



Universidad Femenina del Sagrado Corazón  
Escuela de Posgrado

Programa Académico de Doctorado en Educación

PRÁCTICA REFLEXIVA Y RETROALIMENTACIÓN EN  
LA PRÁCTICA DOCENTE DE ESTUDIANTES DE ÚLTIMO AÑO  
FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Tesis presentada por:  
MARÍA MERCEDES REA AVILA  
Cód. ORCID: 0009-0006-3047-1120

Para obtener el Grado Académico de  
DOCTORA EN EDUCACIÓN

Línea de investigación: Enseñanza - Aprendizaje

Asesor:

Mario Santiago Bulnes Bedón  
Cód. ORCID: 0000-0001-7126-970X

Lima – Perú

2025

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

MARÍA MERCEDES REA AVILA

Mario Santiago Bulnes Bedón

---

Asesor: Nombre(s) y Apellidos

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

---

Presidente de Jurado: Nombre(s) y Apellidos

Miluska Elizabeth Quezada Aguilar de Arce

---

Miembro de Jurado 1: Nombre(s) y Apellidos

Carlos Armando Bancayán Oré

---

Miembro de Jurado 2: Nombre(s) y Apellidos

---

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón  
Director de la Escuela de Posgrado

## Declaratoria de Originalidad del Asesor

<b>Escuela de Posgrado:</b>	Escuela de Posgrado		
<b>Programa Académico:</b>	Doctorado en educación		
<b>Dependencia a la que pertenece el docente asesor:</b>	Departamento de Psicología		
<b>Docente asesor que verifica la originalidad:</b>	MARIO SANTIAGO BULNES BEDÓN		
<b>ORCID:</b>	Código ORCID: 0000-0001-7126-970X		
<b>Título del documento:</b>	PRÁCTICA REFLEXIVA Y RETROALIMENTACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE ESTUDIANTES DE ÚLTIMO AÑO FORMACIÓN INICIAL DOCENTE		
<b>Autora(s) del documento:</b>	MARÍA MERCEDES REA AVILA		
<b>Mecanismo utilizado para detección de originalidad:</b>	Software Turnitin		
<b>Nº de trabajo en Turnitin: (10 dígitos)</b>	2685654520		
<b>Porcentaje de <u>similitud</u> detectado:</b>	14 %		
<b>Fuentes originales de las similitudes detectadas:</b>	Fuentes de internet:	13 %	
	Publicaciones:	10 %	
	Trabajos del estudiante:	4 %	
<hr/> <p style="color: red; font-weight: bold; margin: 0;">INFORME DE ORIGINALIDAD</p> <hr/> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; text-align: center;"> <div style="width: 20%;"> <p style="font-size: 2em; color: red; font-weight: bold;">14%</p> <p style="font-weight: bold;">INDICE DE SIMILITUD</p> </div> <div style="width: 20%;"> <p style="font-size: 2em; color: red; font-weight: bold;">13%</p> <p style="font-weight: bold;">FUENTES DE INTERNET</p> </div> <div style="width: 20%;"> <p style="font-size: 2em; color: red; font-weight: bold;">10%</p> <p style="font-weight: bold;">PUBLICACIONES</p> </div> <div style="width: 20%;"> <p style="font-size: 2em; color: red; font-weight: bold;">4%</p> <p style="font-weight: bold;">TRABAJOS DEL ESTUDIANTE</p> </div> </div> <hr/> <p style="color: red; font-weight: bold; margin: 0;">FUENTES PRIMARIAS</p> <hr/>			
<p>El docente asesor declara ha revisado el informe de similitud y expresa que el porcentaje señalado cumple con las "Normas Internas de Investigación e Innovación" establecidas por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.</p>			
<b>Fecha de aplicación en Turnitin:</b>	11-jun-2025		

## RESUMEN

La presente investigación busca analizar en qué medida la práctica reflexiva y la retroalimentación se relacionan con la práctica docente de los docentes practicantes del último año de la Formación Inicial Docente (FID). Se realizó a partir del diseño descriptivo correlacional considerando en cada una de las variables las dimensiones correspondientes para su análisis. Fueron seleccionados 143 estudiantes del último año de formación de todos los programas de estudio de una escuela de educación superior pedagógica pública para constituir la muestra, quienes respondieron a los instrumentos: Cuestionario de Práctica Reflexiva, Cuestionario de Retroalimentación y Cuestionario de Práctica Docente. Para analizar los resultados se empleó el método de estimación de máxima verosimilitud robusta (MLR) con el cual se determinó que existe influencia o efecto entre las tres variables y que las relaciones entre sus dimensiones también son estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ). Se concluye que la práctica reflexiva explica mejor la práctica docente.

**Palabras clave:** práctica reflexiva, retroalimentación, práctica docente, formación Inicial docente, evaluación formativa.

## ABSTRACT

The present research seeks to analyze to what extent reflective practice and feedback are related to the teaching practice of practicing teachers in the last year of Initial Teacher Training (FID). It was carried out based on the descriptive correlational design, considering in each of the variables the corresponding dimensions for analysis. 143 students from the last year of training from all the study programs of a public higher education school were selected to constitute the sample, who responded to the instruments: Reflective Practice Questionnaire, Feedback Questionnaire and Teaching Practice Questionnaire. To analyze the results, the maximum robust likelihood (MLR) estimation method was used, with which it was determined that there is influence or effect between the three variables and that the relationships between their dimensions are also statistically significant ( $p < 0.05$ ). It is concluded that reflective practice better explains teaching practice.

**Keywords:** reflective practice, feedback, teaching practice, initial teacher training, formative assessment.

## RECONOCIMIENTO

*Presento mi reconocimiento a la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (Unifé) por haberme recibido en sus instalaciones para realizar mis estudios doctorales y a mi alma mater donde laboro, la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.*

*Asimismo, expreso mi reconocimiento a todos los docentes del Doctorado, ya que cada uno de ellos dejó en mí una enseñanza para la vida.*

*Deseo también hacer llegar mi reconocimiento a la Dra. Jaqueline Solano que con su sola sonrisa me daba confianza y aliento para continuar con mis estudios.*

*Finalmente deseo reconocer a la Dra. Alejandrina Gonzales y al Doctor Jorge Medina por su apoyo y orientación.*

## DEDICATORIA

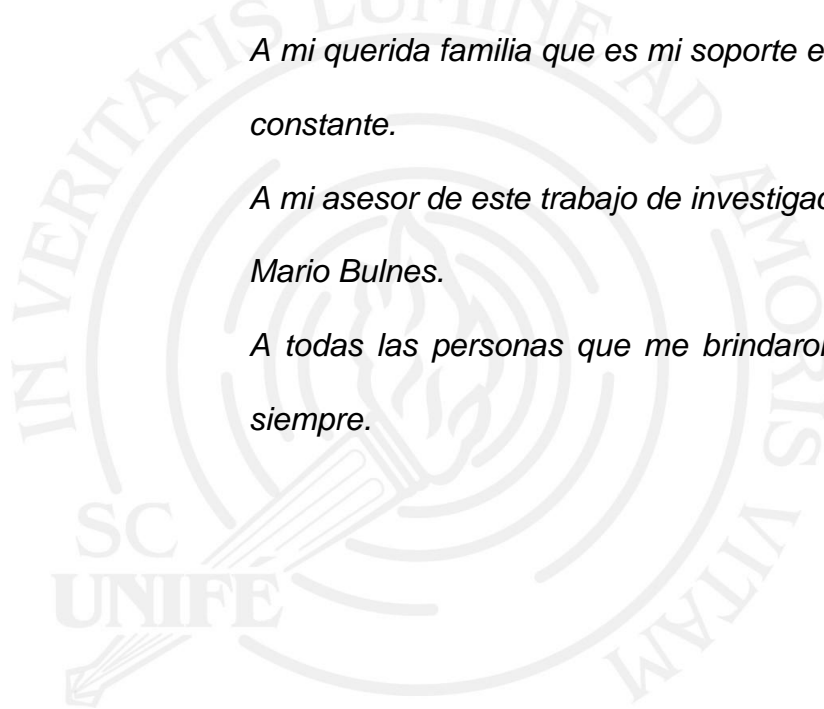
*A mi hija Nayra Mayte, la razón principal de mi vida.*

*A mis padres que desde el cielo me ayudan a cumplir mis sueños.*

*A mi querida familia que es mi soporte e inspiración constante.*

*A mi asesor de este trabajo de investigación, Doctor Mario Bulnes.*

*A todas las personas que me brindaron su apoyo siempre.*

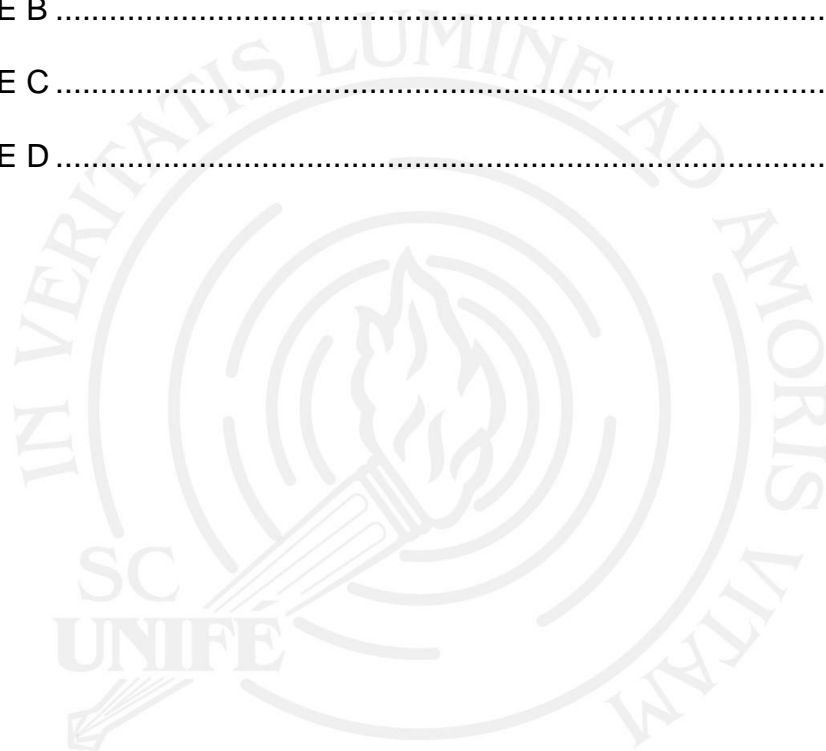


# ÍNDICE

	Página
Declaratoria de Originalidad del Asesor .....	3
RESUMEN .....	4
ABSTRACT .....	4
RECONOCIMIENTO .....	5
DEDICATORIA.....	6
LISTA DE TABLAS .....	10
LISTA DE FIGURAS .....	11
INTRODUCCIÓN .....	12
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	14
1.1. Planteamiento del problema .....	14
1.1.1. <i>Pregunta general</i> .....	28
1.1.2. <i>Preguntas específicas</i> .....	28
1.2. Justificación de la investigación.....	29
1.3. Delimitación y limitaciones de la investigación.....	31
1.3.1. <i>Delimitación de la investigación</i> .....	31
1.3.2. <i>Limitaciones de la investigación</i> .....	31
1.4. Objetivos de la investigación .....	32
1.4.1. <i>Objetivo general</i> .....	32
1.4.2. <i>Objetivos específicos</i> .....	32
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	34
2.1. Antecedentes de la investigación .....	34
2.1.1. <i>Antecedentes nacionales</i> .....	34

	Página
2.1.2. <i>Antecedentes internacionales</i> .....	38
2.2. Bases teóricas .....	42
2.2.1. <i>La práctica reflexiva</i> .....	42
2.2.2. <i>La retroalimentación</i> .....	52
2.2.3. <i>La práctica docente</i> .....	60
2.3. Definición de términos básicos .....	65
2.4. Hipótesis.....	66
2.4.1. <i>Hipótesis general</i> .....	66
2.4.2. <i>Hipótesis específicas</i> .....	66
CAPÍTULO III: MÉTODO .....	67
3.1. Tipo y diseño de la investigación.....	67
3.2. Participantes.....	68
3.2.1. <i>Población</i> .....	68
3.2.2. <i>Muestra</i> .....	69
3.3. Variables de la investigación .....	69
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	72
3.4.1. <i>Técnicas e instrumentos</i> .....	72
3.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	85
CAPITULO IV. RESULTADOS.....	86
4.1. Análisis descriptivos .....	86
4.2. Contrastación de hipótesis .....	88
4.2.1 <i>Hipótesis general</i> .....	88
4.2.2 <i>Hipótesis específicas</i> .....	89
CAPITULO V. DISCUSIÓN.....	90

	Página
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	94
6.1 CONCLUSIONES.....	94
6.2 RECOMENDACIONES.....	94
REFERENCIAS.....	96
APÉNDICES .....	110
APÉNDICE A .....	111
APÉNDICE B .....	113
APÉNDICE C .....	114
APÉNDICE D .....	115



## LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Conceptos afines a la práctica reflexiva.....	17
2. Niveles de reflexión de la práctica docente según Hatton y Smith (1994) ...	48
3. Instrumentos para la práctica reflexiva.....	51
4. Operacionalización de las variables practica reflexiva, retroalimentación y práctica docente.....	70
5. Matriz del cuestionario sobre práctica reflexiva.....	74
6. Validez de Aiken del Cuestionario sobre Práctica Reflexiva .....	75
7. Resultado de la validez de constructo.....	76
8. Resultado de confiabilidad del Cuestionario sobre Práctica Docente .....	76
9. Matriz del cuestionario sobre retroalimentación .....	78
10. Validez de Aiken del Cuestionario sobre Retroalimentación .....	79
11. Resultado de la validez de constructo.....	80
12. Resultado de confiabilidad de la retroalimentación .....	80
13. Matriz del cuestionario sobre práctica docente .....	82
14. Validez de Aiken del Cuestionario sobre Práctica Docente .....	83
15. Resultado de la validez de constructo.....	84
16. Resultado de confiabilidad del Cuestionario de Práctica Docente .....	84
17. Datos descriptivos de las dimensiones de Practica Reflexiva.....	86
18 Datos descriptivos de las dimensiones de Retroalimentación.....	87
19 Datos descriptivos de las dimensiones de Práctica Docente .....	87
20 Influencia de la práctica reflexiva en la práctica docente .....	89
21. Influencia de la práctica reflexiva en la práctica docente .....	89

## LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Niveles de reflexión acerca de la acción de los docentes .....	47
2. Desarrollo de la observación al proceso de reflexión.....	52
3. Modelo explicativo de la práctica reflexiva y retroalimentación en la práctica docente.....	88



## INTRODUCCIÓN

La práctica docente es un componente importante para convertirse en profesor. Otorga experiencia a los futuros docentes en el entorno real de enseñanza y aprendizaje. Durante la práctica docente, al estudiante de profesor se le da la oportunidad de probar el arte de enseñar antes de entrar en el mundo real de la profesión docente. La práctica docente crea una mezcla de anticipación, ansiedad, entusiasmo y aprensión en los estudiantes de profesorado cuando comienzan su práctica docente. De otro lado, la práctica reflexiva, fundamentalmente, implica aprender de la experiencia. Es una mirada introspectiva, crítica, y método exploratorio, que permite a los educadores analizar sus opciones pedagógicas a la luz de la realidad de escenarios de enseñanza mundiales. A esto agregamos, la retroalimentación dentro de la enseñanza que juega un papel importante en el fomento de prácticas reflexivas entre los futuros docentes.

La presente investigación busca analizar en qué medida la práctica reflexiva y la retroalimentación se relacionan con la práctica docente de los docentes practicantes del último año de la Formación Inicial Docente (FID).

La presente tesis está organizada en seis capítulos: el capítulo I trata sobre el planteamiento del problema de investigación y la problemática existente sobre la práctica reflexiva, la retroalimentación y la práctica docente.

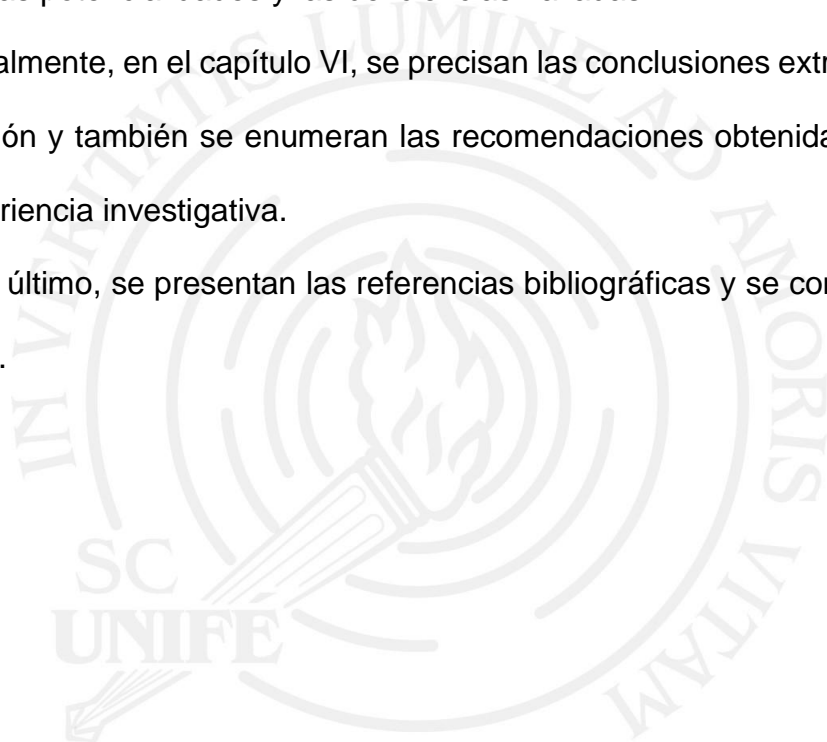
El capítulo II, comprende el marco teórico en el que se expone los antecedentes consultados a nivel nacional e internacional sobre la práctica reflexiva, la retroalimentación y la práctica docente; así como las bases teóricas

que sustentan la presente investigación; por otro lado, se plantea las hipótesis relacionadas con el problema de investigación.

El capítulo III presenta el método utilizado en el trabajo de investigación para responder a la interrogante de la investigación, consignando las técnicas, procedimientos e instrumentos utilizados. En el capítulo IV, se consignan los resultados de la investigación, así como los datos obtenidos y en el capítulo V se encuentran la discusión de los resultados, donde se examinan los mismos, así como las potencialidades y las deficiencias halladas.

Finalmente, en el capítulo VI, se precisan las conclusiones extraídas de la investigación y también se enumeran las recomendaciones obtenidas después de la experiencia investigativa.

Por último, se presentan las referencias bibliográficas y se consignan los apéndices.



## **CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

A continuación, se desarrolla el problema, impulso de la presente investigación. Posteriormente, se expone la justificación, así como la delimitación y limitaciones. Además, se desarrollan el objetivo general y específicos que guían la investigación.

### **1.1. Planteamiento del problema**

Con este estudio se analiza la vinculación entre las variables práctica reflexiva y retroalimentación en la práctica docente, dos procesos propios del desempeño docente y cuyo grado de correlación se pretenden conocer. El interés por llegar a dicho conocimiento parte de la observación permanente de los estudiantes que desarrollan su formación inicial docente (FID) en forma simultánea a su formación disciplinar. Estos muestran escasa capacidad de reflexión al desarrollar los cursos y módulos de la carrera como al realizar su práctica pedagógica en diversos escenarios educativos. Se produce la constante retroalimentación, pero sin una reflexión autónoma sobre su desempeño docente en aula. Muchas veces hay en ellos una actitud pasiva y meramente receptiva.

En el contexto nacional puede afirmarse que la mayoría de los docentes demuestra un bajo nivel de práctica reflexiva en el ejercicio de sus intervenciones pedagógicas. Estas tienen como punto de partida la planificación y ejecución de actividades didácticas mejorables con las que se busca un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes (Agreda, 2019). La competencia reflexiva como tal no es considerada a conciencia por el mismo docente, menos con el propósito

de optimizar la práctica de esta en forma autónoma. No la incluyen como un proceso necesario y fundamental en su rol como educadores y gestor del proceso de aprendizaje en sus estudiantes.

Pocos docentes cuestionan de manera consciente el uso de las estrategias didácticas en las intervenciones pedagógicas de los estudiantes; no evalúan si estas responden o no a situaciones reales auténticas y resultan significativas para los discentes. En realidad, deberían detectar errores y debilidades y detallar los aspectos que deben corregirse o modificarse para lograr que los estudiantes sean profesionales competentes. Por ejemplo, Navarro (2023) menciona que aquellos de los últimos ciclos de la formación para la docencia presentan dificultades para autoevaluarse sobre su intervención; les resulta muy complejo realizar una profunda práctica reflexiva sobre su actuar, lo que impide el replanteamiento de sus estrategias metodológicas y, consecuentemente: la mejora de su rol docente.

En el contexto latinoamericano, diversos países implementan ciertas políticas educativas para mejorar la situación descrita, tanto en los estudiantes de formación inicial docente como en los docentes de formación continua. Verbigracia, Colombia implementó la estrategia de acompañamiento de profesores principiantes, lo que implica capacitar a los docentes en los establecimientos educativos para fortalecer su identidad profesional y perfeccionar su labor docente (Ministerio Educación de Colombia, 2011). En Argentina, los beneficios conseguidos por los alumnos en el proceso educativo sirven para medir el alto, medio o bajo nivel del desempeño docente; de ahí que procedimientos como la práctica reflexiva del docente contribuye a su

perfeccionamiento. Así el docente estará en mejores condiciones para intervenir en el proceso de aprendizaje-enseñanza en situaciones auténticas.

