



## Retroalimentación docente para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de educación secundaria

Marcos Antonio Cusma Saldaña<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Escuela de Posgrado. Universidad César Vallejo. Perú.

\*Autor para correspondencia: Marcos Antonio Cusma Saldaña, mancusa2323@hotmail.com

(Recibido: 14-01-2024. Publicado: 15-02-2024.)

DOI: 10.59427/rcli/2024/v24cs.1082-1088

### Resumen

La presente investigación surgió por la necesidad de saber si los docentes de educación secundaria brindaban retroalimentación a sus estudiantes tras revisar sus evaluaciones u otros productos académicos, a fin de contribuir con el desarrollo de su autonomía. El enfoque utilizado fue el cuantitativo, de tipo básico no experimental y con diseño descriptivo propositivo. Se aplicó un cuestionario a 82 estudiantes del Quinto Grado, encontrándose que el 52.4 % no recibían estrategias de sus maestros para mejorar sus aprendizajes y tampoco contaban con espacios de diálogo para reflexionar e identificar sus fortalezas y debilidades que les permitiera gestionar su autoaprendizaje y por ende su autonomía. También se encontró que los padres de familia no les brindaban el apoyo correspondiente y motivación para la mejora de sus aprendizajes y que en pocas oportunidades se identificaban con sus necesidades afectivas. Se concluyó que existe la urgente necesidad de sensibilizar a docentes y familiares para poner en marcha estrategias de retroalimentación y de apoyo en cada uno de los hogares.

**Palabras claves:** Retroalimentación, autonomía, aprendizaje.

### Abstract

The present research arose from the need to know if secondary school teachers provided feedback to their students after reviewing their evaluations or other academic products, in order to contribute to the development of their autonomy. The approach used was quantitative, of a basic non-experimental type and with a descriptive propositional design. A questionnaire was applied to 82 Fifth Grade students, finding that 52.4 % did not receive strategies from their teachers to improve their learning and did not have spaces for dialogue to reflect and identify their strengths and weaknesses that would allow them to manage their self-learning and therefore their autonomy. It was also found that parents did not provide them with the corresponding support and motivation to improve their learning and that they rarely identified with their affective needs. It was concluded that there is an urgent need to sensitize teachers and families to implement feedback and support strategies in each of the households.

**Keywords:** Feedback, autonomy, learning.

## 1. Introducción

La experiencia en las aulas y fuera de ellas nos ha enseñado cuánta falta hace a los jóvenes de educación secundaria desarrollar su autonomía, pues con ello ya no sería necesario estar pendientes de la gestión de su autoaprendizaje o de la toma más idónea de sus decisiones frente a una situación problemática. Sin embargo, la autonomía no es innata al ser humano, se forja fruto de la interrelación social. Papel preponderante desempeñan en ello las instituciones educativas y la familia, pues los 14 años o más de educación básica regular de nuestros estudiantes transcurren entre el hogar y la escuela. Por lo tanto, es imprescindible que ambos entes coordinen para contribuir al desarrollo de aquella capacidad liberadora. Si en las manos de la escuela descansa la labor de educar o perfeccionar las facultades intelectuales y actitudinales de los niños y adolescentes, entonces deberá afrontar con responsabilidad el reto que le confía la sociedad y el estado. Para ello, el trabajo docente debería centrarse, no solamente en atiborrar de conocimientos de manera unilateral y luego evaluar cuanto se aprendió y cuanto no, pues se acrecentaría la dependencia, pasividad y sumisión; por el contrario, los maestros debieran crear estrategias que permitan al estudiante independizarse y crear sus propias formas de aprender. En este contexto formador cobra relevancia la retroalimentación, concebida como el proceso mediante el cual el docente realiza el análisis (de manera personal o colegiada) de las evidencias académicas y evaluaciones de sus estudiantes con el fin de brindarle oportunamente las devoluciones o información sobre su proceso de aprendizaje, destacando sus fortalezas y ayudándole a detectar sus debilidades, lo mismo que la manera de superarlas para elevar su desempeño posterior, pero este cometido tendrá sus frutos siempre y cuando el maestro propicie el acercamiento, el diálogo y le brinde la mayor amistad a sus discípulos. Sobre este asunto Anijovich (2020) manifiesta que una verdadera retroalimentación se da a partir de la construcción de un vínculo de confianza entre docentes y estudiantes, con una comunicación fluida y un intercambio de ideas, preguntas y reflexiones.

