



Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión
Escuela de Posgrado

**Retroalimentación formativa y la autoeficacia académica en estudiantes del VI
ciclo de la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano, 2025**

Tesis

**Para optar el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Gestión
Educativa con Mención en Pedagogía**

Autora

Kely Andrea Mallqui Villanueva

Asesor

Dr. Daniel Lecca Ascate

Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión
Dr. LECCA ASCATE DANIEL
DOCENTE DNU 260

Huacho – Perú

2026



Reconocimiento - No Comercial – Sin Derivadas - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Reconocimiento: Debe otorgar el crédito correspondiente, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se realizaron cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de ninguna manera que sugiera que el licenciante lo respalda a usted o su uso. **No Comercial:** No puede utilizar el material con fines comerciales. **Sin Derivadas:** Si remezcla, transforma o construye sobre el material, no puede distribuir el material modificado. **Sin restricciones adicionales:** No puede aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros de hacer cualquier cosa que permita la licencia.



UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN

LICENCIADA

(Resolución de Consejo Directivo N° 012-2020-SUNEDU/CD de fecha 27/01/2020)

Escuela de Posgrado

METADATOS

DATOS DEL AUTOR (ES):		
APELLIDOS Y NOMBRES	DNI	FECHA DE SUSTENTACIÓN
Mallqui Villanueva Kely Andrea	47661530	23 de Abril del 2026
DATOS DEL ASESOR:		
APELLIDOS Y NOMBRES	DNI	CÓDIGO ORCID
Lecca Ascate Daniel	15731334	https://orcid.org/0000-0001-5758-2521
DATOS DE LOS MIEMBROS DE JURADOS – PREGRADO/POSGRADO- MAESTRÍA-DOCTORADO:		
APELLIDOS Y NOMBRES	DNI	CÓDIGO ORCID
Apolinario Rivera Felipa Hinmer Hilem	15688054	https://orcid.org/0000-0003-1250-6220
Condor Peraldo Tania Mirtha	41544567	https://orcid.org/0000-0002-0477-4068
Mejia Garcia Jorge Luis	15645059	https://orcid.org/0000-0002-6372-4394

KELY ANDREA MALLQUI VILLANUEVA (2026-019327)

RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA Y LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DEL VI CICLO DE LA INSTITU...

 DGI-POSGRADO 2026
 Dirección de Gestión de la Investigación-VRI 2026
 DIRECCION DE GESTION DE LA INVESTIGACION

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:old::1:3512423609

Fecha de entrega

20 mar 2026, 11:55 a.m. GMT-5

Fecha de descarga

20 mar 2026, 11:59 a.m. GMT-5

Nombre del archivo

TESIS_PARA_REPOSITORIO.pdf

Tamaño del archivo

1.5 MB

90 páginas

16.559 palabras

103.378 caracteres



Página 2 de 97 - Descripción general de integridad

Identificador de la entrega trn:old::1:3512423609

20% Similitud general

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

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Exclusiones

- N.º de coincidencias excluidas

Fuentes principales

- 19%  Fuentes de Internet
- 9%  Publicaciones
- 13%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de Integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

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

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

DEDICATORIA

Hago extensiva esta dedicatoria, en primer lugar,
a Dios, por otorgarme la fortaleza y la guía necesaria
para culminar un objetivo profesional tan significativo.
Asimismo, dedico este trabajo a mis padres, cuyo apoyo
inquebrantable fue la fuente de inspiración que me
impulsó en cada paso.

AGRADECIMIENTO

Deseo expresar mi gratitud a mi familia, el soporte
que me brindaron, manifestado en su paciencia y
constante fortaleza, fue fundamental para lograr esta meta.

Asimismo, agradezco a los colaboradores que hicieron
posible la presente investigación.

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	II
AGRADECIMIENTO	III
RESUMEN.....	VIII
ABSTRACT	IX
INTRODUCCIÓN	X
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA	2
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	5
1.4. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	5
1.5. DELIMITACIONES DEL ESTUDIO	6
1.6. VIABILIDAD DEL ESTUDIO	6
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	8
2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	9
2.1.1. Investigaciones internacionales.....	9
2.1.2. Investigaciones nacionales.....	11
2.2. BASES TEÓRICAS.....	14
2.3. BASES FILOSÓFICAS	28
2.4. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS.....	29
2.5. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.....	31
2.5.1. Hipótesis general	31

2.5.2. Hipótesis específicas.....	31
2.6. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES	32
CAPÍTULO III METODOLOGÍA	34
3.1. DISEÑO METODOLÓGICO.....	35
3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA	36
3.2.1. Población.....	36
3.2.2. Muestra	36
3.3. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	37
3.4. TÉCNICAS PARA EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	40
3.5. MATRIZ DE CONSISTENCIA.....	41
CAPÍTULO IV RESULTADOS.....	43
4.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	44
4.1.1. Análisis estadístico de la variable 1: Retroalimentación Formativa	44
4.1.2. Análisis estadístico de la variable 2: Autoeficacia Académica.....	48
4.1. PRUEBA DE NORMALIDAD	52
4.2. CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS.....	53
CAPÍTULO V DISCUSIÓN	57
5.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	58
CAPÍTULO VI CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	60
6.1. CONCLUSIONES.....	61
6.2. RECOMENDACIONES.....	63
REFERENCIAS.....	64
ANEXOS.....	72

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de la variable: Retroalimentación Formativa.....	32
Tabla 2. Operacionalización de la variable: Autoeficacia Académica	33
Tabla 3. Población y Muestra.	36
Tabla 4. Ficha Técnica: Retroalimentación Formativa.....	38
Tabla 5. Ficha Técnica 2: Autoeficacia Académica	39
Tabla 6. Variable 1: Retroalimentación Formativa.....	44
Tabla 7. Dimensión 1: Retroalimentación reflexiva.	45
Tabla 8. Dimensión 2: Retroalimentación descriptiva.....	46
Tabla 9. Dimensión 3: Retroalimentación elemental.....	47
Tabla 10. Variable 2: Autoeficacia Académica.	48
Tabla 11. Dimensión 1: Magnitud de la autoeficacia académica.	49
Tabla 12. Dimensión 2: Fuerza de la autoeficacia académica.	50
Tabla 13. Dimensión 3: Generalidad de la autoeficacia académica.	51
Tabla 14. Pruebas de Normalidad.....	52
Tabla 15. Correlación de la hipótesis general.....	53
Tabla 16. Correlación de la primera hipótesis específica.	54
Tabla 17. Correlación de la segunda hipótesis específica.....	55
Tabla 18. Correlación de la tercera hipótesis específica.....	56

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Escalera de Retroalimentación	21
Figura 2. Variable 1: Retroalimentación Formativa.	44
Figura 3. Dimensión 1: Retroalimentación reflexiva.....	45
Figura 4. Dimensión 2: Retroalimentación descriptiva.	46
Figura 5. Dimensión 3: Retroalimentación elemental.	47
Figura 6. Variable 2: Autoeficacia Académica.....	48
Figura 7. Dimensión 1: Magnitud de la autoeficacia académica.	49
Figura 8. Dimensión 2: Fuerza de la autoeficacia académica.....	50
Figura 9. Dimensión 3: Generalidad de la autoeficacia académica.	51

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general establecer la asociación entre la retroalimentación formativa y la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano, durante el año 2025. La metodología empleada fue de tipo básica, cuantitativa, con un nivel descriptivo correlacional y un diseño no experimental de corte transversal. Los resultados de la contrastación de hipótesis, obtenidos mediante las pruebas estadísticas, evidenciaron una correlación positiva alta y estadísticamente significativa entre la retroalimentación formativa y la autoeficacia académica, con un coeficiente de correlación de 0,858 y un p-valor de 0,000. En cuanto a los resultados específicos, se determinó que la retroalimentación formativa tiene una relación significativa y de correlación alta con la magnitud de la autoeficacia académica ($Rho=0,795$). Del mismo modo, se estableció una vinculación positiva alta entre la retroalimentación formativa con la fuerza de la autoeficacia académica ($Rho=0,809$) y, finalmente, se halló una correlación positiva alta y significativa entre la retroalimentación formativa con la generalidad de la autoeficacia académica ($Rho=0,811$). Se concluye que una adecuada práctica de devolución pedagógica se asocia directa y fuertemente con mayores niveles de confianza del estudiante en sus propias capacidades.

Palabras Clave: Retroalimentación formativa, autoeficacia académica, evaluación formativa, educación secundaria.

ABSTRACT

The general objective of this research was to establish the association between formative feedback and academic self-efficacy in sixth-cycle students at the Mercedes Indacochea Lozano Educational Institution during the year 2025. The methodology employed was basic and quantitative, utilizing a descriptive-correlational level and a non-experimental, cross-sectional design. The results of the hypothesis testing, obtained through statistical tests, demonstrated a high and statistically significant positive correlation between formative feedback and academic self-efficacy, with a correlation coefficient of 0.858 and a p-value of 0.000. Regarding specific results, it was determined that formative feedback has a significant relationship and a high correlation with the magnitude of academic self-efficacy ($Rho=0.795$). Similarly, a high positive link was established between formative feedback and the strength of academic self-efficacy ($Rho=0.809$), and finally, a high and significant positive correlation was found between formative feedback and the generality of academic self-efficacy ($Rho=0.811$). It is concluded that an adequate practice of pedagogical feedback is directly and strongly associated with higher levels of student confidence in their own capabilities.

,Keywords: Formative feedback, academic self-efficacy, formative assessment, secondary education.

INTRODUCCIÓN

En el escenario educativo contemporáneo, la evaluación ha dejado de ser un mero instrumento de calificación para convertirse en un motor fundamental del aprendizaje. Bajo este enfoque, la retroalimentación formativa ocupa un lugar central, pues permite que el docente asuma un rol de acompañante que orienta al estudiante en la construcción de su autonomía, en vez de limitarse únicamente a señalar errores. El efecto de estas prácticas evaluativas, sin embargo, no se restringe al plano cognitivo ni al rendimiento inmediato, sino que también alcanza la dimensión psicológica del estudiante, influyendo en la manera en que valora sus propias capacidades para aprender, es decir, en su autoeficacia académica.

Esta investigación surge de la necesidad de comprender cómo las distintas formas de devolución que realizan los docentes se articulan con el sistema de creencias del estudiante, especialmente en un periodo de transición como el VI ciclo de educación secundaria, que abarca primero y segundo grado. Se asume como punto de partida la idea de que una retroalimentación clara, oportuna y reflexiva constituye una fuente de persuasión verbal y de experiencias de dominio que, de acuerdo con la teoría social cognitiva, resultan claves para fortalecer la confianza del alumno frente a las exigencias escolares.

Con el fin de organizar y presentar de manera ordenada este estudio, el documento se estructura en seis capítulos.

En el Capítulo I se expone el planteamiento del problema, se describe la realidad problemática y se formulan el problema de investigación, los objetivos y la justificación.

El Capítulo II desarrolla el marco teórico, donde se presentan los antecedentes y las bases conceptuales que sustentan las variables de estudio.

El Capítulo III detalla la metodología utilizada, especificando el diseño, la población y la muestra, así como los procedimientos de recolección de datos y las pruebas estadísticas empleadas para contrastar las hipótesis.

El Capítulo IV reúne los resultados obtenidos tras el procesamiento de la información, organizados en tablas y figuras tanto descriptivas como inferenciales, junto con la contrastación de las hipótesis.

El Capítulo V corresponde a la discusión, en la que se interpretan los hallazgos a la luz de los antecedentes y marcos teóricos revisados, identificando coincidencias y discrepancias.

Finalmente, el Capítulo VI presenta las conclusiones derivadas del análisis estadístico y plantea las recomendaciones orientadas a la mejora de la práctica educativa.

CAPÍTULO I
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción de la realidad problemática

En la actualidad, el sistema educativo mundial se encuentra en un proceso de cambio profundo, en el que la evaluación deja de asumirse solo como un mecanismo de control o de calificación final y pasa a entenderse como parte constitutiva del proceso de aprendizaje.

En este marco, diversos organismos internacionales y especialistas en pedagogía coinciden en que la retroalimentación formativa constituye uno de los recursos más relevantes para mejorar el desempeño estudiantil, ya que ofrece orientaciones que ayudan a pasar del nivel de logro actual al nivel esperado y a alinear los resultados con los propósitos educativos. No obstante, su puesta en práctica en las aulas supone un reto complejo, porque demanda dejar atrás una cultura centrada en la nota y avanzar hacia una cultura que priorice la mejora continua y la regulación de los propios procesos cognitivos.

Si se traslada esta problemática al ámbito latinoamericano, y en particular al contexto peruano, se observa que el Ministerio de Educación, mediante el Currículo Nacional de la Educación Básica, ha establecido la evaluación formativa como eje de la labor pedagógica, alentando a los docentes a brindar devoluciones descriptivas, oportunas y reflexivas sobre las estrategias y los contenidos trabajados. Sin embargo, distintos estudios y reportes nacionales muestran que la aplicación cotidiana de estas orientaciones todavía es desigual y progresiva: conviven aulas donde predominan esquemas tradicionales de corrección con otras en las que la retroalimentación, aunque bien intencionada, no siempre es comprendida ni aprovechada por el estudiante para mejorar su rendimiento.

Desde esta perspectiva, se vuelve necesario indagar cómo estas formas de interacción en el aula repercuten en la esfera psicológica del estudiante, en especial en su autoeficacia académica, entendida como la percepción de competencia que tiene para planificar y ejecutar acciones orientadas al logro de metas. De acuerdo con la teoría social cognitiva, dicha

autoevaluación no es fija, sino que se va configurando a partir de fuentes externas como la persuasión verbal y las experiencias de dominio, de modo que la retroalimentación del docente se convierte en un factor clave que puede fortalecer o debilitar la magnitud, la fuerza y la generalidad de esa autoeficacia frente a las exigencias escolares.

También es importante considerar que, cuando la retroalimentación no se ofrece con estrategias adecuadas o no se expresa de manera comprensible para el estudiante, este puede dudar de sus propias capacidades. Esa incertidumbre puede disminuir su sensación de competencia y su disposición a esforzarse ante tareas retadoras, generando situaciones en las que, en lugar de lograr mayor autonomía, el alumno se apega constantemente a la validación externa o evita los desafíos por temor al error o al fracaso, lo que obstaculiza el desarrollo integral de sus competencias.

En el escenario específico de la Institución Educativa objeto de estudio, y atendiendo a la realidad de los estudiantes del VI ciclo, que atraviesan una etapa crucial de ingreso a la adolescencia marcada por cambios biopsicosociales y por nuevas demandas académicas propias de la educación secundaria, se ha identificado la necesidad de describir de manera objetiva cómo perciben las prácticas de retroalimentación de sus docentes. Asimismo, se busca determinar si tales prácticas se relacionan de forma significativa con sus niveles de autoeficacia académica, con el fin de generar evidencia empírica que permita comprender mejor estos procesos y orientar el ajuste de las estrategias pedagógicas en favor de la confianza y del aprendizaje autónomo del estudiantado.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Cuál es la relación entre la retroalimentación formativa y la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano, 2025?

