

Retroalimentación: tipos e impactos desde las voces de estudiantes universitarios

Feedback: types and impacts from the voices of university students

Feedback: tipos e impactos a partir das vozes dos estudantes universitários

Karen Núñez-Valdés
Universidad de Las Américas
ROR <https://ror.org/0198j4566>
Santiago, Chile
k.nunez.valdes@gmail.com

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6641-6581>

Priscila Cárdenas Aguilera
Universidad de Las Américas
ROR <https://ror.org/0198j4566>
Santiago, Chile
priscilacardenas.a@gmail.com

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0822-5135>

Recibido – Received – Recebido: 20/03/2025 Corregido – Revised – Revisado: 06/06/2025 Aceptado – Accepted – Aprovado: 06/08/2025

DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v28i44.5732>

URL: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/5732>

Resumen: La retroalimentación es reconocida como una estrategia clave para el aprendizaje, especialmente en contextos virtuales, donde la interacción se encuentra restringida. Sin embargo, existe escasa evidencia empírica sobre su implementación efectiva en la formación inicial docente. Este estudio tuvo como propósito analizar las percepciones de estudiantes de pedagogía respecto de la retroalimentación recibida durante la docencia remota en una universidad privada chilena. Se adoptó un enfoque mixto con diseño convergente, mediante un cuestionario autoadministrado aplicado a 210 personas de cuatro carreras pedagógicas. Los datos cuantitativos fueron analizados con estadística descriptiva y las respuestas cualitativas mediante análisis de contenido. Los resultados indican un predominio de retroalimentación descriptiva, centrada en el desempeño y orientada a la mejora, mientras que la retroalimentación evaluativa centrada en la persona fue escasamente utilizada. Quienes participaron valoran especialmente los comentarios específicos, oportunos y fundamentados en criterios de evaluación. Por lo que se concluye que estas prácticas favorecen el aprendizaje en entornos virtuales, fortalecen la autorregulación y promueven vínculos pedagógicos significativos. El estudio aporta evidencia relevante sobre el impacto de la retroalimentación en contextos de educación a distancia, subrayando la necesidad de consolidar enfoques formativos que integren criterios, reflexión y participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior chilena.

Palabras claves: evaluación, retroalimentación, aprendizaje, educación a distancia, estudiantes universitarios.

Abstract: Feedback is recognized as a key strategy for learning, especially in virtual contexts where interaction is restricted. However, there is little empirical evidence on its effective implementation in initial teacher training. The purpose of this study was to analyze the perceptions of education students regarding the feedback received during remote teaching at a private Chilean university. A mixed approach with a convergent design was adopted, using a self-administered questionnaire applied to 210 people from four teaching degree programs. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics and qualitative responses using content analysis. The results indicate a predominance of descriptive feedback, focused on performance and aimed at improvement, while evaluative feedback focused on the individual was rarely used. Participants particularly valued specific, timely comments based on evaluation criteria. It is therefore concluded that these practices favor learning in virtual environments, strengthen self-regulation, and promote meaningful pedagogical links. The study provides relevant evidence on the impact of feedback in distance education contexts, underscoring the need to consolidate training approaches that integrate criteria, reflection, and participation in teaching-learning processes in Chilean higher education.

Keywords: assessment, feedback, learning, distance education, university students.

Resumo: O feedback é reconhecido como uma estratégia fundamental para a aprendizagem, especialmente em contextos virtuais, onde a interação é restrita. No entanto, há poucas evidências empíricas sobre sua implementação efetiva na formação inicial de professores. Este estudo teve como objetivo analisar as percepções de estudantes de pedagogia em relação ao feedback recebido durante o ensino remoto em uma universidade privada chilena. Adotou-se uma abordagem mista com desenho convergente, por meio de um questionário autoaplicável aplicado a 210 pessoas de quatro cursos de pedagogia. Os dados quantitativos foram analisados com estatística descritiva e as respostas qualitativas por meio de análise de conteúdo. Os resultados indicam um predomínio do feedback descritivo, centrado no desempenho e orientado para a melhoria, enquanto o feedback avaliativo centrado na pessoa foi pouco utilizado. Os participantes valorizam especialmente os comentários específicos, oportunos e baseados em critérios de avaliação. Conclui-se, portanto, que essas práticas favorecem a aprendizagem em ambientes virtuais, fortalecem a autorregulação e promovem vínculos pedagógicos significativos. O estudo traz evidências relevantes sobre o impacto do feedback em contextos de educação a distância, ressaltando a necessidade de consolidar abordagens formativas que integrem critérios, reflexão e participação nos processos de ensino-aprendizagem no ensino superior chileno.

Palavras-chave: avaliação, feedback, aprendizagem, educação a distância, estudantes universitários.

INTRODUCCIÓN

La retroalimentación desempeña un rol central en los procesos de enseñanza-aprendizaje, al permitir al estudiantado identificar brechas entre su desempeño actual y los objetivos esperados (Förster, 2017). Desde esta perspectiva, constituye una herramienta formativa que orienta la mejora y promueve la autorregulación. Sadler (1989) la define como la información que comunica la distancia entre el desempeño alcanzado y el nivel deseado, permitiendo implementar acciones pedagógicas para cerrar dicha brecha.

A pesar de su reconocida importancia, en educación superior, su aplicación efectiva enfrenta dificultades, particularmente en contextos virtuales, donde las oportunidades de interacción son limitadas. En dichos entornos, la retroalimentación suele adoptar formas genéricas, evaluativas o centradas en la persona, lo que reduce su potencial formativo (Sánchez et al., 2023). Este escenario plantea un problema central: ¿cómo es percibida y valorada la retroalimentación por parte del estudiantado en contextos de docencia remota?

Este estudio se propone responder a esa interrogante, mediante el análisis de percepciones de personas estudiantes de pedagogía respecto de la retroalimentación recibida durante el periodo de educación remota. En específico, se busca: a) identificar los tipos de retroalimentación predominantes; b) describir su valoración y utilidad; y c) comparar las prácticas virtuales con las presenciales.

Desde el campo de las ciencias de la educación, este trabajo ofrece evidencia empírica relevante para comprender el impacto formativo de la retroalimentación en escenarios virtuales. Su aporte radica en destacar prácticas que fortalecen los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial docente, promoviendo enfoques evaluativos más dialógicos, específicos y centrados en el desempeño. De este modo, se contribuye a la mejora de la docencia universitaria en contextos híbridos o a distancia, reforzando la calidad y equidad en la educación superior chilena.

La literatura ha documentado ampliamente los aportes de la retroalimentación en diversos contextos, a nivel internacional, diversos estudios han resaltado el valor de la retroalimentación en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Black y Wiliam, 1998; Hattie et al., 1996; Hounsell, 2003). No obstante, también se ha identificado que muchas veces adopta una forma unidireccional y genérica (Boud y Falchikov, 2007; Diestra, 2024). En el caso chileno, investigaciones advierten que la retroalimentación se concentra en observaciones generales o en el juicio sobre el desempeño, sin aportar orientaciones específicas para la mejora (Contreras y Zúñiga, 2018; Sánchez et al., 2023).

Desde una perspectiva constructivista, la retroalimentación debe contribuir al aprendizaje significativo, al integrar conocimientos previos con los nuevos (Flores y Ramírez, 2009), e informar tanto sobre el desempeño alcanzado como sobre las estrategias para avanzar (Núñez-Valdés, 2014). Sin embargo, en muchos contextos latinoamericanos, esta práctica sigue centrada en la corrección y la calificación, reduciendo la participación activa del estudiantado (Anijovich, 2019).

En este marco, comprender las percepciones del estudiantado respecto de la retroalimentación resulta clave para mejorar su aplicación. Tal como señalan Zepeda (2017) y Carless (2006), tanto el profesorado como el estudiantado tienen roles fundamentales en este proceso, el cual debe entenderse como un intercambio dialógico orientado a la mejora (Canabal y Margalef, 2017). Esto es especialmente relevante en entornos virtuales, donde las condiciones tecnológicas y la falta de presencialidad dificultan la interacción efectiva.

Una retroalimentación formativa debe cumplir ciertas características: ser parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, dialógica, oportuna, centrada en el desempeño, clara y estructurada, basada en criterios de evaluación y orientada al logro de aprendizajes esperados (Contreras y Zúñiga, 2018). También debe considerar tanto aspectos cognitivos como emocionales del aprendizaje (Brookhart, 2007; Espinoza, 2021), promoviendo la autorregulación y la reflexión del estudiantado (Anijovich, 2019).

