

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA

ESCUELA DE POSTGRADO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA



**RETROALIMENTACIÓN Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA VIRTUAL EN
LOS DOCENTES DE LA ESCUELA CARLOS SALINAS LAGOS,
PROVINCIA DE TALCA, REGIÓN DEL MAULE- CHILE, 2022**

TESIS

Presentada por:

**MG. MARÍA ESTER HERNÁNDEZ PACHECO
ORCID: 0000-0002-1583-5161**

**DRA. RAFAELA TEODOSIA HUERTA CAMONES
ORCID: 0000-0002-8892-5897**

Para Obtener el Grado Académico de:

DOCTOR EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA

TACNA – PERÚ

2024

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA



**RETROALIMENTACIÓN Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA VIRTUAL EN
LOS DOCENTES DE LA ESCUELA CARLOS SALINAS LAGOS,
PROVINCIA DE TALCA, REGIÓN DEL MAULE- CHILE, 2022**

TESIS

Presentada por:

MG. MARÍA ESTER HERNÁNDEZ PACHECO
ORCID: 0000-0002-1583-5161

DRA. RAFAELA TEODOSIA HUERTA CAMONES
ORCID: 0000-0002-8892-5897

Para Obtener el Grado Académico de:

DOCTOR EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA

TACNA – PERÚ

2024

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACION CON MENCIÓN EN GESTIÓN
EDUCATIVA

Tesis

RETROALIMENTACIÓN Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA VIRTUAL EN
LOS DOCENTES DE LA ESCUELA CARLOS SALINAS LAGOS,
PROVINCIA DE TALCA, REGIÓN DEL MAULE- CHILE, 2022

Presentada por:

Mg. María Ester Hernández Pacheco

Tesis sustentada y aprobada el 20 de noviembre de 2024, ante el siguiente jurado
examinador:

PRESIDENTE: Dr. Pedro Ronald CÁRDENAS RUEDA

SECRETARIO: Dra. Cecilia Claudia MONTESINOS VALENCIA

VOCAL: Dra. Bertha SILVA NARVASTE

ASESOR: Dra. Rafaela Teodosia HUERTA CAMONES

DECLARACION JURADA DE ORIGINALIDAD

Yo, María Ester Hernández Pacheco en calidad de: estudiante del Doctorado en Educación con Mención en Gestión Educativa de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Tacna, identificado (a) con 10.139.851-k.

Soy autor de la tesis titulada: Retroalimentación y la práctica pedagógica virtual en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022.

DECLARO BAJO JURAMENTO

Ser el único autor del texto entregado para obtener el grado académico de Doctor en Educación con Mención en Gestión Educativa, y que tal texto no ha sido entregado ni total ni parcialmente para obtención de un grado académico en ninguna otra universidad o instituto, ni ha sido publicado anteriormente para cualquier otro fin.

Así mismo, declaro no haber trasgredido ninguna norma universitaria con respecto al plagio ni a las leyes establecidas que protegen la propiedad intelectual.

Declaro, que después de la revisión de la tesis con el software Turnitin se declara 17% de similitud, además que el archivo entregado en formato PDF corresponde exactamente al texto digital que presento junto al mismo.

Por último, declaro que para la recopilación de datos se ha solicitado la autorización respectiva a la empresa u organización, evidenciándose que la información presentada es real y soy conocedor(a) de las sanciones penales en caso de infringir las leyes del plagio y de falsa declaración, y que firmo la presente con pleno uso de mis facultades y asumiendo todas las responsabilidades de ella derivada.

Por lo expuesto, mediante la presente asumo frente a LA UNIVERSIDAD cualquier responsabilidad que pudiera derivarse por la autoría, originalidad y veracidad del contenido de la tesis, así como por los derechos sobre la obra o invención presentada. En consecuencia, me hago responsable frente a LA UNIVERSIDAD y a terceros, de cualquier daño que pudiera ocasionar, por el incumplimiento de lo declarado o que pudiera encontrar como causa del trabajo presentado, asumiendo todas las cargas pecuniarias que pudieran derivarse de ello en favor de terceros con motivo de acciones, reclamaciones o conflictos derivados del incumplimiento de lo declarado o las que encontrasen causa en el contenido de la tesis, libro o invento.

De identificarse fraude, piratería, plagio, falsificación o que el trabajo de investigación haya sido publicado anteriormente; asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Privada de Tacna.

Lugar y fecha: Tacna, 20 de noviembre de 2024.



Mg. María Ester Hernández Pacheco

Rut. 10.139.851-k

DEDICATORIA

Esta tesis se la dedico con toda mi alma, pensamiento, palabra, emoción a mi amada y recordada nieta Matilda que me mostró que el amor incondicional es estar junto al ser querido sin esperar nada a cambio, al vivir junto a ti me sentí muy amada sin saber que serían los años más felices de mi vida, me convertiste en una persona que ama y valora a los seres humanos por su esencia, compasión, bondad y amor. Nieta querida te ame, te amo y te seguiré amando eternamente.

María Hernández

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mis queridas hijas y a mi madre por estar siempre apoyándome en todos los procesos que emprendo por difíciles que estos sean, ustedes siempre han sido y seguirán siendo mis grandes amores, contención y refugio indispensable en este camino llamado vida, reconozco al universo como conspirador para que las personas y los medios correctos llegasen a mi vida, me abrazo como un luchadora para poder lograr mis sueños que siempre van contra todo pronóstico y me reconozco como una maestra llamada a la vocación.

María Hernández

ÍNDICE DE CONTENIDO

CARÁTULA DE LA TESIS	i
PÁGINA DE RESPETO	ii
CARÁTULA INTERIOR	iii
PÁGINA DEL JURADO	iv
PÁGINA DE DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD	v
DEDICATORIA	vii
AGRADECIMIENTO	viii
ÍNDICE DE CONTENIDO	ix
ÍNDICE DE TABLAS	xi
ÍNDICE DE FIGURAS	xii
ÍNDICE APÉNDICES	xiii
RESUMEN	xiv
ABSTRACT	xv
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA	4
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	7
1.2.1 Interrogante principal	7
1.2.2 Interrogantes secundarias	7
1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	8
1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	9
1.4.1 Objetivo general	9
1.4.2 Objetivos específicos	9
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	10
2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	10
2.2 BASES TEÓRICAS	18
2.3 DEFINICIÓN DE CONCEPTOS	63
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	66
3.1 HIPÓTESIS	66
3.1.1 Hipótesis general	66

3.1.2 Hipótesis específicas	66
3.2 OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE	66
3.2.1 Identificación de la variable independiente	66
3.2.2 Identificación de la variable dependiente	66
3.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN	67
3.4 NIVEL DE INVESTIGACIÓN	68
3.5 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	68
3.6 ÁMBITO Y TIEMPO SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN	70
3.7 POBLACIÓN Y MUESTRA	70
3.8 PROCEDIMIENTO, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	71
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	76
4.1 DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO	76
4.2 DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	77
4.3 RESULTADOS	77
4.4 PRUEBA ESTADÍSTICA	93
4.5 COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS	95
4.6 DISCUSIÓN DE RESULTADOS	101
CONCLUSIONES	105
RECOMENDACIONES	107
REFERENCIAS	109
APÉNDICES	130
- Matriz de consistencia del informe final de tesis	131
- Instrumentos utilizados	133
- Matriz de datos	150

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de variables	67
Tabla 2. Cálculos del coeficiente interno el cuestionario para la variable retroalimentación y práctica pedagógica virtual	75
Tabla 3. Indicadores de la dimensión Proceso de enseñanza	79
Tabla 4. Indicadores de la dimensión Proceso de reflexión	81
Tabla 5. Indicadores de la dimensión Desempeño docente	84
Tabla 6. Resumen de porcentajes de las dimensiones de la variable: Retroalimentación	85
Tabla 7. Dimensión Liderazgo docente	88
Tabla 8. Dimensión Habilidades comunicativas	90
Tabla 9. Dimensión competencias académicas	91
Tabla 10. Resumen de porcentajes de la variable práctica pedagógica virtual	92
Tabla 11. Resumen de porcentajes de las variables: Retroalimentación-práctica pedagógica virtual	93
Tabla 12. Prueba de normalidad	94
Tabla 13. Correlación retroalimentación y liderazgo docente	96
Tabla 14. Correlación retroalimentación y habilidades en los docentes	97
Tabla 15. Correlación retroalimentación y competencias académicas	98
Tabla 16. Correlación retroalimentación y la práctica pedagógica virtual	100

Tabla 17. Resumen de las Correlaciones: Retroalimentación - Práctica pedagógica virtual	100
---	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Indicadores de la dimensión Proceso de enseñanza	79
Figura 2. Indicadores de la dimensión Proceso de reflexión	82
Figura 3. Indicadores de la dimensión Desempeño docente	84
Figura 4. Resumen de porcentajes de las dimensiones de la variable: Retroalimentación	86
Figura 5. Dimensión Liderazgo docente	88
Figura 6. Dimensión Habilidades comunicativas	90
Figura 7. Dimensión competencias académicas	91

ÍNDICE DE APÉNDICES

Apéndice 1 Matriz de consistencia del informe final de tesis	131
Apéndice 2 Instrumentos utilizados	133
Apéndice 3 Matriz de datos	150

RESUMEN

La retroalimentación es una actividad de aprendizaje, es la tarea en el docente suministra al alumno información conducente a perfeccionar el proceso académico y los aprendizajes que se logran conseguir. Partiendo de este punto, surge el interés de realizar un estudio cuyo objetivo determinar la relación de la retroalimentación con la práctica pedagógica virtual en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022. El enfoque metodológico adoptado fue de naturaleza cuantitativa, con una estructura básica respaldada por un diseño correlacional, abarcando una población de 60 educadores y se manejó una muestra no probabilística. Se utilizó la técnica de la encuesta mediante un cuestionario que empleó la escala Likert constituida por diversos ítems de respuesta. Como hallazgos relevantes: la retroalimentación se relaciona directa y significativamente con la práctica pedagógica virtual en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022, se consiguió instituir dicha relación, lo que se establece al determinar el coeficiente de correlación Rho de Spearman, el cual plantea que existe relación directa y significativa entre la retroalimentación y práctica pedagógica virtual con un valor de 0.843. Entre las conclusiones: cuando los educadores reciben retroalimentación tienden a mejorar sus actitudes, destrezas, competencias y habilidades y el fomento de sus conocimientos académicos; generando una implicancia significativa en el mejoramiento de la práctica pedagógica virtual y, por ende, el aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes.

Palabras clave: Retroalimentación, práctica, pedagógica, virtual, docentes.

ABSTRACT

Feedback is a learning activity, it is the teacher's task to provide the student with information leading to perfecting the academic process and the learning that is achieved. Starting from this point, the interest arises in carrying out a highly objective study to determine the relationship between feedback and virtual pedagogical practice in the teachers of the Carlos Salinas Lagos School, province of Talca, Maule Region-Chile, 2022. The methodological approach adopted was quantitative in nature, with a basic structure supported by a correlational design, covering a population of 60 educators and a non-probabilistic sample was used. The survey technique was used through a questionnaire that used the Likert scale made up of various response items. As relevant findings: feedback is directly and significantly related to the virtual pedagogical practice in the teachers of the Carlos Salinas Lagos School, province of Talca, Maule Region-Chile, 2022, this relationship was established, which is established by determining Spearman's Rho correlation coefficient, which suggests that there is a direct and significant relationship between feedback and virtual pedagogical practice with a value of 0.843. Among the conclusions: when educators receive feedback, they tend to improve their attitudes, skills, competencies and abilities and foster their academic knowledge; generating a significant implication in the improvement of virtual pedagogical practice and, therefore, the learning and academic performance of students.

Keywords: Feedback, practice, pedagogical, virtual, teachers

INTRODUCCIÓN

La retroalimentación en el contexto educativo es un componente esencial para el progreso profesional de los educadores a nivel de Educación Básica. Este procedimiento no solamente envuelve la transmisión de información sobre el desempeño de los mismos, sino que también aumenta la reflexión, el crecimiento y la mejora continua en la praxis docente. La retroalimentación efectiva suministra a los profesores una perspectiva clara de sus fortalezas y áreas de perfeccionamiento, permitiéndoles ajustar su labor de enseñanza para obtener óptimos resultados del aprendizaje.

Efectivamente, la retroalimentación es un sumario de transformación en cuanto a la perspectiva de los educadores y estudiantes en lo que reseña al compromiso compartido en el proceso de instrucción y educación, donde se coloque en énfasis en los beneficios como la posibilidad de entender y solucionar problemas a través de la retroalimentación oportuna. Esto ha conducido a ha patrocinado a la adopción de un modelo de enseñanza centrado en el alumno, acotando que muchos docentes siguen utilizando la enseñanza tradicional y, no tomando en cuenta poca la retroalimentación.

La retroalimentación en la instrucción simboliza la agrupación de actividades en la cual el profesor maneja estrategia y métodos que ejecuta al interactuar con el escolar, de allí la relevancia de impactar, de forma satisfactoria, en la construcción de saberes en los alumnos de educación básica. A su vez, esto redundará en aprendizajes cooperativos que vienen a ser las interconexiones en la cual los alumnos reúnen intereses y esfuerzos para conseguir los fines que se proponen, consolidando los conocimientos en los mismos.

En este orden de ideas, la práctica pedagógica virtual genera transformaciones profundas en la formación de los educandos, conformando ambientes de instrucción

para trazar entornos virtuales que rompen con modelos tradicionales y motivan al trabajo personal y colaborativo que provocan el traspaso en la construcción de discernimientos en la búsqueda de fomentar lo cognitivo, afectivo y social. Estos contextos han incidido, de manera notable, en el desempeño de los educadores, lo que presupone una capacitación más focalizada en el diseño de metodologías activas, los escenarios, la tutorización, la negociación y las metodologías en comunicación.

La práctica pedagógica representa la agrupación de acciones que diariamente los docentes efectúan con los educandos, en especial en las aulas de clase y comprende todo aquello que acontece en contextos educativos en la cual involucra directamente a los profesores y escolares. Incumbe a las actividades que realiza los profesores para aseverar el aprendizaje de los alumnos; acentuando en las acciones precisas que se cumplen para la promoción de la instrucción y enseñanza. La práctica pedagógica virtual se enlaza con distintos componentes que son influidos por el entorno, en la cual se crea una interconexión con el mundo por medio de la experiencia y vivencia, tanto del docente como del alumno.

Las premisas, planteadas anteriormente, condujeron a la realización de la actual indagación que tuvo como objetivo determinar la relación de la retroalimentación con la práctica pedagógica virtual en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022. Esto bajo la perspectiva del método cuantitativo, bajo la mirada de una examinación básica de corte no experimental correlacional y con la participación de docentes como sujetos que proporcionaron la información relevante en la obtención de los datos.

La estructura de la tesis conformada de la siguiente manera: Primer capítulo se aborda los componentes vinculados al establecimiento y desarrollo del problema, su formulación, la justificación que lo respalda y los objetivos del estudio. El segundo capítulo se centra en el Marco Teórico, detallado los precedentes relevantes, los fundamentos teóricos pertinentes y la clarificación de conceptos clave.

El tercer capítulo, se enfoca en la metodología, se puntualizan los aspectos cruciales como las hipótesis, variables, tipo de investigación, diseño, nivel indagación,

ámbito, tiempo social, población, muestra, procedimientos, técnicas e instrumentos. Este enfoque asegura la rigurosidad metódica, profundizando en el diseño y aplicación de los instrumentos.

El cuarto capítulo, destinado a los resultados, se caracteriza el desarrollo del trabajo de campo, el diseño de presentación de los datos, la ejecución de las pruebas estadísticas, la verificación de hipótesis y la discusión de los hallazgos. Posteriormente, se presentan las conclusiones obtenidas, las recomendaciones dirigidas a los entes educativos, personal directivo y docentes, las referencias utilizadas a lo largo del desarrollo de la examinación y los apéndices que envuelve la matriz de consistencia de tesis, los instrumentos, la validez de los expertos y los datos obtenidos de la confiabilidad.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los actuales países del mundo se han producido cambios significativos en las diversas áreas y sus actividades lo que ha llevado a la necesidad del sistema educativo introducir nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, respondiendo a la pluralidad, para lograr este objetivo.

Teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos y cumpliendo con su compromiso, haciéndoles saber qué, cómo y por qué están aprendiendo, a ello se suma el surgimiento del COVID-19, que ha causado una emergencia a nivel mundial colocando a las personas en aislamiento lo que conlleva a un cambio en la forma en que trabajamos y aprendemos, instalando de relieve desafíos claves en la educación para garantizar el acceso de niños y niñas en su continuidad con el aprendizaje, haciendo del acompañamiento un componente importante de este tipo de contexto.

De acuerdo con Vélez et al. (2022) expusieron que los docentes en tiempos de pandemia deben cumplir ahora más que un papel esperanzador para la homeostasis de las comunidades locales, de sus estudiantes y de ellos mismos. Pero, también se repotencia aquel viejo reto: sea el estudiante el responsable de su propio aprendizaje.

La retroalimentación es una actividad sumamente necesaria y efectiva que debe darse en el momento oportuno del proceso de aprendizaje según debe ser un proceso pertinente, apropiado al contexto y tipo de tarea o actividad de enseñanza planificada. Esto favorece la comunicación permanente y adecuada entre profesores y estudiantes, lo que se puede transferir igualmente a los padres y apoderados.

La retroalimentación aviva la reflexión fecunda de los estudiantes. Promueve cuatro aspectos: conducción de faltas en la sala de clases, asistencia encaminada al

aprendizaje, incitación de aprendizaje y perfeccionamiento mediante experiencias de aprendizaje adecuadas y significativas. Se debe tener en cuenta la triangulación en los principales agentes de la educación que son los estudiantes, educadores y padres o apoderados (Acuña et al., 2022).

En este contexto y dirección, en Chile durante la emergencia del Covid-19, los centros educacionales se reunieron en forma virtual mediante la plataforma Zoom y posteriormente por Meet con grupos organizados por cursos con sus diferentes asignaturas y con monitoreo de los equipos directivos a través de invitaciones virtuales lo que posibilitará conocer la evolución de la situación para concebir ideas, vincular el enunciado de las vivencias de los docentes y alumnos en el sistema virtual y sobre todo ver en pantalla el complejo momento vivido por la sociedad chilena.

Como plantea el estudio realizado por Bustamante et al. (2020) que “la práctica pedagógica virtual ha generado problemas de conectividad a internet, dificultad para acceder a dispositivos electrónicos, e insuficiente capacitación sobre manejo de plataformas online entre docentes” (p.14). Esto refiere que se ha tenido muchas dificultades con la práctica pedagógica virtual, razón por la cual se tuvieron que buscar estrategias que se pudiera solventar la situación y se acondicionaran los espacios para impartir la misma.

Lo antes planteado no escapa la Escuela Carlos Salinas Lagos, ubicada en la provincia de Talca de la región del Maule, dado que a través de entrevistas no formales a los docentes manifestaron que la práctica pedagógica virtual ha sido dificultosa porque se tuvo que trazar varios retos en educación básica sobre todo en la comunicación e interacción entre docentes y estudiantes. Además, Se tuvo que reformular las habituales prácticas docentes referidas a las clases presenciales a nuevas formas de conexión virtual a distancia en donde los desafíos se fueron soslayando paso a paso, el afrontar los retos fue lento y se basó en una metodología que supuso el acompañamiento del estudiante desde el principio.

Al mismo tiempo, los educadores expresaron que se dio inicio al proceso a través de la comunicación entre docentes y estudiantes por medio de WhatsApp, lo que

hizo necesario crear correos electrónicos institucionales para todos los estudiantes de la unidad educativa, posterior a ello se realiza un diagnóstico para saber el tipo de conectividad y los elementos tecnológicos que se poseían en los hogares, se crearon horarios de clase virtuales con únicas invitaciones virtuales para el ingreso de estudiantes, padres, apoderados, docentes y directivos.

Por lo anterior surge la necesidad de conseguir información sobre cómo los docentes están impartiendo sus clases de forma virtual y por ende como los educandos están aprendiendo en el tiempo de pandemia, por lo cual se procura establecer la retroalimentación y práctica pedagógica virtual en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, para dar respuesta a trabajar en el proceso de enseñanza y liderazgo docente, promover el proceso de reflexión y habilidades comunicativas en educación y mejorar el desempeño de los estudiantes y sus competencias.

En efecto, la falta de retroalimentación en la práctica pedagógica virtual trae como causas: factores estresores como el hacinamiento y aislamiento digital, poca formación de los docentes en el manejo de la tecnología, falta de capacitación en el manejo de la planificación, ausencia de una comunicación efectiva entre docentes y directivos. Asimismo, las faltas en la sala de clases virtuales, asistencia encaminada al aprendizaje, incitación de aprendizaje y perfeccionamiento mediante experiencias de aprendizaje adecuadas y significativas. También, la ausencia de estrategias efectivas para proporcionar retroalimentación significativa en el entorno virtual lo que puede conducir a distorsión de una adecuada praxis.

Lo antes expuesto trae como consecuencias: inadecuada retroalimentación de los aprendizajes, estrés laboral, aumento de trámites administrativos y dificultades en el aprendizaje por los estudiantes ante la nueva forma de estudio. Igualmente, desmotivación estudiantil en cuanto al no recibir orientaciones específicas en el desarrollo de los contenidos; la ausencia de comentarios detallados puede limitar la excelencia del aprendizaje, dado que los educandos pueden carecer de información valiosa para corregir errores y avanzar en su comprensión; así como la frustración en

los escolares al no recibir una apropiada retroalimentación conllevando a una desconexión del proceso educativo.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1 Interrogante general

¿Cómo se relaciona la retroalimentación con la práctica pedagógica virtual en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022?

1.2.2 Interrogantes específicas

¿Cómo se relaciona la retroalimentación con el liderazgo docente de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022?

¿Cómo se relaciona la retroalimentación con las habilidades en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022?

¿Cómo se relaciona la retroalimentación con las competencias académicas en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022?

1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio se pretende llevar a cabo para establecer la retroalimentación a la práctica pedagógica virtual buscando un sistema en donde los docentes puedan reflexionar a ciertas expresiones, opiniones, juicios constituidos sobre el proceso de enseñanza y aprendizajes implementados en las clases virtuales lo que ayudará a fortalecer los aciertos, mejorando y perfeccionando su práctica y con ello mejorar las debilidades de sus estudiantes. Estos resultados o reflexiones ayudarán a tomar decisiones sobre las deducciones obtenidos de una tarea o actividad para ser reintroducidos nuevamente con el fin de reconocer y optimizar su comportamiento. Las emanaciones de esta investigación pueden proporcionar información relevante de los

aprendizajes obtenidos por los estudiantes de la escuela Carlos Salinas Lagos en estos dos años de virtualidad que ayudarán a los reales procesos de la conducción de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por ello, la relevancia práctica del estudio lo constituye la organización e interacción de calidad entre los distintos actores y recursos que contribuyan al logro de los objetivos de aprendizaje, de acuerdo a los principios que sustentan la pedagogía indagatoria para la educación en cada caso es importante recoger evidencias cualitativas, con el fin de brindar apoyo al mejoramiento de la tarea docente.

La relevancia teórica para la variable retroalimentación se avala en el aprendizaje activo, según Canabal y Margalef (2017) plantearon que “fomentar la participación activa del alumnado en su aprendizaje, brindar retroalimentación al alumnado, promover que los/as estudiantes sepan evaluarse a sí mismos y apoyarse en el reconocimiento de la influencia que ejerce sobre la motivación y la autoestima del alumnado” (p.150). Esto refiere que la cooperación dinámica del estudiante en su formación potencia la valoración de sí mismo y, por ende, fomentar los valores y al amor por él y los demás.

De igual manera, la teoría para la variable práctica pedagógica virtual se enmarca en lo propuesto por el Ministerio de Educación de Chile (2020) en la cual expone “cuatro dominios en el desempeño docente: “Preparación de la enseñanza; Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y Responsabilidades profesionales” (p.15). Significa que el educador debe fortalecer la formación de los educandos, planeación didáctica y el compromiso en las distintas acciones inherentes en la práctica pedagógica virtual.

En este sentido, la relevancia social de la investigación vinculada a las características de los actuales estudiantes que demandan de una educación más dispuesta, flexible y activa por medio de la virtualidad. También, proporcionará nuevos procesos de aprendizaje en la cual se propiciarán conocimientos más desarrollados. Asimismo, las mejoras de la instrucción autónomas, en la cual el alumno tenga la

capacidad de superar las barreras de la información y, obtener una instrucción más positiva.

Con respecto a la justificación metodológica en este caso se hace alusión al uso de métodos y técnicas puntuales como la recolección de información a través de pautas de acompañamiento al aula con sus dimensiones y descriptores que hacen alusión de la calidad de inicio, calidad del desarrollo de la clase y calidad del cierre de la clase. En donde se contrastará con los indicadores generales evaluados a partir del módulo del portafolio de la evaluación docente nacional que está concatenado a ambiente de trabajo, promoción de la participación de sus estudiantes, calidad del inicio, calidad del cierre,

1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1 Objetivo general

Determinar la relación de la retroalimentación con la práctica pedagógica virtual en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022.

1.4.2 Objetivos específicos

Establecer la relación de la retroalimentación con el liderazgo docente de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022.

Establecer la relación de la retroalimentación con las habilidades en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022.

Determinar la retroalimentación con las competencias académicas en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

Antecedentes internacionales

El estudio realizado por Farfán et al. (2022) denominado “*Retroalimentación en el aprendizaje y aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Lima*”. Se propuso como objetivo general “determinar la relación que existe entre la retroalimentación en el aprendizaje y aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación secundaria de una I.E. de Lima” (p.720).

La metodología empleada por los autores, que se vienen referenciando, “tipo de estudio básico, diseño no experimental, transversal, correlacional. Se aplicó 2 cuestionarios para la recolección de datos y la confiabilidad para Alfa de Cronbach para ambas variables” (p.721). Los resultados obtenidos: “se evidenció inconvenientes en la aplicación de la retroalimentación en la plana docente ya que desaprovechan las situaciones de diálogo con los educandos, brindando solamente indicaciones superficiales” (p.728).

En efecto, las conclusiones logradas por los autores, antes referidos, “se logró determinar la relación entre Retroalimentación descriptiva y Aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación secundaria de una I.E de Lima, 2021. De la misma manera acotamos que la retroalimentación descriptiva y el aprendizaje colaborativo tiene una relación significativa” (p.729). Este antecedente proporciona teoría vinculada con la variable retroalimentación en cuanto que genera un procedimiento de dialogo en la cual los estudiantes son los protagonistas de todas las acciones pedagógicas y, existe una particularidad porque existe un apoyo permanente, facilitando el proceso enseñanza y

aprendizaje. Esto se da con el trabajo mutuo docente-alumnos para mejorar todos los procesos.

El estudio de Torres y San Martín (2021) titulado “*La retroalimentación con la práctica pedagógica virtual en los docentes*”, planteándose como objetivo “*comprender la retroalimentación con la práctica pedagógica virtual de los docentes en educación especial*” (p. 251). El método centrado en “lo cualitativo con el diseño se basado en la teoría fundamentada, la participación de 12 estudiantes de la Escuela de Temuco y se utilizó la entrevista conversacional y para el análisis de los datos se utilizó la codificación abierta” (p. 253). Los resultados centrados en: “la retroalimentación tiene el valor de revisar contenidos con el fin de aclarar conceptos en duda: es poder volver a tener un repaso o aclarar todos los términos que adquirí para entender la materia” (p. 254).

Los autores llegaron a la conclusión: “La complejidad de los espacios de retroalimentación contiene relaciones entre estudiantes, entre grupos de estudio, estudiantes de diferentes generaciones y estudiantes tutores que también retroalimentan. Se construyen alianzas basadas en metas compartidas, y resolución de problemas emergentes” (p. 260). La indagación tiene correspondencia con lo relacionado a la retroalimentación con la práctica virtual del docente, dado que los educandos fomentan un protagonismo mayor en la clase a través de valoraciones asertivas y responsabilidad con el procedimiento evaluativo; visionando a la praxis docente desde una perspectiva activa y colaborativa.

Por su parte, Ripoll (2021) en su investigación titulada “*Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico*”. Reseñaron como objetivo general “formular lineamientos que fomenten la práctica pedagógica profesional en la formación docente para el ejercicio didáctico en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil” (p. 287).

La metodología empleada inmersa en el enfoque cualitativo vinculada con el método fenomenológico y el análisis de los resultados fueron avalados con la teoría fundamentada. Los hallazgos más significativos, conseguidos por la autora, antes

referido, “se percibe la práctica pedagógica profesional como una actividad pedagógica complementaria a la formación del futuro docente en el área disciplinar, y que adquiere su relevancia a partir de la relación permanente entre la universidad, la sociedad” (p.288).

De igual manera, entre las conclusiones más relevantes fueron “las dificultades que afrontan los estudiantes durante sus prácticas pedagógicas están en función de desarrollar nuevas estrategias didácticas que se podrían aplicar en las aulas por parte de los tutores de práctica” (p. 290). Este estudio aporta componentes teóricos relacionado con la práctica pedagógica, razón por la cual representa un mecanismo activo, versátil y complejo que se utiliza como estrategia del conocimiento en la cual se puede relacionar directamente con el contexto en el cual se encuentra inmerso el estudiante.

Las revisiones efectuadas por Gutiérrez-Sánchez et al. (2021) denominada “Retroalimentación en la educación remota en el nivel secundaria de la Educación Básica Regular”, reflejó como objetivo “analizar cómo se lleva a cabo la retroalimentación de evidencias de los estudiantes en tres escuelas del nivel secundaria de la Educación Básica Regular ubicadas en el departamento de Lima, Perú” (p. 387). Esta indagación “se apoyó en el paradigma hermenéutico interpretativo, bajo el enfoque cualitativo de tipo básico; el instrumento que se usó fue encuestas semiestructuradas las cuales se aplicaron a docentes y estudiantes de tres escuelas diferentes” (p. 391). Por ende, los resultados hallados centrados: “las respuestas de los docentes y de los estudiantes son congruentes entre sí al denotarse que la retroalimentación es constante a través de instrucciones específicas, detalladas y en un lenguaje sencillo” (p. 394).

Los autores, que se vienen reseñando, concluyeron: “los docentes realizan dos tipos de retroalimentación, la descriptiva y la reflexiva, aunque esta última en menor medida. También se concluye que se hace uso de la aplicación WhatsApp porque permite transmitir mensajes de voz, videollamadas y de textos” (p. 396). Esta referencia tributa en elementos analógicos sobre la retroalimentación, dado que la misma permite

el reintegro de las acciones y trabajos escolares informados pertinentemente a los estudiantes que deben cambiar su forma de recapacitar o su cualidad en el mejoramiento de la formación. Además, en un gran apoyo de autoevaluación razón por la cual admite la informacional original sobre el contexto de los educandos.