1.2.2. Problemas específicos

¿Cuál es la relación entre la retroalimentación formativa y la magnitud de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano, 2025?

¿Cuál es la relación entre la retroalimentación formativa y la fuerza de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano, 2025?

¿Cuál es la relación entre la retroalimentación formativa y la generalidad de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano, 2025?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación entre la retroalimentación formativa y la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano, 2025.

1.3.2. Objetivos específicos

Determinar la relación entre la retroalimentación formativa y la magnitud de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano, 2025.

Determinar la relación entre la retroalimentación formativa y la fuerza de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano, 2025.

Determinar la relación entre la retroalimentación formativa y la generalidad de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano, 2025.

1.4. Justificación de la investigación

Relevancia social. La investigación aborda una problemática de alta importancia para la educación contemporánea, ya que busca aclarar cómo se relacionan la retroalimentación formativa y la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo, etapa que constituye un momento clave de transición escolar. Los hallazgos permitirán que la comunidad educativa reconozca que la evaluación no se reduce a un trámite administrativo, sino que se vincula con la seguridad y la confianza del estudiante frente a las exigencias del entorno escolar, contribuyendo así a consolidar una cultura que priorice el desarrollo integral.

Implicancias prácticas. Desde un enfoque aplicado, el estudio ofrecerá un panorama objetivo sobre cómo los estudiantes perciben las devoluciones de sus docentes y cuáles son sus niveles actuales de confianza en el ámbito académico. Esta evidencia empírica podrá utilizarse como base para la toma de decisiones y para la futura formulación de orientaciones pedagógicas destinadas a fortalecer las prácticas de retroalimentación, de modo que se

conviertan en oportunidades efectivas de mejora del aprendizaje. Con ello, se pretende brindar elementos que impulsen la reflexión de los agentes educativos y la revisión de sus estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Valor teórico. En el plano conceptual, la investigación generará aportes sobre la articulación entre la teoría sociocognitiva y el enfoque de evaluación formativa en un contexto específico. Permitirá contrastar si la relación planteada entre el apoyo externo que ofrece la retroalimentación y las creencias internas de autoeficacia se manifiesta en la población estudiada, contribuyendo a ampliar y matizar el cuerpo de conocimientos existente.

1.5. Delimitaciones del estudio

Poblacional. La población estuvo compuesta por los estudiantes del VI ciclo (primero y segundo grado de secundaria) de la Institución Educativa Mercedes Indacocha Lozano, matriculados en el año lectivo 2025.

Temporal. La investigación se sitúa temporalmente en el año 2025, etapa que comprendió íntegramente las fases de aplicación de instrumentos, tabulación y análisis interpretativo de los hallazgos obtenidos.

Espacial. El estudio tuvo como sede las instalaciones de la Institución Educativa Mercedes Indacocha Lozano, la cual se encuentra ubicada en la jurisdicción de Huacho, provincia de Huaura, región Lima.

1.6. Viabilidad del estudio

Técnica. La investigación demuestra plena viabilidad, toda vez que se cuenta con el soporte metodológico indispensable y el acceso a las herramientas de investigación requeridas para su ejecución. Se utilizaron instrumentos estandarizados y previamente validados, garantizando la recolección de información fidedigna sin necesidad de procesos complejos de construcción de pruebas.

Ambiental. El estudio no requiere intervenciones que alteren el entorno natural ni genera residuos físicos, por lo cual, no existe impacto ambiental negativo.

Financiera. El estudio es viable económicamente, ya que será autofinanciado por el investigador. Los costos asociados son accesibles y están presupuestados.

Social. Se cuenta con el apoyo correspondiente de la institución respetando los principios éticos de investigación.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Investigaciones internacionales

Huarachi (2024), menciona en su investigación acerca de la relación entre la percepción de autoeficacia y la tendencia a la procrastinación académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Villa El Salvador, bajo una metodología cuantitativa y transversal, la investigación analizó la conexión entre la confianza personal y el aplazamiento de deberes en una muestra de 317 estudiantes. El análisis mediante Rho de Spearman reveló una correlación negativa moderada significativa ($\rho = -0.595$). Específicamente, se hallaron asociaciones inversas con la autorregulación ($\rho = -0.173$) y la postergación de actividades ($\rho = -0.612$), concluyendo que la autoeficacia funciona como un factor preventivo frente a la procrastinación.

Guillen (2023), en su estudio sobre la asociación entre la procrastinación académica y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de Villa El Salvador, bajo un diseño no experimental y de corte transversal aplicado a 145 universitarios, el estudio reveló que predominan los niveles medios tanto en procrastinación (40.7%) como en autoeficacia (42.1%). Mediante el estadístico Rho de Spearman, se comprobó una correlación inversa y moderada ($\rho = -0.442$; $p = 0.000$), evidenciando que la disminución de la confianza en las propias capacidades actúa como un predictor del aplazamiento de las responsabilidades académicas.

Ñiquen (2023), en su investigación sobre la vinculación entre la autoeficacia percibida y la postergación de deberes académicos en universitarios de Chiclayo, el estudio se orientó a determinar el vínculo estadístico entre ambos constructos bajo una metodología cuantitativa. Empleando un diseño no experimental, transversal y correlacional en 184 estudiantes, se halló que la mayoría presentaba niveles medios de autoeficacia (59.8%) y procrastinación (56.0%). El análisis mediante Rho de Spearman confirmó una correlación inversa moderada y

significativa ($\rho = -0.648$; $p < 0.000$), destacando una asociación negativa aún más intensa con la autorregulación ($\rho = -0.735$). Se concluyó que fortalecer la confianza académica es vital para reducir las conductas dilatorias.

Huaman (2022), en su estudio orientado a determinar la conexión entre la práctica de retroalimentación formativa y el nivel de comprensión lectora en docentes de una institución educativa de La Cría, trabajó con una muestra censal de 10 docentes bajo un diseño descriptivo-correlacional, hallando en el análisis descriptivo que la dimensión de retroalimentación por descubrimiento fue deficiente en un 60% y la descriptiva en un 50%, mientras que en la variable de comprensión lectora, el 60% se ubicó en nivel bajo para la dimensión de reflexión del contenido. En cuanto a la prueba de hipótesis, mediante el coeficiente Tau-b de Kendall, se reportó una correlación general directa y fuerte de 0.747 ($p < 0.01$) entre las variables, y en el análisis específico, se encontraron correlaciones significativas entre la dimensión de retroalimentación por descubrimiento y la comprensión lectora (0.920), así como con la dimensión descriptiva (0.821), derivando en la conclusión de que las falencias en la aplicación de la retroalimentación repercuten desfavorablemente en los niveles de comprensión alcanzados por el alumnado.

Pineda y Mucha (2022) analizaron la relación entre autoeficacia académica y estrés académico en estudiantes del ciclo de verano de Psicología de la UNHEVAL, empleando un diseño descriptivo-correlacional con una muestra de 41 participantes. Encontraron que, aunque la mayoría de estudiantes (82.93%) presentaba un nivel moderado de estrés académico, más de la mitad (53.66%) reportaba una autoeficacia elevada. Mediante el coeficiente de Pearson se identificó una correlación inversa significativa entre ambas variables ($r = -0.315$; $p = 0.045$) y una asociación negativa más marcada entre la autoeficacia y la sintomatología del estrés ($r = -0.436$). A partir de estos resultados, los autores

concluyeron que la confianza en las propias competencias personales constituye un factor clave para disminuir el impacto del estrés en contextos académicos de alta demanda.

Arrese (2021) estudió la relación entre la retroalimentación formativa y el logro de aprendizajes en matemática en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lurín, con el propósito de determinar el vínculo estadístico entre la evaluación formativa y el rendimiento en dicha área. El trabajo se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo de tipo básico, con un diseño no experimental, transversal y de nivel descriptivo-correlacional, utilizando una muestra de 102 alumnos de segundo grado. Para la recolección de datos se aplicaron cuestionarios y pruebas de conocimiento que presentaron adecuados niveles de fiabilidad (0.883 y 0.762). Los hallazgos mostraron que, aunque el 49% de los estudiantes percibe una retroalimentación de nivel medio, el 77.5% aún se sitúa en el nivel de inicio en sus aprendizajes. Pese a ello, el coeficiente Rho de Spearman evidenció una relación directa y considerable entre las variables ($\rho = 0.564$), lo que indica que las formas de retroalimentación reflexiva y descriptiva desempeñan un papel relevante en el fortalecimiento de las competencias matemáticas.

2.1.2. Investigaciones nacionales

Rosales y Hernández (2020), en su estudio sobre la vinculación entre la percepción de autoeficacia académica y el desempeño escolar en estudiantes de la licenciatura en nutrición de una facultad en Durango, México, tuvieron como objetivo principal identificar el nivel de confianza en las propias capacidades y determinar su relación estadística con el rendimiento académico, bajo un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental de corte transversal, el estudio analizó la autoeficacia en una muestra censal de 391 estudiantes. Utilizando el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (IEAA), se determinó un nivel de percepción alto (69%), con un desempeño sobresaliente en la dimensión de producción

(72%). El análisis inferencial mediante el coeficiente de Pearson ratificó una relación directa y significativa ($p < 0.01$) entre la autoeficacia y el promedio académico, lo que permite validar los postulados de Bandura en el ámbito de la educación superior en salud.

Figueiredo et al. (2024), desarrollaron un estudio en Portugal sobre la influencia de la autoeficacia general y social en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior, trazándose como objetivo principal analizar la correlación entre estas dimensiones de la autopercepción y el logro estudiantil, así como su vínculo con variables sociodemográficas. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo y un diseño descriptivo de corte transversal, el estudio analizó una muestra no probabilística conformada por 280 estudiantes universitarios. Para la recolección de datos, se empleó la Escala de Autoeficacia (SES), la cual demostró niveles de consistencia interna óptimos, con un Alfa de Cronbach de \$0.802\$ en su dimensión general y \$0.639\$ en la escala social. Los hallazgos descriptivos revelaron que el nivel de autoeficacia general percibida fue ligeramente alto con una mediana de 5.5 (en una escala de 1 a 7); asimismo, en el análisis inferencial, se constató una relación directa, tenue pero estadísticamente relevante ($\rho = 0.194$; $p = 0.002$), entre la autoeficacia general y el rendimiento académico del alumnado., confirmándose mediante un modelo de regresión lineal que esta variable actúa como un predictor significativo del desempeño (0.028 ; $p = 0.006$), a diferencia de la autoeficacia social que no mostró asociación significativa con las notas ($\rho = 0.058$; $p = 0.359$). A partir de ello, los autores concluyen que los estudiantes con mayores niveles de confianza en sus capacidades generales para afrontar tareas novedosas obtienen mejores resultados académicos, validando el rol predictivo de este constructo, aunque la dimensión social no tuvo un impacto directo en el rendimiento en este contexto específico.

Okweye y Onoyase (2024) realizaron en Nigeria un estudio sobre la influencia de la autoeficacia académica en el rendimiento escolar de estudiantes de secundaria del distrito

senatorial de Delta Norte, con el propósito de analizar la relación entre la confianza en las propias capacidades académicas y el desempeño real. Bajo un enfoque cuantitativo y un diseño correlacional, trabajaron con 1 647 estudiantes, utilizando la Escala de Calificación de Autoeficacia Académica y los promedios obtenidos en el primer trimestre. Mediante el coeficiente de Pearson y un análisis de regresión lineal, identificaron una relación positiva y significativa entre autoeficacia y rendimiento ($r = 0.09$; $p < 0.05$), aunque el coeficiente de determinación ($R^2 = 0.01$) mostró que la autoeficacia explica solo el 1% de la varianza del desempeño académico, lo que apunta a la incidencia de otros factores. Asimismo, se observó una relación directa y significativa entre el rendimiento y las variables moderadoras sexo y ubicación de la escuela ($r = 0.10$ y $r = 0.12$, respectivamente). A partir de estos resultados, los autores sostienen que la creencia de los estudiantes en sus propias capacidades tiene un papel importante, aunque moderado, en su rendimiento, y recomiendan implementar programas de mentoría y estrategias de refuerzo positivo para fortalecer este constructo psicológico en el ámbito escolar.

Méndez (2022) desarrolló un estudio en el contexto universitario venezolano con el propósito de analizar cómo se relacionan las creencias de eficacia personal con la respuesta de tensión frente a las exigencias académicas, teniendo como objetivo central examinar la incidencia de la autoeficacia académica en el estrés percibido por estudiantes de la Universidad Rafael Urdaneta. Desde un enfoque cuantitativo y mediante un diseño de campo transeccional-correlacional, trabajó con una muestra de 85 alumnos. Los instrumentos utilizados presentaron alta consistencia interna, con coeficientes Alfa de Cronbach de 0.86 para el inventario de estrés y de 0.903 para la escala de autoeficacia, lo que respalda la solidez técnica de la medición realizada. En el análisis descriptivo se observó una tendencia favorable, ya que la muestra mostró un nivel alto de autoeficacia académica (media = 33.06) y, al mismo tiempo, un nivel bajo de estrés académico global (media = 37.94). En la fase

inferencial, el contraste de hipótesis mediante el coeficiente de Pearson evidenció una relación inversa de baja magnitud y sin significancia estadística entre la autoeficacia global y el estrés académico ($r = -0.152$; $p = 0.165$), patrón que también se replicó en las dimensiones de reacciones físicas ($r = -0.137$; $p = 0.211$) y psicológicas ($r = -0.130$; $p = 0.237$). A partir de estos hallazgos, el autor descarta la hipótesis de que una mayor autoeficacia conlleve necesariamente una reducción del estrés y concluye que, en esta población, no se evidencia una relación estadísticamente significativa entre ambos constructos, dado que los estudiantes parecen disponer de recursos de afrontamiento suficientes para enfrentar las demandas académicas sin que estas representen una amenaza relevante para su bienestar.

2.2. Bases teóricas

Variable 1: Retroalimentación Formativa

Para abordar esta variable, se parte de la perspectiva constructivista de Anijovich (2019), quien plantea que la retroalimentación formativa es un recurso central para la construcción del conocimiento e implica la participación activa de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje. Desde esta mirada didáctica, se resaltan estrategias que movilizan habilidades cognitivas superiores, como observar, inferir, formular hipótesis y construir conceptos, de modo que el estudiante deja de asumir un rol pasivo y pasa a convertirse en un agente que interpreta y utiliza los comentarios formativos del docente.

En sintonía con este enfoque y desde el plano normativo, el Ministerio de Educación (2020) concibe la retroalimentación como el proceso mediante el cual se brinda al estudiante información detallada sobre su desempeño, contrastando sus avances con los estándares establecidos para el desarrollo de las competencias. Ello supone otorgar prioridad a la descripción cualitativa del progreso del alumno por encima de la simple asignación de una calificación numérica, en coherencia con el enfoque por competencias.