En cuanto a las tipologías, Tunstall y Gipps (1996) distinguen entre retroalimentación evaluativa, basada en juicios de valor, y retroalimentación descriptiva, centrada en la tarea y orientada a la mejora. Hattie y Timperley (2007), por su parte, proponen un modelo con cuatro niveles: tarea, proceso, autorregulación y persona.

Pese a la abundancia de modelos teóricos, existe escasa evidencia empírica sobre las percepciones del estudiantado universitario chileno respecto de la retroalimentación recibida en contextos virtuales. Comprender estas percepciones es clave para fortalecer la enseñanza y promover prácticas evaluativas más efectivas.

En este contexto, el presente estudio busca aportar evidencia empírica que oriente el diseño de estrategias de retroalimentación más efectivas y formativas en la educación superior chilena, especialmente en escenarios de docencia remota o híbrida. Al centrar el análisis en las percepciones del estudiantado de pedagogía, este trabajo contribuye a una comprensión más profunda sobre cómo se experimenta y valora la retroalimentación en contextos virtuales, revelando tanto sus potencialidades como sus limitaciones. Así, se espera que los hallazgos no solo fortalezcan las prácticas docentes, sino que también alimenten la discusión académica en torno a procesos evaluativos más inclusivos, dialógicos y centrados en el aprendizaje, aportando al desarrollo de una docencia universitaria más equitativa y transformadora.

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación se posiciona metodológicamente desde un enfoque mixto, combinando técnicas de investigación cualitativas y cuantitativas, dado que el empleo conjunto de ambas permite alcanzar una mayor profundidad analítica, favoreciendo la complementariedad y la triangulación de los datos (Salinas, 2010). En términos de estrategia metodológica, se utilizó un diseño mixto de tipo convergente, el cual posibilitó la recolección simultánea de datos cuantitativos y cualitativos, integrándolos posteriormente en la fase de análisis para ofrecer una comprensión más completa del fenómeno estudiado (Creswell y Plano, 2018).

Como instrumento de recolección de datos se utilizó un cuestionario diseñado específicamente para este estudio y se estructuró en torno a seis dimensiones teóricas de la retroalimentación, definidas a partir de las tipologías propuestas por Tunstall y Gipps (1996) y Hattie y Timperley (2007), e integradas con criterios de efectividad en retroalimentación formativa. Cada dimensión se desglosa en subdimensiones que permiten captar matices en la experiencia del estudiantado, según se detalla, a continuación:

- Dimensión 1: Retroalimentación Evaluativa – Negativa: esta dimensión recoge prácticas centradas en la desaprobación del desempeño, donde la retroalimentación asume un carácter sancionador, ya sea a través de expresiones verbales o acciones implícitas que castigan el error.
 - Subdimensión 1.1: *Negativa / Desaprobación* (por ejemplo, expresiones como “esto está mal” o “no te esfuerzas”).
 - Subdimensión 1.2: *Negativa / Castigar* (como ausencia de oportunidades para mejorar).

- Dimensión 2: Retroalimentación Evaluativa – Positiva: agrupa prácticas de refuerzo centradas en la persona, que premian o felicitan al estudiantado por sus logros, sin necesariamente entregar orientaciones concretas para continuar aprendiendo.
 - Subdimensión 2.1: Positiva / Aprobar (elogios generales como “bien hecho” o “excelente”).
 - Subdimensión 2.2: Positiva / Premiar (asignación de puntos o beneficios por buen desempeño).
- Dimensión 3: Retroalimentación Descriptiva – De Mejora: enfocada en retroalimentaciones que orientan al estudiantado hacia el logro de mejores niveles de desempeño, mediante sugerencias específicas y guiadas para avanzar.
 - Subdimensión 3.1: De Mejora / Generar mejores niveles de logro (comentarios que profundizan o amplían el aprendizaje).
 - Subdimensión 3.2: De Mejora / Diseñar caminos para mejorar (indicaciones sobre cómo mejorar una tarea).
- Dimensión 4: Retroalimentación Descriptiva – De Logro: refiere a la explicitación de logros alcanzados, mediante descripciones claras que permiten al estudiantado reconocer lo que ha hecho bien y por qué.
 - Subdimensión 4.1: De Logro / Describir el logro (ejemplos de buenas respuestas o explicaciones).
 - Subdimensión 4.2: De Logro / Especificar el logro (uso de criterios para señalar qué se alcanzó y cómo).
- Dimensión 5: Características de una Retroalimentación Efectiva: considera atributos clave de la retroalimentación desde una perspectiva formativa, tales como la oportunidad y la utilidad de la información entregada.
 - Subdimensión 5.1: Retroalimentación oportuna (entregada antes de la siguiente evaluación).
 - Subdimensión 5.2: Información necesaria (contenido útil para mejorar el desempeño).
- Dimensión 6: El Error como Parte del Aprendizaje: explora cómo el profesorado utiliza los errores como oportunidades pedagógicas, reconociendo su potencial para el desarrollo del aprendizaje. No se subdivide formalmente, pero contempla tanto el acompañamiento docente como el reconocimiento del error como instancia de mejora.

El instrumento fue de tipo autoadministrado (Cea, 1996) y constó de tres secciones: a) preguntas contextuales sobre edad, sexo, semestre, carrera y campus; b) 20 ítems asociados a dimensiones del modelo teórico, con una escala Likert de cinco puntos (1 = Nunca, 5 = Siempre); y c) tres preguntas abiertas orientadas a recoger percepciones del estudiantado sobre la retroalimentación en contexto virtual. Antes de responder el cuestionario, el estudiantado aceptó un consentimiento informado, el cual fue aprobado por el Comité de Ética de la universidad en la que se desarrolló esta investigación.

El instrumento fue sometido a un proceso de validación por juicio de expertos, en el que participaron tres docentes universitarios: dos especialistas en evaluación y uno en metodología cuantitativa. El acuerdo interjueces sugirió ajustes menores por ambigüedades en algunos ítems. La V de Aiken obtenida fue de 0,92, lo que indica un alto nivel de concordancia. Posteriormente, el cuestionario fue piloteado con 10 personas estudiantes, lo que permitió asegurar la comprensión de los reactivos. Tras este proceso, no se realizaron nuevas modificaciones.

La unidad de análisis fue el estudiantado matriculado en 2022 en una Facultad de Educación de una universidad privada chilena, que cursaba carreras de Pedagogía en Educación Diferencial, Educación Básica, Educación Parvularia y Educación Física. Se incluyó a quienes participaron en procesos formativos virtuales en asignaturas transversales. De un total de 459 estudiantes, la muestra se determinó aplicando la fórmula de Namakforoosh (2000), que resultó en 210 participantes (error de estimación del 5% y nivel de confianza del 95%). La caracterización de la muestra se presenta en la tabla 1.

Tabla 1.

Caracterización de la muestra de participantes.

		N.º	%
Sexo	Mujer	182	88.8 %
	Hombre	22	10.7 %
	Prefiere no decirlo	1	0.5 %
Carrera que cursan	Educación Parvularia	34	16.2%
	Pedagogía en Educación física	31	14.8%
	Pedagogía en Educación básica	68	32.4%
	Pedagogía en Educación Diferencial	77	36.6%
Semestre que cursan	4 semestre	56	26.7 %
	5 semestre	1	0.5 %
	6 semestre	27	12.9 %
	7 semestre	5	2.4 %
	8 semestre	114	54.3 %
	9 semestre	3	1.4 %
	10 semestre	4	1.9 %
Campus	Santiago Centro	180	85.7%
	Viña del Mar	30	14.3%

Nota. Elaboración propia.

Los datos cuantitativos fueron analizados mediante estadística descriptiva, incluyendo frecuencias, medias, desviación estándar y distribución de variables. Este enfoque permitió caracterizar el tipo de retroalimentación recibida por el estudiantado desde sus propias voces (Salinas, 2014). El análisis se realizó con el *software* Jamovi (versión 2.3). En cuanto al análisis cualitativo, las respuestas a las preguntas abiertas fueron transcritas y analizadas en el *software* ATLAS.ti (versión 9), mediante la técnica de análisis de contenido. Esta permitió identificar significados, temas y patrones en las percepciones del estudiantado (Ander-Eggs, 1993). A partir de esta codificación emergente, se establecieron categorías que permitieron triangular con los hallazgos cuantitativos, reforzando la coherencia metodológica del estudio.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Este estudio analizó las percepciones del estudiantado universitario sobre la retroalimentación recibida en contextos de docencia remota, evidenciando la necesidad de que esta constituya una práctica sistemática, intencionada y dialógica, integrada en todas las etapas del ciclo evaluativo. Los hallazgos destacan la importancia de que docentes y estudiantes compartan un lenguaje común en torno a la retroalimentación, promoviendo espacios de diálogo que favorezcan el aprendizaje y contribuyan al cierre de brechas entre los estándares esperados y el desempeño alcanzado en las distintas tareas evaluativas.