Gamboa et al. (2018) en su exploración denominada “*Práctica pedagógica y competencias TIC: atributos y niveles de integración en docentes de instituciones educativas de básica y media*”, indicando como objetivo “determinar la práctica pedagógica y competencias TIC: atributos y niveles de integración en docentes de instituciones educativas de básica y media” (p. 259). El método desde la perspectiva del “enfoque de la investigación fue cuantitativo, no experimental, transversal descriptivo. La muestra fue aleatoria simple probabilística y estuvo conformada por 255 docentes de 16 instituciones educativas de educación básica del municipio de Cúcuta, Colombia” (p. 264). Seguidamente, los resultados del estudio anclados: “los docentes otorgan la mayor valoración a las competencias TIC desde una dimensión pedagógica, didáctica, reflexiva y crítica en torno al papel que las tecnologías juegan en la construcción de conocimiento y desarrollo social” (p. 270)

Los autores que se vienen desarrollando, señalaron como conclusiones: “se encuentran en el momento explorador en todas las dimensiones de las competencias (tecnológica, pedagógica, comunicativa, de gestión e investigativa) destacándose como la mejor valorada las competencias pedagógicas y la menor valorada las competencias investigativas” (p. 272). Esta pesquisa entrega componentes sobre la práctica pedagógica en cuanto al manejo de la TIC en función de fomentar las habilidades, destrezas y competencias que debe tener los docentes para desplegar, a través de su praxis, todo este conjunto capacidades que conduzcan a potenciar aprendizajes más efectivos y dinámicos.

Antecedentes nacionales

La investigación realizada por Monje (2022) titulada “*Prácticas pedagógicas y compromiso escolar durante la enseñanza remota de emergencia debido al Covid- 19:*

Un estudio cualitativo". El objetivo general estuvo centrado en "analizar las percepciones docentes respecto a cómo se han adecuado sus prácticas pedagógicas para favorecer el compromiso escolar, mediante la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes durante la ERE" (p.43).

El camino metodológico usado, por la autora, antes referida, centrada en el enfoque cualitativo con la participación de 12 informantes clave constituidos por los docentes de la institución. Entre los hallazgos encontrados: "se observa que, en estudiantes de enseñanza básica, la estructura del docente influye positivamente en el comportamiento auto informado de compromiso escolar" (p.58).

Las conclusiones del estudio, del autor antes mencionado, focalizadas en: "la relevancia de las prácticas docentes y su influencia en las experiencias educativas de estudiantes en el contexto remoto es un llamado de atención para los encargados de generar políticas educativas para terminar con las brechas de desigualdad" (p.87). Esta investigación aporta elementos teóricos sobre la práctica pedagógica en la virtualidad ha sido una herramienta valiosa para dar continuidad al aprendizaje, razón por la cual ha sido flexible y accediendo a la autonomía de los estudiantes.

Por su parte, Méndez (2022) denominó su indagación "*La retroalimentación y las competencias académicas en los primeros medios del Liceo Técnico Profesional de Santiago*", señalando como objetivo determinar la retroalimentación y las competencias académicas en los primeros medios del Liceo Técnico Profesional de Santiago en el período 2021". De allí, el método "contempló un enfoque cuantitativo, con un tipo de diseño descriptivo - correlacional, con una población de 120 docentes y un instrumento con escala Likert" (p. 28).

El autor que se viene referenciando, indujo a los siguientes resultados: el 78% de los docentes carece de la aplicación de la retroalimentación en el fomento de las competencias académicas en los educandos que garantice su formación" (p. 87). Al mismo tiempo, las conclusiones: "la retroalimentación representa un proceso que ayuda a proporcionar información sobre las competencias académicas de los estudiantes,

sobre lo que sabe, sobre lo que hace y sobre la manera en cómo actúa, de allí su relevancia de ser aplicada” (p. 124).

El antecedente tiene correspondencia, con esta indagación, con el aspecto relacionado con la retroalimentación y la competencia que deben desarrollarse durante la formación de los alumnos, debido a que representa un mecanismo significativo en el aprendizaje, la percepción de los saberes, entendimientos, relaciones y comunicación entre estudiantes y docentes mediante el uso de la retroalimentación.

Llonto (2022) en su examinación denominada “*Relación de la retroalimentación con el liderazgo docente en el sistema nacional chileno*” reflejando como objetivo “establecer la relación de la retroalimentación con el liderazgo docente en el sistema nacional chileno” (p. 5). El abordaje metodológico “se manejó un enfoque cuantitativo bajo la mirada de un tipo básico con un diseño correlacional no experimental, donde se realizó el aborde a una población 623 docentes con la aplicación de un cuestionario” (p. 12). Los hallazgos más relevantes focalizados en: “la gran mayoría de los educadores considerante importante el accionar del liderazgo docente para el fomento de la retroalimentación en los estudiantes y, conseguir un efectivo aprendizaje” (p. 15).

Por consiguiente, las conclusiones obtenidas: “el liderazgo docente beneficia el trabajo colaborativo en función de optimar los procesos de retroalimentación con los estudiantes y el desarrollo de un liderazgo distribuido entre los integrantes de la comunidad” (p. 20). Los referentes de esta indagación tienen una analogía, con este estudio, en función al liderazgo docente porque simboliza la mediación del educador para promover una formación que garantice la retroalimentación efectiva entre los estudiantes para lograr una sinergia más significativa entre los mismos.

La examinación de Ibaceta y Villanueva (2021) denominada “*Entornos virtuales de aprendizaje: variables que inciden en las prácticas pedagógicas de docentes de enseñanza básica en el contexto chileno*”, formulando como objetivo “conocer, analizar y comprender sus prácticas de enseñanza y evaluación, profundizando en los factores que inciden directa o indirectamente en ellas” (p. 133).

El método usado fue “de carácter cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas, las que fueron transcritas y luego organizadas en nodos mediante un proceso de codificación abierta, axial y selectiva. El análisis se desarrolló con apoyo de software ATLAS.ti” (p. 136). Al mismo tiempo, los resultados hallados: “Creo que la enseñanza virtual se puede hacer tanto de manera sincrónica como asincrónica, ya puede ser directa como puede ser a través de cápsulas, guías de aprendizaje, pero creo que es importante que estas sean adecuadas para el niño” (p. 143).

Las conclusiones a las cuales llegaron los autores se encuentran: “la construcción de ambientes virtuales de enseñanza efectivos es una tarea compleja, más aún si no se cuenta con las competencias necesarias para tal labor. Esto trae consigo múltiples consecuencias, ya sean positivas o negativas” (p.152). Este referente tributa con nociones correspondiente a las prácticas pedagógicas virtuales, debido a que pertenecen a las actividades que se ejecutan los educadores para resguardar la enseñanza de los alumnos. Las mismas se difunde a otros ambientes escolares y muestran distintas atmósferas sociales, resaltando en las tareas precisas que se efectúan en sembrar la formación en los educandos.

El estudio realizado por Bustamante et al. (2020) titulada “*Proceso retroalimentativo en aula virtual de matemática en contexto de confinamiento en un colegio municipal de la comuna de Talcahuano: Percepciones de estudiantes y efectos en el rendimiento académico*”. Se planteó como objetivo “describir la percepción que tienen estudiantes y docente respecto del proceso retroalimentativo de matemática en tercer año de enseñanza media dada el aula virtual por pandemia” (p.19).

En este sentido, los autores, antes referido, utilizaron como metodología el enfoque mixto, con el uso de instrumentos, tales como: la observación, la encuesta y la entrevista, herramientas que sirvieron para obtener la información de los sujetos participantes. Los resultados obtenidos por los autores centrados en: “El 67,3% de los estudiantes percibe en un nivel muy alto que la docente entrega por escrito las instrucciones necesarias para hacer trabajos y el 39,3% percibe en un alto nivel que da el tiempo para advertir los errores” (p.53).

Las conclusiones obtenidas, por los autores, antes mencionado: “estudiantado y profesorado concuerdan con que la docente propicia la participación activa de los estudiantes durante la clase, empleando recursos que apoyan las presentaciones y organizando actividades colaborativas entre los estudiantes” (p.59). Este antecedente aporta componentes teóricos relacionado con la retroalimentación, en la cual es vista por el educador como una proporción para recoger las evidencias del aprendizaje de los alumnos con la finalidad de ajustar la enseñanza y tomar en cuenta las necesidades e intereses de los mismos.

Por su parte, Muñoz (2019) en su indagación titulada “*Análisis de las practicas declaradas de retroalimentación en matemáticas, en el contexto de la evaluación, por docentes chilenos*”, reflejó como objetivo “identificar las prácticas declaradas de retroalimentación que poseen tres docentes de Matemáticas, de enseñanza media, estableciendo relaciones entre las tipologías de retroalimentación existentes y las que ocupan las docentes en el aula” (p. 113). Por ello, la metodología manejada se “llevó a cabo bajo el paradigma cualitativo, enfocándose en la recolección, análisis e interpretación de datos, para posteriormente obtener reflexiones de un fenómeno particular” (p. 121). El autor consideró como resultados: “se realiza una retroalimentación descriptiva, orientadora, comenzando primero desde lo más básico para posteriormente ir aumentando el nivel dependiendo de la respuesta de ellos” (p. 126).

Las conclusiones conseguidas en la examinación, que se viene desarrollando, centradas en: “las docentes no poseían un conocimiento explícito sobre la definición de retroalimentación, y menos aún, sobre los tipos de retroalimentación, sí establecen que retroalimentar significa un proceso que ayuda a proporcionar información sobre las competencias del estudiante” (p. 129). Los aportes suministrados por esta indagación centrados en la retroalimentación, debido a que el educador proporciona en los alumnos en el trayecto de la instrucción en la cual está combinado por muchos escenarios en cuanto a obtener información relacionada de manera apropiada su actividad y verificar el aprendizaje en función de optimar su desempeño en futuras

acciones para su formación. Además, se fortalece el uso del discernimiento en la enseñanza del alumno.

2.2 BASES TEÓRICAS

2.2.1 Retroalimentación

Definición

En los escenarios actuales, la retroalimentación en el aprendizaje representa la agrupación de acciones en la cual profesor utiliza métodos y estrategias que emplea al interactuar con el educando; teniendo como objetivo de incidir de forma prospera en la construcción de saberes en los alumnos de educación básica. A su vez la formación cooperativa se centra en las interacciones en la cual el estudiante conjuga intereses y potencia para alcanzar los fines propuestos, de allí se intenta conseguir los cimientos en los conocimientos de los educandos (Farfán et al., 2022).

Para Sepúlveda (2019) definió que la retroalimentación “es el componente fundamental del aprendizaje, ya que la virtualidad se debe acompañar de documentos escritos preparados por el docente y por ende sus estudiantes leer y comprender” (p.107). Con ello se manifiesta un acto de comunicación intacta entre el instructor y el aprendiz, este proceso se fortalece a través de una efectiva retroalimentación, estando reglamentada en los fines de la educación.

Por su parte, Torres y San Martín (2020), consideraron que la retroalimentación es “como una información útil para reducir el espacio entre el nivel de desempeño actual y desempeño deseado para enriquecer los resultados de aprendizaje. Esto sugiere: pertinencia de contenidos, diálogo, fuentes e interacción estudiante-información” (p.251). Esto infiere que la retroalimentación está centrada en la información que puede ser usada para sujetar los escenarios entre la labor deseada y la labor ejecutada en función a compendios, conversación e interrelación con los educandos.

Según Eyzaguirre et al. (2020) en la práctica educativa la retroalimentación corresponde entre el educador y alumno es: “esencial para que las actividades pedagógicas sean conducentes hacia la base del aprendizaje, ayudar al estudiante a concluir su meta de instrucción es la base que conduce al desarrollo integral del educando, mientras el docente reflexiona sobre su práctica docente” (p. 1488). Esto significa que la retroalimentación es fundamental para el desarrollo de las actividades académicas en función de fomentar un efectivo aprendizaje con los educandos.

En lo que concierne a Martini et al. (2019) consideraron que lo más relevante de la retroalimentación “como un ejercicio sistemático es identificar el lugar que le corresponde como un proceso pedagógico e instructivo de mayor dimensión, de lo contrario se disminuirá su potencialidad sin contribuir al proceso formativo y evaluativo” (p. 6). Esto conduce a inferir, la retroalimentación es significativa, dado que sobresale la excelencia que tiene el seguimiento de los avances de los alumnos en cuanto a la optimización y asesoramiento para lograr los fines y fortalecer el aprendizaje de los estudiantes, induciendo a una efectiva retroalimentación.

Compartiendo la idea de Villalobos, (2021) en el país los docentes se han esmerado por renovar sus prácticas pedagógicas y llevado a cabo un proceso de aprendizaje incesante para supeditar la utilización de las herramientas tecnológicas, con ello se incrementa la carga laboral sumándose tiempos utilizados poco claros, también períodos dedicados a la autoeducación y al diseño de nuevas estrategias hipotéticas. Así se demuestra la responsabilidad docente con la enseñanza en tiempos de crisis sanitaria y su importancia para el control emocional del aprendizaje de los estudiantes.

En orden de ideas, Farfán et al. (2022) hacen referencia a los modos de la retroalimentación: “a) ofrecer preguntas, b) describir el trabajo del estudiantado, (c) Valorar los avances y los logros, d) Ofrecer sugerencias y e) Ofrecer andamiaje” (p. 715). En lo que respecta al modo de ofrecer preguntas, la retroalimentación se efectúa cuando el alumno recoge interrogaciones trazadas por el profesor con el fin de que exhibe su desempeño se dé un instante para examinar y resaltar el discernimiento.

El modo relacionado con describir el trabajo del estudiantado protege la forma de representación para reintegrar lo que estudiante quiere obtener durante el desarrollo de su formación; vinculado con las acciones efectuadas y por las evidencias. El modo de valorar los avances y los logros tiene el propósito de aparejar los progresos que poseen los escolares en correspondencia con el desempeño y acciones efectuadas anteriormente; reforzando aptitudes, capacidades y competencias.

De igual manera, el modo relacionado con ofrecer sugerencias está vinculado con la reducción entre la etapa inicial y los fines de los aprendizajes, a pesar que está es una manera tradicional de brindar retroalimentación y no perennemente en el alumno y el modo de retroalimentación sobre ofrecer andamiaje para filtrarse a un estado inicial a conseguir la formación que debe tener en cuenta en el seguimiento que les da el profesor a sus escolares.

Según Ramos et al. (2020) en cuanto a la preparación docente, los resultados revelaron que esto radica en la adquisición de habilidades tecnológicas para promover proximidad con sus estudiantes en el contexto de la educación virtual, en donde se debe contextualizar la educación en las competencias digitales de los docentes y la implementación de la enseñanza en línea. Posteriormente a la pandemia de COVID19 se puede afinar que muy pocos docentes han alcanzado el nivel de capacidad creativa ya que el tiempo solo ha dado para preparar material sobre la marcha del proceso educativo falta la reflexión del aprendizaje contextualizado a la realidad de cada uno de los estudiantes.

Por consiguiente, la retroalimentación es un componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, que tiene como objetivo principal mejorar el desempeño del estudiante y potenciar su aprendizaje. En los escenarios actuales, la retroalimentación simboliza el conjunto de acciones que el docente realiza al interactuar con los estudiantes, utilizando diversas estrategias y métodos con la finalidad de influir de manera positiva en la construcción de los saberes en los alumnos de educación básica. Según Farfán et al. (2022), la retroalimentación es un proceso que involucra la cooperación entre los estudiantes, quienes colaboran y potencializan sus esfuerzos para

alcanzar los objetivos propuestos. Esto genera una base sólida para el conocimiento de los educandos, pues contribuye al establecimiento de cimientos que favorecen el aprendizaje efectivo.

La retroalimentación se configura como un proceso indispensable para el éxito educativo, que involucra una comunicación bidireccional entre docente y estudiante. En entornos virtuales, esta comunicación debe adaptarse a las herramientas digitales y a los nuevos métodos de enseñanza. A través de la retroalimentación, se facilita no solo el aprendizaje del estudiante, sino también la mejora continua de las prácticas pedagógicas del docente.

2.2.1.1 Desarrollo de las dimensiones e indicadores de la variable de retroalimentación

Dimensión: Proceso de enseñanza

El proceso de enseñanza es un asunto que hace viable el progreso continuo del pensamiento, particularidades y la conducta de los estudiantes; ocasionando interacciones entre lo que estos recogen, por parte de los educadores, en otras palabras, el entendimiento de métodos científicos, artísticas y teóricas, con el contexto en los cuales se desenvuelven u otros, incitando que estos examinen experiencias auténticas que en el trayecto de la formación favorecen en el progreso competitivo e individual.

El proceso de enseñanza, de acuerdo con Amaya (2022), consiste “en el proceso mediante el cual el profesorado proporciona al estudiantado actividades coherentes y eficaces para desarrollar experiencias de aprendizaje significativo” (p. 367). En otras palabras, el proceso de enseñanza es el procedimiento por el cual los docentes facilita al educando acciones relacionadas y efectivas en los progresos de la formación y, por ende, que sea llevado a la praxis en el contexto en el cual se desenvuelve.

El proceso de enseñanza tiene una representación comunicativa, debido a que se da una interrelación entre el docente y estudiantes, favoreciendo la autorregulación, la instrucción de sentimientos, particularidades y valores. Tiene un enfoque

multifactorial razón por la cual está ajustado por distintos componentes en función a los estudiantes, educadores y el centro educativo en general con la integración de los miembros de la comunidad.

El autor, antes mencionado, reseña que una característica principal del proceso de enseñanza: “es integral, tiene carácter intencional (se materializa en el ideal de hombre a lograr) y formativo (está dirigido a la educación de la personalidad de los estudiantes, para que asuman una actitud transformadora a lo largo de su vida” (p. 368). Es decir, que el proceso de enseñanza tiene la particularidad de ser global y pedagógico encaminado a la instrucción del modo de ser de los alumnos para se adjudique una cualidad que lo inducirá a transformar su comportamiento en el trayecto de su existir. Se trata de un procedimiento planeado en el cual el educador parte de un diagnóstico,

De acuerdo a Amaya (2022) el acompañamiento en el aprendizaje es el seguimiento y apoyo educativo que se fortalece con un enfoque crítico reflexivo, y desde allí mejorar el rendimiento docente, estableciendo estrategias de apoyo interno, visitas al aula y dar respuesta con comentarios a sus resultados. Esto se debe reflejar en la formación de los estudiantes siendo estos protagonistas de sus propios aprendizajes, preparados para desplegar sus competencias, resolver dificultades y relacionarse de forma adecuada con sus pares.

Según Vargas et al. (2020) las orientaciones al aprendizaje se basan en la tarea docente que incluye la autoevaluación, es decir, la realización de ejercicios críticos y autocríticos en su práctica, en donde no solo se evalúa al estudiante, sino también al docente, demostrar el dinamismo por el cambio de metodología, mediación, eficiente de la atención y reconstrucción de la profesión. Ser el que escucha las necesidades y expresiones de los estudiantes, poseer la convicción que en el aula es donde se necesita mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, generando mejores condiciones para la satisfacción de los educandos.

Conforme a Nima (2018) al interior del proceso de enseñanza se asume distintos nombres que recibe de las metodologías de instrucción, donde son muy disímiles,

apaleando como denominaciones tales como: habilidades metodológicas, habilidades educativas, técnicas de aprendizaje, modos de aprendizaje, entre otros, por lo que es relevante puntar diferencia entre estas, razón por la cual cada uno tiene particularidades que prevalecen de acuerdo al estudiante y el fin del aprendizaje. Por ello, cuando se utiliza el término estrategias metodológicas refieren a lo que el profesor efectúa en los procesos de formación, mientras las estrategias didácticas reconocen a las destrezas y metodologías que el educador tiene para traspasar la instrucción a los escolares.

Indicadores de la dimensión proceso de enseñanza

a. Acompañamiento en el aprendizaje

El acompañamiento, es una actividad pedagógica intencionada que se basa en la proximidad, en la habilidad para afectar y dejarse afectar por el otro, asumiendo como espacio esencial en la potencialización de sus competencias, de tal modo que siga conformando y modelando sus sueños e ilusiones. Además, simboliza situarse al lado de los educandos facilitando sus actividades pedagógicas en el bienestar de su aprendizaje, dialogando sus necesidades, inquietudes y colaborando con ellos en su formación personal y profesional (Puerta, 2016).

Al respecto, Genovez y Maguiña (2022), consideró que el acompañamiento en el aprendizaje “es una especie de formación externa, con los cambios de la formación extensiva y la autoformación interna, que promueve su labor docente desde el momento de planificación, implementación de la evaluación para la realización del aprendizaje” (p.913). Esto infiere el acompañamiento en el aprendizaje se genera como un proceso de instrucción al exterior con transformaciones intensas y la autoformación en el aprendizaje. Todo esto con el apoyo de los educadores que encierra competencias, destrezas y desempeño efectivo de sus funciones.

El acompañamiento en el aprendizaje, según Levio (2018) “tiene como finalidad tomar decisiones y construir propósitos compartidos sobre las prácticas

pedagógicas a mejorar a través del trabajo planificado y colaborativo entre docentes” (p.15). En otras palabras, tiene como propósito la toma de decisiones y la construcción de fines en cuanto a la praxis académica en función de optimar el trabajo planeado y compartido entre los educadores y estudiantes.

En el pensamiento de Urbina (2019) planteó, el acompañamiento en el aprendizaje simboliza un procedimiento de integración y humanización en la formación de los educandos, fijándose en una congruencia y un canal de recuperación, distribución y potenciamiento de ambientes, activos, contextos, técnicas y enfoques al interior de las aulas de clase que apoyaran el soporte en la formación del alumno y para la vida.

En este sentido, el acompañamiento en el aprendizaje simboliza un mecanismo fundamental para proporcionar el asunto de instrucción y sembrar un aprendizaje significativo en los educandos. Zambrano (2019), señaló, en el acompañamiento del aprendizaje entran en juego los siguientes componentes: “conocimiento del grupo, establecer una relación empática, planificación individualizada, estrategias de aprendizaje y apoyo socioemocional” (p. 37).

El componente relacionado el conocimiento del grupo, en este aspecto se efectúa una valoración para el entendimiento en función a lo académico, provechos, fortalezas y dificultades de cada educando. Además, asemeja la obligación específica de cooperación, fundamentando la perspectiva en destrezas de estudio y los obstáculos en el desarrollo de los contenidos. El componente sobre establecer una relación empática, centrada en escenarios de confianza y respeto en la cual los alumnos se conciban seguros para exponer sus consultas y situaciones conflictivas; así como activar la escucha activa.

Por su parte, el componente planificación individualizada, busca el patrón de acompañamiento específico para cada alumno, tomando en cuenta sus necesidades y fines determinados. Asimismo, precisa los objetivos sencillos y equilibrados que orienten el proceso de seguimiento. El componente estrategias de aprendizaje, comprende el grupo de herramientas de estudio e instrucción como métodos de

organización, síntesis, apuntes y manejo del tiempo; así como suministra recursos y materiales para fortalecer el aprendizaje de los contenidos desarrollados en el aula de clase.

El componente apoyo socioemocional, ofrece cooperación en el aspecto emocional y psicológico a los educandos cuando sea indispensable, específicamente cuando haya conflictos y estrés pedagógico o individual. También, siembra la autorregulación emocional y el progreso de las destrezas socioemocionales en cada uno de los estudiantes. Estos componentes inducen en el docente a entender que cada estudiante es único y amerita de diversos enfoques en su acompañamiento.

b. Orientaciones al aprendizaje

El aprendizaje accede a los sujetos apropiarse de los contenidos y las maneras de recapacitar, concebir y proceder en la construcción de las vivencias sociales-históricas, con la finalidad de acomodarse a las circunstancias a la realidad y transformarla. Además, encierra, perennemente, acciones de asimilación que tiene parte en contextos organizados como parte esencial en el aprendizaje.

De acuerdo con Cabrera et al. (2015), las orientaciones al aprendizaje consisten en: “realizar, por parte del sujeto, un examen de la nueva situación, confirma o no el significado racional o funcional de los objetos prueba y modifica la acción, traza un nuevo camino” (p.9). Esto significa que las orientaciones al aprendizaje están guiadas a ejecutar un diagnóstico al contexto, ratificando el significado de los alcances de las pruebas y transformando las actividades que ejecuta.

Por ello, la base orientadora está centrada en la sistematización de las condiciones que verdaderamente apunta al estudiante en el cumplimiento de las actividades, envolviendo las acciones por efectuar y de las condiciones en que se cumplirá, es decir, concurre el hecho de asesorar u orientar al educando al momento de dar acatamiento a dichas actividades.

En este sentido, los autores, antes referidos, plantearon que “la orientación al aprendizaje presenta dos sistemas: motivacional dar un sentido personal a la ejecución

de la acción y operacional constituye la representación de la composición de la acción antes de realizarla” (p.10). Significa que la orientación al aprendizaje está vinculada con un proceso de motivación que envuelve a realización de las actividades asignadas por los docentes y, el aspecto operacional lo representa la actividad antes de ejecutarla y efectuar su respectiva interpretación y generar resultados a la acción.

La actividad orientadora tiene como componentes esenciales los relatos y las acciones. Los relatos de la acción y el intermedio en la cual se efectúa la acción, se juntan como un aspecto organizado único. Mientras que la base orientadora de la acción viabiliza la construcción efectiva y lógica de la parte ejecutora y afirma la elección racional de los posibles cumplimientos.

De acuerdo con Franzante et al. (2019), definieron a las orientaciones del aprendizaje como el: “proceso de ayuda inserto en la actividad educativa, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo integral del alumno, con el fin de capacitarle para un aprendizaje autónomo y una participación activa, crítica y transformadora en la sociedad” (p. 181). Esto significa, las orientaciones están insertas en la colaboración en las acciones educativas en función de proporcionar la instrucción integral a los educandos. Estos deben socializar los discernimientos, la transmisión de emociones y el logro de fines específicos.

Marsiglia-Fuentes et al. (2020), las orientaciones en el aprendizaje “los docentes deben esforzarse por tener información relevante acerca de las características de sus estudiantes y la manera como estos están más dispuestos, tanto individual como grupalmente, para participar en el proceso educativo” (p. 28). Es decir, los educadores forman un aspecto relevante en guiar al perfeccionamiento de la educación en cuanto a la praxis pedagógica y suministran insumos indispensables para el abordaje no solamente de las particularidades de los alumnos y del grupo sino planificar las actividades para optimar la calidad educativa y en especial al proceso de formación.

En efecto, el educador, es fundamental las orientaciones del aprendizaje, dado que es el responsable que cada alumno pueda poseer una mezcla de estas orientaciones; así como identificar las orientaciones de sus educandos contribuirá en adaptar las

perspectivas pedagógicas y brindar escenarios de aprendizaje más significativos y satisfactorios. Además, de provocar una orientación hacia el aprendizaje profundo y táctico en aras de perfeccionar la formación de los estudiantes.

Dimensión: Proceso de reflexión

El proceso de reflexión, según Celis (2020), “se constituye en una herramienta que favorece la experiencia estudiantil, desde otra órbita, desplegando bajo su ejercicio el posicionamiento y empoderamiento de la misma, bajo cualidades no visualizadas en la experiencia educativa tradicional” (p.25). Esto quiere decir, que el proceso de reflexión se compone de un instrumento que beneficia la práctica de los educandos con base al entrenamiento y fortalecimiento de la misma.

De igual manera, el autor antes mencionado, planteó que “toma de conciencia de aquellos hechos y fenómenos que ocurren a nuestro alrededor y en nuestra propia vida, para comprenderlos, interpretarlos y buscar la significación y el sentido que tiene para nosotros mismos” (p.26). Esto precisa que el conocimiento de sucesos reales que se generan en el contexto de la vida del estudiante; esto con la finalidad de percibirlos, demostrarlos e indagarlos con la efectividad que tiene para los alumnos.

Ulloa y Velázquez (2017) discurre que “los procesos reflexivos permiten a los aprendices desarrollar análisis y orientación frente a lo aprendido como procedimientos de regulación (acciones de control y valoración), lo que es esencial en el desarrollo de los mismos” (p.24). Significa que los procesos reflexivos acceden a los estudiantes a desenvolver en el aprendizaje y disposición en función al aprendizaje como los procesos de actividades controladas y evaluadas.

El proceso de reflexión es un componente esencial para la indagación en los aprendizajes obtenidos por los estudiantes y los procesos de facilitación de los educadores, razón por la cual es procedimiento complejo de la práctica impartida, donde se hace indispensable que el docente internalice y debata en decisiones que se tomen, las actividades que desarrollar y las inherencias producidas por los estudiantes.

En resumen, el proceso de reflexión involucra los programas o propuestas formativas se unen metodologías y acciones que implican que los alumnos recapaciten sobre su propio conocimiento, no obstante, las experiencias de reflexión comparada, las estrategias de formación usan como elementos esenciales el empleo de videos prácticos con el fin de dar mejoras sus propias prácticas. Por último, se tiene la reflexión crítica centradas en propuestas formativas, donde los educadores son capaces de pensar en función de las metas y fines de las acciones; así como de los componentes contextuales e ideales transversales de su quehacer conector (Celis, 2020).

Por su parte, Cacciuttolo et al. (2018), consideraron, los procesos reflexivos “favorecen el mejoramiento de los conocimientos teóricos adquiridos, y por otro, la comprensión y enriquecimiento de la profesión desde la misma realidad donde se insertan, teniendo en cuenta que como espacios formativos les brindan la posibilidad reflexionar sobre su acción” (p. 83). En otras palabras, el proceso reflexivo estimula y fortalece la praxis pedagógica en la cual se asume una actitud de investigación esencial sobre sus nociones, fines y derivaciones de las actividades que les guía a fundar mejoras en su actuación y cambios en las perspectivas de los estudiantes.

Letelier-Farías et al. (2020) plantearon los procesos reflexivos “contempla tres etapas: hacer, revisar y planificar” (p. 219). Esto pertenece a un patrón constante que puede suceder varias veces, es decir, efectuar procesos por primera vez, examinar los resultados y establecer y establecer si se efecto de forma adecuada o no y, por último, planear la ejecución de una siguiente y de hacerla nuevamente si se amerita. De tal manera que el proceso reflexivo se usa para proporcionar una retroalimentación más efectiva y significativa a los estudiantes.

Los procesos reflexivos son mecanismo esencial para el aprendizaje y desarrollo personal de los educandos. Además, la reflexión es un procedimiento cognoscitivo que envuelve un profundo pensar en función a las experiencias, actividades o discernimientos alcanzados, con el fin de analizar, entender y aprender de ellos. La reflexión siembra el pensamiento crítico, la autorreflexión y la

metacognición; permitiendo al alumno optimar sus competencias en la resolución de conflictos, toma de decisiones, el autocontrol, autoimagen y autoconocimiento.

Por ende, los procesos reflexivos deben incorporar distintas fases en el proceso enseñanza, al inicio, durante y después de la instrucción. Además, integra la planeación y valoración del curriculum. Igualmente, se debe tener presente que envuelve un asunto individual e intrínseco, razón por la cual es necesario conformar escenarios de confianza para que los escolares se sientan agradables, participando con sus ideas, emociones, pensamientos y conocimientos con sus compañeros. Al usar los procesos reflexivos en la praxis pedagógica, contribuirá con los alumnos a cristalizarse en participantes más activos, proactivos e independientes.

Indicadores de la dimensión proceso de reflexión

a. Evaluación Sumativa

La evaluación se muestra, en la actualidad, como uno los componentes esenciales para estudiar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, realizar el abordaje de la apreciación que supone, precisamente, ahondar en todos lo relacionado a la pedagogía. La evaluación en su dimensión pedagógica se incorporó como un mecanismo más a la enseñanza con una motivación permanente que son derivadas directamente del aprendizaje (Arribas, 2017).