Al profundizar en la naturaleza de este proceso, Martínez (2018) sostiene que la retroalimentación va más allá de señalar errores o inexactitudes. Requiere un registro sistemático de información que permita reconocer tanto aciertos como dificultades y establecer acuerdos claros entre los actores involucrados para mejorar, corregir y continuar evaluando, de manera que se configure como un ciclo permanente de ajuste y no como una acción aislada de carácter sancionador.

En cuanto a sus efectos, Wisniewski et al. (2020) destacan que la eficacia de la retroalimentación en contextos educativos está estrechamente vinculada con su calidad intrínseca, considerándola un componente decisivo para el logro de los aprendizajes. Para que cumpla este rol, debe ser específica y precisa; solo así contribuye a elevar el rendimiento y a mitigar el desánimo, ya que devoluciones vagas o genéricas pueden generar el efecto contrario y afectar negativamente la motivación del estudiante.

En conjunto, la retroalimentación formativa puede definirse como un proceso sistemático mediante el cual el docente recoge información sobre el desempeño del estudiante, la compara con criterios de logro previamente establecidos y le ofrece orientaciones concretas para reducir la distancia entre su desempeño actual y el esperado, promoviendo con ello la autorregulación y un aprendizaje más autónomo.

Importancia de la Retroalimentación Formativa

En relación con su relevancia, un primer aspecto central es el efecto que tiene sobre la dimensión emocional y actitudinal del estudiante. Aligula (2024) señala que la retroalimentación influye de manera directa en la motivación y la confianza, pues los alumnos que reciben devoluciones continuas, específicas y centradas en el proceso tienden a desarrollar una mentalidad de crecimiento que les permite enfrentar los retos académicos con mayor resiliencia.

Desde la perspectiva del rol docente, Canabal y Margalef (2022) plantean que la retroalimentación no debe concebirse solo como un procedimiento correctivo, sino como una práctica fundamental de apoyo al estudio. A través de la orientación y el estímulo, el profesor supera la mera revisión de un producto final y brinda un acompañamiento integral al aprendizaje, que incluye no solo la identificación de errores, sino también el reconocimiento de aciertos y la sugerencia de pasos a seguir.

En coherencia con ese propósito formativo, Amaranti (2010) sostiene que la retroalimentación aporta de manera significativa al desarrollo del aprendizaje autónomo. Su valor reside en generar oportunidades para el “actuar competente” del estudiante, lo que implica que el docente proponga situaciones que exijan la movilización de competencias y habilidades para resolver problemas de forma independiente, disminuyendo progresivamente la dependencia de la guía externa.

Por su parte, Black y Wiliam (2018) enfatizan que la devolución pedagógica tiene un impacto notable en el rendimiento escolar del alumnado. No obstante, advierten que su aplicación efectiva se ve condicionada por aspectos como la disponibilidad de tiempo y el nivel de preparación del docente para ofrecerla con calidad, lo que pone de relieve la necesidad de atender tanto las barreras organizativas como las formativas que limitan su implementación óptima en las aulas.

Objetivos de la Retroalimentación Formativa

Para precisar las metas de este proceso, Anijovich (2010) sitúa su foco en el desarrollo metacognitivo del estudiante. Desde su propuesta, la finalidad principal es ayudar al alumno a reconocer las estrategias que utiliza para aprender, valorar tanto sus avances como sus logros y llegar a autorregular su propio proceso educativo. En este sentido, la retroalimentación se entiende como un medio y no como un fin: una práctica que contribuye

a cerrar la distancia entre el estado actual y el nivel de aprendizaje esperado, impulsando la autonomía.

En la misma línea de acortar brechas, Heritage (2010) ofrece una mirada de carácter más procedimental y plantea que el objetivo central de la evaluación formativa es reducir la diferencia entre el desempeño presente del estudiante y los propósitos educativos establecidos. Este acercamiento se logra mediante la interpretación de las evidencias recogidas y, según el autor, es justamente a través de la retroalimentación que se corrige la trayectoria del aprendizaje, convirtiéndola en el mecanismo clave que vincula la evidencia actual con la meta que se espera alcanzar.

Características de la Retroalimentación Formativa

La literatura especializada describe varias cualidades clave que hacen que la retroalimentación formativa sea realmente útil para el aprendizaje. En relación con la precisión del mensaje, Furtak et al. (2016) subrayan la importancia de la especificidad: la devolución debe ser clara y centrarse en aspectos concretos del desempeño del estudiante, de modo que este pueda identificar exactamente qué necesita mejorar y de qué manera, evitando formulaciones ambiguas.

A esta precisión se suma el componente temporal. Aligula (2024) indica que la retroalimentación ha de ser oportuna, es decir, entregarse en un momento en el que el estudiante todavía pueda incorporar las sugerencias y ajustarlas antes de una evaluación final, lo que potencia su utilidad práctica. En cuanto al enfoque del mensaje, Menon y Clyne (2022) destacan su carácter constructivo, planteando que debe orientarse al progreso y ofrecer caminos para avanzar en el aprendizaje, más que limitarse a resaltar errores o deficiencias, favoreciendo así una visión positiva del desarrollo académico.

Desde el plano relacional, Hammond et al. (2021) resaltan la interactividad como rasgo distintivo: la retroalimentación deja de ser un acto unidireccional y se convierte en un intercambio comunicativo entre docente y estudiante, que promueve el diálogo y el compromiso activo del educando en la mejora de su propio proceso formativo. Por último, Swanson y Clarke-Midura (2021) sostienen que la retroalimentación debe ser personalizada, lo que implica atender al nivel de desarrollo y a las necesidades particulares de cada estudiante, ajustando las orientaciones a su realidad individual para asegurar su pertinencia.

Tipos y Niveles de Retroalimentación

Para clasificar la profundidad de la retroalimentación, Wisniewski et al. (2020) retoman el modelo de Hattie y Timperley (2007), que distingue cuatro niveles jerárquicos: tarea, proceso, autorregulación y nivel del yo. El nivel de tarea se centra en corregir errores específicos y en ofrecer información detallada sobre el desempeño en una actividad concreta; se trata de una retroalimentación fundamentalmente correctiva, orientada a la verificación de resultados, cuyo valor radica en proporcionar datos precisos que permiten al estudiante clarificar de inmediato si su respuesta es correcta o incorrecta y procesarla cognitivamente con mayor eficacia.

En un plano de mayor complejidad, el nivel de proceso, descrito por Wisniewski et al. (2020), se orienta a la mejora de las habilidades y estrategias, ayudando a los estudiantes a identificar estructuras esenciales para una comprensión más profunda. En esta misma línea, Black y Wiliam (2018) enfatizan que es necesario acompañar al alumnado en la construcción de estrategias de pensamiento frente a las demandas académicas, poniendo el acento en cómo se trabaja y no solo en la nota obtenida o en el producto final.

En un nivel superior de autonomía se ubica la retroalimentación de autorregulación. Wisniewski et al. (2020) la vinculan con la capacidad del estudiante para gestionar su propio

aprendizaje, mientras que Nicol y Macfarlane-Dick (2020) precisan que este tipo de devolución promueve la habilidad del educando para analizar y ajustar sus métodos, integrando procesos metacognitivos que abarcan desde la planificación y ejecución de las tareas hasta la autoevaluación constante de su desempeño.

Por su parte, la retroalimentación personal o del “yo”, también mencionada por Wisniewski et al. (2020), se caracteriza por resaltar cualidades, esfuerzo y dedicación del estudiante. Funciona como un refuerzo motivacional que puede fortalecer la confianza y animar a la perseverancia; sin embargo, los autores advierten que es necesario diferenciar entre elogios dirigidos únicamente a la persona, que tienen escaso efecto sobre el aprendizaje, y aquellos centrados en la forma en que se abordó la tarea.

Desde la gestión pedagógica nacional, el Ministerio de Educación (2016) propone una tipología basada en la calidad de la retroalimentación, distinguiendo tres formas principales:

- **Retroalimentación por descubrimiento o reflexiva:** Considerada la más compleja, guía al estudiante mediante preguntas para que deduzca por sí mismo cómo mejorar su desempeño o identificar el origen de sus errores, convirtiendo las equivocaciones en oportunidades de desarrollo cognitivo.
- **Retroalimentación descriptiva:** Ofrece información suficiente y detallada sobre lo que se hizo bien y lo que se debe mejorar, brindando sugerencias o modelos para que el estudiante comprenda sus errores.
- **Retroalimentación elemental:** Se limita a señalar si el resultado es correcto o incorrecto, sin brindar explicaciones ni orientaciones que permitan al estudiante interpretar sus logros o dificultades.

Estrategias e Instrumentos de Retroalimentación

Dentro de los recursos operativos para la retroalimentación, destaca la denominada “Escalera de Retroalimentación”. Según Daniel Wilson (2002), citado por la Dirección Regional de Educación de Ayacucho (2020), esta herramienta es especialmente útil para promover una devolución de carácter reflexivo, ya que organiza la comunicación entre docente y estudiante de manera que responde sistemáticamente a los distintos niveles de logro alcanzados. Su aporte pedagógico reside en que contribuye a fortalecer la autonomía del aprendizaje, ayudando al estudiante a pensar sobre sus debilidades y aciertos y, con ello, a ganar confianza para enfrentar los retos académicos.

En términos operativos, Wilson (2002) plantea que el docente conduzca el diálogo siguiendo cuatro pasos secuenciales:

- **Clarificar:** Consiste en hacer preguntas para asegurar la total comprensión de las ideas del estudiante antes de emitir juicios.
- **Valorar:** Implica enfatizar los puntos positivos y las fortalezas del trabajo de manera constructiva para mantener la motivación.
- **Expresar inquietudes:** Se trata de manifestar preocupaciones o desacuerdos, pero utilizándolo mediante preguntas auténticas que inviten a la reflexión más que a la crítica directa.
- **Hacer sugerencias:** Finaliza recomendando de forma descriptiva y práctica cómo mejorar el proceso o el producto entregado.

Figura 1. Escalera de Retroalimentación



Fuente: Dirección regional de Ayacucho (2020)

También, para garantizar la sostenibilidad del proceso en la práctica diaria, Anijovich (2019) propone que, para que la retroalimentación sea una práctica frecuente y continua en las aulas, es importante desarrollarla teniendo en cuenta dos aspectos fundamentales: estrategias y contenidos o valoraciones (p. 78).

Al abordar el eje de las Estrategias, la autora sostiene que estas definen la manera de ejecutar la devolución pedagógica, lo cual demanda la gestión de cuatro dimensiones operativas: el tiempo, la densidad del contenido, la modalidad y el público objetivo.

Al profundizar en el primer factor, el Tiempo o momento de ejecución, Anijovich (2019) señala que este incluye la frecuencia y los momentos específicos en que se desarrolla la intervención docente. En este sentido, la retroalimentación puede clasificarse operativamente como diferida o inmediata, una distinción crucial que dependerá del propósito pedagógico y de la actividad que se esté realizando.

Dimensiones

a) Retroalimentación Reflexiva o por Descubrimiento. Esta dimensión representa el nivel más complejo y potente del proceso de retroalimentación. Hattie y Timperley (2007) la vinculan directamente con el enfoque formativo y la autorregulación, ya que busca

responder tres preguntas clave: “¿A dónde voy?”, “¿Cómo voy?” y “¿Qué debo hacer ahora?”. En la práctica, implica que el docente utilice el error no como motivo de sanción, sino como oportunidad pedagógica para estimular la reflexión y el razonamiento del estudiante, guiándolo mediante preguntas y orientaciones estratégicas para que sea él mismo quien descubra las respuestas o reconozca el origen de sus dificultades, fortaleciendo así la metacognición y la autonomía en el aprendizaje.

b) Retroalimentación Descriptiva. Esta dimensión pone el énfasis en el nivel de detalle y precisión de la información que recibe el estudiante. De acuerdo con el Ministerio de Educación (2020), consiste en proporcionar datos suficientes sobre aquello que se hizo bien y lo que requiere mejora. A diferencia del nivel reflexivo, donde predominan las preguntas, aquí el docente adopta un rol más explicativo: además de señalar los errores, describe los aciertos y las dificultades del proceso, ofreciendo sugerencias específicas, pistas o modelos que ayuden al alumno a comprender sus fallos y a saber cómo corregirlos, con foco en las estrategias y recursos necesarios para cerrar la brecha de aprendizaje.

c) Retroalimentación Elemental. En última instancia, se reconoce el nivel elemental de la variable, donde convergen los planteamientos del Ministerio de Educación (2020) y Hattie y Timperley (2007). Esta modalidad se restringe a la validación de la respuesta (correcta o incorrecta), careciendo de argumentos o herramientas adicionales. Se define como una devolución que omite las causas del desempeño y no aporta orientaciones para el progreso, vinculándose habitualmente con una evaluación sumativa que no garantiza un aprendizaje de orden superior.

Variable 2: Autoeficacia Académica

Para fundamentar esta variable, se recurre a la teoría cognitivo social de Bandura (1987), quien define la autoeficacia percibida como los juicios que una persona formula acerca de sus propias capacidades y, a partir de ellos, planifica y ejecuta las acciones requeridas para alcanzar determinados niveles de desempeño. El autor aclara que no alude a las habilidades objetivas que se poseen, sino a lo que el individuo cree que puede hacer con esas habilidades en distintas situaciones.

Al trasladar este constructo al campo educativo, Schunk (1989) lo describe como las valoraciones que el estudiante realiza sobre sus facultades para organizar y llevar a cabo las actividades académicas necesarias para obtener los resultados escolares previstos, estableciendo un vínculo directo entre creencia personal y manejo de las tareas. En la misma línea, Zimmerman y Kitsantas (1999) señalan que la autoeficacia se refiere a la seguridad que muestra el alumno respecto a sus competencias para aprender o afrontar retos académicos concretos, lo que la convierte en un factor clave para predecir el rendimiento en actividades específicas.

Desde la perspectiva de Pajares (2002), la autoeficacia en contextos educativos se entiende como la percepción de suficiencia que tiene el estudiante para desarrollar procesos de aprendizaje o ejecutar acciones dentro de niveles de competencia previamente establecidos. Su aporte distintivo radica en destacar que la autoeficacia explica por qué la pericia y el conocimiento no se traducen siempre en los mismos resultados, subrayando que la convicción sobre la propia eficacia es el elemento que marca la diferencia en los niveles de logro.

Por su parte, Monetti y Tuckman (2011) ofrecen una mirada centrada en situaciones de presión académica y plantean que la autoeficacia es la creencia del individuo sobre la

probabilidad de alcanzar un desempeño exitoso frente a escenarios desafiantes, como exámenes escritos o presentaciones orales. En esencia, se trata de un juicio acerca de lo que se puede lograr con ciertas habilidades cuando se enfrenta la adversidad en el ámbito académico.

Importancia y Mecanismos de la Autoeficacia Académica

Para dimensionar la relevancia de esta variable, primero es necesario comprender cómo funciona. Bandura (1997) explica que la autoeficacia actúa como un puente cognitivo que media entre el conocimiento y la acción, influyendo en la elección de actividades, en la intensidad del esfuerzo y en la persistencia ante las dificultades. Así, quienes desconfían de sus capacidades tienden a evitar compromisos exigentes y abandonan con mayor facilidad, mientras que las personas con alta autoeficacia suelen interpretar las tareas demandantes como oportunidades para superarse.

