

Prácticas docentes de retroalimentación formativa en entornos virtuales de aprendizaje; un estudio desde la evaluación en línea

Formative feedback practices in virtual learning environments: an online assessment perspective

DOI: [10.58299/utp.270.c953](https://doi.org/10.58299/utp.270.c953)

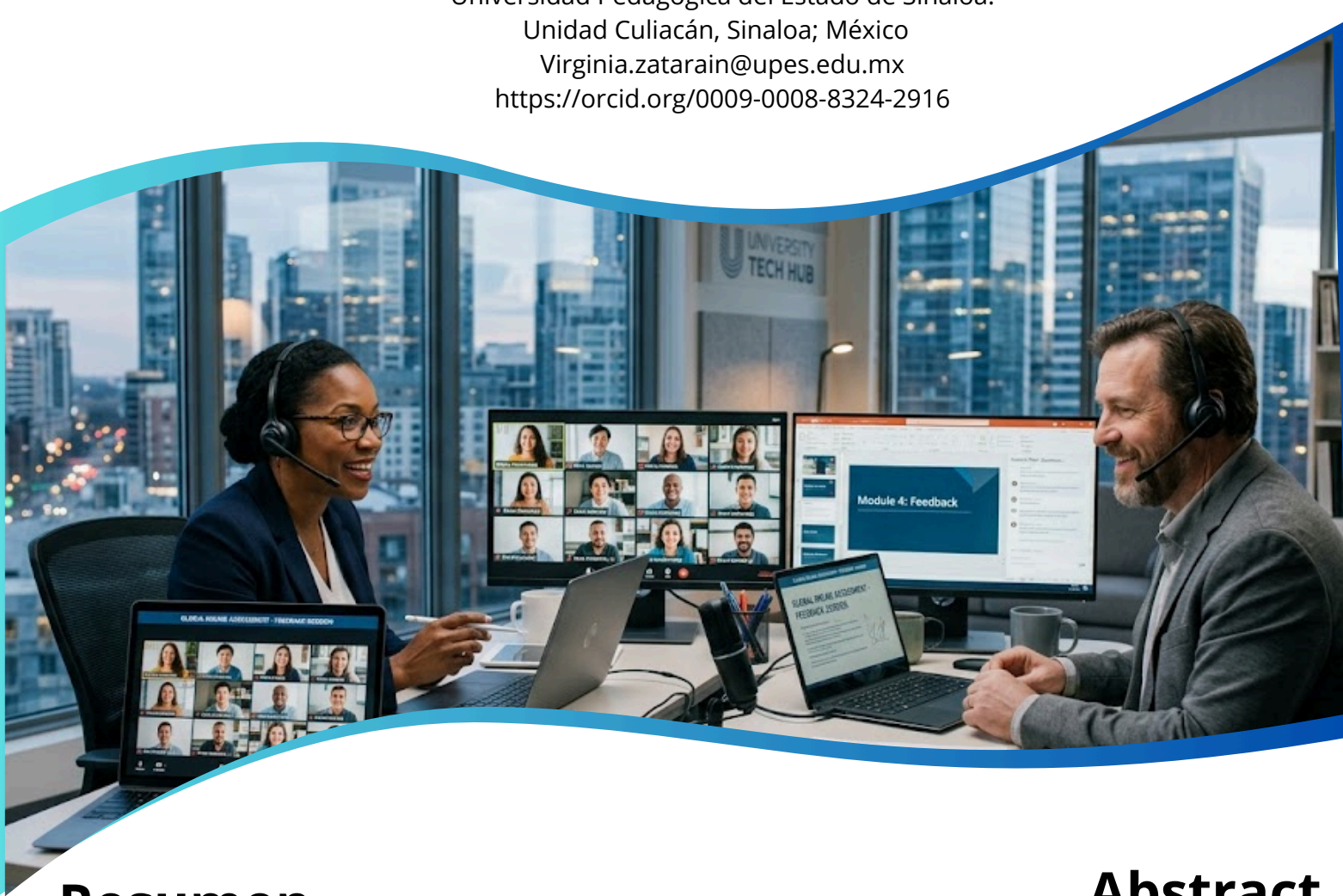
Virginia Mirella Zatarain Avendaño

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa.

Unidad Culiacán, Sinaloa; México

Virginia.zatarain@upes.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0008-8324-2916>



Resumen

La retroalimentación presenta limitaciones que afectan su adecuada implementación en los entornos virtuales de aprendizaje, especialmente en el ámbito universitario. Ante este panorama, surge la necesidad de comprender cómo se configura la práctica de retroalimentación que desarrollan los docentes que imparten clases en línea en una institución educativa. Este estudio de tipo cualitativo emplea el análisis documental de las evaluaciones registradas en 4283 actividades registradas durante dos diplomados. Los resultados muestran que esta práctica no se desarrolla de manera homogénea ni sistemática, pues aunque se identifican esfuerzos por acompañar el aprendizaje mediante comentarios evaluativos, la retroalimentación se concentra principalmente en funciones socioafectivas y correctivas, mientras que las orientaciones de carácter cognitivo aparecen con menor presencia. Ante esto, se destaca la necesidad de fortalecer la formación docente en estrategias de retroalimentación formativa y en el uso pedagógico de plataformas digitales, a fin de avanzar hacia modelos de evaluación que promuevan el diálogo pedagógico y la autorregulación del estudiante.

Palabras clave: práctica docente; evaluación de los aprendizajes; retroalimentación formativa; evaluación formativa; educación virtual.

Abstract

Feedback presents limitations that affect its proper implementation in virtual learning environments, especially in the university context. Given this scenario, there is a need to understand how feedback practices are configured by teachers who teach online courses in an educational institution. This qualitative study employs documentary analysis of the evaluations recorded in 4,283 activities developed during two diploma programs. The results show that this practice does not develop in a homogeneous or systematic manner; although efforts to support student learning through evaluative comments are identified, feedback is mainly concentrated on socio-affective and corrective functions, while cognitive-oriented guidance appears less frequently. In light of these findings, the need to strengthen teacher training in formative feedback strategies and the pedagogical use of digital platforms is highlighted to move toward evaluation models that promote pedagogical dialogue and students' self-regulation.

Keywords: teaching practice; assessment of learning; formative feedback; formative assessment; virtual education.



Introducción

En el contexto educativo reciente, la retroalimentación se ha convertido en un pilar fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Veytia y Rodríguez, 2021) sin embargo, se ha encontrado que su implementación enfrenta desafíos importantes como la falta de apoyo institucional y la resistencia al cambio de parte de algunos profesores (Imaicela *et al.* 2025). Según Bustamante (2023), en Sinaloa, los procesos de evaluación y retroalimentación se vieron afectados desde la pandemia suscitada por el CoViD-19 debido a la transición repentina hacia modalidades de educación a distancia, las brechas en el acceso a la tecnología, las limitaciones en la interacción entre docentes y estudiantes y la carga emocional y psicológica experimentada por la comunidad educativa, impactando de manera negativa en la efectividad de su desarrollo.

