

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría en Investigación en Educación

**La retroalimentación en la asignatura de Emprendimiento y Gestión
en Bachillerato**

Janneth Elizabeth Llanes León

Tutora: Angélica Verónica Ordoñez Charpentier

Quito, 2025

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional

	Reconocimiento de créditos de la obra No comercial Sin obras derivadas	
---	---	---

Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia

Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Janneth Elizabeth Llanes León, autor de la tesis intitulada “La retroalimentación en la asignatura de Emprendimiento y Gestión en Bachillerato”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster de investigación en investigación en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que, en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

16 de junio del 2025

Firma: _____

Resumen

El objetivo de esta investigación es determinar estrategias efectivas de retroalimentación que contribuyan a mejorar el aprendizaje de los estudiantes de tercer año de bachillerato en la asignatura de Emprendimiento y Gestión, en una institución pública del Distrito Metropolitano de Quito durante el año lectivo 2024-2025. Se trata de una investigación básica o pura, con un enfoque mixto con diseño de estudio de caso y descriptivo, sustentado en el análisis estadístico de datos. El estudio se desarrolla en un momento y contexto específicos, por lo que se enmarca como un estudio transversal. La técnica empleada fue la encuesta social descriptiva, aplicada a una muestra representativa mediante un cuestionario estructurado que abordó dimensiones claves de la retroalimentación efectiva. No obstante, los resultados empíricos revelaron una brecha significativa entre los planteamientos teóricos y su aplicación práctica en el aula, aun así, el análisis permitió identificar lineamientos esenciales para avanzar hacia una retroalimentación más eficaz, entre los cuales destacan el fortalecimiento de la formación docente, el rediseño curricular y la incorporación de metodologías que promuevan la autorregulación, la autonomía y el diálogo reflexivo en el proceso educativo. Además, a partir de las estrategias sugeridas por los autores, especialmente en el uso de tecnología y retroalimentación iterativa, también se confirman que estrategias como la grupal y la orientada al futuro son viables y efectivas. Así, se consolidan recomendaciones para una aplicación más formativa y significativa de la retroalimentación, ajustada al contexto sociocultural del estudiantado.

Palabras claves: evaluación, retroalimentación, emprendimiento y gestión, metacognición, autorregulación, aprendizaje significativo, rendimiento

Dedico esta investigación, fruto no solo del esfuerzo intelectual, sino también de mi profundo compromiso y pasión por el conocimiento y la transformación educativa, a mi amado hijo Eduardo, quien ha sido mi constante motivación y la razón por la cual anhelo ofrecer lo mejor de mí en cada experiencia de enseñanza.

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a esa luz infinita que, impulsándome y orientándome, ilumina mi camino hacia el conocimiento y la compasión en la búsqueda del propósito del ser.

Agradezco a mi hijo Eduardo, quien con su amor incondicional me recuerda diariamente el profundo vínculo que une a padres e hijos, y me inspira a transmitir ese mismo cariño y dedicación a ustedes, mis estudiantes, en cada paso de su aprendizaje.

Agradezco profundamente a mis padres Imelda y Humberto que junto a mi familia me han apoyado en el logro de mis metas personales y profesionales.

Expreso mi sincero agradecimiento a mi tutora por su agencialidad, guía constante y ayuda oportuna, que fueron esenciales para el logro de esta investigación. Asimismo, agradezco a todas las personas que conforman esta gran universidad por brindar un ambiente académico enriquecedor, lleno de apoyo y compromiso con la formación integral.

Agradezco a mis estudiantes, quienes, aunque quizá no siempre fueron conscientes del valor de su colaboración, contribuyeron con alegría y espontaneidad a la realización de esta investigación.

