiguos como ¡mejorar la redacción! Presta más atención que no gestionan de forma eficaz el proceso de mejora. De acuerdo con un estudio contemporáneo, el docente debe incorporar información relevante, junto a ejemplos, criterios explícitos o modelos de rendimiento, para que los estudiantes logren interpretar la retroalimentación y la usen de forma autónoma para regular su aprendizaje y cognición (Zhang, et al., 2024).

Según esta teoría, la retroalimentación formativa no debe entenderse como una devolución unilateral del docente, sino como parte de un proceso dialógico en el que el estudiante comprende, internaliza y aplica la información recibida. Esto significa que el *feedback* necesariamente debe estar alineado con los criterios de evaluación, de modo que el alumno pueda evaluar su propio trabajo en base de metas claras (Carless, 2022).

El modelo de Sadler ha sido acogido en investigaciones de esta década sobre prácticas docentes eficaces, resaltando su injerencia en el desarrollo de la autonomía estudiantil. Por ejemplo, Parmigiani et al. (2025) en su estudio, encontraron que los alumnos que recibían

retroalimentación explícita fundada en criterios alcanzaban mejoras significativas en tareas escritas y orales.

Cuando el *feedback* se da al final del proceso, se convierte en evaluación sumativa y pierde su potencial formativo (Nicol, 2021). Esta puntualidad es especialmente importante en contextos donde los estudiantes requieren corrección inmediata para modificar patrones erróneos.

La claridad en la retroalimentación también ha sido tema de múltiples estudios de estos últimos años. Investigaciones como las de Lipnevich y Panadero (2021) han demostrado que el feedback claro y basado en criterios explícitos mejora la calidad de las producciones académicas y refuerza la percepción de justicia y transparencia en la evaluación.

Otra contribución importante de esta teoría es que promueve la co-construcción del conocimiento. Según Sadler, el feedback no sólo consiste en información sobre el rendimiento del alumno, sino que debe impulsar el juicio crítico. De esta manera, se van incorporando competencias meta cognitivas y se mejora el desempeño inmediato de los actores del campo pedagógico.

En conclusión, la teoría del feedback formativo del profesor Sadler, pauta bases sólidas y muy prácticas para la estructuración de una retroalimentación que empodere al educando, ayude a generar su autorregulación e impulse un aprendizaje trascendente. En contextos de enseñanza rural, como Pampacancha, su implementación puede generar cambios importantes en la práctica educativa.

1.6.1.3. Modelo de *feedback* efectivo de Hattie y Timperley

El modelo de retroalimentación desarrollado por Hattie ha sido retomado, reformulado y actualizado por diversos autores en la literatura reciente sobre evaluación formativa. Desde esta perspectiva, la retroalimentación resulta efectiva cuando orienta al estudiante hacia la comprensión clara de los objetivos de aprendizaje, le permite valorar el nivel de logro alcanzado y le proporciona lineamientos concretos para mejorar su desempeño.

Según Hattie et al. (2021), estos presupuestos esquematizan como un proceso continuo y formativo, a la retroalimentación, sobre la cual se erige la autorregulación, la toma de decisiones didácticas y la evolución perenne del aprendizaje.

Este enfoque teórico establece que la retroalimentación debe tener una finalidad delimitada y estar empatada con los objetivos de la enseñanza aprendizaje. Cuando un profesor brinda comentarios sin vinculación directa con las metas propuestas, pierde su valor formativo.

Por ello, se recomienda diseñar evaluaciones y retroalimentaciones que permitan responder con precisión a las tres preguntas clave, facilitando la comprensión del proceso de mejora (OECD, 2025).

Una de las particularidades del modelo es haber diferenciado cuatro niveles de *feedback*: de la tarea, del proceso, de la auto regulación y del yo. La retroalimentación menos efectiva en general es la más superficial (a nivel del yo) ¡Buen trabajo! la más profunda de todas (autorregulación) es la que fortalece la autonomía del estudiante para monitorear y corregir su desempeño (Hattie et al, 2021).

Investigaciones recientes han comprobado que, en cuanto a los docentes que aplican este modelo, el rendimiento de los chicos mejoró. Se observó, por ejemplo, que en un estudio realizado en un contexto rural de Li et al. (2022), el *feedback* centrado en el proceso y la autorregulación afectaron en forma positiva la resolución de problemas matemáticos y comprensión lectora.

El modelo también propone la trascendencia del tiempo en el que se proporciona la retroalimentación. Debe ser brindada cuando los alumnos aún están inmersos en la tarea, para que puedan implementar las recomendaciones de mejora. La retroalimentación tardía resta valor, pues ya que no aporta al desarrollo del aprendizaje en tiempo real.

En ese sentido, este modelo fomenta que la retroalimentación se use como instrumento de enseñanza diferenciada, adecuando los comentarios en pro de las necesidades, estilos de aprendizaje y nivel de desarrollo de cada educando. En esa línea, los estudios sugieren que el feedback sea específico, contextual y orientado a promover el pensamiento crítico.

Otro aporte trascendental de este modelo es que señala la relevancia de enseñar a los alumnos a utilizar la retroalimentación. No basta con indicar solo comentarios; es necesario colaborar a los alumnos a interpretarlos y proceder sobre ellos. Esta postura se empata con enfoques constructivistas del aprendizaje, donde el educando es actor principal de su mejora constante (Nicol, 2021).

1.6.1.4. Teoría del *Feedback* orientado a la acción

La teoría del *feedback* orientado a la acción, también conocida como *Actionable Feedback*, ha ganado relevancia en los últimos años gracias a los aportes de investigadores como Carless (2021), quienes proponen que la retroalimentación formativa debe ser útil, procesable y centrada en el futuro. Esta teoría parte de la premisa de que el *feedback* no cumple su función si el estudiante no puede traducirlo en una acción concreta de mejora.

Uno de los lineamientos de esta teoría es que la retroalimentación en el campo pedagógico escolar, debe estar expresamente conectada con los postulados de evaluación y proponer lineamientos indubitables sobre cómo mejorar.

Según Carless (2021), el *feedback* en su versión inicial o tradicionalista se ha centrado especialmente en precisar errores, pero esta práctica no es suficiente, pues no siempre brinda al educando, estrategias claras y suficientes, para estos puedan rectificar sus errores y aprender de ellos. Por ende, el *feedback* dirigido a la acción debe estructurarse como un protocolo guía para el progreso.

Una segunda tendencia relevante es la oportunidad de utilización inmediata. La teoría en mención refiere que, si el educando no tiene una oportunidad real e inmediata para aprovechar la retroalimentación recibida, no habrá servido de mucho que haya recibido dicha retroalimentación (Carless, 2022).

En consecuencia, esta teoría no solo se centra en el docente, sino que también da protagonismo al rol pro activo del educando. En ese sentido, la retroalimentación no se despliega en el plano unidireccional, sino que es parte de una interacción bidireccional docente alumnos, en el que el alumno interpreta, valora y decide cómo proceder a partir de la retroalimentación que le brinda el docente. Nicol y Macfarlane-Dick (2006) sugieren que los estudiantes deben ser entrenados para interpretar el *feedback* y convertirlo en planes de acción efectivos.

Además, para ser efectiva, la retroalimentación orientada a la acción debe ser específica, centrada en los aspectos claves del desempeño, y evitar juicios globales. Por ejemplo, en lugar de decir “necesitas mejorar tu redacción”, se debe indicar: “para mejorar tu redacción, revisa la coherencia entre el párrafo 2 y el 3, asegurándote de usar conectores adecuados” (Lipnevich y Panadero, 2021). Este tipo de mensajes proporciona al estudiante una dirección clara para actuar.

En contextos rurales, los recursos pedagógicos pueden ser limitados, esta teoría cobra especial relevancia porque permite optimizar los momentos de retroalimentación para generar un mayor impacto.

Investigaciones recientes de Romero Díaz (2024) en escuelas rurales del sur andino peruano evidencian que el *feedback* específico y orientado a la acción mejora significativamente la capacidad de autoevaluación y revisión en estudiantes de primaria.

El *feedback* dirigido a la acción también sugiere utilizar estructuras de retroalimentación como “Qué hiciste bien, qué puedes mejorar y cómo puedes hacerlo”, lo cual ayuda a los educandos a procesar la información en etapas y erigir una actitud constructiva frente al error

(Zhang et al., 2024). Esta estructura resulta principalmente útil en el nivel primario, donde los alumnos se están recién adentrando en procesos de autorregulación.

En resumen, esta teoría plantea una interacción dinámica y funcional entre el docente y el alumno, donde la retroalimentación formativa es brindada por el primero y recibida por el segundo, quien debe desplegar una actitud pro activa para usarla en beneficio de su aprendizaje.

Pero, actualmente todavía para docentes de zonas rurales, adoptar esta teoría significa reestructurar sus modelos y técnicas tradicionales para acuñar herramientas que generen en los alumnos ese avance y reflexión, y no solo se limiten a ser un agente que indica esto está mal o esto está bien.

1.6.1.5. Teoría del *feedback* como dialogicidad cognitiva

La teoría del *feedback* como dialogicidad cognitiva ha sido desarrollada y consolidada en los últimos años por autores como Carless (2021), quienes sostienen que la retroalimentación más eficaz no es aquella que se entrega de forma unidireccional, sino la que se construye en un proceso interactivo entre docente y estudiante, favoreciendo el pensamiento crítico, la autorregulación y el aprendizaje profundo.

Este postulado se erige sobre la base del enfoque socio constructivista del aprendizaje, en donde el conocimiento surge a partir del intercambio relevante. Así, el *feedback* se entiende como un proceso dialéctico que no solo consiste en rectificar, sino que permite al alumno interiorizar sobre su formación cognoscitiva, interrogue, contraste y proponga cambios. En este contexto, la retroalimentación no es solo una mera respuesta, sino una compleja dialéctica pedagógica que permite la meta cognición en los educandos.

Uno de los lineamientos revestidos de mayor importancia de esta teoría es la bidireccionalidad interactiva. El profesor brinda opiniones y

decisiones correctivas que no son inquisitivas, sino que también genera un espacio para acoger las interpretaciones, dudas, propuestas y cuestionamientos de los educandos.

Esta interacción genera un plano donde no solo es el esfuerzo del docente el que cuenta, sino que se necesita del compromiso del alumno con su mejora, lo cual ha sido evidenciado por investigaciones académicas como la de Mngomezulu et al. (2024), quienes encontraron que los alumnos que participan proactivamente en diálogos de retroalimentación presentan mayor autonomía y crítica reflexiva.

Así mismo, esta retroalimentación genera un espacio de confianza y convierte al tradicional salón de clases en un ambiente de dialogo y debate reflexivo. Cuando el educando siente que su voz es valorada y que su profesor lo escucha y responde a sus interrogantes, se aumenta su motivación y se robustece el vínculo pedagógico (Zhang et al., 2024). Esto es fundamental en contextos rurales, donde el trato cercano y humanizado puede marcar una pauta directiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta teoría así mismo reconoce la relevancia del lenguaje en la retroalimentación. El uso de un lenguaje claro, no punitivo, orientado al progreso es fundamental para que el estudiante no perciba el error como fracaso, sino como una oportunidad de aprendizaje.

Brandmo y Gamlem (2025) afirman que el tono dialógico en la retroalimentación favorece la predisposición del alumnado a tomar en consideración comentarios y a aplicarlos en nuevas tareas. Según señala Nedrehagen (2025), es recomendable que se incluyan estrategias de diálogo horizontal y recíproco (por ejemplo: rúbricas compartidas, portafolios reflexivos, sesiones de coevaluación).

Por el lado de los docentes que enseñan en las zonas rurales, esta teoría les ofrece propuesta y herramienta a la vez, con el objeto de transformar la retroalimentación en un diálogo reflexivo y bidireccional. A menudo las condiciones técnicas son limitadas, cuando se da el cara

a cara entre el profesor y el alumno representa una poderosa herramienta para guiar pedagógicamente el aprendizaje y hacerlo crecer en autoestima.

Asimismo, una retroalimentación dialógica, se estimula en el estudiante la capacidad de pensarse a sí mismo como sujeto activo del conocimiento, desarrollando habilidades de autorregulación y pensamiento crítico que trascienden el aula (Carless, 2021).

Por ello, esta teoría constituye una valiosa aportación a la comprensión de la retroalimentación formativa desde una perspectiva humanista y cognitiva.

1.6.1.6. Dimensiones

A. Retroalimentación por descubrimiento o reflexión

La retroalimentación por descubrimiento o reflexión promueve el aprendizaje activo al animar al estudiante a darse cuenta de sus propios procesos cognitivos. Este tipo de retroalimentación no tiene como finalidad proporcionar respuestas, sino ayudar al estudiante a partir de indicaciones. Estas indicaciones hacen que el alumno reflexione y piense en su actuación académica.

Según Carless (2021), este enfoque permite que el estudiante desarrolle un ambiente de autonomía que genera una mayor asimilación de los aprendizajes del docente, en la medida en que el estudiante se da cuenta de sus errores y lo corrige de forma consciente y autorregulada. En otros términos, de este modo de dar retroalimentación formativa es coherente con el aprendizaje autorregulado que pone al estudiante como protagonista de su propia mejora.

Según Andrade et al. (2021), el estímulo de la reflexión sobre el aprendizaje propio fortalece las capacidades meta cognitivas, favoreciendo un desempeño más autónomo y eficaz.

En el contexto educativo, sobre todo en sectores rurales o deficitarios tecnológicamente y digitalmente, la retroalimentación reflexiva se puede aplicar en procesos presenciales y remotos gracias a las experiencias de diario de aprendizaje, rubricas guías o tutorías personalizadas.

Esto ha sido comprobado por investigaciones como la de Hedge y Dayanidhi (2025), quienes demostraron que los estudiantes que recibieron preguntas reflexivas en lugar de juicios obtuvieron mayores avances en su desempeño.

Dicho de otro modo, debemos entender que la retroalimentación erigida en el descubrimiento, da apertura a una cultura de diálogo pedagógico horizontal entre educador y educando, robusteciendo la confianza y el compromiso con el proceso formativo de este último.

Esta praxis, según Hattie et al. (2021), esta retroalimentación propicia un escenario de mayor motivación intrínseca en el educando y aumenta el clima educativo del salón escolar, consolidando aprendizajes significativos y duraderos.

B. Retroalimentación descriptiva

La retroalimentación descriptiva se distingue porque aquí se brinda información específica, objetiva y detallada sobre el rendimiento del alumno, desechando la acuñación de juicios personales subjetivos. Su objetivo principal es clarificar los aspectos que han sido esbozados de manera adecuada, así como aquellos que necesitan ser robustecidos.

De acuerdo con Andrade, Brookhart y Ching (2021), esta tipología de retroalimentación brinda una indicación clara que permite al alumno entender los elementos centrales de su rendimiento y, sobre la base de ello, ajustar de manera consciente y estratégica sus procesos de aprendizaje.

Una de las fortalezas de esta tipología de retroalimentación va más allá de los resultados, se enfoca a los procesos evitando frases del

tipo “está bien” o “esfuérzate más”. Esto fue comprobado por Zhang et al. (2024) quienes hicieron que estudiantes con retroalimentación descriptiva comprendan mejor sus errores y avancen con más efectividad hacia el cumplimiento de sus objetivos de aprendizaje.

En el caso de profesores en formación o en servicio, este tipo de retroalimentación permite mejorar las competencias pedagógicas de manera concreta. Por ejemplo, un comentario como ¡es necesario mejorar la secuencia didáctica para lograr coherencia entre la actividad y el propósito de aprendizaje! es mucho más útil que una apreciación vaga. Es decir, la precisión ayuda a una mejora directa en la práctica docente (De la Iglesia Mayol et al., 2025).

Finalmente, la retroalimentación descriptiva es entendida como un componente primordial de la evaluación formativa, pues está orienta al alumno en base a criterios claros y socializados. Al enfocarse en evidencias y mas no en impresiones vagas y subjetivas, se convierte en una herramienta equitativa, necesaria y efectiva, lo cual es fundado por estudios recientes en pedagogía reflexiva (De la Iglesia Mayol et al., 2025).

C. Retroalimentación valorativa

La vertiente valorativa se individualiza por la emisión de juicios o consideraciones generales sobre el desempeño del alumno, los cuales suelen materializarse a través de expresiones de aprobación o desaprobación. Si bien esto es una práctica usual en el ámbito educativo, su efectividad pedagógica depende del campo de aplicación, de la intención comunicativa del profesor y de la manera en que se fusiona con otros tipos de retroalimentación. Según Hattie et al. (2021), este tipo de retroalimentación presenta un impacto sesgado cuando no se integra con información específica que oriente al educando hacia la mejora de su desempeño.

Pero, en algunas circunstancias, esta retroalimentación puede generar un efecto motivacional trascendente, sobre todo en

alumnos que necesitan reconocimiento y validación emocional o reforzamiento positivo. Cuando se utiliza con cuidado y se complementa con comentarios descriptivos, puede fortalecer la autoestima y la disposición al aprendizaje (De la Iglesia Mayol et al., 2025).

Sin embargo, una utilización absoluta o mal empleada de la retroalimentación valorativa puede ocasionar vinculación con la aprobación externa, descausar el enfoque del proceso al resultado y disminuir la capacidad de autorregulación del estudiante. Por ello, se recomienda utilizarla con moderación y con un enfoque pedagógico intencionado. Zhang et al. (2024) postulan que debe enfrascarse en un contexto de apoyo formativo, donde las valoraciones sirvan como punto de partida para una conversación reflexiva.

Ahora, cuando se da en contextos docentes, la retroalimentación valorativa debe ir anexada de criterios claros que funden el juicio emitido. Así se evita la arbitrariedad y se fomenta un ambiente de mejora profesional basado en estándares objetivos. En esa línea, De la Iglesia Mayol et al. (2025), refieren que la convergencia equilibrada entre juicio valorativo y orientación técnica es fundamental para impulsar el desarrollo docente eficaz y comprometido.

1.6.1.7. Importancia de la retroalimentación formativa

La retroalimentación formativa se ha consolidado como una herramienta pedagógica fundamental para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su relevancia radica en que trasciende la mera corrección de errores y se configura como un proceso de interacción reflexiva entre el docente y el estudiante, orientado a la identificación de fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora.

En este sentido, Zhang et al. (2024) refieren que la retroalimentación formativa desempeña un papel fundamental en la promoción de un aprendizaje profundo, autorregulado y orientado a la mejora constante.

En el contexto de la praxis docente, la retroalimentación formativa acoge una especial importancia, ya que permite el ajuste idóneo de las estrategias pedagógicas en pro de las necesidades del ámbito educativo. El profesor que obtiene retroalimentación sistemática sobre su desempeño puede mejorar su planificación, acuñar metodologías activas y responder de manera más adecuadas a las características de sus educandos.

De acuerdo con Hattie et al. (2021), la retroalimentación no solo influye positivamente en el aprendizaje del alumnado, sino que también contribuye a la evolución de la praxis profesional docente, propiciando una enseñanza más eficaz y reflexiva.

Otro aspecto primordial de la retroalimentación formativa es su capacidad para fortalecer la autonomía y la responsabilidad del alumno sobre su propio aprendizaje. A diferencia de una evaluación acumulativa, que se centra en calificar, la retroalimentación formativa dirige al educando hacia la meta cognición, es decir, a reflexionar sobre cómo aprende y cómo puede superar.

De acuerdo con Parmigiani et al. (2025), este proceso aporta al desarrollo de habilidades auto reguladoras, lo cual es un presupuesto de calidad educativa.

En ámbitos donde se carece de urbanidad manifiesta o caracterizados por evidentes limitaciones estructurales, como ocurre en muchísimas instituciones educativas del departamento Incaico, la retroalimentación formativa adopta una significancia mucho más relevante y necesaria. Esta praxis permite personalizar el proceso educativo al tener en cuenta las brechas de aprendizaje que pueden presentar los estudiantes, favoreciendo una atención pedagógica más equitativa y pertinente.