En el nivel universitario por su parte, esta situación ha evidenciado la falta de un enfoque integral para la implementación de estrategias de retroalimentación que favorezcan el aprendizaje en entornos mediados por tecnologías, pues de acuerdo con Bustamante (2023), esta carencia ha generado dificultades para que los estudiantes comprendan, interpreten y apliquen adecuadamente los comentarios recibidos sobre su desempeño académico que hace más complejo su proceso de aprendizaje, evidenciando así la necesidad de diseñar estrategias de retroalimentación más pertinentes y adaptadas a los contextos educativos en línea, que favorezcan una comunicación pedagógica más clara y orientada a la mejora del aprendizaje.

Por tal motivo, la presente investigación responde a la siguiente interrogante: ¿De qué manera se configuran las prácticas de retroalimentación que desarrollan los docentes en la educación en línea de una universidad pública de educación superior?, con el objetivo de comprender cómo se configura la práctica de retroalimentación que desarrollan los docentes en dicha institución, y generar





conocimiento sobre las prácticas docentes reales que ocurren en estos contextos educativos.

Estudios recientes como el Salazar (2023) destacan la complejidad que tiene aplicar la retroalimentación por sus exigencias y proporcionan información sobre cómo se ha estado implementando en las escuelas de América Latina especialmente en el nivel básico, a través de la revisión de artículos encontrando que, su aplicación aún presenta limitaciones en la práctica. Una de estas limitaciones presentadas por Salazar (2023) obedece a que los docentes tienden a centrar la retroalimentación en la corrección de errores o en la justificación de calificaciones sin ofrecer orientaciones claras hacia la mejora del aprendizaje, y por otro lado, se presenta la escasa sugerencia que guíe su progreso.

Con respecto a la percepción que los estudiantes tienen sobre la retroalimentación, Salazar (2023) encontró manifestaciones de sentimientos de vergüenza o incomodidad al hacer los errores públicos, mientras que otros la valoran cuando les permite reflexionar para la mejora de sus errores. Así mismo, se encontró que en diversos contextos educativos la retroalimentación se ve asociada con la revisión o repaso de contenidos que con un proceso formativo que oriente a la mejora. Finalmente, el estudio de Salazar (2023) concluye en la necesidad de la formación docente, la reflexión y la incorporación de enfoques socioculturales para mejorar su implementación, y enfatiza la emergencia de promover prácticas evaluativas que fomenten la autonomía y autorregulación de los estudiantes.

Por otro lado, Rojas (2025) expone una revisión sistemática de 121 registros sobre la retroalimentación formativa y su papel como estrategia pedagógica en la enseñanza del inglés en secundaria, abarcando revisiones exploratorias provenientes de Europa, Asia y América Latina, donde encontraron que la retroalimentación formativa constituye un elemento clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. El análisis en este estudio permitió identificar



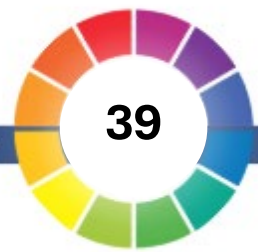


cinco ejes temáticos principales: la retroalimentación correctiva en la escritura, la integración de tecnología en el feedback, la evaluación formativa vinculada a enfoques como la evaluación para el aprendizaje (*Assessment for Learning*) y la evaluación orientada al aprendizaje (*Learning-Oriented Assessment*), el uso de gamificación y plataformas digitales, y los factores psicoeducativos relacionados con la autoeficacia docente y la autorregulación del estudiante.

Los resultados expuestos por Rojas (2025) mostraron que la retroalimentación correctiva y formativa tiene un impacto significativo en el desarrollo de la escritura en inglés, especialmente cuando los comentarios son claros, específicos y oportunos. Así mismo, se encontró que la incorporación de tecnologías como plataformas digitales, chatbots o sistemas de inteligencia artificial amplía las posibilidades de interacción y revisión del aprendizaje, aunque su efectividad depende del diseño pedagógico y de la disposición del estudiante para utilizar estos recursos de manera reflexiva (Rojas, 2005).

En relación con la evaluación formativa, la evidencia del estudio de Rojas (2005) indicó que, aunque muchos docentes incorporan estrategias de evaluación para el aprendizaje, en algunos contextos persisten prácticas centradas en retroalimentación confirmatoria o tradicional, lo que limita su potencial formativo. Y que el uso de herramientas digitales, gamificación y entornos colaborativos favorece la participación, reduce la ansiedad evaluativa y promueve procesos de autoevaluación y coevaluación entre pares.

Las coincidencias encontradas por Rojas (2025) en sus estudios dan fe de que la eficacia de la retroalimentación no depende únicamente del tipo de intervención utilizada, sino de la interacción de diversos factores pedagógicos, institucionales, tecnológicos y socioemocionales. De este modo, la evidencia de la investigación confirma que la retroalimentación formativa debe concebirse como un componente central de la planificación didáctica, ya que contribuye a fortalecer la





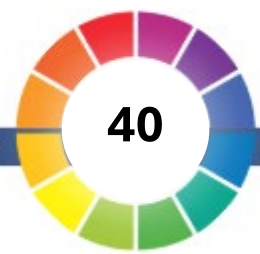
motivación, la autonomía y la autorregulación del aprendizaje, además de favorecer el desarrollo de competencias lingüísticas y aprendizajes más significativos y sostenibles (Rojas, 2025).

Por su parte, Welson *et al.* (2025), estudiaron los retos y desafíos de la retroalimentación formativa, encontrando una producción limitada de este tipo de estudios en América Latina. Los trabajos analizados por Welson *et al.* (2025) destacaron diferentes retos para mejorar la retroalimentación, como la necesidad de alinear la evaluación con enfoques pedagógicos contemporáneos, diseñar criterios de evaluación claros, integrar la retroalimentación en los currículos y fortalecer la formación docente para utilizar herramientas y estrategias que permitan ofrecer comentarios de calidad a los estudiantes.

Los estudios revisados en la investigación de Welson *et al.* (2025) coinciden en que la retroalimentación formativa tiene un impacto positivo en el aprendizaje, al favorecer la autonomía, la motivación y la autorregulación de los estudiantes, pero al mismo tiempo, destacan que su efectividad depende de factores como el contexto educativo, la capacitación docente y la integración adecuada de tecnologías y entornos virtuales de aprendizaje.

En conclusión, Welson *et al.* (2025) destacan que, para fortalecer su implementación, se requiere promover la formación continua del profesorado en estrategias de retroalimentación, adaptar estas prácticas a contextos educativos diversos y aprovechar las tecnologías digitales para generar procesos de evaluación más participativos, reflexivos y centrados en el aprendizaje del estudiante.