Como primer hallazgo, quienes participaron reconocen la retroalimentación como una práctica frecuente en las asignaturas cursadas durante el primer semestre del año 2022. Esta percepción puede atribuirse al contexto institucional en que se llevó a cabo el estudio, ya que la universidad considera la retroalimentación como un componente central del proceso formativo (Universidad de las Américas [UDLA], 2021).

Los resultados del cuestionario se presentan según las dimensiones que lo componen. En relación con la Dimensión 1: Retroalimentación evaluativa de tipo negativa (D1), esta contempla las preguntas 1, 2, 3 y 4, referidas a prácticas centradas en la persona más que en su trabajo, caracterizadas por emitir juicios sin ofrecer orientaciones para la mejora (Tunstall y Gipps, 1996). La tabla 2 presenta un resumen general de las respuestas entregadas por el estudiantado respecto de esta dimensión.

Tabla 2.

Resultados generales D1: Retroalimentación evaluativa de tipo negativa.

Preguntas	N	Moda	Media	Desviación estándar
1. Cuando me he equivocado en la respuesta de una prueba, el/la docente ha realizado comentarios (ya sea verbales o escritos) como: "esto está mal", "tú no te esfuerzas".	210	1	1.81	1.27
2. Cuando me ha ido mal en una evaluación, el/la docente me ha expresado su desaprobación con comentarios (verbales o escritos) como: "si participas más te iría mejor", "se nota que no estudiaste", "debes poner atención y concentrarte más".	210	1	1.69	1.06
3. En las evaluaciones el/la docente utiliza cruces para corregir y/o subrayado, para indicar errores.	210	4	3.32	1.38
4. Cuando no me va bien en las evaluaciones, el/la docente me otorga oportunidades para mejorar los resultados.	210	3	2.66	1.35

Nota. Elaboración propia.

De estos resultados, se desprende que las preguntas 1 y 2 presentan comportamientos similares, indicando que la mayoría del estudiantado percibe que este tipo de retroalimentación evaluativa negativa —centrada en la persona más que en su desempeño— ocurre "nunca" o "casi nunca", con modas de 1 y promedios cercanos a 1,7. Esta baja frecuencia puede interpretarse de manera positiva, ya que sugiere que las personas docentes tienden a evitar juicios descalificadores que no contribuyen al aprendizaje (Tunstall y Gipps, 1996). La baja desviación estándar en ambos ítems (1.27 y 1.06) indica, además, que existe una percepción relativamente homogénea entre quienes participaron respecto de la escasa presencia de este tipo de retroalimentación.

En contraste, la pregunta 3 presenta una media de 3.32 y una moda de 4, lo que revela una mayor frecuencia en el uso de marcas visuales como cruces o subrayados para señalar errores. Aunque esta forma de retroalimentación no incluye orientación explícita, puede interpretarse como una señal indirecta que el estudiantado identifica como parte del proceso evaluativo. La desviación estándar de 1.38 evidencia una mayor variabilidad en las experiencias percibidas, posiblemente asociada a diferencias entre docentes o asignaturas. Por su parte, la pregunta 4 muestra una media de 2.66 y una moda de 3, lo que indica que las oportunidades de mejora tras un bajo desempeño se ofrecen solo ocasionalmente. La dispersión también es relevante en este caso (desviación estándar de 1.35), lo que refuerza la idea de que las prácticas docentes en este aspecto no son consistentes en todo el cuerpo académico. Estos resultados, obtenidos en asignaturas cursadas durante el primer semestre de 2022, sugieren que, si bien existe una tendencia a evitar retroalimentación negativa directa, aún persisten desafíos en cuanto a la entrega sistemática de instancias de mejora tras el error.

La Dimensión 2: Retroalimentación evaluativa de tipo positiva (D2) se refiere a la aprobación explícita que manifiesta la persona docente ante logros alcanzados por el estudiantado. Estas prácticas, que incluyen felicitaciones o incentivos ante un buen desempeño, se inscriben en un enfoque más tradicional de la evaluación, centrado en reforzar conductas deseables sin necesariamente ofrecer orientaciones específicas para continuar aprendiendo (Contreras y Zúñiga, 2018). Aunque pueden tener un efecto motivacional importante, su valor formativo es limitado, si no se acompañan de información procesable sobre el desempeño. En la tabla 3, se presentan los resultados descriptivos por ítem correspondientes a esta dimensión, los cuales fueron recolectados durante el primer semestre del año 2022. El análisis considera las medidas de tendencia central (media y moda) y de dispersión (desviación estándar), con el propósito de interpretar tanto la frecuencia como la variabilidad en las percepciones del estudiantado sobre este tipo de retroalimentación.

Tabla 3.

Resultados generales D: Retroalimentación evaluativa de tipo positiva

Pregunta	N	Moda	Media	Desviación estándar
5. Cuando he sacado una buena nota el/la docente me ha felicitado en clases o de manera personal.	210	3	2.9	1.44
6. Cuando he tenido un buen desempeño, el/la docente me motiva a continuar con comentarios positivos (orales y/o escritos) como "bien hecho", "excelente", "lo has hecho bien, continúa así".	210	5	3.5	1.34
7. Cuando he realizado bien una actividad el/la docente me premia, ya sea con décimas o puntos extras para una próxima evaluación.	210	1	1.82	1.10
8. Cuando demuestro que me esfuerzo por mejorar el/la docente me felicita.	210	3	2.93	1.44

Nota. Elaboración propia.

Los resultados generales evidencian que el estudiantado recibe este tipo de retroalimentación de manera ocasional durante el primer semestre de 2022, principalmente a través de expresiones verbales de reconocimiento por parte del profesorado, tales como "bien hecho", "excelente" o "lo has hecho bien, continúa así". Esta tendencia se refleja en los indicadores de la pregunta 6, que presenta una media de 3,5 y una moda de 5, lo que sugiere que una proporción significativa del alumnado percibe con frecuencia estas manifestaciones positivas. No obstante, la desviación estándar de 1.34 sugiere cierta dispersión en las experiencias, lo que podría deberse a diferencias en los estilos de retroalimentación entre docentes o asignaturas.

En contraste, la pregunta 7 muestra una media de apenas 1.82 y una moda de 1, lo cual evidencia una baja implementación de incentivos cuantificables —como puntajes adicionales o décimas extras— tras la realización satisfactoria de una tarea. La desviación estándar, de 1.10, es relativamente baja, lo que indica consenso entre quienes participaron respecto de la escasa presencia de esta práctica. Este patrón refuerza la idea de que la retroalimentación evaluativa positiva en este contexto es principalmente motivacional, basada en el reconocimiento general, pero limitada en su capacidad para orientar mejoras concretas en el aprendizaje (Tunstall y Gipps, 1996; Hattie y Timperley, 2007).

Por su parte, la Dimensión 3, denominada Retroalimentación descriptiva-de mejora (D3), se refiere a un tipo de retroalimentación orientada específicamente al análisis del trabajo realizado por el estudiante. En este enfoque, el profesorado establece un diálogo pedagógico que permite al estudiantado reflexionar de manera crítica sobre su desempeño y reconocer tanto sus aciertos como sus áreas de mejora. A diferencia de la retroalimentación evaluativa, este tipo de retroalimentación promueve el aprendizaje profundo, ya que estimula a las personas estudiantes a argumentar, justificar o demostrar su comprensión a partir de su producción académica, al tiempo que se les orienta hacia nuevas posibilidades de construcción de conocimiento (Tunstall y Gipps, 1996; Förster, 2017).

Este enfoque formativo refuerza la autonomía y autorregulación del aprendizaje, al proporcionar información concreta sobre cómo avanzar. En la tabla 4, se presentan los resultados correspondientes a esta dimensión, obtenidos a partir de las asignaturas cursadas durante el primer semestre del año 2022, lo que permite analizar con mayor precisión la presencia y características de estas prácticas en los contextos de docencia remota evaluados.

Tabla 4.