El docente debe propiciar el diálogo, puesto que con este medio podrá descubrir las contradicciones y conflictos a los que sus niños o jóvenes se enfrentan. Un docente que no está dispuesto a escuchar las limitaciones de su sección y que tampoco está dispuesto a comunicar los errores que haya detectado, está condenando a sus seguidores a convertirse en sujetos pasivos, conformistas y poco creativos. Ese (2021) sostiene que a mayor cantidad de devoluciones (informaciones) y a mayores oportunidades de involucramiento que los maestros propicien con sus estudiantes, mayores serán las posibilidades de observar en ellos conductas autónomas para mejorar sus aprendizajes. Sin embargo, esta información deberá contener las estrategias de cómo debe mejorar una acción o un producto. Si la estrategia no es proporcionada, la retroalimentación será nula, pues no habrá motivado ninguna acción en el estudiante y este perderá el interés por mejorar sus evidencias de aprendizaje. Canabal y Margalef (2017) nos hablan del contexto relacional o del clima en el aula donde debe propiciarse la retroalimentación. En un ambiente de confianza los alumnos serán más espontáneos para manifestar o aceptar sus dificultades. Por otro lado, los maestros también perciben esa confianza y se sienten más estimulados para propiciar y guiar el aprendizaje de sus estudiantes. Sobre la importancia de la retroalimentación Valdivia (2014) refiere que esta promueve la autoevaluación permitiendo al estudiante saber qué es lo que está aprendiendo y cómo lo está logrando; favorece el aprendizaje autónomo, pues cada vez lo compromete de manera más activa con su propio proceso de formación. Para el MINEDU (2022) la retroalimentación ayuda a desarrollar la autonomía de los estudiantes, logra que entiendan cómo aprenden y valoren sus avances; también les ayuda a autorregular su aprendizaje; pero esto se logra con la mediación del docente, quien los debe acompañar para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, a fin de mejorarlo.

Sin embargo Ravela et al. (2017) refiere que muy pocos docentes realizan una revisión reflexiva de los trabajos de sus estudiantes y que la precaria e involuntaria retroalimentación realizada sólo se ciñe a indicar o corregir los errores cometidos por sus discípulos más no a orientarles o brindarles estrategias para que puedan mejorar su proceso de aprendizaje; lo cual implica que, obviamente, los estudiantes cargarán con la duda e incertidumbre de cómo pudieron realizarse de manera correcta los ítems de evaluación u otras actividades planteadas por el docente. Salazar (2023) realizó un estudio para demostrar cómo los docentes vienen implementando la retroalimentación formativa en Latinoamérica: México, Chile, Perú y Argentina. Basó su estudio en la revisión y análisis de artículos científicos de autores de aquellos países. Cuando alude al Perú refiere que la mayoría de profesores centran su atención en la evaluación de los resultados del aprendizaje y dejan de lado la reflexión que sirve de insumo al proceso de retroalimentación. Si esto es así, habrá que prestar especial atención al descuido, quien sabe involuntario, de los maestros, pues de no implementar el proceso de retroalimentación en sus labores pedagógicas no podrán regular su enseñanza y los estudiantes tampoco lo harán con sus procesos, por lo tanto, esperar que estos adquieran cierta libertad para gestionar su autoaprendizaje y, a la par, su autonomía será una cuestión utópica. Contrario a esta lamentable realidad Anijovich y Cappelletti (2020) refieren que un estudiante es autónomo cuando es capaz de comprender lo que va a aprender.

Entonces, tomará decisiones para alcanzar el aprendizaje deseado y luego recapacitará sobre sus logros y dificultades a fin de encontrar posibles errores en el proceso, que le servirán para mejoras posteriores; claro está que ello se logra con la intervención oportuna del docente, pues de él debe partir la idea de crear aquellos espacios