Por otro lado, Hinojosa-Torres *et al.* (2025) estudiaron la retroalimentación formativa desde la percepción docente sobre su implementación y resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en educación física, encontrando en el análisis descriptivo una alta frecuencia en términos asociados al aprendizaje, la mejora, la





corrección y la motivación, lo que indica que los docentes vinculan estrechamente la retroalimentación con el progreso de los estudiantes.

Por otro lado, en el análisis interpretativo realizado por Hinojosa-Torres *et al.* (2025) identificaron algunas destacadas funciones de la retroalimentación, como su papel en la motivación y autorregulación del aprendizaje, especialmente cuando se emplea de manera positiva para reforzar los logros de los estudiantes y fortalecer su confianza. Los resultados de Hinojosa-Torres *et al.* (2025) también mostraron que la retroalimentación contribuye a la mejora del aprendizaje y del rendimiento, especialmente cuando los docentes verifican que los estudiantes comprendan y apliquen las correcciones recibidas y cuando el profesorado utiliza estrategias como explicaciones verbales, demostraciones visuales, observación directa y el uso de recursos tecnológicos.

Finalmente, se identificaron diversos desafíos al implementar la retroalimentación, entre los que destacan el tiempo limitado de las clases, el elevado número de estudiantes, la diversidad de niveles de habilidad y la falta de infraestructura adecuada, considerándose estas condiciones que dificultan su puesta en acción de manera individualizada y oportuna (Hinojosa-Torres *et al.* 2025)

Hinojosa-Torres *et al.* (2025) concluyen que la retroalimentación formativa se configura como una estrategia pedagógica esencial para mejorar el aprendizaje en educación física; sin embargo, su implementación efectiva requiere condiciones adecuadas por parte de la institución y estrategias pedagógicas que ayuden a superar las barreras contextuales existentes.

Los estudios anteriores muestran coincidencias en torno al papel de la retroalimentación formativa en el proceso educativo, permitiendo comprender sus alcances y desafíos en distintos contextos. En primera instancia, estas investigaciones coinciden al reconocerla como un elemento sustancial para mejorar el aprendizaje, al permitir a los estudiantes identificar errores, reflexionar sobre el



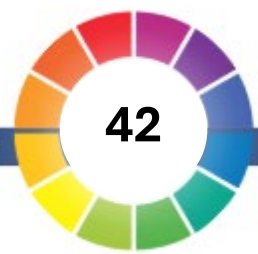


desempeño y orientar acciones que les permitan avanzar en su proceso de aprendizaje. Tanto Salazar (2023), como Rojas (2025), Welson *et al.* (2025) e Hinojosa-Torres *et al.* (2025) señalan que, cuando la retroalimentación se ofrece de manera clara, oportuna y orientada a la mejora, favorece el desarrollo de la autonomía, la motivación y la autorregulación del aprendizaje.

Así mismo, estos estudios previos (Salazar 2023; Welson *et al.* 2025; Hinojosa-Torres *et al.* 2025) dan cuenta de las limitaciones que tiene la retroalimentación en la práctica docente, centrándose más en los errores o en la justificación de la calificación que en las orientaciones de mejora, destacando la necesidad de guiarla con mayor formación pedagógica que permita la reflexión, el diálogo y su orientación al aprendizaje.

Finalmente, estas investigaciones (Salazar 2023; Welson *et al.* 2025; Hinojosa-Torres *et al.* 2025) contribuyen a ampliar la comprensión de la retroalimentación formativa ofreciendo evidencia empírica sobre el impacto positivo que causan en el aprendizaje, proponiendo modelos, estrategias y enfoques pedagógicos que permitan mejorar su implementación y contribuyan a aportar una visión integral que permite concebirla como una estrategia pedagógica importante para la promoción de aprendizajes significativos y sostenibles.

En este marco, el presente estudio aporta una perspectiva innovadora al distanciarse de enfoques tradicionales de retroalimentación para comprenderla como una práctica pedagógica situada en contextos reales de educación en línea, incorporando las particularidades de los entornos virtuales y las condiciones institucionales propias de las universidades públicas, lo que confiere un carácter innovador y relevante para el campo educativo.





Marco teórico

La evaluación constituye un procedimiento fundamental en la educación al permitir realizar una valoración del aprendizaje de los estudiantes, identificando avances y dificultades para orientar las acciones pedagógicas necesarias hacia la mejora de los procesos formativos. Black y William (1998) sostienen que la evaluación debe entenderse como una herramienta que permita obtener información sobre el progreso de los estudiantes con el propósito de ajustar las estrategias de enseñanza y favorecer mejores resultados educativos.

De manera similar, Sadler (1989) plantea que la evaluación adquiere un carácter formativo cuando proporciona información que permite a los estudiantes reconocer la relación entre su desempeño actual y los criterios de calidad establecidos, lo cual les facilita orientar sus esfuerzos hacia la mejora del aprendizaje. Dentro de esta perspectiva, la evaluación formativa adquiere especial relevancia, ya que se orienta a acompañar el proceso de aprendizaje y a generar información que permita tanto a docentes como a estudiantes tomar decisiones orientadas a la mejora (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006; Sadler, 1989).

De este modo, la retroalimentación se consolida como un elemento central de la evaluación formativa al permitir ofrecer orientaciones que favorecen la comprensión de los contenidos, el desarrollo de habilidades cognitivas y la mejora progresiva del desempeño académico, tal como lo establecen Nicol y Macfarlane-Dick (2006). Así, en el contexto educativo contemporáneo, este proceso ha dejado de entenderse únicamente como un comentario posterior a una actividad evaluativa para concebirse como un proceso continuo que acompaña el aprendizaje y favorece la reflexión sobre el propio desempeño.

En este marco, Nicol y Macfarlane-Dick (2006) relacionan la evaluación formativa con el desarrollo del aprendizaje autorregulado (Pintrich, 1995), señalando que la retroalimentación debe ser pensada para orientar a los estudiantes



en su reflexión sobre su propio desempeño y la mejora de sus aprendizajes. Desde esta perspectiva, Nicol y Macfarlane-Dick (2006) sostienen que la efectividad de la retroalimentación emerge cuando el estudiantado compara su desempeño con los criterios de calidad que le permiten identificar lo que ha logrado y lo que espera alcanzar, favoreciendo de este modo la autoevaluación y la autorregulación.

Con base en este enfoque, Nicol y Macfarlane-Dick (2006), proponen siete principios de buenas prácticas de retroalimentación que se orientan a promover la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje y fortalecer la evaluación formativa. Dichos principios se refieren a: 1) clarificar qué constituye un buen desempeño, 2) facilitar el desarrollo de la autoevaluación, 3) proporcionar información de calidad sobre el aprendizaje, 4) promover el diálogo entre docentes y estudiantes, 5) fortalecer la motivación y la autoestima, 6) generar oportunidades para cerrar la brecha entre el desempeño actual y el esperado, y 7) utilizar la retroalimentación para mejorar la enseñanza.