En este sentido, Andrade et al. (2022) refiere que la retroalimentación oportuna y contextualizada aporta a la disminución de las desigualdades educativas y promueve condiciones de equidad efectiva dentro del salón de clases.

Asimismo, la retroalimentación formativa incide positivamente en la construcción de un clima emocional favorable para el aprendizaje. Cuando se brinda de manera empática, clara y constructiva, fortalece la relación pedagógica, genera confianza y estimula la participación activa del estudiante en su proceso formativo.

Al respecto, García Quincha (2025) destaca la finalidad y el contexto que se necesita para desplegar la retroalimentación son cruciales para generar la motivación académica y el fortalecimiento de la autoestima del estudiante.

Desde una perspectiva institucional, la implementación de una cultura de retroalimentación formativa eficiente contribuye al mejoramiento del desempeño docente, porque no solo mejora los resultados educativos desde el lado del adolescente sino también desde el lado del alumno.

Son políticas educativas alejadas del enfoque meramente economicista en la evaluación de aprendizajes y la gestión escolar, promoviendo, en cambio, la retroalimentación como una práctica profesional reflexiva y basada en evidencias orientadas a la mejora continua de la calidad educativa. (Ministerio de Educación [MINEDU], 2021). Por tanto, la incorporación de este feedback es un elemento esencial para el perfeccionamiento del ámbito educativo.

1.6.2. Desempeño docente

1.6.2.1. Teoría de la práctica reflexiva de Donald Schön

La teoría de la práctica reflexiva, propuesta originalmente por Donald Schön, ha sido adaptada ampliamente al campo educativo para explicar cómo los docentes desarrollan su desempeño profesional a partir de la reflexión crítica sobre su práctica diaria.

Esta postura académica postula que el desempeño docente no es un proceso meramente estático o técnico, por el contrario, es un proceso dinámico de toma de decisiones, análisis y mejora constante, erigido sobre lo que acaece en el aula.

Esta teoría sostiene, que el docente competente no solo usa las ortodoxas técnicas educativas, sino que reflexiona “en” y “sobre” la acción, reformulando su metodología educativa en atención de las necesidades concretas de los alumnos.

Esta capacidad cognoscitiva de cuestionar críticamente en la praxis educativa permite al educador identificar errores, re entender situaciones de enseñanza y reformular su quehacer profesional. En este horizonte, la materialización práctica de la reflexión se formula como un pilar del desarrollo profesional.

La literatura académica desarrollada de estos últimos años ha dejado sentado que la reflexión sistemática contribuye a la autonomía docente, fomenta la innovación pedagógica y robustece el juicio instructivo frente a los desafíos de enseñanza aprendizaje.

Así tenemos, por ejemplo, el trabajo de Hummes y Seckel (2024) en instituciones de educación básica, donde se evidenció que los profesores con hábitos reflexivos mostraban niveles más altos de eficacia en la planificación y evaluación, así como mayor flexibilidad metodológica y académica.

Por otro lado, la práctica reflexiva impulsa lineamientos de investigación en el educador, al llevarlo a cuestionar así mismo sus concepciones sobre el aprendizaje, sus estrategias didácticas y las relaciones interpersonales que ve día a día en las aulas de clase.

Esto impulsa a que el aprendizaje profesional sea necesariamente continuo, lo que es evidentemente imprescindible en textos educativos cambiantes como los que impuso la pandemia de COVID-19 (Castillo Pinos et al., 2023).

Un engranaje primordial de esta teoría es el diálogo ya sea con uno mismo o con sus pares. El trabajo coordinado entre colegas y el análisis comunitario de la práctica educativa robustecen la comprensión pedagógica y amplían las oportunidades de transformación educativa. Este postulado académico así mismo revaloriza el rol del educador como profesional innovador, cuya capacidad se erige en generar y compartir los conocimientos desde su experiencia real.

Desde ese vértice, el desempeño docente pasa de ser una simple aplicación de estándares ortodoxos, para ser entendido como un proceso dinámico, ético, reflexivo y contextualizado. La reflexión llevada a la práctica permite fusionar teoría y acción, dejando en el pasado obsoleto la separación innecesaria entre el saber académico y la realidad que se materializa en el aula educativa.

Asimismo, esta teoría propone que el desarrollo profesional docente debe ser acompañado de espacios institucionales que promuevan la reflexión, como comunidades de aprendizaje, círculos de inter aprendizaje o acompañamiento pedagógico reflexivo (Huijboom et al., 2021). La existencia de estos espacios mejora la cultura organizacional y el clima escolar.

En suma, la teoría de la práctica reflexiva señala que el desempeño docente mejora notoriamente cuando el actor profesional se inmiscuye reflexivamente en su propia práctica, analiza su experiencia de forma conjunta y actúa en pro de los conocimientos que surgen de dicha reflexión. Esta perspectiva tiene marcadas implicancias para la formación inicial, la evaluación del desempeño y las políticas educativa de acompañamiento pedagógico.

1.6.2.2. Teoría sociocultural del desempeño docente Lev Vygotsky

La teoría sociocultural, inicialmente planteada por Lev Vygotsky, ha sido reinterpretada por diversos investigadores para analizar el desempeño docente desde una perspectiva contextual y relacional. Según esta visión, el actuar profesional del docente se construye

socialmente a través de la interacción con los estudiantes, colegas, la comunidad educativa y el entorno sociocultural en el que se desempeña. En este postulado teórico, el conocimiento pedagógico deja de ser individual, y evoluciona a un conocimiento colectivo, contextualizado e histórico.

Desde la perspectiva sociocultural, el accionar que despliega el docente está intrínsecamente influenciado por las condiciones sociales y culturales de la institución y la comunidad. Inmiscuyendo lineamientos como el nivel socioeconómico de los alumnos, las políticas educativas, el ambiente institucional, los recursos pedagógicos disponibles, e incluso las percepciones sociales respecto de la profesión docente (Almuhammadi, 2024). Por ello, queda claro que la calidad de la enseñanza no puede entenderse ni examinarse de forma descontextualizada o aislada.

Un postulado base de esta teoría es el intercambio sociocultural armonioso, pues el profesor actúa como una especie de mediador entre el conocimiento y los alumnos, es decir es el tercero que busca acercar a los alumnos con el conocimiento, para ello utiliza herramientas pedagógicas como el lenguaje, los materiales didácticos, la tecnología, las normas socio culturales y las prácticas consuetudinarias usuales del ambiente educativo. Esta mediación es fundamental en el desarrollo cognitivo de los alumnos, pero también lo es en la construcción del rol del educador.

En ese sentido, el desempeño docente se fortalece mediante procesos de socialización profesional, en los cuales el educador aprehende y reformula su saber y hacer pedagógico y académico, a través de la colaboración con sus pares, la formación en el ejercicio y la experiencia socializada. El ambiente institucional educativo, donde se abraza la interacción, se erige como un agente clave y necesario para el desarrollo profesional.

Las investigaciones sobre la materia sostienen que los profesores que participan constantemente en ambientes de práctica, redes educativas o grupos de inter aprendizaje tiene mayor predominancia a desarrollar

mejoras significativas en su desempeño, puesto que socializan saberes, reflexionan colectivamente y reformulan significados sobre la enseñanza aprendizaje de educación básica regular (Lui, 2024). Estas dinámicas propician el empoderamiento docente y el fortalecimiento del liderazgo pedagógico.

Así mismo, esta teoría centra esfuerzos sobre la relevancia de la identidad profesional. El educador no solo desempeña funciones técnicas, sino que construye una identidad a partir de su historia personal, sus acepciones, sus valores y su experiencia profesional.

Esta identidad se materializa permanentemente en la interacción con el ambiente y los actores socio educativos. Por tanto, el desempeño no solo se refleja en su actuar dentro del aula de clases, va más allá y se refleja en su actitud, el compromiso y la ética este actor educativo.

En esa línea de ideas, este enfoque sociocultural cuestiona a los modelos de evaluación que consideran al profesor como un mero ejecutor de tareas estandarizadas y ortodoxas. Y en su lugar, postula valorar la actuación del profesor dentro de su ambiente educativo, pero teniendo en cuenta la diversidad cultural, lingüística y social del contexto donde imparte sus funciones de enseñanza aprendizaje. De este modo, se impulsa una evaluación más real, integral y formativa del desempeño docente.

En otras palabras, la enseñanza que un maestro brinda no es una actividad neutral, ni tampoco se lleva a cabo en un vacío, sino que es un proceso que resulta profundamente situado.

Al reconocer esta dimensión, la complejidad del rol docente aparece en su real articulación en políticas formativas que respeten la diversidad y fortalezcan el desarrollo profesional desde una actitud de colaboración y compromiso ético.

1.6.2.3. Teoría del capital profesional de Hargreaves y Fullan

La Teoría del Capital Profesional, propuesta por Hargreaves y Fullan y extendida por diversos investigadores en años recientes, plantea que

el desempeño docente se optimiza cuando los maestros desarrollan tres tipos de capital: humano, social y decisional.

Este postulado se centra en la interacción de estos presupuestos orientados a la mejora de la calidad educativa para optimizar efectos de aprendizaje en contextos reales y complejos.

El talento humano alude al saber, las habilidades y la experiencia de cada docente. Un docente que cuenta con una buena preparación académica, una formación continua, así como un dominio didáctico y pedagógico, tiene mejores capacidades para hacer más eficientes los procesos de enseñanza aprendizaje.

Este capital es esencial, aunque, por sí solo, no garantiza un buen desempeño, ya que tiene que estar vinculado con otros recursos del entorno académico.

El capital social se refiere a la red de ayuda y colaboración entre los profesores y otros miembros de la comunidad educativa. Se trata de articular la creación de lazos de confianza, la disposición al trabajo colaborativo y el intercambio de prácticas pedagógicas saludables.

Según investigaciones académicas, los educadores que perciben de sus colegas y directivos, un ambiente de articulación y cooperación, evidencia en su labor educativa diaria, un mayor compromiso, creatividad y eficacia (Liu et al., 2025).

El capital de decisión se refiere a la capacidad del profesor para adoptar decisiones pedagógicas sobre la base de experiencia, reflexión, crítica y experiencia que posee. Esto implica un nivel especializado de juicio profesional, que facilita adaptar las estrategias pedagógicas al ámbito y a las demandas específicas de los educandos (Johnson y Skaalvik, 2026). Este capital se consolida con la autonomía profesional y la formación continua en investigación educativa.

La interacción que entre sí tienen estos tres capitales producen lo que los autores denominan capital profesional integrado, el cual resulta fundamental para la mejora de los desempeños docentes y de los

resultados escolares. Se busca construir una cultura educativa que lleve a cabo un trabajo colaborativo, reflexivo y sistemático, para un aprendizaje constante.

Una contribución de esta teoría es que incorpora el desempeño colectivo, más allá de la versión tradicional que lo limitaba a la responsabilidad individual. Según los autores, la educación se fortalece más cuando se invierte no solo en la formación de un profesor individual sino también en el desarrollo profesional colectivo, así como en el liderazgo distribuido y en las estructuras organizacionales innovadoras (Quispe-Llactahuaman et al., 2023).

También, esta teoría enfatiza la vinculación entre bienestar docente y desempeño profesional. El capital profesional no se puede consagrar si los profesores laboran en ambientes no propicios y deficientes, con sobrecarga administrativa o sin merituación mínima.

Estudios académicos contemporáneos resaltan que el clima organizacional y el apoyo institucional son cruciales para mantener un alto rendimiento docente a proyección futura y su mantenimiento en el tiempo (Johnson y Skaalvik, 2026).

En resumen, esta Teoría del Capital Profesional nos da una visión integral y global del desempeño docente, en la que confluyen aspectos individuales, relacionales y organizacionales. Impulsan una educación enfocada en la confianza profesional, la colaboración esquematizada y el desarrollo constante del juicio pedagógico, que son claves para afrontar los retos del sistema educativo actual y lograr una mejora sostenible.

1.6.2.4. Teoría del desempeño profesional docente basado en competencias

La Teoría del Desempeño Profesional Docente Basado en Competencias sostiene que el desempeño docente se define por la capacidad del profesor para movilizar de forma integrada conocimientos, habilidades, actitudes y valores en contextos

educativos concretos. Esta teoría se fundamenta en el paradigma de la educación por competencias, el cual ha cobrado gran relevancia en los últimos años como modelo para la formación y evaluación docente (García Quincha, 2025).

El enfoque por competencias no se restringe a una acumulación de saberes, sino que significa la aplicación real de conocimientos en la praxis pedagógica. Así, un profesor competente es aquel que tiene la capacidad de planificar sesiones de aprendizaje idóneas, gestionar el aula de clases, evaluar con lineamientos formativos, reflexionar sobre su estrategia educativa y adaptarla a la diversidad del salón de clases de acuerdo al contexto que presentan los estudiantes (García Quincha, 2025). Este modelo delimita que el desempeño docente se materializa en la acción y en la toma de decisiones pedagógicas fundadas en una intención formativa clara.

La teoría también resalta que las competencias docentes deben estar enfocadas a los estándares de desempeño establecidos por los marcos normativos nacionales e internacionales. Por ejemplo, en el contexto nacional, el Marco del Buen Desempeño Docente – MBDD, propone dominios, competencias y estándares que orientan la formación y evaluación del docente (MINEDU, 2020). Esta sistematización permite delimitar parámetros objetivos y contextualizados para merituar la calidad de la enseñanza.

Un elemento base de esta teoría es el carácter dinámico y progresivo del desarrollo de competencias. El desempeño no es estático, sino un proceso evolutivo continuo de mejora. En esa línea, la formación en servicio, la retroalimentación formativa, la autoevaluación y el acompañamiento pedagógico son necesarios para robustecer las competencias y habilidades docentes a lo largo del tiempo (Huauya Huamaní et al., 2023).

Asimismo, se establece que el desempeño docente requiere de la interacción de competencias personales, pedagógicas, sociales, digitales y evaluativas, las cuales deben fusionarse para responder de forma consecuente y oportuna a los retos del entorno educativo.

Esta perspectiva integral permite una mirada más amplia del rol docente, valorando tanto su capacidad técnica como su compromiso ético y su disposición al cambio (Huauya Huamaní et al., 2023).

Ante este análisis teórico es posible defender que el rendimiento docente no debe ser evaluado solo a partir de indicadores cuantitativos sino también del contexto, el proceso y el impacto que genera en el aprendizaje de los alumnos. Una evaluación auténtica del desempeño que se base en la evidencia y con fines mejoradores (Susanto et al., 2025).

También la han apoyado organismos internacionales como la UNESCO o la OCDE, que han promovido marcos de competencias profesionales para la formación y evaluación docente en diversos países. La interrelación entre competencias, desempeño y el aprendizaje del alumnado se ha consolidado como una estrategia clave para el mejoramiento de la calidad educativa en el contexto pedagógico a nivel mundial (UNESCO, 2021).

1.6.2.5. Teoría sociocultural del desempeño docente

Dicha teoría tiene como fundamento las ideas de Lev Vygotsky, pero sus ideas han sido reconfiguradas en el presente para explicar que el desempeño docente está fuertemente mediado por los contextos socioculturales en los cuales se lleva la enseñanza. Según esta teoría, la función del profesor no puede ser considerada en forma aislada sino en función de los contextos sociales, culturales e institucionales donde desarrolla su trabajo (Chávez Rojas et al., 2024).

Según esta vertiente, el desempeño docente se constituye a partir de la interacción entre la experiencia con que cuenta el profesor, sus creencias, su identidad y las prácticas sociales que se producen en el espacio educativo. De esta forma, los educadores edifican en colectivo, por medio del diálogo, la reflexión y el intercambio cultural, sus conocimientos pedagógicos con sus pares, educandos y familias (Chávez Rojas et al., 2024).

Esta teoría pone de relieve que los docentes no son sólo transmisores de conocimientos, sino también agentes culturales, mediadores de significados y arquitectos de ambientes inclusivos. Por tanto, un desempeño depende de la cultura local, de las políticas de educación, de las normas institucionales, de las expectativas de la comunidad (Chávez Rojas et al., 2024). Desde este punto de vista, se puede considerar que los indicadores estandarizados son insuficientes para el actuar docente.

El enfoque sociocultural también subraya el valor del aprendizaje situado, es decir, aquel que se da dentro de contextos específicos y no puede separarse de ellos.

Así, el desempeño del docente está anclado en prácticas que tienen sentido en su comunidad escolar, y que requieren sensibilidad cultural, conocimiento del entorno y compromiso social (Cid García y Marcillo Murillo, 2023).

Así mismo, esta teoría señala que la identidad docente es dinámica y se erige en la práctica. El desempeño no es un producto estático, sino un proceso de evolución dinámica en el que los profesores reinterpretan su función a partir de los desafíos que enfrentan.

Esto deja claro que el desarrollo profesional en educación no se limita a cursos o capacitaciones, sino que debe acuñar espacios de diálogo, reflexión y acompañamiento entre colegas (Cid García y Marcillo Murillo, 2023).

En esa línea, los ámbitos de práctica revisten una relevancia central. Son espacios donde los maestros socializan experiencias, analizan problemas comunes y esbozan conocimientos pedagógicos esquematizado. Esta interacción mejora el desempeño docente pues lo reviste de conocimiento colectivo y del sentido de pertenencia profesional y laboral (Liu et al., 2024).

Finalmente, esta teoría postula e impulsa una visión más humana e integral de la labor docente, donde se valoran las competencias

técnicas, pero también se tiene en cuenta las habilidades comunicativas, la empatía, la resiliencia y la capacidad para construir vínculos. Estas dimensiones son fundamentales en ámbitos vulnerables, como las zonas interculturales o donde carecen de urbanidad (Liu et al., 2024).

1.6.2.6. Dimensiones

A. Preparación del docente

Esta dimensión comprende las acciones que realiza el docente antes de ingresar al aula, orientadas a planificar su enseñanza de manera coherente con los objetivos de aprendizaje, considerando las características del grupo, el contexto sociocultural y los enfoques curriculares vigentes.

Según Liu et al. (2021), una planificación pertinente permite anticipar las necesidades de los estudiantes y diseñar actividades alineadas con sus estilos de aprendizaje, promoviendo así una experiencia significativa.

Además, la referida preparación corresponde no solo conocer los contenidos académicos a enseñar, sino también dominar metodologías activas y estrategias de mediación pedagógica.

Choez-Suárez (2024) puntualiza que los docentes que planifican con antelación sus sesiones generan ambientes más ordenados, con actividades secuenciadas que consolidan la autonomía del estudiante.

Por otro lado, la preparación docente, implica que se realice la selección de materiales educativos estandarizados y luego del respectivo análisis de pertinencia, se discrimine y adecue al contexto socio educativo donde se socializaran para los alumnos alcancen los niveles de logro anhelados. De acuerdo con Choez-Suárez (2024), una planificación inclusiva y diferenciada ayuda a reducir las barreras para el aprendizaje, las cuáles esta presentes en el ámbito rural.

En suma, esta dimensión incide en la respectiva autoevaluación previa y en la autoevaluación crítica de la propia práctica. Un docente que se encuentra bien preparado tiene la capacidad de prever posibles dificultades, adecuar estrategias y articular su trabajo con otros actores educativos. Todo esto colabora en la construcción de las condiciones adecuadas para el aprendizaje.

B. Enseñanza del docente

Esta dimensión consiste en la efectiva utilización de estrategias pedagógicas y didácticas que fomenten el aprendizaje activo, crítico y colaborativo. De acuerdo con Alarcón Andino et al (2024), la enseñanza debe llevar a propiciar el protagonismo activo del alumno quien se le considera sujeto de su propio proceso de aprendizaje y no un simple receptor de información que no participa.

Un punto importante es la gestión del tiempo y del aula de clases, así como la utilización adecuada de recursos y tecnologías educativas. Tal como refieren Alarcón Andino et al. (2024), una enseñanza eficaz necesita de una comunicación clara, adaptada al nivel de comprensión del educando, y de la creación de un clima emocional motivador y de confianza.