de reflexión para que el estudiante verifique sus avances, reciba las orientaciones y planifique sus mejoras en las actividades académicas posteriores. (Arnold y Fonseca, 2016, como se citó en Tekman education, 2021) menciona que los maestros cumplen un papel preponderante en el desarrollo de la autonomía, pues al interactuar con ellos tienen la posibilidad de brindarles el material necesario para sus actividades, realizar observaciones e identificar sus necesidades a fin de motivarlos, de plantear sus objetivos y de diseñar planes de estudio para que ellos mismos asuman el rumbo de sus aprendizajes identificando, por cuenta propia, sus fortalezas y debilidades. Rodríguez (2018) haciendo referencia a Piaget, refiere que la finalidad de la educación es el desarrollo de la autonomía en el terreno moral como en el intelectual, o sea el desarrollo de pensar críticamente, lo cual también es una manifestación observable de la autonomía; en otras palabras, si un estudiante ha alcanzado a ser autónomo en su proceso de aprendizaje, también habrá logrado desarrollar la capacidad de pensar críticamente. Galindo (2012), en alusión a Kant, refiere que ser moral significa ser autónomo y eso implica que nuestras acciones no estarán sujetas al cumplimiento de normas o mandatos externos, sino amparadas en los preceptos que nos dicta nuestra propia razón o conciencia. Recordando que la variable independiente del presente trabajo es la retroalimentación, la literatura revisada sirvió para comprender mejor esta realidad problemática y nos permitió inferir que no solamente en el contexto de esta investigación existe el descuido de los docentes por implementar una verdadera retroalimentación para desarrollar la autonomía de los estudiantes, sino que también atañe a otros países en Latinoamérica; pero, suponemos que en todas partes no se presenta bajo las mismas características y condiciones; por lo tanto decidimos averiguar qué nivel de autonomía ostentan los sujetos elegidos para la presente investigación. Es así que nuestro problema quedó formulado de la siguiente manera: ¿El diagnóstico del nivel de desarrollo de la autonomía de los estudiantes de educación secundaria permitirá identificar cuáles son los factores que influyen o determinan esta realidad?

## 2. Metodología

Una investigación bajo el enfoque cuantitativo busca comprobar y predecir fenómenos de causa efecto, a fin de probar hipótesis. Para ello el investigador recoge los datos necesarios mediante instrumentos generalizados que le permiten medir con exactitud la variable o variables de estudio, a la par que describe y explica cómo se producen estos fenómenos, (Sampieri, 2014, citado por Martínez, E. y Martínez, M., 2020). Los modelos de investigación cuantitativa se valen de los hechos observados y medidos a través de la estadística para confirmar las hipótesis y emitir conclusiones. En síntesis, investigar cuantitativamente implica observar, medir y analizar datos a través de los cánones estadísticos, (Ramírez et al. 2004). Una investigación es no experimental cuando el investigador no manipula, altera o controla a los sujetos que participan de ella, sino que realiza el análisis de la información recogida para llegar a las conclusiones expuestas. Tampoco procede a establecer algún tipo de correlación o relación de causa efecto entre las variables, (Velázquez, 2018). Una investigación es básica cuando ampliamos nuestros conocimientos sobre determinado tema, (Narvaez, 2022). Por lo tanto, en concordancia con lo mencionado por estos autores, la presente investigación fue de tipo básica no experimental, con diseño descriptivo propositivo y correspondió al enfoque o modelo cuantitativo.

Toda investigación procede directamente a solucionar los problemas identificados; así mismo, es usada para regular y mejorar los procesos y tecnologías en distintos campos del conocimiento, como es el caso de educación, (Ortega 2022). La presente investigación se realizó en dos fases, en la primera fase (descriptiva) se hizo el diagnóstico y evaluación de los datos recogidos, en la segunda fase (propositiva) se procedió al análisis y fundamentación de las teorías que respaldan el trabajo, lo que permitió comprender mejor el problema y elaborar algunas recomendaciones para docentes y padres de familia, (Estela 2020). Por lo tanto, el diseño es descriptivo propositivo.

Para cumplir con la metodología establecida se realizó el diagnóstico tomando en cuenta la técnica de la encuesta y se elaboró un cuestionario con 20 preguntas en escala de Likert, divididas equitativamente entre los 12 indicadores y las cinco dimensiones de la variable dependiente – autonomía (dimensión cognitiva, práxica, sensible afectiva, familia y educación). Antes de aplicar el instrumento a la muestra de estudio se procedió a su evaluación mediante el juicio de expertos de tres jueces académicos, los informes de estos fueron sometidos al coeficiente estadístico V de Aiken obteniéndose un resultado de 0,99722 que determinó su validez. A continuación, se aplicó una prueba piloto a 15 estudiantes distintos a los de la muestra y estos resultados fueron sometidos a la medida estadística Alfa de Cronbach, arrojando un resultado de 0.763 que garantizó el grado de confiabilidad, por lo tanto, recién se aplicó a la muestra conformada por 82 estudiantes del Quinto Grado de educación secundaria. Los datos obtenidos fueron procesados mediante la escala de puntuaciones Baremo y el software SPSS que arrojaron las tablas y gráficos estadísticos que permitieron analizar la información y describir la situación real de la variable dependiente y sus cinco dimensiones.

