

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



Competencias docentes para una retroalimentación significativa

Trabajo académico

Para optar el Título de Segunda especialidad profesional en Investigación y
Gestión Educativa

Autor:

Wilder Augusto Romero Valqui

Tumbes – Perú

2021

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



Competencias docentes para una retroalimentación significativa

Trabajo académico aprobado en forma y estilo por:

Dr. Segundo Oswaldo Alburquerque Silva (presidente)

Dr. Oscar Calixto La Rosa Feijoo (miembro)

Dr. Andy Figueroa Cárdenas (miembro)

Tumbes – Perú

2021

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



Competencias docentes para una retroalimentación significativa

Los suscritos declaramos que el trabajo académico es original en su contenido y forma

Wilder Augusto Romero Valqui (Autor)

Mg. Luis A. Puño Rojas (Asesor)

Tumbes – Perú

2021



UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES ESCUELA
PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PROGRAMA DE
SEGUNDA ESPECIALIDAD

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO ACADÉMICO

Tumbes, a los treinta y uno días del mes de julio del año dos mil veintidós, se reunieron sincrónicamente a través de Google meet, los integrantes del Jurado Evaluador, designado según convenio celebrado entre la Universidad Nacional de Tumbes y el Consejo Intersectorial para la Educación Peruana, a los coordinadores del programa: representantes de la Universidad Nacional de Tumbes el Dr. Segundo Oswaldo Alburquerque Silva, el Dr. Oscar Calixto La Rosa Feijoo, y un representante del Consejo Intersectorial para la Educación Peruana, el Dr. Andy Kid Figueroa Cárdena, con el objeto de evaluar el trabajo académico de tipo monográfico denominado: *Competencias docentes para una retroalimentación significativa*, para optar el Título de Segunda Especialidad Profesional en Investigación y Gestión Educativa al señor(a). **ROMERO VALQUI, WILDER AUGUSTO**.

A las doce horas, y de acuerdo a lo estipulado por el reglamento respectivo, el presidente del Jurado dio por iniciado el acto académico. Luego de la exposición del trabajo, la formulación de las preguntas y la deliberación del jurado se declaró aprobado por mayoría con el calificativo de **16**.

Por tanto, **ROMERO VALQUI, WILDER AUGUSTO**, queda apto(a) para que el Consejo Universitario de la Universidad Nacional de Tumbes, le expida el título de Segunda Especialidad Profesional en Investigación y Gestión Educativa.

Siendo las trece horas con treinta minutos el presidente del Jurado dio por concluido el presente acto académico, para mayor constancia de lo actuado firmaron en señal de conformidad los integrantes del jurado.

Dr. Segundo Oswaldo Alburquerque Silva
 Presidente del Jurado
 DNI: 25772336

Oscar Calixto La Rosa Feijoo
 Secretario del Jurado
 DNI: 00230120

Dr. Andy Kid Figueroa Cárdena
 Vocal del Jurado
 DNI: 43852105

Competencias docentes para una retroalimentación significativa Trabajo académico Para optar el Título de Segunda especialidad profesional de Investigación y Gestión Educativa

INFORME DE ORIGINALIDAD

23%

INDICE DE SIMILITUD

23%

FUENTES DE INTERNET

2%

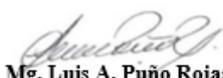
PUBLICACIONES

8%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.tec.mx Fuente de Internet	3%
2	repositorio.unas.edu.pe Fuente de Internet	2%
3	alicia.concytec.gob.pe Fuente de Internet	2%
4	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	2%
5	revistas.ucasal.edu.ar Fuente de Internet	1%
6	repositorio2.udelas.ac.pa Fuente de Internet	1%
7	maestriaunacionalista.blogspot.com Fuente de Internet	1%
8	repositorio.untumbes.edu.pe Fuente de Internet	1%


Mg. Luis A. Puño Rojas
Asesor

9	www.slideshare.net Fuente de Internet	1 %
10	guiadocente.net Fuente de Internet	1 %
11	es.scribd.com Fuente de Internet	1 %
12	repositorio.unjfsc.edu.pe Fuente de Internet	1 %
13	vdocumento.com Fuente de Internet	1 %
14	dspace.unitru.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
15	view.genial.ly Fuente de Internet	<1 %
16	repositorio.usil.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
17	www.dykinson.com Fuente de Internet	<1 %
18	repositorio.unap.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
19	scripta.up.edu.mx Fuente de Internet	<1 %
20	Katia Yesenia Álvarez-Castro, Luisa Socorro Martino-Ortiz, Jesús David Morales-Yepes, Elsi	<1 %

Trexí Velasco-Moreira. "RETROALIMENTACIÓN
FORMATIVA: UN RETO COMPETENCIAL DEL
DOCENTE DE HOY", Prohominum, 2021

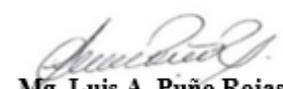
Publicación

21	prezi.com Fuente de Internet	<1 %
22	repositorio.unapiquitos.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
23	pingpdf.com Fuente de Internet	<1 %
24	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
25	repositorio.uct.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
26	repositorio.uta.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
27	Submitted to Universidad San Ignacio de Loyola Trabajo del estudiante	<1 %
28	repositorio.unid.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
29	repositorio.unac.edu.pe Fuente de Internet	<1 %

Excluir citas Activo

Excluir bibliografía Activo

Excluir coincidencias < 15 words


Mg. Luis A. Puño Rojas
Asesor

DEDICATORIA

A Dios, amo supremo del universo, por
sus bendiciones de todos los días.

A los que no están conmigo físicamente:
mamá Carmen, mamá Erlinda y mi
hermano Leoncio por ser los artífices de
mi sueño: ser profesional.

A mi esposa Juanita y a mi hijo *Jeffo*
porque están conmigo en toda
circunstancia, especialmente en las
difíciles.

A la Universidad Nacional de Tumbes
por darme la oportunidad para
desarrollarme profesionalmente, a través
de su política de formación en servicio.

ÍNDICE

RESUMEN	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DE LA MONOGRAFÍA	15
1.1. Descripción o realidad problemática	15
1.2. Formulación de los problemas	16
1.2.1. Pregunta general	16
1.2.2. Preguntas específicas	16
1.3. Formulación de los objetivos	17
1.3.1. Objetivo general	17
1.3.2. Objetivos específicos	17
1.4 Justificación	17
CAPITULO II COMPETENCIAS DOCENTES	19
2.1. Antecedentes	19
2.1.1. Antecedentes nacionales	19
2.1.2. Antecedentes internacionales	21
2.2. Definición	22
2.3. Tipos	23
2.4. Competencias docentes	24
2.6 Nuestra propuesta	26
CAPÍTULO III RETROALIMENTACIÓN SIGNIFICATIVA	28
3.1. Antecedentes	28
3.1.1. Antecedentes nacionales	28
3.1.2. Antecedentes internacionales	29
3.2. Definición	32
3.3. Tipos	33
3.4. La retroalimentación como herramienta de apoyo	35

3.5. Evaluación formativa	35
3.5 El Circuito de la Retroalimentación Significativa	37
CONCLUSIONES.....	42
RECOMENDACIONES	43
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	44
ANEXOS.....
Anexo 01.- Instrumento de la Investigación y Resultado
Anexo 02.- El Circuito de la Retroalimentación Significativa.....