Esta propuesta concibe la retroalimentación como un proceso interactivo y formativo que fortalece el desarrollo de estudiantes autónomos que construyen su conocimiento al mismo tiempo que van reflexionando y gestionando su propio proceso de aprendizaje.

En este sentido, Román (2011) define la retroalimentación como una acción valorativa del proceso formativo que permite identificar el estado del conocimiento adquirido por el estudiante en un momento determinado del curso, así como observar su nivel de comprensión durante dicho transcurso. Así mismo, refiere que esta valoración no debe interpretarse como una acción permanente que orienta al estudiante hacia el logro de los objetivos de aprendizaje establecidos en los programas educativos, convirtiéndose así en un mecanismo que monitorea su progreso para acompañarlo dominio del conocimiento esperado.





Desde una perspectiva complementaria, Martínez *et al.* (2021) señalan que la retroalimentación formativa se manifiesta a través de las acciones que el docente o tutor realiza mediante comentarios, observaciones u orientaciones dirigidas al estudiante con el propósito de responder a su desempeño académico, mismas que pueden desarrollarse a través de distintos medios y estrategias pedagógicas, teniendo como finalidad, favorecer la comprensión de los contenidos, promover el pensamiento crítico y fortalecer las habilidades necesarias para el aprendizaje autónomo.

Desde la perspectiva de Martínez *et al.* (2021), la retroalimentación contribuye a la construcción del conocimiento y al desarrollo de habilidades cognitivas más complejas que, cumple diversas funciones dentro del proceso educativo, en primer lugar, desempeña una función correctiva, al identificar los aciertos y las áreas de mejora presentes en el trabajo del estudiante, proporcionando orientaciones que permitan mejorar la tarea realizada.

En segundo lugar, cumple una función cognitiva, al promover el desarrollo de habilidades de pensamiento mediante la organización, jerarquización e interpretación de la información, así como la incorporación de estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo y colaborativo. Y finalmente, también posee una dimensión socioafectiva, al incidir en la motivación, la confianza y la seguridad del estudiante, fortaleciendo su compromiso con el aprendizaje (Martínez *et al.* 2021).

Estas aportaciones permiten comprender la retroalimentación como un proceso dinámico que integra dimensiones cognitivas, motivacionales y pedagógicas (Martínez *et al.* 2021) a través de las cuales se favorece el desarrollo de estudiantes autónomos, reflexivos y comprometidos con su propio aprendizaje. Así mismo, permiten concebirla como un mecanismo de valoración del desempeño académico y una estrategia pedagógica fundamental para acompañar el proceso



formativo, favorecer la reflexión sobre el propio aprendizaje y promover el desarrollo de estudiantes comprometidos con la construcción de su conocimiento.

En este contexto, el papel del docente se vuelve relevante pues implica guiar, orientar e informar al estudiante sobre los objetivos de aprendizaje, los criterios de evaluación y las estrategias necesarias para alcanzar los resultados esperados (Castro y Moraga, 2020), y la retroalimentación se vuelve una herramienta clave, que favorece la relación educativa y promueve un aprendizaje significativo.

Por otro lado, en el contexto actual, caracterizado por el creciente uso de tecnologías digitales en la educación, la retroalimentación presenta características particulares, pero adquiere nuevas formas de orientar el aprendizaje y mantener la interacción entre docentes y estudiantes (Alvarado, 2014). En este sentido, Moreno-Olivos (2021) señala que, aunque las tecnologías han ampliado las posibilidades de comunicación educativa, también han generado nuevos desafíos relacionados con la manera en que se ofrece y se interpreta la retroalimentación. En este contexto surge el concepto de retroalimentación electrónica o *e-feedback*, que hace referencia a los comentarios, orientaciones o evaluaciones que se proporcionan a los estudiantes a través de medios tecnológicos.

De este modo, se entiende que la retroalimentación en entornos virtuales mantiene su carácter formativo pero amplía sus posibilidades de favorecer la comunicación continua entre docentes y estudiantes al promover la reflexión sobre el aprendizaje y orientar la mejora del desempeño académico, de tal forma que se vuelva una estrategia pedagógica fundamental para acompañar los procesos de aprendizaje en contextos educativos digitales, fortaleciendo la participación del estudiantado y el desarrollo de aprendizajes más autónomos y significativos.



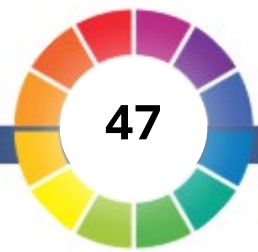
Desarrollo

La investigación se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo que, de acuerdo con Denzin y Lincoln (2018), se orienta a comprender e interpretar los fenómenos educativos a partir del análisis del significado del discurso, las interacciones y las prácticas presentes en determinados contextos naturales. De este modo, el estudio se orientó a examinar las características de la retroalimentación emitida por docentes que dan clases en línea usando una plataforma educativa, y dicho enfoque permitió comprender el contenido y las intenciones pedagógicas de los comentarios emitidos para guiar el proceso de evaluación.

El estudio se realizó a partir de la observación y revisión documental de las evaluaciones registradas en la plataforma virtual de dos diplomados ofertados por una institución de educación superior. De acuerdo con Bowen (2009), el análisis documental se concibe como una fuente importante de evidencia en la investigación cualitativa al permitir examinar documentos institucionales para identificar patrones, significados y relaciones que pueden ser relevantes para el estudio. Esta estrategia permitió analizar información registrada de manera previa en las bases de datos institucionales para comprender el fenómeno estudiado.

El presente estudio se desarrolló en el contexto de una plataforma virtual de aprendizaje utilizada para trabajar la oferta educativa en línea de una universidad pública del estado de Sinaloa. Se observaron diplomados dirigidos a estudiantes que cursan programas de educación continua, donde se realizan diversas actividades académicas evaluadas por tutores o facilitadores responsables de acompañar el proceso formativo.

El escenario de observación fue la propia plataforma virtual utilizada por la institución educativa para la gestión de cursos y diplomados de educación continua.





A través de este entorno digital se tuvo acceso a las actividades evaluadas y a los comentarios emitidos por el profesorado, los mismos que permitieron examinar las formas en que se desarrolla la retroalimentación en este contexto de educación en línea.

Para esta investigación, los sujetos de análisis no fueron los estudiantes de manera directa, sino las interacciones de evaluación generadas por el profesorado en la plataforma virtual de aprendizaje, particularmente los comentarios de retroalimentación emitidos en las actividades que entrega el estudiantado. Por tanto, el análisis estuvo centrado en los mensajes escritos que el facilitador a cargo registra al momento de evaluar tareas, mismos que reflejan las prácticas de retroalimentación empleadas en el proceso de evaluación.