### 3. Resultados

Por cuestiones didácticas, a continuación, presentamos las tablas que consideramos más importantes, pues en su contenido muestran las cantidades y porcentajes que más detallan el grado de afectación de la variable dependiente y algunas de sus dimensiones.

La tabla 1 advierte una situación preocupante respecto a la Dimensión Educación, pues 43 estudiantes (52.4 %) se ubicaron en el intervalo de valoración A veces, o sea que la mayoría de estudiantes ocasionalmente reciben apoyo escolar en los aspectos considerados para esta dimensión. Esto implica que los docentes pocas veces les brindan estrategias para mejorar sus aprendizajes luego de revisar sus evaluaciones y otros trabajos presentados y que pocas veces se reúnen con ellos para dialogar sobre la identificación de fortalezas y debilidades en el desarrollo de sus aprendizajes.

La tabla 1 señala que 19 estudiantes (23.2 %) alcanzó un intervalo de valoración Casi siempre, lo cual permite deducir que sólo un poco más de la quinta parte de estudiantes recibe buen apoyo de sus docentes en los aspectos considerados para el desarrollo de la Dimensión Educación.

Contrario a los datos anteriores, 19 estudiantes (23.2 %) alcanzó un intervalo valorativo Casi nunca, esto también demuestra que algo más de la quinta parte de estudiantes reciben apoyo muy deficiente de sus docentes en cuanto a estrategias e identificación de fortalezas y debilidades para el progreso de sus aprendizajes.

Sólo 1 estudiante (1.2 %) se ubica en el intervalo Siempre, o sea muy pocos docentes realizan un apoyo excelente u óptimo en esta dimensión. Por lo demás, el instrumento muestra que la mayoría absoluta de estudiantes consideran que el colegio es un ambiente donde se sienten protegidos y que no se sienten amenazados por ningún compañero o trabajador de la institución educativa.

**Tabla 1:** Variable dependiente – Dimensión Educación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	19	23.2	23.2	23.2
	A veces	43	52.4	52.4	75.6
	Casi siempre	19	23.2	23.2	98.8
	Siempre	1	1.2	1.2	100
	Total	82	100	100	

Esta tabla 2 permite apreciar que 29 estudiantes encuestados (35.4 %) se ubicaron en el intervalo de valoración A veces. Esto simboliza que tienen apoyo regular o escaso de sus padres para el desarrollo de su autonomía, ya que no les estarían apoyando cuando están recargados de trabajo, tampoco les brindarían espacios para que puedan dialogar sobre los problemas que les ocurre, no serían atendidos frente a sus necesidades afectivas y tampoco estarían recibiendo felicitaciones o estímulos tras los resultados de sus aprendizajes. En oposición a este resultado, 27 estudiantes (32.9 %) se ubicaron en el intervalo Casi siempre, dando a entender que reciben buen apoyo de sus padres en lo relacionado a sus aprendizajes, sus problemas personales, su necesidad de ser estimulados y sus necesidades afectivas.

Sin embargo, solamente 17 estudiantes (20.7 %) se encontraron en el intervalo de valoración Siempre. Significa que sólo alrededor de la quinta parte de estudiantes recibe excelente apoyo de sus padres o familiares en los aspectos que involucra el desarrollo de la Dimensión Familia.

La tabla anterior también señala que 9 estudiantes (11 %) se ubican en el intervalo Casi nunca, demostrando que reciben apoyo deficiente o muy escaso de parte de sus padres o familiares en lo relacionado a la presente dimensión. Esto también debe ser tomado como una alerta; toda vez que el desarrollo de la autonomía de nuestros estudiantes depende en gran medida del soporte emocional que reciben en cada uno de sus hogares.