RESUMEN

Toda enseñanza presupone un aprendizaje. Para dicho efecto, el docente implementa en su práctica estrategias metodológicas con el propósito de alcanzar el objetivo deseado (desarrollo de capacidades y competencias en los estudiantes), aunque a veces sin éxito. Esta situación nos motivó a investigar sobre el tema **COMPETENCIAS DOCENTES PARA UNA RETROALIMENTACIÓN SIGNIFICATIVA**, porque cuando un estudiante no ha logrado un aprendizaje, el docente tiene que afrontar esta realidad haciendo uso de la retroalimentación, la cual tiene que ser significativa para que el estudiante aprenda de manera consciente y autónoma. Esto implica que la retroalimentación tiene que aplicarse como una estrategia metodológica, es decir, de manera sistemática (pasos o momentos), donde entran en juego los diversos saberes que un docente posee.

Palabras clave: competencias - docentes – retroalimentación.

ABSTRACT

All teaching presupposes a learning. For said effect, the teacher implements in his practice methodological strategies with the purpose of reaching the desired goal (development of abilities and skills in the students), although sometimes without success. This situation motivated us to investigate about the topic TEACHER SKILLS TO A MEANINGFUL FEEDBACK, because when a student hasn't achieved a learning, the teacher has to face this reality making use of the feedback, which has to be meaningful for that the student learns of conscious way and autonomous. This implies that the feedback has to be applied how a methodological strategy, that is to say systematically (steps or moments), where they come into play the different knowledges that a teacher owns.

Keywords: skills, teachers, feedback

INTRODUCCIÓN

El ejercicio de la labor docente implica obligatoriamente el desarrollo de capacidades y competencias en los estudiantes, donde la enseñanza y el aprendizaje son aspectos que se relacionan mutuamente, pues, en términos pedagógicos, la efectividad de uno supone la efectividad del otro; por lo tanto, el rol del profesor y el alumno son importantes para lograr los propósitos esperados. En caso que esto no suceda, conviene, de parte del docente, brindar el apoyo correspondiente al estudiante, lo que en la práctica no viene sucediendo con la mayoría de ellos, pues se nota vacíos con relación a la retroalimentación; en tal sentido, nos planteamos el tema COMPETENCIAS DOCENTES PARA UNA RETROALIMENTACIÓN SIGNIFICATIVA. De ahí que a través de este trabajo, se busca reflexionar sobre la importancia de las competencias docentes (técnico-pedagógica, disciplinar y socioemocional), puesto que van a incidir de manera significativa en el proceso de enseñanza aprendizaje, donde la retroalimentación significativa encuentra su espacio ideal para que el profesor brinde el apoyo correspondiente, el cual deberá ser oportuno y pertinente a fin de que los estudiantes avancen en sus aprendizajes, con lo cual quedará demostrado que tanto el profesor como el alumno han cumplido con su rol de enseñar y aprender, respectivamente.

En tal virtud, en el presente trabajo de investigación, en el Capítulo I (PLANTEAMIENTO DE LA MONOGRAFÍA) hacemos mención a la realidad problemática, las preguntas, los objetivos, así como la justificación.

En el Capítulo II (MARCO TEÓRICO) abordamos las competencias docentes y la retroalimentación con sus antecedentes (nacionales e internacionales), así como la teoría correspondiente a ambos aspectos, motivo de la presente investigación. También planteamos nuestra propuesta con relación a las competencias docentes, así como

presentamos una estrategia de retroalimentación para lograr aprendizajes en los estudiantes, a la que denominamos: El Circuito de la Retroalimentación Significativa.

Como es de suponer, para que esto suceda, el docente en la práctica deberá movilizar las competencias antes citadas, buscando en todo momento el protagonismo de los alumnos, quienes deben asumir su verdadero rol de estudiantes, donde el esfuerzo, el espíritu de superación y la confianza en sí mismos, serán la clave para que logren aprendizajes de manera consciente y autónoma.

Conviene también precisar que el docente debe reflexionar sobre su práctica docente, en una suerte de autoevaluación para que le dé la debida importancia a la formación continua desde la Institución Educativa, es decir, implementando o participando en jornadas pedagógicas, donde se aborden temas puntuales y recurrentes con la práctica docente y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Cabe mencionar que el presente trabajo monográfico es fruto de una investigación básica, y el método utilizado es descriptivo correlacional, ya que pretende establecer una relación entre las competencias docentes y la retroalimentación significativa. Asimismo, los materiales utilizados corresponden a distintas fuentes electrónicas como físicas (tesis, libros, artículos, entre otros.).

Finalmente, dejamos en claro que nuestro propósito no es desmerecer el arduo trabajo que realizan los docentes, por el contrario, reconocemos su labor; sin embargo y a modo de contribuir con su delicada misión, presentamos propuestas vinculadas a las competencias docentes y a la retroalimentación, las cuales tiene como objetivo mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DE LA MONOGRAFÍA

1.1. Descripción o realidad problemática

El presente trabajo nos muestra una problemática que está presente en las aulas, sean éstas virtuales o físicas, pues donde quiera que se dé el proceso de enseñanza y aprendizaje va existir en menor o mayor cuantía necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Estas necesidades, obviamente, se darán por diversos factores, pero independientemente de la causa, corresponde a los docentes afrontar esta realidad desde el punto de vista pedagógico para propiciar los avances y logros de las capacidades y competencias en los estudiantes.

Según Méndez (2017), a propósito de las evaluaciones Pisa, Tims, Serce y Terce, manifiesta:

En América Latina es difícil lograr que los estudiantes quieran participar y emocionarse con lo que han aprendido. Los estudiantes de la región no están resolviendo problemas reales y muchos jóvenes no se dan cuenta de que lo que están aprendiendo les ayudará en sus vidas. (párr. 1)

En nuestro país, en cuanto se refiere a lectura y matemática, los aprendizajes tampoco son alentadores, pues la Evaluación Censal de los Estudiantes (ECE - 2019), aplicada por el Ministerio de Educación así lo demuestra. En esta evaluación la mayoría de estudiantes se encuentran bajo el nivel de logro destacado (lectura 85.5% y matemática 82.4). Estos resultados también se corroboran en el ámbito de nuestra región Amazonas, pues en lectura y matemática el 92.5% y 88.3%, respectivamente se encuentran bajo el nivel destacado.

Como no puede ser la excepción, el problema persiste en nuestra Institución Educativa, ya que en lectura el 89.95% se encuentra bajo el nivel destacado, así como en matemática el 83.95%.

