



Universidad
Norbert Wiener

Powered by **Arizona State University**

ESCUELA DE POSGRADO

Tesis

Retroalimentación efectiva y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios
de enfermería de una universidad de Ica, 2023

Para optar el Grado Académico de
Maestro en Docencia Universitaria

Presentado por:

Autor: Barranca Mayurí, Jorge Alfredo


Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8450-1886>

Asesora: Dra. Herrera Alvarez, Angela Maria

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6399-3850>

Lima – Perú

2024

 Universidad Norbert Wiener	DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA Y DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN		
	CÓDIGO: UPNW-GRA-FOR-033	VERSION: 01 REVISIÓN: 01	FECHA: 08/11/2022

Yo, Jorge Alfredo Barranca Mayuri Egresado(a) de la Escuela de Posgrado de la Universidad privada Norbert Wiener declaro que el trabajo académico “Retroalimentación efectiva y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica, 2023” Asesorado por el docente: Angela Maria Herrera Alvarez Con DNI 42130286 Con ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6399-3850> tiene un índice de similitud de (18) (DIECIOCHO)% con código oid: 14912:361222900 verificable en el reporte de originalidad del software Turnitin.

Así mismo:

1. Se ha mencionado todas las fuentes utilizadas, identificando correctamente las citas textuales o paráfrasis provenientes de otras fuentes.
2. No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquella señalada en el trabajo.
3. Se autoriza que el trabajo puede ser revisado en búsqueda de plagios.
4. El porcentaje señalado es el mismo que arrojó al momento de indexar, grabar o hacer el depósito en el turnitin de la universidad y,
5. Asumimos la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión en la información aportada, por lo cual nos sometemos a lo dispuesto en las normas del reglamento vigente de la universidad.



.....
Firma de autor 1

Jorge Alfredo Barranca Mayuri
DNI: 44618866

.....
Firma de autor 2

Nombres y apellidos del Egresado
DNI:



.....
Firma

Angela Maria Herrera Alvarez
DNI: 42130286

Lima, 14 de junio de 2024

Dedicatoria

Dedico esta tesis con todo mi corazón y amor a mi esposa e hijos, por su apoyo constante incondicional, pues sin ellos no lo habría logrado.

Agradecimiento

Agradezco a mi universidad Norbert Wiener, por darme la oportunidad de culminar mi maestría y especialmente a la Dra. Ángela María Herrera Álvarez, por su asesoramiento en la elaboración de esta tesis.

ÍNDICE

Dedicatoria.....	iii
Agradecimiento	iv
Resumen.....	ix
Abstract.....	x
Introducción	xi
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA	1
1.1. Planteamiento del problema	1
1.2. Formulación del problema	4
1.2.1. Problema general	4
1.2.2. Problemas específicos	4
1.3. Objetivos de la investigación.....	4
1.3.1. Objetivo general.....	4
1.3.2. Objetivos específicos	4
1.4. Justificación de la investigación	5
1.4.1. Teórica	5
1.4.2. Metodológica	5
1.4.3. Práctica.....	5
1.5. Limitaciones de la investigación.....	6
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	7
2.1. Antecedentes	7
2.2. Bases teóricas.....	12
2.3. Formulación de hipótesis	24
2.3.1. Hipótesis general.....	24
2.3.2. Hipótesis específicas.....	24

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	25
3.1. Método de la investigación	25
3.2. Enfoque de la investigación	25
3.3. Tipo de investigación.....	25
3.4. Diseño de la investigación	26
3.5. Población, muestra y muestreo	26
3.6. Variables y operacionalización	28
3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	29
3.7.1. Técnica.....	29
3.7.2. Descripción	29
3.7.3. Validación.....	30
3.8. Plan de procesamiento y análisis de datos	32
3.9. Aspectos éticos.....	33
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	34
4.1. Resultados	34
4.1.1. Análisis descriptivo.....	34
4.1.2. Análisis inferencial	37
4.1.3. Discusión de resultados.....	41
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	47
5.1. Conclusiones	47
5.2. Recomendaciones	48
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50
ANEXOS.....	58
Anexo 1: Matriz de consistencia.....	58
Anexo 2: Instrumentos	60

Anexo 3: Validez del instrumento	64
Anexo 4: Confiabilidad del instrumento.....	65
Anexo 5: Aprobación del Comité de Ética	67
Anexo 6: Formato de consentimiento informado	68
Anexo 7: Carta de aprobación de la institución para la recolección de los datos	70
Anexo 8: Reporte de similitud de Turnitin	71

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tabla de operacionalización de las variables.....	28
Tabla 2. Ficha tecnica del cuestionario sobre Retroalimentación efectiva.....	40
Tabla 3. Ficha tecnica del cuestionario sobre Enfoques de aprendizaje.....	40
Tabla 4. Nivel de retroalimentación efectiva en estudiantes universitarios de enfermería.....	34
Tabla 5. Nivel de la retroalimentación efectiva por dimensiones.....	35
Tabla 6. Nivel de enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de enfermería.....	36
Tabla 7. Nivel de los enfoques de aprendizaje por dimensiones	36
Tabla 8. Prueba de normalidad para las variables Retroalimentación efectiva y Enfoques de aprendizaje	37
Tabla 9. Correlación entre las variables retroalimentación efectiva y enfoques de aprendizaje	38
Tabla 10. Correlación entre la variable Retroalimentación efectiva y la dimensión Enfoque profundo.....	39
Tabla 11. Correlación entre la variable Retroalimentación efectiva y la dimensión Enfoque superficial.....	40

Resumen

El estudio tuvo como propósito determinar la relación entre la retroalimentación efectiva y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica, 2023. La metodología tuvo un método deductivo, abordando un enfoque cuantitativo, el tipo de investigación fue básica el cual se dirigió a generar nuevo conocimiento por medio de aspectos fundamentales observables, fenómenos o relaciones entre entes. El diseño fue no experimental, con un nivel descriptivo-correlacional. La población estuvo conformada por 185 estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica, mientras que para la muestra se emplearon criterios de inclusión y exclusión para seleccionar, de ese modo estuvo comprendido por 100 estudiantes universitarios de enfermería. Los resultados revelaron que la mayoría de los participantes experimentan un alto nivel de retroalimentación efectiva, lo que sugiere que están recibiendo comentarios claros y constructivos sobre su desempeño académico. Se pudo llegar a la conclusión que existe una relación entre la retroalimentación efectiva y los procesos de aprendizaje en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica, 2023. donde el coeficiente de Rho de Spearman dio como resultado ,493 y un p-valor de $0.000 < 0.05$, lo cual indica una correlación, moderada y estadísticamente significativa.

Palabras clave: Retroalimentación afectiva, Enfoques de aprendizaje, instrucciones y conocimientos.

Abstract

The purpose of the study was to determine the relationship between effective feedback and learning approaches in university nursing students at a university in Ica, 2023. The methodology had a deductive method, approaching a quantitative approach, the type of research was basic. in the generation of new knowledge through observable fundamental aspects, phenomena or relationships between entities. The design was non-experimental, with a descriptive-correlational level. The population was made up of 185 university nursing students from a university in Ica, and inclusion and exclusion criteria were used to select the sample, consisting of 100 university nursing students. The results revealed that the majority of participants experience a high level of effective feedback, suggesting that they are receiving clear and constructive feedback on their academic performance. It was possible to reach the conclusion that there is a relationship between effective feedback and learning processes in university nursing students from a university in Ica, 2023, where Spearman's Rho coefficient resulted in 0.493 and a p value of $0.000 < 0.05.$, indicating a moderate and statistically significant correlation.

Keywords: Affective feedback, Learning approach, instructions and knowledge.

Introducción

La retroalimentación en el proceso educativo y enfoques de aprendizaje son aspectos cruciales para el progreso académico estudiantil, especialmente en carreras como enfermería, donde la aplicación práctica del conocimiento es fundamental. A través de este estudio, se busca analizar y comprender la interacción entre la retroalimentación proporcionada a los alumnos y las estrategias de aprendizaje que eligen, con el fin de mejorar la calidad educativa y contribuir al desarrollo de competencias. De este modo:

El capítulo I aborda el planteamiento y formulación del problema, estableciendo tanto el problema general como los problemas específicos. Además, se presentan los objetivos la justificación, destacando las dimensiones teórica, metodológica y práctica, y se exponen las limitaciones del estudio. El capítulo II revisa los antecedentes relevantes, se establecen las bases teóricas y se formulan las hipótesis generales y específicas de la investigación. El capítulo III detalla la metodología: enfoque, tipo y diseño, asimismo, se describen la población, muestra, muestreo, variables, operacionalización, técnicas e instrumentos de recolección de datos, plan de procesamiento, análisis de datos, y aspectos éticos.

El capítulo IV presenta los resultados obtenidos a través de un análisis descriptivo e inferencial, la cual sirvió para la realización de las discusiones. El capítulo V resume las conclusiones derivadas del estudio y propone recomendaciones para futuras investigaciones o intervenciones prácticas. Finalmente, se concluye con los capítulos de referencias bibliográficas y anexos, donde se presenta la lista de las fuentes bibliográficas utilizadas y los documentos relevantes para el desarrollo del estudio

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

Mundialmente, la evaluación desempeña un rol vital en el proceso de aprendizaje. Por ello, resulta de vital importancia que los estudiantes reciban apoyo para obtener información precisa sobre su progreso en el aprendizaje y orientación oportuna para desarrollar sus habilidades. Este respaldo se materializa a través de la retroalimentación, que permite identificar avances en las tareas, identificar obstáculos y proponer soluciones (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, 2021).

En este escenario, frente a las carencias evidenciadas en las evaluaciones estudiantiles y la percepción desfavorable que los alumnos tienen de las mismas, diversas instituciones han optado por implementar la retroalimentación efectiva como una táctica para potenciar el desarrollo educativo. Este enfoque no solo busca garantizar un seguimiento continuo del progreso del estudiante, sino también promover mejoras constantes. Al proporcionar información detallada sobre el rendimiento, facilita una comprensión más exhaustiva de las habilidades y áreas de mejora de los estudiantes, contribuyendo así a un ambiente educativo centrado en el aprendizaje continuo y la adaptación constante (Tamayo et al., 2023).

Lograr una retroalimentación efectiva no se limita simplemente a poseer conocimientos sobre la teoría metodológica de este proceso; también se puede adquirir y

mejorar a través de la formación y la práctica continua. En la actualidad, los lugares de enseñanza promueven el progreso de las habilidades pedagógicas de su personal docente mediante programas de capacitación y formación. Se reconoce que la capacitación es fundamental para la enseñanza en el ámbito de la salud y ha demostrado crear un impacto positivo en el rendimiento de los educadores. A nivel global, se comprende la necesidad de capacitar a los tutores clínicos que trabajan en programas de salud en diversas áreas de la formación docente, y se valora que esta capacitación incluya actividades prácticas que estimulen la reflexión y presenten innovaciones en la enseñanza, haciendo uso de diversas herramientas didácticas (Rodríguez y Arboniés, 2018).

Los alumnos pueden elegir qué enfoque de aprendizaje utilizar según la labor académica que tengan ante ellos, pero estas elecciones no reflejan rasgos personales que definan la identidad del estudiante. Estos enfoques se distinguen por estar influenciados por un proceso metacognitivo, es decir, el estudiante utilizará la motivación o la estrategia de aprendizaje como herramientas para llevar a cabo sus quehaceres. Además, eligen entre distintos enfoques dependiendo de diversas variables que los profesores deben comprender, como los intereses en relación al contenido, el modo cómo se expone el material de estudio, los horarios, la accesibilidad y, especialmente, las tácticas y medios disponibles que el docente emplea para sus clases (Pozo, 2019).

En América Latina, los estudiantes muestran los niveles más bajos de rendimiento debido a la falta de apoyo necesario para reforzar su aprendizaje. Por otro lado, la enseñanza tradicional sigue existiendo, en la que la evaluación se utiliza como una forma de sanción y se lleva a cabo al final del proceso, centrándose únicamente en certificar lo que el estudiante sabe y lo que no sabe, sin considerar la oportunidad de mejorar su desempeño (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

En esta región, investigaciones como la realizada por el Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe (2019) destacan el efecto positivo de la retroalimentación formativa en el rendimiento de los alumnos, además, se ha comprobado que esta retroalimentación conlleva un efecto en la autoconfianza de los estudiantes, fomenta su participación en clase y mejora su actitud en el entorno educativo. Del mismo modo, un estudio llevado a cabo en Ecuador por Espinoza (2021), señala

la parte crucial de la retroalimentación en la realización del aprendizaje significativo; esto se logra proporcionando a los alumnos información sobre sus éxitos y áreas de mejora, lo cual estimula la reorganización de sus estructuras cognitivas para corregir errores y fortalecer su sistema de conocimiento. En este contexto, los errores se consideran un estímulo para el aprendizaje y fomentan la adquisición significativa de conocimiento.

Asimismo, en Buenos Aires, los profesores llevan a cabo una retroalimentación educativa continua y personalizada para los estudiantes, al mismo tiempo que requieren que los educandos adquieran diversas habilidades como parte integral de su formación. En Ecuador, un estudio realizado en un centro de enseñanza acerca de los procesos de retroalimentación reconoció que, aunque los maestros comprenden la relevancia del feedback en el proceso de enseñanza-aprendizaje, muchos carecen de conocimiento sobre estrategias que podrían emplear en el aula. Esto resulta en una retroalimentación inadecuada, ya que no se utilizan de manera efectiva los distintos tipos de retroalimentación, centrándose únicamente en proporcionar comentarios simples al concluir la actividad formativa (Cedeño y Moya, 2019).

Dentro del caso peruano, en numerosas instituciones educativas, los profesores se encuentran con desafíos al intentar ofrecer retroalimentación significativa y constructiva a sus estudiantes. Esta problemática puede atribuirse a la carencia de comprensión sobre los diversos tipos de retroalimentación y estrategias eficaces (Bacilio, 2023).