**Tabla 2:** Variable dependiente – Dimensión Familia.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	9	11	11	11
	A veces	29	35.4	35.4	46.3
	Casi siempre	27	32.9	32.9	79.3
	Siempre	17	20.7	20.7	100
	Total	82	100	100	

Esta tabla 3 resume todos los cálculos estadísticos de la Variable dependiente y permite realizar una apreciación general sobre cómo se presenta su desarrollo en la institución educativa donde se aplicaron las encuestas a los 82 estudiantes seleccionados. Apreciamos que 57 de ellos (69.5 %) se han ubicado en el intervalo de valoración Casi siempre, dando a entender que la mayoría posee buen grado de Autonomía, mas no excelente u óptimo. Este resultado, aparentemente favorable, se debe al esfuerzo de los propios estudiantes, ya que en las dimensiones: Práctica (34 estudiantes – 41.5 %) y Sensible afectiva (39 estudiantes – 47.6 %) obtuvieron sus mayores ponderaciones en este mismo intervalo. A esto hay que sumarle que 27 estudiantes (32.9 %) obtuvieron un intervalo de valoración Siempre, es decir excelente u óptimo en la dimensión Sensible afectiva, lo cual ha permitido sumar puntaje al resultado de esta Variable.

La tabla 3 indica, para la Variable dependiente, que 23 estudiantes (28 %) se ubicaron en el intervalo A veces, es decir muestran un desarrollo regular de esta Variable, lo cual no es beneficioso, ya que en este mismo intervalo de valoración se ubican los resultados de la Dimensión Familia con 29 estudiantes (35.4 %) y de la Dimensión Educación con 43 estudiantes (52.4 %).

Los resultados generales señalan que sólo 2 estudiantes (2.4 %) han alcanzado el intervalo de valoración Siempre, simbolizando que un porcentaje muy bajo posee un desarrollo excelente u óptimo de la Variable dependiente. Este resultado desfavorable se debería a que la familia y los docentes no estarían asumiendo su rol para el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes. También es necesario enfatizar que en ninguna de las dimensiones hemos encontrado estudiantes ubicados en el intervalo de valoración Nunca, lo cual hace pensar que todos los que no alcanzaron intervalos de valoración superior, se encuentran en proceso de desarrollo de su autonomía.

**Tabla 3:** Variable dependiente - Autonomía.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	23	28	28	28
	Casi siempre	57	69.5	69.5	97.6
	Siempre	2	2.4	2.4	100
	Total	82	100	100	

He creído conveniente insertar, en esta parte de la investigación, los resultados de la baremación general para la Variable Dependiente (tabla 4), puesto que corroboraron los resultados de la tabla anterior. Al respecto, apreciamos que 72 estudiantes (87.8 %) tienen un nivel MEDIO de desarrollo de la Variable Dependiente, lo cual indica la imperiosa necesidad de trabajar para alcanzar un nivel ALTO de autonomía, puesto que sólo 9 de ellos (10.9 %) ha alcanzado este nivel. Por lo tanto, se colige la necesidad de apoyar a los estudiantes para que eleven su desempeño en las dimensiones con baja puntuación. De esta manera, escuela y familia estarán contribuyendo a formar estudiantes cada vez más autónomos.

Sin pasar por alto el bajo desarrollo de las dimensiones cognitiva y práctica, el análisis indicó que 39 estudiantes (47.6 %) alcanzaron el intervalo Casi siempre, esto es un claro indicador que los estudiantes poseen buen desempeño en el desarrollo de la Dimensión Sensible afectiva. Reforzando este resultado, la tabla también nos indica que 27 estudiantes encuestados (32.9 %) se ubicaron en el intervalo Siempre, lo que indica un desempeño excelente en esta dimensión; por consiguiente, afirmamos que este grupo de estudiantes son optimistas y participan activamente durante las sesiones de aprendizaje, son conscientes que su autonomía es el soporte para su tranquilidad emocional y que se sienten motivados intrínsecamente para aprender cosas nuevas dentro y fuera de su ambiente escolar.