Asimismo, se resalta la necesidad relevante del uso de metodologías diversificadas, así como el aprendizaje basado en proyectos, el aula invertida o el trabajo colaborativo. Estas metodologías, aplicadas conforme corresponde, aumentan la participación y el desarrollo de competencias en los educandos, sobre todo en entornos donde los recursos son deficientes (Espinosa-Rodríguez, 2022).

Finalmente, esta dimensión considera el monitoreo constante del progreso del estudiante durante la clase. El docente que recoge evidencias inmediatas del aprendizaje puede adaptar sus estrategias y ofrecer retroalimentación pertinente, contribuyendo de

forma directa al logro de aprendizajes significativos (UGEL Quispicanchi, 2024).

C. Profesionalidad y la identidad del docente

Esta dimensión se refiere puntualmente al compromiso interno del educador, para encargarse de su desarrollo profesional constante, su ética y su sentido de pertenencia al contexto educativo. Según Zhang et al. (2024), los profesores que son más reflexivos, colaborativos y resilientes frente a los desafíos del entorno educativo, es porque han desarrollado y consolidado su identidad profesional.

El desarrollo profesional no se limita solo a la mera participación en procesos de capacitación o formación, va más allá y engloba la iniciativa de autoformación, la lectura crítica reflexiva y la disposición a la transformación.

De acuerdo con Avidov-Ungar (2025), la construcción de la profesionalidad docente se robustece mediante contextos de práctica y espacios de diálogo pedagógico donde se socializan saberes y experiencias.

Asimismo, esta dimensión incluye la práctica ética, la responsabilidad social del maestro y su capacidad de liderazgo pedagógico. Un docente comprometido asume un rol activo en la transformación de su entorno, promoviendo una educación inclusiva, equitativa y de calidad (UNESCO, 2021).

Finalmente, cultivar una identidad profesional saludable fortalece la autoestima docente y su motivación intrínseca. Como lo señala MINEDU (2022), la profesionalidad docente es un componente esencial para garantizar la sostenibilidad de los procesos educativos, sobre todo en contextos de vulnerabilidad o cambio.

1.6.2.7. Importancia del desempeño docente

El desempeño docente representa un eje fundamental para garantizar la calidad educativa, especialmente en contextos rurales donde los recursos y oportunidades pueden ser limitados. Abundante literatura educativa nos muestra que la calidad académica del proceso de enseñanza aprendizaje se erige cuando se presentan factores como la preparación, motivación y prácticas pedagógicas de los actores educativos.

En esa perspectiva Zhang et al. (2024), refieren que los maestros con un alto desempeño aportan significativamente a la mejora de los aprendizajes en las aulas de clases, pues estas capacidades, les permite propiciar ambientes inclusivos, motivadores y centrados en el estudiante.

En ese sentido, el desempeño docente no debe ser evaluado solamente desde el enfoque técnico, sino también desde una visión reflexiva y transformadora. Puesto que, un docente con desempeño sobresaliente no se limita a ejecutar sesiones planificadas, sino que adecua sus estrategias de enseñanza según las necesidades reales de su aula de clases, y se involucra activamente en procesos de mejora continua (Cabanillas Montero y Pereda Loyola, 2021). Esta capacidad de autorregulación y adaptación se torna indispensable en contextos rurales, donde se tiene que atender a la diversidad cultural y las barreras geográficas que son una limitante latente de la enseñanza.

Además, el buen desempeño docente también ayuda al fortalecimiento de la imagen institucional y la institución misma. Pues debemos tener en cuenta que cuando los profesores muestran responsabilidad con su labor educativa, planificación eficaz, dominio de contenidos y habilidades interpersonales, ayudan a crear un ambiente escolar encomiable, colaborativo y orientado a resultados (Cabanillas Montero y Pereda Loyola, 2021). Este entorno idóneo no solo beneficia a los educandos, sino que también a la institución en general, pues estimula el trabajo corporativo, el liderazgo pedagógico y la gestión educativa.

Asimismo, el contexto postpandemia, obligó al docente a tomar rol más protagónico en la enseñanza. Las investigaciones de la UNESCO (2021a) indican que los docentes enfrentaron un reto muy complejo que fue la enseñanza remota, pero aun así muchos con esfuerzo lograron mantener un nivel elevado en su desempeño, lo que fue pilar fundamental, para perpetrar el vínculo pedagógico y emocional con los estudiantes. Este hecho demostró una vez más que el desempeño docente no solo es técnico, sino también profundamente humano, pues consiste en acompañar, orientar y contener a los estudiantes en situaciones adversas.

En consecuencia, reconocer la importancia del desempeño docente hace necesaria que se deban desarrollar políticas educativas que promuevan su evaluación formativa, su desarrollo académico continuo y su revalorización social. Como sostiene la OECD (2025), los sistemas educativos deben tener las condiciones necesarias para impulsar a los docentes a desplegar su máximo potencial, acceso a capacitación continua y de alto nivel, acompañamiento pedagógico, recursos pedagógicos adecuados y una cultura meritocrática de reconocimiento a su labor educativa. En conclusión, el desempeño docente es el pilar central del proceso educativo y su fortalecimiento resulta indispensable para lograr una educación de calidad, equitativa y transformadora.

1.7. Marco conceptual

A. Retroalimentación formativa

Es un proceso pedagógico mediante el cual se brinda información clara, específica y oportuna a una persona con el propósito de mejorar su desempeño profesional.

B. Desempeño docente

Es el conjunto de acciones, capacidades y actitudes que un educador pone en práctica en el desarrollo de su quehacer educativa, incluyendo la planificación de clases, la gestión del aula, la comunicación y su reflexión profesional.

C. Acompañamiento pedagógico

Es un proceso que realizan especialistas, directivos, dirigido a fortalecer la práctica pedagógica de los docentes mediante la observación de clases, el diálogo reflexivo, la retroalimentación formativa y la co-construcción de estrategias de mejora.

D. Evaluación formativa

Es un tipo de evaluación que se aplica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de recabar información del progreso escolar del estudiante o del docente, y sobre la base de esos resultados adoptar decisiones para mejorar las falencias y errores.

E. Práctica pedagógica

Conjunto de decisiones, acciones y estrategias que el docente pone en práctica durante su trabajo educativo. Incluye el diseño curricular, la metodología empleada, los materiales utilizados, la forma de evaluación y la interacción con los estudiantes.

1.8. Hipótesis

1.8.1. Hipótesis general

Existe relación significativa entre la retroalimentación formativa y el desempeño docente en la Institución Educativa N° 50492 “Corazón de Jesús” – Ocongate - Cusco, 2025.

1.8.2. Hipótesis específicas

- A. Existe un nivel significativo de retroalimentación formativa considerando sus dimensiones en la Institución Educativa N° 50492 “Corazón de Jesús” Ocongate, Cusco 2025.
- B. Existe un nivel significativo de desempeño docente considerando sus dimensiones, en la Institución Educativa N° 50492 “Corazón de Jesús” Ocongate, Cusco 2025.

C. Existe relación significativa entre las dimensiones de la retroalimentación formativa y las dimensiones del desempeño docente, en Institución Educativa N° 50492 “Corazón de Jesús” Ocongate, Cusco 2025.

CAPÍTULO II: MATERIAL Y MÉTODOS

2.1. Enfoque de la investigación

La presente investigación adopta un enfoque cuantitativo, el cual permite describir, analizar y establecer relaciones entre variables de forma objetiva y medible. El enfoque cuantitativo se centra en la recolección y análisis estadístico de datos para probar hipótesis previamente formuladas, contribuyendo a generar conocimiento replicable (Hernández-Sampieri et al., 2021). Este enfoque es pertinente debido a que se busca establecer la relación entre la retroalimentación formativa y el desempeño docente mediante técnicas de análisis correlacional.

2.2. Tipo y nivel de investigación

El estudio corresponde a una investigación aplicada, ya que tiene como finalidad generar conocimientos teóricos sobre la influencia de la retroalimentación formativa en el desempeño docente, sin intervenir directamente en el entorno educativo (Hernández-Sampieri et al., 2021). Este tipo de investigación permite ampliar el marco conceptual en torno a la retroalimentación en contextos rurales, sin aplicar una solución directa a un problema práctico.

2.3. Nivel de investigación

Se trata de una investigación de nivel correlacional, ya que busca identificar el grado de relación existente entre dos variables: retroalimentación formativa y desempeño docente. De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2021), el nivel correlacional examina asociaciones entre variables sin establecer causalidad, siendo adecuado para responder al objetivo general del estudio.

2.4. Diseño de investigación

El diseño de esta investigación es no experimental, transversal y correlacional. Es no experimental porque no se manipulan intencionalmente las variables, sino que se observan en su contexto natural (Hernández-Sampieri et al., 2021). Es transversal porque los datos se recogen en un único momento del tiempo, y es correlacional porque se pretende identificar relaciones entre variables mediante análisis estadísticos.

2.5. Población y muestra

La delimitación de la población constituye una etapa fundamental del diseño metodológico, ya que define con precisión el conjunto de sujetos sobre los cuales se pretende obtener información y formular conclusiones. Desde el enfoque cuantitativo, la población se entiende como el total de elementos que poseen características comunes y que son objeto de interés para la investigación (Hernández-Sampieri et al. (2021).

En el presente estudio, la población está conformada por los 20 docentes que laboran en la Institución Educativa N.º 50492 “Corazón de Jesús”, ubicada en el distrito de Ocongate, región Cusco, durante el año 2025. Esta delimitación es de carácter espacial, temporal y organizacional, ya que circunscribe el estudio a una institución educativa específica, en un periodo determinado y con un grupo profesional claramente definido.

Respecto a la muestra, esta se define como un subconjunto representativo de la población, seleccionado con el propósito de realizar inferencias estadísticas cuando no es posible estudiar a todos los elementos del universo (Creswell y Guetterman, 2024). No obstante, cuando la población es pequeña, homogénea y accesible en su totalidad, la literatura metodológica recomienda trabajar con un **estudio censal**, en el cual se incluye a todos los sujetos de la población, prescindiendo del proceso de muestreo.

En este sentido, Hernández-Sampieri et al. (2021) señalan que, si la amplitud de la población es pequeña y el investigador tiene acceso a todos los elementos, no hay ningún impedimento que población coincida con la muestra, por el contrario, este procedimiento elimina el error muestral y permite obtener resultados más completos dentro del contexto estudiado. De manera similar, Tamayo y Tamayo (2021) sostienen que resulta metodológicamente pertinente cuando se investiga una población pequeña y claramente delimitada, usarla en su integridad, pues garantiza una representación total del fenómeno de estudio.

Bajo estos fundamentos, en la presente investigación la población y la muestra coinciden, estando ambas conformadas por los 20 docentes de la institución educativa mencionada. Esta decisión metodológica se justifica por la viabilidad de recolectar información de todos los participantes y por el interés de analizar de

manera integral la relación entre la retroalimentación y el desempeño docente en dicho contexto institucional.

2.6. Criterios de inclusión y exclusión

A. Criterios de inclusión

Docentes que laboran en la Institución Educativa N.º 50492 “Corazón de Jesús”, del distrito de Ocongate, región Cusco, durante el año 2025.

Docentes que se encuentran en ejercicio activo de la función docente al momento de la recolección de datos.

Docentes que participan de manera directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel primario y áreas curriculares de la institución.

Docentes que aceptaron participar de manera voluntaria, dando su consentimiento informado.

Docentes que hicieron uso de los instrumentos y estrategias investigativas propuestas a lo largo del estudio.

B. Criterios de exclusión

Docentes que no realizan actividades de aula, sino que sólo cumplen funciones administrativas.

Los docentes que no dieron su consentimiento para participar de la investigación.

Docentes que no completaron total o parcialmente los instrumentos de recolección de datos, lo que impedía la validez de la información obtenida.

2.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La presente investigación, utilizó el cuestionario como instrumento principal, el cual permitió evaluar la variable retroalimentación formativa. Este instrumento estuvo conformado por un total de 15 ítems, distribuidos en tres dimensiones específicas. La primera dimensión, denominada *retroalimentación por descubrimiento o reflexión*, incluyó 5 ítems orientados a identificar si el docente promueve la auto reflexión y el

análisis crítico en los estudiantes. La segunda dimensión, *retroalimentación descriptiva*, también compuesta por 5 ítems, buscó recoger información sobre la claridad, precisión y utilidad de las observaciones brindadas al estudiante sobre su desempeño. Finalmente, la dimensión *retroalimentación valorativa*, igualmente conformada por 5 ítems, exploró si las devoluciones docentes incluyen juicios, valoraciones o reconocimientos que influyen en la motivación del estudiante.

Del mismo modo, se aplicó otro cuestionario para medir la variable desempeño docente, también conformado por 15 ítems que se agruparon en tres dimensiones. La primera, preparación del docente, incluyó 5 ítems destinados a evaluar el nivel de planificación pedagógica previa del docente, así como su capacidad para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La segunda dimensión, enseñanza del docente, recogió mediante 5 ítems información sobre la implementación de estrategias metodológicas activas y la interacción efectiva en el aula. La tercera dimensión, profesionalidad e identidad del docente, abarcó otros 5 ítems orientados a analizar el compromiso ético, el autorreflexión, el liderazgo pedagógico y la mejora continua del docente.

En ambos cuestionarios, las preguntas fueron cerradas, con una estructura bajo una escala de Likert de cinco niveles, que permitía a los encuestados indicar la frecuencia con la que se presentan determinadas conductas o apreciaciones. Las opciones de respuesta fueron: Nunca (1), Casi nunca (2), A veces (3), Casi siempre (4) y Siempre (5). Este formato facilitó la cuantificación de los datos y permitió un análisis estadístico riguroso y coherente con el enfoque del estudio.

La confiabilidad de los instrumentos fue verificada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, alcanzando un valor superior a 0.96 en ambas escalas, lo cual indica una consistencia interna aceptable para su aplicación. Asimismo, se garantizó su validez de contenido mediante revisión por especialistas en pedagogía y evaluación educativa, asegurando la pertinencia y claridad de los ítems incluidos.

2.8. Procedimientos de recolección de datos

Una vez recolectada la información, los datos fueron codificados, depurados y organizados en una base de datos elaborada en Microsoft Excel, asegurando una correcta categorización según cada variable y dimensión. Posteriormente, fueron

exportados al programa estadístico IBM SPSS Statistics versión 31.0, el cual permitió realizar el tratamiento cuantitativo con altos estándares de confiabilidad.

El procesamiento de los datos implicó la aplicación de estadísticas descriptivas (frecuencias, promedios y desviación estándar) para caracterizar las respuestas, y de estadísticos inferenciales para establecer relaciones significativas entre las variables estudiadas. Según Hernández-Sampieri et al. (2021), el uso de software especializado garantiza mayor precisión, evita errores manuales y facilita el análisis multivariado en investigaciones educativas.

Además, se realizó un análisis preliminar de valores atípicos y verificación de normalidad con la prueba de Shapiro-Wilk, con el fin de decidir la aplicación adecuada de pruebas paramétricas o no paramétricas.

2.9. Análisis de datos

El análisis de los datos se desarrolló en dos niveles: descriptivo e inferencial. En el nivel descriptivo, se calcularon frecuencias absolutas, porcentajes, medias, medianas y modas para caracterizar las respuestas de los docentes respecto a la retroalimentación formativa y su desempeño. En el nivel inferencial, se utilizó la prueba de correlación de Pearson, dado que las variables y sus respectivas dimensiones son ordinales y siguen una distribución normal. Esta prueba permitió identificar la existencia y el grado de relación entre la variable retroalimentación formativa y la variable desempeño docente, entre las dimensiones de la variable retroalimentación formativa y la variable desempeño docente y viceversa.

Según Bhandari (2023), el análisis correlacional se adecúa a las investigaciones del enfoque cuantitativo y diseño no experimental, dado que permite el análisis de asociación entre variables sin hacer manipulación, manteniendo el rigor científico del proceso de la investigación.

2.10. Aspectos éticos

La ética de los investigados estuvo orientada por los principios de respeto, confidencialidad y precaución, acorde al Código de Ética del Investigador y a los lineamientos del Comité de Ética de la Universidad donde se desarrolló la investigación.

El consentimiento informado fue solicitado a cada docente que recibió una entrevista, así quien manifestó su voluntad de participar, con pleno conocimiento de los fines de la presente investigación, del uso que se le daría a la información brindada y del derecho a claudicar en cualquier momento, sin consecuencias negativas.

Se respetó la confidencialidad de los datos personales de cada uno de los participantes, en donde se usó un código numérico en lugar de un nombre, así mismo, el almacenamiento de la información en softwares de acceso limitado sólo a las investigadoras. La investigación no representó riesgo físico o psicológico, ni para los y las participantes ni para las investigadoras, y sus resultados fueron utilizados estrictamente con fines académicos y mejora educativa (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [FLACSO], 2022).

CAPITULO III: RESULTADOS y DISCUSION

3.1. Contexto en el que se realizó el estudio

En el marco de la investigación se destaca la importancia de analizar la relación entre la retroalimentación formativa en la Institución Educativa 50492 “Corazón de Jesús” - Ocongate - Cusco, 2025, y el desempeño docente de los profesionales que allí desempeñan sus funciones. Este capítulo se enfoca en detallar la preparación y calidad de los datos recopilados, fundamentales para el desarrollo de la investigación y la obtención de resultados significativos y fiables.

En primer lugar, se realizó una revisión exhaustiva de la literatura existente sobre retroalimentación formativa y desempeño docente, en el ámbito de la Institución Educativa 50492 “Corazón de Jesús”

Tabla n.º 01.

Distribución de la muestra.

Variable	Grupo	Frecuencia	Porcentaje
Género	Masculino	12	60 %
	Femenino	8	40 %
Edad	25-35 años	2	10 %
	35-45 años	9	45 %
	45-55 años	6	30 %
	55-65 años	3	15 %
Estado civil	Soltero	7	35 %
	Casado	13	65 %
Grado que enseña	Primero	4	20 %
	Segundo	4	20 %
	Tercero	3	15 %
	Cuarto	3	15 %
	Quinto	3	15 %
	Sexto	3	15 %
Tiempo de servicios	0 -10 años	5	25 %
	10 -20 años	8	40 %
	20 -30 años	4	20 %
	30 -40 años	3	15 %
Situación laboral	Contratado	6	30 %
	Nombrado	14	70 %

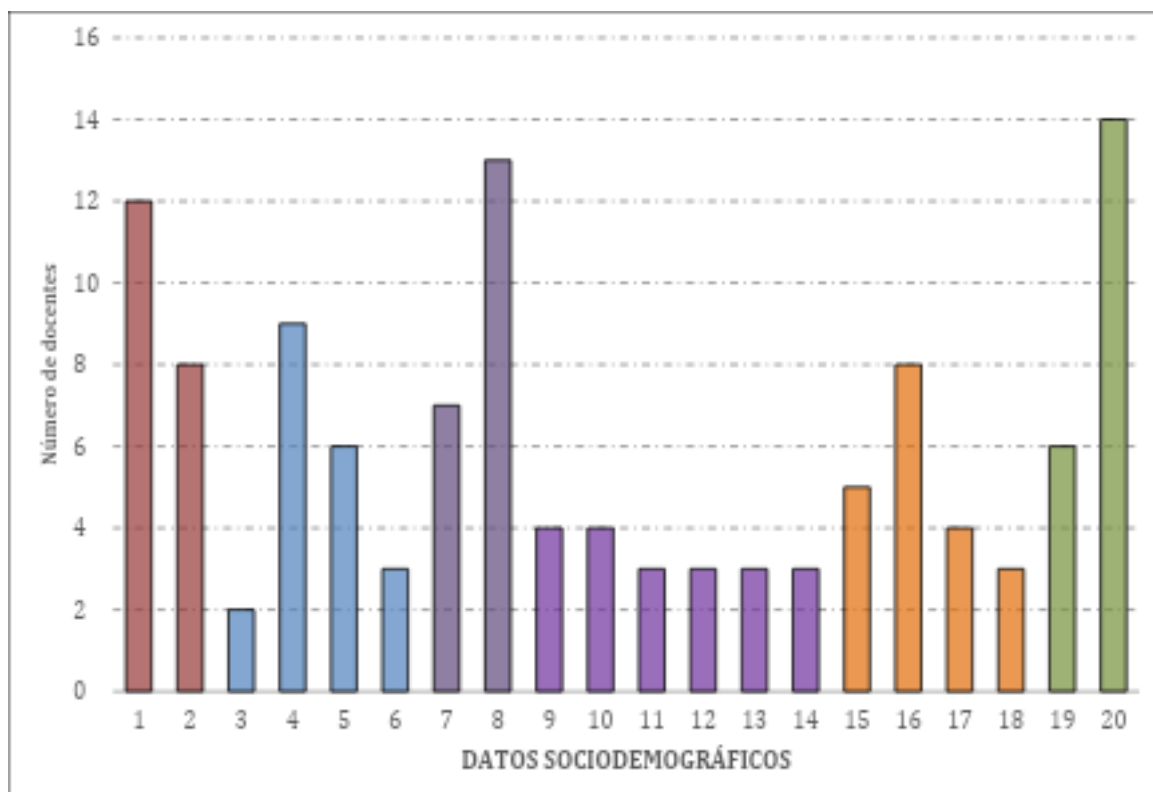


Figura n.º 01. Distribución de la muestra.