Las políticas en el sector educativo buscan cooperar con los esfuerzos de los docentes en la formación de los estudiantes para ayudarles a desarrollar sus competencias (Aleman et al., 2020) y estén en condiciones de desarrollarse exitosamente en su entorno. Sobre el particular, diversos países pretenden que los docentes entiendan y renueven su práctica pedagógica y que la misma redunde en los aprendizajes de los estudiantes.

La profesionalización docente no solo se refiere al desarrollo personal de los profesionales de la educación, sino también a la identidad profesional y a la valoración de su labor. Esto les permite comprender la verdadera dimensión del trabajo pedagógico, lograr la autonomía en el aula y la eficacia de su labor para el aprendizaje de los discentes. Nocetti et al. (2020) en una revisión metódica concluye que: se demanda alcanzar una notable exactitud conceptual, originar una conversación reflexiva docente y recomienda realizar investigaciones explicativas y longitudinales para conocer el grado de vinculación entre enseñanza, aprendizaje y práctica reflexiva. Por supuesto, es indispensable también el diseño de los mecanismos para la comprobación de dicha relación. Para el análisis de los aspectos teóricos vinculados a la práctica reflexiva, estableció 34 significaciones (conceptos), agrupadas en 8 categorías. De acuerdo con los resultados que se muestran en la tabla 1, la categoría más valorada es profesionalización docente, con 34%, las menos valoradas (con 6% cada una) son: ética profesional, formación del profesorado e investigación de este.

**Tabla 1***Conceptos afines a la práctica reflexiva*

Conceptos	ID	N	Categorías	N	%
Desarrollo profesional	2,7,3,13,16, 17,18,20,21	9	Profesionalización docente	17	34.00
Visión profesional	10	1			
Comprensión profesional	18	1			
Colaboración profesional	16,13	2			
Identidad profesional	7	1			
Autoeficacia profesional	13	1			
Autonomía profesional	13,9	2			
Autoaprendizaje	1	1	Aprendizaje y conocimiento profesional	9	18.00
Aprendizaje situado	3	1			
Aprendizaje experiencial	14,13	2			
Reconceptualización	16	1			
Expansión conceptual	3	1			
Conocimiento didáctico	2,6	2			
Generación de conocimiento	17	1			
Cambio de la enseñanza	3	1	Mejoramiento de la enseñanza	6	12.00
Mejoramiento de la enseñanza	4,8,6	3			
Enseñanza centrada en el aprendiz	5	1			
Enseñanza reflexiva	13	3			
Pensamiento reflexivo	13	1	Habilidades cognitivas	5	10.00
Autorregulación de la enseñanza	13	1			
Metacognición del docente	10	1			
Análisis crítico de la enseñanza	9,21	2			
Disposición a analizarse	20	1	Actitud profesional	4	8.00
Disposición a escribir	20	1			
Mentalidad abierta	17,19	2			
Responsabilidad profesional	17	1	Ética profesional	3	6.00
Dilemas éticos	18	1			
Compromiso profesional	17	1			
Asesoría permanente	1	1	Formación del profesorado	3	6.00
Formación continua	5	1			
Desarrollo de mentoría	11	1			
Investigación sobre práctica	1,13	2	Investigación del profesorado	3	6.00
Investigación educativa	12	1			
Total		50		50	100

*Nota.* Adaptado de Nocetti et al. (2020).

Como puede apreciarse, este proceso de reflexión docente se estructura considerando algunas fases, como la observación del desempeño en el aula, la reflexión conjunta con otros colegas o compañeros practicantes (donde se genere el diálogo basado en preguntas que favorezcan la evocación), la comprensión y la evaluación de sus acciones didácticas. Posteriormente se desarrolla una retroalimentación decisiva a las reflexiones y auto cuestionamientos surgidos en el anterior proceso dialógico, generándose así un ciclo que da lugar a una práctica docente renovada y enriquecida. Con estas prácticas pedagógicas se persigue la promoción del perfeccionamiento, tanto del docente formador como del futuro docente. Se parte de un adiestramiento inicial en servicio que los involucra en la experiencia pedagógica. Estos mecanismos instructivos favorecen la reflexión y fortalecen los procesos de aprendizaje-enseñanza.

Adquiere relevancia la retroalimentación, dado que enriquece los aprendizajes de los estudiantes. Si se revisa la planificación de las actividades de aprendizaje, puede verse que la retroalimentación constituye un mecanismo primordial de la “evaluación formativa”. Debido a esto, se la considera como una forma de complementar la práctica reflexiva con un proceso dialógico y con las llamadas “devoluciones” para internalizar los aspectos que se deben mejorar en la intervención pedagógica.

Según el estudio de EDUCAUSE (2021) la pandemia de COVID-19 transformó el paisaje educativo. Es importante reflexionar si estos cambios persistirán en el futuro o son efímeros, ya que remecieron los escenarios educativos a todo nivel. Se puede afirmar que la educación no será la misma,

esto se puede evidenciar en las tendencias, tecnologías y prácticas que delinear un futuro distinto para la enseñanza. Por ello, surgen diversas perspectivas para la investigación en el campo educativo. Entre las futuras macro tendencias de la enseñanza y aprendizaje se encuentran las relacionadas con el aspecto social, tecnológico, económico, ambiental y político. Se puede destacar la inteligencia artificial, el modelo de itinerarios compuestos e híbridos, el estudio del aprendizaje, la micro credencialización, los materiales didácticos abiertos y el aprendizaje de calidad en línea. Si bien este reporte tan actual ayuda a visibilizar las demandas que deja el escenario postpandemia, también es relevante considerar cuáles son las tendencias y /o líneas de investigación doctoral en las diversas universidades del Perú y el mundo.

Esta investigación se ensambla con la línea de investigación referida a la didáctica en las instituciones educativas, que promueve la investigación de problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje como procesos que deben mejorarse mediante la indagación y recolección de datos que sirvan para tomar decisiones en beneficio del aprendizaje de los estudiantes. Se trata pues de mejorar la intervención pedagógica de los docentes.

Considerando todos los ámbitos del Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD): (i) planificación, (ii) ejecución de aprendizajes significativos, (iii) relevancia del trabajo docente en vinculación con la comunidad y (iv) constante crecimiento y preparación, una investigación sobre esta temática es base para otras mejoras educativas (Esquerre & Pérez, 2021). Un docente no reflexiona sobre su accionar pedagógico, pero recibe una retroalimentación oportuna, asumirá las novedades y propuestas como orientaciones que está obligado a

realizar, más no se sentirá obligado a asumirlas para lograr cambios efectivos en sus estudiantes y en él mismo.

Se destaca y enfatiza que la temática de esta investigación es innovadora y permite repensar al gestor de los aprendizajes significativos, que usualmente reinciden en sus errores sin asumir responsabilidades y culpando y subestimando a los estudiantes. En extremos, rotulándolos con apelativos que atentan contra su autoestima y derechos. La mirada de esta investigación se dirige especialmente a aquellos que inician el proceso de formarse en docencia. Estos cambios deben comenzar por quienes se encuentran aprendiendo a ser mejores docentes y buscan la excelencia en su labor. Se confía que cuando egresen harán efecto multiplicador de los procedimientos, técnicas, estrategias y métodos propios de la práctica docente reflexiva y valorarán las retroalimentaciones que se les dio en las intervenciones pedagógicas que ejecutaron en los ciclos finales de la carrera docente.

Pese a que desde el año 2017 se implementó la evaluación de desempeño docente (Cuenca, 2020), este proceso innovador recibió el rechazo de un sector de docentes. En adelante, el Ministerio de Educación de Perú no considerará esta como una evaluación de saberes, ni teórica, sino más bien como una constatación de la labor docente habitual en el aula, (Álvarez, 2020) La referida evaluación comprende: (i) una rúbrica de escrutinio en el aula implica observar la capacidad del docente para gestionar espacios y materiales y (ii) una encuesta a cada familia, en la que se valora el trabajo comprometido y responsable del docente, porque debe garantizarse que la totalidad de los educandos obtengan una instrucción eficaz a través de profesores debidamente

capacitados. Por este motivo, los docentes rinden cuatro tipos de exámenes en su carrera magisterial.

Según la Ley N.º 29062 Artículo 12 entre los tipos de evaluaciones que pueden considerarse están: (i) la evaluación para la entrada a la Carrera Pública Magisterial (CPM), (ii) la valoración para el ascenso, que permite ascender de escalas de la CPM, (iii) la evaluación en las áreas de desempeño laboral para el acceso a cargos directivos y (iv) la evaluación de desempeño docente, que evalúa la capacidad del docente para enseñar adecuadamente a los estudiantes. Las tres primeras evaluaciones son completamente voluntarias; la última, obligatoria. Lo que se busca es mejorar la relación docente-estudiante y con ello la mejora de la calidad (Pantoja 2022).

Hay capacitaciones orientadas a guiar a los docentes en la resolución satisfactoria de las evaluaciones, pero no se promueve manifiestamente la práctica reflexiva como requerimiento de la mejora continua. Por esta razón, que el Ministerio de Educación de Perú (2019) oficializó el Diseño Curricular Básico Nacional de Formación Inicial Docente (DCBN-FID), referente obligatorio para la formación de los docentes. Aquí se focaliza en la cavilación y reflexión, como también, en la competencia fundamental. Por ello, tanto este documento como el MBDD están alineados para renovar el quehacer pedagógico desde los inicios en la carrera.

Si se parte de la premisa que el DCBN-FID define el perfil de egreso de los estudiantes de educación superior, las competencias profesionales docentes, así como los niveles de desarrollo de estas competencias, presenta además un plan de estudios de diez ciclos académicos. Está organizado en módulos y

cursos de acuerdo con “tres componentes curriculares: formación general, formación específica y formación en la práctica y la investigación”. Se aspira a brindar una formación de calidad a los futuros docentes, la consolidación de la ciudadanía intercultural, la edificación de una cultura democrática y para la inclusión, con atención de las demandas socioculturales (Consejo Nacional de Educación CNE, 2022).

Por otro lado, el MBDD orienta la formulación y ejecución de políticas y procesos para formar, evaluar y asegurar el desarrollo del magisterio en todo el país. Avanza en la consecución del “objetivo estratégico número 3 [OE-3]: Maestros bien preparados ejercen profesionalmente la docencia” (p. 84) del Proyecto Educativo Nacional al 2021 – PEN (Consejo Nacional de Educación, 2007). Es importante tener en cuenta que el PEN al 2021 como el Proyecto Educativo Nacional la 2036 (Consejo Nacional de Educación, 2020) son marcos estratégicos. Comprometen lo educativo con lo social, la actitud ética de los individuos frente a los problemas que enfrenta el país, la afirmación de principios, la práctica de valores como la libertad y la justicia social.

El MBDD define las áreas, habilidades y logros que identifican a una adecuada instrucción, como responsabilidad del magisterio nacional. Como herramienta estratégica, establece un acuerdo técnico-social entre sociedad, estado y docentes (Rojas et al., 2021). Estos últimos están obligados a su perfeccionamiento profesional para un acompañamiento responsable a sus estudiantes y así estos desarrollen sus competencias y tengan aprendizajes de calidad.

El PEN al 2021 (Consejo Nacional de Educación, 2007) enfatiza en el OE-3, que acarrea dos consecuencias:

*Primera:* la formación docente con políticas enfocadas en la mejora de la formación inicial y continua, el logro de estándares perceptibles sobre el ejercicio docente de calidad, la acreditación de procesos de formación y desarrollo profesional docente.

*Segunda:* Consolidación de la Carrera Pública Magisterial con políticas referidas a evaluación de quienes ingresen y continúen en la Carrera; esto implica: ascensos, mejores remuneraciones, óptimas condiciones de trabajo, revaloración de la carrera docente e incentivos por prácticas eficientes.

El PEN al 2036 (Consejo Nacional de Educación, 2020) incide en la importancia de trabajar con mayor empeño que en el pasado para superar los desafíos vinculados con la equidad y la inclusión. La educación no se reduce a los aprendizajes que se obtiene en las instituciones educativas, sino que los estudiantes necesitan aprender a interactuar con distintos actores sociales y en múltiples contextos. Visto así, el PEN no es solo una herramienta que guía la práctica docente, sino también un documento de lectura e interpretación obligatoria para todos los peruanos.

La segunda orientación estratégica del referido documento resalta que los docentes perciben las dificultades de los discentes y asumen el reto de guiarlos en el proceso para desarrollar sus competencias, sin discriminación de ninguna naturaleza. Con mucho profesionalismo, integridad y actitud proactiva, los docentes despliegan sus habilidades como líderes, desarrollan vínculos afectivos con los estudiantes y asumen el reto de transformar la sociedad. Esto

va de la mano con la práctica reflexiva y la oportuna retroalimentación (González, 2023).

El inciso b alude a la necesidad de evaluar en forma crítica las prácticas y creencias (estas conllevan el respeto a los estereotipos y otros factores que pueden conducir a actitudes discriminatorias). Los docentes están obligados a su actualización permanente y el desarrollo profesional. Mantienen su autonomía para gestionar su propio desarrollo profesional, como para organizarse con sus colegas en la institución educativa y aprovechar las oportunidades de aprendizaje que ofrece la red. Deben interesarse en indagar acerca de los cursos y programas de actualización organizados por el Ministerio de Educación y otros gestionados por entidades particulares.

El reporte de Aragón (2020) reveló las restricciones que enfrentan laboralmente los docentes en la educación básica (EB). Hay quienes no poseen un ordenador personal o no disponen de conexión domiciliaria a una red de internet. Lo paradójico es que cuando fue indispensable realizar el trabajo remoto, muchos docentes de EB evidenciaron limitaciones en el manejo de las herramientas digitales. Esto pasa porque, por un lado: en las escuelas no se cuenta con infraestructura y herramientas tecnológicas adecuadas para que los docentes ejerciten y desarrollen sus habilidades tecnológicas y digitales; por otro: muchos docentes no tienen ingresos suficientes para asumir el costo del servicio de internet a domicilio. Por tanto, es necesario dotar a las escuelas de herramientas tecnológicas y conexión a internet y capacitar a los docentes para luego exigirles que tengan un desempeño de acuerdo con las condiciones materiales en que trabajan. Del mismo modo, debe mejorar su nivel remunerativo

para que costeen al acceso privado a redes de internet y adquieran equipos con los que puedan realizar su trabajo pedagógico. Así es posible que diseñen y ejecuten sesiones novedosas, articuladas con los desafíos del presente y la concreción de sus ideales. Más aún, los docentes tienen que ejercitar la práctica reflexiva y aprovechar idóneamente la retroalimentación para replantear su acción didáctica, sea cual fuere su procedencia económica y social.

Estas limitaciones relacionadas con los materiales y recursos que debieran poseer los docentes, tanto en formación como en servicio, influyen negativamente en su proceso de práctica reflexiva. Un docente limitado prioriza otro tipo de preocupaciones en detrimento de la reflexión. Y si a ello le sumamos que no tienen canales adecuados para compartir una retroalimentación oportuna y pertinente, le embargan las frustraciones de no cumplir a cabalidad con su desempeño docente. Padecen muchas veces la culpa del escaso éxito la adquisición de aprendizajes como resultado de una reflexión poco asertiva y escasamente constructiva.

En la “Encuesta nacional a docentes de instituciones educativas públicas y privadas” (ENDO, 2018) quedó en evidencia la cruda realidad de los maestros peruanos antes de la pandemia. Imagínese entonces la relevancia de estos problemas en el contexto de la pandemia en Perú.

La sociedad actual requiere de docentes competentes para educar a las nuevas generaciones, también de docentes capaces de auto examinarse sinceramente (Mestas, 2024). Este proceso implica planear acciones de aprendizaje, con resoluciones reflexivas, reevaluando y perfeccionando la práctica pedagógica, en el aula y en cualquier escenario educativo. Desarrollar

la práctica pedagógica en las aulas precisa: evolucionar desde cambios estructurales y constructivos, asumir los desafíos que demanda la sociedad afectada por la pandemia y las disímiles brechas económicas y educativas en diversos contextos geográficos, en escuelas públicas y privadas. Para satisfacer las expectativas de la sociedad peruana, los docentes deben ser capaces de reflexionar sobre la carrera y su rol como orientadores, formadores y gestores de aprendizajes. Solo así habrá una transformación en su labor y formarán integralmente a los estudiantes.

La formación continua está dirigida a la actualización docente. Busca atender necesidades profesionales y superar deficiencias en la implementación del currículo. Los docentes debidamente actualizados muestran un buen conocimiento disciplinar y diseñan actividades de aprendizaje innovadoras y significativas (Flores et al., 2021). El docente, como facilitador de aprendizaje, tiene que ser reflexivo, cuestionarse y evaluar su desempeño en aula, estimar las necesidades de los estudiantes y planificar su trabajo para atenderlas. Los docentes tienen como desafío reflexionar sobre las necesidades educativas, el contexto en que estas se producen, los aprendizajes que los estudiantes deben alcanzar y las estrategias metodológicas idóneas para lograrlo, en vez de solo replicar modelos metodológicos importados y algunas veces inadecuados para la realidad educativa peruana. Los docentes competentes, con mentalidad transformadora, actúan en función de su realidad, se comprometen con la transformación de esta. Las actualizaciones para docentes requieren una revolución innovadora, brindándoles dispositivos y recursos apropiados para la

práctica reflexiva y la retroalimentación. Debe impulsar su autonomía y la práctica de la metacognición, pues solo así se puede lograr el perfeccionamiento.

La educación peruana precisa de autonomía, reflexión, con iniciativa para investigar desde su propia práctica pedagógica y en interacción con los estudiantes. El desempeño de los docentes debe experimentar transformaciones importantes, estos tienen que reflexionar sobre la calidad de su práctica pedagógica y los aprendizajes que logran los estudiantes (Meza, 2022). En este contexto es importante analizar los avances globales y nacionales como guía de las estrategias implementadas a la espera de convertirse en realidad respecto a la práctica reflexiva de la mayoría de los docentes responsables de la formación de millones de estudiantes. El acompañamiento a los docentes para ayudarles a desarrollar sus habilidades pedagógicas necesita ir de la mano con la formación continua en el servicio, pues se busca el perfeccionamiento de su trabajo pedagógico (Ministerio de Educación de Perú, 2014). En ese sentido, los monitoreos en las aulas, la implementación de talleres o conformación de círculos de interaprendizaje aseguran el desempeño responsable en favor de los estudiantes. Las referidas acciones incrementan las habilidades profesionales, de la mano con asesorías y orientaciones personalizadas que busca generar la reflexión crítica. Los resultados de esta se podrán plasmar en narraciones documentadas, diarios de campo y otras evidencias de la práctica pedagógica.

Pereda (2022) evidencia que, en el contexto local peruano, es imprescindible y apremiante fomentar la práctica reflexiva entre los profesores con el fin de mejorar su labor educativa, ya que se está trabajando sin considerar las estrategias y metodologías apropiadas que incluyan a los alumnos en el

desarrollo de sus propios procesos de aprendizaje. Minedu, a través de las instituciones educativas, exige que se programen uno o dos reuniones anuales en el plan de trabajo institucional, en los cuales los docentes puedan reflexionar sobre su trabajo y el progreso de las competencias y habilidades de los estudiantes, siendo un espacio para compartir tanto las experiencias positivas como negativas con otros colegas.

De cara a los resultados de las últimas evaluaciones nacionales e internacionales, se puede inferir entre las causales detrás del deficiente desempeño de los estudiantes: la insuficiente introversión docente en relación con las estrategias, actividades de aprendizaje y condiciones contextuales que no ayudaron a conseguir progresos. El desempeño docente no ha mejorado significativamente por razones imputables a los propios docentes o los modelos de actualización implementados por el Ministerio de Educación tuvieron escaso impacto en la práctica reflexiva y en los progresos de la práctica pedagógica.

Lo expuesto sirve de base para formular las siguientes preguntas:

#### **1.1.1. *Pregunta general***

- ¿En qué medida la práctica reflexiva y la retroalimentación influyen en la práctica docente de estudiantes de formación inicial docente del último año de estudios en una Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública?

#### **1.1.2. *Preguntas específicas***

- ¿Cuál es la influencia de la práctica reflexiva en la práctica docente?
- ¿Cuál es la influencia de la retroalimentación en la práctica docente?
- ¿Cuál es el nivel de práctica reflexiva en los estudiantes de formación inicial docente?

- ¿Cuál es el nivel de práctica docente en los estudiantes de formación inicial docente?
- ¿Cuál es el nivel de retroalimentación practicada por los estudiantes de formación inicial docente?

## **1.2. Justificación de la investigación**

La investigación acerca de la relación entre la práctica reflexiva y la retroalimentación con la práctica docente de los estudiantes de formación inicial docente del último año de estudios se justifica desde diversas perspectivas:

En lo **práctico**, se pretende que los estudiantes tomen consciencia de la necesidad de continuar insertando en las propuestas de actualización implementadas por el Ministerio de Educación o las ofrecidas por otras entidades académicas que se interesan por el progreso y fortalecimiento de los componentes indispensables para promover en los docentes: cualidades reflexivas, pensamiento crítico, capacidad de autocrítica y la humildad para asumir que es necesario replantear las acciones didácticas.