Tabla de contenidos

Figuras y tablas.....	13
Introducción.....	16
Capítulo primero La problemática: la evaluación en la práctica docente y el rendimiento estudiantil	20
1. La evaluación del y para el aprendizaje.....	21
1.1. Hacia un nuevo enfoque	24
1.2. La situación actual en las instituciones fiscales.....	26
2. Marco teórico.....	28
2.1. Las teorías de aprendizaje.....	29
2.2. La retroalimentación y la teoría sociocultural	36
2.3. Retroalimentación como concepto.....	40
2.4. Retroalimentación efectiva	43
2.4.1. Modelo de retroalimentación Hattie y Timperley	44
2.4.2. Modelo de retroalimentación Molloy y Boud.....	48
Capítulo segundo Análisis de las necesidades y preferencias de retroalimentación de los estudiantes de tercer año de bachillerato en la asignatura de Emprendimiento y Gestión	54
1. Antecedentes.....	54
1.1. Grupo informante.....	56
2. Marco metodológico.....	56
2.1. Procesamiento, análisis y presentación de resultados.....	61
Capítulo tercero Discusión de resultados sobre la retroalimentación en el aula de Emprendimiento y Gestión.....	76
1. Resumen de hallazgos	76
2. Estrategias efectivas para implementar la retroalimentación contextualizada en el aprendizaje.....	84
Conclusiones y recomendaciones	88
Bibliografía	92
Anexos	94
Anexo 1: Un modelo de retroalimentación para mejorar el aprendizaje	94
Anexo 2: Un modelo de aprendizaje autoregulado.....	95
Anexo 3: Cuestionario elaborado en Google formularios	96

Figuras y tablas

- Figura 1. Datos informativos de la encuesta: Edad**Error! Bookmark not defined.**
- Figura 2. Datos informativos de la encuesta: Género..... 62
- Figura 3. Datos informativos de la encuesta: Experiencia previa sobre retroalimentación**Error! Bookmark not defined.3**
- Figura 4. Percepciones sobre retroalimentación: Definición **Error! Bookmark not defined.**
- Figura 5. Percepciones sobre retroalimentación: Importancia **Error! Bookmark not defined.4**
- Figura 6. Necesidades de retroalimentación: Frecuencia **Error! Bookmark not defined.**
- Figura 7. Necesidades de retroalimentación: Aspectos de enfoque de la asignatura**Error! Bookmark not defined.6**
- Figura 8. Necesidades de retroalimentación: Tiempo real **Error! Bookmark not defined.6**
- Figura 9. Necesidades de retroalimentación: Claridad y especificidad **Error! Bookmark not defined.7**
- Figura 10. Necesidades de retroalimentación: Nivel de detalle **Error! Bookmark not defined.7**
- Figura 11. Necesidades de retroalimentación: Alineación de objetivos de aprendizaje**Error! Bookmark not defined.8**
- Figura 12. Necesidades de retroalimentación: Autoevaluación **Error! Bookmark not defined.9**
- Figura 13. Necesidades de retroalimentación: Autogestión 69
- Figura 14. Preferencias de retroalimentación: Formato **Error! Bookmark not defined.0**
- Figura 15. Preferencias de retroalimentación: Método interactivo **Error! Bookmark not defined.71**
- Figura 16. Adaptabilidad y Relevancia de la retroalimentación: Personalización .. **Error! Bookmark not defined.2**
- Figura 17. Adaptabilidad y Relevancia de la retroalimentación: Contextualización**Error! Bookmark not defined.2**
- Figura 18. Adaptabilidad y Relevancia de la retroalimentación: Ritmo de aprendizaje**Error! Bookmark not defined.3**

Figura 19. Adaptabilidad y Relevancia de la retroalimentación: Adaptabilidad..... **Error! Bookmark not defined.3**

Figura 20. Sugerencias y comentarios**Error! Bookmark not defined.4**

Tabla 1. Modelo de retroalimentación para mejorar el aprendizaje**Error! Bookmark not defined.4**

Tabla 2. Preguntas claves y aspectos que permiten clarificar los diferentes escenarios**Error! Bookmark not defined.5**

Tabla 3. Características fundamentales de los niveles de retroalimentación **Error! Bookmark not defined.6**

Tabla 4. Cuestiones fundamentales en el desarrollo del proceso de retroalimentación**Error! Bookmark not defined.7**

Tabla 5. Aspectos claves que influyen en la retroalimentación**Error! Bookmark not defined.8**

Tabla 6. Percepciones y prácticas sobre retroalimentación de estudiantes y educadores**Error! Bookmark not defined.9**

Tabla 7. Principios claves y recomendaciones para mejorar el diseño de programas educativos y la provisión de retroalimentación efectiva 50

Tabla 8. Cuadro comparativo de los modelos de retroalimentación**Error! Bookmark not defined.1**

Tabla 9. Matriz de Operacionalización de la Investigación 60

Tabla 10. Datos informativos: Edad 61

Tabla 11. Datos informativos: Género**Error! Bookmark not defined.2**

Tabla 12. Datos informativos: Experiencia previa sobre retroalimentación **Error! Bookmark not defined.2**