Resultados generales D: Retroalimentación descriptiva-de mejora

	Pregunta	N	Moda	Media	Desviación estándar
9.	Cuando desarrolló bien las actividades, el/la docente realiza comentarios que me permiten avanzar más en mi aprendizaje.	210	4	3.63	1.20
10.	Cuando no entiendo algún contenido o materia, el/la docente me explica hasta que pueda comprender.	210	4	4.18	0.966
11.	El/la docente discute con el grupo curso el desempeño y los avance que estamos teniendo en el aprendizaje mientras estamos desarrollando las actividades.	210	3	3.40	1.21
12.	Cuando el/la docente nos entrega los resultados de una evaluación, realiza preguntas que me permiten reflexionar, por ejemplo ¿cuáles son las razones de tu desempeño?, ¿Estás conforme con tu desempeño?, ¿Cómo crees que podrías mejorar?	210	3	2.85	1.34

Nota. Elaboración propia.

A partir de los datos presentados en la tabla 4, se evidencia que el estudiantado percibe la presencia de retroalimentación descriptiva de mejora por parte del profesorado, principalmente mediante comentarios orientadores que clarifican aspectos del trabajo y explicaciones que abordan contenidos no comprendidos. Esta tendencia se manifiesta con mayor claridad en la pregunta n.º 10, que alcanza una media de 4,18 y una moda de 4, lo que indica que dicha práctica es valorada como habitual y útil por una proporción significativa del alumnado (Tunstall y Gipps, 1996; Hattie y Timperley, 2007; Sánchez, 2023). La baja desviación estándar (0,97) refuerza esta interpretación, al evidenciar una experiencia relativamente homogénea entre los participantes.

Sin embargo, este patrón contrasta con los resultados de la pregunta n.º 12, en la que se evalúa la presencia de preguntas reflexivas que fomenten la metacognición. En este caso, la media desciende a 2,85 y la desviación estándar se eleva a 1,34, lo que sugiere no solo una menor frecuencia de este tipo de prácticas, sino también una alta variabilidad en las experiencias reportadas por el estudiantado. Este hallazgo es relevante, ya que la metacognición es una dimensión clave en el desarrollo de aprendizajes profundos y autónomos. La escasa presencia de instancias que promuevan la reflexión crítica sobre el propio proceso de aprendizaje podría estar limitando el potencial formativo de la retroalimentación en estos contextos, lo que refuerza la necesidad de fortalecer este aspecto en la formación docente inicial.

La Dimensión 4: Retroalimentación descriptiva de logro (D4) se refiere a una forma de retroalimentación centrada en la producción académica del estudiantado, cuyo propósito es apoyar su proceso de aprendizaje mediante observaciones específicas alineadas con los criterios de evaluación previamente definidos. Este tipo de retroalimentación permite explicitar con claridad qué aspectos han sido logrados y cuáles requieren mejora, favoreciendo así una comprensión más precisa del propio desempeño. De esta manera, el profesorado proporciona información útil que orienta al estudiantado en la identificación de sus logros y en la focalización de los próximos pasos en su trayectoria formativa (Tunstall y Gipps, 1996).

En la tabla 5, se presentan los resultados obtenidos para esta dimensión, correspondientes a asignaturas cursadas durante el primer semestre de 2022. Estos datos permiten analizar el grado de presencia y consistencia de este tipo de retroalimentación en las prácticas evaluativas observadas, así como su potencial para promover aprendizajes significativos en contextos virtuales.

Tabla 5.

Resultados generales D4: Retroalimentación descriptiva-de logro

Pregunta	N	Moda	Media	Desviación estándar
13. El/la docente utiliza los criterios o indicadores de evaluación para describir mis logros de aprendizaje en una determinada actividad.	210	5	3.86	1.18
14. En las correcciones de las evaluaciones, el/la docente me señalan lo que hice bien en el desarrollo de esta, como por ejemplo "esto está bien porque..."	210	4	3.43	1.37
15. En la entrega de los resultados de una evaluación, el/la docente da ejemplos de lo que se esperaba como una buena respuesta.	210	5	3.45	1.28
16. En la entrega de los resultados de una evaluación, el/la docente especifica detalladamente qué aspectos deben ser mejorados.	210	3	3.58	1.16

Nota. Elaboración propia.

En relación con la Dimensión 4: Retroalimentación descriptiva de logro, los resultados indican que esta constituye una práctica habitual según las respuestas del estudiantado. Específicamente, se observa que el profesorado explicita los logros de aprendizaje en función de los criterios de evaluación, señala los aspectos bien logrados en las tareas, ofrece ejemplos concretos sobre lo esperado y especifica de manera detallada qué elementos deben ser mejorados. Esta retroalimentación, centrada en la tarea y orientada a guiar el proceso de mejora, se posiciona como una estrategia clave en la promoción del aprendizaje significativo y autorregulados (Tunstall y Gipps, 1996).

Este patrón se refleja con claridad en los indicadores asociados a las preguntas de esta dimensión, que presentan promedios elevados —por ejemplo, la pregunta n.º 13 muestra una media de 4.01 y una moda de 4— y desviaciones estándar relativamente bajas (inferiores a 1 en varios ítems), lo cual indica tanto una valoración positiva como una percepción homogénea por parte del estudiantado respecto de estas prácticas docentes. La consistencia en la retroalimentación alineada con criterios también sugiere una cultura evaluativa institucional que valora la transparencia y la orientación formativa, especialmente en el contexto de docencia remota desarrollado durante el primer semestre de 2022.

Los datos permiten concluir que el tipo de retroalimentación predominante en el contexto estudiado es de carácter descriptivo, sin diferencias significativas entre las subdimensiones de mejora y de logro. Esta tendencia sugiere un uso pedagógico intencionado de la retroalimentación como herramienta formativa, centrada en el desempeño y en la orientación del aprendizaje.

En contraste, la retroalimentación evaluativa centrada en la persona —caracterizada por emitir juicios generales sin vinculación directa con la tarea ni con criterios explícitos— presenta una baja frecuencia de aparición. Este resultado es coherente con las advertencias formuladas por Tunstall y Gipps (1996), quienes señalan que este tipo de retroalimentación ofrece escaso valor formativo. Asimismo, los hallazgos se alinean con lo propuesto por Hattie y Timperley (2007), Förster (2017) y Diestra (2024), quienes destacan la importancia de entregar retroalimentaciones específicas, claras y alineadas con los criterios de evaluación, en tanto estas permiten al estudiantado comprender sus avances, reconocer sus logros y proyectar nuevas acciones para su mejora.

Asimismo, las prácticas de retroalimentación descriptiva se perciben como frecuentes por parte del estudiantado, lo que sugiere que el cuerpo docente entrega información útil sobre el desempeño, incluyendo fortalezas y aspectos a mejorar. Tal como señalan Hattie y Clarke (2020), la retroalimentación más efectiva es aquella que contribuye al proceso de mejora, ya que la calificación por sí sola carece de información procesable y su utilidad depende de la interpretación que realice quien la recibe. Este planteamiento se refleja en los resultados de las preguntas 13 y 15, cuyas modas se sitúan en 5 ("siempre"), lo que indica una alta frecuencia en el uso de criterios

y ejemplos. A su vez, las medias por encima de 3,4 respaldan una valoración positiva por parte del estudiantado. No obstante, la desviación estándar registrada en la pregunta 14 (1,37) da cuenta de cierta variabilidad en la percepción sobre la claridad con la que se explicita lo que se ha hecho bien, lo cual podría sugerir diferencias entre docentes o contextos formativos.

En términos generales, los resultados permiten inferir que el profesorado suele proporcionar información concreta sobre los logros alcanzados y las áreas de mejora, contribuyendo así al desarrollo de aprendizajes más estructurados y reflexivos.

Respecto de la Dimensión 5: Características de una retroalimentación efectiva (D5), esta fue abordada mediante dos ítems. La pregunta n.º 17 indagó si la retroalimentación es entregada de forma oportuna, es decir, antes de que se aplique una nueva evaluación, mientras que la pregunta n.º 18 exploró si dicha retroalimentación proporciona la información necesaria para alcanzar los aprendizajes esperados (Förster, 2017). Las respuestas del estudiantado se resumen en la tabla 6, las que permitirán valorar no solo la frecuencia de esta práctica, sino también su pertinencia y utilidad desde una perspectiva formativa.

Tabla 6.