La tabla de distribución de la muestra y su respectiva figura, presenta información sobre las características sociodemográficas y laborales de los 20 docentes que conforman la muestra de la investigación desarrollada en la Institución Educativa 50492 “Corazón de Jesús”, Ocongata – Cusco, 2025. En ella se detallan las frecuencias absolutas y relativas de cada variable, lo que permite describir la composición del grupo en función de género, edad, estado civil, grado que enseña, tiempo de servicios y situación laboral.

Acerca del género, lo más evidente es una mayor cantidad de profesores hombres (60%) que de mujeres (40%). Esta repartición evidencia un predominio masculino en la institución educativa, lo cual está ligado a las características socio geográficas del contexto local donde se sitúa la institución.

En cuanto a la edad hay mayor concentración de entre 35 a 45 años (45%), seguido del grupo de 45 a 55 años (30%). El porcentaje de docentes que tiene entre 25 y 35 años es del 10% y los que tienen entre 55 y 66 años son el 15%. Esta distribución muestra que, la mayoría de los participantes se encuentra en las etapas intermedias y maduras de su vida académico profesional, más que en las iniciales o jóvenes, lo

que indica una experiencia laboral consolidada y una estabilidad en el ejercicio docente.

Respecto a la situación marital de los encuestados, el 65 % de los maestros son casados y el 35 % son solteros. La mayoría de los docentes que ejercen en la actividad de la educación formal son casados, esto puede ser una explicación de la permanencia, pues se obtienen con la formar conyugal en la estabilidad personal y familia.

Según el nivel educativo que enseña, la distribución es bastante equilibrada. El 20% de los participantes seleccionados pertenecieron a la categoría de docente de primer o segundo grado. Mientras tanto, el tercer, cuarto, quinto y sexto grado concentran cada uno 15%. Los resultados muestran que hay aplicación docente en todos los grados del nivel primario, evitando así una mirada sesgada sobre el trabajo del docente en la escuela.

El 40% de los docentes tiene entre 10 y 20 años de servicio, según se aprecia en el gráfico. El 20% tiene 20 a 30 años de servicio, el 15% cuenta con 30 a 40 años de servicio y el 25% de 0 a 10 años de servicio. De acuerdo a los datos, la institución presenta en general docentes con trayectoria y experiencia. Lo que contribuye de manera significativa al conocimiento pedagógico acumulado y dominio del contexto educativo.

Finalmente, de acuerdo a su situación laboral, un 70% de los docentes son nombrados y el 30% son contratados. La institución presenta predominancia de personal nombrado, lo que genera estabilidad laboral y favorece la continuidad de procesos pedagógicos y algunas prácticas, como la retroalimentación formativa, en la institución en donde se desarrolló el estudio.

Este estudio cuantitativo recoge la información de los formatos de encuesta para el diagnóstico en aula. Un sondeo internet para determinar la información logística y académica del aula implica interrogantes. La muestra se caracteriza, en su mayoría, por profesores de edad madura, entre 35 y 55 años de edad como un momento de consolidación profesional. También se describe una trayectoria laboral significativa, ya que la mayor parte posee más de diez años de trabajo en la función de docente, lo cual indica experiencia pedagógica acumulada, conocimiento del contexto institucional y dominio de la práctica.

En ese sentido, la preeminencia de docentes designados traduce estabilidad en el contrato, el que favorece la continuidad de los procesos pedagógicos y la aplicación sostenida de las estrategias de mejora, como la retroalimentación formativa. Los requisitos mencionados le confieren, en efecto, solidez al análisis, dado que estos son profesionales con arraigo laboral en la institución y con suficientes saberes que les permiten aplicar la reflexión en su práctica. Las características de la muestra, así como su validez interna de estudio permiten una interpretación de resultados más efectiva y con mayor contexto.

3.2. Análisis de confiabilidad

Primero iniciaremos realizando el análisis de confiabilidad de las dos variables de estudio, luego realizaremos el análisis de confiabilidad de las dimensiones de cada variable, para ello utilizaremos el alfa de Cronbach.

Tabla n.º 02.

Análisis de confiabilidad de las dos variables de estudio.

Variable	Alfa de Cronbach	n.º de elementos
Retroalimentación formativa	.969	15
Desempeño docente	.969	15

El coeficiente Alfa de Cronbach es un estadístico que se utiliza comúnmente en estudios educativos y sociales para estimar la consistencia interna de un instrumento de medida. Esto es, permite determinar la interrelación de los ítems que componen una escala y, por ende, que miden de forma homogénea un mismo concepto teórico. Se refiere a un coeficiente que arroja un índice que depende de la correlación promedio de los ítems y del número de ítems de la escala.

Este índice se sitúa entre 0 y 1, cuanto más se acerque a 1 mayor será la consistencia interna. A nivel metodológico, se establece que un valor igual a 0.70 o superior indica una aceptable confiabilidad. Mientras tanto, uno mayor a 0.80 refleja buena confiabilidad y uno superior a 0.90 muestra un nivel muy alto o excelente de consistencia interna.

En el estudio actual, ambas variables (retroalimentación formativa y desempeño docente) obtienen coeficientes alfa de Cronbach superiores a 0.96, lo que indica un alto nivel de fiabilidad. Estos valores denotan que los ítems que comprenden cada escala presentan elevada correlación entre sí y miden de forma idéntica el constructo teórico correspondiente. Se tiene una fuerte homogeneidad interna en cada instrumento, lo cual disminuye el error de medición y otorga una mayor precisión a lo que se obtiene.

Igualmente, los coeficientes tan altos denotan estabilidad y coherencia en la respuesta de los participantes, lo cual contribuye a la calidad técnica de este instrumento. Desde el punto de vista metodológico, esto robustece los hallazgos y, al mismo tiempo, ratifica que los resultados del estudio son científicos, pues las variables fueron medidas con un instrumento confiable, sólido y técnicamente validado; lo que permitió recabar datos confiables.

Ahora es necesario realizar el análisis de las dimensiones de cada variable, iniciaremos con la variable retroalimentación formativa.

Tabla n.º 03.

Análisis de confiabilidad de las dimensiones de la variable retroalimentación formativa.

Dimensiones	Alfa de Cronbach	n.º de elementos
Retroalimentación descriptiva	.873	5
Retroalimentación por descubrimiento o reflexión	.882	5
Retroalimentación valorativa	.931	5

La tabla presenta el análisis de confiabilidad de las dimensiones que conforman la variable retroalimentación formativa, empleándose el coeficiente Alfa de Cronbach como indicador de consistencia interna. Este estadístico permite determinar el grado de homogeneidad entre los ítems que integran cada dimensión, es decir, cuánto se relacionan entre sí al medir un mismo constructo teórico.

Los resultados evidencian coeficientes elevados en todas las dimensiones: retroalimentación descriptiva ($\alpha = .873$), retroalimentación por descubrimiento o reflexión ($\alpha = .882$) y retroalimentación valorativa ($\alpha = .931$). De acuerdo con los criterios comúnmente aceptados en investigación educativa, valores superiores a .70 indican buena confiabilidad, superiores a .80 muy buena confiabilidad y por encima de .90 excelente consistencia interna. En ese sentido, las dos primeras dimensiones presentan una confiabilidad muy buena, mientras que la dimensión de retroalimentación valorativa alcanza un nivel excelente. Estos resultados indican que los ítems que conforman cada dimensión mantienen una adecuada coherencia interna y evalúan de manera consistente los distintos enfoques de la retroalimentación formativa.

Cabe precisar que cada dimensión está compuesta por cinco ítems, número que, aunque moderado, resulta metodológicamente adecuado cuando los reactivos presentan una alta correlación entre sí, tal como se evidencia en los coeficientes Alfa de Cronbach obtenidos. En estudios con escalas tipo Likert, no necesariamente un mayor número de ítems garantiza mejor confiabilidad; lo fundamental es que estos sean coherentes, pertinentes y estén alineados con el constructo teórico que se pretende medir.

Como consecuencia de ello, este instrumento aplicado se evidencia con una sólida técnica, se caracterizan por tener estabilidad y la precisión en la medición de sus dimensiones. Esto robustece la validez de los resultados y reafirma la rigurosidad metodológica del estudio, al contar con un instrumento que no sólo se caracteriza por una buena consistencia interna, sino por un buen equilibrio estructural en los procesos pedagógicos.

Luego procederemos a realizar el análisis de confiabilidad para las dimensiones de desempeño docente.

Tabla n.º 04.

Análisis de confiabilidad de las dimensiones de la variable desempeño docente.

Dimensiones	Alfa de Cronbach	n.º de elementos
Preparación del docente	.894	5

Enseñanza del docente	.885	5
Profesionalidad e identidad del docente	.912	5

La tabla presenta los resultados del análisis de confiabilidad de las dimensiones que conforman la variable Desempeño docente, empleándose el coeficiente Alfa de Cronbach como indicador de consistencia interna. Este coeficiente permite estimar el grado de homogeneidad entre los ítems que integran cada dimensión, es decir, cuánto se relacionan entre sí al medir un mismo constructo teórico.

Los valores obtenidos evidencian niveles elevados de confiabilidad en todas las dimensiones: Preparación del docente ($\alpha = .894$), Enseñanza del docente ($\alpha = .885$) y Profesionalidad e identidad del docente ($\alpha = .912$). De acuerdo con los criterios metodológicos comúnmente aceptados, valores superiores a .70 indican buena confiabilidad, superiores a .80 muy buena confiabilidad y mayores a .90 excelente consistencia interna. En ese sentido, las dos primeras dimensiones presentan una confiabilidad muy buena, mientras que la dimensión de profesionalidad e identidad alcanza un nivel excelente. Estos resultados demuestran que los ítems que conforman cada dimensión mantienen una adecuada coherencia interna y evalúan de manera consistente los distintos componentes del desempeño docente.

Cabe precisar que cada dimensión está compuesta por cinco ítems, número técnicamente adecuado para escalas tipo Likert cuando existe una correlación interna sólida, como se observa en los coeficientes obtenidos. En consecuencia, el instrumento aplicado evidencia solidez técnica y precisión en la medición de la variable, lo que respalda la estabilidad de los resultados y fortalece la rigurosidad metodológica del estudio.

3.3. Análisis descriptivo e inferencial

Realizaremos el análisis de las variables retroalimentación formativa y desempeño docente, y de las dimensiones de ambas variables, porque en función a nuestros objetivos específicos buscaremos determinar el nivel tanto de las dimensiones como el nivel global de cada variable.

3.3.1. Nivel de retroalimentación formativa

Luego de aplicado el instrumento, se obtuvo la siguiente base de datos, que servirá para determinar el nivel de la variable retroalimentación formativa, teniendo en cuenta sus tres dimensiones.

VARIABLE: RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA																Suma: Retroalimentación descriptiva	Suma: Retroalimentación por descubrimiento	Suma: Retroalimentación valorativa	SUMA TOTAL: Dimensiones
	Dimension Retroalimentación descriptiva					Dimension Retroalimentación por descubrimiento o reflexión					Dimension Retroalimentación valorativa								
Encuestado	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15				
1	5	4	5	5	4	5	4	5	4	5	5	4	5	4	4	23	23	22	68
2	4	4	5	5	4	5	4	4	5	4	5	4	4	4	5	22	22	22	66
3	5	5	4	4	3	5	5	4	4	3	4	4	5	5	4	21	21	22	64
4	4	3	4	5	5	3	3	5	4	5	3	4	5	4	4	21	20	20	61
5	5	3	4	4	5	4	3	5	5	3	4	3	3	4	5	21	20	19	60
6	4	3	5	5	3	3	4	4	3	5	4	4	3	4	4	20	19	19	58
7	3	3	5	4	5	4	5	3	3	4	5	4	3	4	3	20	19	19	58
8	4	3	4	4	5	3	4	3	4	5	5	3	4	3	4	20	19	19	58
9	4	4	3	4	5	4	3	4	3	4	4	4	3	4	4	20	18	19	57
10	3	4	4	3	5	4	3	3	4	4	4	3	4	4	3	19	18	18	55
11	4	3	3	5	4	4	3	4	3	4	4	3	4	3	3	19	18	17	54
12	5	4	4	3	3	4	3	4	3	3	3	4	3	2	3	19	17	15	51
13	3	4	3	3	4	3	2	3	4	3	3	2	3	3	3	17	15	14	46
14	4	3	4	2	3	2	3	4	2	3	3	2	3	3	2	16	14	13	43
15	3	2	2	3	4	3	3	2	3	2	3	3	3	2	2	14	13	13	40
16	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2	2	3	13	12	12	37
17	2	3	2	3	2	3	2	2	3	2	2	2	2	3	1	12	12	10	34
18	3	2	1	2	2	3	2	2	1	1	2	2	1	2	1	10	9	8	27
19	1	2	2	1	3	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	9	8	7	24
20	1	1	1	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	2	1	7	7	6	20

Figura n.º 02. Base de datos de la variable retroalimentación formativa.

Iniciaremos con el análisis de la **dimensión de retroalimentación descriptiva**, para determinar su nivel.

Tabla n.º 05.

Nivel de retroalimentación descriptiva.

Nivel	Σ Escala Likert	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Alto	19 - 25	12	60,0 %
Medio	12 - 18	5	25,0 %
Bajo	5 - 11	3	15,0 %
Total		20	100 %

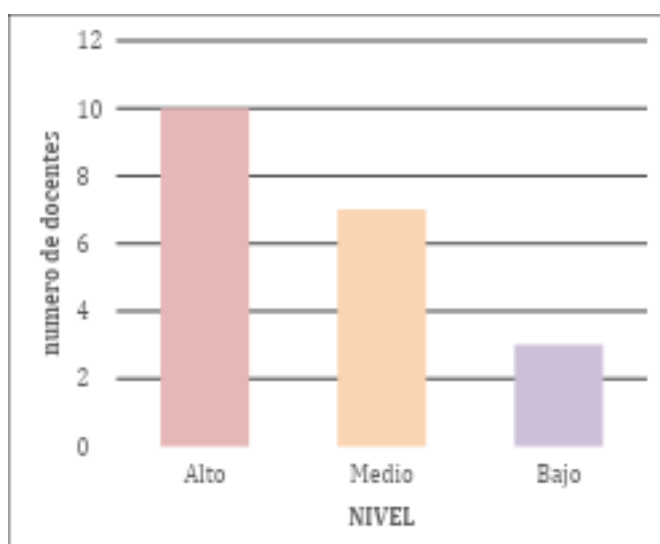


Figura n.º 03. *Nivel de retroalimentación descriptiva.*

La tabla n.º 05 y su respectiva figura n.º 03, muestran la distribución del nivel de retroalimentación descriptiva en los docentes evaluados. Se observa que 12 docentes, equivalentes al 60,0 % de la muestra, se ubican en el nivel alto, lo que evidencia que la mayoría desarrolla de manera consistente prácticas asociadas a esta dimensión. Específicamente, estos docentes brindan información relevante para mejorar el trabajo, describen con claridad los aciertos y dificultades de los estudiantes, realizan ejemplos específicos para orientar la mejora, adaptan actividades para explicar y reducir errores, y formulan comentarios concretos en relación con la actividad desarrollada.

Igualmente, 5 profes (25,0 %) están en un nivel medio, lo que implica que aplican estas narrativas descriptivas de forma aceptable, aunque no siempre con la sistematicidad ni profundidad requeridas en los 5 aspectos evaluados. Aún tienen oportunidades de mejora en la precisión, especificidad y adecuación de sus aportes didácticos.

Por otro lado, 3 docentes (15,0 %) se situaron en el nivel bajo, lo que muestra que nacen efectos en la práctica de feedback descriptivo. En estos casos se podría notar una menor claridad para marcar los logros y dificultades o una orientación insuficiente para la corrección de errores y mejora del desempeño.

Ahora continuaremos con el análisis de la **dimensión de retroalimentación por descubrimiento o reflexión**, para determinar su nivel.

Tabla n.º 06.

Nivel de retroalimentación por descubrimiento o reflexión.

Nivel	Σ Escala Likert	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Alto	19 - 25	11	55,0 %
Medio	12 - 18	6	30,0 %
Bajo	5 - 11	3	15,0 %
Total		20	100 %

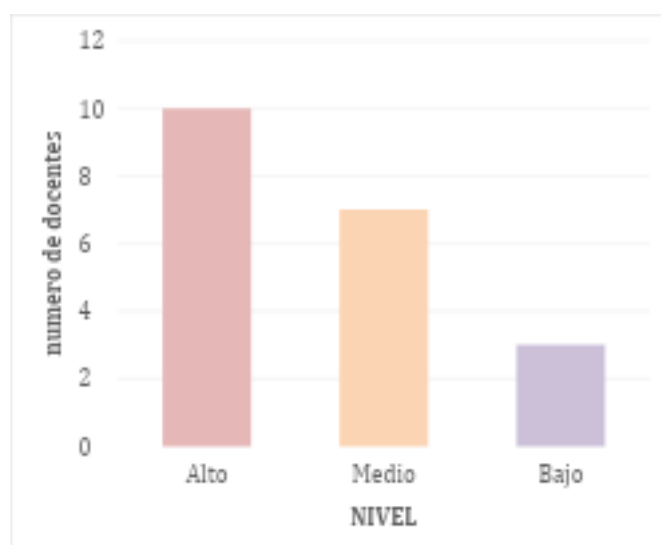


Figura n.º 04. Nivel de retroalimentación por descubrimiento o reflexión.

En la Tabla n.º 06 y su respectiva figura n.º 04, muestran la distribución del nivel de retroalimentación por descubrimiento o reflexión en los docentes evaluados. Se observa que 11 docentes, que representan el 55,0 % de la muestra, se ubican en el nivel alto, lo que indica que más de la mitad aplica de manera consistente estrategias orientadas a promover la reflexión y el aprendizaje autónomo en los estudiantes. En este nivel, los docentes tienden a orientar a través de preguntas que generan reflexión, utilizan estrategias para fomentar el aprendizaje autónomo, consideran el error como una oportunidad de aprendizaje, promueven la identificación de los propios errores y estimulan el uso de nuevas estrategias para la solución de problemas.

Igualmente, 6 profesores (30.0 %) están en el nivel medio, lo que indica que desarrollan normalmente estas prácticas, pero no siempre con la profundidad o sistematicidad necesaria de los cinco aspectos evaluados. Esto indica que, aunque incluyen elementos reflexivos en la retroalimentación, podrían mejorar la formulación de preguntas desafiantes, el acompañamiento en la meta cognición y la promoción de nuevas estrategias de resolución.