La evaluación debe favorecer al educador a la obtención de información que acede a tomar decisiones en relación al conocimiento obtenido por los educandos y reflexionar sobre las acciones del docente, factor muy relevante porque admite reorientar y lograr con efectividad los datos que interesan para la valoración del alumno. Esto acepta un mejor discernimiento en el contexto y suministra sobre los objetivos del aprendizaje.

La evaluación sumativa, según Mellano et al. (2021) “conllea normalmente instrumentos y técnicas de evaluación del alumnado sencillas, escasas y centradas en el diseño experimental, mediante pruebas estandarizadas o entrevistas personales” (p.171). Es decir, que la evaluación sumativa se efectúa por medio de pruebas francas

que se encuentran focalizadas para conseguir resultados positivos o negativos de la actuación del alumno.

De igual manera, Rodríguez (2018), considera que la evaluación sumativa “es un proceso mediante el cual se estudian los resultados de un proceso de aprendizaje una vez que se ha terminado el mismo. Su principal objetivo es comprobar cuánto han aprendido los alumnos” (p.25). Esto significa que es un procedimiento a través del cual se examinan los efectos de la enseñanza por lo que se centra en acopiar información y obtener metodologías confiables.

El objetivo de la evaluación sumativa es comparar lo asimilado por el estudiante cotejarlo con un estándar de referencia, de modo que los docentes verifiquen el haber cumplido con los fines propuestos por el proceso educativo. Además, puede servir para cambiar la orientación del aprendizaje en función de las derivaciones alcanzadas. Los resultados alcanzados con este tipo de evaluación suelen ser reflejados de manera de calificaciones o notas, que los estudiantes recibirán en el proceso de aprendizaje (Rodríguez, 2018).

En este orden y dirección, Arce et al. (2022), señalaron “el Decreto 67 aprueba el reglamento, desarrollo, estándares estatales para la evaluación, calificación y promoción de estudiantes de educación general, buscando promover el uso de los métodos de evaluación para mejorar las prácticas y la toma de decisiones” (p. 17). Esto con el propósito de atender a las necesidades, inquietudes, anhelos y deseos de los educandos en su aprendizaje; así como también, sembrar los contextos indispensables para cada centro educativo y las aulas de clase facilitando una valoración con precisión e impacto didáctico.

En efecto el Decreto 67, tiene como finalidad provocar la perspectiva de la valoración de los escenarios de formación como componente esencial en el proceso de instrucción de los educandos, cuya motivación esencial es suministrar y colaborar en los discernimientos de los alumnos. Desde esta visión, la evaluación juega un elemento esencial en el monitoreo y guía en la fase de aprendizaje, en búsqueda de deliberaciones por los educadores en función de tomar decisiones apropiadas y efectivas. Es decir, se

trata de ofrecer una realimentación apropiada y que sea predominante en los procedimientos didácticos.

En efecto, el Decreto 67 fue fundamental en el proceso evaluativo, durante la pandemia Covid-19, razón por la cual promovió la praxis valorativa que motivaron a los educandos a manejar, adecuadamente, la formación durante la crisis sanitaria; hallando en ello sentido, oportunidad y estímulo de continuar con su etapa de formación. A su vez, se afirma las metodologías de valoración y apreciaciones estén acorde con el curriculum nacional de educación. Del mismo modo, el Decreto 67 reconoce la afiliación de la evaluación sumativa y formativa en la planeación de los docentes, suministrando juicios que amparen el manejo de apreciaciones sumativas, estableciendo la mejora, la comunicación y el manejo de la misma en la apreciación final.

b. Evaluación Formativa

Como lo hace notar Pérez et al., (2018) manifiestan que se entiende por “evaluación formativa como el proceso de evaluación ideal para mejorar la educación en el colectivo y el proceso de enseñanza y aprendizaje en particular” (p.45). Sin embargo, su aplicación intuitiva y no sistemática difiere de los enfoques de evaluación de procedimientos participativos y constructivistas establecidos. Por esta razón, es de esperar que la evidencia de un proceso de evaluación formal sea esencial en la práctica de evaluación docente en el aula, claramente se puede distribuir en un esquema que plasme el procedimiento.

De acuerdo con Torres et al. (2021) señalaron que la evaluación formativa “está orientado a fortalecer el aprendizaje del estudiante y docente, así como el enriquecer la transformación de la enseñanza aprendizaje en su entorno” (p.388). En otras palabras, la evaluación formativa está dirigida a potenciar las nociones de los educandos y, a su vez representa una herramienta valiosa para el docente en función de facilitar un proceso más efectivo en el aprendizaje de los educandos. Por ende, la evaluación formativa se

observa como una innovación colectiva en la cual el estudiante cimienta y construye su aprendizaje.

Por su parte, Bizarro et al. (2021) indicaron que la evaluación formativa “ayuda a los estudiantes a enfrentar los problemas que se presentan para desempeñarse mejor. Tiene importantes implicaciones a nivel de aula en aquellos estudiantes que tienen dificultades para demostrar su adquisición de competencias en los sistemas tradicionales de evaluación” (p.874). Esto significa que el educando es capaz de resolver situaciones que se les pueda presentar en el contexto escolar con el uso adecuado de la evaluación formativa.

En este sentido, educadores y alumnos tienen una apretada labor de propiciar cambios en la evaluación tradicional formativa porque la misma contribuye con el progreso de las habilidades, competencias y destrezas en los estudiantes para conseguir el desempeño esperado, así como también corregir las falencias, de manera inmediata, para el mejoramiento de los aprendizajes.

En la postura de López (2023) la evaluación formativa “evaluación basada en la evidencia acerca de los logros de las y los estudiantes, la cual es usada para la toma de decisiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje y la regulación del mismo proceso” (p. 30). Esto significa, para efectuar esta evaluación debe profundizarse en técnicas que consiste en participar y entender los fines del aprendizaje y los juicios de alcanzarlos de manera clara y sencilla; así como delinear actividades que accedan a conseguir realidades sobre la formación, suministrar retroalimentación apropiada a los educandos; sembrar a los educandos los materiales de enseñanza para los estudiantes y suscitar en los alumnos la autonomía de su propio aprendizaje.

En este contexto, la evaluación formativa comprende la agrupación de demandas que acceden a obtener evidencias de la enseñanza, con el propósito de desarrollar a los escolares en el progreso de su mejora y beneficios en su instrucción; suministrando retroalimentación a los educandos para optimar el aprendizaje. Este procedimiento constante envuelve activamente a los alumnos y docentes con el fin de corregir el alcance de los objetivos de instrucción programados anteriormente. Por ello,

una de las praxis afines con esta tipología de evaluación es la retroalimentación segura, pertinente y concreta, testificando entre esta y el valor del alcance del aprendizaje.

En el pensamiento de Maldonado-Fuentes (2021), pensó que la evaluación formativa “se caracteriza porque otorga al docente la posibilidad de orientar sus prácticas para evaluar la calidad del aprendizaje a nivel de aula y trabajar en colaboración con los estudiantes para obtener información de manera oportuna sobre sus avances y dificultades” (p. 28). Esta caracterización obedece porque la evaluación formativa se vincula directamente con el aprendizaje el cual estima como el proceso y estimación de información para la toma de decisiones que benefician el logro y el avance de los educandos en correspondencia con los fines del aprendizaje revelados en el curriculum.

La ejecución de la evaluación formativa incidirá en la motivación, al interior de los contenidos de las diferentes asignaturas y las diversas maneras de aprender, razón por la cual involucra una función modificadora del aprendizaje. No obstante, el camino de la evaluación sumativa a la evaluación formativa son procedimientos que sobrepasa a transformaciones de aptitudes desde una perspectiva habitual centrada en estimaciones finales hacia una valoración del proceso y los alcances en la formación del alumno en los diferentes momentos para brindar una adecuada retroalimentación.

Dimensión: Desempeño del docente

El desempeño del docente se compone de actividades que realizan en ambientes de enseñanza para conseguir la percepción de los discernimientos de los alumnos. Dichas actividades están profundamente coherentes con la planeación y la perspectiva de los contextos en la cual el educador realiza su rol en ambientes complejos, razón por la cual se interconecta con las relaciones de los estudiantes y de su actuación profesional como facilitador y mediador de aprendizajes.

En este orden de ideas, Martínez y Lavín (2018) reseñaron: “el término desempeño hace referencia a las prácticas inherentes de la docencia ya sean positivas o negativas” (p. 5). En otras palabras, el vocablo desempeño está vinculado netamente

con las praxis correspondientes a las acciones que efectúan los educadores en el contexto educativo, éstas pueden estar enmarcadas en aspectos positivos o negativos de sus funciones.

Camacho (2022) definió el desempeño docente “hace alusión a una acción que, en este caso en particular, corresponde a las acciones o prácticas inherentes a la profesión docente” (p. 5). Esto significa, el desempeño está asociado a las actividades que realizan los profesores de acuerdo a los componentes que se imputan; así como a la manera en que se les califique; coexiste un adecuado desempeño del educador cuando efectúan tareas anheladas como parte de su praxis en la enseñanza.

La definición de Escribano (2018) sobre el desempeño docente “es la interacción realizada por el maestro en distintos escenarios con la finalidad de llevar a cabo la planificación, mediación pedagógica, la evaluación para el aprendizaje que los estudiantes logren los propósitos previstos” (p. 738). Estos autores precisan al desempeño simboliza la interacción efectuada por los educades en diversos ambientes con el propósito de llevar a efecto la planeación, facilitar el aspecto didáctico, la valoración de la enseñanza en los alumnos con el fin de conseguir una adecuada formación.

Por su parte, Martínez et al. (2019) consideraron el desempeño docente “cuando demuestra su competencia y se relaciona con alcanzar los aprendizajes esperados; lo que depende de diferentes factores relacionados con la calidad y formación profesional, con el objetivo de alcanzar niveles de excelencia en la educación” (p. 85). En otras palabras, el desempeño representa la actuación el educador en función a sus habilidades didácticas para poder facilitar, situar y mandar la valoración del procedimiento de instrucción de los estudiantes, donde debe tener el dominio de las actividades y acciones inherentes a la práctica pedagógica.

Por consiguiente, la adecuada praxis del desempeño docente contribuye con el fortalecimiento de optimar la labor del profesor en distintos ambientes; razón por la cual el mismo es el responsable de facilitar los conocimientos culturales, académicos, pedagógicos, ambientales, tecnológicos y los procedimientos del aprendizaje.

Asimismo, efectuar una efectiva praxis es acertada en fortalecer los discernimientos didácticos y disciplinares de cada aspecto curricular. A saber, debe dominar los contenidos y cuáles estrategias para los educandos aprender de una forma más efectiva.

En este orden y dirección, Carrascal et al. (2018) el desempeño del docente tuvo que dar un giro vertiginoso, dado que producto de la pandemia Covid-19 tuvo que pasar de una educación presencial a una educación virtual en la cual muchos profesionales de la docencia no estaban preparados para asumir un reto tan complejo y desafiante. Por ello, a pesar restricciones tecnológicas, la enseñanza virtual representó una oportunidad para dar continuidad a la instrucción de los alumnos.

En esa misma línea, Monterroso-Vargas (2023), el desempeño docente en ambientes virtuales “es un proceso complejo mediante el cual se evalúa el rendimiento laboral, así como las habilidades docentes, el cumplimiento de las responsabilidades y el potencial de su desarrollo presente y futuro” (p. 782). Significa, el desempeño docente se dio en proceso de pandemia Covid-19, por ende, los educadore se vieron en la obligación de fomentar sus habilidades digitales, así como también los directivos y estudiantes.

De ahí, Chávez et al. (2017) plantearon: “el trabajo a distancia no solo consiste en facilitar las actividades a los estudiantes, sino que debe guiar al estudiante a la apropiación del contenido, a ser selectivo de la información que busca” (p. 48). Es decir, apoyarlos en los componentes les fueron complicados, suscitando en el andamiaje y la autonomía del aprendizaje. Así como también, se hizo imprescindible el manejo de las tecnologías como herramienta para la indagación de información y la construcción de saberes desde la virtualidad.

Azañedo-Alcántara (2021) refirió: “el docente y el estudiante deben interrelacionarse y manejar información en distintos formatos comunes. Por ejemplo, el uso de plataformas digitales que permiten la programación de diversas actividades y recursos para los estudiantes” (p. 482). Ejecutar este proceso no fue fácil, sin embargo, los educadores colocaron empeño y manejaron plataformas, recursos audiovisuales, foros de discusión, entre otros para llevar a cabo la formación y aprendizaje de los

escolares. Todo esto, siguiendo propiciando el diálogo, la interconexión de la praxis pedagógica, sistematicidad interactiva entre los compañeros de trabajos, directivos y colectividad en general.

Indicadores de la dimensión desempeño del docente

a. Centrado en la autorregulación

De acuerdo con Muñoz (2018), consideró que la autorregulación “ha sido definida distintamente como la habilidad para cumplir con una petición, para iniciar o cesar actividades de acuerdo a demandas contextuales, para modular la intensidad, frecuencia y duración de los actos motores y verbales en contextos sociales y educacionales” (p.24). Esto significa que la autorregulación está centrada en el desarrollo de práctica para efectuar una determinada acción para armonizar el ímpetu, constancia y permanencia en hechos orales en distintos escenarios.

En este sentido, Carrasco y Lorza (2019) definieron la autorregulación “como un proceso activo y constructivo, donde los estudiantes monitorean su aprendizaje, guiados por metas y características del contexto en el que se desenvuelven” (p.15). Es la manera de usar los recursos que tienen los alumnos para planificar, vigilar y examinar la realización de actividades y la construcción de su propio aprendizaje. En otras palabras, los educandos dinámicos seleccionan y controlan su adecuado estudio, instituyendo significados, exponiendo objetivos y tácticas efectivas.

De igual manera, las autoras, antes mencionadas, consideraron que “la autorregulación incluye términos como metacognición, entendido como el control de los pensamientos de manera estratégica, la cual antiguamente era considerada como la única forma de autorregulación, pero hoy en día es parte del proceso en sí” (p.16). La autorregulación, también, está inmersa en la intervención del conocimiento de forma transcendental en el pensamiento del estudiante. Aquellos educandos que son competentes de autorregular el aprendizaje se determinan por la interacción dinámica con el aprendizaje, empleando recursos diversos, tales como: motivacionales y de comportamiento.

En el pensamiento de Sáez-Delgado et al. (2022), definieron la autorregulación “como un proceso autodirigido que permite a los estudiantes activar, controlar y mantener sus cogniciones, comportamientos y emociones mediante el uso selectivo de estrategias personales para alcanzar los objetivos académicos que se han establecido” (p. 168). La autorregulación accede al educando a dinamizar, seguir y manejar el aprendizaje; asimismo, el protagonista de su oportuno aprendizaje: desplegando acciones de planeación, realización y seguimiento de su estudio, perdurando y conservando su esfuerzo en la prosecución de fines y objetivos pedagógicos efectivos.

En consecuencia, la autorregulación en la educación básica es relevante porque permite obtener una mayor responsabilidad en la ejecución de actividades, optimiza el rendimiento estudiantil, evita la deserción escolar y consigue una efectiva transformación y reacomodo a alcanzar el aprendizaje. Esto conducirá a viables tramitaciones al fracaso académico, alcanzando que los alumnos se acomoden a los permanentes cambios en los ámbitos escolares, sean más independientes y con aprendizajes significativos.

Díaz (2018), consideró la autorregulación “proceso activo en el que los alumnos se hacen protagonistas de su propio aprendizaje, lo interiorizan y se adueñan de los objetivos que se persiguen en él” (p. 6). Esto se interpreta, la autorregulación incide en el educando porque contribuye al fomento de ser más dinámico en su formación y, por ende, a potenciar un estilo de instrucción efectivo, suministrando la inspección y regulación de metodologías que accedan a conseguir los objetivos programados.

Del mismo modo, Ronqui et al. (2021) pensaron la autorregulación es una noción esencial en la educación, debido a que hace referencia a las competencias de los alumnos para inspeccionar y administrar sus adecuados procedimientos en la formación de forma consecuente y segura; implicando a los escolares sean capaces de determinar los fines, planear y ordenar las tareas, hacer prosecución de sus avances y acomodar sus métodos de estudio cuando sea indispensable.

La autorregulación envuelve una habilidad dinámica del alumno a partir de la ejecución de un conjunto de capacidades que implican la observación, vigilancia y

seguimiento a sus oportunas ideas, conductas y motivaciones para conseguir el aprendizaje. Para ser un alumno competente es indispensable ser un participante autocontrolado, en otras palabras, proactivo, diligente, idóneo de instruir y administrar su propia formación e instrucción.

b. Centrado en el estudiante

El desempeño centrado en el estudiante es una pendiente que ha tenido cúspide desde los enfoques constructivistas y socio crítico que han accedido a proponer nuevos estilos de aprendizaje, en la cual cada educando aprende en la medida que se apropia del contexto en el cual se desenvuelve, acopiando prácticas, experiencias que son considerados como conocimientos significativos que son abordados, no solamente en el centro educativo, sino del contexto en el cual vive y se relacionado con su familia y comunidad.

De acuerdo con Mendoza y Rodríguez (2020) señalaron que el desempeño centrado en el estudiante “toma un rol protagónico que permite interactuar con sus compañeros en proporción de construir una comunidad de aprendizaje, siendo esto propicio desde la perspectiva de la sociedad del conocimiento donde se requiere de estudiantes críticos y reflexivos” (p. 51). Esto induce a interpretar que el alumno ejerce un rol de actor principal que accede a interrelacionarse con los demás alumnos y el docente, con la finalidad de generar aprendizajes colaborativos para el potenciamiento de sus conocimientos y saberes.

Por su parte, Macías (2017) planteó que “el estudiante debe ser protagonista de su propio aprendizaje y debe empoderarse y comprometerse con la actividad intelectual necesaria para asumir la construcción del conocimiento. Debe ser capaz de trabajar en equipo, aprendiendo a argumentar y resolver problemas” (p. 14). El aprendizaje centrado en el estudiante le admite formarse en capacidades, unido a que le permite de planear su vida para forjarse su propio proyecto profesional y a tono con los cambios que demanda la sociedad.

En la disertación de Soledispa et al. (2020), establecieron el desempeño centrado en el estudiante “no es otra cosa que la capacidad del estudiante de expresar lo aprendido y el esfuerzo puesto en su educación, el cual es evaluado de manera formal e informal” (p. 7). Esto se interpreta, el desempeño del educando se vincula de distintas maneras, dado que representa la habilidad para solventar situaciones conflictivas, el avance de competencias y capacidades para desenvuelve en el ámbito laboral, social e integral.

En efecto, el desempeño de los estudiantes está explícito por su potencial cognoscitivo, sin embargo muchas veces dicho potencial no se incorpora en su intención académica y conduciendo al alumno a conseguir calificaciones deficientes en el procedimiento pedagógico, donde la motivación juega un componente esencial, dado que simboliza la agrupación de discernimientos comprometidos en la activación, conducción y perseverancia en el comportamiento, los educandos triunfan cuando son capaces de precisar sus fines de formación, fomentando su talento intelectual, emocional, espiritual y especialmente la divulgación de la valoración de los demás.

Por ello, el desempeño del estudiante frente a la retroalimentación, de acuerdo con Vásquez y San Martín (2021), desde la perspectiva pedagógica sitúa al educando como protagonismo de su formación y estimación de su participación dinámica en su propio progreso didáctico. Además, se trata de un procedimiento perenne de intercomunicación entre el docente y el escolar, con la finalidad de suministrar información significativa y concreta de la aptitud del alumno; así como recomendaciones y disposición para optimar el aprendizaje.

El desempeño del estudiante debe darse una retroalimentación adecuada, razón por la cual debe percibir críticamente su desempeño, asemejando los objetivos de instrucción, almacenar y descifrar la información y las tipologías de aprendizaje usados por el educador. Esto personifica un asunto complicado y no está libre de limitaciones internos y externos. Lo interno correspondiente con el discernimiento de definiciones y procesos valorativos, patrones de creencias, habilidad y motivación. Mientras, lo externo están vinculados con pautas de estimación institucional, prácticas y destrezas

de los alumnos. Finalmente, la retroalimentación recae de una vez en el educando que desarrolla su propio aprendizaje.

2.2.2 Práctica pedagógica virtual

Definición

Cuando se hace referencia a la práctica pedagógica presta atención a la labor que efectúa el docente, sin embargo, es relevante acotar que no solamente se centra en las actividades del educador, sino que se despliega mucho más allá de ello. La práctica pedagógica puede alcanzar a definir el clima en el salón de clase y ser capaz de incidir en el desarrollo personal del profesor. Por ello, debe quedar precisado que la praxis pedagógica es la médula primordial del desempeño del maestro.

La práctica pedagógica, según Sánchez et al. (2022), “implica todas las acciones que el docente realiza y tienen relación con su labor profesional, que comprende la didáctica, conocimientos, aspectos procedimentales y de planificación, así como el manejo de diversas estrategias que impulsan el desarrollo de la educación” (p.187). Es decir, que la práctica pedagógica se centra en conocer las particularidades, necesidades, metodologías y falencias de los alumnos, por lo tanto, los educadores pueden cumplir sus labores pertinentes a través de facilitar un aprendizaje en el cual los estudiantes cimienten sus conocimientos.

En efecto, la práctica pedagógica le brinda la oportunidad al educador para examinar, indagar, experimentar y conformarse profesionalmente, perfeccionando su perfil como maestro. Así la práctica pedagógica se fundamenta en un procedimiento de transformación que induce al docente a fundarse, modelarse y constituirse como un instructor que genera cambios de su efectividad, su discurso, conocimiento y realidad a través del uso de diversas estrategias pedagógicas y su propia capacitación.

Del mismo, Cárdenas (2019) afirmó que la práctica pedagógica “tiene una característica eminentemente activa y que requiere de la planificación, implementación y ejecución de actividades en un aula para poder asegurar el desarrollo de los aprendizajes en los estudiantes” (p.34). Este autor refleja que la práctica pedagógica

tiene una particularidad de ser efectivamente dinámica ameritando de una programación y puesta en práctica de acciones en el aula de clase con la finalidad de las mejoras en el aprendizaje. Además, accede a potenciar el desarrollo humano, admitiendo las relaciones mutuas, fomentar los valores que sean oportunos en el proceso formativo de los alumnos y que sean proactivos en dicho proceso.

En este orden y dirección las prácticas pedagógicas virtuales, según Ibaceta y Villanueva (2021) prácticas pedagógicas virtuales “son las acciones digitales que realizan los docentes con los alumnos, principalmente en las aulas virtuales y refieren a todo aquello que ocurre en un espacio educativo” (p. 134). Estas prácticas sitúan dos maneras de participar en ambientes en la cual se efectúa la acción digital, concibiendo como una parte a un repositorio de mecanismos digitales que proporcionan el impulso a actividades determinadas o como un espacio digital que proporcionan la identidad de los educadores.

De acuerdo a Chong y Marcillo (2020), la práctica pedagógica virtual “es aquella que propicia actividades por encima de los contenidos, donde el estudiante aprenda haciendo e interactuando, con metodologías activas como: búsqueda y procesamiento de la información, proyectos, estudio de casos, juego de roles y resolución de problemas” (p.60). Esto quiere decir que la práctica pedagógica virtual se generan acciones que induce a contenido más dinámicos, procesos, tareas colaborativas, donde el alumno tiene la oportunidad de adquirir su aprendizaje a través de la virtualidad.

En la práctica pedagógica virtual se potencia un aprendizaje autónomo que se cristianiza en la base académica, haciendo viable la interacción entre los estudiantes, usando diversos mecanismos tecnológicos e indagando información en función a sus perspectivas o habilidades; así el educador es el intermediario de las actividades y el educando se convierte en un constructor efectivo de su aprendizaje. Asimismo, le da la oportunidad al educador para examinar pedagógicamente, indagar y actualizarse con la tecnología.

Por consiguiente, Monje et al. (2022) plantearon, en la práctica pedagógica virtual compensan a la intención de vincular los siguientes componentes: (a) la asistencia emocional, enmarcada en el nivel que los profesores anima, consiente, respeta y confía en los alumnos, (b) comunicación efectiva, involucra reflexionar los dictámenes de todos los escolares en cuanto a la toma de decisión; (c) el reconocimiento a la personalidad, que se verifica cuando el educador genera relaciones interpersonales con cada uno de los alumnos, los conoce y se ocupan por su bienestar; (d) aprendizaje cooperativo, método que indaga que los educandos trabajen cooperativamente para que se ayuden unos con otros en aprender y (e) ser un patrón de compromiso, en otras palabras, manifestar la utilidad y el entusiasmo en la zona crear proximidad y fomentar la comunicación entre todos los integrantes del centro educativo.

En efecto, la práctica pedagógica virtual representa la implementación de actividades educativas mediante tecnologías digitales, en las cuales los docentes interactúan con los estudiantes a través de plataformas virtuales para facilitar el aprendizaje. La práctica pedagógica, en general, abarca todas las acciones que el docente realiza y que están directamente relacionadas con su labor profesional, incluyendo la planificación, la didáctica, y el uso de diversas estrategias de enseñanza que contribuyen al desarrollo educativo de los estudiantes (Sánchez et al., 2022). Esta visión se amplía al contexto virtual, donde las herramientas digitales y los entornos educativos en línea juegan un papel central en el diseño y la ejecución de las actividades pedagógicas.

Por ello, la práctica pedagógica virtual es un proceso multifacético que va más allá de la simple entrega de contenidos en línea, buscando crear una experiencia educativa que involucre activamente a los estudiantes, potencie su autonomía y fomente la colaboración. Los docentes, en este contexto, juegan un rol fundamental como facilitadores del aprendizaje, adaptándose a las tecnologías digitales y utilizando estrategias pedagógicas que fomenten el desarrollo integral de los estudiantes en un entorno virtual.

2.2.2.1 Desarrollo de las dimensiones e indicadores de la variable práctica pedagógica virtual

Dimensión: Liderazgo pedagógico

El liderazgo, es una temática importante, valiosa y de estilo, en la cual hoy día las instituciones, negocios, empresas y organizaciones educativas, se hallan en una perenne disputa por ser cada vez más competentes ante el mundo y suministrar a sus beneficiarios un servicio bastante efectivo o sencillamente lograr todos sus fines. De allí, el liderazgo es una palabra compleja de precisar y su indagación se fundamenta en la perspectiva que le den los estudiosos o investigadores. A pesar que la gran mayoría de ellos coinciden en que el liderazgo es un procedimiento de reciprocidad focalizado a alcanzar fines en conjunto con sus seguidores.

Por ello, el liderazgo representa el mando que tiene un sujeto hacia otros individuos con la finalidad de conseguir objetivos comunes y toma de decisiones participativas en un contexto determinado. Al respecto, Gómez (2018) reflejó que “el liderazgo es la cualidad que tiene una persona de poder persuadir a otras, con el fin de alcanzar un objetivo común” (p.23). En otras palabras, el líder influye en los individuos con la finalidad de lograr fines mancomunados en la cual se fortalezca las interrelaciones, la comunicación, la motivación, la planificación, organización, gestión, entre otros.

En este sentido, el liderazgo pedagógico, de acuerdo con Jaramillo (2019), lo define como “la influencia que ejercen los miembros de una organización, guiados por los directivos y diversos grupos de interés, para avanzar hacia la identificación, el logro de los objetivos y la visión de la institución educativa” (p.15). Esto significa que se practica un dominio hacia los integrantes de una institución que son regidos por los gerentes y docentes con la finalidad de conseguir las metas y perspectivas en colectivo. Este liderazgo se centra en una labor transformadora, razón por la cual varía las condiciones y sucesos que ocurren en un determinado centro de estudio.

Córdova (2019) señaló que el liderazgo pedagógico “está centrado en la organización de buenas prácticas pedagógicas y en la contribución al incremento de los

resultados del aprendizaje” (p.39). Es decir, que los gerentes educativos deben implicarse en el desarrollo del curriculum de la institución en la cual se muestre una mayor capacidad para ejercer una adecuada interacción en las aulas con las metas programadas.

Igualmente, en el caso específico del docente el líder pedagógico debe poseer características particulares, entre ellas: está preparado para enfrentar cualquier situación que se le presente en el contexto escolar, es intrépido, perspicaz, enfrenta la desmotivación y el desánimo con estrategias de superación personal. Además, desarrolla de manera efectiva el proceso de enseñanza, es apasionado por los cambios y transformaciones que se presentan en el contexto en cual está laborando; así como la promoción de valores, ética, innovación, adaptabilidad y creatividad (Córdova, 2019).

En este orden y dirección, Lamiña (2020) “enfatisa en la importancia del liderazgo pedagógico en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, debido que un liderazgo pedagógico bien agenciado conlleva al logro y rendimiento académico efectivo de los educandos” (p. 43). Se interpreta, el liderazgo pedagógico debe ir de la mano con la enseñanza de los alumnos, razón por la cual se orienta en el accionar didáctico en correspondencia con la efectividad pedagógica, es decir, es un factor esencial para obtener la formación de los educandos.

La autora, antes mencionada, las dimensiones del liderazgo que influyen en el aprendizaje se encuentran: “establecimiento de metas y expectativas, dotación de recursos estratégicos, planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo, promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los profesores, Asegurar un ambiente ordenado y de apoyo” (p. 42). De allí, el establecimiento de metas y expectativas está focalizado en el espacio, la comunicación y el seguimiento de los fines de la enseñanza efectiva, las pautas, perspectivas e integración profesional.

En lo respecta, a la dimensión dotación de recursos estratégicos implica ordenar la elección y gratificación de recursos a las finalidades del aprendizaje en cuanto a su efectividad. La dimensión relacionada con la planeación, coordinación y valoración de la enseñanza representa la colaboración inmediata en la asistencia y estimación de la

enseñanza mediante la supervisión a las aulas de clase y el suministro de la retroalimentación en el ámbito formativo y sumativo.

Del mismo modo, la dimensión de promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los profesores, se precisa que el liderazgo no solamente se acciona, sino que directamente intervienen los profesores en el aprendizaje competitivo, tanto formal como informal. También, la dimensión de asegurar un ambiente ordenado y de apoyo, la ayuda del tiempo para la formación y la instrucción por disminución de las influencias y dificultades exteriores y el establecimiento de manera sistematizada y de colaboración al interior y fuera del aula de clase.

En consecuencia, el liderazgo pedagógico involucra la realización de habilidades que son expresadas desde los entes rectores, bien sea ministeriales o del equipo directivo. Asimismo, sobrelleva el desempeño comprometido de funciones administrativas y académicas que favorecen de forma adecuada, acertada, clara y específica el alcance de los propósitos de instrucción. Por ello, el liderazgo pedagógico está centrado en quehacer sabio y posee su impacto único y efectivo en los alumnos.

Indicadores de la dimensión liderazgo pedagógico

a. Planificación

La planificación es un componente esencial y preciso para el educador en el desempeño integral de las funciones como facilitador y mediador en el proceso enseñanza y aprendizaje. En la praxis del educador la planeación de una clase se cristaliza en una acción de primer plano para los profesionales de la docencia de manera versada y útil. Esto es sumamente relevante para la praxis pedagógica porque genera la orientación, organización, dirección, ejecución y control de dichas acciones.

De acuerdo con España y Virguera (2019), consideraron que la planificación “con sus elementos involucrados holísticamente, definiéndose para el efecto como un instrumento pedagógico, didáctico cuyo propósito es establecer claramente los pasos que se deben seguir en la práctica docente a fin de lograr el éxito” (p.7). Esto significa que la planificación está constituida por componentes globales constituyendo una

herramienta didáctica valiosa para el docente. Al mismo tiempo, involucra el proceso del desarrollo de las competencias, habilidades, tácticas metódicas, los materiales a emplear en el aula y las adecuaciones que se deben hacer para incorporar la inclusión y la diversidad de los educandos.