Los estudios centrados en las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se basan en las áreas de desarrollo, el uso innovador de las TIC y el desarrollo de las capacidades científicas e investigativas de los docentes. Sin embargo, en el Perú todavía queda mucho por hacer en el campo de la reflexión docente. Esto se asocia muchas veces con la inseguridad y la baja autoestima del docente. Por consiguiente, es indispensable revalorar su tarea didáctica, pero más necesario aún que él mismo revalore sus esfuerzos e identifique sus debilidades y las asuma como desafíos para mejora profesional.

Un futuro docente que es capaz de cuestionar su desempeño a nivel personal y académico sabrá interactuar profesionalmente con los estudiantes y otros docentes y mejorará su práctica pedagógica, será consciente de sus aciertos y desaciertos, hará una pausa reflexiva, recibirá en forma constructiva las retroalimentaciones y reconocerá el valor de la formación continua.

En lo **social**, teniendo como guía a los Objetivos del desarrollo sostenible (ODS), específicamente el objetivo cuatro que se refiere a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Buscando promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos, es esencial y pertinente que el profesorado reflexione acerca de su labor educativa. Esta reflexión y retroalimentación no solo tiene como objetivo mejorar el aprendizaje de los estudiantes, sino también continuar avanzando en su carrera educativa de manera integral como instrumento para lograr un bienestar e igualdad de oportunidades para toda la ciudadanía.

En lo **teórico**, la investigación tiene fundamentos teóricos actualizados, recuperados de fuentes nacionales e internacionales, dado que la reflexión docente se ha convertido en una actitud internalizada que apertura grandes cambios en didáctica educativa.

A nivel **institucional**, con motivo de la implementación del DCBN y el MBDD se viene fortaleciendo la competencia referida a la reflexión sobre la práctica. Sin embargo, no se ha vinculado la práctica reflexiva con la retroalimentación, como se explora en este estudio. La institución donde se realiza el estudio es reconocida por su calidad educativa. Los docentes tienen como desafío el perfeccionamiento de la práctica a nivel personal. Realizan

prácticas reflexivas entre colegas mediante círculos de interaprendizaje y con el monitoreo de las coordinaciones de los diferentes programas, quienes propician espacios de reflexión y, a la vez, brindan la retroalimentación oportuna en busca de un mejor desempeño docente.

### **1.3. Delimitación y limitaciones de la investigación**

#### **1.3.1. Delimitación de la investigación**

La población de estudio corresponde a los estudiantes del X ciclo, conformada por 140 sujetos, de los programas de: educación inicial y educación primaria, así como especialidades de educación secundaria (Matemática, Ciencia y Tecnología, Idiomas, Lengua, Literatura y Comunicación y Ciencias Histórico-Sociales). La investigación responde al paradigma positivista y el enfoque cuantitativo. Se comprueba teorías con la finalidad de generar conocimiento mediante la aplicación del método científico. Parte de una problemática existente en los educandos del último año de una escuela de educación superior pedagógica pública ubicada en Lima. Se analiza la relación entre la práctica reflexiva, la retroalimentación y su influencia en la práctica docente.

#### **1.3.2. Limitaciones de la investigación**

En el desarrollo del estudio se presentaron las siguientes limitaciones:

- *Limitaciones de tipo bibliográfico:* Que en un inicio afectaron la investigación al no contar con material especializado en las variables de investigación, sobre todo en estudios nacionales. Lo cual se logró superar explorando otras fuentes con material conexo e investigaciones que se aproximen al tema. Así se pudo construir un cuerpo teórico que sirvió de

sustento al estudio; por otro lado se tuvo acceso al repositorio de varias universidades nacionales que incipientemente venían trabajando alguna de las variables de la presente investigación.

- *Limitaciones referidas a las técnicas e instrumentos* sobre las variables del estudio, ya que no había trabajos de investigación donde se hubieran aplicado algún instrumento que podría ajustarse a nuestra demanda investigativa. De las tres variables estudiadas solo se encontró un cuestionario que fue totalmente adaptado para la investigación y la limitación se superó totalmente cuando se crearon los otros dos instrumentos necesarios para recoger la información de las variables que faltaban. Para todo ello se seleccionaron las dimensiones, criterios e indicadores en función de los cuales se adaptaron y crearon ítems pertinentes que ayudasen a recoger la evidencia requerida para la verificación de las hipótesis.

#### **1.4. Objetivos de la investigación**

##### **1.4.1. Objetivo general**

Analizar la influencia de la práctica reflexiva y la retroalimentación en la práctica docente de los estudiantes de formación inicial docente del último año de estudios en una Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública.

##### **1.4.2. Objetivos específicos**

Determinar la influencia de la práctica reflexiva en la práctica docente.

Determinar la influencia de la retroalimentación en la práctica docente.

Determinar el nivel de práctica reflexiva en los estudiantes de formación inicial docente.

Establecer el nivel de práctica docente en los estudiantes de formación inicial docente.

Establecer el nivel de retroalimentación practicada por los estudiantes de formación inicial docente.



## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

La deficiente práctica reflexiva en los docentes respecto a su labor profesional en el aula puede reflejarse en los bajos niveles de aprendizaje de los educandos. El propio docente no aborda la competencia reflexiva para realizar responsablemente su práctica pedagógica. Descuida un poco su rol como orientador de los aprendizajes. No valora la importancia de cuestionar sus competencias para desarrollarlas conscientemente en la optimización de los procesos pedagógicos. La retroalimentación oportuna, también conocida como feedback, debe convertirse en un hábito formativo y regulador de los logros y desaciertos de los futuros docentes durante la práctica pedagógica.

### **2.1. Antecedentes de la investigación**

Un aspecto fundamental para desarrollar un trabajo de investigación es conocer y analizar la trascendencia de las indagaciones anteriores. Por este motivo se presenta a continuación los principales estudios nacionales e internacionales que precedieron a este trabajo.

#### **2.1.1. Antecedentes nacionales**

Cabe aclarar que, pese a la importancia de la problemática educativa a investigar, no se encontraron muchas investigaciones de este contexto relacionadas con las variables de interés.

Vilchez (2023) en su tesis doctoral referido a las comunidades de aprendizaje profesional en las escuelas quienes aportan con la docencia reflexiva. El trabajo tiene un enfoque cualitativo donde recopila los datos en cuatro escuelas públicas de distintas provincias peruanas durante los años 2020

y 2021, mientras se impartía educación a distancia mediante el uso de la plataforma Zoom. Para ello, utilizó técnicas como la observación participante y la entrevista individual semiestructurada para la recolección de datos. Uno de los objetivos principales es examinar cómo los docentes perciben la práctica reflexiva. Como una conclusión concluyó que los docentes participantes del estudio indicaron que aunque analizan su práctica pedagógica de manera individual, es en la comunidad de aprendizaje profesional donde logran profundizar en el análisis de su práctica en el aula e integrar nuevos conocimientos a través de la reflexión en grupo al escuchar las experiencias compartidas por sus colegas. Por lo tanto, se evidencia que la práctica reflexiva del docente es un proceso social que se lleva a cabo en interacción con otros docentes que enfrentan situaciones similares en la misma escuela, y que esta reflexión generativa conduce a cambios en la práctica pedagógica.

Pereda (2022) realizó una revisión sistemática de las relaciones halladas entre las variables práctica reflexiva y desarrollo profesional docente en los 26 trabajos de investigación seleccionados. Esta investigación tiene un alcance descriptivo y su correspondiente enfoque cuantitativo, centra su propósito en realizar una revisión sistemática para evaluar el valor de la reflexión práctica en la formación profesional de los docentes en escuelas de Educación básica regular de seis países como España, Chile, Colombia, Perú, Brasil y México. El autor utilizó la técnica de revisión sistematizada de diversas bases de datos académicas y la tabla estructurada para la organización de información. Los hallazgos mostraron que existe una correlación entre las variables analizadas y que la práctica reflexiva es esencial para el crecimiento profesional de los

docentes en las aulas de educación básica regular, lo que beneficia directamente a los estudiantes. En conclusión, la práctica reflexiva es crucial para el desarrollo de la carrera docente, ya que ayuda a identificar y corregir deficiencias en el desempeño, mejorar las estrategias de planificación y enseñanza, así como fomentar una mejor relación entre colegas y estudiantes.

Rojas (2021) desarrolló una tesis doctoral relacionada con la retroalimentación en el perfeccionamiento de competencias matemáticas durante la época de pandemia. Esta tiene enfoque cualitativo y consideró una muestra de 4 docentes del nivel secundario, en la especialidad de matemática. Estos trabajaban en zonas urbanas y rurales de diversas instituciones educativas. La técnica fue la entrevista y el instrumento una guía de entrevista semiestructurada. El objetivo fue ofrecer retroalimentación a los estudiantes que utilizan recursos tecnológicos para desarrollar habilidades matemáticas en estudiantes de secundaria durante esta pandemia para mejorar su desempeño académico. Concluyó que docentes, alumnos y padres no están capacitados para afrontar la pandemia, porque no cuentan con suficientes herramientas tecnológicas para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje y aún no dominan el uso de herramienta. El proceso de retroalimentación en la evaluación formativa realizada a través de estrategias fundacionales no genera la reflexión de los estudiantes sobre su aprendizaje, se limita a participar y presentar evidencias. Recomendó mejorar la práctica de las estrategias de retroalimentación por parte de los docentes, de docente a alumno y entre pares; generó así en los estudiantes una reflexión sobre su aprendizaje, definiendo posiblemente su éxito, su debilidad y la oportunidad de lograr autonomía.

Venegas (2021), en su investigación doctoral referida a la “indagación científica y la retroalimentación formativa” en el logro de aprendizajes autónomos en ciencia y tecnología. En la muestra incluyó a 52 discentes de segundo grado del nivel secundario. Es un estudio cuantitativo, de diseño experimental. Empleó la encuesta y como instrumento un cuestionario con escalamiento tipo Likert. El objetivo general fue “identificar el efecto de la indagación científica, la retroalimentación formativa en aprendizaje autónomo en ciencia y tecnología”. El contraste de hipótesis permitió establecer los efectos positivos de la investigación científica y la retroalimentación formativa en el aprendizaje autónomo de la institución sobre ciencia y tecnología; al nivel alcanzable.

Pardo (2021), en su tesis doctoral sobre retroalimentación formativa y aprendizaje a distancia, analizó la importancia de aquella en la mejora de este último. El trabajo se desarrolló en una escuela del distrito de Ferreñafe, con 28 docentes. Es una investigación de corte transversal, descriptiva. Empleó un cuestionario Instrumento de recolección de datos (diagnóstico) Retroalimentación Formativa para el aprendizaje a distancia con preguntas cerradas. El objetivo fue “proponer un modelo de retroalimentación formativa para favorecer la mejora del aprendizaje a distancia”. Se determinó que los factores limitantes de la educación a distancia en el colegio estudiado fueron: la autonomía de aprendizaje, el tipo de estrategias utilizadas, el tipo de recurso empleado en cada aprendizaje, los procesos para mejorar el pensamiento creativo y crítico, la regulación cognitivo-emocional y los productos de aprendizaje.

Agreda (2020), realizó la investigación doctoral acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva. La muestra estuvo formada por 150 docentes de educación secundaria de instituciones educativas de jornada escolar completa de Trujillo. El estudio cuantitativo, de diseño correlacional-causal empleó la encuesta y, como parte de esta, dos cuestionarios, uno por cada variable: Cuestionario de acompañamiento pedagógico y Cuestionario de la práctica reflexiva. En sus conclusiones señala que el acompañamiento pedagógico influye en forma directa en la práctica reflexiva. El 76,66% de docentes encuestados evidenciaron que realizan una reflexión crítica, el 22,66% una reflexión pedagógica y el 0,66% una reflexión superficial.

Pamo (2020) mixta, analizó en forma contextualiza las prácticas docentes en relación con la evaluación formativa en estudiantes de ciclo II de educación inicial en instituciones públicas de Tiabaya. EL objetivo general fue “analizar en qué medida el estudio contextualizado de las prácticas docentes se relaciona con la evaluación formativa”, tanto en docentes como en directivos. Se trata de una investigación mixta, con diseños correlacional y observacional. Utilizó como instrumentos la guía de observación, escala de estimación, la guía de debate para el focus group. Con la triangulación de datos pudo concluir que la retroalimentación es clave en la mejora de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes. Pudo comprobar que las buenas prácticas docentes están vinculadas a la aplicación de la evaluación formativa.

### **2.1.2. Antecedentes internacionales**

Alcolea (2022) realizó su trabajo de investigación doctoral centrado en la perspectiva del alumno sobre el docente eficaz y aquellas prácticas docentes

eficaces cuyo objetivo principal fue “conocer la perspectiva del alumno sobre el docente eficaz y las prácticas docentes eficaces en relación a su aprendizaje y la pretensión de compararlo con la perspectiva disciplinar”. En esta investigación correspondiente al paradigma holístico, de enfoque descriptiva y exploratoria se llevó a cabo un análisis de casos en escuelas de educación secundaria obligatoria en España e Italia. La autora realizó una revisión de la literatura especializada junto a la metodología del estudio de casos creando un documento-guía para el recojo de datos, asimismo usó técnicas como entrevistas, encuestas y grupos de discusión. Llegó a la conclusión que los estudiantes pueden proporcionar información valiosa para regular el proceso de enseñanza, al escuchar su perspectiva y reflexionar sobre ella. Para lograr esto, es importante construir el proceso educativo en torno a cinco áreas principales: el desarrollo personal (saber ser), la convivencia social (saber convivir), el conocimiento (saber comprender), las habilidades prácticas (saber aplicar) y la reflexión crítica (valorar y mejorar el proceso seguido). Estas áreas representan niveles jerárquicos y complementarios que son necesarios para lograr el desarrollo integral del estudiante, como se evidencia en esta investigación. El objetivo es lograr una educación de calidad, justa, equitativa y efectiva que garantice que todos los estudiantes aprendan de manera significativa, sin excepción, con la vista puesta en la transformación social necesaria.

Freixas (2021) ejecutó su investigación doctoral centrada en el análisis de un estudio de caso de la práctica reflexiva y la adopción de las tecnologías digitales en el ámbito de la educación superior. El objetivo general fue “desarrollar, aplicar y validar un modelo de formación de profesores

universitarios para el uso educativo de tecnologías digitales que integre la práctica reflexiva”. Fue un trabajo que tiene un planteamiento mixto ya que combina los métodos cuantitativos y cualitativos; en cuanto a las técnicas empleadas destacan la encuesta, el análisis documental y la entrevista semiestructurada aplicada a una muestra de 45 profesores. Concluyó que al fomentar la capacidad argumentativa y hacer que los conocimientos implícitos se vuelvan explícitos, el acto de reflexionar no solo cambia la percepción y la importancia que se le da a los elementos de la enseñanza, sino que también puede dar lugar a procesos metacognitivos al reflexionar sobre la propia meditación. Como resultado, estas reflexiones sobre su práctica docente influyeron en la manera en que diseñaron su plan de enseñanza y en cómo intervinieron en el aula. Como parte de este proceso, las tecnologías digitales que se incorporaron en el diseño instruccional y luego en la intervención se enfocaron más en los temas que consideraron más importantes para su enseñanza y los resultados de sus estudiantes, especialmente en lo que se refiere a la didáctica y a los alumnos.

En Chile, Caro (2020) realizó el estudio doctoral sobre prácticas pedagógicas y competencias básicas. El objetivo general fue “analizar las prácticas didácticas en la adquisición y mejora de capacidades básicas en estudiantes de educación básica” en la provincia de Concepción. En el estudio de enfoque mixto se trabajó con una muestra de 234 docentes. Utilizó como técnicas: focus group, entrevista, análisis documental y encuesta. Concluyó que existen contenidos que favorecen la práctica, el trabajo por competencias trasciende, se usan variados recursos y se implementa estrategias de

aprendizaje en clase; la planificación docente se orienta a la mejora de las prácticas pedagógicas.

Pedreño (2020) desarrolló su estudio doctoral vinculando la pedagogía de la alteridad y la práctica docente, en los contextos mexicano y español. El objetivo general fue “determinar la correlación entre lo que piensan y manifiestan que hacen en su práctica educativa y la pedagogía de la alteridad como planteamiento pedagógico los docentes de la Región de Murcia (España) y de Ensenada (México)”. Es un estudio cualitativo con una muestra a 44 profesionales: 22 españoles y 22 mexicanos. Se empleó la guía de entrevista estructurada. El instrumento fue una guía de entrevista. Concluyó que no existen discrepancias importantes entre las concepciones de los docentes estudiados respecto a la relación entre práctica educativa docente y los parámetros de la pedagogía analizados.

AlAli & Al-Barakat (2022) llevaron a cabo una investigación para determinar la relación estructural entre la percepción de la práctica docente en la enseñanza creativa. Se trató de una investigación básica y explicativa basada en el modelamiento de ecuaciones estructurales (SEM), el cual fue aplicado a un conjunto de 250 docentes de educación superior de Arabia Saudita. Los resultados mostraron una relación positiva y de tamaño de efecto alto entre las variables ( $\beta = .660$ ;  $p < .001$ ). Los autores concluyen que la práctica reflexiva acerca de los conocimientos, habilidades y emociones que tiene el educador están estrechamente vinculados con su práctica profesional.

Finalmente, Bazán-Ramírez et al. (2022) estudiaron la relación de influencia entre la enseñanza y la retroalimentación docente percibida en el

desempeño didáctico de los universitarios de posgrado en época de asistencia virtual. Se trató de una investigación básica y explicativa basada en el modelamiento de ecuaciones estructurales (SEM), el cual fue aplicado a un conjunto de 309 universitarios de posgrado. Los resultados revelaron que la enseñanza tuvo un efecto directo positivo y de tamaño de efecto grande en la participación del educando ( $\beta = .670$ ;  $p < .001$ ), mientras que la práctica de retroalimentación del docente influyó de manera positiva y de intensidad grande en las prácticas ( $\beta = .760$ ;  $p < .001$ ) y el feedback del alumno ( $\beta = .650$ ;  $p < .001$ ); así como también, mostró efectos indirectos en la aplicación de los conocimientos. Se concluye el papel relevante de la enseñanza y el feedback del docente en el desempeño, autocrítica y aplicación del educando de posgrado.

## **2.2. Bases teóricas**

En esta sección se presentan las bases teóricas que respaldan el estudio. Se abarcan los componentes en las variables cuya relación se analiza.

### **2.2.1. La práctica reflexiva**

Durante muchos años se viene investigando acerca de la importancia de la reflexión. Según Schön (1983) se puede describir tal cual una perenne dinámica entre el pensar y actuar. De acuerdo con la Real Academia Española (2021), reflexionar es “pensar atenta y detenidamente sobre algo”. Domingo y Gómez (2017) sostienen que la acción de reflexionar implica ponderar bien para obtener conclusiones y optimizar quién eres o qué haces; también para establecer un mecanismo emocional y cognitivo que ayude a reflexionar sobre lo que está pasando y causa preocupación.

El profesorado perfecciona su práctica docente mediante la reflexión; se actualiza con saberes y desarrolla habilidades y cualidades necesarias (Imbernón, 2007). Así, se puede afirmar que el acto de reflexionar es una praxis distintiva de los profesionales con desempeños óptimos. Es significativo pensar con detalle las cosas para lograr progresos en lo que se hace. La práctica implica llevar al campo de acción un conjunto de conocimientos; valida lo que se cree saber de teóricamente. Es un acto imprescindible, que perfecciona y comprueba de qué manera (regular, buena u óptima) se realiza algo.

La práctica reflexiva brinda oportunidades para que los educadores consideren críticamente sus propias actitudes, creencias, valores y prácticas educativas. Los ayuda a determinar circunstancias que demandan cambio, reforma, mejora o renovación. Este tipo de reflexión se contrapone al conformismo frecuente de los docentes durante su práctica educativa cotidiana y sin analizar sus actos. Con tal actitud y postura, no corresponde a esta sociedad cambiante en la que se coexiste. Por otro lado, la práctica reflexiva supone desenvolverse y desafiar las contrariedades que podrían generarse en el proceso transformatorio hacia la docencia excelente (Ramón, 2013).

#### **2.2.1.1. Forma de reflexión.**

Uno de los procedimientos fundamentales para analizar la práctica docente es el denominado incidente crítico. Monereo (2017) manifiesta que el análisis de los acontecimientos críticos se puede llevar a cabo de manera individual. Posteriormente los docentes en formación analizan la situación que consideran conflictiva. También junto a otros estudiantes pueden reflexionar

sobre el mismo escenario conflictivo ofreciendo ayuda y feedback. Estos incidentes críticos pueden ser activadores del análisis y reflexión de los estudiantes en formación.

La reflexión individual se refiere a instruirse basándose en la práctica mediante la optimización de lo que se crea y se es. Como se precisó líneas arriba, la meditación es una capacidad elemental de los docentes para convertir simples acciones en experiencias de aprendizaje. La reflexión refuerza a los individuos a pensar lo que elaboran. Una auténtica reflexión requiere analizar la situación desde dentro; también a convertirse en espectador que, desde fuera del evento o cadena de eventos, puede enriquecer sus percepciones y sus análisis de lo reflexionado. El proceso reflexivo no es meramente cognitivo; moviliza emociones y sentimientos que contribuyen a la percepción y análisis holístico del evento o de los eventos que se denomina incidentes críticos.