Se analizaron en total 4283 actividades evaluadas, correspondientes a 1252 del primer diplomado y 3031 del segundo, registradas en la plataforma tras el desarrollo de este. Cabe mencionar que cada una de estas actividades contenía en algunos casos, comentarios de retroalimentación emitidos por el profesorado, mientras que otros, únicamente registraban la calificación asignada. Este escenario permitió observar de manera directa las prácticas de evaluación y retroalimentación utilizadas por los docentes en entornos virtuales de aprendizaje, facilitando la identificación de algunas funciones que la caracterizan, así como los casos de ausencia de esta.

El procedimiento consistió en revisar la retroalimentación emitida en las actividades evaluadas por los docentes dentro de la plataforma con el propósito de identificar la presencia, ausencia y características a las que obedecen. Para ello se observaron las actividades y se registró la retroalimentación emitida por el profesorado en cada actividad en el apartado de comentarios y observaciones de cada tarea.





La técnica de análisis de contenido permitió clasificar y examinar de manera sistemática los comentarios emitidos para identificar las regularidades y el significado de los datos. Este tipo de análisis permite realizar inferencias sobre las condiciones de producción de los discursos (Bardin, 2013). De este modo, contribuyó a la investigación permitiendo clasificar los comentarios en categorías construidas a partir de la propuesta de Martínez et al (2021) sobre las funciones pedagógicas de la retroalimentación (correctiva, cognitiva y socioafectiva) y al mismo tiempo se añadieron dos categorías que emergieron de carácter inductivo a partir de la revisión del contenido (Combinación de funciones, ausencia de retroalimentación).

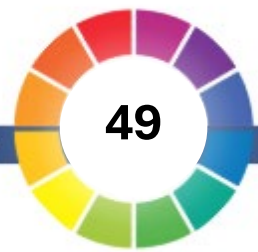
A continuación, se describen cada una de ellas:

Función correctiva: En esta función de la retroalimentación, el tutor se enfoca en el dominio de los contenidos por parte del estudiante, señalando aciertos y áreas de mejora, y proporcionando orientación para corregir y perfeccionar la tarea o producto en cuestión.

Función cognitiva: Aquí, el tutor aborda las habilidades de pensamiento que el estudiante emplea en sus actividades, recomendando formas de jerarquizar, organizar e interpretar la información, y sugiriendo estrategias para fomentar el trabajo colaborativo, la autorregulación y la autonomía.

Función socioafectiva: El tutor evalúa aspectos como la motivación, la seguridad y asertividad del estudiante en el proceso de aprendizaje, alentando el compromiso y la constancia, y promoviendo la confianza del estudiante para alcanzar sus metas personales

Combinación de funciones: donde el profesorado hace una retroalimentación donde combina las tres funciones anteriores





Ausencia de retroalimentación: Aquí se registraron todas las actividades que carecían de una retroalimentación y solo emitían una calificación numérica.

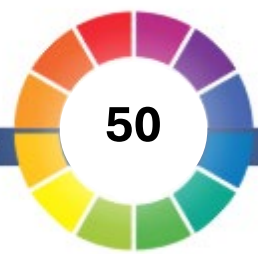
Cabe señalar que cada comentario identificado en la plataforma fue codificado de acuerdo con la categoría que representaba su propósito principal dentro del proceso de evaluación.

Una vez realizada la categorización, se registraron las frecuencias de aparición de cada categoría, para identificar tendencias en las prácticas de retroalimentación del profesorado, permitiendo dar evidencia clara que muestre cómo se presenta cada una de las funciones en ambos diplomados. Además de este análisis categorial, se realizó una revisión cualitativa de la forma en la que se efectuó la retroalimentación emitida permitiendo identificar evidencia empírica con ejemplos representativos de sus tipos y poder distinguir entre sugerencias orientadas a la mejora del contenido académico o relacionadas con otros aspectos propios del desarrollo de las actividades.

Resultados

Los resultados obtenidos a partir del análisis realizado sobre la retroalimentación en las actividades evaluadas en dos diplomados en modalidad en línea se exponen según las categorías establecidas: correctiva, cognitiva, socioafectiva, combinación de funciones y ausencia de retroalimentación.

En el primer diplomado, en la función socioafectiva se registraron 568 casos (45.37 %) de actividades que tuvieron una retroalimentación de este tipo, seguida de la función correctiva con 410 registros (32.75 %). Asimismo, se identificaron 44 casos (3.51 %) correspondientes a retroalimentación que obedece a la función cognitiva. En este diplomado también se registraron 230 actividades (18.37 %) en las que se asignó una calificación sin que se proporcionara retroalimentación,





mientras que no se observaron casos donde la retroalimentación emitida cumpliera con la combinación de las tres funciones.

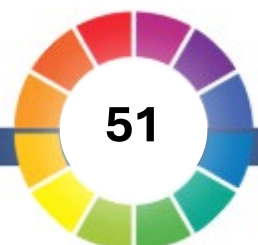
Por su parte, en el segundo diplomado se identificaron 488 actividades (16.1 %) con retroalimentación en su evaluación cuya función es correctiva y 299 registros (9.86 %) de tipo socioafectiva. La función cognitiva, por su parte, se presenta en 9 actividades evaluadas (0.29 %). Asimismo, se identificaron 545 registros (17.98 %) en los que la retroalimentación emitida integra una combinación de diferentes funciones, mientras que 1690 actividades (55.75 %) carecen de retroalimentación, registrándose únicamente una calificación numérica. Estos resultados pueden verse agrupados en la tabla No. 1.

Tabla 1.

Caracterización de la retroalimentación docente en la evaluación de actividades.

Categorías	Definición	Diplomado 1	Diplomado 2
Función Correctiva	El tutor se enfoca en el dominio de los contenidos por parte del estudiante, señalando aciertos y áreas de mejora, y proporcionando orientación para corregir y perfeccionar la tarea o producto en cuestión.	410 (32.75 %)	488 (16.1%)
Función Cognitiva	El tutor aborda las habilidades de pensamiento que el estudiante emplea en sus actividades, recomendando formas de jerarquizar, organizar e interpretar la información, y sugiriendo estrategias para fomentar el trabajo colaborativo, la autorregulación, y la autonomía.	44 (3.51%)	9 (0.29%)
Función Socioafectiva	El tutor evalúa aspectos como la motivación, la seguridad y asertividad del estudiante en el proceso de aprendizaje, alentando el compromiso y la constancia, y promoviendo la confianza y la motivación del estudiante para alcanzar sus metas personales	568 (45.37 %)	299 (9.86%)
Combinación de las diferentes funciones de la retroalimentación	La retroalimentación cumple con sus tres funciones	0 (0%)	545 (17.98%)
Ausencia de retroalimentación	Las actividades carecen de retroalimentación.	230 (18.37%)	1690 (55.75%)
Total, actividades observadas		1252	3031