En relación con esta disposición frente a los desafíos, Locke y Latham (1990) señalan que el establecimiento de metas está profundamente condicionado por la percepción de competencia. Plantean una relación proporcional: a mayor autoeficacia percibida, más elevados serán los objetivos que se fijan los individuos y mayor será también su determinación para alcanzarlos, evidenciando un compromiso psicológico más sólido.

Respecto a sus efectos concretos en el ámbito educativo, Pajares y Schunk (2001) sostienen que la autoeficacia académica constituye un mejor predictor del rendimiento que otros factores cognitivos tradicionales. Además, remarcan su impacto multidimensional, puesto que estas creencias influyen simultáneamente en la motivación, el autoconcepto y la calidad de los logros escolares del estudiante.

Fuentes de la Autoeficacia

Para comprender cómo se originan y modifican estas creencias en los estudiantes, es imperativo remitirse a la teoría social cognitiva de Bandura (1987). El autor postula que la autoeficacia no es un rasgo estático, sino que se construye y nutre a partir de cuatro fuentes principales de información:

En primer lugar, y considerada la fuente más influyente, se encuentran las Experiencias de éxito o dominio (Logros de ejecución). Bandura explica que los éxitos repetidos aumentan las evaluaciones positivas de autoeficacia, consolidando la confianza del individuo. Por el contrario, los fracasos la disminuyen, especialmente si estos ocurren en etapas tempranas antes de que el sentido de eficacia esté sólidamente establecido.

En segundo lugar, actúa la Experiencia vicaria (Modelado). Dicha fuente se fundamenta en el modelado social. La percepción de que personas con características afines alcanzan metas tras un esfuerzo sostenido robustece las creencias de autoeficacia del observador, quien asume que posee las facultades necesarias para triunfar en desafíos equivalentes.

Asimismo, influye la Persuasión verbal (Apoyo social). Bandura sostiene que cuando las personas son persuadidas verbalmente por otros (docentes, padres, pares) al estar convencidos de contar con las aptitudes requeridas para controlar determinadas tareas, aumenta la probabilidad de que desplieguen un empeño superior y lo mantengan de forma prolongada ante las adversidades.

El autor identifica los Estados fisiológicos y emocionales como la cuarta fuente. Las personas interpretan sus propias reacciones somáticas, como el estrés, la ansiedad, la tensión y la fatiga, como señales de vulnerabilidad o bajo rendimiento. En este sentido, un estado de

ánimo positivo fomenta la autoeficacia, mientras que una interpretación negativa de estas señales físicas la disminuye.

Relación con el Aprendizaje y la Conducta

Para entender cómo la autoeficacia se expresa en comportamientos concretos, Prieto (2007) señala que influye de manera directa en cuatro tipos de procesos psicológicos que orientan la conducta del estudiante.

- **Procesos cognitivos:** Los alumnos suelen fijarse metas desafiantes y son capaces de interpretar las tareas difíciles como oportunidades de crecimiento más que como amenazas.
- **Procesos motivacionales:** Determinan el grado de esfuerzo y la persistencia frente al fracaso: sentirse capaz lleva al estudiante a atribuir los resultados negativos a factores modificables, como la falta de esfuerzo, y no a una supuesta incapacidad fija.
- **Procesos afectivos:** Cumple un papel regulador sobre la ansiedad y el estrés, facilitando un mayor control de los pensamientos negativos que emergen en situaciones académicas de presión.
- **Procesos de selección:** Este proceso orienta las decisiones del estudiante, que tiende a involucrarse en actividades en las que percibe posibilidades de éxito y a evitar aquellas que considera fuera de su alcance.

En complemento, Domínguez (2018) sostiene que la autoeficacia académica favorece la puesta en marcha de estrategias de afrontamiento eficaces ante los obstáculos presentes en las tareas escolares, convirtiéndose en un recurso clave para el logro de aprendizajes, ya que permite al alumno sostenerse y avanzar pese a la complejidad del proceso educativo.

Dimensiones

Considerando el instrumento de medición seleccionado para la presente investigación, las dimensiones de la autoeficacia se sustentan en la propuesta de Smith (1989):

a) Magnitud de la autoeficacia académica(Dificultad de la tarea). Esta dimensión hace referencia al nivel de dificultad que un individuo cree ser capaz de aventajar de manera progresiva. Implica la percepción del estudiante sobre su capacidad para enfrentar tareas de distinta complejidad; es decir, no evalúa la habilidad en abstracto, sino si el estudiante se siente capaz de realizar desde las tareas más sencillas hasta aquellas que implican un mayor reto o tentación de abandono.

b) Fuerza de la autoeficacia académica (Convicción y Certeza). Se relaciona directamente con la solidez de la creencia; es la certeza y convicción que tiene el individuo para llevar a cabo una actividad o tarea específica. Según Smith (1989), un estudiante con una “fuerza” elevada en su autoeficacia se sentirá más seguro de alcanzar el éxito (por ejemplo, aprobar un examen) y mostrará mayor perseverancia, manteniéndose firme en sus objetivos a pesar de las dificultades, a diferencia de aquel que duda de sus capacidades ante el primer obstáculo.

c) Generalización de la autoeficacia académica (Extensión a situaciones). Esta dimensión explica la transferibilidad de la creencia; es decir, cómo las experiencias de éxito o fracaso en una situación específica pueden extenderse o influir en otros ámbitos. Se refiere a la capacidad del estudiante de aplicar su sentido de eficacia a diversas situaciones. Por ejemplo, si logra controlar su ansiedad o resolver un problema complejo en un curso específico, asume que será capaz de hacerlo también en otras áreas o contextos académicos futuros.

2.3. Bases Filosóficas

Desde la ontología de la educación, se entiende que educar no se reduce a transmitir saberes instrumentales, sino que es un acto humano situado que contribuye a configurar el ser de la persona en su totalidad. Bajo esta mirada, educar supone guiar y acompañar procesos formativos que permiten al estudiante desplegar sus potencialidades específicamente humanas dentro de un contexto histórico y social determinado (Ortega & Fernández, 2014).

En coherencia con ello, el estudiante se concibe como un ser integral, abierto al mundo y con la capacidad de construirse a sí mismo mediante la reflexión y la interacción con los otros (Osorio, 2014). Las bases humanistas que orientan esta investigación ponen a la persona en el centro y como fin del proceso educativo, reconociendo su dignidad y su capacidad de autodeterminación. Desde la psicología humanista, la educación ha de promover el desarrollo pleno del estudiante, fortaleciendo su autonomía y su responsabilidad frente a las decisiones que asume sobre su propio aprendizaje (Capó, 1986).

En el plano epistemológico, el estudio se apoya en el enfoque socioconstructivista, que concibe el conocimiento como una construcción que se realiza en interacción con otros y con la cultura. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se ve favorecido por la mediación del adulto y de los pares, especialmente en la zona de desarrollo próximo, donde el estudiante requiere apoyos para avanzar hacia mayores niveles de autonomía (Vygotsky, 1978). En este marco, la retroalimentación adquiere un papel central, ya que, mediante orientaciones específicas, el docente ayuda al estudiante a reconocer que domina, qué le falta por consolidar y qué acciones puede emprender para mejorar; así, la evaluación formativa se entiende como una mediación comunicativa que prioriza la evolución del aprendizaje por encima de la simple cuantificación del rendimiento.

En el ámbito axiológico, la investigación se inscribe en una ética educativa que coloca en el centro valores como la dignidad, la justicia y la equidad, orientando la práctica docente hacia la formación integral del estudiante. El enfoque humanista en educación plantea que toda intervención pedagógica debe respetar la singularidad del sujeto y favorecer su capacidad de decidir de manera responsable sobre su propio proceso formativo (Malavassi, 2017). En consonancia con ello, la evaluación formativa y la retroalimentación se asumen como prácticas que han de ser justas, claras y orientadas al crecimiento, evitando etiquetar o desvalorizar al estudiante por sus errores, con la finalidad de contribuir a la formación de sujetos autónomos, críticos y confiados en sus capacidades.

Desde el punto de vista pedagógico, el estudio se adscribe a una concepción de la enseñanza en la que el docente actúa como mediador, organiza experiencias de aprendizaje significativas y ofrece apoyos ajustados a las necesidades concretas de sus estudiantes (Ortega & Fernández, 2014).

2.4. Definición de términos básicos

a) Andamiaje: Apoyo que brinda el docente al estudiante para ayudarlo a pasar de lo que ya sabe a lo que puede llegar a hacer, reduciendo la distancia entre su nivel actual y la meta de aprendizaje (Heritage, 2010).

b) Aprendizaje Autónomo: Proceso formativo en el que la persona, de manera independiente o con cierta mediación externa, asume la responsabilidad de identificar sus necesidades educativas, fijar metas concretas, gestionar los recursos necesarios, aplicar estrategias de estudio y valorar sus propios logros (Rué, 2009).

- c) Aprendizaje:** Incorporación de nuevos conocimientos y conceptos, condicionada por la estructura cognitiva previa del alumno, la cual sirve de base para asimilar y dar sentido a la nueva información (Ausubel, 1975)
- d) Autoeficacia Académica:** Percepción que tiene el estudiante sobre su propia capacidad para realizar tareas escolares y alcanzar las metas intelectuales que se propone (Bandura, 1987).
- e) Autorregulación:** Capacidad para supervisar y evaluar el propio desempeño con el fin de corregir errores y optimizar el uso de conocimientos y recursos durante una actividad académica (Bandura, 1997).
- f) Evaluación Formativa:** Medio que permite a los estudiantes acceder a una enseñanza de calidad, fortaleciendo su competencia para corregir errores en su proceso de aprendizaje y orientando a los docentes a ajustar sus acciones pedagógicas (Anijovich y González, 2011).
- g) Motivación:** Disposición del estudiante para involucrarse activamente en su proceso de formación, expresada en una intención clara de progreso académico mediante acciones voluntarias que evidencian su interés por dominar nuevos saberes (Chacón, 2006).
- h) Retroalimentación Formativa:** Elemento clave del proceso educativo, orientado a mejorar el aprendizaje a través de información específica y oportuna sobre el desempeño del estudiante (Anijovich, 2019).
- i) Retroalimentación por Descubrimiento:** Forma de retroalimentación que conduce al estudiante hacia la autorregulación, utilizando preguntas que le permitan discernir cómo mejorar su rendimiento y comprender el origen de sus errores, otorgando un sentido formativo a las respuestas incorrectas (Anijovich y González, 2021).

j) **Zona de Desarrollo Próximo:** Distancia entre lo que el estudiante puede resolver por sí mismo y lo que es capaz de lograr con la ayuda de un adulto o de un compañero más avanzado, donde se sitúa su potencial de aprendizaje (Vygotsky, 1977).

2.5. Hipótesis de la investigación

2.5.1. Hipótesis general

Existe una relación significativa entre la retroalimentación formativa y la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano, 2025.

2.5.2. Hipótesis específicas

Existe una relación significativa entre la retroalimentación formativa y la magnitud de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano, 2025.

Existe una relación significativa entre la retroalimentación formativa y la fuerza de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano, 2025.

Existe una relación significativa entre la retroalimentación formativa y la generalidad de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano, 2025.

2.6. Operacionalización de las variables

Tabla 1. Operacionalización de la variable: Retroalimentación Formativa.

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems
RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA	Retroalimentación reflexiva	• Uso de preguntas orientadoras. • Uso del error como oportunidad de aprendizaje. • Reflexión sobre procesos y avances.	1-7
	Retroalimentación descriptiva	• Apoyo mediante ejemplos y modelos. • Andamiaje (sugerencias específicas y comentarios escritos). • Descripción de dificultades.	8-12
	Retroalimentación elemental	• Señalamiento de correcto/incorrecto. • Entrega de respuestas sin explicación. • Validación simple de la evidencia de aprendizaje.	13-18

Tabla 2. Operacionalización de la variable: Autoeficacia Académica

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems
AUTOEFICACIA ACADÉMICA	Magnitud de la autoeficacia académica (Dificultad de la tarea)	• Manejo de dificultades. • Búsqueda de alternativas ante interferencias. • Manejo de situaciones imprevistas. • Preparación ante lo inesperado.	1-5
	Fuerza de la autoeficacia académica (Convicción y Certeza)	• Mantenimiento de objetivos. • Confianza en sí mismo. • Esfuerzo suficiente. • Calma ante dificultades. • Generación de alternativas de acción.	6-14
	Generalidad de la autoeficacia académica (Extensión a situaciones)	• Solución de problemas. • Persistencia ante oposición. • Capacidad de manejo situacional. • Planteamiento de objetivos persistentes. • Movilización de recursos propios.	15-20

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Diseño metodológico

3.1.1. Enfoque de la investigación

La investigación se adscribe en un enfoque cuantitativo. Según Hernández et al. (2014), este enfoque se orienta a la recolección de datos objetivos con el fin de someter a prueba las hipótesis planteadas, utilizando la medición numérica y el análisis estadístico para identificar regularidades y corroborar teorías. En esta misma línea, Al-Ababneh (2020) resalta que esta metodología emplea procesos estadísticos para el examen de variables, valiéndose de instrumentos estandarizados que aseguran el rigor y la neutralidad en el tratamiento de la información.

3.1.2. Tipo y nivel de investigación

La investigación se clasifica como básica, ya que, de acuerdo con Sánchez et al. (2018), esta perspectiva persigue la comprensión de los fenómenos mediante su caracterización, interpretación y anticipación, motivada primordialmente por el avance del saber científico y el enriquecimiento de la teoría. Asimismo, el estudio presenta un nivel descriptivo-correlacional. Es descriptivo porque, siguiendo a Sánchez y Reyes (2021), se busca detallar las características o propiedades del fenómeno analizado tal como se presenta en la realidad. De manera concurrente, el estudio posee un alcance correlacional. De acuerdo con Guevara et al. (2020), esta tipología investigativa busca identificar los vínculos entre las variables objeto de estudio para explicar su nivel de interdependencia o asociación, cuantificando dicha relación a través de parámetros estadísticos rigurosos.

3.1.3. Diseño de la investigación

La investigación se ciñe a un diseño no experimental y de corte transversal. Su carácter no experimental se sustenta en lo planteado por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), pues las variables no serán objeto de manipulación intencional, optando por la observación y medición de los fenómenos en su dinámica natural. Asimismo, siguiendo a

Arias (2021), se garantiza que el análisis se realice sin modificar el entorno de los participantes. Complementariamente, el diseño es transversal ya que, de acuerdo con Hernández et al. (2014), la recolección de datos ocurre en un único momento temporal, permitiendo describir las variables en un punto específico del tiempo.

3.2. Población y muestra

3.2.1. Población

El estudio se centró en una población conformada por los 253 estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano en el año 2025. Este grupo poblacional se distribuye de manera equitativa entre el primer grado de secundaria, con 125 integrantes, y el segundo grado, que cuenta con 128 estudiantes matriculados.