Vera (2018) señaló: “la planificación constituye proceso esencial para el docente, pues todos sus actos están dirigidos a la acción educativa y deben ser el producto de las actividades previamente concebidas” (p.80). En efecto, la planificación es un eje fundamental en la función del educador, dado que a través de ella se da cumplimiento a los fines programados en el centro educativo; allí se plasman todas las acciones que van a realizar de una manera metódica, organizada y programadas.

De acuerdo con, Carriazo et al. (2020) “la planificación permite prever los elementos necesarios e indispensables en el quehacer educativo. Es importante señalar que la planificación constituye una herramienta necesaria en el accionar docente, dado que permite establecer los objetivos que se desean alcanzar” (p. 89). Significa, la planificación admite pronosticar los componentes indispensables para el desarrollo de las actividades académicas. Al mismo tiempo, establece el progreso integral y efectivamente el aprendizaje de los estudiantes.

Es relevante subrayar la jerarquía de la planeación como componente indispensable al interior de los procedimientos pedagógicos, intrínsecamente dicha planeación es significativa el accionar del educador en el juicio de la enseñanza y valoración; llevando de manera inapelable a conservar los modelos de calidad en el centro de la labor educativa, esta amerita la reproducción de pensamientos y funciones cognoscitivas que guían una óptima praxis del profesor, en correspondencia con la planificación de técnicas de aprendizaje que conlleven a perfeccionar las operaciones intelectuales superiores de cada uno de los alumnos.

Reyes (2019), señaló, la planeación de clase “es un elemento fundamental e indispensable para el docente en el cumplimiento cabal de sus funciones como mediador y facilitador del proceso educativo” (p. 87). Por ello, en la praxis docente la planificación se cristaliza en una acción de primer eslabón en los docentes con un

carácter práctico y aprovechable. Esta labor del profesor puntualiza la disposición, realización y vigilancia como aspectos necesarios para facilitar, de forma sistematizada, el proceso de formación y enseñanza.

La planeación de clase recata distinguida importancia al cristalizarse en el punto transversal que responde al profesor planear las acciones de forma metódica e integral. Por tal motivo, es una actividad perenne de los docentes de investigar, crear y transformar su praxis educativa mediante enfoques simultáneos que benefician la formación holística de la personalidad de los escolares. De allí, la categoría de redirigir la labor del profesor desde la óptica de recrear y potenciar la planificación de clase para motivar el proceso de una forma amena, participativo y colaborativa.

En este orden de ideas, la planificación docente desde la virtualidad, según Morán et al. (2020), “estas prácticas responden a una organización del espacio, del tiempo y fundamentalmente de la actividad docente diferentes” (p. 96). Es decir, en los procesos virtuales la planeación está centrada en la elasticidad en tanto que la praxis se adapta a las necesidades de los educandos; así como también, se encuentra inmerso la cooperación, debido a los ambientes virtuales de aprendizajes se precisan una intensa acción en equipo mediante el cual el educando aprende con otros compañeros.

Igualmente, se presenta la personalización fundamentada en el trato propio y la caracterización de las posibilidades de cada escolar. Además, se fortalece la interactividad como el centro de las interrelaciones profesor-estudiante, representando el canal para mediar la enseñanza, conducir los procesos, dar seguimiento a la comprensión y socorrer en los intereses formativos de los educandos.

b. Evaluación

La evaluación está relacionada con las cualidades que medibles y percibidas en la cual se connotan en registros o documentos que se encuentran inmersos en el contexto pedagógico efectuado por los docentes; implicando distintas limitaciones al momento de tomar decisiones en cuanto a la actuación de los alumnos. Al respecto, Caicedo (2020) señaló que la evaluación “es un proceso esencial en todas las

manifestaciones que el ser humano realiza y más para aquellas personas que se dedican a la educación ya que se convierte en la herramienta de transformación de un país” (p.18).

Interpretando al autor significa que la evaluación es un proceso esencial que se aplica a los individuos y, específicamente, en el ámbito educativo se precisa en una técnica las transformaciones en el conocimiento, la efectividad del estudio, los planes de vida y las actividades que se efectúan en dicho contexto. Arribas (2017) puntó que la evaluación es “el proceso de recogida, análisis e interpretación de resultados con el fin de valorarlos y que conlleva una toma de decisiones” (p. 383). Esto quiere decir, que la evaluación está focalizada en la recogida de información para que luego sea utilizada para valorar los aprendizajes.

Por su parte, Sandoval et al. (2022) definieron a la evaluación “como una valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje, de la cual se espera obtener información relevante que favorezca la toma de decisiones tanto de las prácticas curriculares como de las de enseñanza y aprendizaje” (p. 56). Es decir, la evaluación tiene como propósito que los aprendizajes sean los esperados; haciendo énfasis en la valoración como un procedimiento continuo en el juicio de la instrucción y la enseñanza.

Por consiguiente, la evaluación fundamentalmente representa la búsqueda de información que ha de facilitarse a quienes deban tomar decisiones sobre el aprendizaje. Dicha información deberá ser sencilla, pertinente, puntual, legítima y desarrollada. También, debe estar en correspondencia con la demostración de los resultados alcanzados en la enseñanza, centrandose su interés en diferenciar los aprendizajes adquiridos con los esperados en el curriculum escolar.

Al mismo tiempo, los autores, antes mencionado reseñó que la evaluación en su “dimensión pedagógica como un elemento más del proceso de enseñanza y aprendizaje se manifiesta más netamente cuando la evaluación no lleva aparejada una calificación o cuando esta no tiene repercusiones más allá de la valoración del progreso del interesado” (p.384). En otras palabras, cuando el aprendizaje se genera al interior

del estudiante y le genera cambios y transformaciones en su formación académica y personal.

En efecto, la evaluación, desde la práctica del docente indaga nivelar aquellos componentes que acceda a la valoración de la acción de educando en el proceso enseñanza y aprendizaje. Esta evaluación se realiza de una forma pedagógica en la cual se carece de un discernimiento, sino que va más allá de la valoración del progreso que ha tenido el alumno, igualmente, va acompañado del estímulo interno y externo que conllevan al aprendizaje. La evaluación consiente a las derivaciones logradas en la instrucción, la toma de decisiones respectivas coherente con la actuación del alumno en el aprendizaje (Aroca et al., 2022).

Pariendo de lo antes expuesto, la evaluación tiene un propósito pedagógico, dado que proviene desde el progreso de la disciplina y un fin más social de la valoración, tributando por distintos actores del sistema educativo. Asimismo, el propósito pedagógico busca información para optimizar, por consiguiente, es un insumo para reemprender los procesos formativos en cualquier de su escenario. En otras palabras, la evaluación se utiliza para estimar los aprendizajes captados en la ejecución del curriculum.

La evaluación de los aprendizajes, igualmente, se objeta a la gentileza entre su propósito y su función. Así, la evaluación asumirá una función pedagógica cuando sus resultados son usados para perfeccionar los procesos formativos, por tanto, tiene como objetivo retroalimentar y tomar decisiones en el progreso formativo o las intenciones didácticas implementadas en el aula de clase.

c. Ejecución

El educador en su quehacer pedagógico realiza muchas funciones de carácter académico que envuelve la ejecución directa de los procesos ordenados del aprendizaje, donde se incluye el diagnóstico, la planeación, ejecución, valoración de los aprendizajes y otras acciones educativas. Po ello, el docente como gerente en el aula de clase despliega un conjunto de actividades, entre las más destacadas se cuenta

la de ejecutar el proceso enseñanza y aprendizaje, en conjunto con la planificación, organización, seguimiento y control de dichas actividades.

González-Alfaro (2022), definió la ejecución de la planeación del docente “a la implementación práctica de todas las etapas y elementos contemplados en el plan de enseñanza diseñado previamente por el docente” (p. 67). Esta ejecución involucra transportar las acciones de formación y enseñanza en función lo que planea el educador con la finalidad de alcanzar los objetivos programados y ofrecer una práctica apropiada de enseñanza para los alumnos. En esta ejecución, los docentes ponen en juego una agrupación de metodologías, técnicas y estrategias para el potenciamiento de la conducta en el educando.

En este sentido, Lagos (2021) indicó: “el educador en el aula debe efectuar un desempeño pedagógico apropiado y tener presente actividades como: dialogar y exponer los fines de los escolares, trasportar y desafiar a otros para realicen las tareas lo mejor posible” (p. 67). Significa que la ejecución que efectúa el educador debe estar centrada en una instrucción sencilla, específica y significativa para los estudiantes en la cual se potencien las normas de convivencia, el respeto, la responsabilidad y el trabajo colaborativo entre todos.

De acuerdo a Verdugo et al. (2020), plantearon que la ejecución de clase desde la virtualidad “se requiere del uso de metodologías activas, las que facilitan el aprendizaje significativo y ayudan a cumplir los aprendizajes basados en problemas donde los estudiantes se preparan para el futuro adueñándose del conocimiento” (p.398). Esto significa que el rol del docente es fundamental, razón por la cual representa un guía, un facilitador de aprendizajes. En este aspecto, es fundamental la retroalimentación, dado que está adjunto al proceso de evaluación y a su vez envuelve el aprendizaje centrado en el alumno; potenciando las emociones, sentimientos y valores.

De igual manera, Aguilar (2020) consideró que la ejecución de la planificación en la práctica pedagógica virtual “refiere a llevar a cabo las actividades y estrategias diseñadas en el plan de enseñanza virtual para lograr los objetivos educativos a través

de un entorno en línea” (p. 214). El autor refiere, la ejecución envuelve la implementación apropiada de acciones de enseñanza delineadas concretamente para un ambiente virtual, garantizando que los alumnos posean una práctica escolar de calidad mediante el manejo de recursos digitales.

De acuerdo al autor, antes mencionado, reseñó que existen componentes significativos en la ejecución de la planeación de la praxis pedagógica virtual en la cual encierra: el uso de plataformas y herramientas virtuales en la cual los educadores usan plataformas en línea, foros de discusión, recursos virtuales, entre otros. También, la exposición de contenidos digitales donde se manejan materiales digitales, tales como videos, podcast y recursos multimedia. Igualmente, se implementa la interacción y participación en la cual se potencia interconexión e intervención de los alumnos por medio de foros de discusión, chats, videoconferencias y acciones colaborativas que accedan a la comunicación y el potenciamiento del pensamiento creativo.

Además, hacer énfasis en la evaluación y retroalimentación, los maestros deben implementar herramientas de valoración en línea, tales como: quiz, actividades digitales y tareas de autoevaluación; así como la retroalimentación a los escolares relacionado con el desempeño en el aula virtual. La ejecución exitosa de la planificación de la práctica pedagógica virtual implica una combinación de habilidades pedagógicas y tecnológicas, así como una comprensión sólida de cómo maximizar las oportunidades que ofrece el entorno virtual para promover el aprendizaje efectivo de los estudiantes.

Dimensión: Habilidades comunicativas

La comunicación es un procedimiento que tiene lugar entre los integrantes de la sociedad y se alcanza en distintos medios sociales lo que accede a la institución la reciprocidad apropiada entre los individuos en el trayecto de la acción mancomunada y proporciona la difusión de convivencia, prácticas, pensamientos, aptitudes y la satisfacción de necesidades emocionales. Este procedimiento es indispensable de maneras de comunicación afectiva e intrínseca (Morales, 2018).

En este sentido, las habilidades comunicativas, de acuerdo con Mosquera y Salazar (2021), lo definieron “como un conjunto de procesos lingüísticos que se desarrollan durante la vida, con el fin de participar con eficiencia y destreza en todas las esferas de la comunicación y la sociedad humana” (p.150). Esto significa que las habilidades comunicativas están enmarcadas en la capacidad de habilitar el lenguaje con la finalidad de establecer una comunicación adecuada con todos los individuos.

Por su parte, Casteblanco et al. (2019), señalaron “se hace relación a la capacidad que tiene el individuo para construir nuevos conocimientos a partir de sus experiencias, comportamientos y formas de relación con los otros” (p.19). Es decir, que las habilidades comunicativas están vinculadas con la competencia que tiene un sujeto para generar conocimientos y compartirlos con otras personas. Es relevante destacar que estas habilidades representa un eje transversal donde se busca las mejoras en los centros educativos y la calidad de vida de los educandos.

Alonso-Anchundia y Castro-Bermúdez (2022) consideraron a las habilidades comunicativas “conjunto de procesos lingüísticos que se desarrollan durante la vida, con el fin de participar con eficiencia y destreza, en todas las esferas de la comunicación y la sociedad humana. Hablar, escuchar, leer y escribir son las habilidades del lenguaje” (p. 637). En otras palabras, las habilidades comunicativas presumen la mejora de diversas actitudes cognitivas en distintas circunstancias de comunicación y teniendo como base componentes esenciales como el lenguaje y la comunicación.

Por ello el desarrollo de las habilidades comunicativas admite el mejoramiento de la comunicación, razón por la cual en la medida en que se adquieren los mecanismos y las experiencias se fomentará un efectivo discurso y una interacción comunicativa de forma sencilla, clara y amena con las demás personas. En efecto, las habilidades comunicativas se originan de las adecuadas acciones, es decir, es la manera de asesorar, instituir y facilitar lo relacionado a la enseñanza, en la cual se privilegia el protagonismo dinámico y responsable con los estudiantes en situación de aprendizaje.

En esta dirección, Bohórquez y Rincón (2018) realizaron una clasificación de habilidades comunicativas, señalando las siguientes: “hablar, escuchar, leer y escribir

son cuatro habilidades comunicativas que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles” (p. 28). Esto significa que la utilización del lenguaje debe desarrollarse de cuatro maneras diferentes, significando que son distintas formas de poner en praxis las competencias comunicaciones. A continuación, se caracterizan cada una de ellas:

En lo que respecta, al escuchar, comprende las reacciones ante las cuales un sujeto quiere relacionarse, cuando un individuo tiene la habilidad de escuchar, entiende expeditamente los mensajes y procede en función de lo que está aprendiendo. El hablar, simboliza facilitar el conocimiento mediante la expresión oral lo que se está pensando, se concibe y se pretende. Por ello, la habilidad de hablar tiene una analogía directa con el léxico que maneja los sujetos.

Mientras, que la habilidad de leer, de acuerdo con Jadán-Solís et al. (2019), centrado en el interpretar el contenido de lo que está escrito en un texto, documento u otro material, por otro individuo o por él mismo, con el propósito de entender un mensaje. Por ende, la habilidad de escribir focalizada en el acto de enunciar pensamientos, emociones y anhelo a través de la manera escrita de la lengua; garantizando el aprendizaje de la escritura, asimismo la mejora de habilidades motrices y la capacidad para ordenar opiniones.

En consecuencia, las habilidades comunicativas son fundamentales en la formación integral de los estudiantes y en sus distintos contextos educativos, familiares, amigos y demás integrantes del colectivo. Desplegar estas habilidades puede optimar la calidad de las interconexiones y consentir una comunicación más asertiva, empática, comprometida y responsable.

Indicadores de la dimensión habilidades comunicativas

a. Pensamiento crítico

El pensamiento, de acuerdo con Saavedra (2020), es una habilidad o talento para construir nociones o ideas, selecciona palabra y frases donde armoniza actividades mentales en forma ordenada, creativa o crítica; orientada a plantear problemas y buscar

soluciones para afrontando y enfrentando la situación contextual” (p. 28). En otras palabras, el pensamiento representa la facultad o habilidad para el procesamiento de información y construcción de discernimientos en la cual se concretan caracteres y aptitudes intelectuales de manera involuntaria, metódica y creativa.

Por ende, el pensamiento crítico definido por Talavera (2021) “es un proceso que implica un proceso de pensamiento complejo que va desde la percepción de un problema, el análisis minucioso y exhaustivo de éste hasta elaborar posibles soluciones o respuestas que me permitan mejorar la realidad” (p. 38). A saber, el pensamiento crítico, envuelve una agrupación de herramientas significativas, de manera razonada, desafiando y enfrentando situaciones conflictivas en función de tomar decisiones adecuadas para optimar aprendizajes.

En las reflexiones de Bezanilla et al. (2018), conceptualizaron al pensamiento crítico “como un modo de pensar en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales” (p. 94). Esto conlleva a interpretar que un sujeto intelectual crítico que enuncia preguntas con precisión y sencilla, que valora información, que conlleva expresar conclusiones y tramitaciones en función a criterios significativos; además recapacita con un intelecto reflexivo y solventa las situaciones complicadas, se está en presencia de individuos altamente críticos.

Osa et al. (2018) reflejaron, el pensamiento crítico “intuitivamente disciplinado de expresar, usar, examinar, resumir y valorar la información obtenida a partir de la reflexión, lógica y comunicación” (p. 207). Esto accede a interpretar que el pensamiento crítico está dirigido al mando de indagar y resumir la información por medio de la meditación. Esto potencia las creencias, costumbres y emociones en las personas.

Al mismo tiempo, el pensamiento crítico esboza la oportunidad de estimar los discernimientos, la información y la resolución de dificultades que se presentan en el ámbito educativo. Igualmente, permite estudiar las disertaciones, mostrar las creencias, indecisiones, escuchar cuidadosamente a los demás y ser capaz de percibir la

retroalimentación de todo el proceso enseñanza y aprendizaje que está recibiendo. La retroalimentación es esencial que se dé entre el alumno y el educador, razón por la cual garantiza un aprendizaje más efectivo.

De allí, el pensamiento crítico en alumnos de educación básica se precisa por medio del alcance de aptitudes, este pensamiento complicado se relaciona con la inventiva y la deliberación, destrezas vinculadas al progreso del entendimiento adecuadamente dicho. De ahí, el pensamiento se fundamenta en el pensamiento que simboliza el compromiso que proporciona un determinado juicio, razón por la cual encierra criterios, es autocorrectivo y sensible al ámbito en el cual se desenvuelve el educando (Salas, 2023).

El pensamiento crítico provoca en el estudiante a potenciar las competencias y la valoración del aprendizaje colaborativo en función de construir conocimientos más profundos en la cual internalice los conceptos y luego puedan ser llevados a la práctica en el contexto donde se desenvuelva. Esto lo conducirá a una evaluación constante de las acciones o tareas que ejecutan.

De igual manera, el pensamiento crítico en los alumnos representa habilidades de observar, valorar y esquematizar información de forma reflexiva y deliberada; involucrando más allá de una simple memorización de sucesos y datos para entender nociones, discutir suposiciones, enunciar preguntas concretas y tomar las decisiones más acertadas. Por ello, se debe fomentar el pensamiento crítico desde la infancia, dado que desarrolla destrezas cognoscitivas y competencias en la resolución de dificultades que les servirán para la vida y los aprendizajes escolares.

b. Toma de decisiones

En circunstancias las personas se perciben ineludibles a elegir opiniones y la gran mayoría de ellas poseen un grado para obtener los fines individuales. De ahí, muchas instituciones educativas se afianzan en tomar decisiones como el principal eje para mejorar todos sus procesos. Además, de formalizar y nivelar situaciones que

ocurren, en cada instante, en dichas instituciones y poder mediar mediante efectivas decisiones (Martínez et al., 2021).

En las reflexiones de Murillo (2019) definió a la toma de decisiones como: “el proceso mediante el cual los líderes y miembros de una organización evalúan opciones, consideran alternativas y eligen un curso de acción para abordar desafíos, alcanzar objetivos y gestionar los recursos de la organización de manera efectiva” (p. 81). Esto quiere decir, la toma de decisiones es esencial para la maniobra y el triunfo de cualquier institución educativa.

Igualmente, Martínez et al. (2021) conceptualizaron la toma de decisiones “centrada en la planeación que se realiza una determinada institución y, en la cual el sujeto debe seleccionar la alternativa que más le convenga para conseguir los fines propuestos” (p. 2330). Por ello, en el ámbito educativo, el docente debe tener la capacidad de decidir en decisiones planeadas y no planeadas, sin embargo, debe recurrir al consenso de la misma donde intervienen todos los integrantes del centro educativo.

De acuerdo a Gouran (2018), consideró la toma de decisiones “como la sistematización del raciocinio informal particularizado por un sí número de decisiones interconectadas que conduce a una selección final en colectivo y participada” (p. 34). En otras palabras, se consiguen relacionar las condiciones para tomar decisiones acertadas, colectivamente con el empeño de hacerlas efectivas. También, cuando cada decisión alcanza un proceso de operaciones y discusiones se transforman en otras decisiones que pueden llegar a ser más complejas.

La toma de decisiones, en el pensamiento de Yangali et al. (2018) “es un proceso que se requiere en cualquier actividad, en cualquier situación, desde la más simple hasta la más compleja, la vida consiste en una serie de decisiones y cada una es diferente a las otras pues la experiencia es diferente” (p. 67). Representa la labor en la cual el individuo está exhibida a lo largo de su trayecto de formación y por ello debe poseer componentes e insumos indispensables que les acceda a dar las opciones propias frente a escenarios inciertos que se presenta en un aula de clase.

En este orden y dirección, González y Rodríguez (2020) la toma de decisiones en la práctica pedagógica “refiere al proceso mediante el cual los docentes eligen y ejecutan acciones específicas para facilitar el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes” (p. 43). Esto se interpreta como aquello que involucra la valoración de diversas elecciones, considerando componentes distinguidos y toma de decisiones entendidas y basadas que favorezcan a los alumnos en la promoción de un ambiente de aprendizaje adecuado.

La toma de decisiones en la práctica pedagógica abarca una extensa gama de elementos, desde la planeación de enseñanzas hasta la gestión al interior del aula y la interconexión con los educandos, en una última demanda, la toma de decisiones envuelva una proporción entre la planeación metódica y la habilidad de adaptarse a las necesidades transformantes de los alumnos. Los profesores deben ser más pensativos, flexibles y estar dispuesto a convenir sus perspectivas según las circunstancias para ofrecer una experiencia de aprendizaje significativa.

Dimensión: Competencias académicas

Las competencias representan la agrupación de discernimientos, destrezas, capacidades y habilidades que un individuo tiene y le acede a efectuar trabajos, afrontar retos y solucionar inconvenientes de forma segura en distintos escenarios. Las competencias no solamente se circunscriben en los saberes teóricos, sino que además, encierran el talento de usar esos saberes de forma práctica y relevante. Son aptitudes que se obtienen y desarrollan a lo largo del tiempo mediante la formación, la experiencia y la praxis (Cejas et al., 2019).

Igualmente, Esquerri (2020) definió las competencias “la agrupación de particularidades de un sujeto que es capaz de ejercer una labor adecuada o de conservar afinadamente una función específica, haciendo que ella acoja conducta apropiadas” (p. 65). El autor hace alusión, la competencia corresponde con los caracteres de los sujetos, quienes poseen el talento de desplegarse en cualquier circunstancia de una forma positiva.

En este orden de ideas, Charria et al. (2019) conceptualiza las competencias académicas como “están vinculadas a conocimientos esenciales que se adquieren en la educación general y se dividen en habilidades fundamentales: comprensión lectora, expresión escrita, habilidades matemáticas, comunicación oral y auditiva” (p. 137). Esto envuelve que estas competencias simbolizan el conjunto de los discernimientos esenciales que consiguen a través de la formación y globalizan el talento de leer, escuchar y comunicarse. Al mismo tiempo, favorece a optimar el pensamiento crítico, la solución de dificultades, la toma de decisiones y la destreza para beneficiar la comprensión de la información.

Sartor-Harada et al. (2020) reconocen que las competencias académicas “se refieren a desplegar el potencial del individuo basado en lo que se adquiere en la escuela, es decir, un conocimiento que se aplica a través de un aprendizaje con significado” (p. 54). Interpretando al autor, las competencias académicas envuelven el pensamiento conceptual y su progreso mediante la formación formal, así como de conceptualiza como la capacidad segura en situaciones explícitas, fundamentada en los conocimientos y materiales cognoscitivos al alcance de los profesores y alumnos.

Las competencias académicas, según Rojas (2020), la conceptualizan como “una combinación compleja que involucra y engloba, en cada instancia, por lo menos cuatro elementos: información, conocimiento (en términos de adquirir, procesar y aplicar la información), habilidad y actitud o valor” (p. 96). Esto demanda que las competencias académicas personifican las derivaciones del acopio de discernimientos y enseñanza obtenidas en la etapa de instrucción de los alumnos y, están valorados por sus talentos y caracteres especiales.

Por su parte, Vianet (2019) sustentó que las competencias académicas representan “habilidad para realizar tareas que lleva a un desempeño efectivo, que a su vez puede ser demostrado a través de acciones observables” (p. 127). Es decir, se trata del talento para soluciones retos y adecuarse a distintos contextos. Esto se refleja en la conducta del alumno y se convierte en la mejora de los recursos disponibles,

perfeccionando la calidad de vida y competitividad a través de la ejecución apropiada de estas competencias.

Rodríguez (2021), las competencias académicas se clasifican en tres dimensiones: “su dimensión de acción, dimensión emocional y dimensión ética” (p. 556). La dimensión de acción, corresponden con las actividades o interconexiones que una persona lleva consigo fines, ámbitos o los comportamientos de otros. La dimensión emocional, envuelve las reacciones emocionales que impresionan al sujeto que está actuando, en otras palabras, los sentimientos o transformaciones que afectan a las personas. Y la dimensión ética, hace alusión a las estimaciones y creencias que orientan el comportamiento y pueden influir en las decisiones de los individuos.

Indicadores de la dimensión competencias académicas

a. Competencias del pensamiento creativo

La creatividad desempeña un papel esencial en todos los escenarios educativos; permitiendo examinando diversas elecciones y conformidades, se refiere de la capacidad de deliberar y proceder de forma innovadora. Ser creativo envuelve revelar nuevos significados o cambiar su desempeño, encontrar nuevas aplicaciones, solucionar desafíos y fusionar las estimaciones. Una particularidad específica de la creatividad es que pueda crear pensamientos eficaces, logrando aciertos y determinaciones acertadas.

En la disertación de Gonzaga (2021), la competencia del pensamiento creativo “se trata de la aptitud, habilidad y destreza que cada individuo tiene para generar, innovar y responder de forma única y auténtica ante desafíos en su entorno” (p. 16). Significa, esta competencia hace referencia a la capacidad particular de instituir, trasmutar y adecuarse a los ámbitos en los que se desempeña. Así como también, aplica, de manera valiosa, a los ámbitos educativos, dado que se refleja desde la perspectiva didáctica que debe ser ejecutado en distintas etapas del proceso de formación y enseñanza.

En esta dirección, la reproducción del pensamiento creativo se produce en las aulas de clase, utilizando distintas estrategias que comprenden prácticas cognoscitivas para la estimación de alumnos innovadores, independiente, creativos y creadores. Igualmente, se sustenta que el pensamiento creativo puede ser abordado, tanto en los planes de estudio como en diferentes circunstancias experienciales.

Castro et al. (2020) mantuvieron que el pensamiento creativo es “una actividad mental, una capacidad, una habilidad, una destreza y un proceso pedagógico. Es una actividad mental, dado que facilita la adquisición de nuevos conocimientos. Es una capacidad porque desarrolla cualidades y actitudes en los individuos” (p. 41). Es decir, representa una facultad intelectual, una habilidad y una competencia que se demuestra en el asunto relacionado con la instrucción y la enseñanza, estimulando el progreso de los rasgos individuales de los alumnos cuando se les admite que ejecuten actividades genuinas e innovadoras.

Moura de Carvalho et al. (2021), “se caracteriza como una habilidad que no sigue un patrón lógico y secuencial. Más bien, es incierto y desorganizado. Junto con el pensamiento crítico, se consideran procesos cognitivos que implican destrezas” (p. 34). Los autores plantearon, la competencia del pensamiento creativo no se apega a normativas sistematizadas, sino que es variable y desestructurada. Igualmente, está adherida a las destrezas de los alumnos, por ende, la creatividad es decisiva, dado que involucra el talento de pensar y crear originalmente.

En efecto, el pensamiento creativo envuelve la indagación de expectativas y oportunidades por medio de la competitividad para inferir, suponer y mantener una conducta disidente. De allí, ser creativo involucra contribuir con actuales significados o dar por terminada una actividad, revelar nuevas formas, solventar inconvenientes y mezclar valoraciones. Una particularidad diferente es la reproducción de innumerables ideas que en primer lugar pueden considerarse extrañas o inusuales.

Los autores previamente citados mantienen que la competencia del pensamiento creativo envuelve “el proceso mental que impulsa la búsqueda y el descubrimiento de soluciones novedosas y viables en todas las esferas de la vida” (p.

43). Es decir, cuando los sujetos o un grupo posee capacidades de dar abordaje a desafíos desde variados aspectos y directrices, se extienden las posibilidades y se pueden hallar procedimientos positivos e ingeniosas.

Efectivamente, esta competencia está íntimamente corresponsable con otras tipologías de pensamiento, como el reflexivo, interpretativo, sistemático e integral. Al mismo tiempo, envuelve el talento de disertar, fundar interconexiones en la solución de problemas y alternativas o decisiones apropiadas. A su vez, es afín con la disposición intelectual, el ingenio, la adaptabilidad y la apertura a disímiles escenarios o puntos de vistas que inciden en la generación de ideas.

b. Competencias digitales

Es evidente que el avance imparable de las tecnologías en el ámbito digital ha provocado transformaciones profundas en diversos componentes de las acciones del individuo. La utilización de Internet ha revolucionado la noción de interacción, y el acceso a la información ha generado cambios en la perspectiva de la sociedad que van más allá de lo meramente demostrativo. Estos cambios están teniendo un impacto considerable y seguirán generando tendencias permanentes a una rapidez cada vez mayor. De allí, la sociedad en su conjunto está siendo testigo de una revolución de manera en que se utilizan los materiales digitales y se virtualiza la información.

Por ello, aunque se la analizado, detalladamente, la noción de competencia digital y se ha debatido en comparación con otras ideas como destrezas informacionales, métodos y especializaciones, es esencial adoptar la definición propuesta por el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea, citado por López-Gil y Sevillano (2020) definieron la competencia digital “el uso seguro y reflexivo de las Tecnologías de la Sociedad de la Información en ámbitos como el trabajo, el ocio y la comunicación” (p. 61). Esta perspectiva se basa en habilidades esenciales que están en correspondencia con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que abarca desde la manipulación de computadoras para acceder,

evaluar, almacenar, producir y presentar información hasta la interacción en redes de colaboración mediante el internet.

Dentro de este contexto, Pascual et. al (2019) plantearon: “las competencias digitales, cuando se integran en la educación de los ciudadanos, generan una perspectiva de empoderamiento en relación con aspectos fundamentales de la sociedad” (p. 239). Estos aspectos abarcan desde temas sociales arraigados como la política, la economía y la empleabilidad, hasta cuestiones relacionadas con las tendencias culturales y de entretenimiento que caracterizan el siglo actual. En esencia, esto implica que las competencias digitales permiten a los individuos fortalecer la interconexión entre los diversos componentes sociales, ambientales, educativos, económicos y políticos. Además, estas competencias también establecen nuevas pautas en lo que respecta a la cultura y el entretenimiento en el contexto de la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

En otro enfoque, Levano et al. (2019) definieron las competencias digitales como “un concepto que ha dado lugar a diversas áreas de investigación, especialmente a raíz de los avances tecnológicos en el campo de las TIC” (p. 474). Estas competencias se centran en las habilidades relacionadas con la sólida incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Este enfoque tiene un ámbito de acción amplio que abarca diferentes dominios, que van desde el aprendizaje y los estudios hasta la recreación y la interacción social, entre otros.