Fuente: elaboración propia

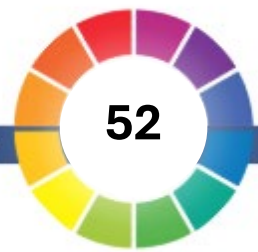




En algunas formas de retroalimentación encontradas en la categoría de función correctiva se observan mensajes orientados a la mejora del contenido de la actividad como “el trabajo no cumple en su totalidad con los criterios de la tarea” (Diplomado 2), “no se cumple con la extensión mínima requerida por el trabajo (Diplomado 2), intenta corregirlo para que puedas tener una calificación con mayor puntaje”, “te sugiero que agregues a tu trabajo lo siguiente...” (Diplomado 1), “en tu explicación se confunden los términos, te sugiero revisar las definiciones para asegurarte que se entienden los términos” (Diplomado 2), “la organización de las ideas no es clara, puedes apoyar las ideas principales con ejemplos” (Diplomado 1), entre otras respuestas.

También se encuentran comentarios en relación con la escritura del texto, resaltando, sobre todo, la falta de ortografía o errores de concordancia en el texto. Ante esto se encuentran comentarios como los siguientes: “Es importante revisar la ortografía del escrito, revisa las reglas gramaticales” (Diplomado 2), “el trabajo cuenta con errores gramaticales, es importante revisar el documento y corregir” (Diplomado 1), “noté algunos errores, por ejemplo, escribiste la frase “los estudiantes comunica, debería decir: los estudiantes comunican” (Diplomado 1), *etc.* Del mismo modo, se observó que el docente devuelve documentos con correcciones donde subraya con un color diferente los errores de ortografía encontrados en las actividades.

Con respecto a la función cognitiva, se encuentran comentarios como “la manera en la que se organizaron las ideas fue clara y lógica, lo que facilitó la comprensión, sin embargo, puedes mejorar el trabajo si agregas subtítulos para separar las ideas principales del documento” (Diplomado 1), “tú análisis del texto fue sólido y se demostró la habilidad crítica al cuestionar los argumentos que se presentaron, puedes proporcionar alternativas de solución para hacer más eficaz el trabajo (Diplomado 1)” “tu habilidad para regular tu proceso de aprendizaje al enfrentarte a diferentes desafíos es adecuada, tienes habilidad para enfrentar





desafíos con mayor complejidad” (Diplomado 2), “pudiste sintetizar la información de manera efectiva, para mejorarlo puedes identificar y clasificar la información por tendencias” (Diplomado 2), entre otras repuestas.

Por su parte, en la función socioafectiva, se motiva al alumno a continuar con su trabajo a través de comentarios como “felicidades” (Diplomado 1 y 2), “bien hecho” (Diplomado 1 y 2), “muy bien” (Diplomado 1 y 2), “vamos avanzando” (Diplomado 1 y 2), “bien logrado” (Diplomado 1 y 2), “felicidades, cumples con los criterios establecidos en la actividad”, “tu trabajo está muy completo” (Diplomado 2), etc. Así mismo, se encontraron tareas calificadas que carecen de retroalimentación en las que, no obstante, se emite una puntuación o calificación cuantitativa, por lo que el factor atribuido al resultado obtenido de la tarea se deja a la imaginación del alumno.

Por último, con respecto a la retroalimentación que sugiere las tres funciones, se encuentran comentarios como los siguientes: “Se nota el esfuerzo que dedicaste en esta tarea, y que ha comprendido el tema, te sugiero dar un argumento más claro ordenando mejor tus ideas, para ello, te sugiero estructurar el análisis por apartados para relaciones las ideas con el concepto trabajado”, “el trabajo muestra avances importantes y se nota la disposición de su persona por aprender, es importante fortalecer el trabajo puede desarrollar con mayor profundidad el análisis del concepto de rúbrica, y explicar cómo se aplican en el contexto educativo”, “felicidades por el trabajo realizado, se observa el compromiso establecido en la actividad, es importante corregir los errores de ortografía que fueron marcados en la tarea y para mejorarla, podría profundizar en la explicación de la información expuesta y posteriormente decir cómo se relacionan los concepto entre sí dentro del tema”.

También existen tareas calificadas que carecen de retroalimentación en las que, no obstante, se emite una puntuación o calificación cuantitativa, por lo que el



factor atribuido al resultado que se obtuvo de la tarea se deja a la imaginación del alumno. Esta categoría está implícita en el 55,75% de las actividades, lo que representa la mayor parte de las actividades entregadas.

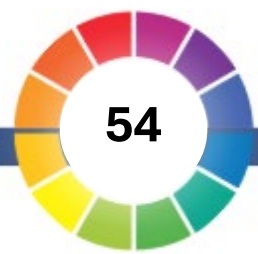
Esas características observadas en las funciones de la retroalimentación formativa de la evaluación llevan a cuestionarse las formas en las que se realiza, así como las estrategias metodológicas de evaluación en las que el maestro se basa para poder emitir una calificación.

Discusión

Los resultados dan cuenta de la forma en la que se implementa la retroalimentación en entornos virtuales de aprendizaje en la educación en línea. En el diplomado 1 por ejemplo, se observa un predominio de la función socioafectiva (45.37 %), seguida de la función correctiva (32.75 %), mientras que la función cognitiva aparece con una frecuencia considerablemente menor (3.51 %). Del mismo modo, se encontró que el 18.37 % de las actividades carecen de retroalimentación en cualquiera de sus funciones.

Por su parte, en el segundo diplomado, la ausencia de retroalimentación constituye el resultado más significativo (55.75 %), seguida de la retroalimentación correctiva (16.1 %) y socioafectiva (9.86 %). Aunque en este diplomado se identificaron casos donde se integran diferentes funciones de retroalimentación (17.98 %), la función cognitiva continúa presentando una presencia mínima (0.29 %).

Estos hallazgos permiten reconocer que, en los contextos observados, la retroalimentación tiende a centrarse en aspectos motivacionales o correctivos, mientras que las orientaciones dirigidas al desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos aparecen con menor relevancia. Esta situación coincide con lo reportado por Salazar (2023), quien señala que en diversos contextos educativos





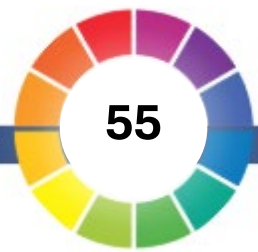
de América Latina la retroalimentación suele enfocarse en la corrección de errores o en la justificación de las calificaciones, sin proporcionar orientaciones claras que permitan al estudiante comprender cómo mejorar su desempeño.