También en Perú, para Picón y Olivos (2021), la retroalimentación implica proporcionar información sobre los estudiantes y sus habilidades en un tema específico, es decir, lo que saben y cómo se desempeñan. La retroalimentación formativa posibilita la descripción de los pensamientos, emociones y acciones de los estudiantes, lo que facilita la comprensión de su rendimiento con el propósito de mejorarlo posteriormente.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Cuál es la relación entre la retroalimentación efectiva y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica, 2023?

1.2.2. Problemas específicos

¿Cuál es la relación entre la retroalimentación efectiva y el enfoque profundo en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica, 2023?

¿Cuál es la relación entre la retroalimentación efectiva y el enfoque superficial en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica, 2023?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación entre la retroalimentación efectiva y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica, 2023.

1.3.2. Objetivos específicos

Determinar la relación entre la retroalimentación efectiva y el enfoque profundo en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica, 2023.

Determinar la relación entre la retroalimentación efectiva y el enfoque superficial en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica, 2023.

1.4. Justificación de la investigación

1.4.1. Teórica

Radica en comprender cómo la retroalimentación efectiva se relaciona con los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de enfermería, ya que esto puede tener un efecto significativo en su rendimiento académico, desarrollo profesional y calidad de atención en el futuro. Para ello, se tomó como sustento teórico los postulados de Susan Brookhart (2009), con su Modelo de evaluación formativa, para la primera variable y John Biggs (2001), con su Modelo teórico 3p, para la segunda variable.

1.4.2. Metodológica

Este trabajo se propuso utilizar un enfoque cuantitativo que incluyó encuestas. Se emplearon datos cuantitativos que permitieron una evaluación completa de las prácticas actuales, identificando áreas de mejora y ofreciendo sugerencias concretas para mejorar la retroalimentación y el enfoque de aprendizaje en el campo universitario de enfermería. De esta manera, la investigación no solo contribuye a la literatura existente sobre educación en enfermería, sino que también ofrece directrices prácticas para la mejora continua de las estrategias pedagógicas en el ámbito universitario.

1.4.3. Práctica

Radica en su potencial para proporcionar información valiosa que puede ser aplicada directamente en el contexto educativo y de atención médica. Al comprender cómo la retroalimentación se asocia con los enfoques de aprendizaje de los alumnos de enfermería, esta investigación contribuye al diseño de estrategias pedagógicas con mayor efectividad y cursos de capacitación para personal de la salud más robustos. Esto, a su vez, tiene el potencial de elevar la calidad de la educación en enfermería y, en último lugar, llevar a una atención de salud más segura y de mayor calidad, beneficiando tanto a los estudiantes como a los pacientes y la comunidad en general en Ica y más allá.

1.5. Limitaciones de la investigación

Se detectaron diversas limitaciones que incidieron en la amplitud y aplicabilidad de los resultados. En primer lugar, la muestra seleccionada para el estudio consistió exclusivamente en estudiantes de enfermería de una única universidad en Ica, lo que restringe la generalización de los hallazgos a este contexto particular.

Adicionalmente, la diversidad de instituciones educativas y programas de enfermería podría haber proporcionado perspectivas adicionales y enfoques de aprendizaje diferentes. Esto subraya la importancia de futuras investigaciones que incluyan muestras más heterogéneas geográficamente, con el propósito de alcanzar una comprensión más robusta y representativa de la materia en estudio.

A pesar de la implementación de medidas para salvaguardar la confidencialidad y fomentar la sinceridad de los participantes, es necesario reconocer la posibilidad inherente de sesgos de respuesta y la falta de objetividad en la evaluación de su propia experiencia. Este aspecto destaca la importancia de ser cautelosos al interpretar los resultados, considerando la influencia potencial de la subjetividad en las respuestas de los participantes.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

2.1.1. *Antecedentes internacionales*

Fraile et al. (2020) intentaron desarrollar e implementar un sistema de valoración formativa enfocado en la colaboración, con énfasis en el aprendizaje autorregulado, considerando los procedimientos recomendados por la investigación y los desafíos anticipados para la próxima década, en España. Se realizó una investigación cuantitativa que involucró a 88 estudiantes inscritos en el programa de ciencias de la actividad física y el ejercicio. Se utilizaron dos cuestionarios para evaluar la capacidad de autorregulación y la colaboración de equipos en alumnos. Según hallazgos obtenidos indican en qué sentido los docentes informaron sobre su trabajo en equipo no tuvo un impacto significativo en las calificaciones alcanzadas en su estudio. Sin embargo, las investigaciones han encontrado que una mayor capacidad para autorregular los estilos de aprendizaje y un uso más eficaz de los criterios de evaluación se asocian positivamente con calificaciones más altas. Se concluyó que no hay diferencias relevantes en correspondencia al factor de evitación de la autorregulación.

Garcés et al. (2020), Su artículo propone un enfoque de retroalimentación que se enfoque en el aprendizaje de los estudiantes de carreras renovadas de una universidad estatal. El marco metodológico indica que el estudio cualitativo se lleva a cabo con un diseño etnográfico y trabaja con una población de 47 estudiantes. Participaron en la recolección de

datos a través de cuestionarios que evaluaron estrategias de aprendizaje y su autopercepción de funciones cognitivas. Los hallazgos demostraron que la PSU no tiene relación con el rendimiento académico, pero se reconocieron diferencias que se relacionan con la escuela y la personalidad de los estudiantes. Se ha observado que tenían planes preventivos para la vida universitaria, pero no había un seguimiento efectivo. Por otro lado, una inadaptación universitaria, asignaturas complejas y cuestiones personales provocaron desacuerdos en los resultados académicos. Por lo tanto, el estudio llegó a la conclusión de que se necesitan mejorar las estrategias de motivación y aprendizaje, planificación del estudio, control de ansiedad y habilidades lingüísticas.

Espinoza (2021), analizó el rol trascendental de la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en Ecuador. Esta investigación se fundamenta en la hermenéutica y en el análisis de contenido. Entre los principales resultados identificados, el concepto de retroalimentación es un concepto de proceso arraigado en la evaluación de la información obtenida al evaluar actividades o tareas realizadas por los estudiantes. Se distingue por involucrar una reflexión crítica y constructiva sobre el desempeño del alumno, colaborando de esta manera para fortificar los resultados al estimular el crecimiento de sus destrezas estratégicas de aprendizaje, además, se han identificado otros atributos esenciales de la retroalimentación, como su personalización y contextualización, que la orienta hacia la actividad del alumno en lugar de centrarse en su persona. Asimismo, se valora su objetividad, claridad, pertinencia, carácter constructivo orientado hacia la búsqueda de soluciones, especificidad y precisión. La retroalimentación se ve como un elemento crucial para lograr un aprendizaje significativo, ya que reorganiza los sistemas de conocimiento de los estudiantes y elabora sus estructuras cognitivas para la asimilación significativa de nuevos saberes, habilidades y actitudes. En resumen, la retroalimentación se percibe como un proceso que facilita cerrar la distancia entre el nivel actual de conocimiento y el nivel que se busca alcanzar.

Terrazos-Ungaro et al. (2021) analizaron la producción académica relacionada con el concepto de retroalimentación en el contexto del proceso de aprendizaje, en España. Por tal, se emplearon dos enfoques metodológicos. Para acelerar la exploración y elección de numerosos documentos científicos potenciales en revistas indexadas, se utiliza en primer lugar la heurística, que abarcaran el período comprendido entre 2017 y 2021; en segundo lugar, se aplicó la hermenéutica para realizar el análisis de la documentación existente, analizar, describir y argumentar los artículos relacionados con el tema de la retroalimentación. De los resultados, la retroalimentación juega un rol crucial en la promoción del compromiso y la interacción entre discentes y docentes, del mismo modo que entre los propios estudiantes. Esta retroalimentación se utiliza para evaluar las fortalezas, afrontar los obstáculos en el procedimiento de obtención de sabiduría y alcanzar los objetivos previstos. Se llegó a la conclusión de que la retroalimentación constituye un elemento esencial del ambiente educativo, ya que brinda un aporte significativo al logro de las metas de aprendizaje de los estudiantes, así como promueve la autonomía en el proceso de aprendizaje, reconociendo y solucionando los obstáculos que se presentan durante el aprendizaje.

Rodríguez y Soplapuco (2023) realizaron una revisión de los conceptos fundamentales y el número de documentos vinculados con la evaluación formativa en el ámbito de la educación física, durante el período que abarca desde 2017 hasta el primer trimestre de 2022, en España. El estudio se basó en un enfoque cuantitativo y retrospectivo, apoyado en el análisis de estadísticas descriptivas. Se buscó información en tres bases de datos para este informe. Se seleccionaron un total de 50 artículos científicos relacionados con la evaluación formativa en el deporte y campos afines. Los artículos cubren educación primaria y superior, así como publicaciones nacionales e internacionales en español e inglés. Se buscó utilizando palabras clave y operadores booleanos (AND y OR) para limitar la colección de documentos según criterios específicos de inclusión y exclusión. Los resultados

muestran que la evaluación formativa en el deporte constituye una herramienta que brinda a profesores y estudiantes poder recabar data durante el aprendizaje, que luego puede ser analizada y tomar decisiones adecuadas en el tiempo.

2.1.2. Antecedentes nacionales

León (2023) intentó determinar entre la retroalimentación formativa y el aprendizaje significativo entre estudiantes de una institución educativa superior privada en Cusco. Para lograr este objetivo se utilizaron métodos cuantitativos con métodos descriptivos así como diseños no experimentales, transversales y correlacionales. El instrumento utilizado fue una encuesta y la muestra constó de 104 participantes. Los resultados muestran que la retroalimentación formativa sigue siendo un tema crítico en el campo académico. El trabajo priorizó las percepciones de los discentes. El 0% de los encuestados lo calificó como común, mientras que el 100% lo definió como efectivo. Sobre el aprendizaje significativo, el 2.9% consideró que estaba dentro del rango normal y el 97,1% consideró que era eficaz. Además, según la interpretación de la rho de Spearman, se observó una alta correlación (0,552) entre la retroalimentación formativa y el aprendizaje central. La conclusión es que existe una relación significativa entre la retroalimentación formativa y el aprendizaje significativo con un valor de significancia de 0,000 menor que 0,05.

Matos (2023) buscó establecer la relación entre la retroalimentación formativa y el aprendizaje significativo del inglés en estudiantes de artes gráficas en una institución superior, en Lima. Para lograrlo, se empleó una metodología cuantitativa de carácter básico, con un enfoque no experimental y un diseño relacional. La muestra fue de 100 participantes de la mencionada institución, a quienes se les administraron cuestionarios relacionados con las variables de interés. Los hallazgos demuestran una relación directa, significativa y fuerte entre la retroalimentación formativa y el aprendizaje significativo en términos de

retroalimentación de tareas, retroalimentación de procesos, retroalimentación de autorregulación y autorreferencia. Esto se refleja en los coeficientes de correlación Rho de Spearman de 0,741, 0,821, 0,726 y 0,715 respectivamente. En conclusión, existe una relación directa, significativa y fuerte entre la estructura de retroalimentación formativa y las variables más importantes del aprendizaje, con un valor de Rho de Spearman igual a 0,788.

Cruzado et al. (2023) construyeron un modelo de retroalimentación formativa diseñado para potenciar el proceso de planificación de la enseñanza en maestros de educación inicial en la UGEL Sechura. El enfoque metodológico empleado fue de carácter básico y se basó en un diseño descriptivo con un enfoque propositivo. Para el diagnóstico se empleó un cuestionario validado por el coeficiente alfa de Cronbach (0,789). Además, los componentes del modelo fueron identificados y analizados mediante un exhaustivo examen de la literatura sobre modelos de retroalimentación, instrucción y evaluación formativa. Por lo tanto, se desarrolló un modelo de retroalimentación formativa basado en la investigación. La conclusión es que estos aspectos fundamentales forman la base del pensamiento crítico.

Vásquez y Valverde (2021) identificaron la relación entre la retroalimentación y los logros de aprendizaje en comunicación en niños de educación inicial en una institución educativa, en Lima. El método utilizado se basó en un diseño no experimental descriptivo y correlacional mediante un enfoque transversal. El grupo de interés estuvo formado por 75 estudiantes más jóvenes de 3, 4 y 5 años que asisten a las instituciones educativas antes mencionadas. No se utilizó un proceso de muestreo por considerarse necesario involucrar a todo los participantes. Los resultados evidencian que existe una relación significativa entre la retroalimentación descriptiva, la retroalimentación reflexiva y la retroalimentación evaluativa y el rendimiento académico de los estudiantes de educación inicial. La conclusión es aceptar la hipótesis de investigación (H_i) y rechazar la hipótesis nula (H_o).

León-Warthon (2021) evaluó la idoneidad y factibilidad de hacer uso de la retroalimentación como elemento primordial de evaluación formativa con el propósito de motivar la práctica del pensamiento crítico. Utilizar métodos de análisis literario y análisis integral para realizar investigaciones hermenéuticas y consolidación teórica. Los resultados obtenidos muestran que la retroalimentación formativa contribuye al desarrollo del pensamiento crítico de los discentes. Esta retroalimentación se configura como una actividad mediada por el docente basada en un intercambio pedagógico dialógico transversal con enfoque en la reflexión y la cocreación de conocimiento. Permite a los estudiantes evaluar su propio desempeño, identificar dificultades, reconocer avances y tomar participación activa en la toma de decisiones relacionadas con su propio proceso de aprendizaje. La conclusión es que estos aspectos fundamentales forman la base del pensamiento crítico.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. *Conceptualización de Retroalimentación efectiva*

Su propósito radica en proporcionar evidencia que sea utilizada por los docentes y los estudiantes para informar la instrucción y el aprendizaje durante el proceso de enseñanza/aprendizaje (Melmer et al., 2008). En este sentido, la retroalimentación efectiva involucra reunir evidencia sobre el avance del aprendizaje de los estudiantes durante la instrucción, de manera que se puedan realizar ajustes necesarios para cerrar la brecha entre la comprensión actual de los estudiantes y los objetivos deseados.