Por otro lado, 3 docentes (15,0 %) se ubican en el nivel bajo, lo que refleja limitaciones en la aplicación de una retroalimentación centrada en el descubrimiento. En estos casos, podría observarse menor uso de preguntas reflexivas, escasa promoción del aprendizaje autónomo o limitada orientación para que el estudiante identifique y analice sus propios errores.

Ahora continuaremos con el análisis de la **dimensión de retroalimentación valorativa**, para determinar su nivel.

Tabla n.º 07.

Nivel de retroalimentación valorativa.

Nivel	Σ Escala Likert	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Alto	19 – 25	9	45,0 %
Medio	12 – 18	7	35,0 %
Bajo	5 – 11	4	20,0 %

Total	20	100 %
--------------	-----------	--------------

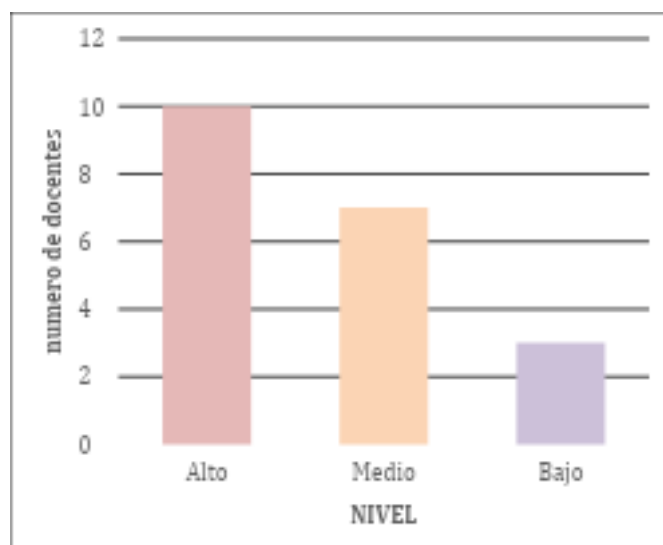


Figura n.º 05. Nivel de retroalimentación valorativa.

La tabla n.º 07 y su respectiva figura n.º 05, muestran la distribución del nivel de retroalimentación valorativa en los docentes evaluados. Se observa que 9 docentes, que representan el 45,0 % de la muestra, se ubican en el nivel alto, lo que indica que cerca de la mitad aplica de manera consistente estrategias orientadas al componente afectivo y motivacional de la retroalimentación. En este nivel, los docentes brindan frases emotivas centradas en el estudiante y no en la tarea, expresan inquietudes valorando aspectos importantes del trabajo, manifiestan desacuerdos de manera constructiva frente a algunas ideas, ofrecen sugerencias para resolver problemas identificados y formulan recomendaciones orientadas a la mejora continua de los trabajos.

Asimismo, 7 docentes (35,0 %) se encuentran en el nivel medio, lo que evidencia que desarrollan estas prácticas valorativas de manera aceptable, aunque no siempre con la frecuencia o profundidad necesaria en los cinco aspectos evaluados. Esto sugiere que, si bien reconocen la importancia del acompañamiento emocional y orientador, aún pueden fortalecer la formulación de comentarios motivadores y sugerencias específicas que impulsen la mejora del desempeño estudiantil.

Por otro lado, 4 docentes (20,0 %) se ubican en el nivel bajo, lo que refleja limitaciones en la aplicación de una retroalimentación que valore integralmente el trabajo del estudiante. En estos casos, podría observarse escasa expresión de reconocimiento, limitada orientación afectiva o insuficientes recomendaciones para el perfeccionamiento de los aprendizajes.

Finalmente, concluiremos con el análisis de la **variable de retroalimentación formativa**, para determinar su nivel.

Tabla n.º 08.

Nivel de retroalimentación formativa.

Nivel	Σ Escala Likert	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Alto	55 - 75	10	50,0 %
Medio	35 - 54	6	30,0 %
Bajo	15 - 34	4	20,0 %
Total		20	100 %

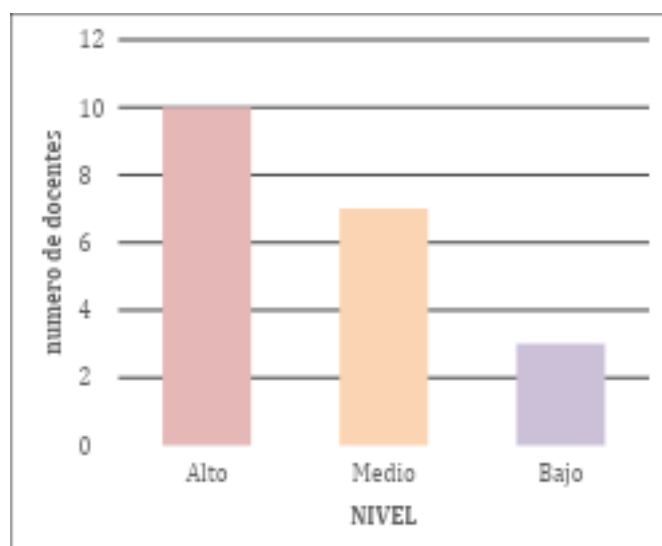


Figura n.º 06. *Nivel de retroalimentación formativa.*

La tabla n.º 08 y su respectiva figura n.º 06, muestran la distribución del nivel de la variable retroalimentación formativa en los docentes evaluados, considerando la suma total de los 15 ítems que integran las tres dimensiones:

retroalimentación descriptiva, retroalimentación por descubrimiento o reflexión y retroalimentación valorativa.

Se puede ver que 10 profesores, que representan el 50,0 % de la muestra, se ubican en el nivel alto (56–75 puntos), lo que significa que la mitad de los docentes utiliza de manera consistente y articulada prácticas orientadas a describir con claridad los logros y dificultades, promover la reflexión y el aprendizaje autónomo, así como brindar orientación valorativa y motivacional para la mejora del desempeño estudiantil.

Igualmente, 6 profesores (30,0 %) están en el nivel medio (36–55 puntos), por lo que se evidencia que ellos desarrollan la retroalimentación formativa de forma aceptable, aunque con limitaciones en alguna que otra dimensión. Esto denota que aún que estos docentes utilizan elementos descriptivos, reflexivos y valorativos en su práctica docente, pero todavía necesitan mejorar su integración sistémica para brindar una retroalimentación verdaderamente formativa a sus educandos.

Como otro resultado, 4 docentes (20,0 %) están en el nivel bajo (15–35 puntos), lo que refleja dificultades importantes en la aplicación de estrategias de retroalimentación al mejoramiento continuo del aprendizaje. En ocasiones, estos comentarios son poco claros, no promueven la reflexión y escasa actividad acompañativa valorativa.

Los resultados evidencian, en líneas generales, una tendencia favorable respecto a la variable retroalimentación formativa, esto por cuanto el nivel alto es predominante. No obstante, hay un importante margen, el 50,0% de los docentes que se encuentra posicionado entre los niveles medio y bajo.

La valoración formativa se entiende como una gran posibilidad de la construcción de aprendizajes significativos, la autorregulación y la motivación de los estudiantes. En este sentido, es importante que se fortalezcan las competencias pedagógicas mediante procesos de formación, acompañamiento y reflexión profesional para que se consolide en la totalidad del cuerpo docente.

3.3.2. Nivel del desempeño docente

Luego de aplicado el instrumento, se obtuvo la siguiente base de datos, que servirá para determinar el nivel de la variable desempeño docente, teniendo en cuenta sus tres dimensiones.

VARIABLE: DESEMPEÑO DOCENTE																Suma: Preparación del docente	Suma: Enseñanza del docente	Suma: Profesionalidad e identidad del docente	SUMA TOTAL: Dimensiones
	Dimension Preparación del docente					Dimension Enseñanza del docente					Dimension Profesionalidad e identidad del docente								
Encuestado	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15				
1	4	4	5	5	4	4	5	4	4	5	4	4	5	4	4	22	22	21	65
2	5	4	4	5	4	5	4	5	4	4	3	4	4	4	5	22	22	20	64
3	4	5	4	4	5	3	4	4	5	4	4	4	4	3	5	22	20	20	62
4	4	4	5	4	4	3	3	5	4	5	4	5	4	3	4	21	20	20	61
5	3	4	4	5	4	4	3	4	4	4	3	4	5	4	4	20	19	20	59
6	4	3	4	4	5	4	3	5	3	4	4	3	4	5	4	20	19	20	59
7	3	4	5	3	4	3	5	4	3	4	4	3	3	5	4	19	19	19	57
8	4	4	3	4	4	4	3	5	4	3	3	4	3	4	5	19	19	19	57
9	3	4	4	3	5	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	19	19	19	57
10	4	3	4	5	3	5	4	3	5	2	4	3	4	3	3	19	19	17	55
11	4	3	4	3	3	4	3	3	4	5	3	4	3	3	4	17	19	17	53
12	3	3	3	4	4	4	3	3	4	3	4	2	4	2	3	17	17	15	49
13	2	2	3	4	5	4	2	3	3	4	2	3	3	4	3	16	16	15	47
14	3	3	4	3	2	4	3	4	2	3	3	2	3	2	3	15	16	13	44
15	3	4	2	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	14	14	13	41
16	3	2	3	3	2	3	3	2	3	2	2	3	2	2	3	13	13	12	38
17	2	3	4	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3	3	2	13	12	12	37
18	2	1	2	2	1	2	2	1	1	2	1	2	2	1	1	8	8	7	23
19	1	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	7	8	7	22
20	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	7	6	6	19

Figura n.º 07. Base de datos de la variable desempeño docente.

Iniciaremos con el análisis de la **dimensión de preparación del docente**, para determinar su nivel.

Tabla n.º 09.

Nivel de preparación del docente.

Nivel	Σ Escala Likert	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Alto	19 - 25	10	50,0 %
Medio	12 - 18	7	35,0 %
Bajo	5 - 11	3	15,0 %
Total		20	100 %

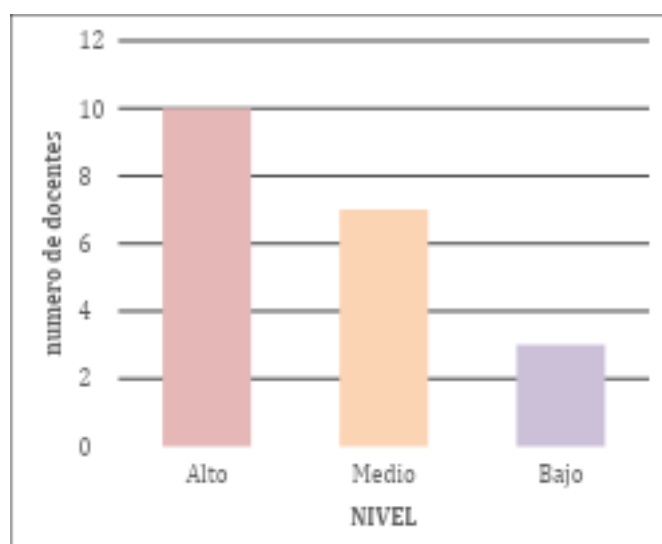


Figura n.º 08. *Nivel de preparación del docente.*

La tabla n.º 09 y su respectiva figura n.º 08, evidencian que el 50 % de los docentes se ubica en el nivel alto, lo que indica que la mitad del personal evaluado demuestra una preparación pedagógica sólida. Este grupo evidencia dominio en el conocimiento del contexto de sus estudiantes, planificación basada en evidencias reales de aprendizaje y formulación pertinente de propósitos educativos. Asimismo, se infiere que estos docentes logran contextualizar adecuadamente sus metas de aprendizaje y diseñar actividades significativas que despiertan interés y favorecen la motivación, lo cual constituye un indicador relevante de calidad en la planificación didáctica.

Por otro lado, el 35 % se encuentra en el nivel medio, lo que sugiere que, aunque desarrollan procesos de planificación, estos podrían no ser sistemáticos o contextualizados; presentar limitaciones en la diversificación de estrategias o en el uso de evidencias para ajustar su programación curricular.

Finalmente, el 15 % de docentes se ubica en el nivel bajo, lo que evidencia debilidades significativas en la dimensión evaluada. En estos casos, podrían existir dificultades para articular el conocimiento del contexto estudiantil con la programación curricular, formular propósitos alineados a necesidades reales o diseñar actividades verdaderamente significativas.

Ahora continuaremos con el análisis de la **dimensión de enseñanza del docente**, para determinar su nivel.

Tabla n.º 10.

Nivel de enseñanza del docente.

Nivel	Σ Escala Likert	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Alto	19 - 25	11	55,0 %
Medio	12 - 18	6	30,0 %
Bajo	5 - 11	3	15,0 %
Total		20	100 %

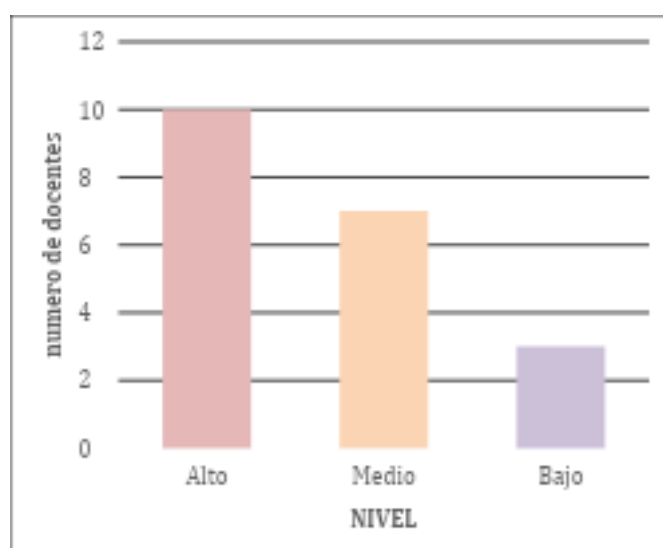


Figura n.º 09. Nivel de enseñanza del docente.

Según se aprecia en la tabla n.º 10 y la figura n.º 09, el 55 % de los docentes se encuentra en el nivel alto. En este sentido, más de la mitad muestra un desempeño sólido en la ejecución pedagógica. Este grupo tiene posibilidad de gestar en el aula un clima en el que la confianza y el respeto mutuo propicien la cooperación y el acompañamiento socioemocional, así como un contexto favorable para la producción de aprendizajes significativos a partir de la resolución de problemas reales y la aplicación de estrategias de evaluación formativa que permiten monitorear y retroalimentar el despliegue de los estudiantes. Asimismo, comunicar altas expectativas es una práctica pedagógica que orienta al logro y que actúa favoreciendo la autoestima académica.

En este sentido, es posible que el 30 % de los docentes que se ubican en un nivel medio, realicen un desarrollo adecuado de su trabajo en el aula. Sin embargo, estos también pueden presentar restricciones en la sistematicidad y profundidad de algunas de sus prácticas. Por ejemplo, diversificación metodológica, retroalimentación permanente, integración constante de actividades para el pensamiento crítico. La posibilidad de mejora institucional a partir procesos capacitaciones y acompañamientos pedagógicos lo denota este grupo.

Finalmente, el 15 % se ubica en el nivel bajo, lo que evidencia debilidades en la conducción del proceso de enseñanza, posiblemente relacionadas con dificultades para generar un adecuado clima socioemocional, implementar estrategias activas o aplicar evaluación formativa de manera efectiva.

Ahora continuaremos con el análisis de la **dimensión de profesionalidad e identidad del docente**, para determinar su nivel.

Tabla n.º 11.

Nivel de profesionalidad e identidad del docente.

Nivel	∑ Escala Likert	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Alto	19 - 25	9	45,0 %

Medio	12 - 18	8	40,0 %
Bajo	5 - 11	3	15,0 %
Total		20	100 %

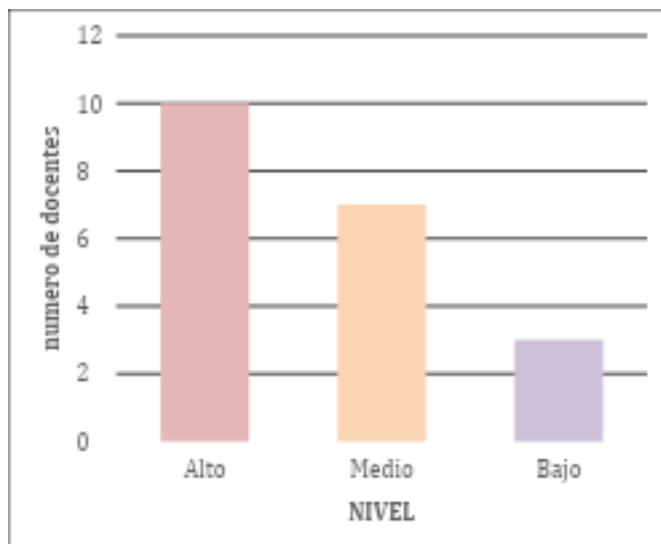


Figura n.º 10. Nivel de profesionalidad e identidad del docente.

De acuerdo con la tabla n.º 11 y figura n.º 10, el 45 % de los docentes se encuentran en el nivel alto; es decir, casi la mitad de ellos cuenta con una fuerte identificación profesional y están comprometidos con el mejoramiento institucional. Se manifiesta la disposición de este grupo para el trabajo en conjunto, actualización continua y conducta ética en el ejercicio de su actividad. De esta forma, se puede deducir que dicha institución participa activamente en procesos de innovación y mejora continua, lo que fortalece la cultura organizacional.

El 40 % de los docentes se encuentra en un nivel medio, lo que indicaría que, a pesar de que estos docentes poseen una actitud favorable frente al desarrollo profesional y al trabajo colaborativo, no realizan estas acciones de manera sistemática. Es posible que se involucre de forma esporádica en actividades de actualización o gestión institucional, pero sin un compromiso sostenido que lo haga apropiarse de su identidad profesional. Este grupo representa una oportunidad para fortalecer estrategias de liderazgo pedagógico y promoción de comunidades profesionales de aprendizaje.

El 15% de docentes, se encuentra en el bajo, lo que cobra lentas actualizaciones profesionales, escasa reflexión colegiada, o actividad institucional de escasa proyección. La escasa participación en iniciativas innovadoras o en procesos de mejora escolar podría señalarse igualmente. A pesar de que es una minoría, son quienes evidencian que la profesionalidad docente no es homogénea y requiere acciones de acompañamiento y motivación institucional.

Finalmente, concluiremos con el análisis de la **variable de desempeño docente**, para determinar su nivel.

Tabla n.º 12.

Nivel de desempeño docente.

Nivel	Σ Escala Likert	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Alto	55 - 75	10	50,0 %
Medio	35 - 54	7	35,0 %
Bajo	15 - 34	3	15,0 %
Total		20	100 %

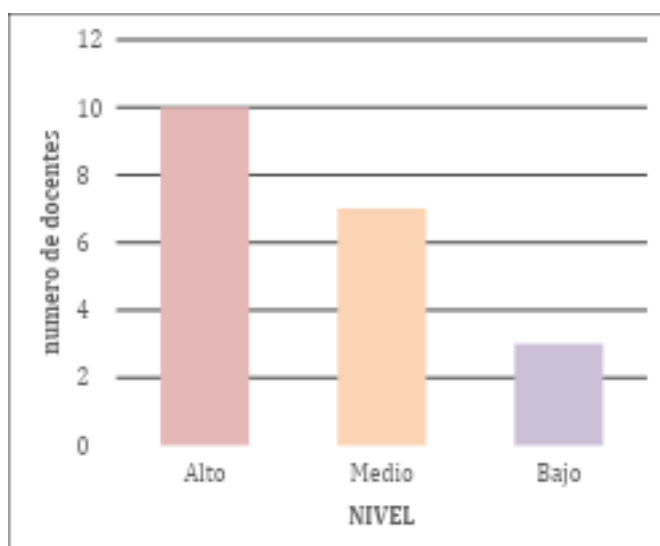


Figura n.º 11. *Nivel de retroalimentación formativa.*

A través de la tabla n.º12 y su respectiva figura n.º 11, podemos ver que el 50 % de docentes se ubica en el nivel alto de desempeño. Por tanto, la mitad de evaluados obtuvo puntajes entre 55 y 75 puntos. Este grupo demuestra un control apropiado en la planificación pedagógica, en la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje y en el ejercicio de una identidad profesional comprometida con la ética, innovación y trabajo colegiado. Se dice que estos docentes tienen una relación en su preparación, en su práctica de aula y en su compromiso institucional, que puede considerarse un discurso positivo en relación con la calidad educativa de la institución.