De manera similar, el análisis de los comentarios observados en este estudio muestra que gran parte de la retroalimentación correctiva se dirige a señalar aspectos formales del trabajo, como el cumplimiento de criterios, la extensión requerida o la corrección ortográfica, mientras que las orientaciones que promueven procesos de reflexión, análisis o reorganización del conocimiento aparecen con menor relevancia.

Estas prácticas coinciden con lo señalado por Martínez *et al.* (2021), quienes indican que la retroalimentación puede cumplir una función correctiva al identificar aciertos y áreas de mejora en el trabajo del estudiante, pero que puede existir riesgo de que se pierda la oportunidad de promover procesos de reflexión profunda y de aprendizaje cuando los comentarios se centran en aspectos formales o superficiales del trabajo.

Del mismo modo, este hallazgo resulta relevante si se considera que, de acuerdo con Nicol y Macfarlane-Dick (2006), una retroalimentación efectiva debe promover la reflexión del estudiante sobre su propio aprendizaje y favorecer procesos de autorregulación tal como lo establece Pintrich (1995). La escasa presencia de comentarios orientados al desarrollo del pensamiento crítico o a la mejora de las estrategias de aprendizaje sugiere que las prácticas de retroalimentación observadas se centran más en la corrección del producto que en el acompañamiento del proceso cognitivo del estudiante.

Por otro lado, los resultados también reflejan una presencia significativa de comentarios de carácter socioafectivo, en ambos diplomados, donde predominan expresiones de reconocimiento o motivación como *felicidades*, *bien hecho* o *muy bien*. En este sentido, Hinojosa-Torres *et al.* (2025) destacan que la





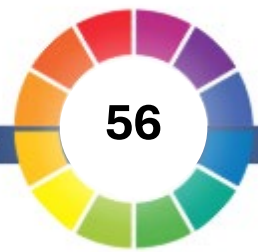
retroalimentación cumple un papel importante en la motivación y la autorregulación del aprendizaje cuando se combina con orientaciones que permiten al estudiante comprender sus errores y mejorar su desempeño.

Por lo tanto, la presencia predominante de comentarios motivacionales en los resultados observados podría interpretarse como una práctica que favorece el acompañamiento emocional, pero que no siempre se traduce en orientaciones pedagógicas profundas para el aprendizaje.

Por otra parte, la baja presencia de retroalimentación de tipo cognitivo identificada en ambos diplomados resulta particularmente relevante, ya que este tipo de comentarios se relaciona con la promoción de habilidades de pensamiento, la organización del conocimiento y la autorregulación del aprendizaje. En este sentido, su escasa presencia coincide con lo señalado por Welson *et al.* (2025), quienes identifican que uno de los principales desafíos de su implementación en América Latina es la necesidad de fortalecer la formación docente en estrategias que permitan ofrecer comentarios orientados al desarrollo cognitivo del estudiante.

Así mismo, la ausencia de retroalimentación observada en el Diplomado 2 constituye un elemento relevante de análisis, ya que refleja la persistencia de prácticas evaluativas centradas en la asignación de calificaciones sin ofrecer orientaciones que contribuyan al aprendizaje. Este hallazgo difiere de los planteamientos de Quesada (2006) y Barberá (2006), quienes señalan que la retroalimentación debe ser clara, constante y oportuna para favorecer la construcción del conocimiento, pues la ausencia de comentarios en las actividades evaluadas limita la posibilidad de que los estudiantes comprendan su desempeño y ajusten sus estrategias de aprendizaje, reduciendo así el potencial formativo de la evaluación.

Esta situación también ha sido identificada en otros contextos educativos, por ejemplo, en el estudio realizado por Rojas (2025), quien encontró que, aunque



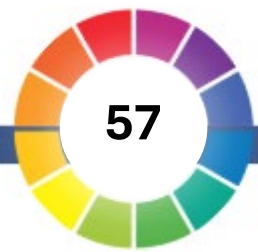


muchos docentes reconocen la importancia de la evaluación para el aprendizaje, en la práctica persisten formas de retroalimentación confirmatoria o tradicional que limitan su potencial formativo. En estos casos, la retroalimentación se asocia más con la validación del desempeño que con un proceso de acompañamiento que oriente la mejora continua.

Finalmente, los casos en los que la retroalimentación integra funciones correctivas, cognitivas y socioafectivas se acercan empíricamente a lo que la literatura considera una retroalimentación formativa integral, al ofrecer comentarios que reconocen el esfuerzo del estudiante y se dan orientaciones para mejorar la tarea al momento en que se desarrollan habilidades de pensamiento. Estas prácticas se aproximan a los principios de buena retroalimentación propuestos por Nicol y Macfarlane-Dick (2006), particularmente aquellos relacionados con proporcionar información de calidad sobre el aprendizaje, promover el diálogo pedagógico y generar oportunidades para cerrar la brecha entre el desempeño actual y el esperado.

En conjunto, los resultados obtenidos en este estudio coinciden con la literatura reciente al mostrar que, si bien la retroalimentación es reconocida como un elemento fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, su implementación en la práctica sigue presentando limitaciones, tal como señalan Salazar (2023); Rojas (2025); Welson *et al.* (2025) e Hinojosa-Torres *et al.* (2025).

Desde la perspectiva de la evaluación formativa, estos resultados muestran tensiones con los planteamientos de Black y Wiliam (1998), quienes sostienen que la evaluación debe proporcionar información que permita ajustar la enseñanza y favorecer el aprendizaje. Si bien en algunos casos los docentes ofrecen comentarios que orientan la mejora de las actividades, una parte importante de las evaluaciones se limita a emitir calificaciones o comentarios breves, lo cual reduce la posibilidad





de que la evaluación funcione como una herramienta para orientar el progreso del estudiante. En este sentido, la presencia de actividades evaluadas sin retroalimentación dificulta que el estudiante comprenda las razones de su desempeño y limita el potencial formativo de la evaluación.

Conclusiones

Los resultados obtenidos permitieron responder al objetivo de este estudio, el cual estuvo orientado a comprender la práctica de retroalimentación que desarrollan los docentes en un entorno virtual de aprendizaje de dos diplomados desarrollados en modalidad virtual, evidenciando que esta no se presenta homogénea ni sistemáticamente, sino a través de distintas maneras encontrándose en ocasiones ausente.

El análisis realizado evidenció que, aunque existen esfuerzos por acompañar el aprendizaje de los estudiantes mediante comentarios evaluativos, la retroalimentación emitida por los docentes se concentra principalmente en funciones socioafectivas y correctivas, mientras que las orientaciones de carácter cognitivo (relacionadas con el desarrollo de habilidades de pensamiento, la organización del conocimiento y la autorregulación del aprendizaje), y la ausencia de retroalimentación en cualquiera de sus funciones aparecen con menor presencia, lo que pone de manifiesto la persistencia de prácticas evaluativas centradas en la calificación más que en el acompañamiento del proceso de aprendizaje, lo cual limita el potencial formativo de la evaluación en los entornos virtuales.