**Tabla 4:** Baremación Variable Dependiente - Autonomía.

VD	F	%
BAJO	1	1.2
MEDIO	72	87.8
ALTO	9	10.9
TOTAL	82	100

## 4. Discusión

Realizado el análisis de los resultados, se encontró que la dimensión Educación está en menos proporción de desarrollo, pues la mayoría de estudiantes (52.4 %) escasamente reciben apoyo de sus docentes, ya que sólo a veces realizan el análisis de sus evaluaciones o trabajos para luego brindarles estrategias que les permitan mejorar sus aprendizajes; así mismo, pocas veces brindan espacios de diálogo para que los estudiantes puedan identificar sus

fortalezas y oportunidades de mejora, limitando su proceso de metacognición y con ello cortándoles la posibilidad de autorregular sus aprendizajes para mejorarlos en oportunidades posteriores. Aquello demuestra que una cantidad considerable de maestros evalúan solamente con afanes de calificación, mas no de formación; limitando también con esto la posibilidad de elevar el nivel de desarrollo de su autonomía. Este hallazgo se contradice con los trabajos realizados por García y Lasagabaster (2019); Samané (2020); Huilca (2020); Flores (2021); Picon (2021); (Arnold y Fonseca, 2016, citado por Tekman education, 2020) y Tassinari (2010) quienes coinciden en que la interacción entre docente y estudiante debe servir para que este reflexione sobre su proceso de aprendizaje e identifique sus fortalezas y debilidades y gestione la mejora de sus aprendizajes de manera autónoma. Este mismo hallazgo también se contradice con lo mencionado por Anijovich y Cappelletti (2020), quienes refieren que un estudiante es autónomo cuando es capaz de comprender sus logros y dificultades; lo cual también se emparenta con lo mencionado por Galindo (2012), quien enfatiza que la educación tiene el difícil compromiso de formar a los ciudadanos y que con la práctica constante se logra la independencia y se forja la razón de los estudiantes. Estas coincidencias demuestran que la retroalimentación favorece la construcción de la autonomía. Sin embargo, los resultados de nuestra investigación señalan que los docentes no estarían realizando estas actividades que tienen carácter netamente formativo y motivador.

Para la dimensión familia fue que el 35.4% de estudiantes reciben escaso apoyo de sus padres o familiares, refieren que sólo a veces les apoyan en sus trabajos, escasamente conversan sobre sus problemas, muy poco reciben afecto y cariño y pocas veces reciben felicitaciones o estímulos cuando alcanzan desarrollar las tareas asignadas en el colegio, lo cual se contradice con lo encontrado por Gómez y Nieto (2013), quienes manifiestan que los hijos deben estar seguros de contar con el apoyo de sus padres, tener la posibilidad de dialogar abiertamente sobre sus problemas e inquietudes, recibir afecto y cariño constante y sentirse valorados y estimulados por sus logros y tareas realizadas. Esta contradicción es un indicador que implica incentivar el trabajo de los padres con sus hijos, a fin de elevar sus niveles de interrelación con ellos y tratar, en lo posible, de convertirse en padres democráticos, tal como lo han establecido (Montañés et al. 2008), pues refieren que los padres con esta característica no imponen, más bien negocian las normas y las explican a los hijos para que estos, aparte de comprenderlas, las pongan en práctica. Resumiendo, ambas ideas, se desprende que el hogar es el primer espacio donde los estudiantes inician el desarrollo de sus habilidades socio-emocionales, por lo que los padres deberán asumir la responsabilidad de brindarles, gradualmente, la oportunidad de valerse por sí mismos. No obstante, estos aspectos se están trabajando en baja proporción, tal como lo indican los resultados expuestos. Ubicándonos en la arista opuesta a lo anterior hemos descubierto que el 20.7% de estudiantes manifiestan que siempre reciben el apoyo conveniente de sus padres, tal como lo recomiendan los autores mencionados en este rubro; no obstante, este porcentaje sólo está representado por 17 estudiantes que no es una cantidad considerable tomando en cuenta los 82 estudiantes que participaron en la investigación.