Resultados generales D5: Características de una retroalimentación efectiva

Pregunta	N	Moda	Media	Desviación estándar
17. En la entrega de los resultados de una evaluación, el/la docente especifica detalladamente los aspectos bien logrados.	210	5	3.63	1.22
18. Cuando desarrollo evaluaciones, el/la docente las revisa a tiempo, dando a conocer los aciertos y errores antes de realizar otra evaluación.	210	3	3.70	1.09

Nota. Elaboración propia.

En el caso de ambas preguntas que conforman la Dimensión 5: Características de una retroalimentación efectiva, los resultados evidencian un consenso favorable entre los participantes. Específicamente, se observa que el estudiantado percibe que la retroalimentación es entregada de manera oportuna, es decir, antes de la aplicación de una nueva evaluación, y que dicha retroalimentación contiene información pertinente para alcanzar los aprendizajes esperados. Esto sugiere que el profesorado, en términos generales, implementa retroalimentaciones alineadas con los criterios de efectividad planteados por diversos autores (Tunstall y Gipps, 1996; Hattie y Timperley, 2007; Contreras y Zúñiga, 2018; Diestra, 2024).

Ambas preguntas presentan medias superiores a 3,6, lo que indica una valoración positiva de estas prácticas por parte del estudiantado. En particular, la pregunta n.º 17, que alcanza una moda de 5 ("siempre"), pone en evidencia que un grupo importante de estudiantes reconoce que sus docentes destacan con claridad los aspectos logrados en sus desempeños. Este tipo de retroalimentación, según Hattie y Clarke (2020), no solo valida el esfuerzo del estudiante, sino que también proporciona una guía concreta para avanzar hacia niveles superiores de logro. A su vez, las bajas desviaciones estándar en ambos ítems sugieren que las percepciones son compartidas de forma relativamente homogénea, lo que refuerza la confiabilidad de estos hallazgos.

En las preguntas que componen la Dimensión 6: El error como parte del aprendizaje, se observa una valoración positiva respecto del rol del docente en el proceso de retroalimentación. En particular, la pregunta n.º 19 presenta una moda de 5, lo que indica que una proporción importante del estudiantado percibe haber recibido orientaciones claras y útiles para alcanzar sus metas de aprendizaje. Este resultado refuerza la idea de que la retroalimentación no solo identifica errores, sino que también guía activamente al estudiante en su proceso de mejora.

Por su parte, la moda 3 en la pregunta n.º 20 sugiere que, aunque los estudiantes se sienten acompañados por sus docentes durante las tareas de aprendizaje, esta experiencia de acompañamiento no es tan sistemática como en el caso anterior. A pesar de esta diferencia, las medias de ambas preguntas se sitúan por encima de 3,6, lo cual da cuenta de una percepción general favorable respecto de las prácticas docentes asociadas a esta dimensión. Esta consistencia en las respuestas permite inferir que, en términos generales, el estudiantado valora positivamente la disposición del profesorado a apoyar el aprendizaje a partir del reconocimiento del error, promoviendo un enfoque formativo y no sancionador. Estos hallazgos refuerzan la importancia de consolidar una cultura del error como oportunidad de crecimiento dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, en esta dimensión -cuyos resultados se presentan en la tabla 7- se evidencia que el estudiantado percibe el error no como un indicador de fracaso, sino como una oportunidad de mejora, ya que las personas participantes afirman recibir información que les permite corregir sus equivocaciones, al tiempo que destacan el acompañamiento del profesorado en sus procesos de aprendizaje. Esta percepción se traduce en un clima pedagógico de apoyo, en el cual el error es resignificado como parte constitutiva del proceso formativo y no como una amenaza. En este contexto, la figura docente es valorada como una guía confiable, lo que favorece tanto la autoeficacia como la disposición para asumir nuevos desafíos de aprendizaje.

Tabla 7.

Resultados generales dimensión D6: El error como parte del aprendizaje

Pregunta	N	Moda	Media	Desviación estándar
19. Luego de una actividad o evaluación, el/la docente me entrega información que puede utilizar para alcanzar las metas de aprendizaje.	210	5	3.63	1.22
20. Cuando desarrolló las actividades, me siento confiado porque el/la docente me guiará en el trabajo que desarrollo.	210	3	3.70	1.09

Nota. Elaboración propia.

En el cuestionario, los participantes fueron consultados mediante tres preguntas abiertas sobre sus percepciones respecto de la retroalimentación docente. Las respuestas fueron analizadas a través de un análisis de contenido, lo que permitió la construcción de categorías emergentes a partir del discurso del estudiantado. Estas categorías se presentan en la tabla 8, donde se sistematizan las principales dimensiones identificadas, junto con ejemplos representativos de las citas utilizadas para cada una de ellas.

Tabla 8.

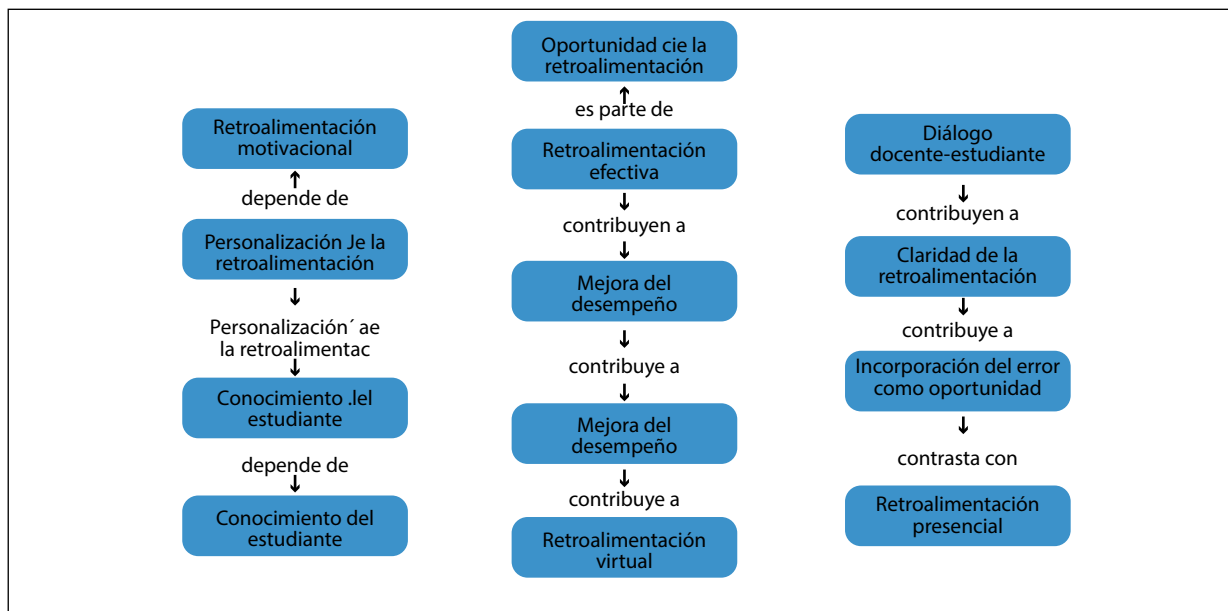
Categorías de análisis información cualitativa

Categoría Principal	Subcategorías / Códigos	Ejemplo de Cita
Características de una retroalimentación efectiva	Oportunidad de entrega, Claridad de la información, Basada en criterios, Ejemplificación, Referencia a fortalezas y debilidades	"Debe llegar antes de la próxima evaluación".
Comparación entre retroalimentación presencial y virtual	Retroalimentación presencial como más efectiva, Virtualidad despersonaliza, Participación limitada en la retroalimentación virtual	"En presencial es más clara y directa".
Prácticas significativas de retroalimentación	Retroalimentación motivacional (centrada en la persona), Retroalimentación específica, Retroalimentación grupal	"El profe me dijo 'tú puedes', eso me animó mucho".
Criterios valorados por estudiantes	Especificidad, Temporalidad oportuna, Utilidad para mejorar, Relación con criterios de evaluación, Diálogo docente-estudiante	"Con ejemplos uno entiende mejor".

Nota. Elaboración propia.

Para complementar esta sistematización, se presenta, a continuación, una red conceptual elaborada mediante el *software* Atlas.ti, la cual permite visualizar de manera integrada las relaciones entre categorías principales y subcategorías. Esta representación gráfica no solo da cuenta de la riqueza del discurso estudiantil, sino que también revela las conexiones entre las dimensiones valoradas de la retroalimentación, las experiencias significativas y las tensiones generadas por el contexto virtual.

Figura 1. Red de categorías emergentes sobre retroalimentación efectiva en contexto virtual.



Nota. Elaboración propia de las autoras con uso del software Atlas.Ti.