Desde una perspectiva educativa, los hallazgos del estudio resaltan la importancia de fortalecer la formación docente en estrategias de retroalimentación formativa, especialmente en contextos de educación mediada por tecnologías digitales, pues la incorporación de criterios claros de evaluación, el diseño de actividades que favorezcan la reflexión del estudiante y el uso pedagógico de las

plataformas virtuales pueden contribuir a mejorar la calidad de la retroalimentación y a consolidar prácticas evaluativas centradas en el aprendizaje.

Finalmente, esta investigación aporta evidencia empírica sobre las características de la retroalimentación docente en entornos virtuales de educación superior y pone de relieve la necesidad de avanzar hacia modelos de evaluación que promuevan una participación más activa del estudiante en su proceso de aprendizaje. En este sentido, la evaluación formativa en ambientes virtuales no debe limitarse a la verificación del desempeño, más bien, debe concebirse como un proceso continuo de diálogo pedagógico que favorezca la construcción de aprendizajes significativos, el desarrollo de la autonomía, la autorregulación y la mejora permanente de la práctica educativa.

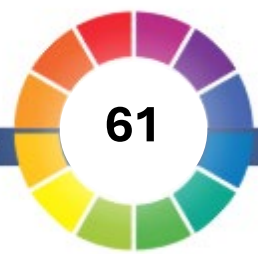


Referencias

- Alvarado, M. A. (2014). Retroalimentación en educación en línea: Una estrategia para la construcción del conocimiento. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17 (2) 59-73, <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331431248004.pdf>
- Bardin, L. (2013). *Análisis de contenido* (3ª ed.). Ediciones Akal.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. Assessment. *Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://www.gla.ac.uk/t4/learningandteaching/files/PGCTHE/BlackandWiliam1998.pdf>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bustamante, M. (2023). Escuelas de Sinaloa en crisis: persisten problemas de aprendizaje después de la pandemia. *El sol de Sinaloa*. <https://www.elsoldesinaloa.com.mx/local/escuelas-de-sinaloa-en-crisis-persisten-problemas-de-aprendizaje-despues-de-la-pandemia-10344254.html>
- Castro, C., & Moraga, A. (2020). Evaluación y retroalimentación para los aprendizajes, Vicerrectoría Académica, Unidad de Gestión y Desarrollo docente. *Ministerio de Educación de Chile*. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/04/6-Modelo-Evaluacion-y-retroalimentacion-aprendizajes.pdf>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Hinojosa-Torres, C., Zavala-Crichton, J. P., Serey-Galindo, F., Hurtado-Guerrero, M., Gajardo-Vergara, X., Álvarez-Valenzuela, S., Cantallopts-Jerez, F., Espoz-Lazo, S., & Yáñez-Sepúlveda, R. (2025). Retroalimentación formativa: percepción docente sobre su implementación y resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en educación física. *Retos*, 62, 872-882. <https://doi.org/10.47197/retos.v62.110706>
- Imaicela, R., Conza, J., Conza, M., Jiménez, K., Cango, M., & Vega, M. (2025). Estrategias de retroalimentación formativa para potenciar el desempeño escolar. *Revista InveCom*, 5(1), 1-11 <https://doi.org/10.5281/zenodo.12549650>
- Martínez, M., Briones, R.A., & Tucott, R.V. (2021). Estudio cualitativo de la retroalimentación formativa en cursos en línea: la perspectiva del tutor. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-10. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0891.pdf>
- Moreno-Olivos, T. (2021). La retroalimentación. Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa. *División de ciencias de la comunicación y diseño. Universidad Autónoma metropolitana, Ciudad de México*. <http://ilitia.cua.uam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/958/1/La%20retroalimentaci%c3%b3n.pdf>



- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Pintrich, P. R. (1995). *Understanding self-regulated learning*. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 3–12. <https://doi.org/10.1002/tl.37219956304>
- Rojas, N. (2025). Retroalimentación formativa en la enseñanza del inglés en educación secundaria: una revisión sistemática (2021–2025). *Revista InveCom*, 6(3), 1–10. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17612944>
- Román, C. E. (2011). Sobre la retroalimentación o el feedback en la educación superior online. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 1(26), 1–18.
- Sadler, D. R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems*. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- 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. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4906
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/117>
- Veytia, M; y Rodríguez, K. (2021). La retroalimentación efectiva en estudiantes desde la perspectiva de los docentes. *Revista transdigital*, 2 (4), 2–23.
DOI: <https://doi.org/10.56162/transdigital63>
- Welson, M.M., Castañeda, I. A., & Chuquinaira, H. (2025). Retroalimentación en la evaluación formativa: Retos y Desafíos. *Revista Científica UISRAEL*, 12(2), 13–29. <https://doi.org/10.35290/rcui.v12n2.2025.1287>



Certificado de evaluación

La Editorial UTP, con Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas, por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) en México; **indexada en catálogos de calidad internacional**. Que, teniendo como **base fundamental el desarrollo del potencial humano**, es líder en el desarrollo y divulgación de producción científica, tecnológica y educativa con altos estándares de calidad en contextos locales, nacionales e internacionales, a través de publicaciones de artículos en revistas, libros, capítulos de libros, recursos educativos, conferencias y congresos.

CERTIFICA

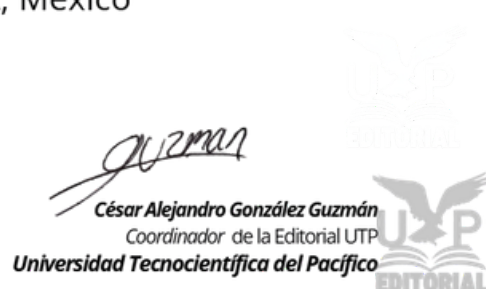
Que el capítulo de libro titulado **“Prácticas docentes de retroalimentación formativa en entornos virtuales de aprendizaje; un estudio desde la evaluación en línea”** presentado por el autor Virginia Mirella Zatarain Avendaño ha sido sometido a un exhaustivo proceso de arbitraje por pares académicos, a través de criterios establecidos para investigaciones de alta calidad, siendo dictaminado como producto de investigación científica, tecnológica y/o educativa de alta calidad. Su publicación en el libro titulado **“Enseñar en la diversidad: retos y transformaciones de la práctica del docente”** estará disponible a partir del 30 de mayo de 2026 en la Biblioteca digital de la Universidad Tecnocientífica del Pacífico.


Se extiende el presente certificado, a los 10 días del mes de mayo del año 2026.

Transformando con Ciencias Tepic, Nayarit; México




Dra. Ana Luisa Estrada Esquivel
 Directora de la Editorial UTP
Universidad Tecnocientífica del Pacífico




César Alejandro González Guzmán
 Coordinador de la Editorial UTP
Universidad Tecnocientífica del Pacífico