La reflexión como tal, brinda un episodio de feedback que proporciona la probabilidad de instruirse y optimizar. La experiencia se utiliza como factor importante para progresar. Entonces se puede afirmar que la reflexión no solo predispone al perfeccionamiento de lo que se hace; sino lo que se es. Contribuye a la autoconciencia. Según Brockbank y McGill, citados por Nocetti y Medina (2018), la actual universidad continúa educando profesionales de manera ancestral. Es inevitable vislumbrar que la educación teórica no desarrolla profesionales críticos y reflexivos. Aun así, existen esfuerzos aislados que promueven la reflexión a través de técnicas como: el portafolio docente, el diario docente, la escritura reflexiva, el análisis de los vídeos de clases, entre otros.

Anijovich y Capelletti (2018) indican que incorporar la práctica reflexiva a la formación docente es una tarea que muchas veces se logra a través del cuestionamiento. El verdadero desafío, sin embargo, es formular preguntas que fomenten la reflexión sistemática y crítica. La discusión de estas preguntas en reuniones de docentes, en el marco de un diálogo colaborativo que reflexione sobre la educación práctica. En este proceso, el objetivo no es encontrar respuestas, sino profundizar en las preguntas existentes.

Adicionalmente, Cerecero (2018) propone un nuevo modelo denominado Práctica reflexiva mediada, el cual es un proceso reflexivo en el que el docente evalúa su propia práctica educativa y los factores que la influyen de manera continua, intencional y sistemática, en colaboración con un mediador y otros agentes de apoyo. Este proceso comienza por el autoconocimiento y la comprensión del entorno; donde se consideran la experiencia, la teoría y el contexto, lo que permite una toma de decisiones fundamentada y un crecimiento personal y profesional del docente que la implementa.

#### **2.2.1.2. La práctica reflexiva profesional según Schön.**

Schön (1983) destacado investigador que se ocupa de la reflexión afirma que esta es una representación de discernimiento que encamina la acción. Sus doctrinas favorecen el impulso de una práctica cavilatoria profesional cimentada en la operación. Este proceso se constituye en tres fases. *Primera fase: el conocimiento en la acción se percibe en el saber hacer.* Se vincula al discernimiento personal que ostenta persistentemente el ser humano. Esta cognición se constituye en el conocimiento teórico asimilado en la universidad y el conocimiento que se obtiene en la práctica profesional. *Segunda fase: la*

*reflexión en y durante la acción es la reflexión referida a lo que se realiza a medida que se opera.* Es una reflexión in situ. Se refiere de una reflexión que resulta de un acontecimiento imprevisto, reformando en ese mismo intervalo la situación escolar. En esta reflexión primeramente se origina acciones de manera espontánea. *Tercera fase: la reflexión sobre la acción se concibe después del progreso de su propia acción.* Se valúa y examina la intervención, haciendo que el profesor se debata las particularidades del problema, las operaciones que ha continuado para revelarlo y la intervención que ha efectuado durante la práctica docente (Domingo y Gómez, 2017). Esta es ineludible en la formación de futuros docentes, permite cuestionar la propia práctica de forma individual y juntamente con otras personas.

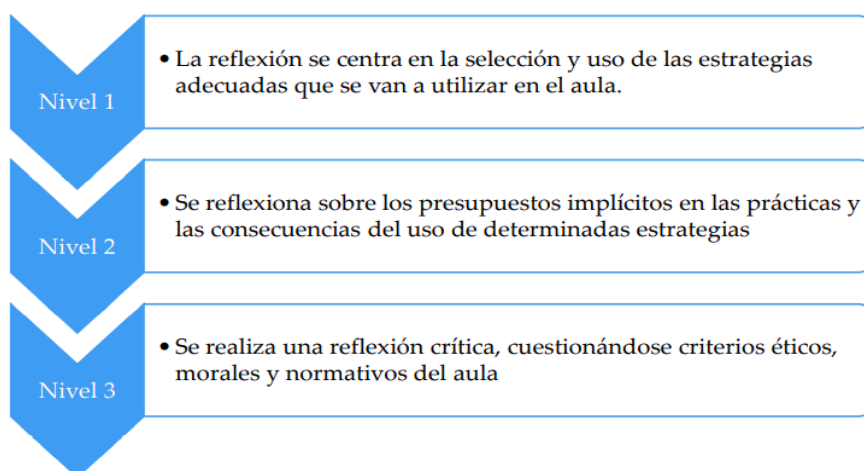
Las tres fases descritas no deben ser entendidas como procesos desiertos, sino que se requiere de una interacción entre ella para avalar una intervención práctica en la que se obtenga conocimiento generalizable.

### 2.2.1.3. **Categorías de la reflexión práctica.**

Rodrigues (2013) explica que se puede diversificar tres niveles de reflexión en relación con la acción docente (figura 1).

#### **Figura 1.**

*Niveles de reflexión acerca de la acción de los docentes*



*Nota.* Van-Manen (1977).

De acuerdo con Vilchez (2023), es esencial entender que la reflexión docente ocurre en tres niveles distintos. El nivel técnico implica tomar decisiones basadas en el dominio de herramientas y estrategias de enseñanza. En el nivel práctico, el docente analiza la efectividad de sus métodos en relación con el rendimiento de los estudiantes y los programas oficiales. Finalmente, en el nivel crítico, el educador examina en profundidad los principios y valores que fundamentan su enseñanza, así como su impacto en el aprendizaje de los alumnos, considerando el contexto sociocultural de la institución educativa. Esta perspectiva multinivel permite una comprensión más completa del proceso de enseñanza-aprendizaje y fomenta la mejora continua de la práctica docente.

Según Torres (2020) es importante fomentar la reflexión en los tres niveles entre los docentes proporcionando el espacio y los recursos necesarios para

llevar a cabo esta reflexión en su práctica diaria. Además, es fundamental que los docentes trabajen en colaboración para compartir experiencias y conocimientos y mejorar juntos la calidad de la educación que brindamos. Alentando a los docentes a reflexionar en profundidad sobre su práctica, podemos ayudarles a mejorar continuamente su enseñanza y a brindar una educación de calidad a nuestros estudiantes.

Por su lado, Hatton y Smith (1994) formulan cuatro niveles de reflexión.

Estos se muestran en la tabla 2.

**Tabla 2**

*Niveles de reflexión de la práctica docente según Hatton y Smith (1994)*

Técnica	Reflexión focalizada en la toma de decisiones acerca de las acciones a llevar a cabo. Esta se centra en las prácticas y métodos para la realización de la enseñanza, aspectos necesarios para asegurar la transferencia de información en el ambiente educativo.
Descriptiva	Análisis de la actuación profesional y razonamiento acerca de las decisiones. Se da un análisis de los conocimientos que se tiene sobre la disciplina, las competencias tanto sociales y de comunicación.
Dialógica	Vinculado con el pensamiento y cavilación, solo o junto a los pares, para la resolución de problemas. Mediante este proceso se da valoración y análisis de las competencias, destrezas y metodologías de enseñanza que se usan, pero requieren mejoría.
Crítica	Atención total a los efectos del educador en sus acciones y consecuencias que tiene sobre los otros. Implica análisis en función de distintas perspectivas y dimensiones, esto es, ética, social, política y/o cultural.

*Nota.* Adaptado de Hatton y Smith (1994).

#### **2.2.1.4. Metodología de la práctica reflexiva de Domingo.**

Domingo (2021) destaca la trascendencia de ofrecer a los docentes una metodología que facilite el discernimiento sistemático respecto a sus logros y

frustraciones en el aula. Se logra que los docentes aprenden en la experiencia y amplíen sus capacidades docentes del siglo XXI. Propone un arquetipo de autoformación consistente por parte del profesor, en el que la propia experiencia es materia de reflexión. La finalidad es asimilar tanto del éxito como del fracaso. Todos aprenden del desastre, pero pocas veces reflexionan sobre el éxito. Una vez alcanzado, se experimenta satisfacción y no se reconsidera los pasos dados para lograr la autosuficiencia, que a veces ciega (Domingo, 2021).

Esta investigación se ocupa de la reflexión. Para ello se requiere de unos métodos que permitan revisar la práctica y perfeccionarla. Dentro del horario laboral no se da mucho tiempo para la reflexión sistemática, a pesar de que es una técnica significativa para internalizarse a nivel personal e institucional. Corresponde a las instituciones prever asociaciones para la reflexión metodológica guiada, por ello se pretende que el estudiante pase de los niveles de la pre-reflexión, reflexión superficial, reflexión pedagógica hasta el nivel de reflexión crítica (Domingo, 2021).

En este proceso para desarrollar la reflexión, se utilizan diversas estrategias que se pueden encontrar en las fuentes para fomentar la práctica reflexiva sobre y para la docencia. Existen dos de ellas: el diálogo reflexivo y la narración que contribuyen sobremedida a mejorar la reflexión pedagógica; el diálogo reflexivo es una técnica que se refiere al intercambio de puntos de vista sobre el desempeño de la práctica docente; por otro lado, la narración reflexiva permite a través del relato oral o escrito la organización del pensamiento y los sentimientos vividos en la práctica docente realizada (Domingo, 2021).

La práctica reflexiva es una ideología naciente, debido a que las investigaciones demuestran que la práctica reflexiva es una de las pocas formas que impactan de manera directa en la práctica del docente. Durante mucho tiempo la educación fue meramente transmisora de información. Domingo y Gómez (2017) proponen una educación que desde el inicio se articule teórica y prácticamente en idéntico espacio. Uno de los aspectos más importantes es hacerlo en equipo, entre colegas y amigos. Los docentes fueron instruidos con teorías pedagógicas del siglo XIX, estudiaron en el siglo XX para ejercer la docencia y están educando a estudiantes del siglo XXI. En este panorama es necesario desaprender para volver a aprender y alcanzar un mayor nivel de competitividad profesional. Se debe desaprender algunas construcciones mentales que ya no son útiles ni efectivas. Esto significa salir de la zona de confort, algo que a muchos les resulta difícil. La propuesta de Domingo y Gómez busca favorecer la ejecución reflexiva. Así, la transformación del docente será el resultado de su propio convencimiento, no una innovación impuesta. Los docentes tienen que aprender a auto gestionar su formación profesional.

#### **2.2.1.5. Mecanismos para la reflexión práctica.**

La ejecución de la práctica reflexiva supone la preexistencia de mecanismos prácticos (Domingo y Gómez, 2017), como se detalla en la tabla 3.

**Tabla 3***Instrumentos para la práctica reflexiva*

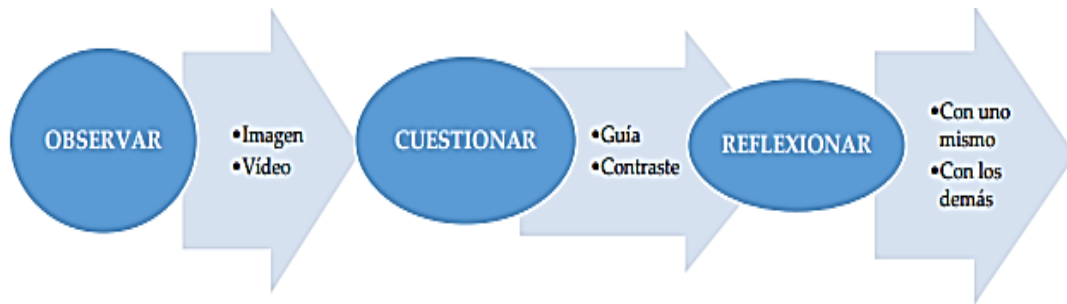
Instrumento	Aspectos relevantes
Registro de aprendizaje reflexiva (RAR)	Cuaderno personal que realiza el docente donde registra sus ideas y dialoga sobre sus reflexiones.
Mi estilo docente en construcción	Instrumento en el cual el profesorado universitario propone al profesorado formación que registre su perfil docente.
Habilidades y pautas para el estudio de caso	Juzgar una situación real promoviendo la capacidad de análisis y los procesos reflexivos.
Indagar sobre la programación	Reflexionar críticamente sobre la programación y planificación.
Pautas de evaluación reflexiva (PER)	Permite mejorar la evaluación a través de la reflexión. Se realiza al principio y al final de la unidad didáctica.
Fichas reflexivas	Van de la observación a la reflexión. Parten de la observación de una situación pedagógica y se propone un ciclo formativo de observación, reflexión individual, grupal y contraste entre las partes. Todo ello concluyendo con una conclusión constructiva para el desarrollo de la praxis.

*Nota.* Adaptado de Domingo y Gómez (2017).

El manejo de los elementos para la reflexión constituye un refuerzo para los docentes en proceso de adiestramiento. Con estos, el sujeto estima su propia práctica, evalúa las particularidades a perfeccionar y alcanzar de esa forma la modificación de sus comportamientos. En la figura 2 se observa la evolución y los mecanismos que encaminan de la observación a la reflexión.

**Figura 2.**

*Desarrollo de la observación al proceso de reflexión*



*Fuente.* Domingo y Gómez (2017).

Acorde a Vilchez (2023), como educador, es importante reconocer que la práctica reflexiva y la reflexión crítica son habilidades que se desarrollan a lo largo de la carrera profesional de un docente. Es por ello que aquellos docentes con experiencia en el trabajo colaborativo tendrán una mayor habilidad para reflexionar sobre la acción y realizar cambios en sus prácticas profesionales establecidas. Por otro lado, los docentes nuevos necesitarán acompañamiento y guía para reflexionar sobre sus acciones. Ante esta situación, es crucial proporcionar este apoyo para que los nuevos colegas puedan desarrollar habilidades reflexivas y críticas y puedan mejorar su práctica pedagógica. Además, es importante promover la colaboración entre docentes para que todos puedan beneficiarse de la experiencia y las perspectivas de los demás y trabajar juntos para mejorar la educación de nuestros estudiantes.

### **2.2.2. La retroalimentación**

La retroalimentación es base primordial de la evaluación formativa, debido a que ofrece información con la finalidad de ser aplicada para transformar la enseñanza y el aprendizaje. Esto implica ir más allá de la productividad o desempeño alcanzado por el estudiante. Esta información procede de alguna

forma de evaluación. Pero el estudiante desarrollará procedimientos idóneos para la evaluación formativa. La retroalimentación evidencia diferencias entre niveles de un sistema: un nivel manifiesto en el presente y otro que se toma como referencia en el proceso para reducir deficiencias (Ramaprasad, 1983). Esta primera visión permite ubicar a la retroalimentación dentro de un sistema y demuestra una desigualdad entre niveles según los parámetros instituidos.

Acorde a Boud y Molloy (2019) resaltan la discusión y negociación de objetivos entre el profesor y el supervisor son aspectos fundamentales de una relación de trabajo efectiva y colaborativa. Al tomarse el tiempo para dialogar sobre los objetivos, el profesor muestra su compromiso y dedicación para mejorar su desempeño y crecimiento profesional. Esto a su vez demuestra que el asesor está involucrado y dispuesto a apoyar al profesor en su desarrollo. Esta interacción tiene múltiples beneficios: En primer lugar, fortalece la percepción de confianza entre el profesor y el asesor, cuando ambas partes se sienten escuchadas y tienen la oportunidad de expresar sus expectativas y preocupaciones, se establece una base sólida de confianza mutua. Esto crea un ambiente propicio para el crecimiento y la colaboración, donde ambas partes se sienten cómodas compartiendo ideas y buscando soluciones juntos.

Además, la discusión y negociación de objetivos fomenta el respeto mutuo. Al reconocer que el profesor es un profesional con conocimientos y experiencia, el asesor muestra respeto por su capacidad y su papel activo en su propio desarrollo. Esto motiva al profesor a comprometerse plenamente con su trabajo y a buscar activamente retroalimentación para mejorar continuamente.

La búsqueda de retroalimentación es especialmente importante en el proceso de crecimiento profesional (Burga et al., 2023). Cuando el profesor y el asesor colaboran para identificar áreas de mejora y establecer metas claras, se fomenta el aprendizaje y el desarrollo continuo. El profesor puede recibir orientación específica y apoyo en función de sus necesidades individuales, lo que contribuye a su desarrollo profesional a largo plazo.

En resumen, la discusión y negociación de objetivos entre el profesor y el asesor son esenciales para fortalecer la confianza, el respeto y la colaboración mutuos. Esta interacción fomenta un ambiente propicio para el crecimiento profesional y el aprendizaje continuo, donde tanto el profesor como el asesor trabajan juntos hacia metas comunes.

Según la Universidad Católica de Temuco (2020), como resultado de la adecuada retroalimentación, los estudiantes asumen un rol protagónico, se involucran activamente en los procesos de su aprendizaje. Gracias a esto, son más independientes y reflexivos; juzgan su trabajo, se fijan rutas para elevar su nivel de desempeño. Según Fakhrunisa y Herman (2020), la retroalimentación debe administrarse de manera eficiente, considerando las limitaciones de tiempo del docente. Es crucial que los educadores desarrollen habilidades específicas para ofrecer retroalimentación efectiva, lo que incluye saber cómo comunicarla adecuadamente, cómo entablar un diálogo constructivo con los estudiantes y cómo escucharlos activamente. Estos aspectos son fundamentales para maximizar el impacto de la retroalimentación en el proceso de aprendizaje, asegurando que sea tanto útil para los estudiantes como manejable dentro de las restricciones temporales del docente.

Alcolea (2022) plantea 5 criterios a valorar en el proceso de retroalimentación para lograr que el estudiante sea consciente y participe del mismo:

- Provee información diaria sobre el progreso de aprendizaje de cada estudiante.
- Proporciona retroalimentación frecuente sobre las tareas realizadas por cada estudiante.
- Ofrece retroalimentación oportuna sobre los exámenes realizados por cada estudiante.
- Comprende a sus estudiantes y se pone en su lugar, brindando respuestas satisfactorias a sus preguntas.
- Se adapta al ritmo de la clase para superar obstáculos y alcanzar los objetivos de aprendizaje.

#### **2.2.2.1. Tipos de retroalimentación.**

Considerando a la rúbrica para la evaluación del desempeño docente, se tienen en cuenta cuatro tipos de retroalimentación (Ministerio de Educación de Perú, 2017): por descubrimiento, descriptiva, elemental e incorrecta.

La retroalimentación *por descubrimiento* o *reflexión* tiene como propósito dirigir a los estudiantes hacia el descubrimiento de su progreso o reflexionar sobre sus errores, además de identificar las causas de estos. El docente debe asumir esto como una oportunidad de aprendizaje, ayudarlos a explorar los fundamentos en base a los que los orientó (Lara, et al., 2023). La retroalimentación *descriptiva* sirve para que el docente brinde recomendaciones

oportunas a los docentes a los estudiantes sobre aspectos relevantes que lo guiarán en la mejora de sus productos. Se hace descripciones del avance alcanzado. La retroalimentación *elemental* que consiste en especificar si estudiante obtiene un buen resultado o ejecuta correcta o incorrectamente el proceso. De esa forma se le ayuda a llegar al resultado ideal. En la retroalimentación *incorrecta* el docente proporciona información errada o incorrecta, evidenciando así su escaso dominio pedagógico y disciplinar.

Se recomienda que el tipo de retroalimentación que incorpore el docente en sus sesiones de aprendizaje sea la reflexiva, pues conlleva a formar estudiantes que reflexionan en forma autónoma sobre su aprendizaje y son capaces de llegar a la autogestión de esta.

#### **2.2.2.2. Dimensiones de la retroalimentación.**

Anijovich (2019) propone dos dimensiones de la retroalimentación: estrategias y contenidos.

Las estrategias de retroalimentación se basan en cuatro factores fundamentales: tiempo, cantidad, modo y audiencia. En cuanto al tiempo, es importante considerar la frecuencia y el momento adecuado para ofrecer la retroalimentación. Respecto a la cantidad, esta debe enfocarse en dos o tres aspectos clave para facilitar la concentración del estudiante en áreas específicas de mejora. Además, se debe tener en cuenta las diferencias individuales entre los estudiantes, reconociendo sus diversas formas de aprendizaje y tipos de inteligencia. Por último, el factor audiencia implica decidir si la retroalimentación será individual o grupal, permitiendo así centrarse tanto en las tareas como en las estrategias que utiliza cada alumno.

Los contenidos de la retroalimentación comprenden elementos, dimensiones y focos seleccionados por el docente para la devolución formativa (Anijovich, 2019). Estos abarcan evaluaciones sobre el individuo, desempeños, producciones y procesos metacognitivos. La valoración personal busca impactar positivamente en la autoestima del educando y catalizar la optimización de su aprendizaje. Las evaluaciones de desempeños y producciones se enfocan en incidir en la calidad y trascendencia de los resultados del aprendizaje, así como en las estrategias empleadas para su consecución. En cuanto a las valoraciones sobre los procesos metacognitivos, estas priorizan el análisis de las estrategias cognitivas y autorregulatorias utilizadas por los educandos, con el fin de identificar fortalezas y áreas de mejora, promoviendo así la autorreflexión y el desarrollo de la identidad como aprendiz.