Cruz et al. (2020) describen las competencias digitales como “un conjunto de habilidades que permiten a los estudiantes aprovechar los recursos de las TIC y aplicarlos de manera autónoma y continua en su proceso de aprendizaje” (p. 48). Estas competencias facultan a los estudiantes para integrar de manera efectiva los aspectos académicos, competitivos, profesionales y personales, basándose en su comprensión, habilidades y destrezas en áreas como la información, la comunicación, la colaboración, la creación de contenidos digitales, la adaptabilidad y la resolución de desafíos.

Por lo tanto, en el contexto educativo, Díaz-Arce y Loyola-Illescas (2021) señalaron que las competencias digitales “se conciben como herramientas altamente beneficiosas que posibilitan la activación de actitudes, conocimientos y procesos. Estas herramientas permiten a los estudiantes adquirir habilidades que facilitan la transferencia de conocimientos y fomentan la innovación” (p. 125). En otras palabras, esto implica que estas competencias actúan como medios para impulsar modificaciones en el comportamiento de los estudiantes, en términos de cualidades, percepciones y cambios, con el objetivo de fortalecer la creatividad y la capacidad de invención.

García et al. (2021) subrayaron en el ámbito: “de las competencias abarca el desarrollo de aptitudes vinculadas y necesarias tanto para los docentes como para los estudiantes, lo que puede impulsar la implementación de enfoques innovadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el uso de las TIC” (p. 257). En realidad, las competencias digitales incitan al fortalecimiento de las habilidades en los alumnos y educandos, lo que, a su vez, estimula la adopción de prácticas significativas en la educación de los estudiantes.

Es absolutamente necesario proporcionar a los estudiantes una formación en competencias digitales, dado que deben estar en condiciones de enfrentar el flujo constante de información actual, adquirir habilidades de investigación, cultivar la habilidad de crear conocimiento interactivo, adquirir aptitudes para aprender y enseñar utilizando diversos lenguajes y herramientas tecnológicas. Además, esta formación también les permite adquirir las competencias necesarias para impartir clases en entornos dinámicos y empleando enfoques pedagógicos activos y efectivos.

2.3 DEFINICIÓN DE CONCEPTOS

Acompañamiento en el aprendizaje: “tiene como objetivo tomar decisiones y establecer metas comunes relacionadas con las prácticas educativas a mejorar, a través de la colaboración planificada entre educadores” (Levio, 2018, p.15).

Competencias académicas: “están ligadas a los conocimientos esenciales adquiridos en la educación general y se dividen en destrezas básicas: comprensión de lectura, escritura, habilidades matemáticas, expresión oral y auditiva” (Charria et al., 2017, p.141).

Desempeño de los estudiantes: “es el acto de educar y brindar a los estudiantes la oportunidad de ser guiados para participar en la construcción de su propio conocimiento, enfocándose en el proceso y fomentando una comunidad democrática basada en la igualdad, el respeto y la autonomía humana” (Aldana et al., 2021, p.34).

Habilidades comunicativas: “conjunto de procesos lingüísticos que se desarrollan a lo largo de la vida, con el propósito de participar eficientemente y con destreza en todas las esferas de la comunicación y la sociedad humana” (Mosquera y Salazar, 2021, p.150).

Evaluación formativa: “tiene como objetivo fortalecer el aprendizaje tanto del estudiante como del docente, y enriquecer la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje en su entorno” (Torres et al., 2021, p.388).

Evaluación sumativa: “generalmente implica el uso de métodos y técnicas de evaluación del alumnado simples, limitadas y enfocadas en el diseño experimental, a través de pruebas estandarizadas o entrevistas personales” (Mellano et al., 2021, p.171).

Liderazgo pedagógico: “se enfoca en organizar prácticas pedagógicas efectivas y en contribuir a la mejora de los resultados de aprendizaje” (Córdova, 2019, p.39).

Orientaciones al aprendizaje: “involucra que el individuo analice la nueva situación, valide o descarte la significación lógica o funcional de los objetos, evalúe su acción y trace un nuevo camino” (Cabrera et al., 2015, p.9).

Práctica pedagógica virtual: “se refiere a aquella que prioriza las actividades por encima de los contenidos, donde el estudiante aprende a través de la acción y la interacción, utilizando enfoques activos como la búsqueda y el procesamiento de información, la realización de proyectos, el análisis de casos, los juegos de roles y la solución de problemas” (Chong y Marcillo, 2020, p.609).

Proceso de enseñanza: “es la secuencia en la cual el cuerpo docente proporciona al alumnado actividades coherentes y efectivas para desarrollar experiencias de aprendizaje que tengan significado” (Amaya, 2022, p.367).

Proceso de reflexión: “actúa como una herramienta que mejora la experiencia estudiantil desde una perspectiva diferente, permitiendo el desarrollo de perspectivas y empoderamiento que no eran visibles en el enfoque educativo convencional” (Celis, 2020, p.25).

Retroalimentación: “constituye el pilar esencial del proceso de aprendizaje, ya que la educación en línea se complementa con materiales escritos creados por el profesor y que los estudiantes deben leer y comprender” (Sepúlveda, 2019, p.107).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLOGÍA

3.1 FORMULACIÓN DE LA HIPÓTESIS

3.1.1 Hipótesis General

La retroalimentación se relaciona directa y significativamente con la práctica pedagógica virtual en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022.

3.1.2 Hipótesis específicas

La retroalimentación se relaciona directa y significativamente con el liderazgo docente de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022.

La retroalimentación se relaciona directa y significativamente con las habilidades en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022.

La retroalimentación se relaciona directa y significativamente con las competencias académicas en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule- Chile, 2022.

3.2 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

3.2.1 Identificación de la variable independiente

Retroalimentación

3.2.2 Identificación de la variable dependiente

Práctica pedagógica virtual

Tabla 1*Operacionalización de variables*

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Independiente X1 Retroalimentación	Proceso de enseñanza	Acompañamiento en el aprendizaje Orientaciones al aprendizaje	1, 2, 3 4, 5, 6	Escala de medición ordinal a través del escalamiento tipo Likert.
	Proceso de reflexión	Evaluación Sumativa Evaluación Formativa	7, 8, 9 10, 11, 12	
	Desempeño docente	Centrado en la autorregulación Centrado en el estudiante	13, 14, 15 16, 17, 18	
Dependiente Y1 Práctica pedagógica virtual	Liderazgo docente	Planificación Evaluación Ejecución	19, 20, 21 22, 23, 24 25, 26, 27	Escala de medición ordinal a través del escalamiento tipo Likert.
	Habilidades comunicativas	Pensamiento crítico Toma de decisiones	28, 29, 30 31, 32, 33	
	Competencias académicas	Competencias del pensamiento creativo Competencias digitales	34, 35, 36 37, 38	

3.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La naturaleza de la investigación adoptada fue de carácter básico, conforme a lo señalado por Mendoza (2019) “este enfoque tiene como objetivo el desarrollo de teorías a través de la identificación de principios o generalizaciones amplias” (p. 27).

En otras palabras, este tipo de investigación se orienta hacia la formulación de afirmaciones, hipótesis o propósitos de indagación, y la obtención de información se lleva a cabo en los contextos específicos que están siendo objeto de análisis.

3.4 NIVEL DE INVESTIGACIÓN

La investigación se enmarcó en un nivel descriptivo y correlacional. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), este nivel busca “descifrar situaciones de sucesos; encierra la explicación, búsqueda, estudio e interpretación del contexto real, entendimiento y procedimientos de los fenómenos” (p. 165). En este sentido, el estudio se centró en analizar detalladamente las características de la retroalimentación y la práctica pedagógica virtual.

Asimismo, al ser una investigación correlacional, se examinó la relación entre ambas variables, con el objetivo de determinar si existe una asociación y su grado. Tal como señalan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), este nivel de investigación permite explorar y cuantificar las relaciones entre variables, proporcionando una comprensión más profunda del fenómeno y facilitando la toma de decisiones informadas.

3.5 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Dentro del enfoque cuantitativo, los diseños de investigación se refieren a un conjunto de planes o estrategias que se implementan para obtener la información o datos necesarios en una investigación, con el propósito principal de responder de manera adecuada a la pregunta o problema planteado (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

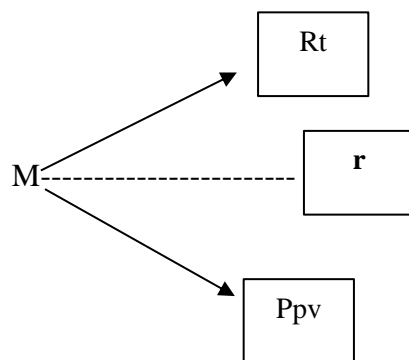
De allí, en el actual estudio el diseño adoptado se enmarcó en una perspectiva no experimental, lo que implica que se examinará una situación en su contexto original para luego ser analizada e interpretada. En relación a esto, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) explicaron que “los estudios de investigación no experimental se

llevan a cabo sin manipular deliberadamente las variables, y se observan únicamente los fenómenos en su entorno natural para posteriormente analizarlos” (p. 174).

Interpretando a los autores que se vienen referenciando, este enfoque no se busca controlar las variables, sino que se presta atención a los fenómenos en su estado natural. Asimismo, el tipo de diseño no experimental manejado fue transeccional o transversal porque se recopilaron datos en un único momento o punto en el tiempo. Su objetivo radicó en describir las variables presentes en la muestra y se determinaron el nivel o modalidad de las variables en un momento específico.

De manera simultánea, el diseño también incorporó un enfoque correlacional, dado que se propuso explorar la relación entre las variables de interés. Siguiendo la definición de los autores antes referenciados: “en un diseño correlacional se mide y se establece una relación estadística entre dos variables sin necesidad de introducir variables externas para llegar a conclusiones significativas” (p. 109). En consecuencia, el objetivo es entender la relación que prevalece entre las variables en cuestión.

El diseño correlacional se focaliza en examinar cómo diferentes variables interactúan entre sí. Por lo tanto, cuando se observa un cambio en una de estas variables, es posible inferir cómo se manifestará una transformación en la otra, o si efectivamente existe una relación entre ellas. En esta situación particular, el objetivo consistió en determinar si existe una correlación entre la retroalimentación y la práctica pedagógica virtual, como se ilustra en el siguiente modelo:



Dónde:

M = Muestra de la población

Rt = Retroalimentación

r = Coeficiente de correlación

Ppv = Práctica pedagógica virtual.

3.6 ÁMBITO Y TIEMPO SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN

El contexto social de la investigación se situó en la Escuela Carlos Salinas Lagos, ubicada en la provincia de Talca, en la Región del Maule, Chile. El estudio se llevó a cabo a lo largo del año 2022.

3.7 POBLACIÓN Y MUESTRA

3.7.1 Unidad de estudio

La unidad de estudio, siguiendo la explicación de Aguilera (2021) “se refiere al componente principal que se desea analizar. Se trata de lo que se está investigando o a quién se está investigando, en otras palabras, abarca a los individuos que serán objeto de examen” (p. 76). Esto implica que la unidad de estudio estuvo compuesta por los docentes que trabajan en la Escuela Carlos Salinas Lagos, situada en la provincia de Talca, en la Región del Maule, Chile, como se establece en esta investigación.

3.7.2 Población

La población, según la perspectiva de Castro (2021) “refiere a un grupo de elementos finitos o infinitos con características comunes, para los cuales se generarán conclusiones relevantes en el proceso de examinación (p. 36). En esencia, la población está compuesta por individuos que son objeto de estudio en una investigación particular. De esta manera, en esta tesis, la población estuvo conformada por 60 docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, ubicada en la provincia de Talca, en la Región del Maule, Chile.

3.7.3 Muestra

La muestra en el planteamiento de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) “es un subgrupo de la población o universo que te interesa, sobre la cual se recolectarán los datos pertinentes, y deberá ser representativa de dicha población (de manera probabilística, para que puedas generalizar los resultados encontrados en la muestra)” (p. 196). En resumen, la muestra es una porción representativa de la población que se pretende investigar. Por consiguiente, en este estudio se empleó una muestra no probabilística. Siguiendo la explicación de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) “la selección de los elementos no está vinculada a la probabilidad, sino a factores relacionados con las particularidades de la investigación o de quien realiza la muestra” (p. 200). Esto implica que la muestra no necesita un análisis estadístico y depende de los objetivos de la investigación. Así, en este caso, la muestra consistió en 60 docentes.

3.8 PROCEDIMIENTO, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

3.8.1 Procedimiento

El procedimiento abarca una serie de tácticas, métodos y herramientas de investigación enfocadas en verificaciones objetivas y análisis estadísticos o numéricos, recopilados a través de investigaciones, cuestionarios o encuestas mediante el uso de datos estadísticos previos y la ayuda de dispositivos informáticos (Carrasco, 2019). Además, se concentra en la recolección de información y su distribución entre individuos con el fin de analizar situaciones en un contexto determinado.

En este contexto, el procedimiento seguido en esta tesis comenzó con la elaboración del cuestionario. En este proceso, se consideró la matriz de operacionalización de la variable junto con sus dimensiones e indicadores para construir cada uno de los ítems del cuestionario. Posteriormente, se procedió a evaluar la validez y confiabilidad del cuestionario.

Luego, se eligió un programa para analizar la información recopilada, y para este propósito se utilizó el Statistical Package for Social Sciences (SPSS). Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) “el programa estadístico SPSS proporciona

herramientas para manipular los datos y luego realizar el análisis respectivo de registro" (p. 251). En otras palabras, el SPSS facilita la organización y análisis de los datos obtenidos a partir de la aplicación del instrumento de investigación a los participantes.

Además, se empleó el enfoque de la estadística descriptiva. Siguiendo la explicación de Monje (2021), esta metodología se utiliza para ordenar y resumir datos, mostrando la frecuencia con la que se repite un valor específico. Asimismo, aclara que este proceso es aplicable a variables discretas que se encuentran en un rango que abarca desde el nivel nominal hasta el de razón. En resumen, la estadística descriptiva permite organizar de manera sistemática la información con el propósito de facilitar su posterior análisis.

3.8.2 Técnicas

Siguiendo la perspectiva de Ruiz (2018) “se entiende que las técnicas de recolección de datos engloban las diversas formas de adquirir información” (p. 53). En otras palabras, estas técnicas representan las diferentes maneras de obtener los elementos esenciales para llevar a cabo una investigación. Además, involucran la selección del canal o procedimiento por el cual el investigador recopilará los datos necesarios para alcanzar los objetivos de la investigación. Es por esta razón que en el presente estudio se optó por utilizar la técnica de la encuesta.

Siguiendo la visión de Sánchez (2019), la encuesta “es una técnica diseñada para recopilar datos de múltiples personas cuyas opiniones son relevantes para el investigador” (p. 113). En consecuencia, la encuesta se presenta como un método para obtener la información requerida en la investigación, y al mismo tiempo, se configura como una herramienta de fácil implementación y de ejecución inmediata.

3.8.2 Instrumentos

Según la definición de Sánchez (2019), “los instrumentos de recolección de datos son recursos que el investigador utiliza para acercarse a los fenómenos y obtener información de ellos” (p. 117). En otras palabras, estos instrumentos son herramientas

empleadas por el científico para recopilar datos. En este contexto, en el presente estudio se empleó como instrumento un cuestionario con escala tipo Likert.

Siguiendo a Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), “el cuestionario con escala tipo Likert consiste en un conjunto de afirmaciones o juicios ante los cuales se solicita la respuesta de los participantes” (p. 228). Esto implica que se redacta una serie de enunciados afirmativos y se invita a los sujetos a expresar su reacción seleccionando una de las alternativas proporcionadas. Las opciones que se utilizan generalmente son: Muy de Acuerdo (MDA), De Acuerdo (DA), Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo (NDNED), En Desacuerdo (ED) y Muy en Desacuerdo (MED) (Apéndice B). Es importante resaltar, que los instrumentos fueron diseñados por la investigadora, razón por la cual se buscó recolectar la realidad directamente de los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos.

Siguiendo esta línea de acción, se procedió a iniciar el proceso de validación de los cuestionarios. La validez, de acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) se refiere al grado en que un instrumento mide de manera efectiva la variable que busca evaluar. Por lo tanto, la validez ocupa un lugar crucial en el proceso de investigación, dado que confirma la medida real de la variable bajo análisis.

En correspondencia con este enfoque, se procedió a implementar la validación de expertos. Siguiendo las palabras de Cohen y Swerdlik (2020), este proceso “consiste en la obtención de opiniones informadas de individuos con conocimientos y experiencia en un área específica. Estos individuos son reconocidos por su competencia y habilidades, y son capaces de brindar juicios y evaluaciones sobre un instrumento de investigación” (p. 9). En esencia, este método abarca desde la perspectiva metodológica hasta la validez teórica o consensuada de las variables en cuestión.

Posteriormente a la validación de la información, se procedió al cálculo de la confiabilidad del instrumento. Al respecto, Espinosa-Solís et al. (2021) lo definieron como: “la confiabilidad de un instrumento de medición se establece mediante diversas técnicas y se refiere al grado en que la aplicación repetida del mismo instrumento a la misma muestra produce resultados consistentes” (p. 16). En otras palabras, la

confiabilidad se enfoca en evaluar la consistencia de un cuestionario al ser aplicado en múltiples ocasiones a un mismo grupo de individuos, y se observa si los resultados obtenidos son similares. La confiabilidad es de gran importancia ya que garantiza la precisión y consistencia de la información que se recopilará.

Antes de proceder al cálculo de la confiabilidad, se llevó a cabo una prueba piloto, conforme a la perspectiva de Ruiz (2018), quien la definió como: “la aplicación del instrumento diseñado a un grupo de diez o más participantes que no formen parte de la muestra de estudio, pero que compartan características similares o idénticas” (p. 34). En este contexto, la prueba piloto se realizó con 10 docentes de un centro educativo cercano a la institución que se está examinando, quienes presentaban características similares a los participantes de la muestra en estudio. Esta estrategia permitió recopilar datos de manera más precisa, al brindar la oportunidad de evaluar la eficacia y claridad del instrumento en condiciones cercanas a las del estudio principal.

Una vez recolectada la información a través de la prueba piloto, se procedió a evaluar la confiabilidad utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach, tal como lo describen Hernández-Sampieri y Mendoza (2018): “El cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach requiere una única administración del instrumento de medición” (p. 278). Esto significa que el cuestionario diseñado se aplicó en una sola ocasión para calcular el valor numérico que indica el grado de confiabilidad del instrumento.

En este estudio, se empleó el coeficiente Alfa de Cronbach como medida de confiabilidad. Los valores obtenidos fueron interpretados según los criterios propuestos por Frías-Navarro (2022): “Coeficiente alfa $>.90$ a $.95$ es excelente, Coeficiente alfa $>.80$ es bueno, Coeficiente alfa $>.70$ es aceptable, Coeficiente alfa $>.60$ es cuestionable, Coeficiente alfa $<.50$ es inaceptable” (p. 11). Estos valores permitieron interpretar el nivel de confiabilidad del cuestionario utilizado en la investigación. Los resultados del cálculo del coeficiente interno se presentan en la tabla 2.

Tabla 2

Cálculos del coeficiente interno el cuestionario para la variable retroalimentación y práctica pedagógica virtual

Variable	Alfa de Cronbach	N° de ítems
Retroalimentación	0,86	18
Práctica pedagógica virtual	0,84	20

La información que se exhibe en la tabla 2, se precisa que el dato obtenido con el análisis del Alfa de Cronbach correspondiente a la variable retroalimentación fue de 0,86. Asimismo, se visualiza que valor encontrado para la variable práctica pedagógica virtual fue de 0,84. Estas estimaciones encontradas se descifran con lo señalado por Frías-Navarro (2022), donde el coeficiente de alfa se ubicó en el rango de $> .80$, considerando como bueno la confiabilidad. Estos resultados conducen a revelar que el cuestionario es confiable.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

La presente investigación se desarrolló en la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022, se elaboró un cronograma para dar cumplimiento al hito, lo que permitió planificar la aplicación del instrumento, sin embargo, como la actual indagación se enfocó en la retroalimentación y su relación con la práctica pedagógica virtual en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022.

Una vez socializada las etapas, se diseñan los consentimientos informados para ser enviados a los participantes. Una vez elaborado los formularios, se procedió al envío por correo electrónico a cada participante, que además incluyó una explicación detallada de lo que se realizó y se enfatizó en la respuesta si aceptaban o no, participar en este estudio. Una vez concluida la fase de las respuestas por los docentes contactados para la indagación, se compartió por correo, los links de los cuestionarios diseñados en Google forms.

La siguiente fase correspondió a la recolección de las respuestas por parte de los participantes del estudio, con tiempos determinados. Para ambos casos, se estableció un rango de 15 días. Los docentes que por diferentes motivos no pudieron responder en el tiempo socializado se les otorgó unos días más.

Para obtener datos sobre la relación entre la variable y las dimensiones se elaboró dos cuestionarios, el primero con 18 preguntas y el segundo con 20 ítems. El cuestionario tuvo 5 niveles de respuesta, usando la escala Likert con las opciones fueron, Muy de Acuerdo (MDA), De Acuerdo (DA), Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo (NDNED), En Desacuerdo (ED) y Muy en Desacuerdo (MED) para ambos cuestionarios.

Los resultados fueron transcritos en hojas Excel y codificadas para indicar el curso, nivel, si la aplicación fue antes de la intervención, si corresponden los datos al grupo control o al experimental, se organizaron los datos en tablas y matrices, se procedió al análisis de los mismos, para dar respuestas a las preguntas de investigación, objetivos e hipótesis, posteriormente se analizan los resultados.

4.2 DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

La información fue procesada y analizada usando estadística descriptiva, se representaron los datos a través de tablas y gráficos para ayudar a su visualización e interpretación. En correspondencia con los resultados logrados en los cuestionarios, este se efectuó reseñando cada una de las variables con concernientes dimensiones e indicadores. Los resultados representaran los diferentes grupos comparados a través de estadística descriptiva.

4.3 RESULTADOS

Resultados del análisis estadístico de la variable X: La retroalimentación.

La retroalimentación contiene las dimensiones: Proceso de enseñanza, proceso de reflexión, desempeño docente. Los indicadores de la dimensión proceso de enseñanza son: Acompañamiento en el aprendizaje y orientaciones al aprendizaje. Los indicadores de la dimensión proceso de reflexión son: Evaluación sumativa y evaluación formativa y los indicadores de la dimensión Desempeño docente son centrado en la autorregulación y centrado en el estudiante.

Posteriormente, se presentó de manera esquemática y detallada las respuestas de cada uno de los docentes para las preguntas efectuadas y el análisis respectivo, recalando como la retroalimentación se relaciona directa y significativamente con la práctica pedagógica virtual en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022.

Dimensión: Proceso de enseñanza con sus indicadores: acompañamiento en el aprendizaje y la orientación al aprendizaje

La retroalimentación en el aprendizaje representa la agrupación de acciones en la cual profesor utiliza métodos y estrategias que emplea al interactuar con el educando; teniendo como objetivo de incidir de forma prospera en la construcción de saberes en los alumnos de educación básica. Para Sepúlveda (2019) definió que la retroalimentación “es el componente fundamental del aprendizaje, ya que la virtualidad se debe acompañar de documentos escritos preparados por el docente y por ende sus estudiantes leer y comprender” (p.107). Con ello se manifiesta un acto de comunicación intacta entre el instructor y el aprendiz, este proceso se fortalece a través de una efectiva retroalimentación, estando reglamentada en los fines de la educación.

Refleja en la tabla 3, las derivaciones emanadas para los indicadores: Acompañamiento en el aprendizaje y orientaciones al aprendizaje. En cuanto al acompañamiento en el aprendizaje, el 44% de los encuestados coincidieron estar muy de acuerdo en la importancia de la toma de decisiones y la construcción de fines en cuanto a la praxis académica en función de optimar el trabajo planeado y compartido entre los educadores y estudiantes. De acuerdo a Urbina (2019), el acompañamiento en el aprendizaje simboliza un procedimiento de integración y humanización en la formación de los educandos, fijándose en una congruencia y un canal de recuperación, distribución y potenciamiento de ambientes, activos, contextos, técnicas y enfoques al interior de las aulas de clase que apoyaran el soporte en la formación del alumno y para la vida.

De allí que el acompañamiento en el aprendizaje simboliza un mecanismo fundamental para proporcionar el asunto de instrucción y sembrar un aprendizaje significativo en los educandos. Asimismo, en cuanto a las orientaciones al aprendizaje, coinciden los encuestados docentes de la escuela, en un 53%, al estar de acuerdo que las mismas son relevantes en guiar al perfeccionamiento de la educación en cuanto a la praxis pedagógica y suministran insumos indispensables para el abordaje no solamente

de las particularidades de los alumnos y del grupo sino planificar las actividades para optimar la calidad educativa y en especial al proceso de formación.

En efecto, el educador, es fundamental las orientaciones del aprendizaje, dado que es el responsable que cada alumno pueda poseer una mezcla de estas orientaciones; así como identificar las orientaciones de sus educandos contribuirá en adaptar las perspectivas pedagógicas y brindar escenarios de aprendizaje más significativos y satisfactorios. Además, de provocar una orientación hacia el aprendizaje profundo y táctico en aras de perfeccionar la formación de los estudiantes.

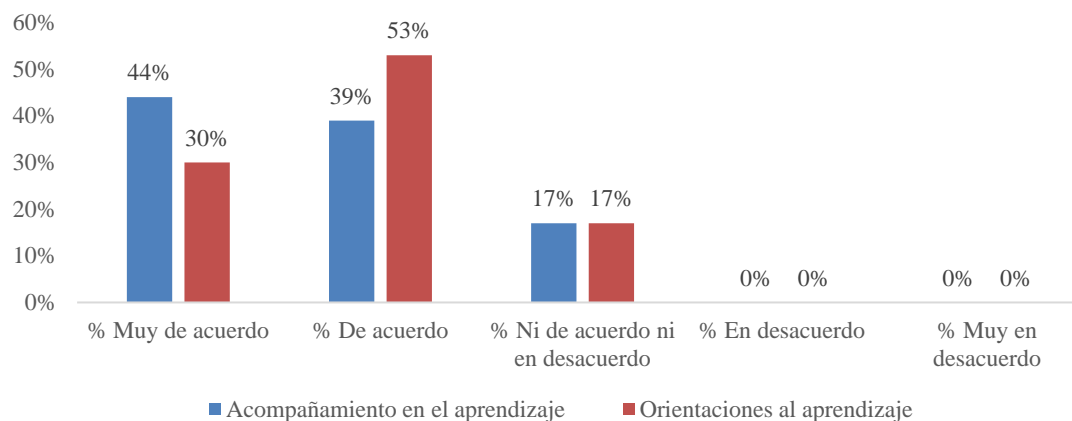
Tabla 3

Indicadores de la dimensión Proceso de enseñanza

Indicadores	% Muy de acuerdo	% De acuerdo	% Ni de acuerdo ni en desacuerdo	% En desacuerdo	% Muy en desacuerdo
Acompañamiento en el aprendizaje	44%	39%	17%	0%	0%
Orientaciones al aprendizaje	30%	53%	17%	0%	0%
Promedio	37%	46%	17%	0%	0%

Figura 1

Indicadores de la dimensión Proceso de enseñanza



Dimensión: Proceso de reflexión con sus indicadores: Evaluación formativa y sumativa

En la tabla 4, se justifican los resultados obtenidos para los indicadores evaluación formativa y evaluación sumativa, enfatizando en la totalidad de los casos con porcentajes de respuestas entre 47% (muy de acuerdo) con la evaluación formativa y 55% (de acuerdo) con la evaluación sumativa. Estos resultados demuestran que la evaluación sumativa, se efectúa por medio de pruebas francas que se encuentran focalizadas para conseguir resultados positivos o negativos de la actuación del alumno tal como lo propone, Rodríguez (2018), quien considera que la evaluación sumativa “es un proceso mediante el cual se estudian los resultados de un proceso de aprendizaje una vez que se ha terminado el mismo. Su principal objetivo es comprobar cuánto han aprendido los alumnos” (p.25). Esto significa que es un procedimiento a través del cual se examinan los efectos de la enseñanza por lo que se centra en acopiar información y obtener metodologías confiables.

Hoy en día se aborda el Decreto 67 que establece el desarrollo, estándares estatales para la evaluación, calificación y promoción de estudiantes de educación general, buscando promover el uso de los métodos de evaluación para mejorar las prácticas y la toma de decisiones. Esto con el propósito de atender a las necesidades, inquietudes, anhelos y deseos de los educandos en su aprendizaje; así como también, sembrar los contextos indispensables para cada centro educativo y las aulas de clase facilitando una valoración con precisión e impacto didáctico.

En efecto el Decreto 67, tiene como finalidad provocar la perspectiva de la valoración de los escenarios de formación como componente esencial en el proceso de instrucción de los educandos, cuya motivación esencial es suministrar y colaborar en los discernimientos de los alumnos. Desde esta visión, la evaluación juega un elemento esencial en el monitoreo y guía en la fase de aprendizaje, en búsqueda de deliberaciones por los educadores en función de tomar decisiones apropiadas y efectivas. Es decir, se trata de ofrecer una realimentación apropiada y que sea predominante en los procedimientos didácticos.

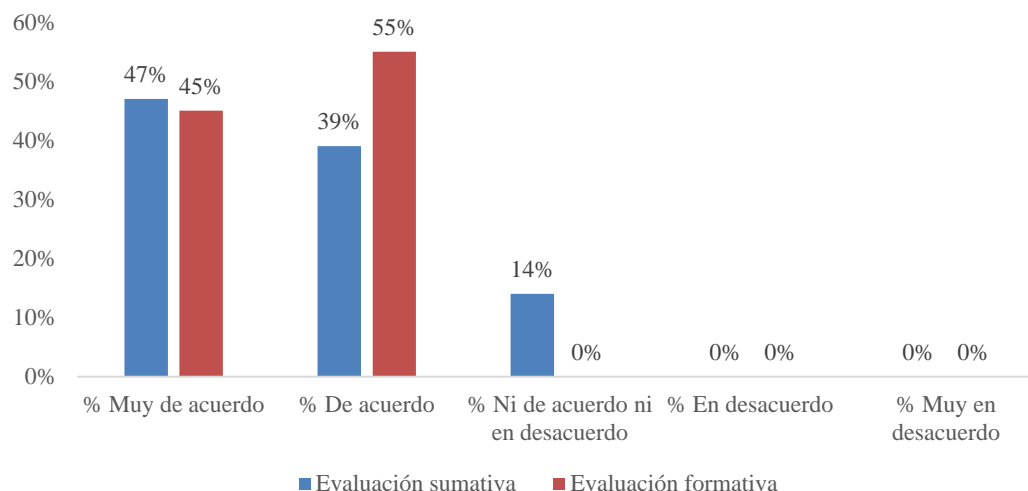
Asimismo, para los docentes encuestados la evaluación sumativa implica la aplicación intuitiva y no sistemática, donde difiere de los enfoques de evaluación de procedimientos participativos y constructivistas establecidos. Por esta razón, es de esperar que la evidencia de un proceso de evaluación formal sea esencial en la práctica de evaluación docente en el aula, claramente se puede distribuir en un esquema que plasme el procedimiento. Por ende, la evaluación formativa se observa como una innovación colectiva en la cual el estudiante cimienta y construye su aprendizaje, donde el educando es capaz de resolver situaciones que se les pueda presentar en el contexto escolar con el uso adecuado de la evaluación formativa.