La primera pregunta planteada fue: ¿qué características debería tener una retroalimentación que te permita mejorar tus aprendizajes? Las respuestas evidencian un alto grado de consenso entre los participantes respecto de los elementos que constituyen una retroalimentación de mejora. A partir del análisis de contenido, emergieron diversas características que configuran una noción compartida por el estudiantado sobre lo que consideran una retroalimentación efectiva.

Según sus relatos, una retroalimentación orientada a la mejora debe cumplir con los siguientes criterios:

- Referirse a aspectos específicos que deben ser corregidos o potenciados tras una actividad o evaluación, incluyendo orientaciones concretas para mejorar.
- Ser entregada de forma oportuna, es decir, antes de que se aplique una nueva instancia evaluativa, de modo que tenga un efecto formativo real.
- Incluir tanto las fortalezas como las debilidades del trabajo realizado, reconociendo lo que se hizo bien, pero también lo que requiere ajuste.
- Estar basada en criterios de evaluación explícitos, que permitan al estudiante comprender qué se espera de su desempeño.
- Ser específica y contextualizada, evitando generalidades que dificulten su aplicación práctica.
- Incluir ejemplos que sirvan de guía o referencia para futuras tareas, facilitando la comprensión y la proyección del aprendizaje.

Estos elementos se alinean con lo planteado por Crooks (2001), quien sostiene que una retroalimentación efectiva debe centrarse en la calidad del trabajo, ofrecer vías claras de mejora y considerar el progreso del estudiante en relación con desempeños anteriores. Esta concepción contrasta con prácticas más tradicionales, donde los comentarios del profesorado tienden a ser vagos, descontextualizados o meramente valorativos, sin ofrecer herramientas útiles para la mejora.

En este sentido, adoptar una retroalimentación de tipo descriptivo —como señalan Sadler (1989) y más recientemente Hattie y Timperley (2007)— permite no solo favorecer aprendizajes más profundos, sino también reducir brechas entre estudiantes, al proporcionar información concreta y accesible sobre cómo avanzar. La evidencia cualitativa recogida refuerza esta perspectiva, al mostrar que el estudiantado valora especialmente aquellas retroalimentaciones que les permiten comprender sus errores, visualizar sus logros y proyectar mejoras con claridad.

La segunda pregunta cualitativa invitó a las personas participantes a reflexionar sobre las posibles diferencias entre la retroalimentación recibida durante el periodo de clases virtuales y aquella experimentada en el retorno a la presencialidad. El enunciado fue formulado de la siguiente manera: actualmente hemos regresado a las clases presenciales, ¿consideras que existen diferencias entre la retroalimentación que recibes en el contexto virtual con la que recibes ahora? Describe estas diferencias.

Del análisis de las respuestas emergieron dos posiciones claramente diferenciadas. Un grupo minoritario —aproximadamente un 25% de los participantes— sostuvo que no percibía diferencias significativas entre ambos contextos, argumentando que el tipo de retroalimentación dependía más del estilo docente que del formato en que se impartieran las clases. Sin embargo, la mayoría del estudiantado expresó percepciones distintas, señalando que la retroalimentación en la presencialidad es considerablemente más efectiva. Esta valoración positiva se vincula con varias características que emergen de los discursos:

- Mayor grado de personalización, al permitir una interacción directa y adaptada a las necesidades de cada estudiante.
- Retroalimentación más detallada, que posibilita una comprensión más profunda del desempeño.
- Inmediatez en la entrega, lo que favorece una mayor conexión entre la evaluación y el aprendizaje.
- Mayor interactividad, dado que en el aula presencial existen más oportunidades para dialogar, repreguntar y clarificar dudas.

Este contraste resulta significativo, ya que sugiere que el medio a través del cual se ofrece la retroalimentación no es neutro, sino que influye en su efectividad percibida. La retroalimentación virtual, por su parte, fue descrita por los participantes como despersonalizada, general y poco específica, lo que dificultaba su comprensión y aplicación. Esta falta de claridad se ve acentuada por la ausencia de mecanismos de interacción inmediata, generando una experiencia unidireccional que los estudiantes perciben como poco formativa.

Estos hallazgos coinciden con lo señalado por Mulline y Tucker (2015) y por Simpson y Clifton (2015), quienes destacan que las percepciones estudiantiles sobre la utilidad de la retroalimentación están mediadas por factores como la claridad del mensaje, la posibilidad de interacción y el contexto en el que esta se ofrece. La literatura también ha evidenciado que en entornos virtuales puede producirse una desconexión afectiva y comunicacional que debilita el impacto formativo de la retroalimentación, especialmente cuando no se generan espacios de participación activa.

En línea con lo anterior, los discursos analizados muestran que la falta de participación del estudiantado durante los procesos de retroalimentación en contexto virtual es una de las principales debilidades percibidas. Mientras que en la presencialidad los docentes destinan tiempo para discutir individual o grupalmente los desempeños, en la virtualidad —según reportan los estudiantes— las devoluciones eran más bien cerradas, sin oportunidades de diálogo o aclaración. Este carácter unidireccional de la retroalimentación virtual, unido a la ausencia de un acompañamiento pedagógico cercano, parece limitar significativamente su potencial formativo.

La tercera pregunta cualitativa solicitó a los estudiantes: ¿Recuerdas alguna práctica de retroalimentación realizada por un/a docente que haya sido significativa para ti? Te invitamos a describirla. Esta invitación buscaba recuperar experiencias personales con retroalimentaciones que hubiesen tenido un impacto relevante en su proceso formativo.

Las respuestas revelan una diversidad de prácticas significativas, las cuales pueden agruparse en tres grandes tipos:

1. Prácticas centradas en la motivación del estudiante, donde el foco está puesto en la persona más que en el producto evaluado. Estas retroalimentaciones se expresan mediante frases como “tú puedes hacerlo mejor”, “lo hiciste muy bien” o “buen trabajo”.
2. Prácticas centradas en la especificidad del desempeño, caracterizadas por entregar comentarios detallados sobre las fortalezas y debilidades de una tarea, acompañados de orientaciones precisas para mejorar.
3. Prácticas de retroalimentación grupal, en las que se generan espacios compartidos para discutir errores comunes, resolver dudas emergentes y reforzar los aprendizajes colectivos.

Resulta interesante que muchos estudiantes identifiquen como significativas aquellas retroalimentaciones de tipo evaluativa-positiva, dirigidas a su persona y no al desempeño. Para estos participantes, expresiones de aliento como “tú puedes” o “lo estás haciendo bien” tuvieron un efecto movilizador, incrementando su motivación, autoconfianza e implicación con las tareas académicas. Esta percepción evidencia que, si bien este tipo de retroalimentación no ofrece información concreta sobre cómo mejorar, sí cumple una función emocional importante al fortalecer el vínculo pedagógico y el sentido de autoeficacia.

No obstante, desde una perspectiva formativa, es relevante problematizar estas prácticas. Tal como advierten Tunstall y Gipps (1996), las retroalimentaciones centradas únicamente en la persona —cuando no se vinculan con criterios de evaluación ni orientaciones específicas— no impactan directamente en la mejora del aprendizaje. En la misma línea, Cano-García et al. (2022) señalan que los comentarios evaluativos positivos, si se entregan de manera aislada y sin relación con el desempeño, carecen de efectos sobre el rendimiento futuro del estudiante, ya que no permiten identificar qué se ha hecho bien ni qué aspectos deben ser modificados.

Por ello, si bien estas expresiones de apoyo pueden ser valiosas en términos afectivos, es fundamental que no constituyan el eje central de la retroalimentación. Una práctica retroalimentadora efectiva debe ir más allá del reconocimiento personal e incluir información clara, contextualizada y accionable sobre el desempeño del estudiante. En este sentido, el desafío docente es equilibrar la dimensión motivacional con la dimensión formativa, integrando comentarios que fortalezcan la autoestima, pero que también promuevan la reflexión crítica y la mejora continua del aprendizaje.

Por otro lado, resulta especialmente relevante destacar que el estudiantado valora positivamente el uso de criterios de evaluación como base para la retroalimentación. Para ellos, estos criterios no solo están presentes, sino que también se constituyen en una guía clara —o “rutero”, como algunos lo expresan— que orienta el desarrollo del trabajo académico. En esta línea, Contreras y Zúñiga (2018) sostienen que el uso explícito de criterios permite al estudiante comprender la articulación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación, favoreciendo una experiencia formativa más coherente y significativa.