Esta situación nos motivó a indagar en busca de una solución. Para tal efecto y suponiendo la raíz del problema, se aplicó un cuestionario a algunos docentes sobre la retroalimentación (ver anexo 1), ya que es un aspecto muy importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, se notó que los docentes no tenían claro sobre las clases de retroalimentación (nula, elemental, descriptiva, reflexiva o por descubrimiento) y, sobre todo, cuál de ellas propone el Ministerio de Educación para que se tenga en cuenta en la práctica docente. En ese sentido, se buscó identificar el nivel de competencia docente con relación a los niveles de retroalimentación que se debe implementar en el aula, es decir, durante las sesiones de clase y después de la revisión de las evidencias de aprendizaje.

Sobre el particular, consideramos que a mayor preparación de los docentes en aspectos como: técnico-pedagógico, académico o disciplinar y socioemocional, el desarrollo de capacidades y competencias de los estudiantes estarán garantizados y la problemática vinculada a las necesidades de aprendizaje se reducirá significativamente.

1.2. Formulación de los problemas

1.2.1. Pregunta general

¿Qué relación existe entre las competencias docentes y la retroalimentación significativa?

1.2.2. Preguntas específicas

¿Cómo se presentan los niveles de competencias docentes en el ejercicio de la labor pedagógica?

¿Qué relación existe entre las competencias docentes y la retroalimentación significativa?

¿Cuánta importancia tiene la retroalimentación significativa en el aprendizaje de los estudiantes?

1.3. Formulación de los objetivos

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación que existe entre las competencias docentes y la retroalimentación significativa.

1.3.2. Objetivos específicos

Identificar las competencias docentes en el ejercicio de la labor pedagógica.

Determinar la influencia de las competencias docentes en la retroalimentación significativa.

Establecer la importancia de la retroalimentación significativa en los aprendizajes de los estudiantes.

1.4 Justificación

El presente trabajo de investigación resulta importante por las siguientes razones:

Conviene implementarlo en la práctica docente, pues tiene como objetivo la solución a un problema recurrente en los centros educativos: bajo nivel de aprendizaje de los estudiantes. En este caso, planteamos como solución la implementación de la retroalimentación significativa.

Va a repercutir directamente en los estudiantes, puesto que van a mejorar sus aprendizajes; por consiguiente, la educación tendrá sentido para ellos y, por ende, para su familia y la sociedad en su conjunto, ya que la educación es el pilar del desarrollo de un país.

Es una modesta aportación al quehacer docente en cuanto se refiere a la retroalimentación. Este trabajo da un valor agregado a lo que plantean Daniel Wilson (Escala de la Retroalimentación) y Rebeca Anijovich (Modos de

Retroalimentación), ya que considera aspectos importantes que coadyuvan al logro de los aprendizajes.

Plantea una nueva estrategia metodológica: El Circuito de la Retroalimentación Significativa. Esta estrategia propone pasos o momentos que buscan de manera secuencial y sistemática la autonomía de los estudiantes con relación a sus aprendizajes.

CAPITULO II COMPETENCIAS DOCENTES

2.1. Antecedentes

2.1.1. Antecedentes nacionales

Sánchez (2021) en su trabajo de investigación “Competencia docente y el nivel académico de primaria del distrito de Saposoa – provincia de Huallaga, departamento de San Martín”, estableció la relación que existe entre las competencias docentes y el rendimiento académico en los estudiantes de educación primaria en el distrito de Saposoa provincia de Huallaga, región de San Martín. El autor realizó un estudio del nivel básico (descriptivo–correlacional, de corte transversal), para la recopilación de datos utilizó un cuestionario de 11 preguntas, con 5 opciones de respuesta con escala de tipo Likert. Utilizó una muestra de 114 padres de familia. Se utilizó la estadística descriptiva e inferencial no paramétrica correlación Rho de Spearman para procesar y analizar los datos obtenidos. Los resultados obtenidos indican que hay significancia entre la variable independiente, competencias docentes y el rendimiento académico en los estudiantes a nivel primario en el distrito de Saposoa ($P.\text{valor}=0.00 < \alpha=0.05$) con un coeficiente de correlación moderado ($r_s=0.474$); las competencias docentes fueron valoradas como regular ($\bar{X}=3.2$), las competencias genéricas ($\bar{X}=3.6$) y competencias específicas calificadas como regular ($\bar{X}=3.1$) y las competencias básicas son valoradas como ligeramente bueno ($\bar{X}=2.9$). La variable dependiente, rendimiento académico de los estudiantes de primaria, obtuvo una valoración regular ($\bar{X}=3.4$), la comprensión lectora ($\bar{X}=3.1$), comprensión matemática ($\bar{X}=3.1$), ciencia y tecnología ($\bar{X}=3.2$) y cultura y valores ($\bar{X}=3.9$) son

valoradas como ligeramente bueno, mientras el promedio de calificaciones de los estudiantes es ligeramente regular ($\bar{X}=3.4$).

Barragán (2019) en su trabajo de investigación “Competencia genérica de los docentes de la Unidad Educativa del Milenio. Quevedo, 2019”, determinó el nivel de las competencias genéricas que presentan los docentes de la Unidad del Milenio. El autor realizó una investigación básica descriptiva de corte transversal con enfoque cuantitativo, diseño no experimental. Utilizó una muestra no probabilística, intencional y por conveniencia (15 docentes de la Unidad). Los datos se obtuvieron a través de la técnica del cuestionario, la que fue validada a través del juicio de expertos. En la investigación se planteó la hipótesis: el nivel de las competencias genéricas de los directivos de la Unidad Educativa del Milenio “Carmelina Granja Villanueva” es deficiente, la población de 15 docentes de la jornada matutina. Se utilizó una muestra de 15 docentes y se usó el muestro no probabilístico por cuotas. Es una investigación básica, descriptiva, cuantitativa y transversal. El diseño es No experimental, se desarrolló la técnica de la encuesta y el instrumento usado es el cuestionario, el cual está conformado de 26 ítems, cuyas respuestas se encuentran en la escala ordinal. El nivel de confiabilidad se encuentra en 9.45 y la validez fue aprobada por tres expertos. Se usó el software SPSS versión. El grado de confiabilidad fue determinada haciendo uso del Coeficiente Alfa de Cron Bach, el cual dio como resultado 0,945, para el cuestionario de competencias genéricas de los docentes utilizando. Este resultado nos demuestra un nivel de confiabilidad muy bueno; asimismo, se puede afirmar que el instrumento de medición, de 26 preguntas, es 0,945 % confiable. Los

resultados obtenidos responden al objetivo planteado en la investigación, dado que se determinó el nivel de las competencias genéricas que presentan los docentes de la Unidad, coligiendo que la mayoría de ellos cuentan con un nivel alto, lo que permite realizar exitosamente su trabajo, siendo efectivo con las actividades y tareas que se realizan. De igual manera, se concluyó que en su gran mayoría los docentes presentan un nivel alto en todas las dimensiones de las variables de las competencias genéricas.