En este sentido, educadores y alumnos tienen una apretada labor de propiciar cambios en la evaluación tradicional formativa porque la misma contribuye con el progreso de las habilidades, competencias y destrezas en los estudiantes para conseguir el desempeño esperado, así como también corregir las falencias, de manera inmediata, para el mejoramiento de los aprendizajes. En este contexto, el procedimiento constante envuelve activamente a los alumnos y docentes con el fin de corregir el alcance de los objetivos de instrucción programados anteriormente. Por ello, una de las praxis afines con esta tipología de evaluación es la retroalimentación segura, pertinente y concreta, testificando entre esta y el valor del alcance del aprendizaje.

Tabla 4

Indicadores de la dimensión Proceso de reflexión

Indicadores	% Muy de acuerdo	% De acuerdo	% Ni de acuerdo ni en desacuerdo	% En desacuerdo	% Muy en desacuerdo
Evaluación sumativa	47%	39%	14%	0%	0%
Evaluación formativa	45%	55%	0%	0%	0%
Promedio	54%	41%	5%	0%	0%

Figura 2*Indicadores de la dimensión Proceso de reflexión***Dimensión: Desempeño del docente**

En la tabla 5, se evidencian los resultados obtenidos para los indicadores centrado en la autorregulación y centrado en el estudiante, recalcando en la totalidad de los casos con porcentajes de respuestas oscilando entre 65% y 60% (Muy de acuerdo) que los encuestados consideran estar centrados en la autorregulación y centrado en el estudiante, respectivamente.

El desempeño del docente se compone de actividades que realizan en ambientes de enseñanza para conseguir la percepción de los discernimientos de los alumnos. Dichas actividades están profundamente coherentes con la planeación y la perspectiva de los contextos en la cual el educador realiza su rol en ambientes complejos, razón por la cual se interconecta con las relaciones de los estudiantes y de su actuación profesional como facilitador y mediador de aprendizajes. Es necesario enfatizar, que el desempeño simboliza la interacción efectuada por los educadores en diversos ambientes con el propósito de llevar a efecto la planeación, facilitar el aspecto

didáctico, la valoración de la enseñanza en los alumnos con el fin de conseguir una adecuada formación.

Por consiguiente, la adecuada praxis del desempeño docente contribuye con el fortalecimiento de optimar la labor del profesor en distintos ambientes; razón por la cual el mismo es el responsable de facilitar los conocimientos culturales, académicos, pedagógicos, ambientales, tecnológicos y los procedimientos del aprendizaje. Asimismo, efectuar una efectiva praxis es acertada en fortalecer los discernimientos didácticos y disciplinares de cada aspecto curricular. A saber, debe dominar los contenidos y cuáles estrategias para los educandos aprender de una forma más efectiva.

La adecuada praxis del desempeño docente contribuye con el fortalecimiento de optimar la labor del profesor en distintos ambientes; razón por la cual el mismo es el responsable de facilitar los conocimientos culturales, académicos, pedagógicos, ambientales, tecnológicos y los procedimientos del aprendizaje. También, efectuar una efectiva praxis es acertada en fortalecer los discernimientos didácticos y disciplinares de cada aspecto curricular. A saber, debe dominar los contenidos y cuáles estrategias para los educandos aprender de una forma más efectiva.

Los encuestados consideran que la autorregulación accede al educando a dinamizar, seguir y manejar el aprendizaje; asimismo, el protagonista de su oportuno aprendizaje: desplegando acciones de planeación, realización y seguimiento de su estudio, perdurando y conservando su esfuerzo en la prosecución de fines y objetivos pedagógicos efectivos. La autorregulación envuelve una habilidad dinámica del alumno a partir de la ejecución de un conjunto de capacidades que implican la observación, vigilancia y seguimiento a sus oportunas ideas, conductas y motivaciones para conseguir el aprendizaje. Para ser un alumno competente es indispensable ser un participante autocontrolado, en otras palabras, proactivo, diligente, idóneo de instruir y administrar su propia formación e instrucción.

Y el desempeño centrado en el estudiante es una pendiente que ha tenido cúspide desde los enfoques constructivistas y socio crítico que han accedido a proponer nuevos estilos de aprendizaje, en la cual cada educando aprende en la medida que se

apropia del contexto en el cual se desenvuelve, acopiando prácticas, experiencias que son considerados como conocimientos significativos que son abordados, no solamente en el centro educativo, sino del contexto en el cual vive y se relacionado con su familia y comunidad. Esto induce a interpretar que el alumno ejerce un rol de actor principal que accede a interrelacionarse con los demás alumnos y el docente, con la finalidad de generar aprendizajes colaborativos para el potenciamiento de sus conocimientos y saberes.

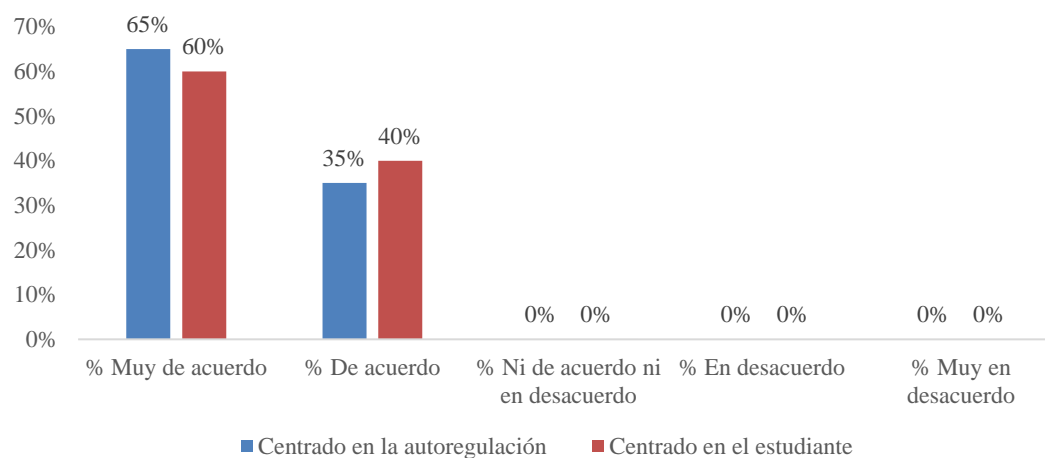
Tabla 5

Indicadores de la dimensión desempeño docente

Indicadores	% Muy de acuerdo	% De acuerdo	% Ni de acuerdo ni en desacuerdo	% En desacuerdo	% Muy en desacuerdo
Centrado en la autorregulación	65%	35%	0%	0%	0%
Centrado en el estudiante	60%	40%	0%	0%	0%
Promedio	62%	38%	0%	0%	0%

Figura 3

Indicadores de la dimensión Desempeño docente



Resumen de las dimensiones de la variable: La retroalimentación.

En la tabla 6 de acuerdo a lo percibido de las derivaciones se constata, el cumplimiento de la variable retroalimentación consideran estar muy de acuerdo en un 51% la retroalimentación se ocupa de identificar el lugar que le corresponde como un proceso pedagógico e instructivo de mayor dimensión, de lo contrario se disminuirá su potencialidad sin contribuir al proceso formativo y evaluativo. Esto conduce a inferir, la retroalimentación es significativa, dado que sobresale la excelencia que tiene el seguimiento de los avances de los alumnos en cuanto a la optimización y asesoramiento para lograr los fines y fortalecer el aprendizaje de los estudiantes, induciendo a una efectiva retroalimentación.

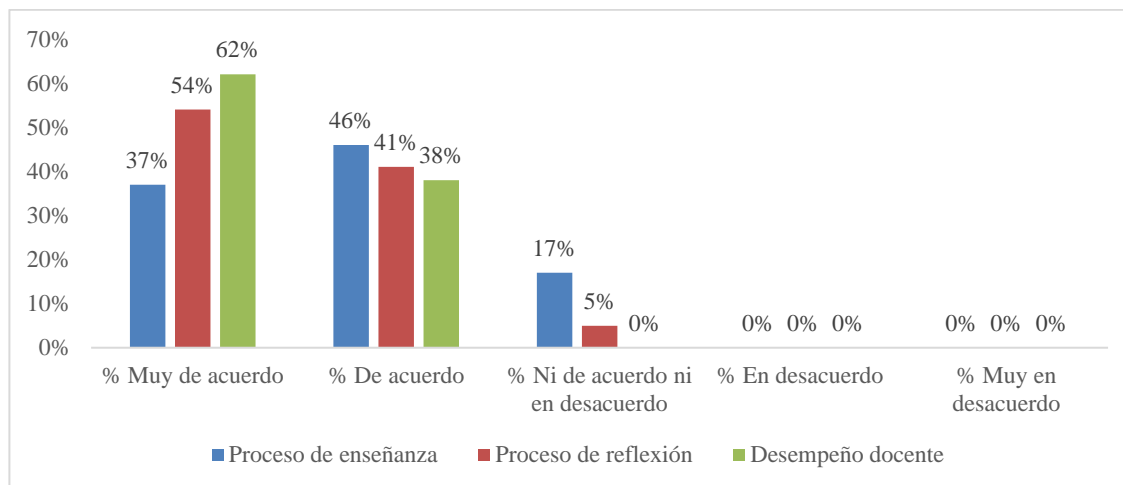
Tabla 6

Resumen de porcentajes de las dimensiones de la variable: retroalimentación

Dimensiones	% Muy de acuerdo	% De acuerdo	% Ni de acuerdo ni en desacuerdo	% En desacuerdo	% Muy en desacuerdo
Proceso de enseñanza	37%	46%	17%	0%	0%
Proceso de reflexión	54%	41%	5%	0%	0%
Desempeño docente	62%	38%	0%	0%	0%
Promedio	51%	42%	7%	0%	0%

Figura 4

Resumen de porcentajes de las dimensiones de la variable: Retroalimentación



Variable Y: Práctica pedagógica virtual

La variable Práctica pedagógica virtual presenta las siguientes dimensiones: Liderazgo docente, habilidades comunicativas y competencias académicas. La dimensión Liderazgo docente trazan los siguientes indicadores: planificación, evaluación, ejecución. La dimensión habilidades comunicativas maneja los siguientes indicadores: pensamiento crítico y toma de decisiones. La dimensión Competencias académicas plantea los siguientes indicadores: Competencias del pensamiento creativo y competencias digitales.

Dimensión Liderazgo docente

Una vez concebida la dimensión liderazgo docente en la tabla 7 y figura 5, se establece que el promedio de contestaciones se halla en la alternativa muy de acuerdo, con 51% y 60%, 55% y 70% respectivamente en cuanto a la planificación, evaluación y ejecución, esto hace ver que los educadores enaltecen el liderazgo pedagógico, de acuerdo con Jaramillo (2019), lo define como “la influencia que ejercen los miembros de una organización, guiados por los directivos y diversos grupos de interés, para avanzar hacia la identificación, el logro de los objetivos y la visión de la institución

educativa” (p.15). Esto significa que se practica un dominio hacia los integrantes de una institución que son regidos por lo gerentes y docentes con la finalidad de conseguir las metas y perspectivas en colectivo.

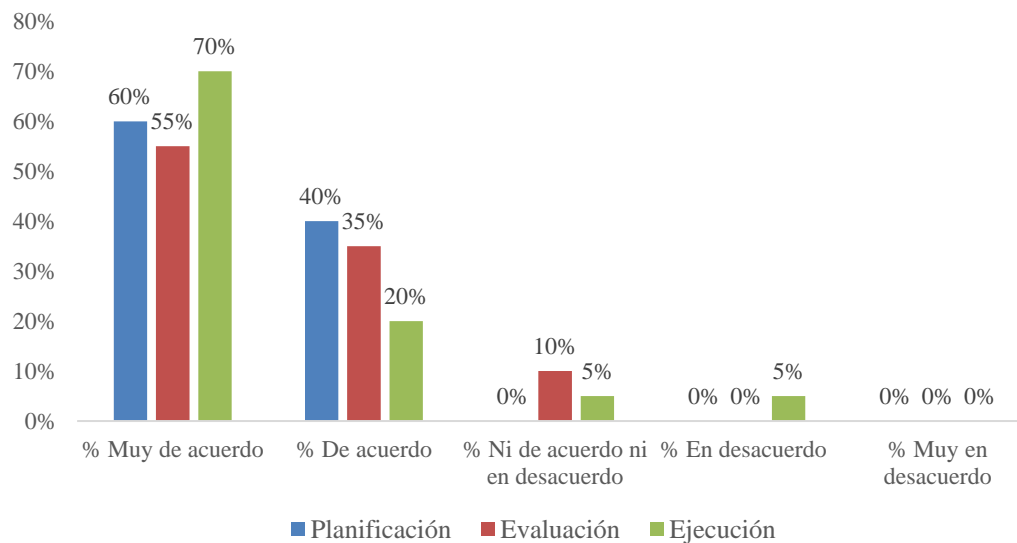
Este liderazgo se centra en una labor transformadora, razón por la cual varía las condiciones y sucesos que ocurren en un determinado centro de estudio, donde la planificación es un eje fundamental en la función del educador, dado que a través de ella se da cumplimiento a los fines programados en el centro educativo; allí se plasman todas las acciones que van a realizar de una manera metódica, organizada y programadas.

La planeación de clase recata distinguida importancia al cristalizarse en el punto transversal que responde al profesor planear las acciones de forma metódica e integral. Por tal motivo, es una actividad perenne de los docentes de investigar, crear y transformar su praxis educativa mediante enfoques simultáneos que benefician la formación holística de la personalidad de los escolares. De allí, la categoría de redirigir la labor del profesor desde la óptica de recrear y potenciar la planificación de clase para motivar el proceso de una forma amena, participativo y colaborativa.

Además, la evaluación, desde la práctica del docente indaga nivelar aquellos componentes que acceda a la valoración de la acción de educando en el proceso enseñanza y aprendizaje. La ejecución exitosa de la planificación de la práctica pedagógica virtual implica una combinación de habilidades pedagógicas y tecnológicas, así como una comprensión sólida de cómo maximizar las oportunidades que ofrece el entorno virtual para promover el aprendizaje efectivo de los estudiantes.

Tabla 7*Dimensión Liderazgo docente*

Indicadores	% Muy de acuerdo	% De acuerdo	% Ni de acuerdo ni en desacuerdo	% En desacuerdo	% Muy en desacuerdo
Planificación	60%	40%	0%	0%	0%
Evaluación	55%	35%	10%	0%	0%
Ejecución	70%	20%	5%	5%	0%
Promedio	61%	32%	5%	2%	0%

Figura 5*Dimensión Liderazgo docente***Dimensión: Habilidades comunicativas**

Hace referencia en la Tabla 8 a las habilidades comunicativa donde se muestran informaciones conexas con las opiniones pertinentes de consolidación que coexisten en la estructura cognoscitiva del educando que se forma en cuanto al pensamiento crítico y toma de decisiones.

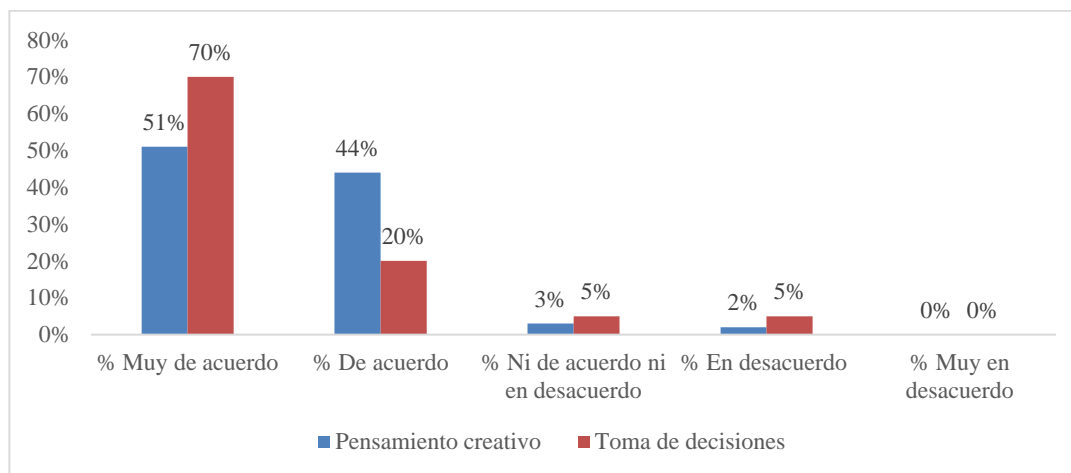
Los resultados para esta dimensión se visualizan exponiendo los indicadores pensamiento crítico y toma de decisiones, muy de acuerdo y de acuerdo respectivamente un 51% seguido 70%, lo que hace constar que los docentes inducen a los estudiantes a relacionar desarrollo de las habilidades comunicativas, razón por la cual en la medida en que se adquieren los mecanismos y las experiencias se fomentará un efectivo discurso y una interacción comunicativa de forma sencilla, clara y amena con las demás personas. Las habilidades comunicativas son fundamentales en la formación integral de los estudiantes y en sus distintos contextos educativos, familiares, amigos y demás integrantes del colectivo.

Al mismo tiempo, el pensamiento crítico esboza la oportunidad de estimar los discernimientos, la información y la resolución de dificultades que se presentan en el ámbito educativo. Igualmente, permite estudiar las disertaciones, mostrar las creencias, indecisiones, escuchar cuidadosamente a los demás y ser capaz de percibir la retroalimentación de todo el proceso enseñanza y aprendizaje que está recibiendo. La retroalimentación es esencial que se dé entre el alumno y el educador, razón por la cual garantiza un aprendizaje más efectivo.

El pensamiento crítico provoca en el estudiante a potenciar las competencias y la valoración del aprendizaje colaborativo en función de construir conocimientos más profundos en la cual internalice los conceptos y luego puedan ser llevados a la práctica en el contexto donde se desenvuelva. Esto lo conducirá a una evaluación constante de las acciones o tareas que ejecutan, además, se aborda la toma de decisiones centrada en la planeación que se realiza una determinada institución y, en la cual el sujeto debe seleccionar la alternativa que más le convenga para conseguir los fines propuestos.

Tabla 8*Dimensión Habilidades comunicativas*

Dimensiones	% Muy de acuerdo	% De acuerdo	% Ni de acuerdo ni en desacuerdo	% En desacuerdo	% Muy en desacuerdo
Pensamiento creativo	51%	44%	3%	2%	0%
Toma de decisiones	70%	20%	5%	5%	0%
Promedio	61%	32%	4%	4%	0%

Figura 6*Dimensión Habilidades comunicativas***Dimensión: Competencias Académicas**

Esta dimensión Competencias Académicas ahonda el discernimiento de práctica en cuanto al desarrollo de competencias del pensamiento creativo y las competencias digitales. Plasma en la tabla 9 y figura 7 y se evidencian respuestas en la categoría siempre con 70% y 80%, indicando con esto que los docentes aseguran que las competencias simbolizan el conjunto de los discernimientos esenciales que

consiguen a través de la formación y globalizan el talento de leer, escuchar y comunicarse. Al mismo tiempo, favorece a optimar el pensamiento crítico, la solución de dificultades, la toma de decisiones y la destreza para beneficiar la comprensión de la información.

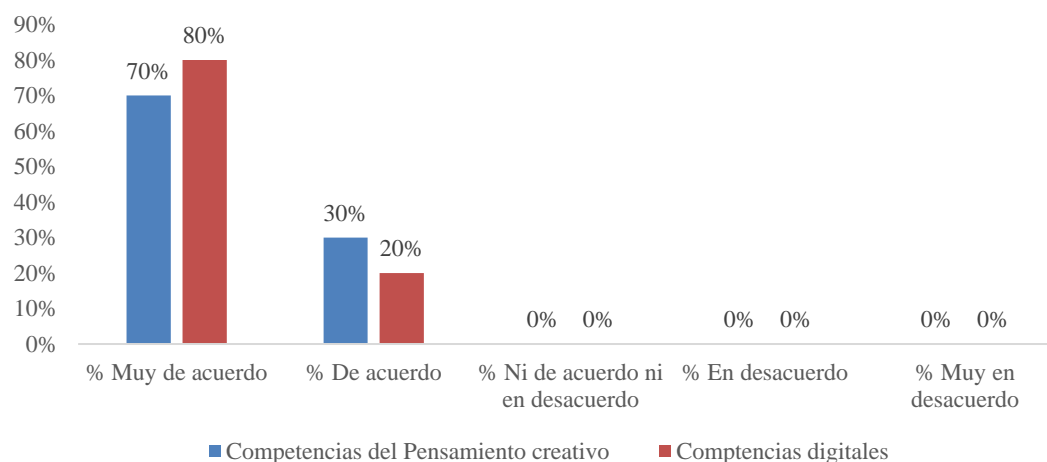
Tabla 9

Dimensión competencias académicas

Indicadores	% Muy de acuerdo	% De acuerdo	% Ni de acuerdo ni en desacuerdo	% En desacuerdo	% Muy en desacuerdo
Competencias del Pensamiento creativo	70%	30%	0%	0%	0%
Competencias digitales	80%	20%	0%	0%	0%
Promedio	75%	25%	0%	0%	0%

Figura 7

Dimensión competencias académicas



Resumen de las dimensiones de la variable práctica pedagógica virtual

En la tabla 10, se muestra la síntesis de los porcentajes conseguidos para las dimensiones de la variable práctica pedagógica virtual en la cual se demuestran porcentajes que están en la alternativa siempre con un promedio de 75% indicando que el educando las competencias académicas representan la habilidad para realizar tareas que lleva a un desempeño efectivo, que a su vez puede ser demostrado a través de acciones observables, es decir, se trata del talento para soluciones retos y adecuarse a distintos contextos. Esto se refleja en la conducta del alumno y se convierte en la mejora de los recursos disponibles, perfeccionando la calidad de vida y competitividad a través de la ejecución apropiada de estas competencias.

Tabla 10

Resumen de porcentajes de la variable práctica pedagógica virtual

Dimensiones	% Muy de acuerdo	% De acuerdo	% Ni de acuerdo ni en desacuerdo	% En desacuerdo	% Muy en desacuerdo
Liderazgo docente	61%	32%	5%	2%	0%
Habilidades comunicativas	61%	32%	4%	3%	0%
Competencias académicas	75%	25%	0%	0%	0%
Promedio	66%	30%	3%	2%	0%

Tabla 11

Resumen de porcentajes de las variables: Retroalimentación- práctica pedagógica virtual

Variables	% Muy de acuerdo	% De acuerdo	% Ni de acuerdo ni en desacuerdo	% En desacuerdo	% Muy en desacuerdo
Retroalimentación	51%	42%	7%	0%	0%
Práctica pedagógica virtual	66%	30%	3%	2%	0%
Promedio	59%	36%	5%	1%	0%

4.4 PRUEBA ESTADÍSTICA

4.4.1. Prueba de Normalidad

La prueba de normalidad, corresponde a una serie de procedimientos estadísticos diseñados para determinar si un conjunto de datos se ajusta a una distribución normal. Estas pruebas comparan la distribución de los datos observados con la distribución normal teórica. Es decir, el propósito de las pruebas de normalidad, representan procedimientos estadísticos utilizados para verificar si un conjunto de datos sigue una distribución normal (también conocida como campana de Gauss o distribución gaussiana).

Partiendo de lo antes expuesto, en el actual estudio se utilizó el estadístico de prueba no paramétrica Rho de Spearman, de acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) quienes señalaron: “son medidas de correlación para variables en un nivel de medición ordinal, de tal modo que los sujetos de la muestra representativa pueden ordenarse por rangos jerárquicos” (p. 332). Esta afirmación enfatiza que las medidas de correlación ordinal son herramientas diseñadas para analizar relaciones entre variables categóricas ordenadas, lo que las hace fundamentales para estudios que trabajan con datos jerárquicos o rangos.

En consecuencia, la selección el estadístico de prueba no paramétrica Rho de Spearman, obedeció porque la investigación la constituyó una población de 60 docentes y manejó una escala ordinal, por lo tanto, representó una flexibilidad, y capacidad para manejar datos ordinales y resistencia a las limitaciones de los supuestos paramétricos. Esto asegura análisis estadísticos más precisos y adecuados para las características de los datos. Y esto condujo a determinar la correlación y significancia de las variables retroalimentación y práctica pedagógica virtual.

Por ello, la prueba de correlación de Spearman es una prueba estadística no paramétrica que se utiliza para evaluar la relación entre dos variables continuas que no necesariamente siguen una distribución normal. El coeficiente de correlación de Spearman (rho) varía entre -1 y 1, donde un valor de 1 indica una correlación positiva perfecta, un valor de -1 indica una correlación negativa perfecta y un valor de 0 indica ausencia de correlación.

En el análisis estadístico, una de las suposiciones fundamentales es que los datos sigan una distribución normal o gaussiana. Al realizar la prueba de normalidad, se pueden obtener dos resultados principales: aceptar la hipótesis nula, de que los datos siguen una distribución normal o rechazar la hipótesis alterna, de que los datos no siguen una distribución normal. A continuación, se presenta la prueba de normalidad

Tabla 12

Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico
Retroalimentación	,297	50	,000	,792
Práctica Pedagógica virtual	,191	50	,000	,910

a. Corrección de significación de Lilliefors

Según Novales (2010), para contrastar la normalidad, cuando el tamaño de la muestra es menor o igual a 50 observaciones, la prueba de normalidad adecuada es Shapiro-Wilk, se determina de esta manera como la muestra de datos sigue una distribución normal. De acuerdo con la prueba realizada, indica que hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna, dado que los datos no poseen una distribución normal, por lo tanto, se utilizó la prueba no paramétrica.

4.5 COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS

El propósito de la prueba estadística implica en determinar la correlación significativa entre dos variables específicas. Esto implica determinar si existe una relación sistemática entre ambas variables que no puede atribuirse únicamente al azar. Establecer una conexión sólida entre variables puede proporcionar información valiosa para comprender mejor los fenómenos estudiados y puede servir como base para futuros análisis o investigaciones. Las variables son la retroalimentación y la práctica pedagógica virtual, esta última con sus dimensiones y respectivos indicadores.

Es importante señalar que para determinar la relación de ambas variables se realizó con escala de tipo ordinal, coeficiente de correlación de Rho de Spearman, valorando el grado o nivel de correspondencia existente en los rangos de las variables que se analizaron. Se presenta a continuación el detalle de las respuestas de acuerdo a cada ítem de los instrumentos aplicados, a los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule- Chile, 2022, con alternativas de escala tipo Likert.

Determinación de los resultados para las pruebas de hipótesis:

Nivel de significación: Se establece un nivel de significación del 0.05 ($\alpha= 0.05$) = 5% de margen máximo de error.

Nivel de significación teórica $\alpha = 0,05$ con un nivel de confiabilidad del 95%

Regla de decisión $p < 0.05$ se rechaza H_0 - $p \geq 0.05$ se acepta la H_1

Nivel de significación “p” es menor que α , rechazar H_0 (0@)

Nivel de significación “p” no es menor que α , no rechazar H_1 (1@)

Prueba estadística: se aplicó el estadístico Rho de Spearman

4.4.2 Comprobación de hipótesis específicas.

4.4.2.1 Hipótesis Específica 1:

Hipótesis Alterna

H_1 : La retroalimentación se relaciona directa y significativamente con el liderazgo docente de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022.

Hipótesis Nula

H_0 : La retroalimentación no se relaciona directa y significativamente con el liderazgo docente de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022.

Resultado de la prueba de hipótesis

Tabla 13

Correlación retroalimentación y liderazgo docente

Correlación		Retroalimen tación	Liderazgo docente
Rho de Spearman	Retroalimentación	1,000	,820
	Coefficiente de correlación	.	,000
	Sig. (bilateral)	60	60
Liderazgo docente	Coefficiente de correlación	,820	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	60	60

Nota: programa estadístico SPSS (V25).

La tabla 13 indica que el coeficiente de correlación de Spearman examina la relación positiva y fuerte, con un valor de 0,820 entre la retroalimentación y liderazgo docente. Esto significa que a medida que una variable aumenta, la otra tiende a aumentar, y viceversa. Además, dado que el p-valor es menor que 0,01 ($0,000 < 0,01$), podemos concluir que esta evaluación es significativa a un nivel del 0,01. En resumen, existe una evaluación significativa y positiva entre el Retroalimentación y Liderazgo docente, lo que hace referencia que en la medida que la Retroalimentación aumenta el Liderazgo docente, por lo tanto, se acepta la hipótesis alterna.

4.4.2.2 Hipótesis Específica 2

Hipótesis Alterna

Hi: La retroalimentación se relaciona directa y significativamente con las habilidades en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022.

Hipótesis Nula

H0: La retroalimentación no se relaciona directa y significativamente con las habilidades en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022.

Resultado de la prueba de hipótesis

Tabla 14

Correlación retroalimentación y habilidades en los docentes

Correlación		Retroalimentación	Habilidades en los docentes	
Rho de Spearman	Retroalimentación	Coefficiente de correlación	1,000	,790
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	60	60
	Estrategias	Coefficiente de correlación	,790	1,000
	Socio	Sig. (bilateral)	,000	.
	emocionales	N	60	60

Nota: programa estadístico SPSS (V25).

La correlación de la tabla 14, establece la relación entre retroalimentación y habilidades en los docentes positiva y fuerte, con un valor de 0,790. Esto significa que ambas variables aumentan simultáneamente. Además, dado que el p-valor es menor que 0,01 ($0,000 < 0,01$), podemos concluir que esta evaluación es significativa a un nivel de significación del 0,01. Esto sugiere que a medida que el nivel de retroalimentación aumenta, también tiende a aumentar la aplicación de habilidades de los docentes. Finalmente, no hay suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula, por lo tanto, se acepta la hipótesis alterna.

4.4.2.3 Hipótesis Específica 3

Hipótesis Alterna

Hi: La retroalimentación se relaciona directa y significativamente con las competencias académicas en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule- Chile, 2022.

Hipótesis Nula

H0: La retroalimentación no se relaciona directa y significativamente con las competencias académicas en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule- Chile, 2022.

Resultado de la prueba de hipótesis

Tabla 15

Correlación retroalimentación y competencias académicas

Correlación			Retroalimentación	Competencias Académicas
Rho de Spearman	Retroalimentación	Coficiente correlación	de 1,000	,890
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	60	60
	Competencias Académicas	Coficiente correlación	de ,890	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	60	60

Nota: programa estadístico SPSS (V25).

La tabla 15 de correlación entre la retroalimentación y competencias académicas, es muy fuerte, con un valor de 0,890. Esto significa que hay una relación positiva muy alta entre estas dos. A medida que una variable aumenta, la otra tiende a aumentar, y viceversa. Además, dado que el p-valor es menor que 0,01 ($0,000 < 0,01$), podemos concluir que esta relación es significativa a un nivel del 0,01 indicando que se acepta la hipótesis alterna. Finalmente, esto sugiere que a medida que el nivel de Retroalimentación aumenta, también tiende a aumentar las Competencias Académica. Esta fuerte valoración podría indicar que la retroalimentación está relacionada de manera positiva con el desarrollo de competencias académicas de los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule- Chile, 2022.