El 35 % de los docentes se encuentra en la categoría media, con puntuaciones alcanzadas entre 35 y 54. Esto sugiere que, si bien cumplen sus labores de manera adecuada, presentan algunas carencias en alguna de las dimensiones analizadas. Las organizaciones que usan distintas estrategias pueden mostrar fortalezas en la planificación, pero debilidades en la innovación o la evaluación formativa, o viceversa. Esto puede convertirse en un poderoso grupo para la implementación de programas de formación y acompañamiento pedagógico que apunten al fortalecimiento integral de su desempeño.

Otra manera de leer las estadísticas es que un 15 % están en la categoría bajo. Quiere decir que con puntajes entre 15 y 34 presentan limitaciones severas en una o varias dimensiones del desempeño docente. Este resultado demuestra la necesidad de desarrollar intervenciones focalizadas que fortalezcan competencias vinculadas al diseño contextualizado, aplicación de metodologías activas y la participación de los profesionales en procesos de mejora institucional.

En resumen, las cifras indican que el 85 % de los profesores está en niveles aceptables (alto y medio), por consiguiente, se concluye que el desempeño docente de la Institución Educativa N.º 50492 “Corazón de Jesús” se da en su mayoría en nivel favorable. Este resultado refleja que la mayoría del personal docente demuestra competencias adecuadas en la planificación pedagógica, en la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje y en el ejercicio de una identidad profesional comprometida con la ética, el trabajo colegiado y la mejora institucional. En términos generales, la institución evidencia una base pedagógica sólida que contribuye al logro de aprendizajes y al fortalecimiento

de la calidad educativa, constituyéndose en un indicador positivo para la gestión escolar.

Sin embargo, un 15 % en nivel bajo y un 35 % en nivel medio señala que el desempeño no es homogéneo y existen brechas internas que deben ser atacadas estratégicamente. Un conjunto de acciones sistemáticas de mejora continua como capacitaciones específicas, acompañamiento y monitoreo pedagógico, fortalecimiento del trabajo colaborativo y fomento de comunidades profesionales de aprendizaje. Solo mediante un enfoque institucional orientado al desarrollo profesional permanente será posible elevar progresivamente los niveles medios hacia el nivel alto y reducir el porcentaje en nivel bajo, consolidando así un desempeño docente integral y sostenible en beneficio de los estudiantes y de la calidad educativa institucional.

3.3.3. Medidas de tendencia central

Realizaremos el análisis descriptivo de las variables retroalimentación formativa y desempeño docente, y de las dimensiones de ambas variables, porque en función a nuestros objetivos específicos buscaremos correlación entre las dimensiones de la primera variable con la segunda variable y viceversa.

Tabla n.º 13.

Medidas de tendencia central.

Variable (V) / dimensiones (D)	Media	Mediana	Moda
V: Retroalimentación formativa	51.00	55.00	60.71
D: Retroalimentación descriptiva	17.95	19.00	20.62
D: Retroalimentación por descubrimiento o reflexión	18.30	19.64	21.19
D: Retroalimentación valorativa	17.25	18.00	20.27
V: Desempeño docente	52.00	55.00	59.62
D: Preparación del docente	17.95	19.00	20.63
D: Enseñanza del docente	18.30	19.64	21.19
D: Profesionalidad e identidad del docente	17.60	18.13	19.70

La tabla n.º 13, muestra que, la variable **Retroalimentación formativa** presenta una media de 51.00, una mediana de 55.00 y una moda de 60.71. Estos resultados evidencian que la media es menor que la mediana y la moda, lo que indica una **ligera asimetría positiva** en la distribución de los datos, es decir, una mayor concentración de puntuaciones en los niveles medio y alto del intervalo establecido (36–55 y 56–75). Esta tendencia sugiere que la mayoría de los docentes percibe o evidencia prácticas de retroalimentación formativa en un nivel favorable, con predominio de valores cercanos al nivel alto.

Con respecto a las dimensiones de la retroalimentación formativa se observa que la retroalimentación descriptiva tiene un promedio de 17.95, una mediana de 19.00 y una moda de 20.62, por lo que se puede afirmar que están en nivel alto, aunque con ligera asimetría positiva lo que refleja la concentración de los valores en el intervalo medio-alto. La dimensión retroalimentación por descubrimiento o reflexión cuenta con una media de 18.30, mediana de 19.64 y moda de 21.19, lo que indica la existencia de una tendencia favorable hacia el nivel alto; esto sugiere que el profesor promueve procesos que permiten al estudiante identificar sus logros y dificultades en el aprendizaje. En lo que respecta a la retroalimentación valorativa se ha observado que su media es 17.25 con una mediana de 18.00 y una moda de 20.27, lo que indica que la distribución se centra en el nivel medio, pero tienden al nivel alto. Se aprecia que esta retroalimentación es igualmente utilizada, aunque en menor grado que las anteriores dimensiones.

En otro aspecto, la variable desempeños docente calculó una media de 52.00, una mediana de 55.00 y una moda de 59.62, lo que una ligera asimetría positiva en la curva de distribución. Las puntuaciones se han tendido a concentrar en el nivel medio y alto, con predominancia del nivel alto, lo que refleja un desempeño docente favorable de la institución educativa. La distancia existente entre la media y la moda sugiere que numerosos docentes logran un alto puntaje en la escala.

En lo que respecta a las dimensiones del desempeño docente, con relación a la preparación del docente se obtiene una media de 17.95, una mediana 19.00 y una moda 20.63. Esto indica una tendencia nivel alto y evidencia que los docentes planifican y organizan adecuadamente. La dimensión enseñanza del

docente presenta un promedio 18.30, una mediana 19.64 y una moda 21.19, cuyos resultados indican una tendencia favorable hacia el nivel alto, lo que se relaciona con el uso de estrategias pedagógicas pertinentes y el adecuado desarrollo de la enseñanza-aprendizaje. La dimensión de profesionalidad e identidad del docente tiene media 17.60, mediana 18.13 y moda 19.70 indica que su distribución se encuentra en nivel medio, aunque con tendencia a estar en nivel alto por lo que esto señala un docente con compromiso profesional y participativo para la mejora institucional.

Los resultados del análisis de las medidas de tendencia central en su conjunto muestran que la variable retroalimentación formativa y la variable desempeño docente poseen distribuciones que tienden a los niveles medio y alto, de los cuales predomina el alto. La asimetría positiva que presentan ambas variables muestra que la mayoría de los docentes cuentan con prácticas favorables en lo que se refiere a la retroalimentación formativa y al desempeño profesional. Estos resultados evidencian la existencia de un contexto pedagógico que favorece el aprendizaje en la institución. Las prácticas docentes son coherentes y contribuyen al fortalecimiento del estudiante.

3.4. Prueba de normalidad

Ahora realizaremos las pruebas de normalidad Shapiro-Wilk con corrección de significación de Lilliefors, de las variables y dimensiones, para poder determinar que prueba estadística aplicaremos para procesar los resultados.

Tabla n.º 14.

Pruebas de normalidad de las variables y dimensiones.

Variable (V) / dimensiones (D)	Estadístico	gl	Sig.
V: Retroalimentación formativa	.917	20	.088
D: Retroalimentación descriptiva	.902	20	.059
D: Retroalimentación por descubrimiento o reflexión	.902	20	.059
D: Retroalimentación valorativa	.921	20	.099
V: Desempeño docente	.913	20	.071
D: Preparación del docente	.915	20	.082

D: Enseñanza del docente	.903	20	.061
D: Profesionalidad e identidad del docente	.905	20	.067

La Tabla n.º 14 presenta, los resultados de la prueba de normalidad aplicada a las variables y dimensiones del estudio. Considerando que la muestra está conformada por 20 docentes, es decir, un tamaño menor a 50 participantes, se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk por ser la más adecuada y robusta para muestras pequeñas. Esta prueba permite determinar si los datos provienen de una distribución normal, tomando como criterio principal el nivel de significancia (Sig.). Cuando el valor de Sig. es menor o igual a 0.05, se rechaza la hipótesis nula de normalidad; en cambio, si el valor es mayor a 0.05, no se rechaza la hipótesis nula, lo que indica que los datos pueden considerarse normalmente distribuidos.

En la variable retroalimentación formativa se obtuvo un valor de significancia de 0.088, el cual es mayor a 0.05, por lo que no se rechaza la hipótesis nula de normalidad, evidenciando que sus datos siguen una distribución normal. Del mismo modo, sus dimensiones presentan valores de significancia superiores a 0.05: retroalimentación descriptiva (0.059), retroalimentación por descubrimiento o reflexión (0.059) y retroalimentación valorativa (0.099), lo que confirma que cada una de ellas también cumple con el supuesto de normalidad.

Respecto a la variable desempeño docente, el valor de significancia obtenido fue 0.071, superior a 0.05, lo que indica que sus datos también presentan distribución normal. De igual manera, sus dimensiones preparación del docente (0.082), enseñanza del docente (0.061) y profesionalidad e identidad del docente (0.067) muestran valores mayores a 0.05, confirmando que no se rechaza la hipótesis nula de normalidad en ninguno de los casos analizados.

En consecuencia, se concluye que todas las variables y dimensiones del estudio presentan distribución normal. Este resultado permite utilizar pruebas estadísticas paramétricas para el análisis de correlación, por lo que corresponde aplicar el coeficiente de correlación de Pearson (r) para determinar la relación entre la retroalimentación formativa y el desempeño docente.

3.5. Correlación de Pearson

La correlación de Pearson, también conocida como coeficiente de correlación lineal de Pearson (r), es una medida estadística que permite evaluar la relación lineal entre dos variables cuantitativas que presentan distribución normal. Su finalidad es determinar no solo si existe asociación entre las variables, sino también establecer la dirección (positiva o negativa) y la magnitud de dicha relación. A diferencia del coeficiente de correlación de Spearman, que se emplea cuando las variables son ordinales o cuando no se cumple el supuesto de normalidad, la correlación de Pearson está diseñada para analizar relaciones lineales entre variables numéricas de tipo continuo o de intervalo.

Se denomina coeficiente de correlación muestral. Este coeficiente se recolecta de datos en su forma original y no en forma de rangos. Por lo tanto, alcanza una mayor precisión si se cumplen los supuestos paramétricos normalidad, linealidad y homocedasticidad. El mismo puede ser de -1 a +1. Un valor de +1 implica una relación lineal positiva perfecta; es decir, si una variable aumenta, la otra también aumentará en cantidad constante. Un coeficiente de -1 implica una relación lineal negativa perfectamente inversa, lo que significa que, si una variable aumenta, la otra disminuye en la misma proporción. En este sentido, un valor próximo a cero significa no existe relación lineal entre las variables.

La interpretación de la fuerza de la relación se puede determinar a partir del tamaño del coeficiente: se consideran correlaciones débiles los valores de ± 0.10 , alrededor de ± 0.30 moderadas y superiores a ± 0.50 fuertes. Esto puede variar según el ámbito de estudio. A su vez, la prueba de significancia que está asociada a coeficiente permite ver si es una relación fuerte, pero no lo suficientemente fuerte para que sea real. Esta herramienta es fundamental para las investigaciones cuantitativas orientadas a confirmar hipótesis.

El principal beneficio es que, si los datos cumplen con los supuestos estadísticos del modelo, permite una obtención precisa de las relaciones lineales. Asimismo, se permite realizar análisis inferenciales que aseguran la aceptación o el rechazo de las hipótesis propuestos en la investigación. Sin embargo, el coeficiente de Pearson muestra sensibilidad a los atípicos.

Primero analizaremos la **correlación entre las variables** retroalimentación formativa y desempeño docente, aplicando la prueba de Pearson.

Tabla n.º 15.

Correlación de las variables retroalimentación formativa y desempeño docente.

		Retroalimentación formativa	Desempeño docente
Retroalimentación formativa	Correlación de Pearson	1	.993***
	Sig. (bilateral)		<.001
	N	20	20
Desempeño docente	Correlación de Pearson	.993***	1
	Sig. (bilateral)	<.001	
	N	20	20

La tabla n.º 15, presenta los resultados del análisis de correlación de Pearson aplicado para determinar la relación entre las variables retroalimentación formativa y desempeño docente en la Institución Educativa N.º 50492 “Corazón de Jesús” – Ocongate – Cusco, 2025. Esta prueba fue realizada con el propósito de corroborar la hipótesis de investigación, la cual plantea la existencia de una relación significativa entre ambas variables.

De acuerdo con los resultados el coeficiente de correlación de Pearson (r) es de 0.993, por lo que existe una correlación positiva muy alta entre la retroalimentación formativa y el desempeño docente. Al estar este valor muy cercano a +1, se demuestra que hay una relación lineal prácticamente perfecta entre ambos fenómenos, A mayor retroalimentación formativa, mayores niveles de desempeño docente. En otras palabras, esas variables tienden a aumentar a la par, de manera proporcional.

Por otro lado, se observa que el nivel de significancia bilateral obtenido es menor a 0.001 (Sig. < 0.001), resultado que es inferior al nivel de significancia de 0.05. La hipótesis nula, que sostiene que no hay relación entre las variables, es rechazada. La hipótesis de investigación, reconocida como significativa, es aceptada. Por lo tanto, la relación hallada es significativa y no es producto del azar.

Un resultado indica un factor bastante relacionado al desempeño docente es la retroalimentación formativa. La práctica docente orientada hacia la retroalimentación descriptiva, reflexiva y valorativa (con alto coeficiente de correlación) incide en la

mejora de la preparación, la enseñanza, la profesionalidad y la identidad docente. A medida que las devoluciones que articula son más sistemáticas, más reflexivas y más orientativas, mejor es el desempeño profesional del educador.

Para finalizar, los resultados de la investigación concluyeron que la retroalimentación formativa y el desempeño docente están de manera positiva, directa y estadísticamente significativa. La hipótesis de la investigación ha sido verificada, en consecuencia. De esta forma ya que la formación en la práctica de la retroalimentación forma parte de estrategias de mejoramiento del desempeño docente.

Ahora analizaremos la **correlación entre las dimensiones de la variable retroalimentación formativa (retroalimentación descriptiva, retroalimentación por descubrimiento o reflexión y retroalimentación valorativa) y la variable desempeño docente**, aplicando la prueba de Pearson.

Tabla n.º 16.

Correlación de las dimensiones de la variable retroalimentación formativa y la variable desempeño docente.

		Desempeño docente	Retroalimentación descriptiva	Retroalimentación por descubrimiento o reflexión	Retroalimentación valorativa
Desempeño docente	Correlación de Pearson	1	.989***	.989***	.987***
	Sig. (bilateral)		<.001	<.001	<.001
	N	20	20	20	20
Retroalimentación descriptiva	Correlación de Pearson	.989***	1	.989***	.978***
	Sig. (bilateral)	<.001		<.001	<.001
	N	20	20	20	20
Retroalimentación por descubrimiento o reflexión	Correlación de Pearson	.989***	.989***	1	.989***
	Sig. (bilateral)	<.001	<.001		<.001
	N	20	20	20	20
Retroalimentación valorativa	Correlación de Pearson	.987***	.978***	.989***	1
	Sig. (bilateral)	<.001	<.001	<.001	
	N	20	20	20	20

La tabla n.º 16, presenta los resultados de la correlación de Pearson entre las dimensiones de la variable retroalimentación formativa (retroalimentación descriptiva, retroalimentación por descubrimiento o reflexión y retroalimentación valorativa) y la variable desempeño docente en la Institución Educativa N.º 50492 “Corazón de Jesús” – Ocongate – Cusco, 2025. Esta prueba fue aplicada con la finalidad de corroborar la hipótesis específica que plantea la existencia de una relación significativa entre cada una de las dimensiones de la retroalimentación formativa y el desempeño docente.

Los resultados evidencian que la dimensión retroalimentación descriptiva presenta un coeficiente de correlación de Pearson de $r = 0.989$ con el desempeño docente, con un nivel de significancia menor a 0.001. Este valor indica una correlación positiva muy alta y estadísticamente significativa, lo que significa que a mayor aplicación de estrategias orientadas a describir con claridad logros, dificultades y orientaciones de mejora, mayor es el nivel de desempeño docente.

De igual manera, la dimensión retroalimentación por descubrimiento o reflexión muestra un coeficiente de correlación de $r = 0.989$, con un nivel de significancia menor a 0.001, lo que evidencia una relación positiva muy alta y significativa. Esto implica que el uso de preguntas reflexivas, la promoción del aprendizaje autónomo y la utilización del error como oportunidad de aprendizaje se asocian estrechamente con mejores niveles de desempeño docente.

Por su parte, la dimensión retroalimentación valorativa presenta un coeficiente de correlación de $r = 0.987$, con un nivel de significancia menor a 0.001, lo que también indica una relación positiva muy alta y estadísticamente significativa. Se ha podido ver a través de este resultado que las prácticas que buscan reconocer, realizar desacuerdos argumentativos, realizar sugerencias y recomendaciones de mejora impactan en el desempeño del docente en el campo pedagógico y en el aprendizaje de los alumnos.

Los valores de significancia hallados en todos los casos ($\text{Sig.} < 0.001$) son menores al nivel crítico establecido de 0.05, así, se puede concluir que las correlaciones observadas son significativas y no se deben al azar. Por ende, se rechaza la hipótesis nula, que establece que no existe relación entre las dimensiones de la retroalimentación formativa y el desempeño docente; por lo que se acepta la hipótesis de investigación. Esto lo que confirma es que hay relación directa y positiva

entre cada una de las dimensiones analizadas y el desempeño docente, lo que quiere decir que al fortalecerse estas prácticas se incrementa el nivel de desempeño profesional de los actores pedagógicos.

En suma, se evidencia que el desempeño docente se relaciona de forma muy fuerte con las tres dimensiones de la retroalimentación formativa, por lo que se puede concluir que sistemáticamente fortalecer las prácticas descriptivas, reflexivas y valorativas, es un factor clave para la mejora del ejercicio profesional docente de la institución en cuestión. Igualmente, estos hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer procesos de formación y acompañamiento pedagógico que realicen retroalimentaciones formativas.

Finalmente analizaremos la **correlación entre las dimensiones de la variable desempeño docente y la variable retroalimentación formativa**, aplicando la prueba de Pearson.

Tabla n.º 17.

Correlación de las dimensiones de la variable desempeño docente y la variable retroalimentación formativa.

		Retroalimentación formativa	Preparación del docente	Enseñanza del docente	Profesionalidad e identidad del docente
Retroalimentación formativa	Correlación de Pearson	1	.989***	.987***	.985***
	Sig. (bilateral)		<.001	<.001	<.001
	N	20	20	20	20
Preparación del docente	Correlación de Pearson	.989***	1	.984***	.987***
	Sig. (bilateral)	<.001		<.001	<.001
	N	20	20	20	20
Enseñanza del docente	Correlación de Pearson	.987***	.984***	1	.975***
	Sig. (bilateral)	<.001	<.001		<.001
	N	20	20	20	20
Profesionalidad e identidad del docente	Correlación de Pearson	.985***	.987***	.975***	1
	Sig. (bilateral)	<.001	<.001	<.001	
	N	20	20	20	20

La tabla n.º 17, evidencia que existe una relación positiva, muy alta y estadísticamente significativa entre la variable retroalimentación formativa y las dimensiones del desempeño docente en la Institución Educativa N.º 50492 “Corazón de Jesús” – Ocongate – Cusco, 2025. En primer lugar, se observa que la correlación entre retroalimentación formativa y preparación del docente es de $r = .989$, con un nivel de significancia bilateral $p < .001$, lo que indica una relación directa y extremadamente fuerte; es decir, a mayores niveles de retroalimentación formativa, mayores niveles de preparación docente.