2.1.2. Antecedentes internacionales

Kagel (2019) en su investigación “Competencias didácticas digitales en propuestas de formación docente: Descripción de un proyecto de capacitación docente”, organizó y ejecutó programas para la Formación de profesores en competencias didácticas y digitales, los cuales generó un cambio en la aplicación de los medios tecnológicos en el plano digital y didáctico, poniendo su centro en las metodologías activas. Se seleccionaron 5 áreas de competencia: Conocimiento, planificación y organización; Comunicación e Interrelación; Metodológica didáctica; Innovación e identificación de necesidades; Evaluación e Investigación. Las prácticas pedagógicas innovadoras se desarrollaron mediante cursos para profesores sobre la enseñanza y aplicación de Metodologías Activas Digitales como Aprendizaje basado en casos, problemas y proyectos, Aula Invertida, Aula Digital. El uso efectivo de las TICs en todo lo que ofrece, no contribuye únicamente a potenciar los recursos digitales en los estudiantes, sino a construir nuevos saberes, así como promover un rol docente innovador.

Mendoza (2018) en su trabajo de investigación “Las competencias del docente especializado y su desempeño profesional. Realizado en siete escuelas y programas del Instituto Panameño de Habilitación Especial, Región de Panamá Centro”, analizó las competencias y el desempeño laboral del docente de educación especial que labora en el Instituto Panameño de Habilitación Especial (I.P.H.E.). La investigación en mención no pretende manipular variables, sino se centra en valorar los conocimientos y actuación propia del docente que se requieren ante diversas situaciones para un desempeño eficaz. La presente investigación se fundamenta en el análisis de información obtenida mediante una encuesta aplicada a los sujetos en estudio y una entrevista semi-estructurada dirigida a directivos y supervisores, quienes son los encargados del acompañamiento directo de este proceso. Finalmente, la información que profesionales formadores de los docentes de educación especial, brindan desde su experiencia y ejecución directa en la Universidad, permite establecer conclusiones y recomendaciones con relación al tema de estudio.

2.2. Definición

Revisando la literatura sobre las competencias, nos encontramos con las siguientes definiciones:

La RAE (2021) en su segunda acepción señala que **competencia** deriva del latín *competentia* y significa “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”.

Alles (2015) menciona que la competencia “hace referencia a las características de personalidad, devenidas en comportamientos, que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo” (p. 91).

Perrenoud (2004) define a la competencia como una “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (p. 8).

Por su parte, el Marco de Buen Desempeño Docente (2012) establece que la competencia “es más que un saber hacer en cierto contexto, pues implica compromisos, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de unos fundamentos conceptuales y comprensión de la naturaleza moral y las consecuencias sociales de sus decisiones” (p. 21).

De manera similar, el CNEB (2016) define a la competencia “como la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético” (p. 36).

Como se puede apreciar todas las definiciones tienen un denominar común (capacidad y características personales), las cuales resultan indispensables cuando se trata de alcanzar objetivos. En consecuencia, se podría decir que una competencia es el conjunto de características y capacidades que una persona posee para lograr objetivos, mediante una acción consciente y deliberada.

2.3. Tipos

Según Spencer y Spencer (citado por Alles, 2005), establece que hay cinco principales tipos de competencias, las cuales son:

1. Motivación. Está relacionado con los intereses que una persona tiene o desea fervientemente. Las motivaciones “dirigen, conllevan y seleccionan” el comportamiento para realizar ciertas acciones o enfocarse en objetivos y alejarse de otros.
2. Características. Hace mención a las condiciones físicas y a las respuestas frente a situaciones o información.

3. Concepto propio o concepto de uno mismo. Son las actitudes, valores o imagen que distinguen a una persona.
4. Conocimiento. Es el conjunto de información que una persona posee sobre áreas específicas.
5. Habilidad. Está referida a la capacidad de desempeñar cierta tarea física o mental.

Definitivamente, estas cinco competencias condicionan el accionar de una persona ante un hecho concreto. Claro está que no todas las personas poseen estas competencias para alcanzar el logro deseado. De ahí que se debe promover el desarrollo de estas competencias en los miembros de una entidad para alcanzar los objetivos institucionales (p. 79-80).

2.4. Competencias docentes

En el campo de la docencia, las competencias anteriormente citadas son de suma importancia; sin embargo, conviene tener en cuenta otras competencias específicas, las cuales están directamente relacionadas con el trabajo pedagógico, puesto que busca en los estudiantes el logro y consolidación de los aprendizajes.

En efecto, Perrenoud (2004) propone competencias profesionales nuevas para enseñar, las cuales son:

1. **Organizar y animar situaciones de aprendizaje:** Saber los contenidos de una disciplina que se va a enseñar y traducirlos en objetivos de aprendizaje. Tener en cuenta las representaciones de los alumnos para trabajar y a partir de sus errores y de sus obstáculos en el aprendizaje.
2. **Gestionar la progresión de los aprendizajes:** Diseñar y controlar situaciones problema que se adapten al nivel y potencial del alumno. Tener en cuenta que los objetivos de la enseñanza son graduales y se

concretizan a largo plazo. Las actividades de aprendizaje se deben trabajar sobre la base de las teorías.

3. **Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación:** Abordar la heterogeneidad dentro de la clase. Practicar el apoyo integrado y trabajar con alumnos con gran dificultad. Desarrollar algunas formas de cooperación estudiantil y formas de enseñanza entre ellos.
4. **Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo:** Estimular el deseo de aprender, explicar la conexión con el conocimiento, la importancia del trabajo escolar y desarrollar las habilidades de autoevaluación de los niños. Establecer un consejo de estudiantes para negociar diferentes tipos de reglas y deberes. Propiciar la definición del proyecto personal del alumno.
5. **Trabajar en equipo:** Crear proyectos en equipo, expresiones conjuntas. Facilitar grupos de trabajo, conducir reuniones. Enfrentar y analizar juntos situaciones complejas, prácticas y dificultades personales.
6. **Participar en la gestión de la escuela:** Diseñar de común acuerdo un proyecto institucional con todos los componentes de la escuela. Organizar y propiciar la participación de los alumnos en la gestión institucional.
7. **Informar e implicar a los padres:** Propiciar reuniones de información y discusión. Dirigir las reuniones. Involucrar a los padres en la construcción del conocimiento.
8. **Utilizar las nuevas tecnologías:** Emplear software para edición de documentos. Aprovechar el potencial didáctico de los programas con

relación a los objetivos educativos. Utilizar herramientas multimedia en la clase.

9. **Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión:** Analizar las relaciones tanto educativas como la autoridad y la comunicación en el aula. Cultivar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y la justicia. Combatir los prejuicios, la discriminación social, sexual y étnica.
10. **Organizar la propia formación continua:** Explicar sus prácticas adecuadamente. Establecer un equilibrio de competencias y un programa autónomo de formación continua. Involucrarse en la formación de los colegas. (pp. 2-3)

2.6 Nuestra propuesta

Como se habrá podido advertir, las ideas que propone Perrenoud son acertadas; sin embargo, con el propósito de entender y, sobre todo, explicar las características de un docente idóneo, ponemos a consideración las siguientes competencias:

1. Competencia técnico-pedagógica. Están referidas fundamentalmente al conocimiento de aspectos como:
 - Conocimiento y manejo del currículo (diversificación curricular).
 - Conocimiento de las teorías del aprendizaje (Piaget, Ausubel, Vygotsky, entre otros.).
 - Los aportes de la neurociencia.
 - Estrategias de enseñanza y aprendizaje.
 - Evaluación formativa y retroalimentación.
- Asimismo, el docente debe demostrar:
- Un interés por la formación continua.