3.2.2. Muestra

Para garantizar la representatividad de los resultados, se determinó trabajar con una muestra representativa obtenida mediante un muestreo probabilístico. Se determinó una muestra de 153 estudiantes de primero y segundo grado de secundaria pertenecientes al VI ciclo.

$$m = \frac{1,96^2 \times 253 \times 0,5 \times 0,5}{0,05^2(253 - 1) + 1,96^2 \times 0,5 \times 0,5} = \frac{242,9812}{1,5904} = 152,7799$$

Tabla 3. Población y Muestra.

Categorías	Cantidades
Población	253
Muestra	153

3.3. Técnicas de recolección de datos

Para la obtención de resultados, se recurrió a la técnica de la encuesta, la cual Carrasco (2008) describe como un método de investigación orientado a la búsqueda y registro de datos mediante cuestionamientos a la población objetivo. Complementariamente, Hernández et al. (2014) indican que esta técnica facilita la medición numérica necesaria para probar las teorías planteadas bajo un enfoque cuantitativo.

Descripción de los instrumentos

El instrumento de recolección de información utilizado es el cuestionario, el cual, según Hernández-Sampieri et al. (2014), comprende un conjunto de ítems referidos a las variables objeto de estudio. Para este estudio, se han integrado dos cuestionarios específicos, ambos debidamente validados para su aplicación.

Tabla 4. Ficha Técnica: Retroalimentación Formativa

ELEMENTO	DESCRIPCIÓN TÉCNICA
Nombre del Instrumento	Cuestionario de Retroalimentación Formativa.
Autor	Adaptado por Arrese Rojas (2021), basado en el instrumento de Porras (2020).
Objetivo	Determinar el nivel de retroalimentación formativa percibido por los estudiantes en su proceso de aprendizaje.
Dimensiones	El instrumento consta de 3 dimensiones: • Retroalimentación reflexiva o por descubrimiento (Ítems 1-7). • Retroalimentación descriptiva (Ítems 8-12). • Retroalimentación elemental (Ítems 13-18).
N.º de Ítems	18 ítems.
Escala de Respuesta	Escala tipo Likert: 1. Nunca 2. A veces 3. Siempre
Confiabilidad	Alfa de Cronbach: 0,883

Tabla 5. Ficha Técnica 2: Autoeficacia Académica

ELEMENTO	DESCRIPCIÓN TÉCNICA
Nombre del Instrumento	Escala de Autoeficacia.
Autor	Adaptado por Alegre (2013) , basado en la teoría de Bandura. Utilizado y validado por Villegas (2018) .
Objetivo	Medir el nivel de creencias de los estudiantes sobre su capacidad para organizar y ejecutar acciones requeridas para manejar situaciones académicas.
Dimensiones	El instrumento se sustenta teóricamente en 3 dimensiones: • Magnitud de la autoeficacia académica (Dificultad de la tarea). • Fuerza de la autoeficacia académica (Convicción y confianza). • Generalización de la autoeficacia académica (Extensión a otras situaciones).
N.º de Ítems	20 ítems.
Escala de Respuesta	Escala tipo Likert de 5 puntos: 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo.
Confiabilidad	Alfa de Cronbach: 0,822

3.4. Técnicas para el procesamiento de la información

Procesamiento Manual

Una vez aplicados los instrumentos, se optó por hacer la revisión y organización de los datos. La información recolectada fue configurada en una matriz de datos utilizando el software Microsoft Excel. Posteriormente, para el procesamiento estadístico, los datos fueron exportados al software SPSS, herramienta que permitió realizar los cálculos descriptivos e inferenciales con precisión.

Técnicas Estadísticas

El análisis de los datos se llevó a cabo en dos etapas:

- **Estadística Descriptiva:** Se emplearon técnicas de estadística descriptiva, específicamente tablas de frecuencias y gráficos de barras, para exponer de manera clara los niveles jerárquicos de las variables y dimensiones analizadas en el presente estudio.
- **Estadística Inferencial:** Dado que el tamaño muestral fue de 153 participantes, se optó por la prueba de Kolmogorov-Smirnov para evaluar la normalidad de los datos. El análisis reportó un nivel de significancia inferior al valor crítico ($p < 0.05$), lo que permitió rechazar la hipótesis de normalidad. Ante la evidencia de una distribución no paramétrica, se determinó utilizar el coeficiente Rho de Spearman para establecer la correlación entre la retroalimentación y la autoeficacia.

3.5. Matriz de consistencia

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables y- Dimensiones	Diseño de la Investigación	Métodos, Técnicas e Instrumentos	Población y Muestra
Problema general ¿Qué relación existe entre la retroalimentación formativa y la autoeficacia académica en estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano, 2025?	Objetivo general Determinar la relación entre la retroalimentación formativa y la autoeficacia académica en estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano, 2025.	Hipótesis general Existe una relación significativa entre la retroalimentación formativa y la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano, 2025.	Variable 1 Retroalimentación Formativa Dimensiones • Retroalimentación reflexiva • Retroalimentación descriptiva • Retroalimentación elemental	Enfoque: Cuantitativo. Tipo: Básica. Nivel: Descriptivo–correlacional. Diseño: No experimental, transversal.	Método • Hipotético–deductivo. Técnica • Encuesta.	Población Estudiantes del VI ciclo: 253 estudiantes (Primero y segundo año de secundaria)
Problemas Específicos ¿Qué relación existe entre la retroalimentación formativa y la magnitud de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo?	Objetivos Específicos Determinar la relación entre la retroalimentación formativa y la magnitud de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo.	Hipótesis Específicas Existe una relación significativa entre la retroalimentación formativa y la magnitud de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo.	Variable 2 Autoeficacia Académica Dimensiones • Magnitud de la autoeficacia académica • Fuerza de la autoeficacia académica		Instrumentos • Cuestionario de Retroalimentación Formativa. • Cuestionario de Autoeficacia Académica.	Muestra Grupo de estudiantes del VI ciclo: 153 estudiantes

¿Qué relación existe entre la retroalimentación formativa y la fuerza de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo?	Establecer la relación entre la retroalimentación formativa y la fuerza de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo.	Existe una relación significativa entre la retroalimentación formativa y la fuerza de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo.	Generalización de la autoeficacia académica
¿Qué relación existe entre la retroalimentación formativa y la generalidad de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo?	Identificar la relación entre la retroalimentación formativa y la generalidad de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo.	Existe una relación significativa entre la retroalimentación formativa y la generalidad de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo.	

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Análisis de resultados

4.1.1. Análisis estadístico de la variable 1: Retroalimentación Formativa

Tabla 6. Variable 1: Retroalimentación Formativa.

Variable	Nivel	Cantidad	Porcentaje
Retroalimentación Formativa	Bajo	12	7,84%
	Medio	88	57,52%
	Alto	53	34,64%
	Total	153	100,00%

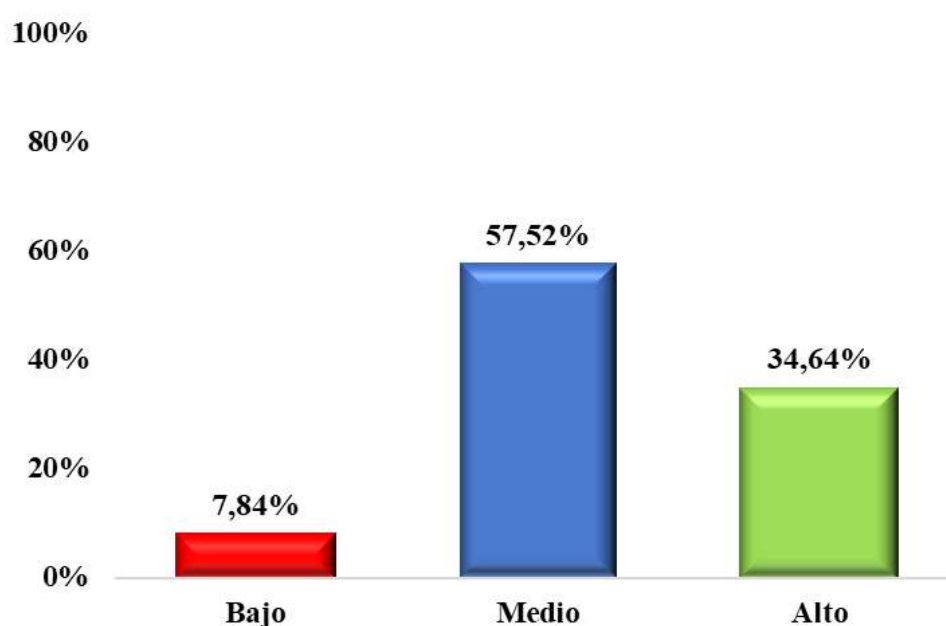


Figura 2. Variable 1: Retroalimentación Formativa.

Interpretación: Al analizar los datos, se evidencia que la mayoría de los estudiantes, representados por un 57,52% (88 estudiantes), percibe la retroalimentación formativa en un nivel Medio. Por otro lado, un grupo significativo del 34,64% (53 estudiantes) considera que las devoluciones recibidas alcanzan un nivel Alto, lo cual denota una valoración positiva de la práctica docente. En contraste, únicamente el 7,84% (12 estudiantes) sitúa esta variable en un nivel Bajo. En consecuencia, estos resultados sugieren que, si bien las estrategias de evaluación formativa están presentes en el aula, su implementación aún requiere consolidarse para transitar hacia niveles de excelencia.

Tabla 7. Dimensión 1: Retroalimentación reflexiva.

Dimensión	Nivel	Cantidad	Porcentaje
Retroalimentación reflexiva	Bajo	25	16,34%
	Medio	76	49,67%
	Alto	52	33,99%
	Total	153	100,00%

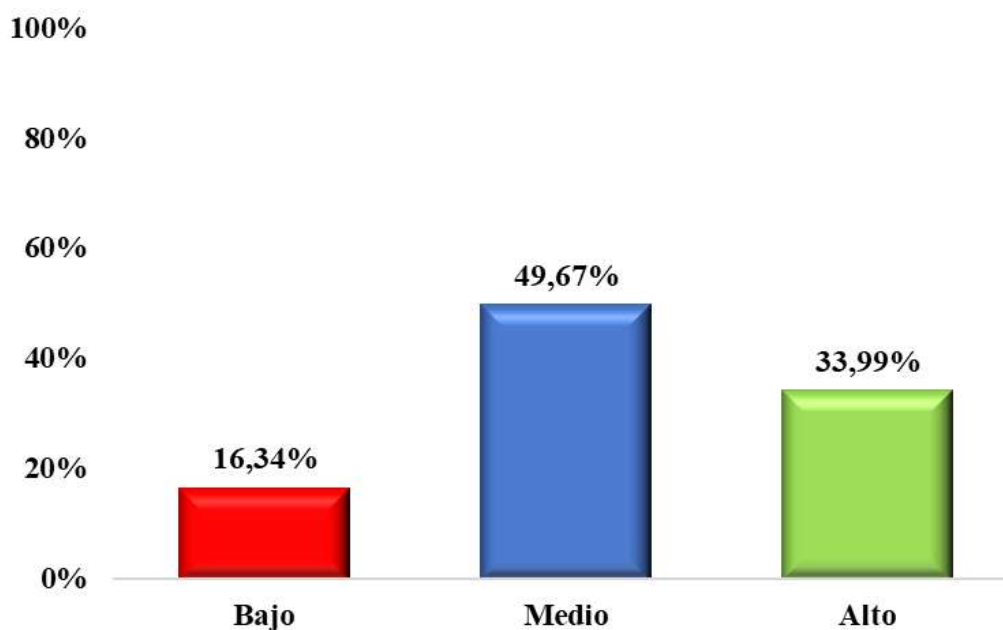


Figura 3. Dimensión 1: Retroalimentación reflexiva.

Interpretación: Respecto a la dimensión reflexiva, los hallazgos muestran un predominio del nivel Medio, aglutinando al 49,67% (76 estudiantes). Asimismo, se observa que el 33,99% (52 estudiantes) percibe un nivel Alto en la capacidad del docente para guiar el descubrimiento del error. Sin embargo, el 16,34% (25 estudiantes) reporta un nivel Bajo. Esto implica que, aunque cerca de la mitad del alumnado recibe orientaciones para la reflexión, todavía existe una brecha de estudiantes que no están siendo estimulados suficientemente para desarrollar su autonomía cognitiva a través del descubrimiento.

Tabla 8. Dimensión 2: Retroalimentación descriptiva.

Dimensión	Nivel	Cantidad	Porcentaje
Retroalimentación descriptiva	Bajo	17	11,11%
	Medio	52	33,99%
	Alto	84	54,90%
	Total	153	100,00%

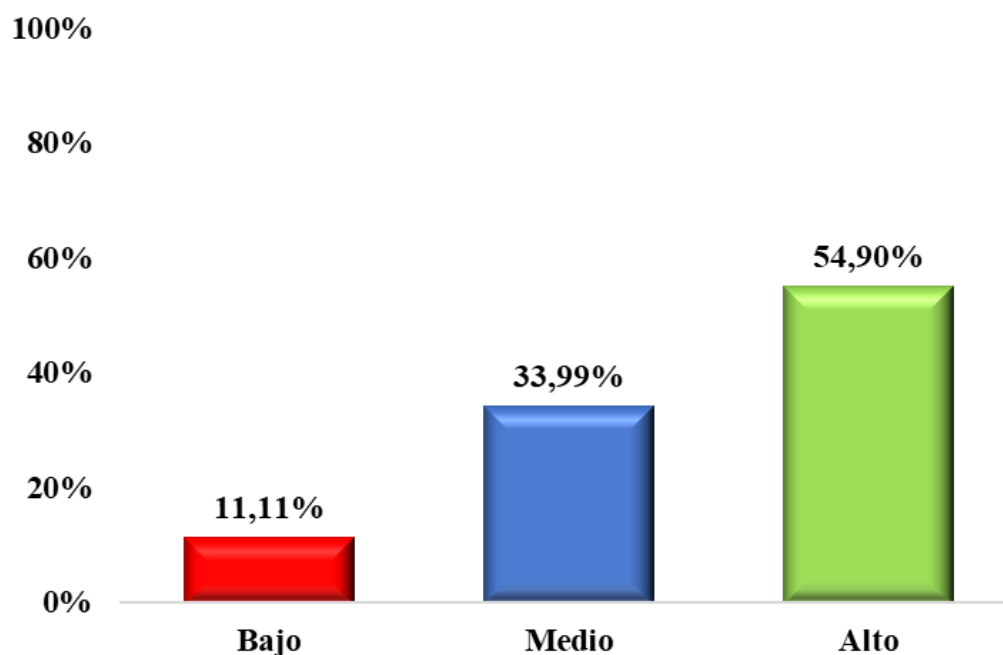


Figura 4. Dimensión 2: Retroalimentación descriptiva.