Asimismo, la relación entre retroalimentación formativa y enseñanza del docente alcanza un coeficiente de correlación de $r = .987$, con $p < .001$, lo que confirma una asociación positiva muy alta y estadísticamente significativa. Este resultado demuestra que el fortalecimiento de prácticas de retroalimentación formativa se vincula estrechamente con una mejora en los procesos de enseñanza desarrollados por el docente.

De igual manera, la dimensión profesionalidad e identidad del docente presenta una correlación de $r = .985$ con la retroalimentación formativa, con un nivel de significancia $p < .001$, evidenciando también una relación directa y muy alta. Esto implica que cuando la retroalimentación formativa es adecuada y constante, se fortalece la identidad profesional y el compromiso ético del docente.

Dado que en todos los casos el nivel de significancia es menor a .001 y el tamaño de la muestra fue de 20 docentes, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación, confirmando que existe relación significativa entre la retroalimentación formativa y las dimensiones del desempeño docente. En consecuencia, se concluye que la retroalimentación formativa constituye un factor determinante en el fortalecimiento integral del desempeño docente en la institución objeto de estudio.

3.6. Discusión

Los resultados obtenidos en la presente investigación evidencian la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la retroalimentación formativa y el desempeño docente en la institución educativa objeto de estudio. El análisis correlacional permitió identificar una asociación positiva de magnitud moderada-alta,

lo que indica que a mejores prácticas de retroalimentación formativa corresponden niveles más elevados de desempeño docente.

En esa línea se pudo alcanzar el objetivo general del presente estudio, pues los resultados encontrados nos hacen ver que la retroalimentación formativa no es un proceso dentro de la evaluación, sino que es la base sobre la cual debe erigirse la actividad pedagógica, pues se ha demostrado que incide directamente en la mejora del ejercicio profesional docente. La significancia estadística obtenida ($p < 0.01$) permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna, demostrando que la relación observada no es producto del azar, sino que responde a una dinámica pedagógica real dentro del contexto estudiado.

En cuanto al primer objetivo específico, los resultados descriptivos consignados en la tesis evidencian que la retroalimentación formativa, en sus tres dimensiones, se ubica predominantemente en niveles altos dentro de la institución educativa estudiada. La retroalimentación descriptiva alcanzó el mayor porcentaje en el nivel alto (60,0 %), seguida de la retroalimentación por descubrimiento o reflexión (55,0 %), mientras que la retroalimentación valorativa presentó un 45,0 % en el nivel alto, concentrándose el porcentaje restante en los niveles medio y bajo. Estos datos dan luces de un escenario propicio y favorable en la aplicación de prácticas de retroalimentación formativa por parte de los docentes de la referida institución educativa.

El hecho de que en este nivel predomine la retroalimentación descriptiva, se puede inferir que la mayoría de los docentes se siente más cómodo brindando información clara y específica, que tiene que ver con el desempeño cuando explica los aciertos y las dificultades, así como también con aquello que se puede mejorar. Este resultado está alineado al enfoque de evaluación formativa, el que establece que el feedback con un impacto positivo más eficiente es aquel feedback que entrega evidencias sobre el aprendizaje y propuestas de acción para mejorar. Se dice que el feedback formativo, desde la teoría, permite cerrar la brecha entre el desempeño actual y el desempeño de acuerdo a los criterios, fomentando procesos de autorregulación.

Del mismo modo, el porcentaje significativo alcanzado por la retroalimentación por descubrimiento o reflexión (nivel alto: 55,0 %) muestra que un importante porcentaje de docentes promueve el diálogo, la formulación de preguntas y la reflexión crítica

del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje. Este descubrimiento es acorde y concurrido con el planteamiento de tipo socio constructivista, el que da cuenta que el docente cumple un rol mediador, que además guía un proceso de construcción del conocimiento y estimula el pensamiento autónomo. A pesar de que el contexto de la institución en un área rural le da relevancia a este tipo de acompañamiento, lo cierto es que fortalece la relación pedagógica y el aprendizaje significativo mediante procesos reflexivos.

En cambio, a pesar de que presenta un porcentaje bastante menor en el nivel alto (45,0 %), la presencia en medio y bajo hace suponer que se trata de un recurso utilizado por los profesores como mecanismo de reconocimiento o motivación y no como estrategia estructurante de mejora académica. La valoración tiene una importante función socioemocional. No obstante, los enfoques actuales sobre feedback sugieren que, aunque el error no se sancione y se valore positivamente, este hecho no generará la necesidad de aprender. Solo será eficaz si se acompaña de orientaciones descriptivas y auto reflexivas que lleven al estudiante a entender cómo puede avanzar.

En conjunto los resultados descriptivos evidencian que la institución presenta un avance significativo en los niveles descriptivo y reflexivo de retroalimentación formativa. Sin embargo, también sugieren que es necesario promover un uso más equilibrado y consciente de las tres, de forma que no sólo se dé lugar a la estimulación, sino que se oriente con claridad, se facilite la reflexión profunda y se contribuya sistemáticamente a la mejora del desempeño docente y del aprendizaje.

De acuerdo con el segundo objetivo específico, orientado a determinar el nivel de desempeño docente, los resultados consignados en la tesis evidencian que esta variable presenta niveles predominantemente altos en sus distintas dimensiones. La preparación docente es un 50,0 % alto. La enseñanza del docente es un 55,0 % alto. Ambas dimensiones son las más con mayor cantidad favorable. -Según el análisis de la respuesta, la profesionalidad e identidad del docente un 45,0 % está en el nivel alto y un 40,0 % entre el nivel medio. Por lo que, la tendencia es positiva, sin embargo, hay un mayor margen de fortalecimiento.

Los hallazgos revelan que los docentes presentan con mayores fortalezas las fases previas, durante el proceso de enseñanza y la planificación curricular y ejecución

pedagógica, que aquellos ítems que se relacionaban con la consolidación de su identidad profesional y su desarrollo. Cabe resaltar que este comportamiento se encuentra en consonancia con la Teoría del Desempeño Profesional Docente Basada en Competencias, que concluye que las competencias vinculadas a la planificación y ejecución son más propensas al desarrollo debido a que se deben desarrollar de forma operativa, visible y cotidiana. Con formar parte de lo cotidiano que hace un docente organizar las secuencias, estructurar actividades y dirigir el aula, se favorece su institucionalización.

Por el contrario, la dimensión profesionalidad e identidad docente, que comprende el compromiso ético, la actualización permanente y la reflexión sobre la práctica, entraña procesos más profundos de análisis y autoevaluación. Según Schön, implica reflexionar “en la acción”, es decir, lo que hace el docente al revisar críticamente su propia actuación, de modo de aprender de la experiencia y modificar a veces consciente y deliberadamente sus decisiones pedagógicas. La ubicación del 40,0% de los docentes en el nivel medio indica que, si bien ya existen prácticas dedicadas a su desarrollo profesional, se favorecerían de la implementación de procesos que busquen sistemáticamente la mejora continua y la reflexión.

Desde la teoría del Capital Profesional Hargreaves y Fullan, en este sentido, los resultados pueden ser valorados como una oportunidad para fortalecer el capital decisonal y el capital social en el interior de la institución. Fortalecer el desempeño docente no depende sólo de las competencias individuales. Colaborar con pares, ser acompañado pedagógicamente y construir Comunidades Profesionales de Aprendizaje también son importantes. En este marco general, la implementación de espacios colegiados y de reflexión compartida puede contribuir a elevar los niveles de profesionalismo e identidad docente que favorezcan un desarrollo más integral y sostenible.

Se ha comprobado, en términos generales, que la actuación docente de la institución tiene un desempeño que tiende en su mayoría a ser alto, sobre todo en preparación y enseñanza. La profesionalidad e identidad todavía son aspectos a potenciar, articulando procesos de formación continua, acompañamiento pedagógico y reflexión crítica, en coherencia con los enfoques teóricos que fundamentan el desarrollo profesional docente como un proceso dinámico, colaborativo y permanente, que propician a los alumnos un ambiente propicio para su aprendizaje.

Por lo tanto, al analizar la relación entre las dimensiones de la retroalimentación formativa y las dimensiones del desempeño docente, los resultados obtenidos en la tesis evidencian la existencia de relaciones positivas, muy altas y estadísticamente significativas. En efecto, los coeficientes de correlación de Pearson muestran que la retroalimentación descriptiva presenta la mayor fuerza de asociación con el desempeño docente ($r = .989$; $p < .001$), seguida por la retroalimentación por descubrimiento o reflexión ($r = .989$; $p < .001$) y la retroalimentación valorativa ($r = .987$; $p < .001$). Y por el otro lado los coeficientes de correlación de Pearson también muestran que la preparación del docente presenta la mayor fuerza de asociación con la retroalimentación formativa ($r = .989$; $p < .001$), seguida por la enseñanza del docente ($r = .987$; $p < .001$) y la profesionalidad e identidad del docente ($r = .985$; $p < .001$).

Estos valores indican una relación directa y de magnitud muy fuerte, lo que implica que, a mayores niveles de aplicación de prácticas de retroalimentación formativa en cualquiera de sus dimensiones, mayores son los niveles de desempeño docente en sus distintas dimensiones (preparación, enseñanza y profesionalidad e identidad). La significancia estadística se encontró, con un nivel menor que el crítico de 0.05, lo cual confirma que no es un hecho al azar más bien es una relación consistente en el grupo.

La correlación más importante que se aprecia en la retroalimentación descriptiva indica que ofrecer información clara, específica, y orientada al mejoramiento del desempeño, resulta un factor especialmente relevante en el robustecimiento del ejercicio docente. Sin embargo, el coeficiente de las otras dos dimensiones es también sumamente elevado, lo que atestigua que la retroalimentación formativa funciona como un sistema y no como un conjunto de componentes aislados. Esto es, los componentes descriptivo, reflexivo y valorativo se articulan de manera complementaria, lo que a su vez produce un efecto multiplicador sobre el desempeño profesional.

En suma, esos resultados acercan la idea de que la retroalimentación formativa se relaciona de manera significativa con el desempeño docente en general y que cada una de sus dimensiones contribuye de manera sustantiva al fortalecimiento de las competencias profesionales, lo que confirma la hipótesis de investigación establecida en la tesis.

La relación hallada en la tesis concuerda con los antecedentes internacionales y nacionales referidos en el capítulo marco. Dichos antecedentes concuerdan que la retroalimentación formativa es un factor determinante en el fortalecimiento del desempeño y desarrollo del docente. En García Quincha (2025), Soto (2023), entre otras investigaciones, se establece que la retroalimentación que se da de forma sistemática, crítica y en función de mejora trae efectos positivos en la práctica educativa. Esto cobra relevancia en los contextos educativos que no cuentan con el suficiente acompañamiento técnico o que se encuentran en zonas rurales, ya que el docente tiene un rol más protagónico en la regulación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Hattie y Timperley proponen en su modelo de feedback efectivo que la retroalimentación descriptiva presenta una de las correlaciones más potentes con el rendimiento del docente. Esto ocurre porque este tipo de feedback aclara que se está haciendo bien, que se puede mejorar y cómo avanzar en la obtención de los objetivos propuestos. Esto se comprueba en los resultados de la tesis. Propuesto por el autor, dicha estrategia sirve para aclarar los objetivos de aprendizajes, orientar la toma de decisiones didácticas y favorecer procesos de auto-regulación, tanto por parte de los estudiantes como del docente cuando reflexionando en su práctica.

Asimismo, los hallazgos también se alinean con la perspectiva socio constructivista y con la teoría del aprendizaje autorregulado, en la medida en que la retroalimentación por descubrimiento o reflexión fortalece el análisis crítico y la toma de conciencia sobre el desempeño profesional. Del mismo modo, aunque la retroalimentación valorativa mostró una correlación ligeramente menor en comparación con las otras dimensiones, su aporte no deja de ser significativo, pues contribuye al componente motivacional y al fortalecimiento del compromiso profesional.

En esta línea, la evidencia empírica generada en la tesis no solo verifica las apreciaciones de los antecedentes abordados, sino que también revela que la retroalimentación formativa se relaciona con un desempeño docente sólido, concreto y sistemático se relaciona con un desempeño docente, a partir de su uso integral en sus dimensiones descriptiva, reflexiva y valorativa en esta institución específica.

En síntesis, los resultados confirman empíricamente que la retroalimentación formativa no solo impacta en el aprendizaje del estudiante, sino que se constituye en

un eje articulador del desempeño docente, promoviendo una práctica pedagógica reflexiva, contextualizada y orientada a la mejora continua, especialmente en contextos rurales como el de la Institución Educativa N.º 50492 “Corazón de Jesús”.

CONCLUSIONES

Respecto al nivel de retroalimentación formativa en la Institución Educativa n.º 50492 “Corazón de Jesús” – Ocongate – Cusco, se concluye que esta variable se ubica predominantemente en un nivel alto (50 %), con un 30 % en nivel medio y solo un 20 % en nivel bajo. Asimismo, sus dimensiones presentan comportamientos favorables, destacando la retroalimentación descriptiva (60 % en nivel alto) y la retroalimentación por descubrimiento o reflexión (55 % en nivel alto), mientras que la retroalimentación valorativa alcanza un 45 % en nivel alto. Estos hallazgos permiten evidenciar que en la institución la retroalimentación formativa va por buen camino hacia su consolidación, principalmente centrada en la descripción y orientación del aprendizaje, pero aún requiere mayor desarrollo del enfoque valorativo para que la consolidación sea idónea.

Sobre el nivel de desempeño docente en la I.E n.º 50492 “Corazón de Jesús” – Ocongate – Cusco, se concluye que la mitad este se ubica en un nivel alto (50 %), seguido de un 35 % en nivel medio y un 15 % en nivel bajo. Por dimensión, se observa que la enseñanza del docente alcanza el porcentaje más alto en nivel alto (55%), después de la preparación del docente (50%). Mientras que la profesionalidad e identidad docente, presenta una distribución más equilibrada, en nivel alto (45%) y medio (40%). Los docentes de la institución reflejan en su carácter la fortaleza en planificación y ejecución pedagógica, sin embargo, se evidencian debilidades significativas en reflexión profesional, actualización continua e identidad docente.

Respecto a la relación entre las dimensiones de la variable retroalimentación formativa y la variable desempeño docente; y viceversa; en la Institución Educativa n.º 50492 “Corazón de Jesús” – Ocongate – Cusco, se concluye que existe una relación positiva, directa y estadísticamente significativa entre cada dimensión y la variable desempeño docente; pues la dimensión retroalimentación descriptiva presenta el coeficiente de correlación más alto ($r = 0,989$), seguida de la retroalimentación por descubrimiento o reflexión ($r = 0,989$) y la retroalimentación valorativa ($r = 0,987$), lo que evidencia relaciones de magnitud muy fuerte. También existe una relación positiva, directa y estadísticamente significativa entre cada dimensión y la variable retroalimentación formativa, pues la dimensión preparación del docente presenta el coeficiente de correlación más alto ($r = 0,989$), seguida de la enseñanza del docente ($r = 0,987$) y la profesionalidad e identidad del docente ($r = 0,985$), lo que evidencia relaciones de magnitud muy fuerte. Estos resultados permiten afirmar que las prácticas de

retroalimentación centradas en describir el desempeño, promover la reflexión y brindar valoraciones constructivas inciden significativamente en la mejora del ejercicio profesional docente.

Finalmente, se concluye que existe una relación positiva, directa y estadísticamente significativa entre las variables retroalimentación formativa y el desempeño docente en la Institución Educativa n.º 50492 “Corazón de Jesús” – Ocongate – Cusco, evidenciada por un coeficiente de correlación de Pearson muy alto ($r = 0,993$) y un nivel de significancia $p = 0,001$, valor inferior al umbral crítico de 0,05. Este resultado no solo permite aceptar la hipótesis general de investigación, sino que demuestra la existencia de una asociación casi perfecta entre ambas variables, lo que refleja que la estrategia de la retroalimentación formativa se vincula directamente con niveles del desempeño docente. En consecuencia, la retroalimentación formativa se consagra como un componente estratégico y determinante para el fortalecimiento del ejercicio profesional, la mejora continua de la práctica pedagógica y la calidad del servicio educativo en el contexto institucional que fue materia de estudio.

RECOMENDACIONES

Se recomienda a los actores pedagógicos desplegar acciones para desarrollar el uso equilibrado y articulado de las dimensiones de la retroalimentación formativa, integrando de manera sistémica la retroalimentación descriptiva, por descubrimiento o reflexión y valorativa, para que no se limiten únicamente corregir y brindar resultados, sino que orienten, cuestionen y motiven al estudiante hacia la mejora continua, promoviendo aprendizajes autónomos, significativos y reales.

Asimismo, se sugiere acoger estrategias pedagógicas basadas en la reflexión meta cognitiva, análisis de errores, estudios de caso y situaciones problematizadoras, que permitan al estudiante reconocer sus errores, los aspectos a mejorar, y sus avances reales en el plano del aprendizaje, no sentirse limitado por las brechas de conectividad, por el contrario, asumir un rol activo en la evolución de su aprendizaje diario.

Se recomienda a la Institución Educativa N° 50492 “Corazón de Jesús” – Ocongate - Cusco, 2025, generar espacios permanentes de acompañamiento pedagógico, monitoreo formativo y comunidades profesionales de aprendizaje, jornadas de capacitación interna y actualización continua en evaluación formativa y retroalimentación efectiva, priorizando el fortalecimiento de los procesos de evaluación del aprendizaje, la toma de decisiones pedagógicas y el desarrollo profesional docente.