Una característica clave de esta definición es su requisito de que la evaluación formativa se considere como un proceso en lugar de un tipo particular de evaluación, es decir, no existe algo llamado "una prueba formativa". En su lugar, existen diversas estrategias de retroalimentación efectiva que se pueden implementar durante la instrucción en el aula. Estas van desde observaciones informales y conversaciones hasta técnicas planificadas de manera

intencional y embebidas en la instrucción, diseñadas para obtener evidencia del aprendizaje del estudiante con el fin de informar y ajustar la instrucción (Melmer et al., 2008).

Otro aspecto importante es su requisito inequívoco de que el proceso de retroalimentación involucre tanto a los docentes como a los alumnos, quienes deben tomar parte de manera activa en el proceso sistemático destinado a mejorar su aprendizaje. Esto muestra a los estudiantes que el maestro está enfocado con su aprendizaje y la retroalimentación se puede usar para impartir nuevamente un tema si un considerable número de estudiantes no alcanza los objetivos. Además, se considera efectiva la retroalimentación que se proporciona tanto de forma individual como grupal, según el objetivo que se busca alcanzar con la información proporcionada (Canabal y Margalef, 2017)

Respecto al contenido de las revisiones, Brookhart dijo que puede variar en enfoque, comparación, funcionalidad, evaluación, claridad, especificidad y tono. Se sugiere que la retroalimentación se centre en la conexión entre la actividad de los alumnos y el desarrollo de aprendizaje y evitar comentarios a los estudiantes. Además, se sugiere que la retroalimentación se apoye en criterios preestablecidos y normas, o se refiera al progreso del propio estudiante en el aprendizaje. La retroalimentación debe describir los criterios de evaluación y cómo se pueden mejorar, y debe ser descriptiva si se utiliza con fines evaluativos (Melmer et al., 2008). En el escenario de una evaluación positiva, se deben proporcionar comentarios positivos, mientras que en el caso de una valoración negativa, se deben ofrecer sugerencias para mejorar.

2.2.1.1. Teorías de retroalimentación efectiva

Modelo de Retroalimentación de Hattie y Timperley

De acuerdo a Mollo y Acosta (2022), el modelo de retroalimentación de Hattie y Timperley es una estrategia valiosa para mejorar el aprendizaje. Este enfoque se basa en tres preguntas fundamentales que guían el proceso de retroalimentación:

- ¿Hacia dónde vamos? En esta etapa, se enfoca en el objetivo de aprendizaje. Tanto el profesor como los estudiantes definen y comparten la meta de aprendizaje. Es crucial que el objetivo esté claramente definido, ya que la retroalimentación no puede ser efectiva si el objetivo es vago. Además, se establecen los criterios de logro y se clarifica la evidencia que se utilizará para evaluar el progreso hacia la meta.
- ¿Dónde vamos? / ¿Cómo voy? Durante el proceso de aprendizaje, el profesor necesita evaluar el progreso de los estudiantes. Esto se logra mediante la recopilación de evidencia relativa al desempeño en tareas o metas específicas. Los estudiantes también pueden autoevaluarse y evaluar a sus compañeros. Esta información permite adaptar y guiar la enseñanza.
- ¿Cómo sigo avanzando? En esta fase, se definen las acciones necesarias para que los estudiantes alcancen la meta. La retroalimentación proporciona información que facilita el aprendizaje. El docente retroalimenta a los estudiantes y reflexiona sobre las evidencias para adaptar su enseñanza.

En conjunto, estas tres preguntas forman un proceso sistemático e integrador que cierra la brecha entre el punto de partida de los estudiantes y su objetivo final.

Teoría de la Autorregulación de Zimmerman

Según Panadero y Alonso-Tapia (2014), la Teoría de la Autorregulación de Zimmerman es un enfoque fundamental en el estudio del aprendizaje y la autorregulación. Según este modelo, la autorregulación implica el control consciente y activo de nuestros pensamientos, acciones, emociones y motivación para lograr metas específicas. Asimismo, explora tres fases clave:

- Fase de Planificación: En esta etapa, el estudiante analiza la tarea, evalúa su habilidad para completarla con éxito y establece objetivos claros. Se descompone la tarea en elementos más pequeños, y se crea una estrategia personal para su ejecución. Además,

se consideran dos variables cruciales: los criterios de evaluación (los estándares de éxito) y el nivel de perfección deseado. La planificación es esencial para el logro de los objetivos, aunque su duración varía según la familiaridad del alumno con la tarea.

- Fase de Ejecución: Durante esta fase, el alumno lleva a cabo la actividad. Aquí se aplican las estrategias planificadas y se trabaja en la tarea. La automotivación desempeña un papel fundamental, influenciada por creencias, valores e intereses. Las expectativas de autoeficacia (la creencia en la propia capacidad) y las expectativas de resultado (las posibilidades de éxito) afectan la motivación y el esfuerzo del alumno.
- Fase de Autorreflexión: Al finalizar la tarea, el alumno reflexiona sobre su desempeño. Se evalúan los resultados obtenidos y se buscan explicaciones para los logros o dificultades. Esta autorreflexión retroalimenta el proceso de autorregulación y permite ajustar estrategias para futuras tareas.

En consecuencia, dicha teoría destaca la importancia de la autoconciencia, la planificación estratégica y la evaluación continua en el proceso de aprendizaje. A través de estas fases, los alumnos convierten sus habilidades mentales en habilidades académicas.

Modelo de evaluación formativa de Susan Brookhart

El modelo de evaluación formativa de Susan Brookhart (2009) destaca las circunstancias necesarias para que la retroalimentación sea efectiva. Según la autora, la retroalimentación involucra que un profesor dedique tiempo a examinar la actividad de los alumnos, reflexione con respecto a él y proporcione descripciones determinadas e interrogaciones destinadas a guiar al estudiante en la mejora de su desempeño de manera oportuna y personalizada.

En este contexto, Brookhart subraya que la retroalimentación debe servir como una herramienta para que los alumnos alcancen sus objetivos y metas de aprendizaje. Para lograr este propósito, se presentan diversas estrategias de retroalimentación. Además, Brookhart

ofrece recomendaciones específicas para que la retroalimentación sea efectiva en cuanto al momento en que se brinda, la cantidad de retroalimentación, la modalidad utilizada, la audiencia a la que se dirige y el contenido de la información proporcionada.

Brookhart hace referencia a estas recomendaciones como "circunstancias en las que la retroalimentación puede ser efectiva para los estudiantes". Estas circunstancias implican que el instante en que se brinda la retroalimentación depende si se está trabajando con tareas relacionadas con temas o con conocimientos. En primera instancia, se sugiere proporcionar retroalimentación de manera inmediata, mientras que en el segundo caso, se recomienda una retroalimentación diferida. Además, se aconseja priorizar los puntos clave relacionados con los objetivos de aprendizaje y brindar retroalimentación de manera frecuente para que sea significativa y contribuya al mejoramiento del aprendizaje.

Brookhart también enfatizó la importancia de la audiencia, ya que marca la diferencia entre dar retroalimentación individualmente o en formato grupal. La retroalimentación individual muestra a los estudiantes que el maestro se preocupa por su aprendizaje, mientras que la retroalimentación grupal se puede utilizar para reiterar un tema si un número considerable de alumnos no cumplen con los fines de aprendizaje. Por consiguiente, se considera efectiva la retroalimentación que se proporciona tanto de forma individual como grupal, según el objetivo que se busca obtener con la información proporcionada.

Además, se sugiere que la retroalimentación se fundamenta en criterios preestablecidos y normas, o se refiera al progreso del propio estudiante en el aprendizaje. La retroalimentación debe describir los criterios de evaluación y cómo se pueden mejorar, y debe ser descriptiva si se utiliza con fines evaluativos. En caso de una valoración positiva, se deben proporcionar comentarios positivos, mientras que en el caso de una valoración negativa, se deben ofrecer recomendaciones de mejora.

2.2.2. Evolución de retroalimentación efectiva

Las primeras ideas sobre el concepto de retroalimentación en la educación surgieron desde una perspectiva conductista y se relacionaron con refuerzos positivos o negativos centrados en el rol del profesor. Luego, los estudios se concentraron en las características de la retroalimentación y cómo afectan el aprendizaje. Sin embargo, los estudios actuales se enfocan en el estudiante porque es necesario que aprenda de sus maestros y se autorregule. (Zepeda, 2017).

En este contexto, un concepto relacionado con la autorregulación es la "alfabetización por retroalimentación", definida como "la comprensión, habilidades y actitudes necesarias para comprender la información y utilizarla para mejorar las estrategias de trabajo o aprendizaje". (Carles y Boud, 2018). Según los autores, esto significa comprender qué es la retroalimentación y cómo los estudiantes pueden abordarla de manera efectiva.

Lo más importante es darse cuenta de que la retroalimentación eficaz es una herramienta poderosa para influir en la experiencia de aprendizaje de estudiantes y profesores. Estos últimos asumen la responsabilidad de su propio trabajo y regulan la enseñanza (Hattie y Timperley, 2007).

Del estudio de Nicol y Macfarlane-Dick (2006) se desprende que la retroalimentación de los docentes, la evaluación de los pares y la autoevaluación de los estudiantes influyen en gran medida en el conocimiento, las creencias metacognitivas y las habilidades de los estudiantes. Los estudiantes pueden incluso autorregular su aprendizaje, creando un círculo virtuoso en el proceso de aprendizaje.

Varios autores, entre ellos Wiggins (2012), Brukhart (2009) y Nicol y Macfarlane-Dick (2006), han dedicado sus esfuerzos a explicar qué métodos de enseñanza proporcionan una retroalimentación eficaz en el aula. En este sistema la retroalimentación cumple la función fundamental de apoyar y sustentar el aprendizaje no sólo desde una perspectiva

“feedback” sino también desde una perspectiva “feedforward”. Esto significa que no sólo es necesario revisar las tareas realizadas, detectar y corregir errores o indicar éxito, sino también guiar, apoyar y motivar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje posterior (Carless, 2007).

2.2.3. Instrumentos de retroalimentación efectiva

El presente estudio trabajó, para la variable Retroalimentación efectiva, con el instrumento elaborado por Maturana (2021), que fue sometido a validación mediante juicio de expertos alcanzando una confiabilidad de alfa de Cronbach de 0.918, que se considera excelente. Dicho instrumento emplea un cuestionario con escala de Likert conformada por 20 ítems, divididos en 03 dimensiones: Retroalimentación centrada en la tarea, Retroalimentación centrada en el proceso y Retroalimentación centrada en la autorregulación.

2.2.4. Dimensiones de la variable retroalimentación efectiva

De acuerdo a Hattie y Timperley (2007) es posible clasificar a la retroalimentación efectiva por medio de las siguientes dimensiones:

2.2.4.1. Retroalimentación Centrada en la tarea. Se refiere a la retroalimentación que se centra en proporcionar información sobre los aspectos de la tarea o evaluación. Esto incluye detalles como identificar cuáles respuestas fueron acertadas o erróneas, ofreciendo diversas fuentes de información para que el estudiante pueda profundizar en su comprensión del tema, o brindando aclaraciones sobre los pasos requeridos para culminar una tarea determinada en una evaluación particular.

2.2.4.2. Retroalimentación Centrada en el proceso. Se trata de comentarios relacionados con el proceso seguido para completar la tarea. Esto incluye, por ejemplo, otorgar retroalimentación sobre las estrategias que se han sido empleadas para determinar si son apropiadas para la tarea.

2.2.4.3. Retroalimentación Centrada en la autorregulación. Hace referencia a la descripción de las estrategias que el estudiante utiliza desde una perspectiva metacognitiva. Se centra en las estrategias utilizadas para abordar una tarea específica y se relaciona con la percepción del estudiante sobre su propio conocimiento, confianza, motivación y capacidad para lograr un aprendizaje particular.

2.2.5. Conceptualización de enfoques de aprendizaje

Este concepto se originó a partir de investigaciones fenomenográficas realizadas por Marton y Säljö en la Universidad de Gotemburgo en Suecia. Estos estudios identificaron diferencias notables en el modo en que los aprendices abordaban tareas educativas comunes, como la lectura de artículos. Utilizando entrevistas individuales, los investigadores agruparon a los estudiantes en dos categorías principales (Soler Contreras et al., 2017).

Un grupo de alumnos adoptó un enfoque fragmentado de la lectura, centrándose en recopilar información y hechos y tratando de memorizar la información sin integrarla de forma coherente para comprender el mensaje del autor. A esto lo denominaron "enfoque superficial". Otros estudiantes, por el contrario, se esforzaban por comprender el texto de manera que les consienta explicar, considerar y discutir las ideas del autor. Abordaban la lectura con un enfoque profundo, caracterizado por un procesamiento más profundo de la información (Soler Contreras et al., 2017).

Noel Entwistle intentó complementar estas investigaciones desde un enfoque cuantitativo. Desarrolló instrumentos tipo inventario para identificar y documentar el procesamiento de la información de los aprendices en diversas tareas académicas de modo práctico y eficiente (Soler Contreras et al., 2017).

Entwistle también sintetizó y analizó investigaciones previas sobre el proceso de aprendizaje, abordando diversas teorías y enfoques, desde el conductismo de Pavlov y Skinner hasta la teoría de la facilitación del aprendizaje de Rogers. Su trabajo contribuyó a la

comprensión de los enfoques de aprendizaje, especialmente el enfoque estratégico (Soler Contreras et al., 2017).

Paul Ramsden, de la misma Universidad de Edimburgo, desempeñó un papel clave en la colaboración e investigación conjunta entre las escuelas de Gotemburgo y Edimburgo. Esto condujo a la consolidación de la línea de estudio llamada SAL (Aprendizaje y Aprendizaje), cuyo objetivo era mejorar la calidad del aprendizaje en entornos universitarios de manera más amplia (Soler Contreras et al., 2017).