- Una motivación para dar solución a los problemas pedagógicos desde el aula (innovación pedagógica).
2. Competencia disciplinar. Esto implica que el docente debe:
- Tener un dominio de su área en cuanto a conocimientos y estrategias específicos.
 - Entender y explicar las competencias, capacidades y desempeños del área a su cargo.
3. Competencia socioemocional. El docente como líder pedagógico y social, en todo momento, debe demostrar habilidades socioemocionales como: autoestima, asertividad, empatía, entre otras. En consecuencia, resulta también importante considerar lo que propone Gardner (1999), es decir, tener en cuenta la inteligencia intrapersonal, la cual “está involucrada principalmente en el examen y conocimiento de un individuo de sus propios sentimientos”, así como la inteligencia interpersonal o sea “la que mira hacia afuera, hacia la conducta, sentimientos y motivaciones de los demás” (p. 289).

CAPÍTULO III RETROALIMENTACIÓN SIGNIFICATIVA

3.1. Antecedentes

3.1.1. Antecedentes nacionales

Arrese (2021) en su trabajo “La retroalimentación formativa y el aprendizaje de la matemática en los estudiantes de educación secundaria de una institución educativa - Lurín, 2021”, estableció la relación entre la retroalimentación formativa y el aprendizaje de la matemática en los estudiantes. El trabajo de investigación se realizó mediante un enfoque cuantitativo, tipo básica, diseño no experimental de corte transversal y nivel descriptivo- correlacional. Como instrumento se utilizó un cuestionario de retroalimentación formativa y una prueba de matemática, los cuales fueron validados mediante el juicio de expertos. Según la prueba de hipótesis general los resultados estadísticos expresan una correlación positiva considerable entre ambas variables, cuyo resultado fue 0,564. Asimismo, en la primera hipótesis específica se alcanzó una correlación de Spearman de 0.486 entre las dimensiones de la retroalimentación reflexiva y el aprendizaje de la matemática. De igual modo, la segunda hipótesis específica (la retroalimentación descriptiva) se relaciona positivamente con el aprendizaje de la matemática, ya que tiene una correlación media, cuyo resultado fue 0,448. Además, la tercera hipótesis específica sobre la retroalimentación elemental se relaciona positivamente con el aprendizaje de la matemática, puesto que tiene una correlación positiva considerable, cuyo resultado fue 0,532.

Alegría (2021) en su trabajo de investigación “Retroalimentación y evaluación formativa en los estudiantes de la Institución Educativa 0115,

Tarapoto 2020”, se planteó como objetivo general determinar la relación entre la retroalimentación y la evaluación formativa de los estudiantes de la Institución Educativa 0115, Tarapoto 2020. El trabajo de investigación se realizó mediante un enfoque cuantitativo, tipo básica, diseño no experimental de corte transversal descriptivo-correlacional, en una población y muestra de 34 alumnos de la Institución Educativa 0115, Tarapoto, correspondiente al año 2020. Se utilizó como técnica a la encuesta y se aplicaron dos cuestionarios (instrumentos), cuyos resultados son: En la Institución Educativa 0115, Tarapoto 2020, el nivel de retroalimentación de los estudiantes fue bajo (62%); mientras que el nivel de evaluación formativa en los estudiantes de la mencionada Institución fue medio (53%). Asimismo, existe relación entre la variable evaluación formativa y las dimensiones de la variable retroalimentación (reflexiva, descriptiva, elemental e incorrecta), pues los niveles de significancia fueron menores a 0,05 y los coeficientes de correlación fueron 0,760, 0,800, 0,796 y 0,819, respectivamente. Por lo tanto, se puede decir que existe relación significativa entre la retroalimentación y la evaluación formativa en los estudiantes de la Institución Educativa 0115, Tarapoto, 2020, ya que el nivel de significancia fue 0,000 ($< 0,05$) y el valor del coeficiente de correlación fue 0,820.

3.1.2. Antecedentes internacionales

Escobar (2020) con su trabajo de investigación “Capacitación docente sobre el modelo de retroalimentación de Hattie y Timperley para el mejoramiento del proceso de evaluación formativa”, se propuso la aplicación del Modelo de Hattie y Timperley como instrumento de

retroalimentación para el mejoramiento del proceso de evaluación formativa en la Unidad Educativa Bíblica Cristiana Sendero de Fe de la ciudad de Guayaquil. El trabajo se realizó durante 6 sesiones con los 23 participantes que forman la plana docente de la institución. En el diagnóstico se aplicó un cuestionario a los docentes con la finalidad de conocer sus conocimientos con respecto a Evaluación Formativa y Retroalimentación, cuyos resultados fueron muy dispersos; por lo tanto, era necesario aclarar y nivelar los conocimientos para que logren utilizar el modelo de retroalimentación de manera apropiada y obtener los resultados deseados. En el desarrollo de la intervención y como parte de la sesión número cinco, se les pidió que pongan en práctica en sus aulas de clase todo lo asimilado en las sesiones a través de una retroalimentación a sus estudiantes para reforzar los conocimientos adquiridos. A pesar que no fue posible verificar la consecuencia positiva de la retroalimentación en los futuros trabajos de los estudiantes, los profesores adquirieron un conocimiento más claro con respecto a la evaluación formativa y retroalimentación. Asimismo, conocieron y aplicaron el método de Hattie y Timperley, generando un conocimiento positivo en el conocimiento del proceso de evaluación formativa; sin embargo, es necesario que se aplique de forma longitudinal durante un año lectivo para corroborar las bondades de la evaluación formativa y retroalimentación, así como el método de Hattie y Yimperly.

Garcés, Labra y Vega (2019) en sus trabajos de investigación “La retroalimentación: una estrategia reflexiva sobre el proceso de aprendizaje en carreras renovadas de educación superior”, se centran en la elaboración de una estrategia formativa de retroalimentación dirigida a los estudiantes

de nueve carreras renovadas de una universidad estatal regional. La estrategia en mención fue generada por el equipo técnico de la Unidad de Mejoramiento Docente (UMD). Se utilizó una investigación cualitativa de caso múltiple mediante una metodología mixta y diseño etnográfico. Para tal fin, el equipo de la UMD analizó dos documentos oficiales como referentes. Asimismo, se programó cuatro reuniones de trabajo y entrevistas semiestructuradas a los estudiantes participantes de la intervención. Entre los principales resultados de esta estrategia aplicada por el equipo técnico se destaca que el puntaje Prueba de Selección Universitaria (PSU) no se relaciona con su rendimiento académico, aunque existen diferencias asociadas a factores escolares, así como a aspectos personales de los estudiantes. De igual modo, se manifiesta que contaron con diversas estrategias de preparación para el ingreso a la vida universitaria, pero sin contar con un acompañamiento efectivo. Adicionalmente, existe disconformidad sobre sus resultados académicos, debido a problemas de adaptación universitaria, factores personales y el grado de complejidad de las asignaturas. Por último, el estudio precisa la necesidad de fortalecer en los estudiantes las estrategias de aprendizaje de motivación, manejo de la ansiedad y planificación del estudio, todo ello sumado a las funciones cognitivas de exactitud y precisión, exploración sistemática y habilidades lingüísticas.