Asimismo, los relatos evidencian que la retroalimentación recibida durante el periodo de clases virtuales fue, en muchos casos, oportuna y útil para mejorar el desempeño en tareas específicas. Estos dos aspectos —la oportunidad en la entrega y la utilidad de la información— son consistentemente valorados por los participantes, quienes afirman haber logrado mejoras concretas gracias a ellos. Lo anterior coincide con lo señalado por Brookhart (2007), quien enfatiza que la retroalimentación debe entregarse en tiempos adecuados para tener un impacto real en el aprendizaje del estudiante.

A partir del análisis cualitativo, se desprende que una retroalimentación eficaz, desde la perspectiva del estudiantado, debe cumplir con cuatro características fundamentales: ser oportuna, específica, ejemplificadora y orientadora del proceso de mejora. Para lograrlo, el conocimiento y uso explícito tanto de los criterios de evaluación como de las metas de aprendizaje se consideran elementos clave. Esta visión coincide con lo propuesto por diversos autores como Tunstall y Gipps (1996), Brookhart (2007), Förster (2017), Contreras y Zúñiga (2017), Contreras (2018) y Hattie y Clarke (2020), quienes coinciden en que la retroalimentación debe estar centrada en el trabajo del estudiante, contener información procesable y ofrecer oportunidades concretas de mejora.

Uno de los propósitos centrales de este estudio fue integrar la información cuantitativa y cualitativa analizada en los apartados anteriores, con el objetivo de obtener una comprensión más profunda y enriquecida sobre la retroalimentación del aprendizaje en contextos virtuales. Para ello, se llevó a cabo un proceso de triangulación de datos, en el que se cruzaron los resultados del cuestionario con las categorías emergentes del análisis cualitativo. Esta estrategia permitió validar, complementar y contrastar los hallazgos obtenidos desde cada enfoque, fortaleciendo la solidez de las conclusiones. A continuación, se presenta una tabla de síntesis que resume el cruce entre ambos conjuntos de datos:

Tabla 9.

Cruce de información cuantitativa y cualitativa

Dimensión	Hallazgo cuantitativo	Hallazgos cualitativos
Retroalimentación evaluativa (Dimensión 1 y 2)	Media < 2.9, moda baja. Baja frecuencia percibida.	Otorgan valor emocional de los comentarios realizados por los docentes, destacando que los motiva. Limitado impacto en lo formativo.
Retroalimentación evaluativa (Dimensión 3 y 4)	Media > 3.5, moda 4-5. Alta frecuencia	Las personas estudiantes valoran la retroalimentación específica recibida por sus docentes, apreciando los ejemplos y que las evaluaciones sean basadas en criterios.
Características de una retroalimentación efectiva, temporalidad (Dimensión 5)	Media 3.7. Percepción positiva de prácticas descritas	Estudiantes destacan que recibir retroalimentación antes de la próxima evaluación les aporta para mejorar el aprendizaje.
Error como oportunidad (Dimensión 6)	Media > 3.6. Percepción positiva del rol docente en guiar la mejora de los aprendizajes	Las personas estudiantes valoran sentirse acompañadas y que los docentes expliquen cómo mejorar a partir de los errores.

Nota. Elaboración propia.

Tanto los datos cuantitativos como los cualitativos permiten identificar que el estudiantado percibe la presencia de prácticas de retroalimentación descriptiva, correspondientes a las dimensiones 3 y 4 del instrumento. Estas prácticas se organizan en dos grandes grupos: por un lado, la retroalimentación de tipo positiva, que se manifiesta a través de felicitaciones por logros, mensajes de motivación, reconocimientos o recompensas; y por otro, las prácticas de mejora, en las que el profesorado entrega comentarios orientados a favorecer el aprendizaje, apoya la comprensión, promueve la reflexión grupal y estimula procesos metacognitivos.

En estas dimensiones, los datos cuantitativos evidencian medias superiores a 3,5, con modas en los valores más altos de la escala (4 y 5), lo que indica que este tipo de retroalimentación es percibida como frecuente y valorada por el estudiantado. Esta percepción es reforzada por los relatos cualitativos, en los que se destaca la importancia de recibir orientaciones claras, ejemplos concretos y comentarios estructurados en función de criterios de evaluación. En conjunto, estos hallazgos se alinean con lo planteado por Tunstall y Gipps (1996), Hattie y Timperley (2007) y Förster (2017), quienes sostienen que la retroalimentación con estas características tiene un impacto directo en el aprendizaje, ya que entrega información procesable que guía el mejoramiento. Asimismo, Black y Wiliam (1998) afirman que una retroalimentación bien diseñada constituye uno de los factores más influyentes en el rendimiento académico.

En contraste, en las dimensiones 1 y 2 —relacionadas con prácticas de retroalimentación negativa y positiva evaluativa— se evidencian niveles de frecuencia considerablemente más bajos. Estas dimensiones incluyen comentarios descalificadores, desaprobaciones personales o correcciones sin orientación (retroalimentación negativa), así como mensajes de elogio o reconocimiento no asociados al desempeño (retroalimentación positiva centrada en la persona). En estos casos, las medias se sitúan cercanas o por debajo de 2,9, con modas entre 1 y 3, lo que sugiere que estas prácticas son poco frecuentes y menos relevantes desde la perspectiva del estudiantado.

No obstante, el análisis cualitativo revela que este tipo de retroalimentación evaluativa-positiva, aunque limitada en términos formativos, es valorada en lo emocional. Frases como “tú puedes” o “buen trabajo” aparecen como expresiones que fortalecen la motivación y el vínculo con el docente, aunque no ofrecen información útil para mejorar el desempeño. Esta dualidad ha sido abordada por autores como Förster (2017), Zepeda (2017) y Burkšaitienė (2012), quienes advierten que, si no está anclada en criterios de evaluación ni acompañada de orientación específica, este tipo de retroalimentación tiene un efecto limitado sobre el aprendizaje.

En relación con las características de una retroalimentación efectiva, tanto los datos cuantitativos como los cualitativos coinciden en que la oportunidad en la entrega es un elemento altamente valorado. Esto se refleja en una media de 3,7 en el cuestionario y se ve reforzado en los testimonios estudiantiles, donde se destaca la importancia de recibir retroalimentación antes de una nueva instancia evaluativa. Tal como indica Brookhart (2007), la retroalimentación solo puede cumplir un propósito formativo cuando se entrega en plazos adecuados, que permitan al estudiante reaccionar, ajustar y mejorar.

Finalmente, al explorar la concepción del error como oportunidad de aprendizaje (Dimensión 6), se obtiene una media superior a 3,6, lo que evidencia que el estudiantado percibe que sus errores no son sancionados, sino abordados como parte integral del proceso de aprendizaje. Los relatos cualitativos complementan este resultado, mostrando que los docentes actúan como guías que acompañan al estudiante en la identificación y superación de errores, promoviendo un clima de confianza y mejora continua. En esta línea, Zepeda (2017) subraya que una retroalimentación eficaz transforma el error en un motor de aprendizaje, al permitir al estudiante reconstruir sus conocimientos desde la reflexión y la comprensión.

CONCLUSIONES

Este estudio recogió las percepciones de estudiantes universitarios de la carrera de Pedagogía de una universidad privada en Chile, respecto de la retroalimentación del aprendizaje recibida durante el periodo de clases virtuales. En coherencia con el objetivo general, los hallazgos cuantitativos y cualitativos presentados evidencian que la retroalimentación, cuando es formativa, oportuna, centrada en el desempeño y de carácter descriptivo (Tunstall y Gipps, 1996; Hattie y Timperley, 2007), es reconocida por el estudiantado como una herramienta fundamental para mejorar su aprendizaje.

Los resultados refuerzan esta afirmación: en las dimensiones 3 y 4 —relativas a la retroalimentación descriptiva de mejora y logro—, se registraron medias superiores a 3,5 y modas altas (4 y 5), lo que indica una alta frecuencia y valoración positiva de estas prácticas. Las respuestas abiertas complementan estos datos, mostrando que el estudiantado valora especialmente aquellas retroalimentaciones que son claras, específicas, vinculadas a criterios de evaluación y acompañadas de ejemplos concretos. En el contexto de la educación superior —y particularmente en entornos de enseñanza remota—, estos hallazgos adquieren relevancia, ya que muestran un avance hacia prácticas más formativas, alejadas de enfoques evaluativos centrados exclusivamente en el juicio o la corrección.