2.2.5.1. Teorías de enfoques de aprendizaje

Teoría del alineamiento constructivo

La Teoría del Alineamiento Constructivo (TAC), concebida por John Biggs, tiene como propósito principal mejorar la calidad del aprendizaje en entornos universitarios. Este enfoque pedagógico se fundamenta en la coherente alineación de tres elementos cruciales: los objetivos de aprendizaje, las metodologías de enseñanza y la evaluación (Ortiz, 2020).

En primer lugar, los objetivos de aprendizaje son delineados con precisión, siendo específicos, medibles y observables. Estos se estructuran tomando en cuenta los conocimientos previos y las necesidades de los estudiantes. La metodología de enseñanza seleccionada se orienta hacia estrategias que fomentan el aprendizaje activo, significativo y profundo, como el aprendizaje por problemas, el trabajo colaborativo y la integración de recursos tecnológicos. La evaluación, por su parte, se centra en medir de manera precisa y confiable el aprendizaje alcanzado por los estudiantes, utilizando instrumentos pertinentes (Soler, 2018).

Los fundamentos teóricos de la TAC descansan en dos pilares esenciales. En primer lugar, se apoya en la noción del aprendizaje constructivo, que postula que el estudiante construye activamente el conocimiento a partir de sus experiencias previas y la interacción con nuevos conocimientos. En segundo lugar, la teoría abraza el concepto de alineación,

argumentando que los objetivos, las metodologías y la evaluación deben estar interconectados y dirigidos hacia el logro de los objetivos de aprendizaje (Oquendo-González et al., 2022).

Asimismo, la implementación de la TAC exige una cuidadosa planificación y diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente, en este contexto, debe definir los objetivos de aprendizaje de forma clara y precisa, seleccionar estrategias de enseñanza adecuadas y diseñar instrumentos de evaluación que permitan medir el aprendizaje de manera efectiva (Soler, 2018).

Las ventajas resultantes de la aplicación de TAC son diversas. Entre ellos se destaca la mejora del aprendizaje, ya que los estudiantes logran un entendimiento más profundo y significativo. Además, se observa un aumento en la motivación de los estudiantes, reflejado en una mayor participación e interés en el proceso educativo. Asimismo, la TAC contribuye al desarrollo de competencias clave, tales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo (Oquendo-González et al., 2022).

Modelo teórico 3P

Paralelamente, en Australia, John Biggs, un experto en psicología educativa, comenzó sus propias investigaciones sobre los enfoques de aprendizaje. Su trabajo se basó en experiencias en sistemas educativos y entornos culturales diversos. Durante sus estudios doctorales en Inglaterra, colaboró con la escuela de Gotemburgo y los investigadores de Edimburgo, contribuyendo al crecimiento de la línea de investigación SAL en colaboración con otros colegas e investigadores (Montealegre et al., 2008).

El Modelo Teórico describe las interacciones de los factores Presagio (antes del proceso educativo), Proceso (momento presente en el que ocurre la enseñanza y el aprendizaje) y Producto (después del proceso educativo), como componentes fundamentales de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos universitarios. Asimismo, se centra en proporcionar una comprensión profunda del aprendizaje desde la perspectiva del

estudiante y la idea de que el aprendizaje no es solo un proceso de recepción de información, sino que también involucra la motivación y las estrategias que los alumnos emplean. En este contexto, Biggs enfatizó la importancia de considerar estos tres momentos en el proceso educativo para diseñar estrategias efectivas de enseñanza y proporcionar retroalimentación significativa a los estudiantes (Sarzoza, 2013).

2.2.6. Evolución de enfoques de aprendizaje

El aprendizaje ha sido definido desde diferentes perspectivas y estudiado por investigadores de diferentes disciplinas, como la psicología, la educación, la sociología, la neurociencia, etc. Sin embargo, en comparación con la investigación sobre el aprendizaje, la enseñanza ha recibido poca atención (Biggs, 2010) Una de las principales razones de esta diferencia es que tanto en psicología como en educación buscan desarrollar teorías válidas del aprendizaje y están menos preocupados por evaluar el contexto en el que aprenden, es decir. realizar acciones que tengan en cuenta el contexto, las personas, los materiales y la propia institución.

El proceso de aprendizaje resulta de las percepciones de los estudiantes sobre las tareas académicas, y estas percepciones están influenciadas principalmente por sus características personales y contextuales. Tienen su origen en la investigación de los suecos Marton y Säljö sobre métodos de aprendizaje superficial y profundo. En su investigación, se interesaron por los procesos que utilizan los estudiantes al leer textos académicos y cómo este proceso se relaciona con el nivel de comprensión alcanzado. A partir de sus observaciones, pudieron confirmar que existen diferencias significativas en el enfoque de los estudiantes en la lectura.

En cuanto a la información, existen pocos estudios sobre métodos de enseñanza en nuestro medio, por lo que la mayoría de los estudios citados son internacionales. Sin embargo, esto no obstaculiza el desarrollo de las partes porque el conocimiento es universal y

puede generalizarse deductivamente a todos los contextos. En este sentido, este estudio es significativo porque pretende mejorar la calidad de la educación en diversos campos basándose en la evidencia científica, principalmente con las bases esenciales del problema.

2.2.7. Instrumentos de enfoques de aprendizaje

El presente estudio trabajó, para la variable Enfoques de Aprendizaje, con el instrumento elaborado por Biggs, posteriormente adaptado por Freiberg-Hoffman, Merino-Soto, Huairé-Inacio y Fernández-Liporace (2021), mismo que también fue validado mediante juicio de expertos alcanzando una confiabilidad de alfa de Cronbach de 0.904, que se considera excelente. Dicho instrumento emplea un cuestionario con escala de Likert conformada por 20 ítems, divididos en 02 dimensiones: Enfoque profundo y Enfoque superficial.

2.2.8. Dimensiones de la variable enfoques de aprendizaje

Biggs et al. (2001) consideran las siguientes:

2.2.8.1. Enfoque profundo. Se distingue por su motivación intrínseca y su interés en la comprensión profunda. Los estudiantes que adoptan este enfoque emplean estrategias que buscan comprender el significado inherente de la tarea. Estos estudiantes se esfuerzan por relacionar el contenido con experiencias personales relevantes o conocimientos previos, y experimentan una satisfacción emocional en este proceso.

2.2.8.2. Enfoque superficial. Se caracteriza por una motivación extrínseca y utilitaria. Su objetivo es cumplir con las condiciones de la labor con la menor dificultad posible, eludiendo la frustración. Los métodos empleados suelen implicar la retención y la repetición mecánica de la información, centrándose únicamente en los aspectos más superficiales y literales, sin buscar conexiones o relaciones significativas entre los conceptos. Además, se preocupa por completar la tarea en el menor tiempo posible.

2.3. Formulación de hipótesis

2.3.1. *Hipótesis general*

Existe una relación significativa entre la retroalimentación efectiva y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica, 2023.

2.3.2. *Hipótesis específicas*

Existe una relación significativa entre la retroalimentación efectiva y el enfoque profundo en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica, 2023.

Existe una relación significativa entre la retroalimentación efectiva y el enfoque superficial en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica, 2023.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Método de la investigación

Se desarrolló con un método hipotético deductivo, puesto que las hipótesis se formulan después de que se obtiene cierta información y se determina por otras observaciones que se caracteriza por el planteamiento de supuestos a priori a partir del empleo de procesos lógicos, con la finalidad de demostrarlos con la data obtenida (Sánchez et al., 2018). En este sentido, se buscó llegar a conclusiones basadas en la formulación y verificación de hipótesis que expresan la relación entre la retroalimentación efectiva y los enfoques de aprendizaje en los estudiantes de enfermería de una universidad de Ica.

3.2. Enfoque de la investigación

Se consideró el cuantitativo, significando que se basó en números para realizar investigaciones, comparaciones, entre otros procesos de los datos de información (Arias y Covinos, 2021). De este modo, se midieron de manera estadística las variables, para la obtención de datos exactos que sean contrastables con los de otros estudios.

3.3. Tipo de investigación

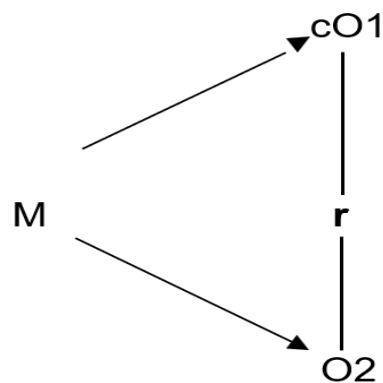
Fue de tipo básica; es decir, se dirigió a generar nuevo conocimiento por medio de aspectos fundamentales observables, fenómenos o relaciones entre entes (Consejo Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación Tecnológica, 2023). En este sentido, el estudio buscó incrementar la información respecto a la retroalimentación efectiva y los enfoques de aprendizaje y relación con la población universitaria.

3.4. Diseño de la investigación

Fue no experimental, pues sus variables no fueron manipuladas y estuvieron investigadas de modo natural para su estudio respectivo (Hernández y Mendoza, 2018). De este modo, para este estudio, los datos respecto a la retroalimentación efectiva y los enfoques de aprendizaje en universitarios fueron recolectados de forma inmediata sin participación para ser estudiados e interpretados.

Nivel de la Investigación

Nivel correlacional, tuvo como propósito evaluar la relación o el grado de anexión de dos variables (Hernández y Mendoza, 2018). En este sentido, se buscó describir los niveles que presentan las variables del estudio, así como la relación que existe entre ambas.



Donde:

M = Muestra

O = Observación de las variables

r = Relación

3.5. Población, muestra y muestreo

3.5.1 Población

Se encontró compuesta por 185 universitarios de enfermería de una universidad de Ica, los cuales presentaron los atributos necesarios para el desarrollo del estudio. En otras palabras, son las personas que forman parte del estudio y de quienes se obtendrán datos para medir las variables (Sánchez et al., 2018).

3.5.2 Muestra

La muestra constituye una sección representativa de la población que se interviene durante la investigación para la obtención de data (Sánchez et al., 2018). En este caso, la muestra comprendió de 100 universitarios de la facultad enfermería de un total de 185 estudiantes del II ciclo siendo estos del turno mañana constituidos en dos salones A con un total de 65 estudiantes y el salón B con un total de 63 estudiantes, a su vez en el turno tarde conformado de un solo salón con 57 estudiantes, y en la cual se emplearon criterios de inclusión y exclusión para seleccionar la muestra.

Criterios de inclusión

Estudiantes de II ciclo de la carrera

Estudiantes de la Facultad de Enfermería

Estudiantes regulares del ciclo 2023-II

Criterios de exclusión

Estudiantes con matrícula irregular

Estudiantes de intercambio

3.5.3 Muestreo

El tipo de muestreo requerido para la investigación fue no probabilístico por conveniencia, el cual constituye un método de selección de muestra en el cual los elementos son escogidos según su disponibilidad y conveniencia para el investigador es aquel en el que los elementos se eligen en función de su accesibilidad y conveniencia para el investigador. (Arias y Covinos, 2021). En consecuencia:

Tabla 1*Tabla de operacionalización de las variables***3.6. Variables y operacionalización**

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Escala de medición	Escala valorativa (niveles o rangos)
Variable 1 Retroalimentación efectiva	Su propósito suministrar pruebas que puedan ser empleadas tanto por los profesores como por los estudiantes con el fin de guiar la instrucción y el aprendizaje a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.. (Melmer et al., 2008).	“La variable se medirá mediante un cuestionario a partir de sus dimensiones: Centrada en la tarea Centrada en el proceso Centrada en la autorregulación”	<ul style="list-style-type: none"> • Centrada en la tarea • Centrada en el proceso • Centrada en la autorregulación 	Ordinal Likert Nunca = 1 Ocasionalm ente = 2 Generalmen te = 3 Siempre = 4 Bajo	Bajo (20-40) Medio (41-61) Alto (62-80)
	El aprendizaje no es solo un proceso de recepción de información, sino que también involucra la motivación y las estrategias que los estudiantes utilizan (Bigg et al., 2001)	“La variable se medirá mediante un cuestionario a partir de sus dimensiones: Enfoque profundo Enfoque superficial”	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque profundo • Enfoque superficial 	Ordinal Likert Siempre o casi siempre es verdad = 5 Frecuentem ente es verdad = 4 La mitad del tiempo es verdad = 3 Algunas veces es verdad = 2 Nunca es verdad o raramente verdad = 1	Bajo (20-46) Medio (47-73) Alto (74-100)

Nota: Define operacionalmente a las variables del estudio

3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.7.1. Técnica

El técnica para el recojo de datos para las dos variables en el presente trabajo correspondió a la encuesta en el que se planteó un listado de preguntas cerradas, por lo cual no fue imprescindible la presencia del investigador para realizarla; se tuvo como referencia a la medición de las variables planteadas, en relación con el problema e hipótesis de la investigación. Según autores indican como el modo organizado para poder recolectar información de una muestra cuyo fin sería de elaborar un registro descriptor de forma cuantitativa medida en la obtención de una muestra determinada (Arispe et al., 2020).

Por los cual en este presente estudio se utilizaron dos cuestionarios, cada uno a medir de forma independiente las dimensiones de ambas variables señaladas en esta investigación.

3.7.2. Descripción

El instrumento para este estudio y para el análisis de las variables 1 y 2 y los objetivos específicos (dimensiones), fue el cuestionario que forman parte de un colectivo de preguntas formuladas, estructuradas y enfocadas sobre un tema en específico permitiendo ahorrar el tiempo y recolectar la información de forma directa (Valderrama, 2015).