3.2. Definición

El término retroalimentación o feedback en inglés, fue acuñado por la ingeniería y la electrónica en el siglo XX. Luego, fue extendiéndose a otras áreas del saber, especialmente al campo educativo como una acción vinculada a la enseñanza primero, pues se concebía como repaso; posteriormente con el aprendizaje, puesto que se busca el protagonismo del estudiante en cuanto a sus saberes.

A propósito, conviene revisar algunas definiciones de retroalimentación:

Vinacur (citado en Escobar, 2020), refiriéndose al tema de la retroalimentación, menciona:

La retroalimentación básicamente es la información que el profesor y, en algunas ocasiones, los pares dan a un alumno durante el proceso de aprendizaje, con la finalidad de que éste pueda saber cómo está realizando su tarea, si está logrando aprender y cuáles son las correcciones que debe realizar para futuros trabajos. (p. 12)

Lo antes dicho coincide de alguna forma con Anijovich (2019), quien expresa que “la palabra retroalimentación [...] remite a ofrecer información o sugerencias sobre lo que ya ocurrió” (p. 23).

Por su parte, el Ministerio de Educación (2016), en el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), señala:

La retroalimentación consiste en brindar al estudiante información que describa sus logros o progresos con relación a los niveles esperados de una competencia. Esta información le permitirá al estudiante comparar lo que hizo con lo que debió hacer. Además, debe sustentarse en criterios claros y compartidos previamente, ofrecer modelos de trabajo o procedimientos para que el estudiante revise o corrija. Por otra parte, retroalimentar consiste en

otorgar un valor a lo realizado, y no en brindar elogios o críticas sin fundamento que no orienten sus esfuerzos con claridad o que los puedan distraer de los propósitos centrales. (p. 200)

Ravela, Picaroni y Loureiro (2017), a propósito de la retroalimentación, manifiestan que a “medida que elaboran sus desempeños, trabajos o exhibiciones, los estudiantes deberían recibir devoluciones y sugerencias de sus docentes y compañeros” (p. 103).

A partir de lo antes dicho y según nuestro entender, la retroalimentación vendría a ser la ayuda oportuna y pertinente que brinda el docente al estudiante, teniendo en cuenta las dificultades o necesidades de éste con la finalidad de que mejore en sus aprendizajes. Claro está, sin ignorar los logros de los estudiantes con relación a la elaboración de sus evidencias de aprendizaje.

3.3. Tipos

Para el presente trabajo, se ha tenido en cuenta lo que propone el ente rector de la educación peruana, es decir, el Ministerio de Educación (2017), el cual, a propósito de la observación y evaluación docente, considera las siguientes clases de retroalimentación:

Retroalimentación incorrecta (Nivel 1): El docente, al dar retroalimentación, brinda información **equivocada** al estudiante o **considera** que **algo es correcto cuando no lo es o viceversa**. Ejemplo: El docente señala: “No, no es 50 °C. La temperatura de la mezcla siempre es el promedio de las temperaturas iniciales”. *En conclusión, el o la docente no domina el tema.*

Retroalimentación elemental (Nivel 2): El docente **solamente señala** si la **respuesta** o procedimiento que el estudiante está desarrollando **es correcta**

o incorrecta. También incluye preguntarle si está seguro de su respuesta sin darle más elementos de información, o bien brindarle la respuesta correcta. Ejemplo: El docente señala: “No, no es 50 °C. ¡Sigue intentándolo!”. *En conclusión, el o la docente no da mayores herramientas para descubrir la respuesta en el estudiante, pues sólo niega o afirma.*

Retroalimentación descriptiva (Nivel 3): El docente ofrece oportunamente elementos de información suficientes para que mejoren su trabajo los estudiantes, describiendo lo que está logrado o no. Asimismo, sugiere en detalle qué hacer para mejorar. Ejemplo: Cuando Pablito responde: “¡50 grados!”, el docente señala: “No puede ser 50 °C. No olvides que, cuando agregas agua fría al agua caliente, ésta se enfría”. *En conclusión, el o la docente da pistas a través de estrategias para ayudar al estudiante a descubrir la respuesta.*

Retroalimentación reflexiva o por descubrimiento (Nivel 4): El docente **guía** a los estudiantes para que **ellos mismos sean** quienes descubran cómo mejorar su desempeño o bien para que **reflexionen sobre su propio razonamiento**, así como **identifiquen o se den cuenta del origen de sus concepciones o de sus errores**. (pp. 27, 28)

Como es de suponer y teniendo en cuenta el aprendizaje de los estudiantes, los docentes tenemos que optar por la retroalimentación reflexiva o por descubrimiento, toda vez que parte de las respuestas erróneas de los estudiantes, para ayudarles a encontrar la respuesta correcta, a través de preguntas que promuevan el razonamiento, las cuales se harán teniendo en cuenta los criterios que previamente se ha considerado en la evaluación formativa.

3.4. La retroalimentación como herramienta de apoyo

Mateo (2005) plantea “que no debemos olvidar que el propósito directo de la enseñanza es el aprendizaje” (p. 113). En consecuencia, cuando los estudiantes no aprenden se tiene que apelar a la retroalimentación como herramienta de apoyo para que la enseñanza y el aprendizaje cobren sentido en el proceso educativo. En ese sentido, el profesor cumpliendo con su rol de mediador tiene que brindar la ayuda correspondiente a los estudiantes con necesidades de aprendizaje. Para tal efecto, en su desempeño docente, tiene que optar por una retroalimentación descriptiva y, sobre todo, por una retroalimentación reflexiva o por descubrimiento a fin de garantizar el avance o logro de los aprendizajes. Esto implica la implementación de una retroalimentación permanente dentro del proceso de enseñanza aprendizaje; en consecuencia, tiene que apelar a la evaluación formativa en su práctica docente.

3.5. Evaluación formativa

El Ministerio de Educación, a través del CNEB (2016) propone que la evaluación formativa como proceso busca el logro de competencias. En consecuencia, valora el desempeño de los estudiantes, identifica el nivel de aprendizaje de éstos con relación a las competencias y crea oportunidades para que el estudiante demuestre su capacidad para combinar las capacidades de una competencia (p. 196).

Para seguir entendiendo lo que es la evaluación formativa, conviene revisar sus características según el Ministerio de Educación (2001), el cual señala:

Permanente: Porque la evaluación debe darse durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para detectar las dificultades que se van presentando con la finalidad de averiguar las causas y actuar oportunamente sin esperar que el proceso concluya.