### **2.2.2.3. ¿Qué se entiende por retroalimentación formativa y cuál es su aplicación?**

Acorde a Herrera (2023), aparte de ser un factor para promoción de los aprendizajes, se destaca su importancia de la retroalimentación como práctica pedagógica para lograr cinco objetivos para garantizar el éxito en la enseñanza y el aprendizaje:

En primer lugar, es importante trabajar en el desarrollo de la autorregulación y el compromiso del estudiantado, lo que les permitirá tener un mayor control sobre su propio aprendizaje y mantener una actitud activa y comprometida en el aula.

En segundo lugar, es fundamental acompañar el proceso, progreso y producto del aprendizaje de los estudiantes, lo que implica brindar retroalimentación constante y apoyo a lo largo del proceso educativo.

En tercer lugar, es importante mejorar la comprensión de los estudiantes sobre la información y el contenido trabajado en el aula, utilizando diversas estrategias pedagógicas y adaptándolas a las necesidades de cada estudiante.

En cuarto lugar, fomentar la co-construcción del aprendizaje permitirá a los estudiantes trabajar en equipo, compartir conocimientos y experiencias y construir juntos un conocimiento más profundo y significativo.

Por último, el desarrollo de habilidades complejas ayudará a fortalecer la trayectoria académica de los estudiantes, brindándoles herramientas y habilidades necesarias para enfrentar desafíos académicos y personales futuros.

Como educador, se debe trabajar constantemente para garantizar que nuestros estudiantes desarrollen estos objetivos en el aula y logren su máximo potencial como aprendices y como personas.

Con la retroalimentación formativa (RF) se busca impulsar el conocimiento del autoaprendizaje y la independencia (Tobón, 2017). El estudiante logra autonomía cuando llega a comprender lo que debe aprender, toma decisiones para optimizar sus aprendizajes y es capaz de reflexionar acerca de los procesos de aprendizaje. La RF influye en la calidad de los saberes logrados por los discentes. Les sirve para darse cuenta qué herramientas (instrumentos de evaluación) y estrategias (procedimientos) son necesarios para evaluar o autoevaluar los aprendizajes, en forma individual o en colaboración de sus condiscípulos (Batman & Saka, 2021).

La retroalimentación constituye esa información sobre la actuación de los sujetos y que es brindada por el acompañante (Tobón, 2017). Permite al

acompañado si sus productos y el proceso para su elaboración son los adecuados. En educación, la retroalimentación aparece en el proceso de evaluación que tiene por finalidad comprobar los progresos del sujeto, pues hay necesidad de corregir oportunamente los procesos realizados para alcanzar el resultado esperado (Tobón, 2013).

Ante ello emerge una nueva forma de retroalimentar, propuesta por el enfoque socioformativo, que obliga a pensar en una evaluación socio-formativa (ES). Según Tobón (2017), esta forma parte del proceso permanente para el diagnóstico y apoyo a la resolución de problemas contextuales, poner a prueba y desenvolver el talento del sujeto para que se involucre en la sociedad del conocimiento. Se precisa que la ES implica autoevaluar, coevaluar y heteroevaluar. La base de ello son las evidencias del aprendizaje, los indicadores plasmados en los instrumentos, a partir de los cuales se realiza la metacognición. Obviamente, todo esto en el contexto de un trabajo colaborativo que ponga a prueba el desarrollo del pensamiento complejo.

El enfoque socio formativo propone la retroalimentación asertiva como un método de evaluación consciente, respetuoso y cordial de las competencias del estudiante durante su proceso de aprendizaje (Tobón, 2017). Este modelo de retroalimentación integra características fundamentales, como la inmediatez, continuidad y relevancia (López, 2010). Así, se enfatiza la importancia de proporcionar una retroalimentación oportuna, constante y significativa, que no solo evalúe el desempeño del estudiante, sino que también fomente su desarrollo integral y la mejora continua de sus competencias en un ambiente de respeto y cordialidad.

### **2.2.3. La práctica docente**

Cordero y Pedroza (2021) plantean el propósito de conocer situaciones educativas relevantes en el ámbito laboral; tales como la actitud, las creencias y prácticas de los directivos y docentes, así como las formas de brindar retroalimentación y reconocer a su labor. Concluyen que, en el desarrollo de la profesión docente, se continúa utilizando la estrategia de formación fuera de la escuela, sin tomar en cuenta las necesidades de los maestros. Además, se observa que esta modalidad formativa se impone de manera autoritaria en los dos períodos estudiados.

Leyva (2012) sostiene que la práctica pedagógica atraviesa una época de cambio constante, tanto en los modelos, necesidades y requerimientos de la sociedad, acerca de muy diversos temas. Esto requiere que el docente adopte una postura democrática y de colaboración, con independencia profesional y personal, actitud responsable, valoración y consideración por las personas y colectivos. Se necesita personas éticas, psicológicamente estables y con una sólida cultura pedagógica, además de una amplia formación cultural, proclives a la innovación y creatividad para enfrentar los nuevos desafíos y requisitos del siglo XXI.

Teniendo en cuenta lo anterior, las prácticas pedagógicas y los actores pedagógicos (docentes) se pueden caracterizar y resumir de la siguiente manera (Guzmán, et al., 2023):

- un grado óptimo de adecuación al sistema pedagógico al que corresponde,

- vocación de los actores pedagógicos para beneficiarse de la educación y modernización en la educación superior,
- responsabilidad y un elevado nivel de identidad con la organización a la que estos pertenecen,
- capacidad para tomar decisiones y aprovechar razonablemente las TIC en las intervenciones pedagógicas como en su propia formación,
- disponibilidad a la evaluación en beneficio de la mejora continua,
- competencia pedagógica para educar, formar y reconocer estilos de aprendizaje,
- evaluar reflexivamente su trabajo y representación social como agente de cambio,
- estimular el cambio de actitud en sus estudiantes y compañeros de trabajo, esto último coadyuva al desarrollo profesional,
- indagación constante para encontrar solución a los problemas sociales y educativos vinculados a la práctica pedagógica, para transformarla,
- seguimiento permanente al aprendizaje de los estudiantes para brindarles pautas y retroalimentaciones oportunas que faciliten el logro de los aprendizajes previstos,
- asesorías continuas en función de necesidades y requerimientos específicos de los estudiantes.

Sime (2014) indica que el avance instructivo competente en un proceso en el que los profesionales de la educación mejoran progresivamente su práctica pedagógica docente motivados por las demandas sociales y los requerimientos de la institución que en la educativa forman parte de la misión y visión (Sime,

2014). En cierta forma, alude a la mejora del desempeño profesional basándose en la propia práctica docente y en la valoración del proyecto institucional.

Quintana et al. (2023) agregan sugerencias para mejorar la práctica docente: se requiere la inclusión de aspectos como la observación de clases, la planificación de lecciones, la creación de materiales didácticos, la comunicación con los asesores y la documentación adecuada de la experiencia. La práctica docente plantea varios desafíos importantes, como la ansiedad, la falta de motivación, la timidez al hablar y la aprensión en los estudiantes de magisterio al comenzar su práctica, lo que implica que se necesita una amplia preparación antes de poner en marcha estos desafíos.

Según el Ministerio de Educación de Perú (2019) el estudiante FID del último año está implicado en las prácticas docentes continuas, ingresa a la institución educativa para llevar a cabo su práctica pedagógica y adquirir progresivamente el dominio metodológico y didáctico que lo habilite para el egreso de acuerdo con el perfil profesional de la institución de educación superior donde se forma como futuro integrante del magisterio nacional. Contando con la asesoría del docente responsable de su acompañamiento y monitoreo, se enfrenta a situaciones reales de aprendizaje en las que debe demostrar el dominio de los conocimientos adquiridos y su competencia para adentrar a los estudiantes en el campo de la especialidad en la que se está preparando. El proceso representa un desafío en el cual a veces se toparán con problemas y frustraciones que no deben arredrarlos ni desanimarlos, sino al contrario, asumirlos como oportunidades para identificar dificultades, falencia y también fortalezas que deben aprovechar (Morillo, 2023). El despliegue de sus esfuerzos

y potencialidades se verá retribuido pronto cuando egresen y obtengan el título que los acredite como profesionales de la educación, habilitados para ejercer en determina especialidad.

En consecuencia, los estudiantes que realizan prácticas pedagógicas deben asumir una actitud dialogante para descubrir situaciones y marcos de referencia necesarios para comprender los problemas que la realidad les presenta y enfrentarlos en forma resolutiva. Los docentes en formación necesitan comprender que la sociedad precisa de profesionales competitivos, con mentalidad transformadora, capaces de involucrarse en los cambios y transformaciones estructurales que la sociedad requiere para desarrollarse.

En las escuelas donde se ejercitan los futuros docentes, los docentes en servicio enfrentan el reto diario de arribar a consensos (sobre técnicas, estrategias, métodos, procedimientos, productos) para alcanzar mejores resultados en las aulas. Todo esto es posible solo cuando en la etapa formativa, en las instituciones de educación superior se promueve la reflexión y criticidad, la investigación para la construcción de nuevos conocimientos, la propuesta de nuevas formas de enseñar y aprender (Moreno, 2021).

El rol de los profesionales de la educación al culminar su práctica docente es el de personas autocríticas, que evalúan sus aciertos y divulgados, oportunidades y debilidades y, en función de estos, inician un proceso de reprogramación interna para alcanzar la certificación correspondiente y convertirse en el tipo de docentes que la sociedad y las escuelas demanda. Más que aprender a evaluar, un buen prospecto de docente debe saber evaluarse y superarse a partir de sus propias limitaciones. El sistema educativo necesita que

profesionales con este perfil se hagan cargo de formar a las nuevas generaciones (Farias et al., 2022).

### **2.2.3.1. Factores que influyen en la práctica docente.**

Como indican Quintana et al. (2023) diferentes investigaciones a nivel global han investigado acerca de la vivencia de los futuros docentes durante las prácticas docentes y mayormente concluyen que las experiencias positivas en este ámbito están fuertemente influenciadas. Por diversos factores como las interacciones humanas, la adecuada preparación de las clases, las actitudes de los involucrados, la disposición a brindar y recibir retroalimentación, la valiosa libertad para enseñar, la creación de un ambiente acogedor y la gestión de conductas negativas.

Existen factores que influyen en la práctica pedagógica. Pérez et al. (2016) señala 6: “enseñanza centrada en el estudiante, planificación de la enseñanza, evaluación de progreso, relación dialogante, enseñanza centrada en el profesor, uso de recursos tecnológicos”. La calidad de las intervenciones pedagógicas depende en buena medida de la forma cómo se aprovecha cada uno de estos factores. Por ello es que, los docentes en formación inicial están obligados a reflexionar conscientemente acerca del significado de cada uno de ellos.

### **2.2.3.2. Indicadores de la buena práctica docente.**

Castillo (2015) señala que para los diferentes ambientes de la práctica docente se han de considerar aspectos como: la apariencia exterior y decorado del aula, la ordenación interna del salón, mesas, asientos, aseo, espacios de

trabajo; también. también aspectos comunicativos: lenguaje verbal y no verbal, entonación, pronunciación, timbre de voz.

La programación didáctica cumplirá con la elección de procedimientos didácticos adecuados al área curricular o el aprendizaje previsto, con atención de las necesidades individuales de los estudiantes, así como la evaluación (reflexión y autorreflexión) para evaluar lo aprendido. En todo eso, el diseño de una secuencia didáctica es clave, porque garantiza la secuencialidad de los procesos de aprendizaje-enseñanza (Castillo, 2015).

En la metodología se incluye los medios y recursos que el docente empleará para proponer actividades que prioricen el aprendizaje autónomo y colaborativo, la actitud resolutiva frente a los problemas, la argumentación y la formalidad de las evidencias. La evaluación priorizará la precisión de los avances, el acopio de la información como evidencia del aprendizaje, los resultados alcanzados con la secuencia metodológica propuesta y su respectiva valoración. Estos últimos son importantes porque se comunican a la institución y los padres de familia.

### **2.3. Definición de términos básicos**

**Práctica reflexiva (PR).** Conjunto de métodos y estrategias aplicados a la autoevaluación de las experiencias docentes en aula. Es una alternativa instructiva que parte del individuo y no del entender teórico. Considera la experiencia personal y profesional para la actualización y el progreso de la labor educativa (Domingo, 2021).

**Retroalimentación.** Se refiere al uso de datos basados en observaciones para proporcionar información objetiva a los docentes para aumentar su conciencia sobre su práctica docente, reforzar las conductas docentes deseadas y corregir conductas no deseadas (Sweigart, Landrum y Pennington, 2015).

**Práctica docente (PD).** Desde la perspectiva pedagógica, la PD adquiere significado como un desempeño que vincula conocimientos teóricos referidos al fenómeno educativo de la relación profesor-alumno con la futura práctica profesional (Labor, 1970). La PD comprende aquellas situaciones en aula que constituyen el trabajo cotidiano de profesores y alumnos, de acuerdo con determinados objetivos formativos que delimitan las acciones orientadas al aprendizaje (Vahos et al., 2019).

## **2.4. Hipótesis**

### **2.4.1. Hipótesis general**

La práctica reflexiva y la retroalimentación explican la práctica docente de los estudiantes de formación inicial docente del último año de estudios en una Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública

### **2.4.2. Hipótesis específicas**

**H1.** La práctica reflexiva influye significativamente en la práctica docente.

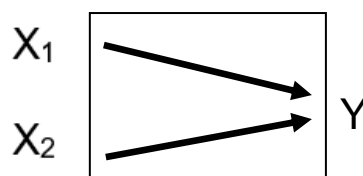
**H2.** La retroalimentación influye significativamente en la práctica docente.

## CAPÍTULO III: MÉTODO

### 3.1. Tipo y diseño de la investigación

Esta investigación está motivada por la curiosidad de conocer la relación de causalidad entre las variables práctica reflexiva, retroalimentación y práctica docente. Los hallazgos servirán como cimiento a nuevas investigaciones de tipo experimental o tecnológico. Por tanto, es una investigación básica (Hernández & Mendoza, 2018). La evidencia que se obtenga depende de la recolección de indicios numéricos sobre las variables asociadas. Estos se analizarán mediante técnicas estadísticas para determinar la influencia de las variables práctica reflexiva, retroalimentación en la variable práctica docente. Por consiguiente, corresponde procesamiento estadístico efectuado en las evidencias cuantitativas (Hernández & Mendoza, 2018).

Le corresponde un diseño no experimental, transeccional, correlacional-causal, dado que no hay manipulación de variables. Los datos sobre estas se recogen en tiempo único para analizar el comportamiento de la relación en el momento en que se produce la medición. Según Hernández y Mendoza (2018), el modelo del diseño es el siguiente:



Los resultados de la indagación tienen un nivel o alcance explicativo. Los datos recolectados se analizan estadísticamente en forma descriptiva e inferencial para estimar en qué medida las variables:

La práctica reflexiva ( $X_1$ ) y retroalimentación ( $X_2$ ) influyen en la variable práctica pedagógica ( $Y$ ).

## **3.2. Participantes**

### **3.2.1. Población**

La población o universo del estudio está formada por 140 estudiantes de la carrera de educación de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico (EESPPM), promoción 2023 (Hernández & Mendoza, 2018).

Los sujetos de la muestra son estudiantes de Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria (especialidades: Ciencias Sociales, Idiomas, Comunicación, Ciencia y Tecnología). Predomina la cantidad de mujeres sobre la de hombres, en una proporción de 3 a 1. Sus nacimientos se ubican entre los años 1980 y 2000. A los integrantes de esta generación se le conoce como los “milenials”. La edad promedio es de veinticinco años. La edad mínima es 21 y la máxima 30. Entre ellos padres y madres de familia, debido a esto, sus actividades académicas resultan condicionadas por las responsabilidades familiares. Puede decirse que un rasgo sociocultural atribuido a estos jóvenes es que priorizan las experiencias del presente. En términos generales viven, despreocupados del futuro, que no están interesados en controlar. Desarrollan una intensa actividad en las redes sociales y no son cuidadosos con vida privada, que termina expuesta en un afán por ganar likes o pretender mostrar lo que tienen. Esta generación de nativos digitales depende mucho de dispositivos celulares y tabletas, que usan para buscar y obtener información académica, aunque en mayor tiempo para mantener al día sus relaciones sociales.

Un dato particular es que debido a los rasgos anotados y las diferencias evidentes con los docentes que los asesoran en sus prácticas pedagógicas, estos últimos nacidos entre los años 1965 a 1979, con frecuencia es difícil que lleguen a consensos. Sin embargo, los docentes asesores, hacen su mayor esfuerzo por arribar a estos.

### **3.2.2. Muestra**

El desarrollo de la investigación contempla el trabajo con una muestra censal (Hernández & Mendoza, 2018), es decir, se incluye en esta al 100% de estudiantes de la carrera de educación de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, promoción 2023, en nuestro caso la muestra final la conformó 142 estudiantes.

La unidad de análisis lo constituye cada estudiante de la carrera de educación, que completará los cuestionarios sobre las variables estudiadas. Su percepción servirá para analizar la relación entre estas y verificar los objetivos.

### **3.3. Variables de la investigación**

**Práctica reflexiva.** Capacidad del docente para reflexionar sobre su práctica pedagógica (Schön, 1983; Imbernón, 2007; Ramón, 2013).

**Retroalimentación.** Proceso reflexivo mediante el cual el docente evalúa las dificultades y fortalezas de los estudiantes y, mediante un diálogo reflexivo, los ayuda a tomar conciencia del proceso de su aprendizaje y adquirir autonomía (Ramaprasad, 1983; Fakhrunisa & Herman, 2020).

**Práctica docente.** Trabajo pedagógico desarrollado por el docente en aula para impulsar el aprendizaje de los estudiantes. Involucra el uso de técnicas, estrategias didácticas y herramientas tecnológicas de apoyo para la

aplicación del conocimiento teórico sobre el fenómeno educativo a la práctica pedagógica misma, que implica formar integralmente a los estudiantes (Labor, 1970; Vahos et al., 2019).

En la tabla 4 se muestra la operacionalización de las variables:

**Tabla 4**

*Operacionalización de las variables practica reflexiva, retroalimentación y práctica docente*

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
Práctica reflexiva	Reflexión sobre la planificación e implementación curricular	Argumenta en un texto actividades que promueven el pensamiento complejo. Presenta todos los documentos de planificación elaborados en el semestre. Reflexiona sobre la secuencia metodológica establecida en sus sesiones.	Cuestionario
	Reflexión sobre las sesiones de aprendizaje	Evalúa la eficacia de las sesiones de aprendizaje Elabora diarios de campo que registran sus reflexiones.	
	Reflexión sobre la evaluación del aprendizaje.	Argumenta en un texto la pertinencia de los criterios, las técnicas e instrumentos de evaluación. Presenta su registro auxiliar y todos los instrumentos de evaluación aplicados.	
	Reflexión sobre la intervención pedagógica.	Reflexiona y organiza un cuadro de seguimiento a los compromisos asumidos para la implementación de acciones de mejora Reflexiona sobre los resultados de su trabajo pedagógico y toma decisiones para mejorarlo	
Retroalimentación	Retroalimentación sobre la planificación e implementación curricular.	Recibe retroalimentación sobre la planificación e implementación curricular Toma decisiones para mejorar los procesos observados en la retroalimentación	Cuestionario

	Retroalimentación sobre las sesiones de aprendizaje	<p>Recibe retroalimentación sobre las sesiones de aprendizaje</p> <p>Evalúa las observaciones recibidas e implementar estrategias para superar sus dificultades</p>	
	Retroalimentación sobre la evaluación del aprendizaje	<p>Recibe retroalimentación sobre la evaluación del aprendizaje</p> <p>Evalúa la pertinencia de las técnicas e instrumentos empleados</p> <p>Reformula las actividades de aprendizaje y las estrategias empleadas en el desarrollo de estas</p>	
	Retroalimentación sobre la intervención pedagógica	<p>Recibe retroalimentación sobre la intervención pedagógica</p> <p>Evalúa las observaciones realizadas en la retroalimentación</p> <p>Toma decisiones para mejorar los procesos pedagógicos observados en la retroalimentación</p>	
	Enseñanza centrada en el estudiante	<p>Informa del objetivo de aprendizaje</p> <p>Vincula contenidos de aprendizaje con conocimientos que los estudiantes obtendrán después</p>	
Práctica docente	Planificación de la enseñanza	<p>Planifica actividades para la aplicación de lo aprendido</p> <p>Selecciona sistemas de planificación</p> <p>Aplica sistemas de planificación</p> <p>Dosifica el tiempo a utilizar en el desarrollo de las actividades</p>	Cuestionario
	Evaluación de proceso	<p>Dispone el ambiente donde se producirá el aprendizaje</p> <p>Establece situaciones de aprendizaje para concretar la evaluación formativa</p> <p>Genera situaciones de aprendizaje adecuadas para la auto y coevaluación</p>	
	Relación dialogante	<p>Realiza a retroalimentación reflexiva y oportuna</p> <p>Formula preguntas abiertas que invitan a la autorreflexión</p>	

	Aplica normas de participación formuladas en forma consensuada
	Usa racionalmente la modalidad expositiva en el proceso de A-E
Enseñanza centrada en el profesor	Promueve el trabajo colaborativo y reflexivo en los estudiantes
	Monitorea el trabajo que resulta de la investigación e intercambio de ideas entre los estudiantes
	Selecciona herramientas tecnológicas idóneas para propiciar el aprendizaje
Uso de recursos tecnológicos	Aprovecha los recursos tecnológicos disponibles para la comunicación fluida con los estudiantes
	Propone a los estudiantes herramientas adecuadas para realizar distintas actividades de aprendizaje

---

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

#### **3.4.1. Técnicas e instrumentos**

Se empleó la encuesta, caracterizada por la rapidez con que permite recolectar datos en muestras numerosas y la facilidad subsecuente para el análisis de datos. El instrumento es el cuestionario (Hernández & Mendoza, 2018).