Por último, se les recomienda a futuras investigaciones trabajar con instituciones con más amplio espacio muestral y emplear metodologías mixtas, que incluyan técnicas cuantitativas y cualitativas para profundizar en la comprensión de las dinámicas de la retroalimentación formativa en el aula. Otra propuesta es el diseño de estudios comparativos en instituciones educativas rurales y urbanas para así contrastar contextos que permitan identificar falencia y potencialidades de acuerdo al contexto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón Andino, A. J., Alarcón Andino, M. E., Alarcón Andino, M. E., Chasiluisa Unda, E. P., & Tipanluisa Irazabal, C. R. (2025). *Metodologías activas centradas en el estudiante: Aprendizaje basado en problemas, proyectos y retos*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(5), 5603–5618. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.19907
- Almuhammadi, A. (2024). Exploring the influence of socio-cultural factors on teacher development in the Saudi EFL setting. *International Journal of English Linguistics*, 14(3), 13–13. <https://doi.org/10.5539/ijel.v14n3p13>
- Andrade, H. L., Brookhart, S. M., & Ching, Y. Y. (2021). Classroom assessment as co-regulated learning: A systematic review. *Frontiers in Education*, 6, Article 751168. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.751168>
- Añasco Soncco, R. J., Quilla Perez, J. L. M., & Tanco Medina, R. M. (2025). *Estado del arte: Retroalimentación formativa en la educación básica regular de Perú* [Tesis, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública La Inmaculada]. <https://hdl.handle.net/20.500.14457/320>
- Avidov-Ungar, O. (2025). Empowering Teacher Professionalism Through Personalized Continuing Professional Learning: A Systematic Literature Review Using a Multidimensional Approach to Self-Assessment and Growth. *Education Sciences*, 15(12), 1686. <https://doi.org/10.3390/educsci15121686>
- Bhandari, P. (2023). *Correlational research: When & how to use*. Scribbr. <https://www.scribbr.com/methodology/correlational-research/>
- Brandmo, C., & Gamlem, S. M. (2025). Students' perceptions and outcome of teacher feedback: A systematic review. *Frontiers in Education*, 10, Article 1572950. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1572950>
- Burga Vargas, V. R., Ortega Cabrejos, M. 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/re_vistahorizontes.v7i27.500

- Burga Vargas, V. R., Ortega Cabrejos, M. Y., & Hernández Fernández, B. (2023). *Retroalimentación formativa en el desempeño docente*. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación HORIZONTES, 7(27). <http://portal.amelica.org/ameli/journal/466/4664306025/>
- Cabanillas Montero, A., & Pereda Loyola, H. W. (2021). *La práctica reflexiva como fortalecimiento del desempeño docente*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5(6), 12770-12785. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1281
- Carless, D. (2021). *Dialogic feedback — definition*. Qeios. <https://www.qeios.com/read/0PF E61>
- Carless, D. (2022). From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education*, 23(2), 143–153. <https://doi.org/10.1177/1469787420945845>
- Castillo Pinos, K. M., Armijos Robles, D. M., Vélez Ágila, L. E., Mendoza Velazco, D. J., & González Sánchez, J. F. (2023). Importance of reflective practice in the teaching profession during the COVID-19 pandemic. *Journal of Educational and Social Research*, 13(2), Article 0027. <https://doi.org/10.36941/jesr-2023-0027>
- Chávez Rojas, J., Faure, J., Barril, J. P., & Almuna, J. (2024). Construction of professional identity in novel teachers. Learning experiences: help or hindrance? *European Journal of Psychology of Education*, 39, 3825–3840. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00824-7>
- Choez-Suárez, P. J. (2024). Éxito del desempeño docente mediante la planificación didáctica: una aproximación conceptual y práctica. *Revista Científica Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 20(1), 391-400. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30292024000100391
- Cid García, M., & Marcillo Murillo, D. (2023). El aprendizaje situado: una oportunidad para la práctica pedagógica innovadora, crítica y reflexiva. *Revista Científica Hallazgos*21, 8(3), 316-329. <https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v8i3.639>
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2024). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (7.^a ed.). Pearson. <https://eric.ed.gov/?id=ED672918>

- Cueto, S., León, J., Miranda, L., & Quispe, A. (2023). *Recuperación de aprendizajes en escuelas rurales multigrado en el año postpandemia* [Ponencia]. VIII Seminario Nacional de Investigación Educativa, Ica, Perú.
- Dávila Ramírez, J. R., & Huertas Martínez, J. A. (2024). Evaluación formativa y calidad de la retroalimentación: diseño y validación de escalas para profesores escolares. *Educación XX1*, 27(2), 167–194. <https://doi.org/10.5944/educxx1.38283>
- De Kleijn, R. A. M. (2021). Supporting student and teacher feedback literacy: an instructional model for student feedback processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 186–200. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1967283>
- De la Iglesia Mayol, B., Duma Dancai, L., Forteza Forteza, D., Llabrés Ferrer, J., Moreno-Tallón, F., & Ribosa, J. (2025). *El feedback entre docentes en un ciclo de observación entre iguales*. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 23(3), 1–22. <https://doi.org/10.15366/reice2025.23.3.007>
- Espinosa-Rodríguez, J. (2022). Metodologías de la enseñanza-aprendizaje en la educación virtual. *Cátedra*, 5(1), 19–31. <https://doi.org/10.29166/catedra.v5i1.3435>
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO. (2022). *Código de ética de la investigación* (Pautas de archivo, almacenamiento y anonimización de datos). https://politicaspublicas.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2025/10/Codigo-de-Etica-de-la-Investigacion-JUN.2022_1-1.pdf
- García Quincha, L. G. (2025). La retroalimentación en la educación: estrategias, percepciones y afectos en el aprendizaje. *Revista Tribunal*, 5(12), 631-647. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i12.228>
- Glewwe, P., & Muralidharan, K. (2016). Improving school education outcomes in developing countries: Evidence, knowledge gaps, and policy implications. *Handbook of the Economics of Education*, 5, 653–743. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-63459-7.00010-5>
- Hattie, J., Crivelli, J., Van Gompel, K., West-Smith, P., & Wike, K. (2021). Feedback that leads to improvement in student essays: Testing the hypothesis that “where to next”

- feedback is most powerful. *Frontiers in Education*, 6, Article 645758. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.645758>
- Hedge, S. P., y Dayanidhi, V.K. (2025). Feedback and guiding questions as tools for reflective writing: a comparative study among undergraduate medical students in India. *BMC Medical Education*, 25, Article 7767. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07767-7>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2021). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Huaman Rodriguez, M. Y. (2024). *Evaluación y retroalimentación formativa en una institución educativa de Ventanilla* [Tesis, Universidad Cesar Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/161805>
- Huauya Huamaní, L. E., Vacas-Gonzales, F. A., & Solis Trujillo, B. P. (2023). *Evaluación formativa y desarrollo de competencias en el proceso educativo: Una revisión sistemática*. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación HORIZONTES*, 7(30), 2020-2044. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/466/4664570031/>
- Huijboom, F., Van Meeuwen, P., Rusman, E., & Vermeulen, M. (2021). Professional Learning Communities (PLCs) as learning environments for teachers: An in-depth examination of the development of seven PLCs and influencing factors. *Learning, Culture and Social Interaction*, 31, Article 100566. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100566>
- Hummes, V., & Seckel, M. J. (2024). Advancing teacher reflective competence: Integrating Lesson Study and didactic suitability criteria in training. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1331199>
- Johnson, S. M., & Skaalvik, E. M. (2026). Exploring the role of school climate, teacher workload, and job satisfaction in student achievement: insights from PIRLS and TIMSS. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-025-09476-7>

- Lei, W., & Lei, Z. (2025). Exploring EFL teachers' beliefs and practices of formative assessment in Chinese context. *PLOS ONE*, 20(9), e0333678. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0333678>
- Li, F.-Y., Liu, Y., & Xu, Z. (2022). Examining the effects of self-regulated learning-based teacher feedback on English-as-a-foreign-language learners' self-regulated writing strategies and writing performance. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1027266. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1027266>
- Lipnevich, A. A., & Panadero, E. (2021). A review of feedback models and theories: Descriptions, definitions, and conclusions. *Frontiers in Education*, 6, Article 720195. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.720195>
- Liu, J., Aziku, M., Qiang, F., & Zhang, B. (2024). Leveraging professional learning communities in linking digital professional development and instructional integration: Evidence from 16,072 STEM teachers. *International Journal of STEM Education*, 11, Article 56. <https://doi.org/10.1186/s40594-024-00513-3>
- Liu, J., Aziku, M., Qiang, F., & Zhang, B. (2024). Leveraging professional learning communities in linking digital professional development and instructional integration: Evidence from 16,072 STEM teachers. *International Journal of STEM Education*, 11, Article 56. <https://doi.org/10.1186/s40594-024-00513-3>
- Martos-Huamán, I. (2024). Desempeño docente en educación básica regular en Perú: una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 4(8), 265–285. <https://doi.org/10.59659/revista-tribunal.v4i8.56>
- Ministerio de Educación. (2022). *Resolución Viceministerial N.º 215-2021-MINEDU: Disposiciones para el desarrollo de las acciones formativas y sus estándares de calidad en el marco de la formación docente en servicio*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2017088-215-2021-minedu>
- Mngomezulu, H., Mkhize, T. F., & Nhlumayo, B. S. (2024). The role of formative feedback in teaching and learning: Grade 10 Physical Sciences teachers' perspectives. *Interdisciplinary Journal of Education Research*, 6, 1–12. <https://doi.org/10.38140/ijer-2024.vol6.10>

- Moya-Muñoz, L. D., Lopez-Velez, C. R., Pérez-Marquin, J. M., & Cedeño-León, M. M. (2025). La retroalimentación formativa como estrategia para mejorar el desempeño en el aula. *Revista Científica Zambos*, 4(2), 155-170. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n2/118>
- Navarro Fernández, R., Arizaga Castro, D. A., & Bayona Goycochea, H. (2025). Construcción y evidencias de validez y confiabilidad de una escala de retroalimentación docente percibida. *Ciencias Psicológicas*, 19(2), e-4199. <https://doi.org/10.22235/cp.v19i2.4199>
- Nedrehagen, E., Sandvoll Vee, T., Moland Stokstad, J., & Orm, S. (2025). A scoping review of dialogic formative feedback practices in higher education. *Frontiers in Education*, 10, Article 1696703. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1696703>
- Nicol, D. (2021). The power of internal feedback: Exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756–778. <https://doi.org/10.1080/002602938.2020.1823314>
- OECD. (2025). *Unlocking high-quality teaching: Innovation and effectiveness*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f5b82176-en>
- Parmigiani, D., Nicchia, E., Pario, M., Murgia, E., Silvaggio, C., Ambrosini, A., Pedevilla, A., Sardi, I., & Ingersoll, M. (2025). Formative Assessment in Upper Secondary Schools: Ideas, Concepts, and Strategies. *Education Sciences*, 15(4), 438. <https://doi.org/10.3390/educsci15040438>
- Potužníková, E., Michek, S., & Šejnohová, K. (2025). The mediating role of formative feedback environment in the relationship between distributed school leadership and teacher job satisfaction in Czechia: Does school size matter? *Educational Management Administration & Leadership*, 1-21. <https://doi.org/10.1177/17411432251362557>
- Putri, A. R., & Yumarnamto, M. (2024). Teachers' Feedback and Professional Growth in Teacher Education: Implications for Feedback Literacy. *Tell: Teaching of English Language and Literature Journal*, 12(1), 58-72. <https://doi.org/10.30651/tell.v12i1.22162>

- Quispe Castillo, J. P. (2024). *Análisis de la retroalimentación formativa que realizan los docentes a los estudiantes de una escuela pública de Lima Metropolitana* [Tesis, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/29289>
- Quispe-Llactahuaman, S. M., Dávila-Asenjo, M., Cubas-Díaz, M., & Tapia-Díaz, A. (2023). Liderazgo transformacional en el clima institucional y el desempeño docente en Perú. *Horizonte Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 359-371. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/850>
- Revatta Romero, Y. S., Chávez Tito, C. W., & Palacios Garay, J. P. (2025). *Evaluación formativa y su relación con la práctica reflexiva docente en instituciones públicas peruanas*. *Revista Ñeque*, 8(21), 306–319. <https://doi.org/10.33996/revistaneque.v8i21.191>
- Rivera, L. (2025). Estilos de liderazgo directivo y la evaluación del desempeño docente en una institución educativa pública de la UGEL N° 04. *Revista EDUCA UMCH*, (27), 98–113. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202527.365>
- Romero Díaz, S. A. (2024). *Retroalimentación formativa en docentes de la zona rural de Sihuas* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/164090>
- Salazar, B. (2023). La retroalimentación formativa y su aplicación en la educación básica en escuelas de América Latina. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 6117–6131. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4906
- Susanto, R., Agustina, N., Mujazi, M., Yulhendri, & Nasution, E. S. (2025). Teacher performance evaluation: A holistic approach to improving the quality of education in elementary schools. *Mimbar Sekolah Dasar*, 12(2), 289-306. https://www.researchgate.net/publication/393589893_Teacher_Performance_Evaluation_A_Holistic_Approach_to_Improving_the_Quality_of_Education_in_Elementary_Schools
- Tamayo y Tamayo, M. (2021). *El proceso de la investigación científica* (5.ª ed.). Editorial Limusa S.A.
- Tinco Aquehua, M. (2024). *Acompañamiento pedagógico en el desempeño docente en una institución educativa pública del distrito de Cusco, 2023* (Tesis doctoral,

Universidad César Vallejo). Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo.
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/141482>

UGEL Quispicanchi. (2024). *Boletín técnico N.º 06: Resultados del acompañamiento pedagógico en instituciones educativas rurales*. Área de Gestión Pedagógica.

UNESCO. (2021, 1 de julio). *Formative assessment, a breakthrough innovation in schools during the pandemic*. <https://www.unesco.org/en/articles/unesco-formative-assessment-breakthrough-innovation-schools-during-pandemic>

UNESCO. (2021a). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

Velásquez Díaz, W. S. (2024). La evaluación formativa y la retroalimentación: un reto en los estudiantes de secundaria. *Revista Aula Virtual*, 5(12), 133–160.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.11121674>

Zhang, J., Li, Y., Zeng, Y., & Lu, J. (2024). Exploring the mediating role of teacher identity between professional learning community and teacher resilience: Evidence from Eastern China. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, Article 1290.
<https://doi.org/10.1057/s41599-024-03800-0>

Anexo 01: MATRIZ DE CONSISTENCIA

Retroalimentación formativa y desempeño docente en la Institución Educativa 50492 “Corazón de Jesús” - Ocongate - Cusco, 2025							
TÍTULO Y PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	METODOLOGÍA	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	POBLACIÓN MÉTODOS Y TÉCNICAS
Retroalimentación formativa y desempeño docente en la Institución Educativa N° 50492 “Corazón de Jesús” – Ocongate – Cusco, 2025 Problema: ¿Cuál es la relación entre la retroalimentación formativa y desempeño docente en la Institución Educativa N° 50492 “Corazón de Jesús” – Ocongate - Cusco, 2025?	Objetivo General: Determinar la relación entre la retroalimentación formativa y el desempeño docente en la Institución Educativa N° 50492 “Corazón de Jesús” – Ocongate - Cusco, 2025. Objetivos específicos: A. Describir el nivel de la retroalimentación formativa considerando sus dimensiones en la Institución Educativa N° 50492 “Corazón de Jesús” Ocongate, Cusco 2025. B. Describir el nivel del desempeño docente considerando sus dimensiones, en la Institución Educativa N° 50492 “Corazón de Jesús” Ocongate, Cusco 2025. C. Establecer la relación entre las dimensiones de la retroalimentación formativa y las dimensiones del desempeño docente, en Institución Educativa N° 50492 “Corazón de Jesús” Ocongate, Cusco 2025.	Hipótesis general: Existe relación significativa entre la retroalimentación formativa y el desempeño docente en la Institución Educativa N° 50492 “Corazón de Jesús” – Ocongate - Cusco, 2025. Hipótesis específicas: A. Existe un nivel significativo de retroalimentación formativa considerando sus dimensiones en la Institución Educativa N° 50492 “Corazón de Jesús” Ocongate, Cusco 2025. B. Existe un nivel significativo de desempeño docente considerando sus dimensiones, en la Institución Educativa N° 50492 “Corazón de Jesús” Ocongate, Cusco 2025. C. Existe relación significativa entre las dimensiones de la retroalimentación formativa y las dimensiones del desempeño docente, en Institución Educativa N° 50492 “Corazón de Jesús” Ocongate, Cusco 2025.	Tipo de investigación: Aplicada Nivel: Correlacional Diseño: No experimental, transversal	Variable independiente: Retroalimentación Formativa	Retroalimentación descriptiva Retroalimentación por descubrimiento o reflexión Retroalimentación valorativa	Información específica y detallada. Identificación de aspectos a mejorar. Orientación para mejorar. Enfoque formativo. Claridad y pertinencia de la actividad. Preguntas reflexivas. Aprendizaje autónomo. Error como oportunidad. Identificación de sus errores. Estrategias de solución de problemas. Frases emotivas para el estudiante Valoración de la actividad. Expresión de desacuerdos Sugerencias para resolver problemas. Recomendaciones para mejorar.	Población: 20 docentes Técnica de recolección de datos: Cuestionario para medir la apreciación sobre retroalimentación formativa Cuestionario para medir la apreciación sobre desempeño docente

				Variable dependiente: Desempeño Docente	Preparación del docente.	Conocimiento de los estudiantes.	
						Programación curricular.	
						Propósitos de aprendizajes.	
						Interés, nivel y estilos de aprendizaje.	
						Actividades para generar interés.	
					Enseñanza del docente.	Asertividad en relaciones interpersonales	
						Cooperación y soporte socioemocional.	
						Oportunidad de solucionar problemas.	
						Práctica pedagógica con objetivos.	
						Métodos y técnicas de evaluación.	
					Profesionalidad e identidad del docente.	Reflexión en su práctica pedagógica.	
						Participación y fortalecimiento.	
						Políticas educativas y pedagógica.	
						Principios éticos y gestión escolar.	
						Gestión, innovación y planes de mejora.	

Anexo 02: CUESTIONARIO PARA MEDIR LA APRECIACION SOBRE RETROALIMENTACION FORMATIVA

Introducción

Estimado colega, a continuación, leerá un cuestionario que tiene como objetivo conocer su opinión sobre retroalimentación formativa. Dicha información es completamente anónima, por lo que le solicito responda todas las preguntas con sinceridad, y de acuerdo con sus propias experiencias. Agradezco anticipadamente su colaboración.

Indicaciones

A continuación, se le presenta una serie de preguntas las cuales deberá usted responder, marcando con una (X) la respuesta que considere correcta:

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

N°	ITEMS	N	CN	AV	CS	S
RETROALIMENTACIÓN DESCRIPTIVA						
1	Brinda información relevante para mejorar el trabajo.					
2	Describe aciertos o dificultades a detalle para mejorar el trabajo.					
3	Realiza ejemplos específicos para mejorar el trabajo.					
4	Adapta actividades para explicar y reducir dificultades y errores.					
5	Describe comentarios específicos en relación a la actividad.					
RETROALIMENTACIÓN POR DESCUBRIMIENTO O REFLEXIÓN						
6	Orienta a través de preguntas para generar reflexión.					
7	Usa estrategias para generar el aprendizaje autónomo.					
8	Utiliza el error como oportunidad de aprendizaje.					
9	Promueve actividades en la identificación de sus errores.					
10	Promueve el uso de nuevas estrategias en la solución al problema.					
RETROALIMENTACIÓN VALORATIVA						
11	Brinda frases emotivas enfocada en el estudiante y no en la tarea.					
12	Expresa inquietudes valorando aspectos importantes del trabajo.					
13	Expresa desacuerdos con algunas de las ideas en cuestión.					
14	Ofrece sugerencias para resolver problemas identificados.					
15	Recomienda al estudiante para la mejora de sus trabajos.					

Anexo 03: CUESTIONARIO PARA MEDIR LA APRECIACION SOBRE DESEMPEÑO DOCENTE

Introducción

Estimado colega, a continuación, leerá un cuestionario que tiene como objetivo conocer su opinión sobre el desempeño docente. Dicha información es completamente anónima, por lo que le solicito responda todas las preguntas con sinceridad, y de acuerdo con sus propias experiencias. Agradezco anticipadamente su colaboración.

Indicaciones

A continuación, se le presenta una serie de preguntas las cuales deberá usted responder, marcando con una (X) la respuesta que considere correcta:

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

N°	ITEMS	N	CN	AV	CS	S
PREPARACIÓN DEL DOCENTE						
1	Demuestra conocimiento de características socio culturales y evolutivas de los estudiantes.					
2	Elabora la programación curricular analizando las evidencias de los estudiantes.					
3	Determina propósitos de aprendizajes según las necesidades de los estudiantes.					
4	Contextualiza los propósitos de aprendizajes según el interés, nivel y estilos de aprendizaje de sus estudiantes.					
5	Prescribe actividades significativas para despertar interés y motivación en los estudiantes.					
ENSEÑANZA DEL DOCENTE						
6	Demuestra asertividad en las relaciones interpersonales basadas en afecto y confianza.					
7	Genera cooperación y soporte socioemocional en el aula.					
8	Propicia oportunidades en la solución de problemas reales con una actitud reflexiva y crítica.					
9	Orienta su práctica pedagógica para conseguir logros, comunicando altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje.					
10	Utiliza diversos métodos y técnicas para evaluar formativamente a los estudiantes.					
PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DEL DOCENTE						
11	Reflexiona en trabajos colegiados de su práctica pedagógica.					
12	Participa en experiencias de fortalecimiento en concordancia con sus necesidades y de los estudiantes.					
13	Participa en la generación de políticas educativas a nivel local y regional expresando su opinión actualizada en su práctica pedagógica.					
14	Actúa de acuerdo con principios éticos y resuelve dilemas prácticos y normativos de gestión escolar.					
15	Participa en la gestión del proyecto de innovación y planes de mejora involucrándose en equipos de trabajo.					