En este estudio se emplearon dos cuestionarios con escala de Likert para la variable 1 retroalimentación efectiva conformada por 20 ítems, divididos en 03 dimensiones: Retroalimentación centrada en la tarea, Retroalimentación centrada en el proceso y Retroalimentación centrada en la autorregulación ; con escala y valores de siempre = 4, generalmente = 3, ocasionalmente = 2, nunca = 1 ; en cuanto a la variable 2 enfoques de aprendizaje conformada por 20 ítems, divididos en 02 dimensiones: Enfoque profundo y Enfoque superficial; con escala y valores de nunca es verdad o raramente verdad= 1, algunas veces es verdad = 2, la mitad del tiempo es verdad= 3, frecuentemente es verdad= 4, siempre o casi siempre es verdad = 5.

Tabla 2*Retroalimentación efectiva*

Ficha Técnica del Instrumento	
Nombre	Retroalimentación efectiva
Autor	Maturana Paz, Karen (2021)
Administración	Individual
Tiempo de Aplicación	30 minutos
Dirigido	A estudiantes universitarios
Valor	Escala de Likert
Descripción del instrumento	Cuestionario de retroalimentación efectiva de 03 dimensiones y 20 ítems

Nota. Tomado de Maturana (2021)

Tabla 3*Enfoques de aprendizaje*

Ficha Técnica del Instrumento	
Nombre	El Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio (R-CPE-2F)
Autor	Biggs, y otros (2021)
Administración	Individual
Tiempo de Aplicación	15 minutos
Dirigido	A estudiantes universitarios
Valor	Escala de Likert
Descripción del instrumento	Cuestionario de enfoques de aprendizaje de 02 dimensiones y 20 ítems

Nota. Tomado de Biggs et al. (2021).

3.7.3. Validación

Es la organización sucesiva y lógica de las preguntas que forman un grupo se denomina instrumento de medida (encuesta), que asegura la fiabilidad de los datos comprobar la información recibida y su importancia en situaciones que pueden influir fiabilidad del dispositivo (Martínez, 2019).

Si alguno de estos elementos no se satisface, cualquier instrumento utilizado para recopilar datos en la investigación científica debe ser confiable, imparcial y válido; de lo contrario, los resultados obtenidos carecen de legitimidad (Hernández y Duana, 2020).

El presente estudio trabajó, para la variable Retroalimentación efectiva, con el instrumento elaborado por Maturana (2021), que fue sometido a validación mediante juicio de expertos. Asimismo, para la variable Enfoques de aprendizaje, se trabajó con el cuestionario elaborado por Biggs, posteriormente adaptado por Freiberg-Hoffman, Merino-Soto, Huairé-Inacio y Fernández-Liporace (2021), mismo que también fue validado mediante juicio de expertos.

La validez de criterio para este estudio se realizó por medio de la prueba de KMO, donde la correlación de las dimensiones de la variable Retroalimentación efectiva, entre ellas: Centrada en la tarea, Centrada en el proceso y Centrada en la autorregulación arrojaron correlaciones moderadas, Así mismo, la variable Enfoque de aprendizaje la correlación de sus dimensiones arrojó un nivel alto, de ese modo, de cumple la validación de criterios (Anexo 3).

La validez de constructo para este estudio se realizó mediante el análisis factorial confirmatorio donde los resultados para la primera variable de acuerdo a la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin fue ,761, mientras que, para la variable enfoque de aprendizaje la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin fue .710, siendo recomendable para la investigación.

3.7.4. Confiabilidad

Este es el resultado de aplicar el instrumento a una muestra piloto, porque se analizó más internamente, se procesan los resultados de la muestra piloto que ya es el 10% de la población y se determina si el instrumento es confiable o no.

El alfa de Cronbach debe ser mayor o igual a 0,700 para que la prueba sea confiable. Si el valor es mayor a 0.900, es posible que el instrumento tenga ítems redundantes y la confiabilidad es la propiedad por la cual el instrumento obtiene los mismos resultados cuando es utilizado varias veces (Soriano, 2015).

Respecto a la confiabilidad, Maturana (2021), obtuvo una estimación de confiabilidad del instrumento completo de coeficiente alfa de Cronbach de 0.918, que se considera excelente. Por su parte, la adaptación del instrumento de Biggs realizada por Freiberg-Hoffman, Merino-Soto, Huairé-Inacio y Fernández-Liporace (2021) alcanzó de 0.904.

3.8. Plan de procesamiento y análisis de datos

Posteriormente de confirmar la validez y confiabilidad estadística de los instrumentos; se procedió a analizar los datos obtenidos. En primer lugar, el investigador analizó, por conveniencia, las universidades de Ica, periodo 2023, que le sean más convenientes y en las cuales hay alumnos de la carrera de Enfermería; sobre la base de lo cual se preparan las cartas de autorización por parte de la Universidad Norbert Weiner y la universidad elegida como objeto de investigación. Habiéndose aceptado la solicitud por las partes, se procedió a realizar los cuestionarios en los sujetos que cumplan las características requeridas por el presente trabajo de investigación; a través de medios digitales, tales como *Google Forms*, y de medios físicos, tales como cuestionarios impresos y rellenos por el sujeto de estudio con lapicero.

Los datos encontrados, se procesaron con el programa estadísticos SPSS 27; para identificar la distribución de los datos y aplicar estadísticos Kolmogorov- Smirnov considerando una muestra $n \geq 50$ personas (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018) resultando

datos de distribución no normal. Así con esa información procesada digitalmente se pudo describir los resultados encontrados, sobre las preguntas de investigación y si las hipótesis fueron comprobadas mediante rho de Spearman. Definido esto, las hipótesis alternas confirmaron si los coeficientes de correlación son significativos ($p < ,05$), y de no ser así fueron rechazadas, si los valores de significatividad no son adecuados ($p > ,05$) (Hernández et al., 2014).

3.9. Aspectos éticos

Para la consecución del trabajo se obtuvo los permisos correspondientes de las autoridades de la universidad privada de Ica, y así mismo se tuvo la colaboración de manera voluntaria de los estudiantes de la Facultad de Enfermería para el llenado de cuestionarios, en las cuales se cumplió con las disposiciones de ética de la Universidad Privada Norbert Wiener (Comité Institucional de Ética para la Investigación, 2023).

Este código de ética exige que se aplique el protocolo de consentimiento informado, mediante el cual se comunica a los estudiantes que la información que se brinde es confidencial y voluntaria (Goodwin y Goodwin, 2016). Se tuvo en consideración los principios de honestidad, responsabilidad, respeto, que son esenciales en el avance de cualquier proceso de investigación. Los artículos, y otras fuentes de información fueron referenciados correctamente bajo la normas Apa en su séptima edición (American Psychological Association, 2020). Finalmente, se verificó la originalidad de esta investigación con el programa Turnitin.

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1. Resultados

4.1.1. Análisis descriptivo

Tabla 4.

Nivel de retroalimentación efectiva en estudiantes universitarios de enfermería

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Medio	11	11.0
	Alto	89	89.0
	Total	100	100.0

En la tabla 2 se presenta la distribución de datos respecto al nivel de retroalimentación efectiva en estudiantes universitarios de enfermería. Se observa la categoría "Medio" tiene un valor de 11, lo que representa el 11.0 %, mientras que la categoría "Alto" tiene una frecuencia de 89, lo que constituye el 89.0 % del total. Por otro lado, no se encontró estudiantes dentro del nivel "Bajo". En resumen, la tabla refleja la distribución de datos entre las dos categorías, destacando que la mayoría cae en la categoría "Alto", mientras que la categoría "Medio" representa una proporción significativamente menor en el conjunto de datos.

Tabla 5*Nivel de la retroalimentación efectiva por dimensiones*

	Frecuencia	Porcentaje
	Centrada en la tarea	
	Medio	16
	Alto	84
	Total	100
	Centrada en el proceso	
	Medio	14
	Alto	86
	Total	100
	Centrada en la autorregulación	
	Bajo	1
	Medio	42
	Alto	57
	Total	100

Válido

En la tabla 3 se presenta la distribución de datos respecto al nivel de retroalimentación efectiva en estudiantes universitarios de enfermería, por dimensiones. En cuanto a la orientación centrada en la tarea, el 84 % de los participantes exhiben un nivel “Alto”, mientras que el 16 % tiene un nivel “Medio”. En la dimensión centrada en el proceso, el 86 % muestra una orientación “Alta”, y el 14 % tiene un nivel “Medio”. Por último, en la categoría centrada en la autorregulación, el 57 % presenta un nivel “Alto”, el 42 % tiene un nivel “Medio”, y solo el 1 % muestra un nivel “Bajo”. En este sentido, dichos resultados indican que la mayoría tiende a tener una orientación elevada en las tres dimensiones, destacando una predisposición hacia la autorregulación y la tarea en comparación con el proceso de aprendizaje.

Tabla 6

Nivel de enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de enfermería

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	28	28.0
	Medio	48	48.0
	Alto	24	24.0
	Total	100	100.0

En la tabla 4 se expone la distribución de datos respecto al nivel de enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de enfermería. Se observa que la categoría "Bajo" tiene un valor de 28, lo que representa el 28.0 %, mientras que la categoría "Medio" tiene una frecuencia de 48, constituyendo el 48.0 %, y la categoría "Alto" cuenta con 24, representando el 24.0 %. En resumen, la tabla refleja la distribución de datos entre las tres categorías, indicando que la mayoría está en la categoría "Medio", seguida por "Bajo" y "Alto" en proporciones similares.

Tabla 7

Nivel de los enfoques de aprendizaje por dimensiones

		Frecuencia	Porcentaje
Enfoque profundo			
Válido	Bajo	27	27.0
	Medio	49	49.0
	Alto	24	24.0
	Total	100	100.0
	Enfoque superficial		
Bajo	27	27.0	
Medio	51	51.0	
Alto	22	22.0	
Total	100	100.0	

En la tabla 5 se presenta la distribución de datos respecto al nivel de enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de enfermería, por dimensiones. En relación con el enfoque profundo, el 49 % exhibe un nivel "Medio", el 27 % tiene un nivel "Bajo" y el 24 % presenta

un nivel “Alto”. En contraste, en el enfoque superficial, el 51 % muestra un nivel “Medio”, el 27 % tiene un nivel “Bajo” y el 22 % presenta un nivel “Alto”. Estos resultados sugieren que hay una distribución relativamente equitativa entre los niveles de enfoque profundo y superficial, indicando que un número significativo de participantes adoptan enfoques mixtos o intermedios en su aproximación al aprendizaje.

4.1.2. Análisis inferencial

Prueba de normalidad

Para hallar la distribución de las variables Retroalimentación efectiva y Enfoques de aprendizaje, se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, debido a que la muestra es mayor de 50, siendo en el presente estudio (n=100).

H₀: La distribución de las variables responde a una distribución normal.

H_a: La distribución de las variables no corresponde a una distribución normal.

Tabla 8

Prueba de normalidad para las variables Retroalimentación efectiva y Enfoques de aprendizaje

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Retroalimentación efectiva	0.194	100	0.000
Enfoques de aprendizaje	0.165	100	0.000

a. Corrección de significación de Lilliefors

En la tabla 6, se observa que la prueba de Kolmogorov-Smirnov dio como resultados los valores estadísticos de 0.194 y 0.165, y los p-valor de 0.000 y 0.000 para las variables Retroalimentación efectiva y Enfoques de aprendizaje, respectivamente. En ambos casos, los valores de p son menores al nivel de significancia de 0.05, lo que sugiere que los datos no siguen una distribución significativamente normal y que requieren de un análisis no paramétrico, siendo este el coeficiente de Rho de Spearman, debido a que se adapta de mejor manera a la naturaleza del estudio.

Contrastación de hipótesis

Hipótesis general

Ho: No existe una relación significativa entre la retroalimentación efectiva y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica, 2023.

Ha: Existe una relación significativa entre la retroalimentación efectiva y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica, 2023.

Tabla 9

Correlación entre las variables retroalimentación efectiva y enfoques de aprendizaje

			Retroalimentación efectiva	Enfoques de aprendizaje
Rho de Spearman	Retroalimentación efectiva	Coefficiente de correlación	1.000	,493**
		Sig. (bilateral)		0.000
		N	100	100
	Enfoques de aprendizaje	Coefficiente de correlación	,493**	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	
		N	100	100

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

En la tabla 7 se observa que el coeficiente de Rho de Spearman dio como resultado ,493 y un p-valor de $0.000 < 0.05$, lo cual indica una correlación, moderada y estadísticamente significativa entre la Retroalimentación efectiva y Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica. Por tal, se rechaza la hipótesis nula (H0) y se acepta la hipótesis alterna (Ha).

Hipótesis específica 1

Ho: No existe una relación significativa entre la retroalimentación efectiva y el enfoque profundo en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica, 2023.

Ha: Existe una relación significativa entre la retroalimentación efectiva y el enfoque profundo en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica, 2023.

Tabla 10

Correlación entre la variable Retroalimentación efectiva y la dimensión Enfoque profundo

			Retroalimentación efectiva	Enfoque profundo
Rho de Spearman	Retroalimentación efectiva	Coefficiente de correlación	1.000	,489**
		Sig. (bilateral)		0.000
		N	100	100
	Enfoque profundo	Coefficiente de correlación	,489**	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	
		N	100	100

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

En la tabla 8 se observa que el coeficiente de Rho de Spearman dio como resultado ,489 y un p-valor de $0.000 < 0.05$, lo cual indica una correlación, moderada y estadísticamente significativa entre la Retroalimentación efectiva y el Enfoque profundo en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica. Por tal, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_a).

Hipótesis específica 2

Ho: No existe una relación significativa entre la retroalimentación efectiva y el enfoque superficial en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica, 2023.

Ha: Existe una relación significativa entre la retroalimentación efectiva y el enfoque superficial en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica, 2023.