Interpretación: En cuanto a la dimensión descriptiva, el escenario es más favorable, dado que el nivel Alto es la categoría prevalente con un 54,90% (84 estudiantes). A su vez, el 33,99% (52 encuestados) la ubica en un nivel Medio, mientras que una minoría del 11,11% (17 estudiantes) la percibe en nivel Bajo. De estos datos se infiere que la fortaleza principal de los docentes radica en su capacidad para ofrecer detalles específicos y sugerencias claras, siendo esta la dimensión mejor valorada por el estudiantado.

Tabla 9. Dimensión 3: Retroalimentación elemental.

Dimensión	Nivel	Cantidad	Porcentaje
Retroalimentación elemental	Bajo	12	7,84%
	Medio	75	49,02%
	Alto	66	43,14%
	Total	153	100,00%

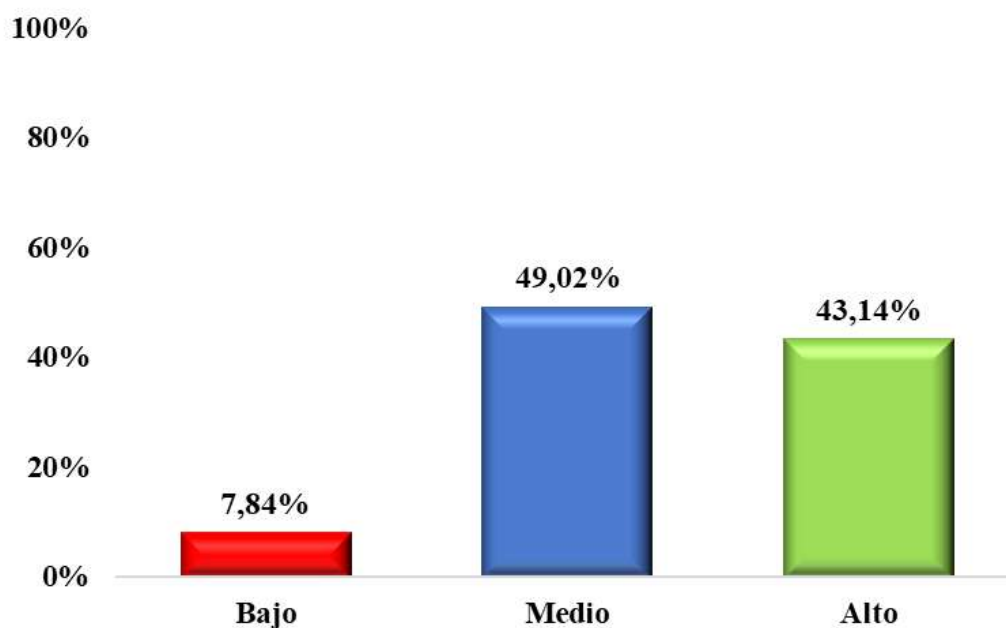


Figura 5. Dimensión 3: Retroalimentación elemental.

Interpretación: En la retroalimentación elemental se observa una distribución marcada, en la que el nivel Medio concentra el 49,02% (75 estudiantes) y el nivel Alto alcanza el 43,14% (66 estudiantes), mientras que el nivel Bajo se limita al 7,84% (12 estudiantes). Este comportamiento estadístico sugiere que las prácticas básicas de corrección continúan teniendo una presencia importante en la evaluación del aula y suelen coexistir con estrategias de retroalimentación de mayor complejidad.

4.1.2. Análisis estadístico de la variable 2: Autoeficacia Académica

Tabla 10. Variable 2: Autoeficacia Académica.

Variable	Nivel	Cantidad	Porcentaje
Autoeficacia Académica	Bajo	18	11,76%
	Medio	82	53,59%
	Alto	53	34,64%
	Total	153	100,00%

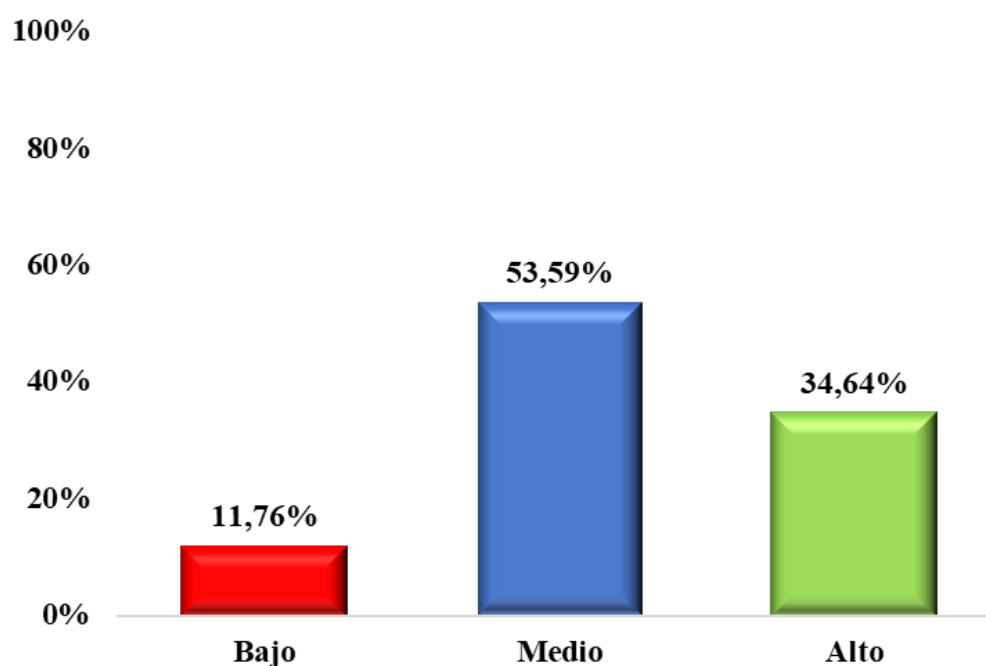


Figura 6. Variable 2: Autoeficacia Académica.

Interpretación: En la variable Autoeficacia Académica se observa que el 53,59% (82 estudiantes) presenta un nivel Medio, mientras que el 34,64% (53 estudiantes) reporta un nivel Alto de confianza en sus capacidades y el 11,76% (18 estudiantes) se ubica en un nivel Bajo. Estos resultados permiten sostener que la autopercepción de competencia en el alumnado es predominantemente moderada, lo que pone de manifiesto la conveniencia de implementar intervenciones pedagógicas orientadas a fortalecer su seguridad para enfrentar los desafíos escolares.

Tabla 11. Dimensión 1: Magnitud de la autoeficacia académica.

Dimensión	Nivel	Cantidad	Porcentaje
Magnitud de la autoeficacia académica	Bajo	25	16,34%
	Medio	67	43,79%
	Alto	61	39,87%
	Total	153	100,00%

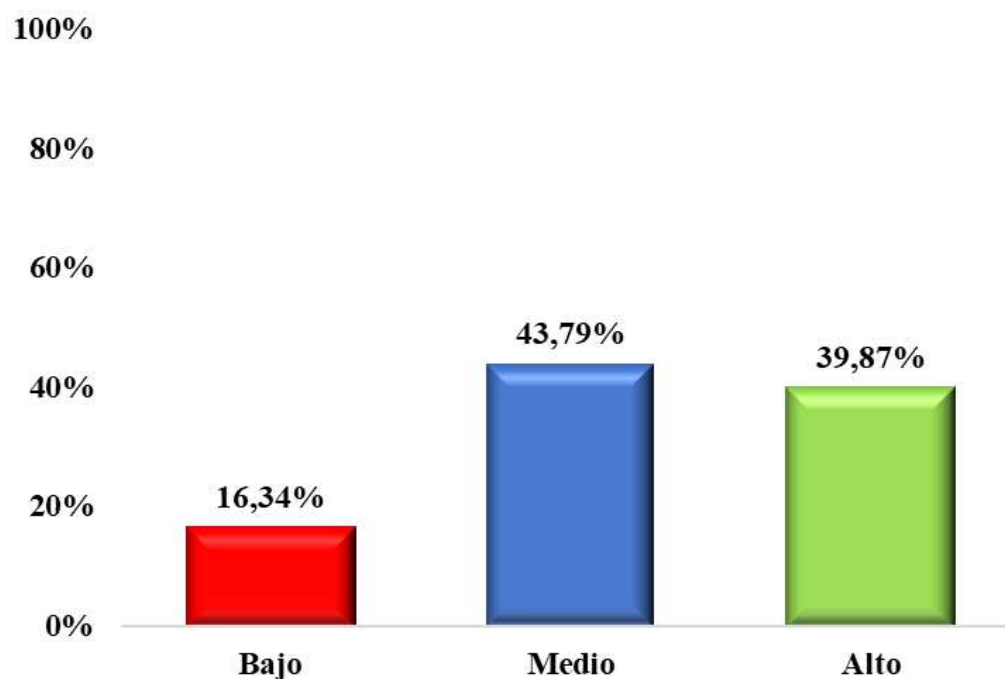


Figura 7. Dimensión 1: Magnitud de la autoeficacia académica.

Interpretación: En cuanto a la magnitud de la autoeficacia académica, asociada a la percepción de dificultad de la tarea, se aprecia que el 43,79% (67 estudiantes) se ubica en un nivel Medio y el 39,87% (61 estudiantes) en un nivel Alto, lo que refleja una actitud generalmente favorable frente a tareas complejas. En contraste, el 16,34% (25 estudiantes) presenta un nivel Bajo, lo que indica que, si bien existe un grupo importante que se percibe capaz de afrontar retos crecientes, todavía hay una proporción relevante de alumnos que duda de sus propias capacidades ante actividades de mayor exigencia.

Tabla 12. Dimensión 2: Fuerza de la autoeficacia académica.

Dimensión	Nivel	Cantidad	Porcentaje
Fuerza de la autoeficacia académica	Bajo	18	11,76%
	Medio	76	49,67%
	Alto	59	38,56%
	Total	153	100,00%

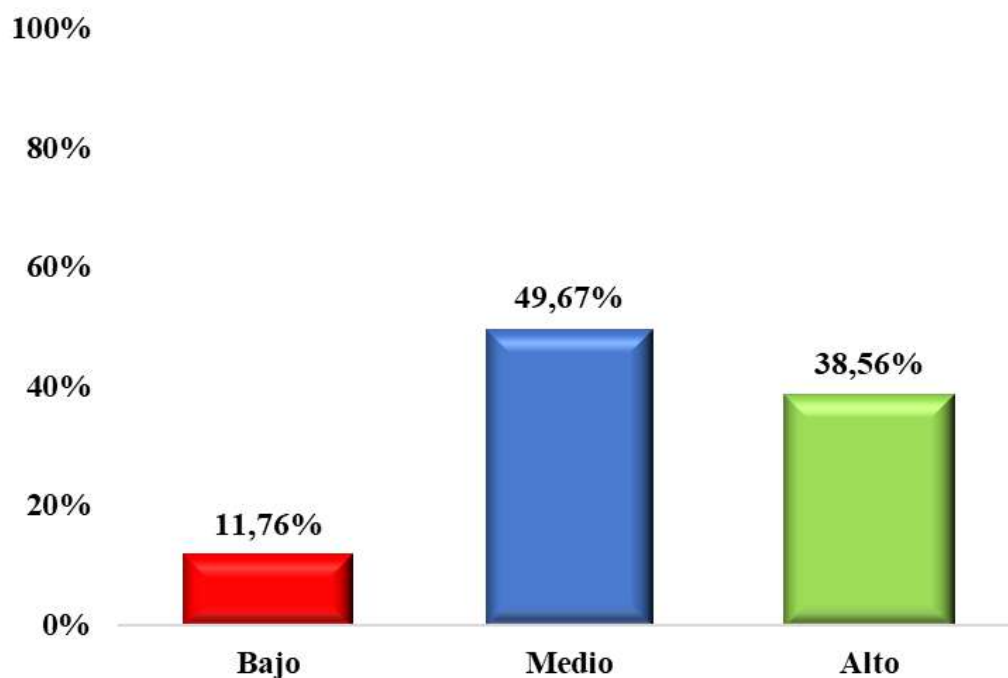


Figura 8. Dimensión 2: Fuerza de la autoeficacia académica.

Interpretación: En la dimensión fuerza de la autoeficacia académica, asociada a la convicción y certeza personal, predomina el nivel Medio con un 49,67% (76 estudiantes), seguido por un 38,56% (59 estudiantes) en el nivel Alto y un 11,76% (18 estudiantes) en el nivel Bajo. Este patrón indica que aproximadamente la mitad de los estudiantes presenta una confianza moderada en sus propias habilidades, lo que puede incidir en el grado de persistencia que muestran cuando enfrentan dificultades académicas.

Tabla 13. Dimensión 3: Generalidad de la autoeficacia académica.

Dimensión	Nivel	Cantidad	Porcentaje
Generalidad de la autoeficacia académica	Bajo	21	13,73%
	Medio	74	48,37%
	Alto	58	37,91%
	Total	153	100,00%

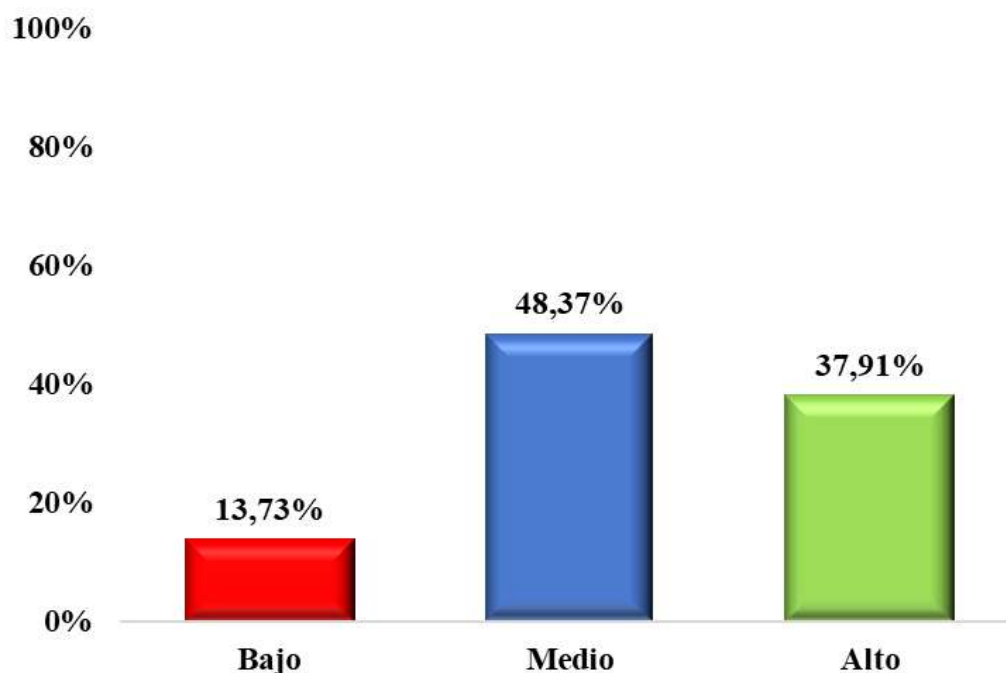


Figura 9. Dimensión 3: Generalidad de la autoeficacia académica.