Criterial: Porque debe estar orientada por criterios, los cuales se constituyen en puntos de referencia para comprobar el nivel de un estudiante con respecto al grado de adquisición o desarrollo de las competencias.

Interdependiente: Porque debe existir coherencia entre la evaluación y los procesos de planificación y ejecución, permitiendo una integración entre ellos; por lo tanto, la evaluación no tiene que constituirse un fin en sí misma, sino en un medio para mejorarlos.

Participativa: Porque debe involucrar a los agentes educativos: profesores, estudiantes, padres en diferentes planos de actuación. (p. 26)

De las características antes enunciadas, merece una atención especial la criterial, puesto que la evaluación formativa se complementa con la retroalimentación a través de los criterios, los cuales deberían conocer y, sobre todo, entender los estudiantes. Se podría decir que la existencia de una supone la presencia de la otra (la retroalimentación es complemento de la evaluación formativa). De ahí que los criterios que se tiene en cuenta en la evaluación formativa, también se debe considerar en la retroalimentación para brindar el apoyo oportuno y preciso a los estudiantes. Claro está, teniendo en cuenta aquellos criterios donde han tenido dificultades, las cuales se convierten en necesidades de aprendizaje que se deben superar mediante una buena retroalimentación (reflexiva o por descubrimiento).

Ahora bien, ya sabemos que el docente tiene que ayudar a los estudiantes a través de una adecuada retroalimentación. Para tal efecto, se podría recurrir a la Escalera de la Retroalimentación de Daniel Wilson o Modos de Retroalimentación de Rebeca Anijovich, aunque ambos sólo son de ayuda cuando deseamos hacer una retroalimentación descriptiva. En consecuencia, se sugiere implementar el Circuito de la Retroalimentación Significativa para ayudar a los estudiantes a superar sus

dificultades de manera reflexiva y por descubrimiento, tal como propone el Ministerio de Educación.

3.5 El Circuito de la Retroalimentación Significativa

El Circuito de la Retroalimentación Significativa, como ya se dijo, es una respuesta a la aspiración del Ministerio de Educación, en cuanto propone que los profesores deben implementar en sus prácticas pedagógicas la retroalimentación reflexiva o por descubrimiento, sobre todo. Este circuito parte de la premisa que el aprendizaje es una actividad social, donde según Díaz-Barriga y Hernández (2002) “el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los otros y en un momento y contexto cultural particular” (p. 3).

El Circuito de la Retroalimentación Significativa apuesta a ser una estrategia metodológica y tiene como referentes principales a Daniel Wilson y Rebeca Anijovich; sin embargo, considera otros pasos o momentos, los cuales están vinculados principalmente a la motivación, la autoestima y el reconocimiento de las capacidades de los estudiantes por parte de ellos mismos (Efecto Galatea), así como por parte del docente (Efecto Pigmalión), con la finalidad de que los estudiantes logren aprendizajes de manera autónoma y reflexiva. Veamos en qué consiste cada uno de estos pasos o momentos:

➤ **Primer momento (Expresar buen humor):** Luego del saludo correspondiente, se bromea con los estudiantes, teniendo en cuenta la confianza y el respeto, obviamente. Esto se hace con el ánimo de generar un ambiente agradable y libre de tensiones, el cual de seguro va a favorecer el desarrollo óptimo de la retroalimentación. Ejemplo:

- Hola, ¿cómo estás?

- ¿Listo para una pichanguita? *Ja, ja... (En caso que al estudiante le guste el deporte)*
- ¿Haciendo tronar al trombón? *Ja, ja... (En caso que al estudiante le guste la música)*

➤ **Segundo momento (Expresar cumplidos):** Con el ánimo de mejorar o fortalecer el estado emocional de los estudiantes, se sugiere decir las siguientes expresiones a los estudiantes:

- En primer término, debo felicitarte porque has cumplido con presentar tu evidencia de aprendizaje.
- Nunca dejes de presentar tus actividades, porque sólo así vas a mejorar tus aprendizajes. ¿De acuerdo?
- Ahora, vamos a conversar sobre tu evidencia de aprendizaje. ¿Te parece?

➤ **Tercer momento (Aclarar):** Con la finalidad de conocer qué aprendieron y cómo los estudiantes elaboraron sus evidencias de aprendizaje, se formula las siguientes preguntas:

- Estudiante, explícame, ¿qué aprendiste al hacer la actividad?
- ¿Qué dificultades tuviste?
- ¿Cómo las superaste?

➤ **Cuarto momento (Valorar):** En este momento, nos enfocamos en los aspectos positivos de las evidencias de aprendizaje de los estudiantes. Hay que felicitarlos, dando detalles de sus logros y avances, de acuerdo a los criterios establecidos en el instrumento de evaluación. Ejemplo: *¡Excelente! Las ideas de los párrafos se relacionan entre sí. (coherencia) Veo que has tildado correctamente las palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas. ¡Felicitaciones! (ortografía).*

➤ **Quinto momento (Propiciar la reflexión):** En este momento, hay que propiciar que el estudiante identifique y reflexione sobre sus errores, así como, descubra la manera de superarlos a través de preguntas pertinentes. Igual que en la valoración, hay que tener en cuenta los criterios considerados en el instrumento de evaluación. Ejemplo: *Estudiante, la expresión: “Llego a su chacra y se puso a trabajar y volvió a su casa”, ¿estará bien escrita?, ¿por qué? (ortografía y cohesión).*

En esta parte, las sugerencias son oportunas, pero hay que inducir las para que el estudiante caiga en la cuenta de manera reflexiva. Ejemplo: *“¿No crees que debes revisar la tildación general?, ¿por qué?”* (En caso de errores de ortografía, obviamente).

➤ **Sexto momento (Propiciar avances):** En este paso, hay que permitir que los estudiantes sigan avanzando en el desarrollo de sus capacidades y competencias, pues es importante que los estudiantes asuman como actitud, la mejora continua en sus aprendizajes. Por lo tanto, se debería hacer las siguientes preguntas:

- Estudiante, ¿consideras que ya no hay nada que mejorar en tu evidencia de aprendizaje?
- Entonces, ¿qué podrías mejorar en tu evidencia de aprendizaje?
- ¿Qué harías diferente si tuvieras que hacer la misma actividad?

➤ **Séptimo momento (Expresar expectativas):** En este último momento, se propicia que los estudiantes reconozcan la capacidad que tienen para elaborar una buena evidencia de aprendizaje. (Efecto Galatea). Luego que ellos lo reconocen, se tiene que corroborarlo, expresando nuestras expectativas con relación a sus capacidades (Efecto Pigmalión). Para tal efecto, se utiliza los siguientes mensajes:

- Estudiante, ¿consideras útiles las recomendaciones que te di?, ¿por qué? (*Esta pregunta se hace para confirmar si hemos sido entendido, ya que a partir de las indicaciones, los estudiantes deben mejorar sus aprendizajes.*)
- ¿Consideras que vas a poder llevar a la práctica las recomendaciones que te di y mejorar tu evidencia de aprendizaje?, ¿por qué? (Efecto Galatea)
- **Efectivamente, vas a mejorar tu evidencia de aprendizaje, porque tienes la CAPACIDAD para hacerlo. Confía en los dones que Dios te ha dado. ¡Tú puedes! (Efecto Pigmalión)**

Como se puede apreciar, en todo momento se busca reforzar el vínculo socioafectivo con los estudiantes, a través de la confianza y el respeto como condiciones ineludibles para el diálogo reflexivo en favor de la autonomía de los aprendizajes.