Tabla 11

Correlación entre la variable Retroalimentación efectiva y la dimensión Enfoque superficial

		Retroalimentación efectiva	Enfoque superficial
Rho de Spearman	Retroalimentación efectiva		
		Coefficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	,481**
		N	100
	Enfoque superficial		
		Coefficiente de correlación	,481**
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	100	

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

En la tabla 9 se observa que el coeficiente de Rho de Spearman dio como resultado ,481 y un p-valor de $0.000 < 0.05$, lo cual indica una correlación, moderada y estadísticamente significativa entre la Retroalimentación efectiva y el Enfoque superficial en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica. Por tal, se rechaza la hipótesis nula (H0) y se acepta la hipótesis alterna (Ha).

4.1.3. Discusión de resultados

Respecto a la hipótesis general, que fue “Existe una relación significativa entre la retroalimentación efectiva y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica, 2023”, un coeficiente de ,493 lo cual indica una correlación positiva y moderada. De otra parte, el nivel de significancia fue 0.000, menor a < 0.05 , por lo que existe una correlación estadísticamente significativa entre la Retroalimentación efectiva y los Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de enfermería.

Estos hallazgos se relacionan con los de Fraile et al. (2020), donde se llevaron a cabo investigaciones sobre la retroalimentación y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de ciencias de la actividad física y el ejercicio en España, quien halló que el trabajo en equipo, según la retroalimentación proporcionada por los docentes, no tuvo un impacto significativo en las calificaciones de los estudiantes, De este modo, ambos estudios, aunque en contextos y disciplinas diferentes, subrayan la importancia de la retroalimentación eficaz en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, se relacionan con los de Espinoza (2021) en su investigación sobre el rol de la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Ecuador, quien identificó a la retroalimentación como un proceso arraigado en la evaluación de actividades o tareas, implicando reflexión crítica y constructiva para mejorar el rendimiento estudiantil. En consonancia con el presente estudio, Ambas investigaciones coinciden en la importancia de atributos específicos de la retroalimentación, como la personalización, contextualización, objetividad, claridad, pertinencia, carácter constructivo, especificidad y precisión.

También se relacionan con los obtenidos por Rodríguez y Soplapuco (2023) en su revisión sobre la evaluación formativa en el campo de la educación física en España, quienes abordaron la relevancia de la retroalimentación efectiva en el proceso de aprendizaje. Con el

presente trabajo coincide en resaltar la conexión entre la retroalimentación continua y el proceso de mejora del aprendizaje. En el contexto de la enfermería, la retroalimentación efectiva parece desempeñar un papel crucial, al igual que en la educación física.

Sobre este punto, la Teoría del Alineamiento Constructivo (TAC), propuesta por John Biggs, destaca la importancia de alinear de manera coherente los objetivos de aprendizaje, las metodologías de enseñanza y la evaluación para mejorar la calidad del aprendizaje. En este contexto, los resultados obtenidos, que muestran una correlación entre la retroalimentación efectiva y enfoques de aprendizaje, respaldan la idea de que la retroalimentación bien estructurada y alineada con los objetivos de aprendizaje puede contribuir a un entendimiento más profundo y significativo. Además, la TAC enfatiza la importancia de estrategias pedagógicas que fomenten el aprendizaje activo, significativo y profundo, aspectos que también se destacan en las discusiones sobre la retroalimentación efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje en enfermería. La implementación de la TAC, con su enfoque en la construcción activa del conocimiento y la alineación coherente, proporciona un marco teórico sólido que respalda la relevancia y la eficacia de la retroalimentación efectiva en el contexto educativo de enfermería universitaria.

Respecto a la hipótesis específica 1, que fue “Existe una relación significativa entre la retroalimentación efectiva y el enfoque profundo en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica, 2023”, se halló un coeficiente de ,489 lo cual indica una correlación positiva y moderada. De otra parte, el nivel de significancia fue 0.000, menor a < 0.05 , por lo que existe una correlación estadísticamente significativa entre la Retroalimentación efectiva y el Enfoque profundo en estudiantes universitarios de enfermería.

Estos hallazgos guardan relación con los obtenidos por León (2023) en su investigación sobre la retroalimentación formativa y el aprendizaje significativo entre

estudiantes de una institución educativa superior privada en Cusco, quien encontró una alta correlación (0,552) entre la retroalimentación formativa y el aprendizaje significativo. En relación al presente estudio, ambos comparten la premisa central de explorar la relación entre la retroalimentación y el aprendizaje.

Además, guardan relación con los obtenidos por Matos (2023) en su investigación sobre la retroalimentación formativa y el aprendizaje significativo en estudiantes de artes gráficas en una institución superior en Lima, quien encontró relaciones directas, significativas y fuertes entre la retroalimentación formativa y el aprendizaje significativo, con coeficientes de correlación Rho de Spearman que oscilan entre 0,715 y 0,821. En consonancia, ambas investigaciones subrayan la importancia de la retroalimentación efectiva en el proceso de aprendizaje. En el estudio de Matos, se destaca específicamente la relación entre la retroalimentación y variables clave del aprendizaje, mientras que en el presente estudio, se enfoca en la relación con el enfoque profundo en estudiantes de enfermería.

También se relacionan con los obtenidos por Cruzado et al. (2023) en su estudio sobre la construcción de un modelo de retroalimentación formativa para maestros de educación inicial en la UGEL Sechura, quien destacó la construcción de un modelo de retroalimentación formativa que potencia el proceso de planificación de la enseñanza, lo cual implica una relación directa con el enfoque profundo al fomentar un pensamiento crítico más sólido en los educadores. Aunque las poblaciones y los contextos específicos difieren, ambos abordan la importancia de la retroalimentación y su conexión con procesos de aprendizaje más profundos, y convergen en la idea de que la retroalimentación también puede ser conceptualizada y estructurada para potenciar aspectos específicos del pensamiento crítico.

En este contexto, el concepto de enfoque profundo, caracterizado por la motivación intrínseca y la búsqueda de comprensión profunda, se correlaciona con los hallazgos sobre la relación entre la retroalimentación efectiva y el enfoque profundo. La evidencia de una

correlación positiva y moderada entre la retroalimentación efectiva y el enfoque profundo respalda la noción de que los estudiantes que reciben una retroalimentación bien estructurada y pertinente están más propensos a adoptar un enfoque profundo en su aprendizaje. Esta relación se respalda por investigaciones previas, como la de León y Matos, que también identificaron correlaciones positivas entre la retroalimentación formativa y el aprendizaje significativo en contextos educativos diferentes. Además, el estudio de Cruzado et al. resalta cómo la retroalimentación puede potenciar el pensamiento crítico, lo cual está alineado con las características del enfoque profundo, donde los estudiantes buscan comprender el significado intrínseco de la tarea y relacionarlo con sus experiencias personales.

Respecto a la hipótesis específica 2, que fue “Existe una relación significativa entre la retroalimentación efectiva y el enfoque superficial en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica, 2023”, se halló un coeficiente de ,481 lo cual indica una correlación positiva y moderada. De otra parte, el nivel de significancia fue 0.000, menor a < 0.05 , por lo que existe una correlación estadísticamente significativa entre la Retroalimentación efectiva y el Enfoque superficial en estudiantes universitarios de enfermería.

Estos hallazgos guardan relación con los obtenidos por Vásquez y Valverde (2021) en su investigación sobre la relación entre la retroalimentación y los logros de aprendizaje en el área de comunicación de estudiantes de educación inicial en Lima, quienes identificaron una relación significativa entre distintos tipos de retroalimentación y el rendimiento académico de estudiantes de educación inicial. Ambas investigaciones convergen en la idea de que la retroalimentación está asociada de manera significativa con los resultados académicos o los enfoques de aprendizaje de los estudiantes.

Además, guardan relación con los obtenidos por León-Warthon (2021) en su evaluación de la retroalimentación como elemento primordial de evaluación formativa para

motivar la práctica del pensamiento crítico, quien destacó que la retroalimentación formativa contribuye al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, enfatizando la importancia de la reflexión y la cocreación de conocimiento. Ambas investigaciones convergen en la idea de que la retroalimentación, en diferentes formas y enfoques, está vinculada al desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes. Esto respalda la noción de que la retroalimentación no solo impacta el pensamiento crítico, como en el estudio de León-Warthon, sino que también puede estar relacionada con enfoques de aprendizaje específicos.

También se relacionan con los obtenidos por Terrazos-Ungaro et al. (2021) en su análisis de la producción académica relacionada con el concepto de retroalimentación en el contexto del proceso de aprendizaje en España, quienes destacaron que la retroalimentación juega un rol crucial en la promoción del compromiso y la interacción entre docentes y alumnos, así como entre los propios estudiantes, contribuyendo al logro de metas de aprendizaje y promoviendo la autonomía en el proceso de aprendizaje. Ambas investigaciones convergen en la importancia de la retroalimentación en el contexto educativo. Mientras que el estudio de Terrazos-Ungaro aborda la retroalimentación desde un enfoque más general, el presente estudio se centra en la relación específica.

Dentro de este escenario, el concepto de enfoque superficial, caracterizado por una motivación extrínseca y utilitaria, encuentra respaldo con las investigaciones de Vásquez y Valverde, León-Warthon, y Terrazos-Ungaro sugieren que la retroalimentación efectiva está relacionada con enfoques más superficiales de aprendizaje en estudiantes universitarios de enfermería. La asociación entre la retroalimentación y el rendimiento académico, así como el papel destacado en el desarrollo del pensamiento crítico, señalan que la retroalimentación puede incentivar estrategias de estudio más superficiales, enfocadas en cumplir con las condiciones académicas de manera eficiente y evitar la frustración. Además, la influencia de la retroalimentación en la interacción y compromiso entre docentes y alumnos puede

contribuir a la elección de enfoques superficiales para completar tareas de manera rápida y eficiente. En conjunto, estos hallazgos subrayan la relevancia de considerar la retroalimentación como un factor determinante en la adopción de enfoques superficiales de aprendizaje en el contexto universitario de enfermería.

En conclusión, los resultados obtenidos en esta investigación respaldan de manera significativa la hipótesis general que postulaba una relación entre la retroalimentación efectiva y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de enfermería. La correlación positiva y moderada encontrada refleja la importancia de una retroalimentación bien estructurada y alineada con los objetivos de aprendizaje en el contexto educativo. Estos hallazgos se alinean con investigaciones previas en diferentes disciplinas, resaltando la relevancia de atributos específicos de la retroalimentación. Además, las hipótesis específicas confirman la relación significativa entre la retroalimentación efectiva y tanto el enfoque profundo como el superficial, indicando que la retroalimentación se relaciona con distintos enfoques de aprendizaje. En este sentido, la Teoría del Alineamiento Constructivo proporciona un marco teórico sólido que respalda la importancia de la retroalimentación efectiva en el proceso de aprendizaje.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Primera:

Respecto al objetivo general, se concluyó que existe una relación entre la retroalimentación efectiva y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica, 2023. donde el coeficiente de Rho de Spearman dio como resultado ,493 y un p-valor de $0.000 < 0.05$, lo cual indica una correlación, moderada y estadísticamente significativa entre la Retroalimentación efectiva y los Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica.

Segundo:

Respecto al primer objetivo específico, se concluyó que existe una relación moderada y estadísticamente significativa entre la Retroalimentación efectiva y el Enfoque profundo en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica, donde el coeficiente de Rho de Spearman dio como resultado ,489 y un p-valor de $0.000 < 0.05$.

Tercera

Respecto al segundo objetivo específico, se concluyó que existe una correlación, moderada y estadísticamente significativa entre la Retroalimentación efectiva y el Enfoque superficial en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica, donde el coeficiente de Rho de Spearman dio como resultado ,481 y un p-valor de $0.000 < 0.05$.

5.2. Recomendaciones

Primera:

Respecto al objetivo general, se recomienda implementar estrategias para fortalecer y mejorar la retroalimentación en este contexto académico. Esto podría incluir el diseño de capacitaciones para docentes orientadas a proporcionar retroalimentación más efectiva, así como la promoción de prácticas y políticas institucionales que fomenten un ambiente propicio para el aprendizaje significativo.

Segunda:

Respecto al objetivo específico 1, se recomienda diseñar intervenciones específicas que promuevan el desarrollo de enfoques profundos de aprendizaje a través de la retroalimentación. Estas intervenciones podrían incluir la implementación de estrategias pedagógicas centradas en la comprensión y aplicación del contenido, así como la identificación y el reconocimiento de los logros académicos mediante una retroalimentación constructiva hacia el estudiante.

Tercera:

Respecto al objetivo específico 2, se recomienda realizar esfuerzos para abordar y mitigar la tendencia hacia un enfoque superficial. Esto podría lograrse a través de intervenciones pedagógicas que fomenten la reflexión crítica y la participación activa. Además, se podría considerar la implementación de programas de orientación académica que

ayuden a los estudiantes a desarrollar estrategias de aprendizaje más efectivas y promuevan una mejor comprensión de los contenidos.

REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association, 7th ed.* APA. <https://doi.org/10.1037/0000165-000%0A>
- Arias, J., y Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación* (1a Ed.). Enfoques Consulting EIRL; 2021 [Citado el 10 de enero de 2024]. 134 p.
<https://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2260>
- Arispe, C., Yangali, J., Guerrero, M., Lozada de Bonilla, O., Acuña, L., y Arellano, C. (2020). *La investigación científica. Una aproximación científica.* UIDE.
<https://repositorio.uide.edu.ec/handle/37000/4310>
- Bacilio, L. (2023). *Acompañamiento pedagógico para fortalecer la retroalimentación efectiva de la práctica docente de una institución educativa pública de Lima Metropolitana* [Tesis de segunda especialidad, Universidad San Ignacio de Loyola].
<https://hdl.handle.net/20.500.14005/12549>
- Biggs, J. (2010). *Calidad del aprendizaje universitario* (4ª ed.). Madrid: Narcea.
- Bigg, J., Kember, D., y Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British journal of educational psychology*, 71(1), 133–149.
<https://doi.org/10.1348/000709901158433>
- Brookhart, S. (2009). *Exploring formative assessment. The professional learning community series.* Association for Supervision and Curriculum Development.
<https://eric.ed.gov/?id=ED531515>
- Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(2), 149–170. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i2.10329>
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical

- implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57- 66. DOI: 10.1080/14703290601081332
- Carless, D y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback, *Assessment & Evaluation. Higher Education*, 21(2),1315- 1325. DOI: 10.1080/02602938.2018.1463354
- Cedeño, E., y Moya, M. (2019). La retroalimentación como estrategia de mejoramiento del proceso formativo de los educandos. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/retroalimentacion-educandos.html>
- Comité Institucional de Ética para la Investigación. (2023). *Vicerrectorado de investigación*. CIEI.https://intranet.uwiener.edu.pe/univwiener/portales/centroinvestigacion/Comite_institucional_etica.aspx
- Consejo Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación Tecnológica. (2023). *Disposiciones generales*. <https://servicio-renacyt.concytec.gob.pe/normativas/reglamento/>
- Cruzado, M., Sánchez-Chero, M., y Puestas, C. (2023). La retroalimentación formativa para fortalecer el proceso de enseñanza de las docentes de inicial. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 17, 54–64. <https://zenodo.org/records/7527482>
- Espinoza, E. (2021). Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 389–397. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S221836202021000400389&script=sci_arttext&tlng=pt
- Fraile, J., Gil-Izquierdo, M., Sánchez-Sande, y Sánchez-Iglesias, I. (2020). Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1), 1–15. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17402>

- Freiberg, A., Merino, C., Huaire, E., y Fernández, M. (2021). Versión breve del Cuestionario Revisado de Proceso de Estudio-2 Factores Un análisis psicométrico en estudiantes universitarios. *European journal of education and psychology*, 14(2), 1–22.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8087234>
- Garcés Bustamante, J., Labra Godoy, P., y Vega Guerrero, L. (2020). La retroalimentación: una estrategia reflexiva sobre el proceso de aprendizaje en carreras renovadas de educación superior. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(1), 37–59.
<https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.1.2942>
- Goodwin, K., y Goodwin, J. (2016). *Research in psychology: Methods and design*. John Wiley y Sons. <https://acortar.link/lkCr6s>
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>
- Hernández Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1a Ed.). Mc Graw Hill; 2018 [citado el 12 de noviembre de 2023]. 744 p.
http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
https://www.academia.edu/32697156/Hernández_R_2014_Metodologia_de_la_Investigacion
- Hernández, S., y Duana, D. (2020). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. *Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativas del ICEA*, 9(17), 51–53.
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icea/issue/archive>

- León-Warthon, M. (2021). Evaluación formativa: el papel de retroalimentación en el desarrollo del pensamiento crítico. *Maestro y Sociedad*, 18(2), 563–571.
<https://orcid.org/0000-0002-9764-179X>
- León, R. (2023). *Retroalimentación formativa y aprendizaje significativo en estudiantes de la carrera de medicina humana de una universidad privada del Cusco, 2022* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/106677>
- Martínez, J. (2019). El proceso de elaboración y validación de un instrumento de medición documental. *Acción y Reflexión Educativa*, 44, 50–63.
https://uptv.up.ac.pa/index.php/accion_reflexion_educativa/article/view/673
- Matos, L. (2023). *Retroalimentación formativa y aprendizaje significativo del idioma inglés en los estudiantes de artes gráficas de una institución superior, Lima - 2022* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/107934>
- Maturana, K. (2021). *Pilotaje preliminar y validación de un cuestionario que mida la experiencia de aprendizaje de estudiantes de enseñanza media sobre las prácticas de retroalimentación efectiva de sus profesores y profesoras* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Chile].
<https://www.proquest.com/openview/b290a447b267b12617328f20229be764/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Melmer, R., Burmaster, E., y Kenneth, J. (2008). *Attributes of effective formative assessment*. CCSSO. https://www.ccsso.org/sites/default/files/2017-12/Attributes_of_Effective_2008.pdf
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. INEE.
https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=20372
- Mollo, M., y Acosta, Á. (2022). Modelo de retroalimentación formativa integrada. *Revista*

Universidad y Sociedad, 14(1), 391–401.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-

36202022000100391#:~:text=El modelo de feedback de,estudiantes como por el docente.

Montealegre, L., Fajardo, E., y Rodríguez, M. (2008). Enfoques de Aprendizaje en un Grupo de Estudiantes de Medicina de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad del Tolima. Avance de Investigación. *Revista Investigaciones en Educación*, 8(2), 124–136. <https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/960>

Nicol, D. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and selfregulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. https://www.reap.ac.uk/reap/public/Papers/DN_SHE_Final.pdf

Oquendo-González, E., Velásquez-Pérez, Y., Rose-Parra, C., & Cervera-Manjarrez, N. (2022). El alineamiento constructivo para el desarrollo de la competencia científica. *Cienciamatria*, 8(3), 666–684.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2021). Evaluación formativa: Una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia. *Unesco*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245999%0Ahttps://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247552%0Ahttps://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127160%0Ahttps://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Ortiz, W. (2020). Alineamiento constructivo: análisis de una carta descriptiva. *Instituto Cognitivo Conductual Tijuana*, 1–9. https://www.researchgate.net/profile/Williams-Ortiz/publication/340515552_Alineamiento_constructivo_analisis_de_una_carta_descriptiva/links/5e8e4556a6fdcca78901a6fb/Alineamiento-constructivo-analisis-de-una-carta-descriptiva.pdf

- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20, 11–22.
<https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Picón, L., y Olivos, F. (2021). La retroalimentación formativa para el aprendizaje de los estudiantes de institución nivel primario - Chiclayo. *Revista científica Tzhoecoen*, 13(1), 24–36. <https://doi.org/10.26495/tzh.v13i1.1869>
- Pozo, N. (2019). *Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de psicología e ingeniería: un estudio comparativo* [Tesis de licenciatura Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/9671>
- Rodríguez-Fenco, A., y Soplapuco, J. (2023). La evaluación formativa de los aprendizajes en educación física. *Revista Científica de la Ucsa*, 10(1), 38–58.
http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2409-87522023000100038&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Rodríguez, J., y Arboniés, J. (2018). El feedback como herramienta docente en la formación clínica. 1.º parte. *Educación Médica*, 19(2), 120–124.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181318300895>
- Sánchez, H., Reyes, C., y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma.
<https://hdl.handle.net/20.500.14138/1480>
- Sarzoza, S. (2013). Aprendizaje desde la perspectiva del estudiante: modelo teórico de enseñanza y aprendizaje 3P. *Acción Pedagógica*, 22(1), 114–121.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6223459>
- Soler-Contreras, M., Cárdenas-Salgado, F., Hernández-Pina, F., y Monroy-Hernández, F. (2017). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza: origen y evolución. *Educación y Educadores*, 20(1), 65–88.

<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/102069/1/2017-Soler..n.pdf>

Soler, M. (2018). *La enseñanza de las ciencias desde los principios del Alineamiento Constructivo*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://acortar.link/fVumeL>

Soriano, A. (2015). *Diseño y validación de instrumentos de medición*. Editorial Universidad Don Bosco. <http://hdl.handle.net/10972/2105>

Tamayo, R., Menacho, A., y Hinojo, G. (2023). La retroalimentación como estrategia para mejorar el proceso formativo del estudiante. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1467–1480.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.606>

Terrazos-Ungaro, E., Terrazos, Ungaro, M., Alanya-Beltrán, J., y Valderrama-Zapata, C. (2021). Revisión de literatura sobre el proceso de retroalimentación orientada al aprendizaje de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de la Educación*, 1, 1–18.
<https://www.revista-iberoamericana.org/index.php/es/article/view/191>

Valderrama, S. (2015). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica*. Editorial San Marcos.
http://www.editorialsanmarcos.com/index.php?id_product=211&controller=product

Vásquez, Y., y Valverde, D. (2021). Retroalimentación y logros del aprendizaje en estudiantes de educación inicial, Institución Educativa La Esperanza, periodo 2021. *Polo del Conocimiento*2, 1(12), 1065–1083.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3425>

Wiggins, G. (2012). Siete claves para una retroalimentación efectiva: liderazgo educativo. *Liderazgo educativo*, 70(1), 10-16 Recuperado de
<http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/sept12/vol70/num01/Seven-Keys-to-Effective-Feedback.aspx>

Zepeda, S. (2017). La retroalimentación efectiva y su potencial para mejorar el aprendizaje.

En Foster, C. (Eds.), *El poder de la evaluación en el aula*. (pp. 121-146). Santiago,

Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Dimensiones	Metodología
<p>General: ¿Cuál es la relación entre la retroalimentación efectiva y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica, 2023?</p> <p>Específicas: ¿Cuál es la relación entre la retroalimentación efectiva y el enfoque profundo en estudiantes universitarios de enfermería de una</p>	<p>General: Determinar la relación entre la retroalimentación efectiva y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica, 2023.</p> <p>Específicas: Determinar la relación entre la retroalimentación efectiva y el enfoque profundo en estudiantes universitarios de enfermería de una</p>	<p>General: Existe una relación significativa entre la retroalimentación efectiva y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica, 2023.</p> <p>Específicas: Existe una relación significativa entre la retroalimentación efectiva y el enfoque profundo en estudiantes universitarios de enfermería de una</p>	Retroalimentación efectiva	<ul style="list-style-type: none"> • Centrado en la tarea • Centrada en el proceso • Centrada en la autorregulación 	<p>Tipo: Básica</p> <p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Diseño: No experimental</p> <p>Nivel: Correlacional</p> <p>Corte: Transversal</p> <p>Población: 185 estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica</p>

<p>universidad de Ica, 2023?</p> <p>¿Cuál es la relación entre la retroalimentación efectiva y el enfoque superficial en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica, 2023?</p>	<p>universidad de Ica, 2023.</p> <p>Determinar la relación entre la retroalimentación efectiva y el enfoque superficial en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica, 2023.</p>	<p>universidad de Ica, 2023.</p> <p>Existe una relación significativa entre la retroalimentación efectiva y el enfoque superficial en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica, 2023.</p>	<p>Enfoques de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque profundo • Enfoque superficial 	<p>Muestra: 100 estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica</p> <p>Muestreo: No probabilístico por conveniencia</p> <p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento: Cuestionarios</p> <p>Técnicas para el procesamiento y análisis de la información: Programa estadístico SPSS, versión 27, en español</p>
--	--	---	--------------------------------	---	--

Anexo 2: Instrumentos

Cuestionario sobre Retroalimentación Efectiva

Estimado o estimada estudiante:

Las afirmaciones que se presentan a continuación tienen por objetivo identificar qué piensa sobre los comentarios, correcciones y sugerencias que le entregan sus profesores o profesoras durante las clases.

1. Lea las instrucciones detenidamente.
2. La información recolectada será manejada confidencialmente.
3. Responda todo el cuestionario.
4. Por favor, responda las preguntas marcando con **X** en el casillero de la opción que mejor se ajusta a su experiencia en la clase respecto a cada afirmación, así marque:

S si usted considera bajo su experiencia la afirmación ocurre SIEMPRE. 1
G si usted considera bajo su experiencia la afirmación ocurre GENERALMENTE.
O si usted considera bajo su experiencia la afirmación ocurre OCASIONALMENTE.
N si usted considera bajo su experiencia la afirmación NUNCA ocurre.

5. Por favor responda el cuestionario completo y de forma sincera, según lo solicitado.
6. Tienes 45 minutos para responder el cuestionario.

Marca con una X:

Indicadores				
1. El o la profesor/a construye conjuntamente con los estudiantes los criterios para evaluar la tarea que estoy realizando.	S	G	O	N
2. El o la profesor/a me pregunta si las instrucciones para hacer la tarea me quedaron claras.	S	G	O	N
3. El o la profesor/a me entrega pautas de evaluación o rúbricas que me dan información específica de lo que se espera mi trabajo o tarea.	S	G	O	N
4. Es fácil conocer las exigencias de la tarea que estoy realizando porque el o la profesor/a me entrega criterios claros y específicos	S	G	O	N
5. El o la profesor/a revisa mi tarea y me entrega comentarios para que comprenda lo que se espera de la tarea antes de calificarla.	S	G	O	N
6. El o la profesor/a me comenta si mi tarea está desarrollada según lo esperado.	S	G	O	N
7. El o la profesor/a hace un esfuerzo para entender las dificultades que pudiera estar teniendo para hacer mi tarea o trabajo.	S	G	O	N

8. El o la profesor/a destaca los aspectos logrados de la tarea o actividad que realicé para que pueda darme cuenta de aquello que soy capaz de hacer.	S	G	O	N
9. Los comentarios del o la profesor/a describen claramente mis logros y aciertos en la tarea realizada.	S	G	O	N
10. El o la profesor/a al escribir comentarios en mi tarea, se centra en los aspectos que debo mejorar.	S	G	O	N
11. El o la profesor/a me pregunta qué tipo de comentarios (oral o escrito) deseo recibir sobre mi tarea o trabajo.	S	G	O	N
12. El o la profesor/a me enseña a comentar los trabajos de mis compañeros a partir de las pautas y criterios de evaluación.	S	G	O	N
13. El o la profesor/a promueve que comentemos los trabajos realizados por los compañeros usando los criterios de evaluación para la tarea o trabajo.	S	G	O	N
14. El o la profesor/a me entrega comentarios escritos que me permiten saber cómo estoy haciendo mi tarea o trabajo.	S	G	O	N
15. Realizo mis tareas revisando las pautas de evaluación o rúbricas.	S	G	O	N
16. Cuando el o la profesor/a comenta mi tarea aprendo porque me doy cuenta de los errores que cometí.	S	G	O	N
17. Cuando el o la profesor/a comenta mis tareas tomo sus sugerencias para corregirlas.	S	G	O	N
18. Reviso mi trabajo o tarea antes de entregarla.	S	G	O	N
19. Al auto evaluarme con las pautas que entrega el o la profesora, me doy cuenta de qué debo mejorar en mis tareas y trabajos.	S	G	O	N
20. Reviso los comentarios escritos que el o la profesor/a registra en mis tareas o trabajos, para corregirlas.	S	G	O	N

Cuestionario sobre Enfoques de Aprendizajes

Cuestionario revisado sobre procesos de estudio, dos factores (R-SPQ-2F)

(Biggs, Kember y Leung, 2001)

Este cuestionario tiene varias preguntas sobre tus actitudes hacia tus estudios y tu manera habitual de estudiar. No hay respuestas buenas ni malas, pues depende de tu propio estilo para estudiar y del curso que estás estudiando. Es importante que respondas sinceramente, de acuerdo a: 1) nunca es verdad o raramente verdad; 2) algunas veces es verdad; 3) la mitad del tiempo es verdad; 4) Frecuentemente es verdad; 5) Siempre o casi siempre es verdad.