4.4.3 Comprobación de la Hipótesis general

Hipótesis Alterna

Hi: La retroalimentación se relaciona directa y significativamente con la práctica pedagógica virtual en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022.

Hipótesis Nula

H0: La retroalimentación no se relaciona directa y significativamente con la práctica pedagógica virtual en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022.

Tabla 16*Correlación retroalimentación y la práctica pedagógica virtual*

Correlación		Retroalimentación	práctica pedagógica virtual	
Rho de Spearman	Retroalimentación	Coefficiente de correlación	1,000	,843**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	60	60
	Práctica pedagógica virtual	Coefficiente de correlación	,843**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	60	60

Nota: programa estadístico SPSS (V25).

La tabla 16 determina las correlaciones entre el retroalimentación y práctica pedagógica virtual, cuyos resultados indican que hay una correlación positiva significativa entre ambas variables, lo que revela, que a medida que aumenta el nivel de retroalimentación, también aumenta el nivel de Práctica pedagógica virtual. El coeficiente de calificación de Spearman para ambas variables es de 0.843, lo que indica, no hay evidencia para rechazar la hipótesis nula, por lo tanto, se acepta la hipótesis alterna.

Tabla 17*Resumen de las Correlaciones: Retroalimentación - Práctica pedagógica virtual*

	Retroalimentación	Práctica pedagógica virtual	Liderazgo docente	Habilidades de los docentes	Competencias académicas	
Rho de Spearman	Retroalimentación	1,000	,843**	,820**	,790**	,890**
	Práctica pedagógica virtual	,843**	1,000			
	Liderazgo docente	,820**	--	1,000	--	---
	Habilidades de los docentes	,790**	--	--	1,000	-
	Competencias académicas	,890**	--	--	--	1,000

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

4.6 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Una vez exhibido las derivaciones y la demostración de las hipótesis se efectúa la discusión de cada uno de los objetivos con sus correspondientes con las hipótesis trazadas tomando como reseña los antecedentes mostrados la iniciación de la indagación, donde admiten ratificar los resultados conseguidos:

En consideración con la hipótesis general, en la indagación se averiguó probar que “La retroalimentación se relaciona directa y significativamente con la práctica pedagógica virtual en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022”. Para instituir la correlación entre las variables se manejó la prueba de rho de Spearman el cual arrojó que existe relación directa y significativa entre la retroalimentación y la práctica pedagógica virtual por Farfán et al. (2022) denominado en su investigación denominada “*Retroalimentación en el aprendizaje y aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Lima*”. Este antecedente proporciona teoría vinculada con la variable retroalimentación en cuanto que genera un procedimiento de dialogo en la cual los estudiantes son los protagonistas de todas las acciones pedagógicas y, existe una particularidad porque existe un apoyo permanente, facilitando el proceso enseñanza y aprendizaje. Esto se da con el trabajo mutuo docente-alumnos para mejorar todos los procesos, hallazgos que admiten verificar los conseguidos en la actual examinación, donde se expone que existe relación directa y significativa entre las variables la neurociencia y el conocimiento con un valor de 0.843 y con un nivel de confianza del 95%, en este caso, se puede decir que la neurociencia será competente de desplegar el entendimiento que le admite que todos se adecuen a las pautas de funcionamiento y los valores del centro educativo, asimismo, mediante la comprensión, comunicación y distintos componentes que consientan optimar las circunstancias laborales y la reproducción de un ambiente desafiante constantemente, todo esto contribuirá con la sostenibilidad de los procedimientos en la mejora de la institución.

Haciendo referencia a la retroalimentación se relaciona directa y significativamente la retroalimentación se relaciona directa y significativamente con

las habilidades en los docentes, se obtuvo que existe relación directa y significativa entre las variables la retroalimentación y las habilidades en los docentes con un valor de 0.820 con un nivel de confianza del 95%, en este caso se destaca que los educadores les incumbe poseer el talento institucional para conservar y diseñar acciones que proporcionen las metodologías, administración de la diversidad de métodos de formación, planeación, seguimiento y supervisión del personal. Los resultados son cotejados con los derivados por Llonto (2022) en su examinación denominada “*Relación de la retroalimentación con el liderazgo docente en el sistema nacional chileno*” reflejando como objetivo “establecer la relación de la retroalimentación con el liderazgo docente en el sistema nacional chileno” (p. 5). El abordaje metodológico “se manejó un enfoque cuantitativo bajo la mirada de un tipo básico con un diseño correlacional no experimental, donde se realizó el aborda a una población 623 docentes con la aplicación de un cuestionario” (p. 12). Los hallazgos más relevantes focalizados en: “la gran mayoría de los educadores considerante importante el accionar del liderazgo docente para el fomento de la retroalimentación en los estudiantes y, conseguir un efectivo aprendizaje” (p. 15). Los referentes de esta indagación tienen una analogía, con este estudio, en función al liderazgo docente porque simboliza la mediación del educador para promover una formación que garantice la retroalimentación efectiva entre los estudiantes para lograr una sinergia más significativa entre los mismos.

En cuanto a si “La retroalimentación se relaciona directa y significativamente con la dimensión habilidades en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022, se puede decir que existe relación directa y significativa entre las variables retroalimentación y habilidades en los docentes con un valor de 0.790 con un nivel de confianza del 95%, lo que evidencia el trabajo de Ripoll (2021) en su investigación titulada “*Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico*”. Reseñaron como objetivo general “formular lineamientos que fomenten la práctica pedagógica profesional en la formación docente para el ejercicio didáctico en el programa de Licenciatura en

Pedagogía Infantil”, cuyas conclusiones más relevantes fueron “las dificultades que afrontan los estudiantes durante sus prácticas pedagógicas están en función de desarrollar nuevas estrategias didácticas que se podrían aplicar en las aulas por parte de los tutores de práctica” (p. 290). Este estudio aporta componentes teóricos relacionado con la práctica pedagógica, razón por la cual representa un mecanismo activo, versátil y complejo que se utiliza como estrategia del conocimiento en la cual se puede relacionar directamente con el contexto en el cual se encuentra inmerso el estudiante.

Finalmente, “La retroalimentación se relaciona directa y significativamente con las competencias académicas en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule- Chile, 2022”, se puede decir que existe relación directa y significativa entre las variables retroalimentación y las competencias académicas con un valor de 0.890 con un nivel de confianza del 95%, lo que evidencia el trabajo de Méndez (2022) denominada “*La retroalimentación y las competencias académicas en los primeros medios del Liceo Técnico Profesional de Santiago*”, planteando que la retroalimentación representa un proceso que ayuda a proporcionar información sobre las competencias académicas de los estudiantes, sobre lo que sabe, sobre lo que hace y sobre la manera en cómo actúa, de allí su relevancia de ser aplicada. El antecedente tiene correspondencia, con esta indagación, con el aspecto relacionado con la retroalimentación y la competencia y habilidades de los docentes debido a que representa un mecanismo significativo en el aprendizaje, la percepción de los saberes, entendimientos, relaciones y comunicación entre estudiantes y docentes mediante el uso de la retroalimentación.

Limitaciones del estudio

A continuación, se presenta algunas limitaciones que se encontraron al momento de realizar la investigación:

- La investigación se realizó en una sola institución educativa, a saber, la Escuela Carlos Salinas Lagos, lo que limitó la posibilidad de generalizar los resultados a otras escuelas

o contextos educativos. El tamaño y las características específicas de la muestra podrían haber influido en los hallazgos obtenidos.

- Los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, en su gran mayoría, poseen distintos niveles de formación y experiencia en el uso de herramientas tecnológicas, esto podría haber afectado la implementación de la práctica pedagógica virtual y la calidad de la retroalimentación brindada, restringiendo así la obtención de datos de una manera más confiable.

- Al utilizar encuestas para recopilar datos, se reconoce la posibilidad de que las respuestas de los docentes hayan estado influenciadas por sesgos académicos o personales, tales como la tendencia a responder de acuerdo con lo que se considera aceptable o la preocupación por ser evaluados negativamente. Esta situación podría haber llevado a una sobreestimación de las prácticas de retroalimentación implementadas.

- La retroalimentación, especialmente en entornos virtuales, puede ser más difícil de interpretar para los docentes, dado que carece de interacción cara a cara. Esto pudo generar dificultades en la comprensión y aplicación efectiva de las recomendaciones, lo que limita el impacto de la retroalimentación en la mejora de las prácticas pedagógicas.

- Factores externos como la pandemia de COVID-19, al generar una interrupción en el sistema educativo y aumentar la carga de trabajo de los docentes, influyó en el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual. Esta situación pudo haber limitado el tiempo disponible para dedicar a la retroalimentación y generado dificultades en la aplicación de las encuestas, debido a factores como la fatiga digital y la sobrecarga de trabajo.

CONCLUSIONES

Las conclusiones se muestran en función del objetivo general y de los objetivos específicos que encuadran esta indagación.

Primera: La retroalimentación se relaciona directa y significativamente con la práctica pedagógica virtual en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022, se consiguió instituir dicha relación, lo que se establece al determinar el coeficiente de correlación Rho de Spearman, el cual plantea que existe relación directa y significativa entre la retroalimentación y práctica pedagógica virtual con un valor de 0.843.

Existe un nivel alto sobre la retroalimentación se relaciona directa y significativamente con la práctica pedagógica virtual en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022, según los resultados emanados en la ejecución y análisis del instrumento. Estos resultados indican que la retroalimentación es una práctica pedagógica fundamental en el contexto virtual porque ayudan a los educadores a identificar sus fortalezas y debilidades a reflexionar sobre la enseñanza y el perfeccionamiento de sus praxis.

Segunda: Existe un nivel alto sobre la relación entre la retroalimentación y el liderazgo de los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022. Esto significa que la retroalimentación aspira resaltar el liderazgo del docente en sus diferentes facetas definiéndolas como un proyecto de transformación social donde se aborde el trabajo cooperativo y colaborativo entre los pares donde se establezca el juicio científico, empírico y previo.

Tercera: La retroalimentación se relaciona directa y significativamente con las habilidades de los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca,

Región del Maule-Chile, 2022 con un valor de 0.790, también se debe destacar el rechazo de la hipótesis nula, debido a que el valor de significancia es < 0.05 y aceptando que las variables tienen relación entre sí, indicando que la retroalimentación que tienen los docentes tienen relación directa con las habilidades de los docentes en las actividades que debe desarrollar en sus encuentros educativos a fin de lograr aprendizajes significativos. Esto precisa que los profesores que reciben retroalimentación regular están propensos a tener habilidades más efectivas en el proceso de instrucción y formación de los estudiantes.

Cuarta: Existe un nivel alto sobre la relación entre la retroalimentación y las competencias académicas de los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022, con un valor de 0.890 y que esta es directamente proporcional. Esto se interpreta que cuando los educadores reciben retroalimentación tienden a mejorar sus actitudes, destrezas, competencias y habilidades y el fomento de sus conocimientos académicos; generando una implicancia significativa en el mejoramiento de la práctica pedagógica virtual y, por ende, el aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes.

RECOMENDACIONES

Primera: A los directivos y docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, fortalecer el uso de la retroalimentación como estrategia pedagógica en el entorno virtual, dado que se ha demostrado que esta práctica está estrechamente vinculada con la mejora de la calidad educativa. Para maximizar su efectividad, se sugiere la implementación de espacios formativos para los docentes sobre el uso de herramientas tecnológicas que faciliten la retroalimentación personalizada y oportuna. Además, se recomienda promover una cultura de retroalimentación continua en la que se valoren tanto los comentarios positivos como las sugerencias de mejora, favoreciendo así un entorno de aprendizaje más reflexivo y colaborativo.

Segunda: A los jefes de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) de la Escuela Carlos Salinas Lagos, proporcionar, de una manera sencilla, armónica y activa, el liderazgo docente para el cumplimiento de sus actividades y la transformación social en la cual se tome en cuenta el trabajo cooperativo y colaborativo. Además, fortalecer las competencias y habilidades a través de la formación en la retroalimentación y la promoción de ambientes de aprendizajes más efectivo en la institución educativa.

Tercera: Al equipo directivo de la Escuela Carlos Salinas Lagos, implementar programas de retroalimentación sistemática y constructiva, tanto a nivel individual como grupal, que permitan a los docentes reflexionar sobre su práctica pedagógica y mejorar sus competencias profesionales. Asimismo, realizar evaluaciones periódicas de los procesos de retroalimentación, con el fin de asegurar que estos continúen siendo efectivos y adecuados para el fortalecimiento de las habilidades docentes, lo que repercutirá en la calidad educativa y en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Cuarta: Al personal directivo y docente, de la Escuela Carlos Salinas Lagos, implementar la retroalimentación en la práctica pedagógica virtual, en la cual se guíe y valoren los resultados, respondiendo al aprendizaje de los educandos a través de la formación holística de los docentes. Igualmente, que dicha retroalimentación conduzca a ofrecer oportunidades específicas para discutir las fortalezas, las áreas de mejora y el establecimiento de metas para el crecimiento personal-profesional, destacando los logros y ofreciendo sugerencias concretas en el perfeccionamiento de las competencias académicas.

REFERENCIAS

- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos*, 46(3), 213-223. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>.
- Aguilera, L. (2021). *Metodología de la investigación*. (5ta, ed.). Limusa ediciones.
- Alonso-Anchundia, K. y Castro-Bermúdez, I. (2022). Estrategia didáctica para fomentar las habilidades comunicativas en estudiantes del quinto año de educación general básica. *Polo del Conocimiento*, (7)8, 630-650. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8483027>.
- Amaro, J. (2016). *Competencias en la educación*. México: Trillas.
- Arce, F., Carvajal, F. & Martínez, G. (2022). *Percepción docente frente a la evaluación formativa como estrategia de atención de la diversidad en aula escolar*. [Tesis de magíster en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile]. Repositorio Institucional ACADEMIA. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/6655/TPEDIF%20373.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Aroca, C., Soto, V., Palma, S., Gutiérrez, E. & Wilde, J. (2022). Evaluación para los aprendizajes en primera infancia: resignificando las prácticas evaluativas desde la Investigación-Acción. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 252-277. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.013>.

- Arribas, J. (2017). La Evaluación de los aprendizajes. problemas y soluciones. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, (21)4, 381-404. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56754639020.pdf>.
- Azañedo-Alcántara, V. (2021). El desempeño docente antes y durante la pandemia. *Polo del conocimiento*, 6(4), 841-860. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7927019>.
- Bezanilla-Albisua, M., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S., & Campo-Carrasco, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios pedagógicos*, 44(1), 89-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>.
- Bizarro, W., Paucar, P. y Chambi, E. (2021). Evaluación formativa: una revisión sistemática de estudios en aula. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, (5) 19-32. <http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v5n19/2616-7964-hrce-5-19-872.pdf>.
- Bohórquez, M. y Rincón, Y. (2018). *La expresión oral: estrategias pedagógicas para su fortalecimiento*. [Tesis de magíster en Lingüística, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Bogotá]. Repositorio institucional UPTC. https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2345/1/TGT_995.pdf
- Bravo, J. (2015). *Las prácticas pedagógicas que realizan los asistentes de la educación, durante los recreos en los patios de escuelas públicas básicas de Valparaíso, y su relevancia en la gestión de la convivencia*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona-España] <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/353>.

- Bustamante, J., Correa, P., Gutiérrez, J., Mora, M., y Soto, F. (2020). *Proceso retroalimentativo en aula virtual de matemática en contexto de confinamiento en un colegio municipal de la comuna de Talcahuano: Percepciones de estudiantes y efectos en el rendimiento académico*. [Tesis doctoral, Universidad Católica de la Santísima Concepción-Chile]. Repositorio institucional UCSC. <http://repositoriodigital.ucsc.cl/bitstream/handle/25022009/2301/Tesis%20Bustamante-Correa-Guti%C3%A9rrez-Mora-Soto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Cabrera, I., De la Paz, Y., y Jiménez, M. (2015). La orientación del aprendizaje para la toma estratégica de apuntes en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, (15)1, 1-28. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n1/a18v15n1.pdf>.
- Cacciuttolo, C., Pérez, M. & Moreno, A. (2018). Competencias reflexivas favorecidas durante la formación práctica en educación infantil. *Perspectiva Educacional*, 57(3), 79-103. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.715>
- Caicedo, M. (2020). *Evaluación de la calidad educativa de la sección nocturna del Instituto Tecnológico Vicente Fierro*. [Tesis de grado, Universidad Tecnológica Equinoccial]. http://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/12439/1/50500_1.pdf
- Camacho, I. (2022). *El desempeño docente y su implicación en la enseñanza*. Instituto Everest de Sinaloa. <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/91/60>.
- Cárdenas, C. (2019). *Los docentes formados en la estrategia de investigación-acción: percepciones sobre la mejora de su práctica pedagógica*. [Tesis de doctorado,

Pontificia Universidad Católica del Perú].
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7001?show=full>

Carrascal, S., De Vicente, M., & Sierra, J. (2018). Transformación e innovación educativa durante la crisis del COVID-19. Estilos y modelos de enseñanza y aprendizaje. *Director*, 15(29), 7577–7588.
<https://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones>

Carrasco, S. y Lorza, D. (2019). *Autorregulación académica y rendimiento en estudiantes de primer año de educación diferencial de la Universidad de Concepción, Campus Concepción*. [Tesis de magíster, Universidad de Concepción-Chile].
http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/3607/4/Tesis_Autorregulacion_academica_y_rendimiento.Image.Marked%20-%201.pdf.

Carriazo, C., Pérez, M. & Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, (25)3, 87-94.
<https://www.redalyc.org/journal/279/27963600007/27963600007.pdf>.

Castebianco, E., Amparo, G., Galeano, L., Chávez, R., y Gutiérrez, L. (2019). *Desarrollo de habilidades comunicativas en el aula: propuesta de un diseño didáctico para mejorar los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Centauros del municipio de Villavicencio*. [Tesis de magíster, Universidad Santo Tomás de Aquino-Ecuador]. Repositorio institucional USTA.
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9180/Castebiancoedith2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- Castro, B (2021). *Investigación cuantitativa en la educación*. (5ta. ed.). Romor ediciones.
- Castro, H., Ortega, J., Villarroel, J y Contreras, C. (2019). Determinación de pensamiento creativo en estudiantes de medicina de una universidad chilena. *Revista Médica de Chile*, 47(3), 372-377. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872019000300372.
- Cejas, M., Rueda, M., Cayo L. & Villa, L. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, XXV(1). <https://www.redalyc.org/journal/280/28059678009/html/>.
- Celis, J. (2020). *Procesos de reflexión en estudiantes que conforman grupos autoeducativos: Experiencias educativas en el contexto de la movilización estudiantil feminista*. [Tesis de magíster, Universidad de Chile-Chile]. Repositorio institucional UCHILE <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/184460/procesos-de-reflexion-en-estudiantes-que-conforman-grupos-autoeducativos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Charria, V., Sarsosa, K., Uribe, A., López, C. y Arenas, F. (2019). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. Las competencias del psicólogo en Colombia. *Psicología desde el Caribe*, (28)7, 133-165. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21320758007.pdf>.
- Chávez, B., González, R., & Lay, I. (2017). Desafíos de la cultura digital para la educación, *Udgvirtul*, (1)327.

[http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/1836/1/Desafíos de la cultura digital para la educación.pdf](http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/1836/1/Desafíos%20de%20la%20cultura%20digital%20para%20la%20educación.pdf).

Chong, P. y Marcillo, C. (2020). *Estrategias pedagógicas innovadoras en entornos virtuales de aprendizaje*. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, (6)3, julio-septiembre 2020.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7539680>.

Cohen, R. y Swerdlik, M. (2020). *Pruebas y evaluación psicológicas: introducción a las pruebas y a la medición*. (6ta. ed.), Mc-Graw-Hill Interamericana ediciones.

Córdova, J. (2019). *Liderazgo pedagógico y su relación con el desempeño en aula de los docentes de las I.E. Multigrados del Núcleo Educativo Lagunas – Ayabaca*. [Tesis de magíster, Universidad Nacional de Piura-Perú]. Repositorio institucional UNP.
<https://repositorio.unp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12676/2253/MEGECOR-SAA-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Cruz, M., Pozo, M., Aushay, H., Arias, A. (2020). Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación estudiantil. *E-Ciencias de la Información*, 9(1): 44-59.
http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-41422019000100044&lng=en. <http://dx.doi.org/10.15517/eci.v1i1.33052>.

Daft, R. (2016). *Teoría y diseño organizacional*. (8va. ed.). México: International Thomson.

- Díaz, R. (2018). *Autorregulación del aprendizaje: artículo de revisión*. https://www.academia.edu/42893799/Autorregulaci%C3%B3n_del_aprendizaje_art%C3%ADculo_de_revisi%C3%B3n.
- Díaz-Arce, D., & Loyola-Illescas, E. (2021). Competencias digitales en el contexto COVID 19: una mirada desde la educación. *Revista Innova Educación*, 3(1), 120–150. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.006>
- Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 738–752. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>.
- España, Y., y Vigueras, J. (2021). La planificación curricular en innovación: elemento imprescindible en el proceso educativo. *Revista Cubana de Educación Superior*, (40)1. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000100017.
- Espinosa-Solís, J., Pizarro, N., Para, H., González, E., y Talavera, O. (2021). Validación de un instrumento que mide el perfil actitudinal de los docentes y el desarrollo de competencias universitarias y transversales. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, (12)23, 1-25. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v12n23/2007-7467-ride-12-23-e011.pdf>.
- Esquerra, I. (2020). *Competencias*. (5ta, ed.). Mc Graw Hill editores.
- Farfán, D., Asto, A., Quispe, I. y Farfán, J. (2022). Retroalimentación en el aprendizaje y aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Lima. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, (6)2, 711-732. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.19.

- Franzante, B., Vázquez, J., & Blanco, L. (2019). Aportes de la investigación a la Orientación Educativa para la elaboración de estrategias de aprendizaje en el contexto universitario. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 29(2), 1-10. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852019000200001&lng=es&tlng=es.
- Frías-Navarro, D. (2022). *Apuntes de estimación de la fiabilidad de consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia. España. <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>.
- Gamboa, A., Hernández, C. & Prada, R. (2018). Práctica pedagógica y competencias TIC: atributos y niveles de integración en docentes de instituciones educativas de básica y media. *Saber, Ciencia y Libertad*, 13(1), 258–274. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2018v13n1.2090>.
- García, K., Ortiz, T., & Chávez, M. (2021). Relevancia y dominio de las competencias digitales del docente en la educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(3), e20.. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000300020&lng=es&tlng=es.
- Genovez, W., y Maguiña, J. (2022). El acompañamiento pedagógico en la mejora de los aprendizajes de estudiantes de educación primaria. *Polo del Conocimiento*, (68)7, 910-926. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8399886>
- Gómez, M. (2018). *Caracterización del liderazgo participativo y la competitividad en las micro y pequeñas empresas del sector artesanías textiles, del Barrio Santa Ana, Distrito de Ayacucho, 2018*. [Tesis Doctoral, Universidad Católica Los Ángeles Chimbote, Perú. Repositorio institucional ULADECH

http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/24276/LIDERA_ZGO_PARTICIPATIVO_COMPETITIVIDAD_GOMEZ_PRAD.

Gonzaga, R. (2022). Pensamiento creativo: una estrategia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Acedor AIAPÆC*, 6(1), 80–91. <https://doi.org/10.26495/rch.v6i1.2124>.

González, M. & Rodríguez, D. (2020). Cultura de datos y mejora escolar: toma de decisiones educativas basadas en evidencias. *Revista Cientific*, 5(15), 247–268. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.12.247-268>.

González-Alfaro, R. (2022). La planificación curricular: Punto de partida del trabajo pedagógico. *Cultura Educación y Sociedad*, 13(1), 219–232. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.13>.

Gouran, D. (2018). *La comunicación y decisiones de mercado*. California: Prager.

Gutiérrez-Sánchez, R., Tolentino, H. y Monterroso, M. (2021). Retroalimentación en la educación remota en el nivel secundaria de la Educación Básica Regular. *Digital Publisher CEIT*, 6(6-1), 385-400. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.6-1.839>.

Hernández, J., Jiménez, Y., & Rodríguez, E. (2018). Desarrollo de competencias de pensamiento creativo y práctico para iniciar un plan de negocio: diseño de evidencias de aprendizaje. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 314-342. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.383>

Hernández, R. e Infante, M. (2017). Aproximación al proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. *Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación*, (4)3,

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07642019000300277.

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, Ch. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Mc Graw Hill editores. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf.

Ibaceta, C. & Villanueva, C. (2021). Entornos virtuales de aprendizaje: variables que inciden en las prácticas pedagógicas de docentes de enseñanza básica en el contexto chileno. *Perspectiva Educacional*, 60(3), 132-158. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1235>.

Jadán-Solís, P., Zambrano-Rodríguez, A. & Becilla-Vera, M. (2019). Desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes de la carrera de Comunicación Social, de la Universidad Técnica de Babahoyo-Extensión Quevedo, *Luz*, (18)1, 4-12. <https://www.redalyc.org/journal/5891/589164355001/html/>.

Jaramillo, Y. (2019). *Liderazgo pedagógico y calidad educativa de la Escuela de Educación Básica Sulima García Valarezo de la ciudad de Machala*. [Tesis de magíster, Universidad Nacional Mayor de San Marcos-Perú]. Repositorio institucional UNMSM https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/11370/Jaramillo_ay.pdf?sequence=3.

Lagos, F. (2021). *Funciones del docente*. (4ta. ed), Trillas ediciones.

Lamiña, K. (2020). *El liderazgo pedagógico hacia la mejora de la calidad de los aprendizajes*. [Tesis de Magíster en Innovación en Educación, Universidad

Andina Simón Bolívar, Ecuador]. Repositorio institucional UASB. [https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7928/1/T3441-MINE-Lami% c3% b1 a-El% 20 liderazgo.pdf](https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7928/1/T3441-MINE-Lami%c3%b1a-El%20liderazgo.pdf).

Letelier-Farías, R., Quiroz-Arriagada, N., Paiyeé-Villegas, P. (2020). Desarrollo de procesos reflexivos por medio de innovación didáctica en el logro de habilidades. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 23(4), 219-225. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322020000400009.

Levano, L., Sánchez, S., Guillén, P., Herrera, N., y Collantes, Z. (2019). Competencias digitales y educación. Competencias digitales y educación. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 569-588. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.329>

Levio, E. (2018). *Acompañamiento pedagógico para la mejora de las prácticas del profesorado*. [Tesis de magíster, Universidad Católica de Temuco-Chile]. [https://repositoriodigital.uct.cl/bitstream/handle/10925/2480/Acompa% C3% B 1 amiento% 20 pedag% C3% B 3 gico_Levio_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositoriodigital.uct.cl/bitstream/handle/10925/2480/Acompa%C3%B1amiento%20pedag%C3%B3gico_Levio_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Llonto, H. (2022). Relación de la retroalimentación con el liderazgo docente en el sistema nacional chileno. *Revista Multidisciplinar Ciencia Latina*, (5)5, 7393-7407. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/955/1457>

López, C. (2023). *Desafíos de las y los profesores, de un establecimiento particular subvencionado de la Región Metropolitana, con respecto a la evaluación formativa, retroalimentación y planificación integrada de la enseñanza y la evaluación, a partir del primer año de implementación del decreto N°67/2018*.

[Tesis de magíster en Educación Mención Evaluación de Aprendizajes, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio institucional UC. <https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/66258/Tesis%20Constanza%20Lopez.pdf?sequence=5>.

López-Gil, K. & Sevillano, M. (2020). Desarrollo de competencias digitales de estudiantes universitarios en contextos informales de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, (38), 53–78. <https://doi.org/10.6018/educatio.413141>.

Macias, M. (2017). *El estudiante como protagonista de su propio aprendizaje*. <https://ineverycrea.mx/comunidad/ineverycreamexico/recurso/el-alumno-como-protagonista-de-supropio/765cad1d-0696-43bb-9add-649a7e1c5650>.

Maldonado-Fuentes, A. (2021). *De estudiante evaluado a profesor evaluador: representaciones sobre la evaluación en la formación docente para educación básica. Tesis de magíster*. [Tesis doctoral en Educación, Universidad Católica del Maule, Chile]. Repositorio institucional UCSC. <http://repositoriodigital.ucsc.cl/bitstream/handle/25022009/3176/DE%20ESTUDIANTE%20EVALUADO%20A%20PROFESOR%20EVALUADOR.%20REPRESENTACIONES%20EN%20DOCENTES%20DE%20PEDAGOGIA%20BASICA%20%28ANA%20CAROLINA%20MALDONADO%20FUENTES%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Marsiglia-Fuentes, R., Llamas-Chávez, J., & Torregroza-Fuentes, Et. (2020). Las estrategias de enseñanza y los estilos de aprendizaje una aproximación al caso de la licenciatura en educación de la Universidad de Cartagena (Colombia). *Formación universitaria*, 13(1), 27-34. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000100027>.

- Martínez, J., Castillo, L. & Granda, V. (2019). Formación inicial del docente de educación física y su desempeño profesional. *Revista Digital de Educación Física*, 8(48), 83-95. https://emasf.webcindario.com/Formacion_inicial_del_docente_de_EF_y_su_desempen~o_profesional.pdf
- Martínez, M., Solís, D. y Valdés, G. (2021). Juego del ajedrez y la toma de decisiones en los docentes de educación básica (Escuela Juan Pablo Segundo, Región de Los Lagos-Chile). *Revista Iberoamericana de Estudos em Educação*, (16)4, 2329-2344. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i4.15683>.
- Martínez, S., & Lavín, J. (2018). *Aproximación al concepto de desempeño docente, una revisión conceptual sobre su delimitación. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. San Luis de Potosí. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2657.pdf>
- Marzal, A. y Cruz, E. (2018). Gaming como Instrumento Educativo para una Educación en Competencias Digitales desde los Academic Skills Centres. *Revista General de Información y Documentación*. 28(2), 489-506. <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/62836/4564456549061>.
- Mellado, P., Sánchez, P., y Blanco, M. (2021). Tendencias de la evaluación formativa y sumativa del alumnado en Web of Sciences. *Alteridad*, 16(2), 170-183. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.01>.
- Méndez, A. (2022). La retroalimentación y las competencias académicas en los primeros medios del Liceo Técnico Profesional de Santiago. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 389-397. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-362020210

- Mendoza, C. (2019). *Metodología de la investigación*. (4ta. ed.). Mc Graw Hill ediciones.
- Mendoza, M., y Rodríguez, M. (2020). Aprendizaje centrado en el estudiante desde la planificación en investigación. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda*, (6)10. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/362/3621539032/3621539032.pdf>.
- Monje, C. (2022). *Prácticas pedagógicas y compromiso escolar durante la enseñanza remota de emergencia debido al Covid-19: Un estudio cualitativo*. [Tesis doctoral, Universidad de Concepción-Chile]. Repositorio institucional UDEC <http://repositorio.udec.cl/jspui/bitstream/11594/9451/1/TESIS%20PRACTICAS%20PEDAGOGICAS%20Y%20COMPROMISO%20ESCOLAR.pdf>.
- Monje, C., Parra, V., & Pérez-Salas, C. (2022). Adecuación de prácticas pedagógicas durante la pandemia y su relación con el compromiso escolar y las necesidades psicológicas de estudiantes secundarios: un estudio cualitativo. *Perspectiva Educacional*, 61(3), 3-25. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.3-art.1315>
- Monterroso-Vargas, M., Huayta-Franco, Y., & Guzman-Meza, M. (2023). El desempeño docente durante la pandemia y sus efectos en la educación. *Mendive. Revista de Educación*, 21(2), e3281. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3281>.
- Morales, B., Caballero, E., & Marrero, Y. (2018). El desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. *LUZ*, 18(1), 48-58. <https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/953>.