Interpretación: En la generalidad de la autoeficacia académica se aprecia que el 48,37% (74 estudiantes) presenta un nivel Medio, siendo este el más representativo. Seguidamente, el 37,91% (58 estudiantes) alcanza un nivel Alto en su capacidad de extender su eficacia a diversos contextos. Mientras tanto, el 13,73% (21 estudiantes) se mantiene en un nivel Bajo. Lo anterior evidencia que los estudiantes tienden a generalizar sus creencias de éxito de forma moderada, existiendo un margen de mejora para que logren transferir su seguridad a diferentes situaciones de aprendizaje.

4.1. Prueba de Normalidad

Con el propósito de seleccionar el coeficiente de correlación idóneo para el estudio, se procedió a evaluar la distribución de los datos recolectados. En virtud de que la magnitud de la muestra supera los 50 participantes (N=153), se aplicó la prueba estadística de Kolmogorov-Smirnov. Los resultados obtenidos, se detallan en la tabla siguiente:

Tabla 14. Pruebas de Normalidad

Variable / Dimensión	Estadístico K-S	gl	Sig. (p-valor)	Distribución
Variable: Retroalimentación Formativa	,104	153	,000	No Normal
Variable: Autoeficacia Académica	,052	153	,200	Normal
Dimensión: Magnitud de la autoeficacia académica	,082	153	,014	No Normal
Dimensión: Fuerza de la autoeficacia académica	,050	153	,200	Normal
Dimensión: Generalidad de la autoeficacia académica	,072	153	,052	Normal

Al revisar los valores obtenidos, se observa que la variable Retroalimentación Formativa y la dimensión Magnitud de la autoeficacia académica presentan niveles de significancia inferiores a 0,05 (Sig. = 0,000 y 0,014, respectivamente), lo que indica que no siguen una distribución normal. En contraste, la variable Autoeficacia Académica y sus dimensiones Fuerza y Generalidad muestran valores de significancia superiores a 0,05, por lo que pueden considerarse distribuidas normalmente.

Dado el carácter no paramétrico de la variable principal y la falta de normalidad en parte de las dimensiones, se optó por utilizar el coeficiente de correlación Rho de Spearman como estadístico de análisis. Este procedimiento permitió realizar la contrastación de las hipótesis de investigación de manera consistente con la distribución de los datos y garantizar la pertinencia del análisis inferencial aplicado.

4.2. Contrastación de hipótesis

HIPÓTESIS GENERAL

Hipótesis Nula (H_0). No existe una relación significativa entre la retroalimentación formativa y la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano, 2025.

Hipótesis Alterna (H_1). Existe una relación significativa entre la retroalimentación formativa y la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano, 2025.

Tabla 15. Correlación de la hipótesis general.

			Retroalimentación Formativa	Autoeficacia Académica
Rho de Spearman	Retroalimentación Formativa	Coefficiente de correlación	1,000	,858**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	153	153
	Autoeficacia Académica	Coefficiente de correlación	,858**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	153	153

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

Análisis: Los hallazgos inferenciales muestran un índice de correlación de 0,858, indicando una relación directa y positiva alta. Al obtener una significancia bilateral de 0,000, inferior al margen de error permitido, se valida la hipótesis de investigación. Este resultado confirma que existe un vínculo positivo y estadísticamente significativo entre la retroalimentación formativa y la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano, 2025.

HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

Primera hipótesis específica

Hipótesis Nula (H_0). No existe una relación significativa entre la retroalimentación formativa y la magnitud de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano, 2025.

Hipótesis Alterna (H_1). Existe una relación significativa entre la retroalimentación formativa y la magnitud de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano, 2025.

Tabla 16. Correlación de la primera hipótesis específica.

			Retroalimentación Formativa	Magnitud de la autoeficacia académica
Rho de Spearman	Retroalimentación Formativa	Coefficiente de correlación	1,000	,795**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	153	153
	Magnitud de la autoeficacia académica	Coefficiente de correlación	,795**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	153	153

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

Análisis: En cuanto a la primera hipótesis específica, el análisis inferencial reveló un coeficiente Rho de Spearman de 0,795, valor que indica una correlación significativa y positiva alta. Debido a que la significancia estadística ($p = 0,000$) se sitúa por debajo del umbral de 0,05, se rechaza la hipótesis nula. En consecuencia, se valida la relación significativa entre la retroalimentación formativa y la magnitud de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo de la I.E. Mercedes Indacochea Lozano, 2025.

Segunda hipótesis específica

Hipótesis Nula (H_0). No existe una relación significativa entre la retroalimentación formativa y la fuerza de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Mercedes Indacocha Lozano, 2025.

Hipótesis Alternativa (H_1). Existe una relación significativa entre la retroalimentación formativa y la fuerza de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Mercedes Indacocha Lozano, 2025.

Tabla 17. Correlación de la segunda hipótesis específica.

			Retroalimentación Formativa	Fuerza de la autoeficacia académica
Rho de Spearman	Retroalimentación Formativa	Coefficiente de correlación	1,000	,809**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	153	153
	Fuerza de la autoeficacia académica	Coefficiente de correlación	,809**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	153	153

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

Análisis: Respecto al análisis de la segunda hipótesis secundaria, el estudio reportó un índice Rho de Spearman de 0,809, lo que evidencia una correlación positiva de magnitud sólida. En vista de que la significancia estadística se situó en 0,000, se procedió a la aceptación de la hipótesis alternativa. En consecuencia, se concluye que existe una relación significativa entre la retroalimentación formativa y la fuerza de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Mercedes Indacocha Lozano, 2025.

Tercera hipótesis específica

Hipótesis Nula (H_0). No existe una relación significativa entre la retroalimentación formativa y la generalidad de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano, 2025.

Hipótesis Alterna (H_1). Existe una relación significativa entre la retroalimentación formativa y la generalidad de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano, 2025.

Tabla 18. Correlación de la tercera hipótesis específica.

			Retroalimentación Formativa	Generalidad de la autoeficacia académica
Rho de Spearman	Retroalimentación Formativa	Coefficiente de correlación	1,000	,811**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	153	153
	Generalidad de la autoeficacia académica	Coefficiente de correlación	,811**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	153	153

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

Análisis: El contraste de la tercera hipótesis específica reportó un coeficiente de 0,811 con un nivel de significancia altamente significativo ($p < 0,01$), lo cual permite desestimar la hipótesis nula. Este hallazgo evidencia que existe una relación significativa entre la retroalimentación formativa y la generalidad de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano, 2025.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

5.1. Discusión de resultados

La presente investigación se propuso establecer el nivel de asociación entre la retroalimentación formativa y la autoeficacia académica. Mediante el análisis inferencial con la prueba Rho de Spearman, se obtuvo un coeficiente de 0,858, hallazgo que demuestra una correlación positiva de magnitud alta y estadísticamente significativa ($p < 0.05$) entre las variables. Estos resultados sugieren una correspondencia directa: aquellos estudiantes que experimentan una mediación docente caracterizada por devoluciones claras y reflexivas desarrollan un mayor sentido de seguridad en sus competencias para el aprendizaje.

Al contrastar este hallazgo general con los antecedentes, se observa una convergencia con lo reportado por Arrese (2021), quien en su investigación decretó que la evaluación formativa se asocia significativamente con el logro de aprendizajes. Si bien dicho autor enfocó su análisis en el rendimiento matemático, nuestros resultados complementan esa visión al demostrar que el impacto de la retroalimentación trasciende la nota, influyendo en la autopercepción del estudiante. En esa misma línea, los datos respaldan la postura de Okweye y Onoyase (2024), quienes concluyeron que la autoeficacia es un predictor crucial del éxito escolar; por consiguiente, se puede inferir que la retroalimentación actúa como un catalizador que potencia dicha autoeficacia.

En cuanto a la primera hipótesis específica, centrada en la dimensión magnitud (relativa a cómo se percibe la dificultad de las tareas), se obtuvo un coeficiente de correlación de 0,795, lo que da cuenta de una relación positiva alta. Este resultado dialoga con lo planteado por Figueiredo et al. (2024), quienes señalan que una autoeficacia sólida aumenta la disposición del estudiante para implicarse en las actividades académicas. En este estudio, que el 54,90% del alumnado perciba una retroalimentación descriptiva de nivel alto sugiere que el soporte pedagógico o andamiaje descrito por Anijovich (2019) contribuye a que los

estudiantes interpreten las tareas exigentes como retos abordables y no como obstáculos inalcanzables.

Respecto a la segunda hipótesis específica, vinculada con la dimensión fuerza (certeza y perseverancia), el análisis mostró un coeficiente de 0,809, también de magnitud alta. Este hallazgo puede interpretarse a la luz de los trabajos de Huarachi (2024) y Ñiquen (2023), quienes reportaron una correlación inversa significativa entre autoeficacia y procrastinación académica. Si, como sostienen estos autores, una baja autoeficacia favorece la postergación de las tareas, los resultados de la presente investigación apuntan en la dirección opuesta: una retroalimentación formativa consistente parece reforzar la convicción del estudiante (fuerza de la autoeficacia), lo que podría disminuir la tendencia a procrastinar y potenciar la persistencia ante las dificultades, en coherencia con el papel de la persuasión verbal descrito por Bandura.

Finalmente, en relación con la tercera hipótesis específica, centrada en la dimensión generalidad (capacidad de extender la sensación de competencia a distintos contextos), se encontró una correlación de 0,811. Este valor se aproxima a lo observado por Rosales y Hernández (2020), quienes asociaron niveles altos de autoeficacia general con un mejor rendimiento en diversas áreas curriculares. En el marco del presente estudio, se confirma que una retroalimentación que va más allá de la corrección elemental y favorece la reflexión permite al estudiante proyectar su eficacia hacia diferentes situaciones de aprendizaje; tal como plantea Huamán (2022), las estrategias evaluativas que promueven el descubrimiento autónomo del error fortalecen habilidades transversales y consolidan la sensación de competencia en múltiples escenarios académicos.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. Conclusiones

En relación con el objetivo general, se confirmó una asociación estadísticamente significativa y una correlación positiva de magnitud considerable entre la retroalimentación formativa y la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo ($Rho = 0,858$; $p < 0,05$). Esto indica que la calidad del feedback docente no constituye un hecho aislado, sino que se vincula directamente con el sistema de creencias del alumno: cuando se optimizan las estrategias de evaluación, aumenta de manera notable la confianza del estudiante en sus propias capacidades para aprender.

Respecto al primer objetivo específico, se encontró una relación significativa y una correlación positiva alta entre la retroalimentación formativa y la dimensión magnitud de la autoeficacia ($Rho = 0,795$). Este resultado muestra que el acompañamiento pedagógico influye en la forma en que el estudiante valora la dificultad de las tareas; así, cuando recibe orientaciones claras, tiende a percibir los retos académicos complejos como manejables y acordes con sus recursos personales, más que como exigencias imposibles de afrontar.

En cuanto al segundo objetivo específico, se identificó una asociación significativa y una correlación positiva alta entre la retroalimentación formativa y la dimensión fuerza ($Rho = 0,809$). A partir de ello, se infiere que las prácticas de retroalimentación reflexiva se convierten en un soporte cognitivo que refuerza la convicción y la perseverancia del alumnado, de modo que quienes reciben un feedback constructivo muestran mayor tenacidad para sostener sus propósitos educativos pese a las dificultades.

Por último, en relación con el tercer objetivo específico, se evidenció una asociación significativa y una correlación positiva alta con la dimensión generalidad de la autoeficacia ($Rho = 0,811$). Este hallazgo permite concluir que el efecto de la evaluación formativa va más allá de una tarea puntual: las estrategias de devolución proporcionan herramientas de

autorregulación que facilitan que el estudiante transfiera su sensación de competencia a otros contextos, consolidando una autoeficacia más global que favorece su desempeño en distintas áreas curriculares.

6.2. Recomendaciones

Se propone institucionalizar espacios de trabajo centrados en el fortalecimiento de la evaluación formativa. Dado que el 57,52% de los estudiantes aún percibe la retroalimentación en un nivel medio, resulta clave implementar talleres de capacitación docente que vayan más allá del enfoque teórico e incorporen el uso sistemático de instrumentos como la Escalera de Retroalimentación, de modo que se consoliden criterios comunes para ofrecer devoluciones de alta calidad.

Se recomienda reforzar las estrategias de retroalimentación reflexiva o por descubrimiento, considerando que todavía muestra un margen de mejora descriptiva. Para ello, es conveniente que los docentes integren en sus sesiones preguntas y actividades metacognitivas que inviten al estudiante a reconocer sus propios errores y caminos de solución, favoreciendo una mayor autonomía que impacte directamente en la fuerza de su autoeficacia y disminuya la dependencia de la validación externa.

Resulta pertinente promover una cultura del error entendida como oportunidad de aprendizaje. En atención a la fuerte asociación encontrada entre retroalimentación formativa y autoeficacia, se sugiere organizar jornadas de sensibilización dirigidas a las familias para resaltar la importancia de valorar el esfuerzo y el proceso por encima de la nota final, de manera que el entorno familiar contribuya a reforzar los mensajes de autoeficacia trabajados en el aula.

Finalmente, se recomienda ampliar esta línea de investigación mediante estudios de corte longitudinal o explicativo. Aunque el diseño utilizado ha permitido evidenciar la solidez de la relación entre las variables, sería valioso desarrollar investigaciones cuasi experimentales que implementen programas de intervención y permitan medir, a lo largo del tiempo, los cambios efectivos en los niveles de autoeficacia académica.

REFERENCIAS

- Al-Ababneh, M. (2020). Linking ontology, epistemology and research methodology. *Science & Philosophy*, 8(1), https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3708935
- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 57-82. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29>
- Aligula, E.(2024). Rethinking Higher Education in Africa: Benefits of Formative Feedback in Enhancing Student Learning. *Journal of Education*, 4(5), 23–34.
<https://doi.org/10.70619/vol4iss5pp23-34>
- Amaranti, M. (2010). Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media investigación cualitativa con estudio de caso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Facultad de Filosofía y Educación. Escuela de Pedagogía.
- Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la evaluación. En R. Anijovich (Ed.), *La evaluación significativa* (pp. 129-149). Paidós
- Anijovich, R. & González, C. (2021). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos* (1a. ed.). Buenos Aires: Aique Grupo Editor. Recuperado el 16 de febrero de 2022, de http://www.aique.com.ar/sites/default/files/indices/evaluar_para_aprender.pdf
- Anijovich, R. (2019). Orientaciones para la formación docente y el docente en el aula: Retroalimentación formativa. Chile: SUMMA, en colaboración con Fundación La Caixa. Summaedu. https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2019/06/Retroalimentaci%C3%B3n-Formativa.pdf

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
- Arias G., J. L. (2021) Diseño y Metodología de la Investigación. ENFOQUES CONSULTING EIR.
- Arrese, R., (2021). La retroalimentación formativa y el aprendizaje de la matemática en los estudiantes de educación secundaria de una institución educativa - Lurín, 2021 [Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/66361>
- Ausubel, D. (1975) Cognitive structure and transfer. En Entwistle, N. y Hounsell, D. (1975). How students learn. Lancaster: Institute for Research and Development in Post Compulsory Education.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191-215. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Bandura, A. (1987). Pensamiento y acción. Fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 30(1), 7-34. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1531815>
- Canabal, C., y Margalef, L. (2022) La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 21, núm. 2, pp. 149- 170. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>
- Capó, J. S. (1986). Psicología humanista y educación. Anuario de Psicología, 34, 85–102.
- Carrasco, S. (2008). Metodología de la Investigación Científica. Editorial San Marcos.