Ítems	1	2	3	4	5
1. En ocasiones, el estudio me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal.					
2. Cuando estudio algo, tengo que trabajarlo bastante para formarme una opinión personal al respecto y solo así quedarme satisfecho.					
3. Mi objetivo es aprobar el curso haciendo el menor trabajo posible.					
4. Solo estudio en serio lo que se ve en la clase o lo que está en la guía/manual del curso.					
5. Siento que realmente cualquier tema puede ser interesante una vez que me pongo a trabajar en él.					
6. La mayoría de los temas nuevos me parecen interesantes y frecuentemente paso tiempo extra tratando de obtener más información acerca de ellos.					
7. Cuando no encuentro un curso que sea interesante, me esfuerzo lo mínimo.					
8. Aprendo algunas cosas mecánicamente repitiéndolas una y otra vez hasta que las sé de memoria, aunque no las comprenda.					
9. Me parece que estudiar temas académicos puede ser en ocasiones tan emocionante como una buena novela o película.					
10. Me autoevalúo en temas importantes hasta que los entiendo por completo.					
11. Puedo aprobar la mayoría de los exámenes memorizando las partes clave de los temas, y no intentando comprenderlos.					
12. Generalmente me limito a estudiar solo lo que se ha señalado en clase, porque creo que es innecesario hacer cosas extras.					
13. Trabajo con esfuerzo en mis estudios porque el material es interesante.					
14. Dedico gran parte de mi tiempo libre a recopilar más información sobre temas interesantes ya tratados en clase.					
15. Creo que no es útil estudiar los temas en profundidad. Eso solo confunde y hace perder el tiempo, cuando lo único que se necesita es familiarizarse con los temas para aprobarlos.					
16. Me parece que los profesores no deben esperar que los alumnos pasen mucho tiempo estudiando los temas que se sabe que no van a entrar en el examen.					

17. Asisto a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las cuales busco respuesta.					
18. Tiene sentido para mí revisar la mayoría de las lecturas recomendadas para cada clase.					
19. No tiene sentido estudiar el material que probablemente no va a entrar en los exámenes.					
20. Me parece que la mejor forma de aprobar un examen es tratar de memorizar respuestas a preguntas que probablemente entren en él.					

Baremo de las dimensiones y las variables

Variable 1	Bajo	Intermedio	Alto
Retroalimentación efectiva	20-40	41-61	62-80
D1: Centrada en la tarea	7-14	15-22	23-28
D2: Centrada en el proceso	10-20	21-31	32-40
D3: Centrada en la autorregulación	3-6	7-10	11-12
Variable 2	Bajo	Intermedio	Alto
Enfoques de aprendizaje	20-46	47-73	74-100
D1: Enfoque profundo	10-23	24-37	38-50
D2: Enfoque superficial	10-23	24-37	38-50

Anexo 3: Validez del instrumento

Cuestionario sobre Retroalimentación Efectiva

El cuestionario sobre Retroalimentación Efectiva, desarrollado por Karen Maturana Paz (2021), fue validado mediante el juicio de expertos, quienes garantizaron la calidad y la precisión de dicho instrumentos.

Cuestionario revisado sobre procesos de estudio, dos factores (R-SPQ-2F)

El Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio (R-CPE-2F), elaborado por Biggs, y otros (2001), fue validado y adaptado a muestras peruanas y argentinas por Freiberg-Hoffman, Merino-Soto, Huairé-Inacio y Fernández-Liporace.

Validez de criterio de las dimensiones de la variable Retroalimentación efectiva.

Correlaciones

		Centrada en la tarea	Centrada en el proceso	Centrada en la autorregulación
Centrada en la tarea	Correlación de Pearson	1	,794**	,531**
	Sig. (bilateral)		,000	,000
	N	100	100	100
Centrada en el proceso	Correlación de Pearson	,794**	1	,688**
	Sig. (bilateral)	,000		,000
	N	100	100	100
Centrada en la autorregulación	Correlación de Pearson	,531**	,688**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	
	N	100	100	100

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

Validez de criterio de las dimensiones de la variable Enfoque de aprendizaje

Correlaciones

		Enfoque profundo	Enfoque superficial
Enfoque profundo	Correlación de Pearson	1	,975**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	100	100
Enfoque superficial	Correlación de Pearson	,975**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	100	100

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

Validez de constructo de la variable Retroalimentación efectiva

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,761
	Chi-cuadrado aproximado	1149,436
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	190
	Sig.	,019

Validez de constructo de la variable Enfoque de aprendizaje

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,710
	Chi-cuadrado aproximado	1135,472
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	142
	Sig.	,014

Anexo 4: Confiabilidad del instrumento**Cuestionario sobre Retroalimentación Efectiva**

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.918	20

Cuestionario revisado sobre procesos de estudio, dos factores (R-SPQ-2F)

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.904	20

Anexo 5: Aprobación del Comité de Ética



COMITÉ INSTITUCIONAL DE ÉTICA PARA LA INVESTIGACIÓN

CONSTANCIA DE APROBACIÓN

Lima, 19 de noviembre de 2023

Investigador(a)
Jorge Alfredo Barranca Mayuri
Exp. N°: 1103-2023

De mi consideración:

Es grato expresarle mi cordial saludo y a la vez informarle que el Comité Institucional de Ética para la investigación de la Universidad Privada Norbert Wiener (CIEI-UPNW) evaluó y **APROBÓ** los siguientes documentos:

- Protocolo titulado: **“Retroalimentación efectiva y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica, 2023” Versión 02 con fecha 20/11/2023.**
- Formulario de Consentimiento Informado Versión 02 con fecha 20/11/2022.

El cual tiene como investigador principal al Sr(a) Jorge Alfredo Barranca Mayuri los investigadores colaboradores


La **APROBACIÓN** comprende el cumplimiento de las buenas prácticas éticas, el balance riesgo/beneficio, la calificación del equipo de investigación y la confidencialidad de los datos, entre otros.

El investigador deberá considerar los siguientes puntos detallados a continuación:

1. La vigencia de la aprobación es de dos años (24 meses) a partir de la emisión de este documento.
2. El Informe de Avances se presentará cada 6 meses, y el informe final una vez concluido el estudio.
3. Toda enmienda o adenda se deberá presentar al CIEI-UPNW y no podrá implementarse sin la debida aprobación.
4. Si aplica, la Renovación de aprobación del proyecto de investigación deberá iniciarse treinta (30) días antes de la fecha de vencimiento, con su respectivo informe de avance.

Es cuanto informo a usted para su conocimiento y fines pertinentes.

Atentamente,


Yenny Marisol Bellido Fuente
Presidenta del CIEI-UPNW



Anexo 6: Formato de consentimiento informado

Institución : Universidad Privada Norbert Wiener

Investigador : Barranca Mayurí Jorge Alfredo.

Título : Retroalimentación efectiva y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica, 2023

Señor (a) (ita)

Lo invito a participar en un estudio llamado: Retroalimentación efectiva y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica, 2023. Esta investigación es desarrollada por el investigador de la Universidad Privada Norbert Wiener, **Jorge Alfredo Barranca Mayuri**. El propósito de este estudio es determinar su nivel de relación entre Retroalimentación formativa y Aprendizaje significativo en los estudiantes de enfermería de una Universidad de Ica, 2023.

Procedimientos:

Si usted decide participar en este estudio, se le realizará lo siguiente:

- ✓ Se tomará sus datos personales, las cuales no serán publicados.
- ✓ Se le enviará un link con el cual podrá ingresar a un formulario de Google.
- ✓ Es importante que si tiene alguna consulta comunicarse con el investigador para absolver sus interrogantes.
- ✓ La encuesta puede demorar unos 30 minutos y esto conlleva a responder los ítems marcando según corresponda.

Riesgos:

Su participación en esta importante investigación ha sido diseñada para no representar ningún tipo de riesgo para su salud, ni motivo alguno en contra de su integridad físico Mental; de igual forma no se le solicitaran ningún otro procedimiento que esté fuera de la realización de esta encuesta. Todos los datos tienen la doble opción: Pueden ser llenados de forma virtual, sin tener contacto alguno con otras personas que podrían poner en riesgo su salud; Y también, puede ser llenado de forma presencial si así lo amerite o desee el participante.

Beneficios

Usted se beneficiara de esta investigación aplicada, ya que va a ofrecer a los participantes en su modalidad de estudiantes, datos importantes por medio del procesamiento estadístico obtenido durante la recolección de información a través de una encuesta, siendo beneficioso para posteriores estudios en la comunidad estudiantil; Las encuestas cuentan con una batería de preguntas que van a valorar la escala de retroalimentación formativa y como se relaciona con la escala de aprendizaje significativo.

Costos e incentivos:

Se señala que usted como participante de esta encuesta no está obligado a realizar algún pago por su participación, así como también recibir algún incentivo económico ni de ninguna otra índole.

Confidencialidad:

Se guardara su información con códigos y no con nombres. Si los resultados de este estudio son publicados, no se mostrará ninguna información que permita su identificación. Sus archivos no serán descubiertos a ninguna otra persona que no esté dentro de este estudio. Usted podrá retirarse de la encuesta en cualquier momento, si sintiera incomodidad, o no participar en una parte del estudio sin perjuicio alguno. Si tiene alguna inquietud o molestia, podrá preguntar al personal del estudio o también puede comunicarse con Jorge Alfredo Barranca Mayuri 9352704 o al comité que validó el presente estudio, Dra. Yenny M. Bellido Fuentes, presidenta del Comité de Ética para la investigación de la Universidad Norbert Wiener, tel. +51 924 569 790. E-mail: comite.etica@uwiener.edu.pe.

Consentimiento:

Acepto voluntariamente participar en este estudio. Comprendo qué cosas pueden pasar si participo en el proyecto. También entiendo que puedo decidir no participar, aunque yo haya aceptado y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento. Recibiré una copia firmada de este consentimiento.

Participante:

Investigador


Nombre:

Nombre: Jorge Alfredo Barranca Mayuri


DNI:

DNI: 44618866

Anexo 7: Carta de aprobación de la institución para la recolección de los datos


**Universidad
Norbert Wiener
Posgrado**


"Año de la unidad, la paz y el desarrollo"



Lima, 13 de diciembre de 2023

CARTA N° 724-EPG-UPNW

Dra. Susana Marleni Atuncar Deza
 Decana de la Facultad de Ciencias de la Salud
 Universidad Autónoma de Ica
 Av. Túpac Amaru N.° 1336
Ica.-



ASUNTO: Autorización para aplicación de estudio de campo


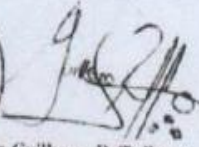
De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted para saludarla cordialmente y a la vez **presentar** al egresado de la Maestría en Docencia Universitaria; **Jorge Alfredo Barranca Mayuri**, con código de matrícula **N° 2022900190**, con la finalidad de solicitar se brinde todas las facilidades pertinentes para que pueda aplicar los instrumentos de recolección de datos en 80 estudiantes de la Escuela Profesional de Enfermería de la Universidad Autónoma de Ica.

Toda la información que solicita el tesista **Jorge Alfredo Barranca Mayuri** es para la elaboración de su proyecto de investigación denominado: **"Retroalimentación efectiva y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de enfermería de una universidad de Ica, 2023"** dirigido por la asesora de tesis, Dra. Angela María Herrera Álvarez, para la obtención del grado académico de Maestro en Docencia Universitaria.

Agradeciendo por anticipado su autorización al tesista para que logre su propósito, hago propicia la ocasión para expresarle los sentimientos de mi consideración y estima personal.

Atentamente,

Dr. Guillermo Raffo Barra
 Director de la Escuela de Posgrado
 Universidad Norbert Wiener

Anexo 8: Reporte de similitud de Turnitin

Reporte de similitud

● 18% de similitud general

Principales fuentes encontradas en las siguientes bases de datos:

- 17% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 13% Base de datos de trabajos entregados
- 7% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

FUENTES PRINCIPALES

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	repositorio.uwiener.edu.pe Internet	4%
2	repositorio.ucv.edu.pe Internet	3%
3	uwiener on 2024-04-01 Submitted works	<1%
4	repositorio.uc.cl Internet	<1%
5	uwiener on 2024-05-21 Submitted works	<1%
6	uwiener on 2023-10-19 Submitted works	<1%
7	hdl.handle.net Internet	<1%
8	uwiener on 2024-02-07 Submitted works	<1%

● 18% de similitud general

Principales fuentes encontradas en las siguientes bases de datos:

- 17% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 13% Base de datos de trabajos entregados
- 7% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

FUENTES PRINCIPALES

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	repositorio.uwiener.edu.pe Internet	4%
2	repositorio.ucv.edu.pe Internet	3%
3	uwiener on 2024-04-01 Submitted works	<1%
4	repositorio.uc.cl Internet	<1%
5	uwiener on 2024-05-21 Submitted works	<1%
6	uwiener on 2023-10-19 Submitted works	<1%
7	hdl.handle.net Internet	<1%
8	uwiener on 2024-02-07 Submitted works	<1%