- Morán, L., Álvarez, G., & Difabio de Anglat, H. (2020). Enseñanza virtual de la escritura de posgrado: un estudio basado en las acciones de planificación docente. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 11(20), 92–114. <https://doi.org/10.60020/1853-6530.v11.n20.27450>.
- Moreno, J., Llorca, M., y Huéscar, E. (2020). Estilo de enseñanza, apoyo a la autonomía y competencias en adolescentes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 20(80). https://revistas.uam.es/rimcafd/article/view/rimcafd2020_80_007/13199.
- Mosquera, D. y Salazar, N. (2021). Fortalecimiento de las habilidades comunicativas a través de la pedagogía para la comprensión. *Revista Cedotic*, (6)1. <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/issue/view/221>.
- Moura de Carvalho, T. De Sousa, D. & Da Silva, L. (2021). Desarrollo del pensamiento creativo en el ámbito educativo. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 164–187. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.9>
- Muñoz, L. (2018). *El proceso de autorregulación en el contexto escolar*. [Tesis doctoral, Universidad de Chile-Chile]. Repositorio institucional UCHILE. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/175850/El%20proceso%20de%20autorregulaci%C3%B3n%20en%20el%20contexto%20escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=n>.
- Muñoz, M. (2020). Análisis de las prácticas declaradas de retroalimentación en Matemáticas, en el contexto de la evaluación, por docentes chilenos. *Perspectiva Educativa*, 59(2), 111-135. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1062>.

- Murillo, L. (2019). *Toma de decisiones en el ámbito educativo*. (4ta. ed). Trillas ediciones.
- Nima, N. (2018). *Influencia del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje en el Rendimiento Académico del Área de Comunicación en Estudiantes del Primer Año de secundaria de la Institución Educativa Tarapoto, 2018*. [Tesis doctoral en Gestión Administrativa, Universidad César Vallejo, Perú]. Repositorio institucional UCV.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/26047/Nima_FN.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ossa-Cornejo, C., Palma-Luengo, M., Lagos-Martín, N. & Díaz-Larenas, C. (2018). Evaluación del pensamiento crítico y científico en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 204-221.
<https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.12>.
- Pascual, M., Ortega-Carrillo, J., Pérez-Ferra, M. & Fombona, J.. (2019). Competencias Digitales en los Estudiantes del Grado de Maestro de Educación Primaria. El caso de tres Universidades Españolas. *Formación universitaria*, 12(6), 141-150.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600141>.
- Pérez, M., Enrique, J., Carbó, J. y González, M. (2018). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *Edumecentro*, 9(3).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742017000300017.
- Puerta, C. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual Universidad*

- Católica del Norte*, (49), 1-6.
<https://www.redalyc.org/pdf/1942/194247574001.pdf>.
- Puerta, C. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (49)2, 1-6,
<https://www.redalyc.org/pdf/1942/194247574001.pdf>.
- Reyes, J. (2019). La planeación de clase; una tarea fundamental en el trabajo docente. *Maestro y Sociedad*, (14)1, 87-96. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2018/10/DOC1-planeacion-tarea-fundamental.pdf>.
- Ripoll, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Telos*, (23)2, 86-304. DOI: <https://doi.org/10.36390/telos232.06>.
- Rodríguez, M. (2021). Competencias académicas, reporte de estrés y salud en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(2), 553-574. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2012/epi122k.pdf>.
- Rodríguez, U. (2018). *Evaluación sumativa*. 3era., edición: Mc Graw Hill.
- Rojas, O. (2020). Modelo por competencias y su impacto en la dirección estratégica. Caso Universidad Pública de Regiones. *Latin Journal of international Affair*. 10(2). <https://www.lajia.net/lajia/article/view/82/90>.
- Ronqui, V., Sánchez, M., & Trías, D. (2021). La enseñanza de la autorregulación en aulas de educación primaria. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.2.3055>.

- Ruíz, S. (2018). *Metodología cuantitativa*. (6ta. ed). Mc Graw Hill ediciones.
- Saavedra, L. (2020). *Nivel de pensamiento crítico en los estudiantes de lengua y literatura de la Universidad Nacional de Piura y propuesta didáctica pensacrit para desarrollarlo*. [Tesis de magíster en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Piura, Perú]. Repositorio institucional UNP. <https://repositorio.unp.edu.pe/bitstream/handle/UNP/2101/MED-SAA-CUL-2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y-, Arias-Roa, N. & Mella-Norambuena, J. (2022). Revisión sistemática sobre autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. *Perspectiva Educacional*, 61(2), 167-191. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.2-art.1247>.
- Salas, W. (2023). Pensamiento crítico y desarrollo de competencias en estudiantes del sexto ciclo de educación básica regular - Huari - Ancash, 2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 4090-4110. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4741.
- Sánchez, A., Llanos, M. y Gloria, A. (2022). La práctica pedagógica de docentes de escuelas en tiempos de pandemia. *Foro Educacional*, (38). <http://ediciones.ucsh.cl/index.php/ForoEducacional/article/view/2995/2543>.
- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.644>.

- Sandoval, P. Maldonado, A. & Tapia-Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, (15)1, 49-75. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>
- Sartor-Harada, A., Azevedo-Gomes, J., Pueyo-Villa, S. & Tejedor, S. (2020). Análisis de las competencias docentes en proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior: La percepción del profesorado. *Formación universitaria*, 13(3), 31-42. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300031>.
- Soledispa, A., San Andrés, E. & Soledispa, R. (2020). Motivación y su influencia en el desempeño académico de los estudiantes de educación básica superior: Motivación de los estudiantes. *Revista Científica Sinapsis*, 3(18). <https://doi.org/10.37117/s.v3i18.431>.
- Talavera, J. (2021). *Nivel del pensamiento crítico en estudiantes del cuarto año avanzado programa de alfabetización y educación básica de adultos villa el salvador del Distrito de Villa El Salvador en Lima – 2021*. [Tesis de magíster en Andragogía y Educación Básica, Universidad Nacional de Huancavelica, Perú]. Repositorio institucional UNH. <https://apirepositorio.unh.edu.pe/server/api/core/bitstreams/41d05d48-e7ec-4885-afd9-e0dbbd4c277a/content>.
- Torres, A. & San Martín, D. (2021). Utilidad de la retroalimentación en estudiantes de pedagogía de educación especial. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 249-265. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043torres13>.

- Torres, A., y San Martín, D. (2021). La retroalimentación con la práctica pedagógica virtual en los docentes. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 20(43) (2021), 249-265. <https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v20n43/0718-5162-rexe-20-43-249.pdf>.
- Torres, J., Chávez, H. y Cadenillas, V. (2021). Evaluación formativa: una mirada desde sus diversas estrategias en educación básica regular. *Revista Innova Educación*. (3)2. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/210/236>.
- Ulloa, I. y Velázquez, E. (2017). *Procesos de reflexión educativa*. 3era.ed. Norma editores.
- Urbina, J. (2019). *Acompañamiento en el aprendizaje*. (4ta. ed.), Mc Graw Hill editores.
- Vélez, G., Sánchez, G., Vélez, M., Gonzales, D., y Sánchez, D. (2022). Rol de los docentes ante la crisis del COVID-19, una mirada desde el enfoque humano. Roca. *Revista científico-educacional de la provincia Granma*, 18(1), 41-61. <https://www.google.com/search?q=Rol+de+los+docentes+ante+la+crisis+d>.
- Vera, B. (2018). *La planificación educativa*. 3era. ed., Planeta editores.
- Verdugo, R., García, D., Mena, S., y Erazo, J. (2020). Ejecución de una clase dentro del aula y en la virtualidad. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, (1) Especial Educación. DOI: <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i1.789>.
- Vianet, C. (2019). Competencias del gerente educativo en instituciones educativas de Riohacha, Colombia. *Telos*, 21(3), 564-577. <https://www.redalyc.org/journal/993/99360575005/99360575005.pdf>.

- Villegas, E. (2022). Estrategias didácticas para promover el pensamiento creativo en aulas. *Revista Innova Educación*, (4)1, 109-199. DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.008>.
- Yangali, J., Rodríguez, J. Vásquez, M. & Chahuara, J. (2018). La relación de la toma de decisiones y la gestión educativa en docentes gestores de la universidad. *Innova*, (3)8, 60-76. DOI: <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n8.1.2018.758>.
- Zambrano, A. (2019). *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: Un estudio contextualizado en La Unión-Chile*. [Tesis doctoral en Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, España]. Repositorio institucional UAB. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284147/azd1de1.pdf?sequence>
- Zavala, D., Muñoz, K., y Lozano, E. (2021). Un enfoque de las competencias digitales de los docentes. *Revista Publicando*, 3(9). 330-340. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/353>.

APÉNDICE

APÉNDICE A.
MATRIZ DE CONSISTENCIA – INFORME FINAL DE TESIS CUANTITATIVA

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES (INDICADORES)	METODOLOGIA	RECOMENDACIONES
<p>1.- Interrogante principal</p> <p>¿Cómo se relaciona la retroalimentación en la práctica pedagógica virtual en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022?</p> <p>2.- Interrogantes específicas</p> <p>¿Cómo se relaciona la retroalimentación en el liderazgo docente de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022?</p> <p>¿Cómo se relaciona la retroalimentación en las habilidades en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022?</p> <p>¿Cómo se relaciona la retroalimentación de las competencias académicas en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022?</p>	<p>1.- Objetivo general</p> <p>Determinar la relación de la retroalimentación en la práctica pedagógica virtual en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022.</p> <p>2.- Objetivos específicos</p> <p>Establecer la relación de la retroalimentación en el liderazgo docente de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022.</p> <p>Establecer la relación de la retroalimentación en las habilidades en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022.</p> <p>Determinar la retroalimentación de las competencias académicas en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022.</p>	<p>1.- Hipótesis general</p> <p>La retroalimentación se relaciona directa y significativamente con la práctica pedagógica virtual en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022.</p> <p>2.- Hipótesis específicas</p> <p>La retroalimentación se relaciona directa y significativamente con el liderazgo docente de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022.</p> <p>La retroalimentación se relaciona directa y significativamente con las habilidades en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022.</p> <p>La retroalimentación se relaciona directa y significativamente con las competencias académicas en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022.</p>	<p>1.- Variable independiente</p> <p>Retroalimentación</p> <p>Dimensión: Proceso de enseñanza</p> <p>Indicadores:</p> <p>Acompañamiento en el aprendizaje</p> <p>Orientaciones al aprendizaje</p> <p>Dimensión: Proceso de reflexión</p> <p>Indicador:</p> <p>Sumativa</p> <p>Formativa</p> <p>Dimensión: Desempeño del docente</p> <p>Indicadores</p> <p>Centrado en la autorregulación</p> <p>Centrado en el estudiante</p> <p>2.- Variable dependiente</p> <p>Práctica pedagógica virtual</p> <p>Dimensión: Liderazgo docente</p> <p>Indicadores:</p> <p>Planificación</p> <p>Evaluación</p> <p>Ejecución</p> <p>Dimensión: Habilidades comunicativas</p> <p>Indicadores</p> <p>Pensamiento crítico</p> <p>Toma de decisiones</p> <p>Dimensión: Competencias académicas</p> <p>Indicadores:</p> <p>Competencias básicas</p> <p>Competencias del pensamiento creativo</p> <p>Competencias digitales</p>	<p>Tipo de investigación</p> <p>Básica</p> <p>Diseño de la investigación</p> <p>No experimental, correlacional</p> <p>Ámbito de estudio</p> <p>Docentes Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile.</p> <p>Población</p> <p>60 docentes</p> <p>Técnica de recolección de datos</p> <p>Encuesta</p> <p>Instrumentos</p> <p>Cuestionarios con escalamiento tipo Likert con cinco alternativas de respuesta: Siempre, Casi siempre, Algunas Veces, Casi Nunca y Nunca</p>	<p>Primera: La Secretaría Regional Ministerial (SEREMI) debe garantizar la normalización de la adjudicación de programas de capacitación al equipo de educadores, haciendo énfasis en la retroalimentación y la práctica pedagógica virtual. Así como también, establecer espacios y plataformas para los profesores compartan experiencias y estrategias exitosas relacionadas con la retroalimentación en la enseñanza virtual, promoviendo ambientes de colaboración y aprendizajes entre pares.</p> <p>Segunda: La Corporación Municipal capacite a sus directores y jefes de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) que poseen atribuciones con el equipo de educadores con el proceso de la retroalimentación, con el objeto de que se proporcione, de una manera sencilla, armónica y activa, el liderazgo docente para el cumplimiento de sus actividades. Todo esto que puede contribuir, significativamente, en el fortalecimiento de competencias y habilidades a través de la formación en la retroalimentación y la promoción de ambientes de aprendizajes más efectivo en las instituciones educativas.</p> <p>Tercera: Los directores de la institución educativa deben avalar capacitaciones para los jefes de UTP, razón por la cual son los responsables del acompañamiento del equipo académico, se sugiere que sean formados en los componentes la retroalimentación y el desarrollo de las habilidades de los docentes.</p>

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES (INDICADORES)	METODOLOGIA	RECOMENDACIONES
					<p>Cuarta: La Corporación Municipal entregue a los líderes directivos de las escuelas del sector cursos de capacitación basados en como la retroalimentación incide en las competencias académicas. Igualmente, fomentar la retroalimentación formativa continua en la cual se establezca un sistema de realimentación efectiva entre los docentes, de manera constante y permanente a lo largo del año académico.</p> <p>Quinta: El personal directivo y docente, implementen la retroalimentación en la práctica pedagógica virtual, en la cual se guíe y valoren los resultados, respondiendo al aprendizaje de los educandos a través de la formación holística de los docentes. Además, que dicha retroalimentación conduzca a ofrecer oportunidades específicas para discutir las fortalezas, las áreas de mejora y el establecimiento de metas para el crecimiento personal-profesional, destacando los logros y ofreciendo sugerencias concretas en el perfeccionamiento de las competencias académicas.</p>

APÉNDICE B Instrumento



UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA ESCUELA DE POSTGRADO PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA

Título: Cuestionario para la variable Retroalimentación

Presentación: Estimados(as) docentes, el cuestionario tiene como fin obtener información correspondiente al estudio que tiene como titulado “Retroalimentación y la práctica pedagógica virtual en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022”. En este caso se te presenta el cuestionario relacionado con la variable retroalimentación; tu aporte es muy relevante para el desarrollo de este estudio y su tratamiento es confidencial e investigativo.

Instrucciones:

- Lea cuidadosamente cada pregunta y coloque una equis (x), en la casilla que corresponda a cada enunciado para indicar su opinión acerca de lo que exprese de éste.
- Debe marcar solamente una alternativa en cada ítem.
- El lugar correspondiente a cada respuesta está ubicado al lado de cada enunciado.
- Las categorías de respuestas se ubican como lo indica a continuación:

Rango	Categoría
1	Muy en desacuerdo
2	En desacuerdo
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4	De acuerdo
5	Muy de acuerdo

Instrumento

Variable Retroalimentación

Ítems	Muy Desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo	De Acuerdo	Muy En Desacuerdo
Variable: Retroalimentación Dimensión: Proceso de enseñanza Indicadores: Acompañamiento en el aprendizaje y Orientaciones al aprendizaje					
1. Utiliza el acompañamiento del aprendizaje para efectuar una retroalimentación efectiva en el aula virtual.					
2. Emplea la actividad pedagógica intencionada para potenciar las competencias en el alumno.					
3. Maneja la toma de decisiones en la construcción compartida de la práctica pedagógica virtual mediante el trabajo colaborativo.					
4. Utiliza las orientaciones al aprendizaje mediante el manejo de conocimientos previos al inicio de una clase con los estudiantes.					
5. Considera que aplica la motivación al momento de realizar las orientaciones al aprendizaje.					
6. Aplica la acción operacional en las orientaciones al aprendizaje para fomentar la enseñanza en los alumnos.					

Dimensión: Proceso de reflexión					
Indicadores: Evaluación sumativa y Evaluación formativa					
7. Aplica la evaluación sumativa para determinar los logros del aprendizaje como proceso reflexivo.					
8. Maneja técnicas e instrumentos de evaluación para valorar el aprendizaje de los estudiantes.					
9. Usa la evaluación sumativa para efectuar transformaciones en la orientación del aprendizaje.					
10. Considera que la evaluación formativa está basada en la evidencia para el logro de aprendizaje de los estudiantes.					
11. Usa la evaluación formativa para el progreso de los estudiantes, suministrando una efectiva retroalimentación.					
12. Considera que la evaluación formativa accede a la posibilidad de orientar las prácticas pedagógicas para evaluar la calidad del aprendizaje a nivel de aula.					
Dimensión: Desempeño docente					
Indicadores: Centrado en la autorregulación y Centrado en el estudiante					
13. Considera que la autorregulación está centrada en el desarrollo de práctica para efectuar la armonización y la constancia en los estudiantes en el fomento de la retroalimentación.					

14. Utiliza la autorregulación para monitorear el aprendizaje y alcanzar las actividades planeadas.					
15. Considera que la autorregulación accede al educando a dinamizar, seguir y manejar su propio aprendizaje.					
16. Considera que el desempeño centrado en el estudiante contribuye con un rol protagónico que le permite interactuar con sus compañeros en el aula virtual.					
17. Aplica el desempeño centrado en el estudiante para potenciar las habilidades que les permita enfrentar situaciones conflictivas.					
18. Utiliza el desempeño centrado en el estudiante para fomentar la retroalimentación del aprendizaje.					



**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA**

Título: Cuestionario para la Práctica pedagógica virtual

Presentación: Estimados(as) docentes, el cuestionario tiene como fin obtener información correspondiente al estudio que tiene como titulado “Retroalimentación y la práctica pedagógica virtual en los docentes de la Escuela Carlos Salinas Lagos, provincia de Talca, Región del Maule-Chile, 2022”. En este caso se te presenta el cuestionario relacionado con la variable práctica pedagógica virtual; tu aporte es muy relevante para el desarrollo de este estudio y su tratamiento es confidencial e investigativo.

Instrucciones:

- Lea cuidadosamente cada pregunta y coloque una equis (x), en la casilla que corresponda a cada enunciado para indicar su opinión acerca de lo que exprese de éste.
- Debe marcar solamente una alternativa en cada ítem.
- El lugar correspondiente a cada respuesta está ubicado al lado de cada enunciado.
- Las categorías de respuestas se ubican como lo indica a continuación:

Rango	Categoría
1	Muy en desacuerdo
2	En desacuerdo
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4	De acuerdo
5	Muy de acuerdo

Instrumento
variable Práctica Pedagógica Virtual

Ítems	Muy Desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo	De Acuerdo	Muy En Desacuerdo
Variable: Práctica pedagógica virtual Dimensión: Liderazgo docente Indicadores: Planificación, evaluación y ejecución					
19. Maneja una planificación acorde a las necesidades e intereses de los estudiantes desde la práctica pedagógica virtual.					
20. Considera que los ambientes virtuales de aprendizajes representan acciones interactivas para fomentar el trabajo colaborativo en los estudiantes.					
21. Participó en acciones de capacitación para mejorar la práctica pedagógica virtual.					
22. Considera que la evaluación es fundamental en la búsqueda de información y la toma de decisiones sobre el aprendizaje.					
23. Usa herramientas digitales para efectuar la evaluación de los estudiantes.					
24. La evaluación utilizada su práctica pedagógica virtual contribuyó a mejorar la retroalimentación.					
25. Aplica estrategias didácticas para la ejecución de las actividades planificadas en el aula virtual.					

26. Incorpora recursos digitales para ejecutar las actividades de aprendizaje.					
27. Maneja plataformas virtuales para la ejecución de contenidos relacionados con las asignaturas.					
Dimensión: Habilidades comunicativas					
Indicadores: Pensamiento crítico y toma de decisiones					
28. Considera que el pensamiento crítico provoca en el estudiante a potenciar las competencias y la valoración del aprendizaje colaborativo.					
29. Maneja el pensamiento crítico en su praxis pedagógica virtual para fomentar la retroalimentación de los estudiantes.					
30. Desarrolla el pensamiento crítico para potenciar competencias en los estudiantes.					
31. Utiliza la toma de decisiones en la elección y ejecución de actividades para el desarrollo del aprendizaje.					
32. Considera que la toma de decisiones envuelva una proporción entre la planeación metódica y la habilidad de adaptarse a las necesidades transformantes de los alumnos.					
33. Emplea la toma de decisiones en la retroalimentación del aprendizaje virtual.					

Dimensión: Competencias académicas					
Indicadores: Competencias del pensamiento creativo y Competencias digitales					
34. Considera que la competencia del pensamiento creativo representa una facultad intelectual y una habilidad que se demuestra en el aprendizaje.					
35. Utiliza la competencia del pensamiento creativo para fomentar las prácticas cognoscitivas en los alumnos.					
36. Estimula el progreso de los rasgos individuales de los alumnos con la ejecución de actividades genuinas e innovadoras.					
37. Considera que las competencias digitales representan el conjunto de habilidades que permiten a los estudiantes aprovechar los recursos de las TIC y aplicarlos e utilizarlos para el aprendizaje.					
38. Fomenta las competencias digitales de los estudiantes a través del uso de herramientas tecnológicas e informáticas.					

Validez del instrumento

Primer Experto



UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA

Escuela de Postgrado

Centro de Investigación

Formato de Validación por experto

Chile, mayo de 2023

Señor(a): Herardo Andrade Santana

Presente. –

Es propicia la oportunidad saludarlo(a) cordialmente y a la vez manifestarle que, conocedores de su trayectoria académica y profesional, molestamos su atención al elegirlo como JUEZ EXPERTO para revisar el contenido del instrumento que se pretende utilizar en la Tesis para optar al grado de Doctor en Educación con Mención en Gestión Educativa, por la Escuela de Post Grado de la Universidad Privada de Tacna.

El instrumento tiene como objetivo medir la variable retroalimentación y la práctica pedagógica virtual, por lo que, con la finalidad de determinar la validez de su contenido, solicitamos marcar con una equis (X) el grado de evaluación a los indicadores para los ítems del instrumento, de acuerdo a su amplia experiencia y conocimientos. Se adjunta el instrumento y la matriz de operacionalización de la variable considerando dimensiones, indicadores, categorías y escala de medición.

Agradecemos anticipadamente su colaboración y estamos seguros que su opinión y criterio de experto servirán para los fines propuestos.

Atentamente,

Mag. María Esther Hernández Pacheco
Investigadora



UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
Escuela de Posgrado
Centro de Investigación

**INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE
 INVESTIGACIÓN**

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto):** Herardo Andrade Santana
1.2. Grado Académico: Doctor en Educación Mención Gestión Educativa
1.3 Profesión: Licenciada en Educación Básica
1.4. Institución donde labora: Escuela Claudio Matte
1.5. Cargo que desempeña: Docente
1.6. Denominación del Instrumento: Retroalimentación y la práctica pedagógica virtual
1.7. Autor del instrumento: Mag. María Esther Hernández Pacheco
1.8 Programa de postgrado: Doctorado en Educación con Mención en Gestión Educativa.

II. VALIDACIÓN

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje					X
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles					X
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría					X
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable					X
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X
SUMATORIA PARCIAL						30
SUMATORIA TOTAL		30				

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

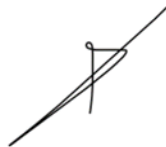
3.1 Valoración total cuantitativa: 30

3.2 Opinión: FAVORABLE: DEBE MEJORAR:

NO FAVORABLE:

3.3 Observaciones: El instrumento se encuentra adecuado para ser aplicado.

Chile, mayo de 2023



Firma del experto

Validez del instrumento

Segundo Experto



UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA

Escuela de Posgrado

Centro de Investigación

Formato de Validación por experto

Chile, mayo de 2023

Señor(a): Jeannina Alexandra Salas Lincheo

Presente. –

Es propicia la oportunidad saludarlo(a) cordialmente y a la vez manifestarle que, conocedores de su trayectoria académica y profesional, molestamos su atención al elegirlo como JUEZ EXPERTO para revisar el contenido del instrumento que se pretende utilizar en la Tesis para optar al grado de Doctor en Educación con Mención en Gestión Educativa, por la Escuela de Post Grado de la Universidad Privada de Tacna.

El instrumento tiene como objetivo medir la variable retroalimentación y la práctica pedagógica virtual, por lo que, con la finalidad de determinar la validez de su contenido, solicitamos marcar con una equis (X) el grado de evaluación a los indicadores para los ítems del instrumento, de acuerdo a su amplia experiencia y conocimientos. Se adjunta el instrumento y la matriz de operacionalización de la variable considerando dimensiones, indicadores, categorías y escala de medición.

Agradecemos anticipadamente su colaboración y estamos seguros que su opinión y criterio de experto servirán para los fines propuestos.

Atentamente,

Mag. María Esther Hernández Pacheco

Investigadora



UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
Escuela de Posgrado
Centro de Investigación

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto):** Jeannina Salas Lincheo
1.2. Grado Académico: Doctor en Educación con Mención en Gestión Educativa
1.3 Profesión: Profesor de Básica
1.4. Institución donde labora: Universidad de Tarapacá
1.5. Cargo que desempeña: Docente
1.6. Denominación del Instrumento: Retroalimentación y la práctica pedagógica virtual
1.7. Autor del instrumento: Mag. María Esther Hernández Pacheco
1.8 Programa de postgrado: Doctorado en Educación con Mención en Gestión Educativa.

II. VALIDACIÓN

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje					X
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles					X
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría					X
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable					X
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X
SUMATORIA PARCIAL						30
SUMATORIA TOTAL		30				

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1 Valoración total cuantitativa: 30

3.2 Opinión: FAVORABLE: DEBE MEJORAR:

NO FAVORABLE:

3.3 Observaciones: El instrumento se encuentra adecuado para ser aplicado.

Chile, mayo de 2023



Firma del experto

Validez del instrumento

Tercer Experto



UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA

Escuela de Posgrado

Centro de Investigación

Formato de Validación por experto

Chile, mayo de 2023

Señor(a): Marlenis Martínez Fuentes

Presente. –

Es propicia la oportunidad saludarlo(a) cordialmente y a la vez manifestarle que, conocedores de su trayectoria académica y profesional, molestamos su atención al elegirlo como JUEZ EXPERTO para revisar el contenido del instrumento que se pretende utilizar en la Tesis para optar al grado de Doctor en Educación con Mención en Gestión Educativa, por la Escuela de Post Grado de la Universidad Privada de Tacna.

El instrumento tiene como objetivo medir la variable retroalimentación y la práctica pedagógica virtual, por lo que, con la finalidad de determinar la validez de su contenido, solicitamos marcar con una equis (X) el grado de evaluación a los indicadores para los ítems del instrumento, de acuerdo a su amplia experiencia y conocimientos. Se adjunta el instrumento y la matriz de operacionalización de la variable considerando dimensiones, indicadores, categorías y escala de medición.

Agradecemos anticipadamente su colaboración y estamos seguros que su opinión y criterio de experto servirán para los fines propuestos.

Atentamente,

Mag. María Esther Hernández Pacheco

Investigadora



UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
Escuela de Posgrado
Centro de Investigación

**INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE
 INVESTIGACIÓN**

I. DATOS GENERALES:

1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Marlenis Martínez Fuentes

1.2. Grado Académico: Doctor en Ciencias de la Educación

1.3 Profesión: Licenciada en Educación

1.4. Institución donde labora: Universidad Miguel de Cervantes

1.5. Cargo que desempeña: Docente

1.6. Denominación del Instrumento: Retroalimentación y la práctica pedagógica virtual

1.7. Autor del instrumento: Mag. María Esther Hernández Pacheco

1.8 Programa de postgrado: Doctorado en Educación con Mención en Gestión Educativa.

II. VALIDACIÓN

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje					X
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles					X
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría					X
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable					X
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X
SUMATORIA PARCIAL						30
SUMATORIA TOTAL		30				

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

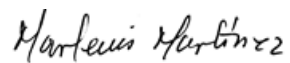
3.1 Valoración total cuantitativa: 30

3.2 Opinión: FAVORABLE: DEBE MEJORAR:

NO FAVORABLE:

3.3 Observaciones: El instrumento se encuentra adecuado para ser aplicado.

Chile, mayo de 2023



Firma del experto

Apéndice C
MATRIZ DE DATOS
Variable: Retroalimentación

SUJETOS	ÍTEMS																		TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
S1	2	1	1	2	2	1	2	1	3	2	2	2	2	2	1	2	2	2	35
S2	3	2	3	2	2	3	2	1	2	2	3	2	2	2	3	2	2	3	43
S3	3	2	1	4	3	2	1	1	3	2	3	4	2	4	5	2	4	3	53
S4	2	3	1	2	2	3	3	1	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	39
S5	3	3	2	3	2	5	3	2	3	3	3	3	3	5	2	3	5	3	58
S6	2	5	1	2	2	4	2	2	3	2	2	2	2	2	4	2	2	2	46
S7	2	2	2	2	1	1	4	3	2	1	2	2	1	2	1	1	2	2	37
S8	3	4	4	3	2	3	3	2	4	2	3	3	2	3	3	2	3	3	55
S9	2	3	4	5	4	4	2	3	4	4	2	2	5	2	5	5	2	5	66
S10	4	4	3	2	2	2	4	3	5	4	4	5	4	5	2	4	5	4	67
																			136
																			$\sum V_i$
VARIANZA	0,49	1,43	1,51	1,12	0,62	1,73	0,93	0,77	0,99	0,93	0,49	1,12	1,39	1,66	2,1	1,39	1,66	0,99	18

Sumatoria Varianza de los Ítems	18
Varianza Total	98
k	20
Coficiente de Alfa Cronbach	0,86

Variable: Práctica pedagógica virtual

SUJETOS	ÍTEMS																				TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
S1	2	1	1	2	2	1	2	1	3	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	39
S2	3	2	3	2	2	3	2	1	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	3	47
S3	3	2	1	4	3	2	1	1	3	2	3	4	2	4	5	2	4	3	4	3	60
S4	2	3	1	2	2	3	3	1	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	43
S5	3	3	2	3	2	5	3	2	3	3	3	3	3	5	2	3	5	2	5	3	65
S6	2	5	1	2	2	4	2	2	3	2	2	2	2	2	4	2	2	2	2	2	50
S7	2	2	2	2	1	1	4	3	2	1	2	2	1	2	1	1	2	1	2	2	40
S8	3	4	4	3	2	3	3	2	4	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	60
S9	2	3	4	5	4	4	2	3	4	4	2	2	5	2	5	5	2	4	2	5	72
S10	4	4	3	2	2	2	4	3	5	4	4	5	4	5	2	4	5	2	5	4	74
																					168
																					ΣV_i
VARIANZA	0,49	1,43	1,51	1,12	0,62	1,73	0,93	0,77	0,99	0,93	0,49	1,12	1,39	1,66	2,1	1,39	1,66	0,62	1,66	0,99	20

Sumatoria Varianza de los Ítems	20
Varianza Total	98
k	20
Coefficiente de Alfa Cronbach	0,84