Debido a la naturaleza de la investigación, se utilizarán tres cuestionarios, uno por cada variable.

- Cuestionario sobre práctica reflexiva (24 ítems).
- Cuestionario sobre retroalimentación (24 ítems).
- Cuestionario sobre práctica docente (60 ítems).

Estos ofrecen cuatro opciones de respuesta con escala ordinal: 0

= Nunca, 1 = casi nunca, 2 = Casi siempre y 3 = Siempre.

**a) Ficha Técnica del Primer Instrumento**

- Nombre del Instrumento Cuestionario denominado “Cuestionario sobre Práctica Reflexiva”
- Autor: Investigadora a cargo
- Año: 2022
- Forma de aplicación: Individual
- Tiempo de aplicación: 30 min
- Objetivo: Recoger información sobre sus conocimientos de la Práctica Reflexiva.
- Materiales: Formulario Online.

**Descripción de la prueba:** Recoge evidencia acerca de la reflexión que realizan de los futuros docentes sobre su práctica pedagógica. El instrumento se elaboró para utilizarse en esta investigación y se administra en forma individual. Mide cuatro dimensiones, con un total de 24 ítems (6 por cada dimensión). La tabla 5 describe su estructura.

**Tabla 5***Matriz del cuestionario sobre práctica reflexiva*

Dimensiones	Indicadores		Ítems	
Reflexión sobre la planificación e implementación curricular	– Argumenta en un texto actividades que promueven el pensamiento crítico.	1, 2, 3	3	6
	– Presenta todos los documentos de planificación elaborados en el semestre.	4, 5, 6	3	
Reflexión sobre las sesiones de aprendizaje	– Reflexiona sobre la secuencia metodológica establecida en sus sesiones.	7, 8	2	6
	– Evalúa la eficacia de las sesiones de aprendizaje	9, 10	2	
	– Elabora diarios de campo que registran sus reflexiones.	11, 12	2	
Reflexión sobre la evaluación del aprendizaje.	– Argumenta en un texto la pertinencia de los criterios, las técnicas e instrumentos de evaluación.	13, 14, 15	3	6
	– Presenta su registro auxiliar y todos los instrumentos de evaluación aplicados.	16, 17, 18	3	
Reflexión sobre la intervención pedagógica.	– Reflexiona y organiza un cuadro de seguimiento a los compromisos asumidos para la implementación de acciones de mejora	19, 20, 21	3	6
	– Reflexiona sobre los resultados de su trabajo pedagógico y toma decisiones para mejorarlo	22, 23, 24	3	

## b) Validez y confiabilidad

**La validez.** Se estableció mediante dos procedimientos: validez de constructo (mediante la prueba estadística  $r$  de Pearson) y validez por juicio de expertos (Hernández & Mendoza, 2018). Para este último procedimiento, el cuestionario se sometió al escrutinio de cinco especialistas con el grado de Doctor.

**Validez de contenido.** La evaluación de los expertos permitió establecer que el instrumento es válido para medir la variable. La tabla 6 muestra el resumen de las calificaciones. El cuestionario sobre practica reflexiva obtuvo una validez de 0,98; los ítems son válidos y relevantes (1,0) y las observaciones en cuanto a claridad (0,93) se valoraron y levantaron antes de realizar la prueba piloto.

**Tabla 6**

*Validez de Aiken del Cuestionario sobre Práctica Reflexiva*

Instrumento	Dimensión	Pertinencia	Relevancia	Claridad	$V_{\text{mean}}$
Práctica reflexiva	Reflexión sobre la planificación e implementación curricular	1,00	1,00	0,93	0,977
	Reflexión sobre las sesiones de aprendizaje	1,00	1,00	0,97	0,990
	Reflexión sobre la evaluación del aprendizaje.	1,00	1,00	0,93	0,977
	Reflexión sobre la intervención pedagógica.	1,00	1,00	0,87	0,957
	Promedio	1,00	1,00	0,925	0,975

**Validez de constructo.** Los resultados de la prueba para establecer la validez de constructo indicaron que este instrumento mide realmente la variable

(tabla 7). Las correlaciones entre práctica reflexiva y sus dimensiones arrojaron valores superiores a 0,75 (positiva considerable) y altamente significativa ( $p < ,01$ ).

**Tabla 7**

*Resultado de la validez de constructo*

Instrumentos	Dimensiones			
	1	2	3	4
Cuestionario sobre práctica reflexiva	$r = ,807^{**}$ $p = ,000$	$r = ,824^{**}$ $p = ,000$	$r = ,883^{**}$ $p = ,000$	$r = ,826^{**}$ $p = ,000$
N = 90				

En la interpretación de los niveles de correlación (tabla 8) se tuvieron en cuenta los niveles propuestos por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).

**La confiabilidad.** Para establecer la confiabilidad del instrumento se administró una prueba piloto a una muestra mínima de 30 estudiantes de un grupo no incluido en la muestra. Los resultados se analizaron mediante el coeficiente de fiabilidad alfa Cronbach (Hernández y Mendoza, 2018). Los resultados indicaron que el instrumento tiene una elevada confiabilidad. En la tabla 8 se muestra el resumen de los resultados.

**Tabla 8**

*Resultado de confiabilidad del Cuestionario sobre Práctica Docente*

Instrumento	N de elementos	alfa Cronbach	Confiabilidad
Cuestionario sobre práctica reflexiva	24	$\alpha = ,911$	Elevada
N = 90			

*Fuente.* Bases de datos de la prueba piloto con los cuestionarios (2022).

Con las evidencias obtenidas, se llegó a la conclusión de que el instrumento es válido y altamente confiable. Puede emplearse en esta investigación.

**a) Ficha Técnica del Segundo Instrumento**

- Nombre del Instrumento Cuestionario denominado “Cuestionario sobre Retroalimentación”
- Autor: Investigadora a cargo
- Año: 2022
- Forma de aplicación: Individual
- Tiempo de aplicación: 30 min
- Objetivo: Recoger información sobre sus conocimientos de la Retroalimentación.
- Materiales: Formulario Online.

**Descripción de la prueba:** Ayuda a recoger información sobre la práctica de la retroalimentación de los docentes en el ejercicio de su práctica pedagógica. El instrumento se elaboró también para utilizarse en esta investigación y se administra en forma individual. Mide cuatro dimensiones, con un total de 24 ítems (6 por cada dimensión). La tabla 9 describe su estructura:

**Tabla 9***Matriz del cuestionario sobre retroalimentación*

Dimensiones	Indicadores	Ítems		
Retroalimentación sobre la planificación e implementación curricular	– Recibe retroalimentación sobre la planificación e implementación curricular	1, 2, 3	3	6
	– Toma decisiones para mejorar los procesos observados en la retroalimentación	4, 5, 6	3	
Retroalimentación sobre las sesiones de aprendizaje	– Recibe retroalimentación sobre las sesiones de aprendizaje	7, 8, 9 10	4	6
	– Evalúa las observaciones recibidas e implementa estrategias para superar sus dificultades	11, 12	2	
Retroalimentación sobre la evaluación del aprendizaje	– Recibe retroalimentación sobre la evaluación del aprendizaje	13, 14	2	6
	– Evalúa la pertinencia de las técnicas e instrumentos empleados	15, 16	2	
	– Reformula las actividades de aprendizaje y las estrategias empleadas en el desarrollo de estas	17, 18	2	
Retroalimentación sobre la intervención pedagógica	– Recibe retroalimentación sobre la intervención pedagógica	19, 20	2	6
	– Evalúa las observaciones realizadas en la retroalimentación	21, 22	2	
	– Toma decisiones para mejorar los procesos pedagógicos observados en la retroalimentación	23, 24	2	

**b) Validez y confiabilidad**

**La validez.** Se estableció mediante dos procedimientos: validez de constructo (mediante la prueba estadística  $r$  de Pearson) y validez por juicio de expertos (Hernández & Mendoza, 2018). Para este último procedimiento, el cuestionario se sometió al escrutinio de cinco especialistas con el grado de Doctor.

**Validez de contenido.** La evaluación de los expertos permitió establecer que el instrumento es válido para medir la variable. La tabla 10 muestra el resumen de las calificaciones. El cuestionario sobre retroalimentación obtuvo una validez de 1,0 en según los expertos; los ítems son pertinentes, relevantes y claros.

**Tabla 10**

*Validez de Aiken del Cuestionario sobre Retroalimentación*

Instrumento	Dimensión	Pertinencia	Relevancia	Claridad	Promedio
Retroalimentación	Retroalimentación sobre la planificación e implementación curricular.	1,00	1,00	1,00	1,000
	Retroalimentación sobre las sesiones de aprendizaje	1,00	1,00	1,00	1,000
	Retroalimentación sobre la evaluación	1,00	1,00	1,00	1,000
	Retroalimentación sobre la intervención pedagógica	1,00	1,00	1,00	1,000
	Promedio	1,000	1,000	1,000	1,000

**Validez de constructo.** Los resultados de la prueba para establecer la validez de constructo indicaron que este instrumento mide realmente la variable (tabla 11). las correlaciones entre retroalimentación y sus dimensiones, los valores son superiores a 0,75 (positiva considerable) y 0,90 (positiva muy fuerte) y altamente significativa ( $p < ,01$ ).

**Tabla 11***Resultado de la validez de constructo*

Instrumentos	Dimensiones			
	1	2	3	4
Cuestionario sobre retroalimentación	r = ,910** p = ,000	r = ,914** p = ,000	r = ,902** p = ,000	r = ,842** p = ,000
N = 90				

**La confiabilidad.** Para establecer la confiabilidad del instrumento se administró una prueba piloto a una muestra mínima de 30 estudiantes de un grupo no incluido en la muestra. Los resultados se analizaron mediante el coeficiente de fiabilidad alfa Cronbach (Hernández y Mendoza, 2018). Los resultados indicaron que instrumento tienen una elevada confiabilidad. En la tabla 12 se muestra el resumen de los resultados.

**Tabla 12***Resultado de confiabilidad del Cuestionario sobre retroalimentación*

Instrumento	N de elementos	alfa Cronbach	Confiabilidad
Cuestionario sobre retroalimentación.	24	$\alpha = ,952$	Elevada
N = 90			

Con las evidencias obtenidas, se llegó a la conclusión de que el instrumento es válido y altamente confiable. Podía emplearse en esta investigación.

### **Ficha Técnica del Tercer Instrumento**

- Nombre del Instrumento Cuestionario denominado “Cuestionario sobre Práctica Docente”
- Autor: Pérez y colaboradores en Chile
- Año: 2016
- Forma de aplicación: Individual
- Tiempo de aplicación: 30 min
- Objetivo: Recoger información sobre sus conocimientos de la Retroalimentación.
- Materiales: Formulario Online.

**Descripción de la prueba:** Evalúa el desempeño de los estudiantes en formación docente en el ejercicio de su práctica pedagógica. El instrumento es una adaptación del instrumento empleado por Pérez et al. (2016) para medir el desempeño de los catedráticos de la escuela de medicina en Santiago de Chile. Se administra en forma individual. Mide seis dimensiones, con un total de 60 ítems, distribuidos en 6 dimensiones, según se describe en la tabla 13.

**Tabla 13***Matriz del cuestionario sobre práctica docente*

Dimensiones	Indicadores	Ítems		
Enseñanza centrada en el estudiante	Informa del objetivo de aprendizaje	1, 2	2	14
	Vincula contenidos de aprendizaje con conocimientos que los estudiantes obtendrán después	3, 4, 5, 6, 7	5	
	Planifica actividades para la aplicación de lo aprendido	8, 9, 10, 11, 12, 13, 14	7	
Planificación de la enseñanza	Selecciona sistemas de planificación	15, 16	2	14
	Aplica sistemas de planificación	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23	7	
	Dosifica el tiempo a utilizar en el desarrollo de las actividades	24, 25, 26	3	
	Dispone el ambiente donde se producirá el aprendizaje	27, 28	2	
Evaluación de proceso	Establece situaciones de aprendizaje para concretar la evaluación formativa	29, 30, 31, 32, 33, 34, 35	7	9
	Genera situaciones de aprendizaje adecuadas para la auto y coevaluación	36, 37	2	
Relación dialogante	Realiza a retroalimentación reflexiva y oportuna	38, 39, 40, 41	4	8
	Formula preguntas abiertas que invitan a la autorreflexión	42, 43	2	
	Aplica normas de participación formuladas en forma consensuada	44, 45	2	
Enseñanza centrada en el profesor	Usa racionalmente la modalidad expositiva en el proceso de A-E	46, 47, 48, 49, 50	5	9
	Promueve el trabajo colaborativo y reflexivo en los estudiantes	51, 52	2	
	Monitorea el trabajo que resulta de la investigación e intercambio de ideas entre los estudiantes	53, 54	2	
Uso de recursos tecnológicos	Selecciona herramientas tecnológicas idóneas para propiciar el aprendizaje	55, 56	2	6
	Aprovecha los recursos tecnológicos disponibles para la comunicación fluida con los estudiantes	57, 58	2	
	Propone a los estudiantes herramientas adecuadas para realizar distintas actividades de aprendizaje	59, 60	2	

## Validez y confiabilidad

**La validez.** Se estableció mediante dos procedimientos: validez de constructo (mediante la prueba estadística  $r$  de Pearson) y validez por juicio de expertos (Hernández & Mendoza, 2018). Para este último procedimiento, el cuestionario se sometió al escrutinio de cinco especialistas con el grado de Doctor.

**Validez de contenido.** La evaluación de los expertos permitió establecer que el instrumento es válido para medir la variable. La tabla 14 muestra el resumen de las calificaciones. El cuestionario sobre práctica docente obtuvo una validez de 0,999, los ítems son pertinentes y relevantes (1,0) y las observaciones a la claridad (0,993) igualmente se valoraron y levantaron oportunamente.

**Tabla 14**

*Validez de Aiken del Cuestionario sobre Práctica Docente*

Instrumento	Dimensión	Pertinencia	Relevancia	Claridad <sup>1</sup>	Promedio <sup>2</sup>
Practica pedagógica	Enseñanza centrada en el estudiante	1,00	1,00	1,00	1,000
	Planificación de la enseñanza	1,00	1,00	1,00	1,000
	Evaluación de proceso	1,00	1,00	0,98	0,993
	Relación dialogante	1,00	1,00	1,00	1,000
	Enseñanza centrada en el profesor	1,00	1,00	1,00	1,000
	Uso de recursos tecnológicos	1,000	1,00	1,000	1,000
	Promedio		1,000	1,000	0,997

**Validez de constructo.** Los resultados de la prueba para establecer la validez de constructo indicaron que el instrumento mide realmente la variable (tabla 15). Para la variable práctica docente y sus dimensiones, las correlaciones

fueron superiores a 0,50 (positiva media), 0,75 (positiva considerable) y también altamente significativas ( $p < ,01$ ).

**Tabla 15**

*Resultado de la validez de constructo*

Instrumentos	Dimensiones					
	1	2	3	4	5	6
Cuestionario sobre práctica docente	$r = ,814^{**}$ $p = ,000$	$r = ,878^{**}$ $p = ,000$	$r = ,728^{**}$ $p = ,000$	$r = ,772^{**}$ $p = ,000$	$r = ,699^{**}$ $p = ,000$	$r = ,635^{**}$ $p = ,000$
N = 90						

**La confiabilidad.** Para establecer la confiabilidad del instrumento se administró una prueba piloto a una muestra mínima de 30 estudiantes de un grupo no incluido en la muestra. Los resultados se analizaron mediante el coeficiente de fiabilidad alfa Cronbach (Hernández y Mendoza, 2018). Los resultados indicaron que el instrumento tiene una elevada confiabilidad. En la tabla 16 se muestra el resumen de los resultados.

**Tabla 16**

*Resultado de confiabilidad del Cuestionario de Práctica Docente*

Instrumento	N de elementos	alfa Cronbach	Confiabilidad
Cuestionario sobre práctica docente	60	$\alpha = ,943$	Elevada
N = 90			

*Fuente.* Bases de datos de la prueba piloto con los cuestionarios (2022).

Con las evidencias obtenidas, se llegó a la conclusión de que el instrumento es válido y altamente confiable. Pueden emplearse en esta investigación.

### **3.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos**

Para procesar los indicios recolectados se empleará técnicas estadísticas. Una vez recolectados los datos, se preparan las bases en el programa Excel, se verifica que los haya en calidad y cantidad suficiente para verificar los objetivos de la investigación. Hecho esto se transfieren al software estadístico SPSS v.25 para realizar el análisis descriptivo. Respecto al análisis inferencial y la prueba del modelo teórico estructural se usaron los softwares estadísticos Amos v.26 (Arbuckle. J, 2019) para la realización del gráfico estructural y la estimación de los efectos, así como también, el software R versión 4.4.2 (R Core Team, 2022) mediante el paquete Lavaan (Rosseel, 2012) para la ejecución del modelo y el uso de estimadores robustos y la obtención de índices de ajuste más precisos.

Para la realización y análisis de los datos, en primera instancia, se efectuó un análisis descriptivo de las escalas o variables principales. Se reportaron medidas de tendencia central, i.e., la media; indicadores de dispersión, i.e., desviación estándar, máximo y mínimo. Respecto al modelamiento estructural, este fue realizado mediante el estimador robusto de máxima verosimilitud (MLR), el cual permite realizar estimaciones precisas incluso ante datos que no muestran una distribución normal multivariada (Keith, 2019). Se reportaron los índices de ajuste con los siguientes indicadores y puntos de corte: Tucker-Lewis Index (TLI) > .90; Comparative Fit Index (CFI) > .90; Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) < .08 y Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) < .08 (Kline, 2015). Los tamaños de efecto que indiquen el grado de influencia se interpretaran según las categorías propuestas por Cohen (1992).

## CAPITULO IV. RESULTADOS

En el capítulo IV se dan respuesta a las preguntas de investigación e hipótesis planteadas en el estudio, se confirma la influencia entre las variables práctica reflexiva, retroalimentación y práctica docente. Lo primero que se presentará es un análisis descriptivo de los instrumentos Practica Reflexiva, Retroalimentación y Práctica Docente, luego de ello, se procederá a dar respuesta a la hipótesis mediante el modelado de ecuaciones estructurales (SEM).

### 4.1. Análisis descriptivos

**Tabla 17**

*Datos descriptivos de las dimensiones de Practica Reflexiva*

Dimensiones	Mínimo	Máximo	Media	DS
Reflexión sobre la planificación e implementación curricular	2.00	5.00	4.00	0.60
Reflexión sobre las sesiones de aprendizaje	1.67	5.00	3.84	0.74
Reflexión sobre la evaluación del aprendizaje.	1.00	5.00	4.11	0.70
Reflexión sobre la intervención pedagógica.	1.00	5.00	4.10	0.73

Se observa en la tabla 17, que las dimensiones reflexión sobre la evaluación del aprendizaje y, reflexión sobre la intervención pedagógica son las que presentan las mejores medias , ( $\bar{x} = 4.11$  ;  $\bar{x} = 4.10$ ), y sobresalen en la variable práctica reflexiva.

**Tabla 18***Datos descriptivos de las dimensiones de Retroalimentación*

Dimensiones	Mínimo	Máximo	Media	DS
Retroalimentación sobre la planificación e implementación curricular	1.33	5.00	3.91	0.89
Retroalimentación sobre las sesiones de aprendizaje	1.00	5.00	3.80	0.95
Retroalimentación sobre la evaluación del aprendizaje	2.50	5.00	4.19	0.69
Retroalimentación sobre la intervención pedagógica	2.67	5.00	4.17	0.66

Se observa en la tabla 18, que las dimensiones retroalimentación sobre la evaluación del aprendizaje y, retroalimentación sobre la intervención pedagógica son las que presentan las mejores medias, ( $\bar{x} = 4.19$  ;  $\bar{x} = 4.17$ ), las desviaciones estándar más pequeñas ( $s = 0.69$  ;  $s = 0.66$ ) y sobresalen en la variable retroalimentación.

**Tabla 19***Datos descriptivos de las dimensiones de Práctica Docente*

Dimensiones	Mínimo	Máximo	Media	DS
Enseñanza centrada en el estudiante	2.71	5.00	4.07	0.55
Planificación de la enseñanza	2.36	5.00	3.99	0.63
Evaluación de proceso	3.00	5.00	4.28	0.58
Relación dialogante	1.75	5.00	3.76	0.68
Enseñanza centrada en el profesor	1.89	5.00	4.12	0.67
Uso de recursos tecnológicos	1.83	5.00	4.02	0.70

Se aprecia en la tabla 19, que las dimensiones evaluación de proceso y, enseñanza centrada en el profesor sobresalen sus medias , ( $\bar{x} = 4.28$  ;  $\bar{x} =$

4.12), las desviaciones estándar más pequeñas ( $s = 0.58$  ;  $s = 0.66$ ) y sobresalen en la variable práctica docente.