## 5. Conclusiones

Se diagnosticó el nivel de autonomía de los estudiantes, los resultados determinaron que el 87.8% posee un nivel MEDIO de desarrollo de su autonomía y sólo el 10.9% alcanza un nivel ALTO. Para la dimensión Educación, los resultados arrojaron que el 52.4% de estudiantes a veces reciben estrategias de sus docentes para elevar la calidad de sus aprendizajes luego que les revisan sus evaluaciones y productos y que en escasas oportunidades propician reuniones para dialogar y reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades. Los resultados para la dimensión Familia mostraron que el 35.4% de estudiantes manifestaron que reciben regular o escaso apoyo del entorno familiar cuando están recargados de trabajos escolares, indicaron que pocas veces les brindan oportunidades de diálogo sobre los posibles problemas por los que estarían atravesando y que pocas veces reciben muestras de afecto, felicitaciones o estímulos para la mejora de sus aprendizajes. Claro está, en grado de afectación, que los docentes no están cumpliendo con sus labores de retroalimentación para motivar y gestionar mejores aprendizajes en los estudiantes, las familias no les brindan apoyo y afecto cuando lo necesitan, un marcado porcentaje tienen dificultades para elegir la postura más conveniente frente a conflictos o problemas y a un elevado porcentaje les cuesta tomar sus propias decisiones, pues recurren a la opinión de terceros para ello. En consecuencia, el reto de los maestros debe ser implementar estrategias de retroalimentación con sus estudiantes y las familias involucrarse apoyando y motivando el aprendizaje de sus menores hijos. Si se trabaja armónicamente desde estos dos frentes, se estará asegurando el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de educación secundaria.

## 6. Referencias bibliográficas

Anijovich, R. (2020): Retroalimentación formativa: Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula. Editorial Fundación Bancaria "la Caixa".

Anijovich y Cappelletti (2020): La evaluación como oportunidad.

Canabal, C. y Margalef, L. (2017): La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21 (2): 1-23.

Escuela Virtual Ese (2020, 19 de julio): Devolución en la evaluación formativa.

Estela, R. (2020): Módulo 1 Investigación Propositiva.

Fernández, A. A. (2023): Estrategias virtuales y comprensión lectora en educación básica regular durante la pandemia. Revista de Climatología, 23 (2023): 1-13.

Flores, R. (2021): Retroalimentación Formativa y Autonomía de los Aprendizajes en Estudiantes del Cuarto Grado - I.E. 6020 Micaela Bastidas – UGEL 01. Repositorio institucional.

Galindo, J. D. (2012): Sobre la noción de autonomía en Jean Piaget. Educación y Ciencia (15): 23-33.

García, A. y Lasagabaster, D. (2019): El efecto de la evaluación y la retroalimentación en la autonomía, la motivación y el aprendizaje del español como L3. Revista española de lingüística aplicada, 32 (2): 455-485.

Galindo, J. D. (2012): Sobre la noción de autonomía en Jean Piaget. Educación y Ciencia (15): 23-33.

Gómez, O. y Nieto, J. M. (2013): Cómo fomentar la autonomía y responsabilidad en nuestros hijos e hijas. Guía para padres y madres. CEAPA.

Huillca, R. (2020, 29 de junio): Tipos y estrategias para la retroalimentación formativa.

Minedu (2020). ¿Cuál es el aporte de la retroalimentación en el aprendizaje de los estudiantes?.

Montañés, M. et al. (2008): Influencia del contexto familiar en las conductas adolescentes. Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete (23): 391-407.

Narvaez, M. (2022): Investigación básica: Qué es, ventajas y ejemplos. QuestionPro.

Ortega, C. (2022): Investigación aplicada: definición, tipos y ejemplos. QuestionPro.

Picon, L. C. (2021): Modelo de retroalimentación formativa para la comprensión lectora de estudiantes en tiempos de pandemia.

Ravela, P. et al. (2017): ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Grupo Magno Editores.

Rodríguez, G. et al. (2018): Autonomía del aprendizaje y pensamiento crítico.

Salazar, B. (2023): La retroalimentación formativa y su aplicación en la educación básica en escuelas de América latina. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7 (1) 6117-6131.

Samane, V. A. (2020): La retroalimentación reflexiva o por descubrimiento y su relación con el aprendizaje autónomo de los estudiantes de nivel secundaria de la I.E. Juan de Dios Valencia del distrito de Valilíe – Cusco 2020.

Tassinari M. G. (2017, 15 de mayo): Cómo integrar la autonomía en el plan docente.

Tekman education (2021, 08 de marzo): Autonomía en el aprendizaje: ¿Cómo promover la autonomía en tus alumnos?.

Valdivia, S. (2014): ¿Qué es la retroalimentación en la docencia?.

Velázquez, A. (2018): La investigación no experimental, qué es, características y ejemplos.