Por otra parte, se puede apreciar que los momentos o pasos antes señalados coadyuvan a una retroalimentación reflexiva como condición indispensable para propiciar un aprendizaje autónomo en los estudiantes. Asimismo, durante el Circuito de la Retroalimentación Significativa procuramos generar un estado emocional adecuado en los estudiantes, así como su implicación en el proceso como agentes activos de su aprendizaje, donde el buen trato y una voz adecuada cumplen un rol muy importante, toda vez que van a materializar el afecto y la motivación que debemos brindar a nuestros estudiantes.

Finalmente, se tiene que enfatizar que la retroalimentación se sustenta en la interacción plena docente-estudiante, lo cual va incidir en el aprendizaje, puesto que el “cerebro humano responde con su plasticidad en las relaciones con otras personas y va asimilando aquello a lo que está expuesto; por esto, modifica su

organización y funcionamiento con el fin de captar la abundancia de estímulos [...]”
(Velásquez, Remolina y Calle, 2009, p. 334).

CONCLUSIONES

A partir de lo visto en el presente trabajo, se puede llegar a las siguientes conclusiones:

- PRIMERO:** Las competencias docentes tienen un fuerte impacto en el desarrollo de las capacidades y competencias de los estudiantes; por lo tanto, el profesor requiere de una formación continua para brindar un mejor servicio en favor del aprendizaje de los alumnos.
- SEGUNDO:** Las competencias docentes influyen de manera positiva en la retroalimentación significativa, la cual es un aspecto que no se debe soslayar en la práctica pedagógica, puesto que garantiza el logro de aprendizajes.
- TERCERO:** La retroalimentación significativa cumple un rol muy importante en el desarrollo de capacidades y competencias de los estudiantes, puesto que como actividad pedagógica encuentra su espacio en la enseñanza y en el aprendizaje; por eso, su implementación como estrategia metodológica (Círculo de la Retroalimentación Significativa) es de mucha ayuda para que los estudiantes logren aprendizajes de manera autónoma y reflexiva.
- CUARTO:** Para que el proceso de enseñanza aprendizaje alcance su propósito (desarrollo de capacidades y competencias), tanto el docente como el estudiante deben asumir el verdadero rol que les corresponde, en una suerte de alianza pedagógica. No olvidemos que enseñar y aprender son actos conscientes.

RECOMENDACIONES

Considerando el valor de la retroalimentación significativa dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, se recomienda:

PRIMERO: En las Instituciones Educativas se debe poner promover la formación continua, a través de la implementación de jornadas pedagógicas, donde se trabaje contenidos relevantes con la práctica pedagógica (enseñanza, aprendizaje, evaluación formativa, retroalimentación, entre otros).

SEGUNDO: Se debe trabajar de manera sistemática la evaluación formativa y la retroalimentación significativa, a través de la programación, ejecución y reflexión, pues, como se sabe, la retroalimentación no existe sin la evaluación formativa, así como la enseñanza aprendizaje no existe sin la retroalimentación, la cual es como un “eslabón escondido” entre ambos aspectos; por lo tanto, requiere de una atención especial, toda vez, que su ejecución es indispensable para lograr aprendizajes en los estudiantes.

TERCERO: Tener en cuenta el Circuito de la Retroalimentación Significativa en la práctica pedagógica como una estrategia metodológica, ya que la aplicación de sus pasos y momentos van a garantizar el avance y logro de las capacidades y competencias de los estudiantes, quienes de manera autónoma y reflexiva deberán superar sus necesidades de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alles, M. (2005). *Desempeño por competencias: Evaluación de 360°*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Granica S. A.
- Alles, M. (2015). *Dirección estratégica de Recursos Humanos: Gestión por competencias*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Granica S. A.
- Alegría, C. (2021). *Retroalimentación y evaluación formativa en los estudiantes de la Institución Educativa 0115, Tarapoto 2020*. Tesis de maestría. Universidad César Vallejo.
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en Aula: Retroalimentación Formativa*. Chile.
- Arrese, R. (2021). *La retroalimentación formativa y el aprendizaje de la matemática en los estudiantes de educación secundaria de una institución educativa - Lurín, 2021*. Tesis de Maestría. Universidad César Vallejo.
- Barragán, C. (2019). *Competencia genérica de los docentes de la Unidad Educativa del Milenio. Quevedo, 2019*. Tesis de maestría. Universidad César Vallejo.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Escobar, A. (2020). *Capacitación docente sobre el Modelo de retroalimentación de Hattie y Timperley para el mejoramiento del proceso de evaluación formativa*. Tesis de maestría. Tecnológico de Monterrey.
- Garcés, J., Labra, P. & Vega, L. (2019) La retroalimentación: una estrategia reflexiva sobre el proceso de aprendizaje en carreras renovadas de educación superior. *Cuadernos de Investigación Educativa*. Vol. 11. N° 01. pp. 37-59.

- Gardner, H. (1999). *Las inteligencias múltiples: Estructura de la mente*. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Kagel, M. (2019). Competencias didácticas digitales en propuestas de formación docente: Descripción de un proyecto de capacitación docente. *Cuadernos Universitarios*. N° 12. pp. 63-75.
- Mateo, J. (2005). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona, España: Alfaomega Grupo Editor, S.A. de C.V.
- Méndez, M. (2017). *Problemática educativa en Latinoamérica*. Recuperado el 20 de diciembre de 2021, de <https://www.analitica.com/opinion/problematica-educativa-en-latinoamerica/>
- Mendoza, A. (2018). *Las competencias del docente especializado y su desempeño profesional. Realizado en siete escuelas y programas del Instituto Panameño de Habilitación Especial, Región de Panamá Centro*. Tesis de maestría. Universidad Especializada de las Américas.
- Ministerio de Educación (2001). *Guía de Evaluación de los Aprendizajes (Material Autoinstructivo)*. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación (2017). *Rúbricas de Observación en Aula para la Evaluación Docente*. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación (2020). *Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica*. Lima, Perú.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. El Marqués, Querétaro, México: Quebecor World, Gráficas Monte Albán.

- Ravela, P., Picaroni, B. & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?: Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Argentina: Grupo Magro Editores.
- Sánchez, K. (2021). *Competencia docente y el nivel académico de primaria del distrito de Saposoa – provincia de Huallaga, departamento de San Martín*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Agraria de la Selva.
- Velásquez, B., Remolina, N. & Calle, M. (2009). El cerebro que aprende. *Revista de Humanidades Tabula Rasa*. N° 11. pp. 329-347.