- Chacón, C. (2006). Las Creencias de Autoeficacia: un Aporte para la Formación del Docente de Inglés. *Acción Pedagógica*, 15, 44 – 54. Venezuela. Recuperado <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17262/2/articulo5.pdf>
- Dirección Regional de Educación de Ayacucho. (2016). Orientaciones para la Retroalimentación en un contexto de Educación a distancia. Dirección Regional de Ayacucho, 25. https://amautaenlinea.com/blog/wp-content/uploads/2020/07/Retroalimentacion.Secundaria_- Ayacucho.pdf
- Domínguez, S. (2018). Afrontamiento ante la ansiedad pre-examen y autoeficacia 69 académica en estudiantes de ciencias de la salud. *Educación médica*, 19(1).
- Figueiredo, E., Fonseca, C., & Paiva, T. (2024). Self-efficacy and academic performance in higher education: a case study [Autoeficacia y rendimiento académico en educación superior: un caso de estudio]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-16. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-960>
- Furtak, E., Kiemer, K., Circi, R., Swanson, R., De León, V., Morrison, D., & Heredia, S. (2016). Teachers' formative assessment abilities and their relationship to student learning: findings from a four-year intervention study. *Instructional Science*, 44, 267-291. <https://doi.org/10.1007/S11251-016-9371-3>.
- Guevara Alban, G. P., Verdesoto Arguello, A. E., & Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163–173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Guillen A., I. Y. (2023). Procrastinación académica y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Psicología en Villa El Salvador. <https://hdl.handle.net/20.500.13067/2337>

- Hammond, J., Sheaffer, W., Teven, C., Wasif, N., Mishra, N., Davila, V., Casey, W., Polveroni, T., Moore, L., & Smith, A. (2021). Formative Feedback with In-Class Question Bank Utilization Improves Resident Satisfaction with General Surgery Didactics. *Advances in Medical Education and Practice*, 1041. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S323002>. 12, 1033
- Hattie, John y Timperley, Helen (2007). “The power of feedback”, *Review of Educational Research*, vol. 77, núm. 1, pp. 81-112. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/003465430298487>
- Heritage, M. (2010). *Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom*. California: Corwin.
- Hernández, R., Fernández, S., y Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw Hill Education.
- Hernández-Sampieri, S. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.
- Huaman, T., R. (2022). *La retroalimentación formativa y la comprensión lectora en la Institución Educativa N° 14387- La Cría [Universidad César Vallejo]*. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/79399>
- Huarachi, F., (2024). *Autoeficacia académica y procrastinación académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Villa El Salvador, 2024 [Universidad Autónoma del Perú]*. <https://hdl.handle.net/20.500.13067/3906>
- Locke, E. A., y Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Malavassi Calvo, F. (2017). *Ensayo acerca del enfoque o filosofía humanista relativa a la educación*. *Actas de Filosofía*, 18, 1–20

- Martínez, C. (2018). Estrategia de retroalimentación para favorecer la evaluación formativa en niños de 5 años del nivel Inicial (Tesis de pre grado). Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima, Perú.
- Méndez D., S. L. (2022). Autoeficacia académica y estrés académico en estudiantes universitarios. (2022). *Sistemas Humanos*, 2(1), 34-46.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.7665112>
- Menon, S., y Clyne, R. (2022). Uptake of formative feedback: perspective from a transnational education cohort. *Essays in biochemistry*.
<https://doi.org/10.1042/EBC20210052>.
- Minedu (2020). Orientaciones pedagógicas para brindar la retroalimentación a los estudiantes en un contexto de educación no presencial en el nivel de educación secundaria recuperado de <https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2020/04/Orientaciones-Pedagogicas-para-Brindar-la-Retroalimentacion-a-los-Estudiantes-23-06-20.pdf>
- Minedu. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica, Capítulo VII, Orientaciones para la evaluación formativa de las competencias en el aula. Lima.
- Ministerio de Educación. MINEDU. (2016). Manual integrado de 1er trimestre. Perú.
<http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricular Nacional.pdf>.
- Monetti, D., y Truckman, B. (2011). *Psicología educativa*. México: Cengage Learning S.A.
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2020). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 45(3), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1823313>

- Ñiquen C., B. N. (2023). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Chiclayo, 2022 [Universidad de San Martín de Porres]. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/12225>
- Okweye, P. O y Onoyase, A (2024) Academic Self-Efficacy and Academic Performance of Secondary School Students in Delta North Senatorial District, *European Journal of Educational and Development Psychology*, Vol.12 No.2, pp.24-38.
<https://ejournals.org/ejedp/wp-content/uploads/sites/22/2024/08/Academic-Self-Efficacy-and-Academic-Performance.pdf>
- Ortega, R., & Fernández, J. (2014). La ontología de la educación como un referente para la comprensión de sí misma y del mundo. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 17, 149–172.
- Osorio, M. C. H. (2014). Una propuesta de formación desde la psicología humanista existencial y la pedagogía crítica. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(2), 275–293.
- Pajares, F. (2002). Creencias de autoeficacia en el ámbito académico. *Revisión de la Educación Research*, 66, 4, 543-578.
- Pajares, F. y Schunk, D. H. (2001). “Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement”, en R. Riding y S. Rayner (Eds.), *Perception* pp. 239-266, Londres: Ablex Publishing
- Pineda, J., Mucha, K. (2022). Autoeficacia académica y estrés académico en estudiantes del ciclo de verano de la Facultad de Psicología de UNHEVAL, 2022 [Universidad Nacional Hermilio Valdizán]. <https://hdl.handle.net/20.500.13080/8076>
- Prieto, L. (2007). Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente. Editorial Narcea, S. A.

- Porras, S. (2020). Retroalimentación formativa y educación a distancia en los docentes de la I.E. N° 116, Abraham Valdelomar-2020. (tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo) Repositorio institucional
repositorio.ucv.edu.pe/hdl.handle.net/20.500.12692/57825
- Rosales R., C. A., & Hernández J., L. F. (2020). Autoeficacia académica y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de nutrición. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 139-155. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-3.7>
- Rue, J. (2009). El aprendizaje autónomo en educación superior (Vol. 20). Narcea ediciones.
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=QwkUtsIIqEQC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Ru%C3%A9+\(2009\)&ots=qbHi3vsLTT&sig=rHZZCQpVQwCQi0wc22o1S2r1C3w#v=onepage&q=Ru%C3%A9%20\(2009\)&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=QwkUtsIIqEQC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Ru%C3%A9+(2009)&ots=qbHi3vsLTT&sig=rHZZCQpVQwCQi0wc22o1S2r1C3w#v=onepage&q=Ru%C3%A9%20(2009)&f=false)
- Sánchez Carlessi, H. y Reyes Meza, C. (2021). Metodología y diseños en la investigación científica (6ta ed.). Universidad Ricardo Palma.
- Sánchez, H.; Reyes, C. y Mejía, K. (2018). Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística. Lima: Universidad Ricardo Palma Departamento de Investigación.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173–208. <https://doi.org/10.1007/BF01320134>
- Swanson, H., y Clarke-Midura, J. (2021). Integrating formative assessment and feedback into scientific theory-building practices and instruction. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 134. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1929830>.
- Tamayo Mendoza, R. M., Menacho Rivera, A. S., & Hinojo Jacinto, G. N. (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>
- Vargas, B., Cabrejos, O., & Fernández, H. (2023). Retroalimentación formativa en el desempeño docente. Revista de investigación en Ciencia de la Educación, Horizontes 7(27). <https://repositorio.cidecuador.org/handle/123456789/2516>
- Villegas V., M. (2018). “Procrastinación y autoeficacia académica en los estudiantes del nivel secundario del Colegio Simón Bolívar de Tarapoto, 2018”.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press
- Vygotsky, L., S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Grijalbo: España
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. Review of Educational Research, 91(1), 179-207. <https://doi.org/10.3102/00346543211019172>
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. Journal of Educational Psychology, 91(2), 241–250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.241>

ANEXOS

ANEXO 1: Retroalimentación Formativa

Estimado (a) estudiante, lea cuidadosamente cada una de las afirmaciones que se le presentan en el cuestionario y marque con una (X) la alternativa que crea conveniente o más apropiada que refleje tu percepción personal. Por favor, no deje ninguna pregunta sin responder.

Valores:

Nunca	A veces	Siempre
1	2	3

Retroalimentación reflexiva		1	2	3
1	El profesor repregunta varias veces hasta que llegues a la respuesta adecuada.			
2	Encuentras las respuestas correctas cuando eres guiado por el profesor.			
3	Dialoga el profesor contigo las veces que sean necesarias para que reflexiones sobre tus errores.			
4	Cuando cometes un error, el profesor te hace reflexionar sobre tu aprendizaje.			
5	Reflexionas en la mejora de tu aprendizaje con una pista o ejemplo que te da el profesor y tú mismo descubres la respuesta.			
6	El profesor brinda a tus compañeros de aula un clima de confianza utilizando una comunicación fluida e intercambiando ideas, preguntas y dudas.			
7	Al revisar tus evidencias el profesor resalta tus fortalezas, debilidades y estrategias utilizadas frente a los retos propuestos.			
Retroalimentación descriptiva		1	2	3
8	Si no logras los aprendizajes, entonces el profesor utiliza otros ejemplos y/o ejercicios complementarios.			
9	Cuando el profesor revisa los trabajos, escribe comentarios o sugerencias para mejorar el logro de tu aprendizaje.			
10	El profesor devuelve los trabajos corregidos con comentarios breves y específicos que ayudan a mejorarlos.			
11	El profesor te muestra modelos para mejorar tu trabajo.			
12	El profesor describe las dificultades que debes mejorar continuamente.			
Retroalimentación elemental		1	2	3
13	El profesor te menciona solo “está bien” cuando realizas tu trabajo.			
14	El profesor sólo se limita a resolver el ejercicio propuesto en la actividad.			
15	El profesor te da la respuesta sin explicar el procedimiento que tienes que realizar.			
16	Recibes por parte del docente una información errónea.			
17	Cuando el profesor te da una respuesta equivocada la aceptas como correcta.			
18	Cuando el profesor te da una respuesta correcta la aceptas como equivocada.			

ANEXO 2: Escala de Autoeficacia

Estimado (a) estudiante, lea cuidadosamente cada una de las afirmaciones que se le presentan en el cuestionario y marque con una (X) la alternativa que crea conveniente o más apropiada que refleje tu percepción personal. Por favor, no deje ninguna pregunta sin responder.

Valores:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

Magnitud de la autoeficacia académica		1	2	3	4	5
1	Puedo manejar las dificultades si me esfuerzo.					
2	Cuando alguien interfiere en lo que quiero, puedo encontrar alternativas para conseguir lo que busco.					
3	Gracias a mis cualidades, sé cómo manejar situaciones imprevistas.					
4	Sin importar lo que tenga que enfrentar, por lo general estoy preparado para ello.					
5	Gracias a mis recursos, puedo superar situaciones espontáneas.					
Fuerza de la autoeficacia académica		1	2	3	4	5
6	Tengo confianza en mí mismo de poder enfrentarme a situaciones inesperadas.					
7	Consigo mantener la calma cuando enfrente dificultades porque confío en mis habilidades.					
8	Si estoy en un aprieto, usualmente pienso alternativas para resolver la situación.					
9	Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se oponga.					
10	Suceda lo que suceda, me considero capaz de manejar la situación.					
11	Cuando se presentan problemas mantengo la calma pues confío en mi capacidad para afrontarlo.					
12	Por más difícil que parezca un problema que se me presente, pienso en algunas conductas para afrontarlo óptimamente.					
13	Si algo se opone en el logro de mis metas, planteo alternativas de solución.					
14	El asumir como reto los problemas que se me presentan me lleva a movilizar mis recursos para solucionarlos.					
Generalización de la autoeficacia académica		1	2	3	4	5
15	Se me hace fácil mantener mis objetivos para así lograr mis metas.					
16	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo suficiente.					
17	Cuando me enfrente a un problema, soy capaz de encontrar varias soluciones.					
18	Cuando me encuentre en una situación difícil, genero alternativas de acción.					
19	Me planteo objetivos en los que persisto para alcanzar mis metas.					
20	Puedo generar diversas respuestas ante los problemas que se me presentan cotidianamente.					

Anexo 3: Matriz de Consistencia

Título: Retroalimentación formativa y la autoeficacia académica en estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano, 2025

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables y-Dimensiones	Diseño de la Investigación	Métodos, Técnicas e Instrumentos	Población y Muestra
Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	Variable 1	Enfoque:	Método	Población
¿Qué relación existe entre la retroalimentación formativa y la autoeficacia académica en estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano, 2025?	Determinar la relación entre la retroalimentación formativa y la autoeficacia académica en estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano, 2025.	Existe una relación significativa entre la retroalimentación formativa y la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano, 2025.	Retroalimentación Formativa	Cuantitativo.	Hipotético–deductivo.	Estudiantes del VI ciclo:
			Dimensiones	Tipo: Básica.	Técnica	253
			- Retroalimentación reflexiva - Retroalimentación descriptiva - Retroalimentación elemental	Descriptivo–correlacional.	Encuesta.	estudiantes (Primero y segundo año de secundaria)
Problemas Específicos	Objetivos Específicos	Hipótesis Específicas	Variable 2		Instrumentos	Muestra
¿Qué relación existe entre la retroalimentación formativa y la magnitud de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo?	Determinar la relación entre la retroalimentación formativa y la magnitud de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo.	Existe una relación significativa entre la retroalimentación formativa y la magnitud de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo.	Autoeficacia Académica		Cuestionario de Retroalimentación Formativa.	Grupo de estudiantes del VI ciclo:
			Dimensiones - Magnitud de la autoeficacia académica - Fuerza de la autoeficacia académica		Cuestionario de Autoeficacia Académica.	153 estudiantes

¿Qué relación existe entre la retroalimentación formativa y la fuerza de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo?	Establecer la relación entre la retroalimentación formativa y la fuerza de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo.	Existe una relación significativa entre la retroalimentación formativa y la fuerza de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo.	Generalización de la autoeficacia académica
¿Qué relación existe entre la retroalimentación formativa y la generalidad de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo?	Identificar la relación entre la retroalimentación formativa y la generalidad de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo.	Existe una relación significativa entre la retroalimentación formativa y la generalidad de la autoeficacia académica en los estudiantes del VI ciclo.	