Desde la experiencia de las personas participantes, emergen orientaciones clave que deberían ser consideradas tanto por docentes como por responsables de los procesos de formación universitaria. Para que la retroalimentación cumpla su función como instancia de aprendizaje y cierre efectivo de las brechas entre los desempeños estudiantiles y los estándares esperados, esta debe ser entendida como una práctica sistemática, intencionada y dialógica, integrada en todo el ciclo evaluativo. En esta línea, como afirman Contreras y Zúñiga (2018), resulta esencial que docentes y estudiantes compartan un lenguaje común en torno a la retroalimentación y su propósito formativo.

En este marco, se refuerza la necesidad de priorizar retroalimentaciones descriptivas por sobre las evaluativas, ya que las primeras no solo están alineadas con la evaluación formativa, sino que también permiten orientar el logro de aprendizajes y guiar mejoras en las tareas. Tal como señalan Tunstall y Gipps (1996) y Hattie y Timperley (2007), la retroalimentación descriptiva contribuye al desarrollo de la autorregulación y favorece una comprensión más profunda del desempeño requerido.

Proveer orientaciones claras, específicas y constructivas; fomentar el diálogo y la participación activa; adaptar los comentarios a las necesidades individuales; y utilizar el error como oportunidad de aprendizaje, son prácticas clave para el diseño de procesos evaluativos eficaces (Burkšaitienė, 2012; Carless, 2006; Sánchez et al., 2023). Este estudio refuerza la importancia de fortalecer estas prácticas en la docencia universitaria, especialmente en escenarios de enseñanza híbrida o virtual.

El desafío actual es establecer rutinas de retroalimentación formativa y descriptiva, en las que el estudiantado reciba información útil y orientaciones concretas sobre sus logros, de manera que pueda planificar los próximos pasos en su desarrollo académico. Para ello, el profesorado debe ser capaz de identificar fortalezas y debilidades en el desempeño, ofrecer oportunidades reales de mejora y desarrollar habilidades específicas para entregar retroalimentación de calidad.

Respecto de las limitaciones del estudio, se reconoce que la cobertura muestral fue parcial, ya que no se logró incluir a estudiantes de los tres campus de la universidad. La distancia geográfica y las restricciones logísticas impidieron aplicar el cuestionario de forma presencial en el campus ubicado en el sur del país. Asimismo, se identifica como una mejora metodológica futura la incorporación de entrevistas o grupos focales, que permitirían profundizar en la comprensión de las prácticas docentes y los matices de la experiencia estudiantil.

Como líneas futuras de investigación, se propone: a) profundizar en las percepciones estudiantiles mediante instrumentos aplicados en modalidad presencial; b) analizar el impacto real de la retroalimentación a través del seguimiento de trabajos mejorados; y c) explorar las prácticas docentes desde su propia perspectiva, indagando en sus creencias, estrategias y condiciones institucionales que favorecen o dificultan la retroalimentación efectiva.

CONTRIBUCIÓN DE LAS PERSONAS AUTORAS

Karen Núñez Valdés: conceptualización, curación de datos, análisis formal, captación de fondos, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, redacción - borrador original, redacción - revisión y edición.

Priscila Cárdenas Aguilera: conceptualización, análisis formal, metodología, software, validación, redacción - borrador original, redacción - revisión y edición.

REFERENCIAS

- AnderEgg, E. (1993). *Técnicas de investigación social*. Editorial Lumen.
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Retroalimentación formativa*. EduCaixa. <https://educaixa.org/documents/10180/37216840/DIGITAL+FINAL+-+RETRO+ALIMENTACION+FORMATIVA+-+CAST.pdf/ab50e00a426e0363a49ac47a14a36bfc>
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–73. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Boud, D. y Falchikov, N. (Eds.). (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203964309>
- Bovill, C. (2020). Cocreation in learning and teaching: The case for a wholeclass approach in higher education. *Higher Education*, 79(6), 1023–1037. <https://doi.org/10.1007/s1073401900453w>
- Brookhart, S. M. (2007). Feedback that fits. *Educational Leadership*, 65(4), 54–59. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec07/vol65/num04/FeedbackThatFits.aspx>
- Burkšaitienė, N. (2012). Promoting student learning through feedback in higher education. *Societal Studies*, 4(1), 33–46.
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 149–170. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i2.10329>
- Cano-García, E., Pons-Seguí, L. y Fernández-Ferrer, M. (2022). Efectos de los tipos de feedback entre iguales en los trabajos escritos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 127–148. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13929>
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219–233. <https://doi.org/10.1080/03075070600572132>
- Cea, M. A. (1996). *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación*. Síntesis.
- Clark, I. (2011). Formative assessment: Policy, perspectives and practice. *Florida Journal of Educational Administration and Policy*, 4(2), 158–180.
- Contreras, G. y Zúñiga, C. G. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: Una revisión de la literatura. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 69–90. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.cppr>
- Contreras, G. y Zúñiga, C. G. (2018). Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la evaluación docente en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1–25. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34327>
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Crooks, T. (2001). The validity of formative assessments. *British Educational Research Association Annual Conference*. University of Leeds. <https://doi.org/10.12691/education-7-10-7>
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis.
- Diestra, R. (2024). Retroalimentación formativa en estudiantes universitarios. *ConCiencia EPG*, 9(1). <https://doi.org/10.32654/ConCiencia.9-1.3>
- Espinoza, E. (2021). Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 389–397.

- Flores, G. y Ramírez, M. S. (2009). Interrelación de la evaluación de los aprendizajes con la retroalimentación como estrategia para la mejora educativa. En *Memorias del XVIII Encuentro Internacional de Educación a Distancia*. Universidad de Guadalajara.
- Förster, C. (2017). *El poder de la evaluación en el aula: Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Hargreaves, E. (2013). Inquiring into children's experiences of teacher feedback: Reconceptualising assessment for learning. *Oxford Review of Education*, 39(2), 229–246. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.787922>
- Hattie, J. y Clarke, S. (2020). *Aprendizaje visible: Feedback*. Ediciones Paraninfo.
- Hattie, J. y Jaeger, R. (1998). Assessment and classroom learning: A deductive approach. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 111–122.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hattie, J., Biggs, J. y Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99–136. <https://doi.org/10.3102/00346543066002099>
- Hounsell, D. (2003). Student feedback, learning and development. En M. Slowey & D. Watson (Eds.), *Higher education and the lifecourse* (pp. 67–78). Open University Press.
- Mulline, E. y Tucker, M. (2017). Feedback on feedback practice: Perceptions of students and academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 266–288. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1103365>
- Muñoz, M. (2020). Análisis de las prácticas declaradas de retroalimentación en matemáticas, en el contexto de la evaluación, por docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, 59(2), 111–135. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.874>
- Namakforoosh, M. N. (2000). *El proceso de investigación*. Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Núñez-Valdés, K. (2014). Retroalimentación: Una tarea pendiente del sistema de evaluación de resultados de aprendizaje (SIMCE) en Chile. *Revista de Formación y Calidad Educativa*, 2(1), 97–110.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203413937>
- Rossiter, J. A. (2016). Using an understanding of feedback processes to improve student learning. *IFAC-PapersOnLine*, 49(6), 57–62. <https://doi.org/10.1016/j.ifacol.2016.07.603>
- Ruiz-Primo, M. A. y Brookhart, S. M. (2018). *Using feedback to improve learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315627502>
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Salinas, D. (2010). *¿A cuántos y a quiénes preguntar? Una aproximación al muestreo cuantitativo y cualitativo en investigación social y educacional*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Salinas, D. (2014). *El ADN del dato cuantitativo: Su sentido y construcción en investigación social y educación*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Sánchez, G. I., Jara, X. E. y Verdugo, F. A. (2023). Retroalimentación en docencia universitaria online: Formas, funciones y condicionantes. *Formación Universitaria*, 16(3), 21–32. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062023000300021>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>

- Simpson, G. y Clifton, J. (2015). Assessing postgraduate student perceptions and measures of learning in a peer review feedback process. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(4), 501–514. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1026874>
- Tunstall, P. y Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389–404. <https://doi.org/10.1080/0141192960220402>
- Universidad de Las Américas. (2021). *Profundización del modelo educativo Universidad de Las Américas*. https://docencia.udla.cl/wp-content/uploads/sites/60/2022/08/02_Profundizacion.pdf
- Zepeda, S. (2017). La retroalimentación efectiva y su potencial para mejorar el aprendizaje. En C. Förster (Ed.), *El poder de la evaluación en el aula: Mejores decisiones para promover aprendizajes* (pp. 123–140). Ediciones UC.