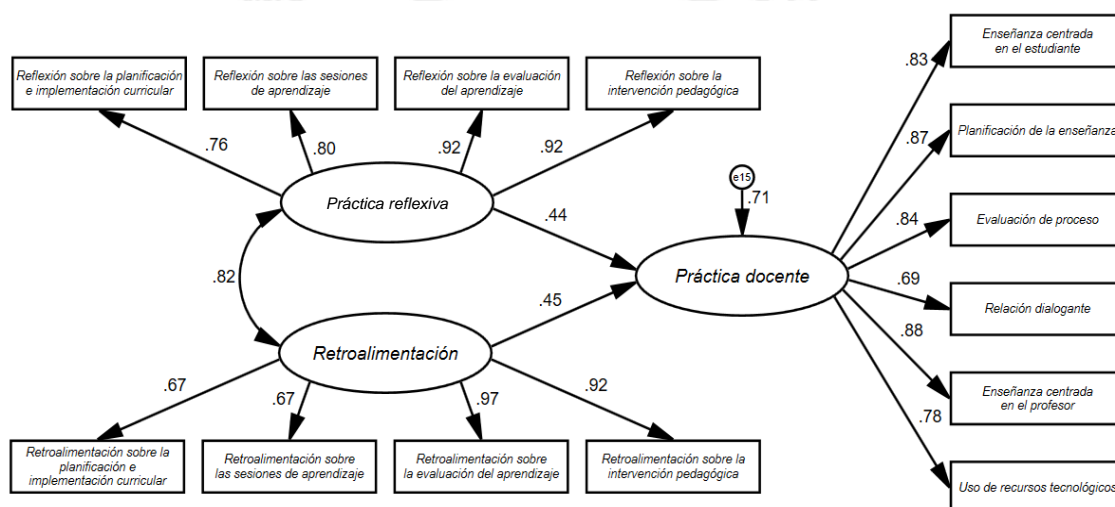
## 4.2 Contrastación de hipótesis

### 4.2.1 Hipótesis general

Para la comprobación de la hipótesis principal de la investigación, el modelo teórico fue sometido a prueba mediante el modelamiento de ecuaciones estructurales. Se realizó la evaluación del modelo mediante el estimador de máxima verosimilitud robusta (MLR) dada sus bondades de permitir los análisis incluso en condiciones de no normalidad multivariada. Al respecto del modelo testado, se encontraron adecuados índices de ajuste (CFI = .942, TLI = .925, RMSEA = .091, SRMR = .043), lo cual sugieren que el modelo estructural puede interpretarse. A continuación, en el gráfico 1 puede apreciarse de manera detallada los distintos coeficientes o tamaños de efecto que sugieren influencia de las variables, corroborándose la hipótesis general; además se añade que el modelo logra explicar el 71% ( $R^2 = .71$ ) de la variabilidad de la práctica docente.

**Figura 3**

*Modelo explicativo de la práctica reflexiva y retroalimentación en la práctica docente*



#### 4.2.2 Hipótesis específicas

**Tabla 20**

*Influencia de la práctica reflexiva en la práctica docente*

Ruta de efecto	$\beta$	$z$	$p$
Práctica reflexiva → Práctica docente	.440	3.73	<.001

En la tabla 20, se expresan los resultados que responden a la hipótesis específica 1, la cual argumenta acerca de una influencia de la práctica reflexiva en la práctica docente. Tal como se puede apreciar tanto en la tabla, como en la figura 3, los resultados sugieren la existencia de una influencia positiva, de tamaño de efecto moderado y estadísticamente significativa, lo cual sugiere que la práctica reflexiva tiene incidencia de manera positiva en la práctica docente de los estudiantes universitarios.

**Tabla 21**

*Influencia de la práctica reflexiva en la práctica docente*

Ruta de efecto	$\beta$	$z$	$p$
Retroalimentación → Práctica docente	.450	2.14	<.001

Finalmente, en la tabla 21, se aprecia los resultados que responden a la hipótesis específica 2, la cual sugiere la existencia de una influencia en la práctica docente por parte de la retroalimentación. Los resultados apoyan la hipótesis de investigación al encontrarse un tamaño de efecto positivo, moderado y estadísticamente significativo de la retroalimentación en la práctica docente.

## CAPITULO V. DISCUSIÓN

Este estudio investigó cómo los docentes de formación inicial utilizan la retroalimentación para mejorar las prácticas reflexivas en la práctica docente. Esta investigación, realizada en una escuela de formación docente administrada por el gobierno peruano, adoptó un enfoque cuantitativo, empleando cuestionarios estructurados, para la recopilación de datos. El análisis temático facilitó la interpretación de los datos. Los hallazgos indicaron que los docentes de formación inicial docente en la variable práctica reflexiva valoran la evaluación del aprendizaje e intervención pedagógica respecto a otras dimensiones. La evidencia sugiere que la inmersión temprana en prácticas reflexivas capacita a los docentes novatos para tomar decisiones proactivas y esforzarse persistentemente por mejorar profesionalmente. Participar en la práctica reflexiva al principio de sus carreras proporciona a los futuros docentes un repertorio de enseñanza diverso, lo que les permite afrontar con destreza los desafíos de sus primeros años de enseñanza (Yuan & Lee, 2014). Un estudio de Slade et al. (2019) confirmó aún más los beneficios y destacó que la práctica reflexiva fortalece la adquisición de conocimientos de los estudiantes, refuerza su autoconciencia y, por lo tanto, fomenta su confianza para manejar los desafíos del mundo real.

Esto mismo se repite en la variable retroalimentación donde valoran la evaluación del aprendizaje e intervención pedagógica. En esencia, la retroalimentación sienta las bases para la reflexión (Amobi, 2005) y a menudo se considera el inicio del viaje reflexivo (Lichtenberger-Majzikne & Fischer, 2017). La retroalimentación guía a los futuros docentes a través de la

autoindagación: “¿Adónde voy?”, “¿Cómo me va?” y “¿Hacia dónde voy ahora?”. Los criterios y objetivos claros son fundamentales para una retroalimentación efectiva, fomentar la participación de los estudiantes e impulsar la mejora (Boud & Molloy, 2013; Hattie & Timperley, 2007). Sin embargo, a pesar de su valor reconocido, muchas instituciones educativas no logran brindar a los estudiantes estas pautas necesarias (Adu-Yeboah & Kwaah, 2018). La retroalimentación sobre el desempeño ofrece información objetiva basada en datos de observación, destacando áreas de fortalezas y mejoras (Cornelius & Nagro, 2014; Sweigart et al., 2015). La retroalimentación que prepare a los estudiantes para mejorar el desempeño futuro es fundamental. Desafortunadamente, la utilidad de la retroalimentación a menudo se ve disminuida en entornos de educación superior debido a su oportunidad, ya que a menudo ocurre después de finalizar el curso, lo que no deja ninguna ventana para mejoras viables (Ferguson, 2011; Jonsson, 2013).

En la variable práctica docente se encontró mayor valoración en la evaluación de proceso y enseñanza centrada en el profesor. Los futuros docentes conocen el valor de la práctica docente y la perciben como el aspecto importante de su preparación para la profesión docente, ya que proporciona la interfaz real entre el estudiante y membresía de la profesión. Los docentes desempeñan un papel importante en la configuración del futuro de las personas y de generaciones enteras. También pueden influir en el dinamismo económico del país impartiendo habilidades que se traducen en innovación y productividad en el lugar de trabajo. Debido al mundo cambiante y desafiante actual, los docentes deben contar con una gama de habilidades, conocimientos, actitudes y experiencia educativa relevante que les permitan hacer frente al desafío. Debe

haber un programa de práctica docente bien diseñado e implementado con éxito para los futuros docentes que tiene como objetivo formar docentes académicamente calificados, profesionalmente capacitados y actitudinal y éticamente comprometidos con su profesión. El carácter del docente y la competencia de calidad son los factores más importantes. que influyen en la calidad de la educación y su contribución al desarrollo nacional.

Analizando los resultados de las pruebas de hipótesis, se demostró que las cargas factoriales de los ítems del constructo práctica reflexiva son mayores a 0,50 lo cual no eliminó preguntas. Lo mismo se observó con las cargas factoriales de los ítems del constructo retroalimentación que son mayores a 0.50 no llegando a eliminar preguntas. En el caso de los ítems de práctica docente se observó cargas factoriales mayores a 0.50 no llegando a eliminar preguntas. En tal sentido, analizando las relaciones entre los constructos, se encontró que práctica reflexiva es un buen predictor de la práctica docente ( $p < 0.001$ ) respecto al constructo retroalimentación ( $p < 0.05$ ). En la hipótesis específica, se confirmó que la práctica reflexiva se relaciona en forma directa con la práctica docente con una correlación 0.85 ( $p < 0.001$ ). Estos resultados sugieren que el fomento de las habilidades reflexivas en los docentes comienza durante su formación docente. Reconocida como un componente integral de la formación docente (Beauchamp, 2015; Farrell, 2016; Lee & Choi, 2013), la práctica reflexiva debe integrarse en la formación inicial docente. Para amplificar las capacidades reflexivas de los futuros docentes, los programas educativos deben cultivar un entorno repleto de actividades prácticas bajo la dirección de expertos. Mejorar su destreza profesional es el objetivo principal, que se logra en parte mediante comentarios constructivos (Batman & Saka, 2021).

En la hipótesis específica, la relación entre retroalimentación y práctica docente tiene una correlación de 0.81 ( $p < 0.001$ ), indicando una relación directa. Estos resultados, nos indican que la retroalimentación juega un papel fundamental en la configuración de las experiencias profesionales de los estudiantes y sirve como herramienta instrumental para perfeccionar las habilidades reflexivas de los futuros docentes. La forma y el momento de la retroalimentación, particularmente la proporcionada por los formadores de docentes antes y después de la práctica docente, influye de manera crítica en el grado en que los futuros docentes se involucran en la práctica reflexiva. Los resultados de la investigación indican prácticas de retroalimentación consistentes, lo que sugiere que criterios y estándares bien definidos desempeñan un papel fundamental en la retroalimentación efectiva, dirigiendo a los futuros docentes hacia acciones intencionales.

Dadas las limitaciones en cuanto a la generalización de este estudio, se recomienda que futuras investigaciones recopilen datos más completos sobre el tema y profundicen en la naturaleza y el contenido de la retroalimentación en relación con la profundidad de la reflexión en la formación docente.

## **CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

### **6.1 CONCLUSIONES**

- Se demostró la influencia de la práctica reflexiva y la retroalimentación en la práctica docente de los estudiantes de formación inicial docente del último año de estudios en una Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública, donde la práctica reflexiva es un buen predictor de la práctica docente.
- La influencia de la práctica reflexiva en la práctica docente es directa y es un buen predictor.
- La influencia de la retroalimentación en la práctica docente es directa pero como predictor tiene influencia media.
- El nivel de práctica reflexiva en los estudiantes de formación inicial docente es alto en las dimensiones evaluación del aprendizaje e intervención pedagógica.
- El nivel de práctica docente en los estudiantes de formación inicial docente es alto en las dimensiones en la evaluación de proceso y enseñanza centrada en el profesor.
- El nivel de retroalimentación practicada por los estudiantes de formación inicial docente sobresale en las dimensiones evaluación del aprendizaje e intervención pedagógica.

### **6.2 RECOMENDACIONES**

- Se sugieren reforzar mecanismos de retroalimentación, particularmente en la promoción de la reflexión previa a la enseñanza, la reflexión

contemporánea durante la enseñanza y la reflexión retrospectiva después de la enseñanza.

- Al confirmarse que la reflexión es fundamental para el desarrollo pedagógico de los futuros docentes, la retroalimentación debe utilizarse de manera óptima para mejorarla. Sin embargo, los hallazgos actuales apuntan hacia una brecha significativa en esta área. Por lo tanto, existe una necesidad apremiante de que los formadores de docentes reciban capacitación para aprovechar la retroalimentación como una herramienta pedagógica eficaz.
- Si bien los hallazgos hacen contribuciones significativas a la literatura sobre práctica docente, el alcance limitado del estudio restringe su aplicación más amplia. Por lo tanto, se recomienda una investigación más amplia, que involucre a un mayor número de participantes.
- Profundizar en el contenido de la retroalimentación en relación con los niveles de reflexión.



## REFERENCIAS

- Adu-Yeboah, C., & Kwaah, C. Y. (2018). Preparing teacher trainees for field experience: Lessons from the on campus practical experience in colleges of education in Ghana. *SAGE Open*, 8(4), 2158244018807619. <https://doi.org/10.1177/2158244018807619>
- Agreda, A. (2019). *El Acompañamiento pedagógico en la Práctica reflexiva en Instituciones Educativas de Jornada Escolar Completa, Trujillo 2018* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional Universidad Cesar Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/37771>
- Al-Ali, R., & Al-Barakat, A. (2022). Using Structural Equation Modeling to Assess a Model for Measuring Creative Teaching Perceptions and Practices in Higher Education. *Education Sciences 2022*, Vol. 12, Page 690, 12(10), 690. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI12100690>
- Alcolea, M. (2022). *La perspectiva del alumno sobre el docente eficaz y las prácticas docentes eficaces* [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/128707>
- Alemán, A., Medina, P. & Deroncele, A. (2020). La calidad docente en un marco de equidad: balance de las políticas educativas y su contextualización en la realidad peruana. *Maestro y Sociedad: Revista electrónica para maestros y profesores*, 17(4), 762-782.
- Álvarez-Andrade, G. (2020). Evaluación del desempeño docente en Instituciones Educativas Públicas. *Revista EDUSER*, 7(1), 32-40. <https://doi.org/10.18050/eduser.v7i1.2423>
- Amobi, F. A. (2005). Pre-service teachers' reflectivity on the sequence and consequences of teaching actions in a microteaching experience. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 115–128.
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa*. Santiago de Chile: SUMMA.

[https://panorama.oei.org.ar/\\_dev2/wp-content/uploads/2019/06/Retroalimentaci%C3%B3n-Formativa.pdf](https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2019/06/Retroalimentaci%C3%B3n-Formativa.pdf)

Anijovich, R., & Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (28), 74-92. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384555587005/384555587005.pdf>

Aragón, J., & Cruz, M. (2020). *2020: el año de las maestras y maestros en el Perú*. Escuela de Gobierno y Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú: <https://escuela.pucp.edu.pe/gobierno/investigacion/reportes-tematicos-2/2020-el-ano-de-las-maestras-y-maestros-en-el-peru/>

Arbuckle. J. (2019). *Amos* [Computer Program]. (Versión 26.0). IBM SPSS.

Batman, D., & Saka, A. Z. (2021). The effects of micro-reflective teaching practices on the professional skill development of pre-service physics teachers. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 20 (4), 117–131

Bazán-Ramírez, A., Capa-Luque, W., Bello-Vidal, C., & Quispe-Morales, R. (2022). Influence of Teaching and the Teacher's Feedback Perceived on the Didactic Performance of Peruvian Postgraduate Students Attending Virtual Classes During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Education*, 7, 818209. <https://doi.org/10.3389/FEDUC.2022.818209/BIBTEX>

Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: Issues emerging from a review of current literature. *Reflective practice. International and Multidisciplinary Perspectives*, 16(1), 123–141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>

Boud, D., & Molloy, E. (2019). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>

- Burga, V., Ortega-Cabrejos, M. & Hernández-Fernández, B. (2023). Retroalimentación formativa en el desempeño docente. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 99-112. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.500>
- Caro, P. (2020). *Prácticas pedagógicas en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias básicas en estudiantes de la provincia de Concepción* [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona <https://www.tdx.cat/handle/10803/671060#page=1>
- Castillo, M. (2015). *El rol de las buenas prácticas educativas en los centros docentes*. [Tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide].RIO: Repositorio Institucional Olavide. <https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/2087>
- Cerecero, I. (2018). Propuesta de un nuevo modelo: Práctica reflexiva mediada. *Revista Innoeduca*, 4(1), 44-53. <https://revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/3595>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Consejo Nacional de Educación [CNE]. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima: CNE. <http://www.cne.gob.pe/docs/cne-pen/PEN-Oficial.pdf>
- Consejo Nacional de Educación [CNE]. (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036: El reto de la ciudadanía plena*. Lima: CNE-MINEDU. <https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>
- Consejo Nacional de Educación [CNE]. (2023). *Recomendaciones para el mejoramiento de la formación inicial de docentes (FID) en el Perú*. Publicaciones del Ministerio de Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/9805>
- Cordero, G., & Pedroza, L. (2021). Políticas de carrera docente y desarrollo profesional en México a la luz de los resultados de TALIS. *Revista*

*mexicana de investigación educativa*, 26(89), 503-531.  
<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n89/1405-6666-rmie-26-89-503.pdf>

Cornelius, K. E., & Nagro, S. A. (2014). Evaluating the evidence base of performance feedback in preservice special education teacher training. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 37(2), 133–146. <https://doi.org/10.1177/0888406414521837>

Cuenca, R. (2020). *La evaluación docente en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

[https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/1176/Cuenca-Ricardo\\_Evaluacion-docente-Peru.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/1176/Cuenca-Ricardo_Evaluacion-docente-Peru.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Domingo, À. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Revista del Instituto de estudios en Educación y del Instituto de idiomas, Universidad del Norte*(34), 1-21.  
<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/13499/214421445239>

Domingo, Á., & Gómez, V. (2017). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.

EDUCAUSE. (2021). *2021 EDUCAUSE Horizon Report® Teaching and Learning Edition*. Denver: Microsoft. <https://library.educause.edu/media/files/library/2021/4/2021hrteachinglearning.pdf?la=en&hash=C9DEC12398593F297CC634409DFF4B8C5A60B36E>

ESCALE. Unidad de Estadística Educativa del Ministerio de Educación del Perú. (29 de abril de 2019). *Encuesta nacional a docentes de instituciones educativas públicas y privadas ENDO 2018*. (MINEDU, Editor) ESCALE. Unidad de Estadística Educativa: [http://escale.minedu.gob.pe/uee/-/document\\_library\\_display/GMv7/view/5384052](http://escale.minedu.gob.pe/uee/-/document_library_display/GMv7/view/5384052)

- Esquerre-Ramos, L. & Pérez-Azahuanche, M. (2021). Retos del desempeño docente en el siglo XXI: una visión del caso peruano. *Revista Educación*, 45(2), 593–614. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43846>
- Fakhrunisa, F., & Herman, T. (2020). How should the teacher provide feedback and its follow-up in assessing mathematics learning? *Journal of Physics: Conference Series*, 1470(1). <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1470/1/012089/pdf>
- Farías, V., Saucedo-Silva, R., Herrera, A. & Fuente, M. (2022). El Papel del Docente en su Proceso Histórico y su Función ante la Sociedad en Diversos Contextos. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 13(2), 5-15. <https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.238>
- Farrell, T. (2016). TESOL, a profession that eats its young! The importance of reflective practice in language teacher education. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(3), 97–107. <http://www.urmia.ac.ir/ijltr>
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51–62. <https://doi.org/10.1080/02602930903197883>
- Flores-Vigil, L. M., Gómez-Torres, S. Y., Chacaltana-Huarcaya, R. E., Prado-Lozano, P., Jurado-Enríquez, E. L., & Huayta-Franco, Y. J. (2023). Desafíos en la formación continua docente: Una revisión sistemática. *Revista Científica Pakamuros*, 9(4). <https://doi.org/10.37787/kmr81047>
- Franco, S. (2017). *La práctica docente como construcción de sentido en la enseñanza vivencial e indagatoria de la ciencia*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la UNAM. <http://132.248.9.195/ptd2017/octubre/0766500/0766500.pdf>
- Freixas, M. (2021). *Práctica reflexiva y adopción de tecnologías digitales en educación superior. Un estudio de caso*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a distancia (UNED)]. e-SPACIO UNED. [100](http://e-</a></p></div><div data-bbox=)

spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-Educac-  
Mrfreixas/FREIXAS\_FLORES\_ROSARIO\_Tesis.pdf

- Gómez, R. (2019). *La reflexión docente como estrategia para adquirir conocimiento práctico: interacciones de supervisión en el Prácticum* [Tesis Doctoral, Programa de Doctorado en Formación en la Sociedad del Conocimiento, Universidad de Salamanca]. Repositorio GREDOS USAL. [https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/tesis/TESIS\\_DEFINITI VA1.pdf](https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/tesis/TESIS_DEFINITI VA1.pdf)
- González, A. (2023). La educación del siglo XX, frente a la educación como derecho en el siglo XXI. *Warisata - Revista De Educación*, 4(10), 69–79. <https://doi.org/10.61287/warisata.v4i10.5>
- Guzmán, J. (2013). *Políticas Docentes para mejorar la educación en Centroamérica. Tendencias Regionales*. s.l.: s.e.
- Guzmán, R., Carrión, B., & Osorio, T. (2023). Acompañamiento pedagógico como estrategia educativa . *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 2242-2255. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i6.4278](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4278)
- Hatton, N., & Smith, D. (1994). Reflection in Teacher Education: Towards. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw - Hill.
- Herrera, D. (2023). Perspectivas e investigación reciente sobre retroalimentación en el aula. Consideraciones para un enfoque pedagógico y dialógico. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8719178>

- Imbernón, F. (2007). *La Formación y el Desarrollo del Profesorado: de la Formación Espontánea a la Formación Planificada*. Barcelona: Graó.
- Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 63–76. <https://doi.org/10.1177/1469787412467125>
- Keith, T. (2019). *Multiple Regression and Beyond: An Introduction to Multiple Regression and Structural Equation Modeling* (3rd ed.). Routledge.
- Kline, R. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4th ed.). The Guilford Press.
- Labor (1970). *Diccionario de Pedagogía, tomo II, G-Z*. Barcelona: Labor.
- Lara, M., Egas, V., Rojas, G. & Quishpe, L. (2023). Una perspectiva general del aprendizaje basado en errores en la enseñanza de inglés. *Polo del conocimiento. Revista multidisciplinar de innovación y estudios aplicados*. 8(2), 1816-1842.
- Lee, O., & Choi, E. (2013). Utilizing peer coaching to facilitate pre-service physical Education teachers' reflection. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(2), 147–154. <https://doi.org/10.1007/s40299-012-0007-3>
- Leyva, Y. (2012). La evaluación de las competencias docentes de profesores de licenciatura en educación preescolar y primaria: El caso de una escuela normal mexicana. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 140-158.
- Ley 29062. (2007). *Ley que modifica la ley del profesorado en lo referido a la carrera pública magisterial*. Congreso de la república del Perú.
- Lichtenberger-Majzikne, K., & Fischer, A. (2017). The role of feedback in developing reflective competence. *Practice and Theory in Systems of Education*, 12(3), 119–127.

- López, A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 1(2), 111-124.
- Meza, M. (2020). Innovación y procesos reflexivos. La práctica pedagógica de los formadores de docentes. *Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE)*, 34, 187-190.  
<https://doi.org/10.14482/zp.34.371.14>
- Mestas, E. (2024). *Liderazgo pedagógico postpandemia en instituciones educativas 2023*. [Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Educación, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Digital Institucional de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/135990>
- Ministerio de Educación de Colombia. (2011). *Estrategia de acompañamiento a docentes nóveles*. Chía: Universidad de La Sabana.  
<https://docplayer.es/11631004-Estrategia-de-acompanamiento-docentes-noveles.html>
- Ministerio de Educación del Perú. (2012). *Marco de Buen desempeño Docente. Un buen maestro cambia tu vida*. Lima: MINEDU.  
[http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco\\_buen\\_desempeno\\_docente.pdf](http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_docente.pdf)
- Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Protocolo de acompañamiento pedagógico*. Lima: MINEDU.  
<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/3706/Protocolo%20de%20acomp%C3%B1amiento%20pedag%C3%B3gico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Rúbricas de observación de aula para la Evaluación del Desempeño Docente. Manual de aplicación*. Lima: MINEDU.  
<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5332/R%C3%ABricas%20de%20observaci%C3%B3n%20de%20aula%20para%20la%20evaluaci%C3%B3n%20del%20desempe%C3%B1o%20docen>

te%20manual%20de%20aplicaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed  
=y

Ministerio de Educación del Perú. (2019). *Diseño curricular básico nacional de la formación docente*. Lima: MINEDU.  
<http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/dcbn-educacion-primaria-2019/>

Monereo, C. (2017). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(52), 149–178.

Moreno, C. (2021). Formación continua en los profesionales: importancia de desarrollar las competencias investigativas en los docentes para el fortalecimiento de la educación universitaria. *Revista Espacios Educación*, 42(5), 109-126.

Morillo, V. (2023). Resiliencia en la práctica docente: una alternativa para mejorar la educación en tiempos de crisis. *ULEAM Bahía Magazine (UBM)* E-ISSN 2600-6006, 4(6), 121–132.

Murillo, J., & al., e. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. s.l.: s.e. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001529/152934s.pdf>

Navarro, Á. (2023). *Formación docente en el profesorado de educación física en tiempos de aislamiento social, preventivo y obligatorio. Un estudio realizado en los institutos de enseñanza superior no universitarios del sur de la Provincia de Tucumán*. [Tesis para la obtención del título de posgrado de Magister en Investigación Educativo – Universidad Católica de Córdoba]. Sistema de Bibliotecas (UCC). <http://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/id/eprint/4102>

Nocetti, A., & Medina, J. L. (2018). Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. *Revista Espacios*, 39(15).

- Nocetti, A., Saez, F., Contreras, G., Soto, C., & Espinoza, C. (2020). Práctica reflexiva en docentes: Una revisión sistemática de aspectos teórico-metodológicos. *Revista Espacios*, 41(26), 118-131. <http://www.revistaespacios.com/a20v41n26/a20v41n26p11.pdf>
- Pamo, M. (2020). *Estudio contextualizado de las prácticas docentes en la evaluación formativa en el II ciclo de Educación Inicial de las instituciones educativas estatales de Tiabaya, 2018*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio institucional UNAS. <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/9143/EDDpacamr.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pantoja, J. (2022). *Características de la Implementación de la Ley de Carrera Pública Magisterial en Docentes de Lima Metropolitana, 2021*. [Tesis para obtener el grado académico de: maestra en gestión pública, Escuela de Posgrado – Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional Universidad Cesar Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/79328>
- Pardo, B. (2021). *Retroalimentación formativa para el aprendizaje a distancia en la Institución Educativa N° 11534 “José Campos Peralta” Batangrande, Ferreñafe* [Tesis para obtener el grado de doctor en Educación, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional Universidad Cesar Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/61027>
- Pedreño, M. (2020). *Pedagogía de la alteridad y práctica docente: un estudio comparativo entre México y España* [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum: Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia. [https://www.researchgate.net/publication/345765544\\_Pedagogia\\_de\\_la\\_alteridad\\_y\\_practica\\_docente\\_Un\\_estudio\\_comparativo\\_entre\\_Mexico\\_y\\_Espana](https://www.researchgate.net/publication/345765544_Pedagogia_de_la_alteridad_y_practica_docente_Un_estudio_comparativo_entre_Mexico_y_Espana)
- Pereda, H. (2022). *Práctica reflexiva y desarrollo profesional docente. Revisión sistemática* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional Universidad Cesar Vallejo. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/83048/Pereda\\_LHW-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/83048/Pereda_LHW-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Pérez, C., Vaccarezza, G., Aguilar, C., Coloma, K., Salgado, H., Baquedano, M., Chavarría, C., & Bastías, N. (2016). Cuestionario de prácticas pedagógicas: análisis de su estructura factorial y consistencia interna en docentes de carreras de la salud. *Revista médica de Chile*, 144(6), 788-795. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872016000600015>
- Quintana, L., Abata, F., & Carrera, D. (2023). Pre-service English teachers' experiences in teaching practice. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(15), 51-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8860240>
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*(28), 4-13.
- Ramón, R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey : hacia un modelo de reflexión. *Cinzontle*. 1(11), 27–32.
- R Core Team. (2022). *R: A language and environment for statistical computing* (4.4.2). R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Real Academia Española. (2021). *RAE-ASALE*. Diccionario de la lengua española: <https://dle.rae.es/diccionario>
- Rivero, J. (Ed.). (2003). *Nueva Docencia en el Perú*. Lima: MINEDU. [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4\\_uibd.nsf/21FEB8877945552105257AFD006C61AB/\\$FILE/nueva\\_docencia.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/21FEB8877945552105257AFD006C61AB/$FILE/nueva_docencia.pdf)
- Robalino, M. (Agosto de 2006). Carrera y Evaluación Docente en América Latina. Una mirada desde una perspectiva renovada de la profesión docente. *Revista Docencia del Colegio de Profesores de Chile*(29), 69-90. <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100731210150.pdf>
- Rodriguez, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. [Tesis de Doctorado, Universitat de

Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/43124>

Rojas, L. (2021). *La retroalimentación en el desarrollo de competencias matemáticas en estudiantes de secundaria en tiempos de pandemia* [Tesis para obtener el grado de doctor en Educación, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional Universidad Cesar Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/68169>

Rojas Yalta, E. M., Cabrera Larreategui, S. Y., López Regalado, O., & Bocanegra Vilcamango, B. (2021). El pensamiento crítico en el contexto de los cuatro dominios del desempeño docente en Educación Básica Regular. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(2), 2170-2188. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i2.425](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i2.425)

Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48, 1–36. <https://doi.org/10.18637/JSS.V048.I02>

Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. (2016). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Londres: Taylor & Francis.

Slade, M. L., Burnham, T. J., Catalana, S. M., & Waters, T. (2019). The impact of reflective practice on Teacher candidates' learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning*, 13(2), 15-28. <https://doi.org/10.20429/ijsotl.2019.130215>

Sweigart, C. A., Landrum, T. J., & Pennington, R. (2015). The effect of real-time visual performance feedback on teacher feedback: A preliminary investigation. *Education and Treatment of Children*, 38, 429-450.

Sime, L. (2014). Aportes para contextualizar la meritocracia en las políticas y culturas docentes. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 19(2), 111-119.

<http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/cacao/article/viewFile/2685/192>

Tobón, S. (2013). *Evaluación de las competencias en la educación básica*. México: Santillana.

Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa*. Florida: Kresearch.

Torres Castro, H. S. (2020). Tres dimensiones del proceso reflexivo: modelo psicológico. *Revista Electrónica De Psicología Iztacala*, 23 (1). <https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/75388>

Universidad Católica de Temuco. (2020). *Retroalimentación efectiva*. Santiago de Chile: Vicerrectoría Académica. <https://dte.uct.cl/wp-content/uploads/2020/03/Retroalimentacio%CC%81n-efectiva.pdf>

Universidad Femenina del Sagrado Corazón. (2020). *Registro institucional de líneas de investigación*. La Molina: Vicerrectorado de Investigación. [https://www.unife.edu.pe/vicerrectorado\\_investigacion/vri\\_2/registro\\_institucional\\_de\\_lineas\\_de\\_investigacion.pdf](https://www.unife.edu.pe/vicerrectorado_investigacion/vri_2/registro_institucional_de_lineas_de_investigacion.pdf)

Van-Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum inquiry*, 6(3), 205-228.

Vahos, G., Muñoz, L. E. M., & Londoño-Vásquez, D. A. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(02), 118-131.

Venegas, J. (2021). *Indagación científica, retroalimentación formativa en aprendizaje autónomo en ciencia y tecnología de la I.E. Celso Lino Ricaldi, Ugel 04, 2020*. [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional Universidad Cesar Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/64964>

Vilchez, O. (2023). *Las comunidades de aprendizaje profesional: el desarrollo profesional de los docentes prácticos-reflexivos*. [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica del Perú]. R

[https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/24556/Vilchez\\_Gonzales\\_comunidades\\_aprendizaje\\_profesional1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/24556/Vilchez_Gonzales_comunidades_aprendizaje_profesional1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Yuan, R., & Lee, I. (2014). Pre-service teachers' changing beliefs in the teaching practicum: Three cases in an EFL context. *System*, 44, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.02.002>



## APÉNDICES

- A. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN
- B. AUTORIZACIÓN DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS
- C. AUTORIZACIÓN DE USO DE INSTRUMENTOS
- D. MATRIZ DE CONSISTENCIA DE LA INVESTIGACIÓN



## **APÉNDICE A**

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN**

Estimado Estudiante:

Mediante la presente, se solicita su autorización para participar de una investigación de posgrado que está realizando la Sra. María Mercedes Rea Avila, titulada: PRÁCTICA REFLEXIVA Y RETROALIMENTACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE ESTUDIANTES DE ÚLTIMO AÑO FORMACIÓN INICIAL DOCENTE, en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFE).

El propósito de este documento es proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como el rol que cumplirán.

La investigación en mención es parte de la tesis doctoral que se está desarrollando. Dicha investigación tiene por objetivo analizar las relaciones que existen entre las variables señaladas en los estudiantes del último año de carrera (2023) de todos los programas de estudio de la Escuela Superior Pedagógica Pública Monterrico, que constituirán la muestra.

Si usted accede a participar en este estudio, tendrá que responder a las preguntas de los siguientes instrumentos, por un tiempo promedio de 30 minutos.

- Instrumento 1: Cuestionario de Práctica Reflexiva (PRD).

- Instrumento 2: Cuestionario de Retroalimentación (RD).
- Instrumento 3: Cuestionario de Práctica Docente (PD)

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a los instrumentos serán codificadas usando un número de identificación.

El investigador responsable asegura la total cobertura de costos del estudio, por lo que su participación no significará gasto alguno. Por otra parte, la participación en este estudio no involucra pago o beneficio económico alguno. Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él.

Desde ya le agradecemos su participación.



**María Mercedes Rea Avila**

**Responsable de la Investigación**

## **APÉNDICE B**

### **AUTORIZACIÓN DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS**

#### **Solicitud de Aplicación de Instrumentos para el Desarrollo de la Investigación SOLICITUD**

Directora de la Unidad de Investigación de la EESPP

Por favor Solicito Autorización para Aplicar los Instrumentos de Investigación a la Promoción 2023 para el desarrollo de mi Tesis Doctoral

Al encontrarme estudiando el 5to ciclo del Doctorado en Educación en una Universidad particular, se me solicita que aplique los tres instrumentos de investigación, que en este caso vendrían a ser todos los estudiantes de la promoción 2023, siendo este mi centro de labores y con la finalidad de obtener resultados relacionados con los Niveles de Práctica Reflexiva, Retroalimentación y Práctica Docente.

Espero poder contar con esta autorización que involucra la participación de todos los programas de estudio, a través de un cuestionario Google Form.

#### **RESPUESTA**

En respuesta a la / SOLICITUD 1116 / SOLICITUD 00341-2023-EESPPM/DG de fecha 29 de mayo, de la Sra. identificada con DNI xxxx, para aplicar tres instrumentos de investigación a la promoción 2023, para el desarrollo de tesis doctoral de diseño descriptivo correlacional causal para lo cual adjunta documento de la Universidad de procedencia que aprueba el proyecto de tesis: "Práctica reflexiva y retroalimentación en la práctica docente de los estudiantes de último año de formación inicial docente.", de una Universidad , Escuela de Posgrado con fecha 5 de julio.

La solicitud cuenta con los requerimientos del caso y corresponde a la línea de investigación de la EESPP Formación Docente y Calidad por lo cual la aplicación de los instrumentos ha sido aprobada por la Unidad de Investigación, la misma que será coordinada por la interesada con la Unidad Académica que es la instancia correspondiente a su investigación.

Es cuanto tengo que informar.


## APÉNDICE C

### AUTORIZACIÓN DE USO DE INSTRUMENTOS



Tenga usted muy buenas noches, le escribe Mercedes Rea desde Lima – Perú, le quería agradecer por el documento tan interesante de la Revista Médica de Chile, lo he consultado para mi tesis especialmente el aporte del equipo que también conforma el doctor Christian Pérez. El cuestionario de prácticas pedagógicas que ha sido tomado en otros estudios para obtener el grado de maestría. Yo personalmente deseaba agradecer con mucha humildad al gran equipo, yo soy docente de nivel superior y siempre estoy tratando de mejorar mis prácticas pedagógicas. Atentamente,  
Mercedes Rea Avila

Enviado desde [Correo](#) para Windows 10

 Constanza Carrasco Zunino 20/10/2020  
María Mercedes Rea Avila

Estimada María Mercedes: muchas gracias por mensaje y felicitaciones; un agrado poder aportar.


Un atento saludo



UNIVERSIDAD

← ∨ Responder



 MARÍA MERCEDES REA 9:50 a. m.  
constanza.carrasco@uss.cl

Soy María Mercedes Rea Avila de Lima, Perú. Le escribí en octubre del 2020 para agradecerle por el artículo en la Revista Medica donde también figura el doctor Christian Perez.

Solicito a usted por favor un correo donde me autorice el uso de dicho instrumento en mi tesis doctoral.

Infinitamente agradecida  
Mercedes Rea

Get [Outlook para Android](#)

 Maria Constanza Carrasco Zu... 11:42 a. m.  
MARÍA MERCEDES REA

Estimada María: por mi parte no tengo inconveniente. Un cordial saludo

Obtener [Outlook para iOS](#)

...

[Muchas gracias.](#)

[Excelente, gracias.](#)

[Grac](#)

← ∨ Responder

## APÉNDICE D

### Matriz de consistencia

#### Práctica reflexiva y retroalimentación en la práctica docente de los estudiantes de último año formación inicial docente

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables Definición Conceptual	Definición Operacional	Tipo y Diseño de Investigación	Técnica e Instrumentos
<p><b>General</b></p> <p>¿En qué medida la práctica reflexiva y la retroalimentación influyen en la práctica docente de los estudiantes de formación inicial docente del último año de estudios en una Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública?</p> <p><b>Específicos</b></p> <p>¿Cuál es la influencia de la práctica reflexiva en la práctica docente?</p> <p>¿Cuál es la influencia de la retroalimentación en la práctica docente?</p> <p>¿Cuál es el nivel de práctica reflexiva en los estudiantes de formación inicial docente?</p> <p>¿Cuál es el nivel de práctica docente en los estudiantes de formación inicial docente?</p>	<p><b>General</b></p> <p>Analizar la influencia de la práctica reflexiva y la retroalimentación en la práctica docente de los estudiantes de formación inicial docente del último año de estudios en una Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública</p> <p><b>Específicos</b></p> <p>Determinar la influencia de la práctica reflexiva en la práctica docente.</p> <p>Determinar la influencia de la retroalimentación en la práctica docente.</p> <p>Determinar el nivel de práctica reflexiva en los estudiantes de formación inicial docente.</p> <p>Establecer el nivel de práctica docente en los</p>	<p><b>General</b></p> <p>La práctica reflexiva y la retroalimentación explican la práctica docente de los estudiantes de formación inicial docente del último año de estudios en una Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública</p> <p><b>Específicas</b></p> <p>La práctica reflexiva influye significativamente en la práctica docente.</p> <p>La retroalimentación influye significativamente en la práctica docente.</p>	<p><b>Práctica reflexiva</b></p> <p>Capacidad del docente para reflexionar sobre su práctica pedagógica y adecuarla a las necesidades e intereses de los estudiantes (Schön, 1983; Imbernón, 2007; Ramón, 2013).</p> <p><b>Retroalimentación</b></p> <p>Proceso reflexivo mediante el cual el docente evalúa las dificultades y fortalezas de los estudiantes y, mediante un diálogo reflexivo, los ayuda a tomar conciencia del proceso de su aprendizaje y adquirir autonomía (Ramaprasad, 1983; Fakhrunisa &amp; Herman, 2020).</p>	<p><b>Práctica reflexiva</b></p> <p>Esta variable se medirá a través del Cuestionario sobre Práctica Reflexiva</p> <p><b>Dimensiones</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexión sobre la planificación e implementación curricular</li> <li>- Reflexión sobre las sesiones de aprendizaje</li> <li>- Reflexión sobre la evaluación del aprendizaje</li> <li>- Reflexión sobre la intervención pedagógica</li> </ul> <p><b>Retroalimentación</b></p> <p>Esta variable se medirá a través del Cuestionario sobre Retroalimentación</p> <p><b>Dimensiones</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Retroalimentación sobre la planificación e implementación curricular</li> <li>- Retroalimentación sobre las sesiones de aprendizaje</li> </ul>	<p><b>Tipo de investigación:</b> Básica</p> <p><b>Diseño:</b> No experimental, transeccional correlacional-causal</p> <p><b>Enfoque:</b> Cuantitativo</p> <p><b>Población:</b> 142 estudiantes de la promoción 2023 de la Escuela Superior Pedagógica Pública Monterrico – EESPPM</p> <p><b>Muestra:</b> Censal</p>	<p><b>Técnicas:</b> Encuesta</p> <p><b>Instrumentos:</b></p> <p><b>Práctica Reflexiva:</b> Esta variable se medirá a través del Cuestionario sobre práctica reflexiva (creado por la autora de la investigación María Mercedes Rea Ávila)</p> <p><b>Retroalimentación</b> Esta variable se medirá a través del Cuestionario sobre retroalimentación (creado por la autora de la investigación María Mercedes Rea Ávila)</p> <p><b>Práctica Docente</b> Esta variable se medirá a través del Cuestionario sobre práctica docente (Pérez, 2016)</p>

<p>¿Cuál es el nivel de retroalimentación practicada por los estudiantes de formación inicial docente?</p>	<p>estudiantes de formación inicial docente. Establecer el nivel de retroalimentación practicada por los estudiantes de formación inicial docente.</p>		<p><b>Práctica docente</b> Trabajo pedagógico desarrollado por el docente en aula para impulsar el aprendizaje de los estudiantes. Involucra el uso de técnicas, estrategias didácticas y herramientas tecnológicas de apoyo para la aplicación del conocimiento teórico sobre el fenómeno educativo a la práctica pedagógica misma, que implica formar integralmente a los estudiantes (Labor, 1970; Vahos et al., 2019).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retroalimentación sobre la evaluación del aprendizaje</li> <li>- Retroalimentación sobre la intervención pedagógica</li> </ul> <p><b>Práctica docente</b> Esta variable se medirá a través del Cuestionario sobre Práctica Docente (Pérez, 2016)</p> <p><b>Dimensiones</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseñanza centrada en el estudiante</li> <li>- Planificación de la enseñanza</li> <li>- Evaluación de proceso</li> <li>- Relación dialogante</li> <li>- Enseñanza centrada en el profesor</li> <li>- Uso de recursos tecnológicos</li> </ul>		
--	--	--	--	---	--	--