Tabla 13. Percepciones sobre retroalimentación: Definición **Error! Bookmark not defined.3**

Tabla 14. Percepciones sobre retroalimentación: Importancia..... **Error! Bookmark not defined.3**

Tabla 15. Necesidades de retroalimentación: Frecuencia **Error! Bookmark not defined.5**

Tabla 16. Necesidades de retroalimentación: Aspectos de enfoque de la asignatura**Error! Bookmark not defined.**

Tabla 17. Necesidades de retroalimentación: Tiempo real..... **Error! Bookmark not defined.**

Tabla 18. Necesidades de retroalimentación: Claridad y especificidad**Error! Bookmark not defined.**

Tabla 19. Necesidades de retroalimentación: Nivel de detalle..... **Error! Bookmark not defined.7**

Tabla 20. Necesidades de retroalimentación: Alineación de objetivos de aprendizaje
.....**Error! Bookmark not defined.8**

Tabla 21. Necesidades de retroalimentación: Autoevaluación..... **Error! Bookmark not defined.8**

Tabla 22. Necesidades de retroalimentación: Autogestión **Error! Bookmark not defined.9**

Tabla 23. Preferencias de retroalimentación: Formato..**Error! Bookmark not defined.9**

Tabla 24. Preferencias de retroalimentación: Método interactivo..... 70

Tabla 25. Adaptabilidad y Relevancia de la retroalimentación: Personalización 71

Tabla 26. Adaptabilidad y Relevancia de la retroalimentación: Contextualización **Error! Bookmark not defined.2**

Tabla 27. Adaptabilidad y Relevancia de la retroalimentación: Ritmo de aprendizaje
.....**Error! Bookmark not defined.3**

Tabla 28. Adaptabilidad y Relevancia de la retroalimentación: Adaptabilidad **Error! Bookmark not defined.3**

Tabla 29. Sugerencias y comentarios**Error! Bookmark not defined.2**

Introducción

La evaluación educativa en Ecuador continúa dominada por enfoques tradicionales y estandarizados, lo que limita su contribución al aprendizaje, especialmente en asignaturas como Emprendimiento y Gestión, que exigen el desarrollo de competencias prácticas, reflexivas y contextualizadas. Esta situación evidencia la persistencia de un enfoque tecnocrático, que reduce la evaluación a un mecanismo de control, sin considerar las particularidades del proceso formativo ni las realidades de los contextos vulnerables. Ante este panorama, se hace necesario promover una evaluación transformadora, inclusiva y centrada en el aprendizaje.

La evaluación para el aprendizaje plantea una alternativa pedagógica que prioriza prácticas interactivas y significativas, capaces de orientar, motivar y empoderar al estudiante. En este marco, la retroalimentación formativa cumple un papel esencial, ya que no se limita a corregir errores, sino que guía el proceso desde una perspectiva constructivista, favoreciendo la autorregulación, la metacognición y el pensamiento crítico. Investigar sobre retroalimentación en esta área no solo permite mejorar la enseñanza, sino que también fortalece el desarrollo emprendedor, promoviendo una evaluación más justa y equitativa.

Mi motivación para abordar este tema surge del compromiso, forjado a lo largo de 30 años de experiencia docente en una institución fiscal, de ofrecer una enseñanza que responda a las necesidades reales de los estudiantes. En entornos donde las condiciones socioeconómicas son adversas, la retroalimentación formativa representa una herramienta poderosa para acompañar el aprendizaje de manera cercana, continua y personalizada. Esta investigación nace de una convicción pedagógica profunda: la evaluación debe ser un proceso para hacer crecer, no solo para calificar.

En este contexto, y reconociendo la urgencia de transformar las prácticas evaluativas en el aula, especialmente en asignaturas orientadas al desarrollo de competencias emprendedoras, esta investigación se propone determinar estrategias efectivas de retroalimentación para mejorar el aprendizaje en estudiantes de tercer año de bachillerato en la asignatura de Emprendimiento y Gestión, en una institución pública del Distrito Metropolitano de Quito durante el año lectivo 2024-2025. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

Investigar sobre las mejores prácticas de retroalimentación mediante revisión bibliográfica y análisis de casos.

Analizar las necesidades y preferencias de retroalimentación de los estudiantes mediante encuestas.

Identificar estrategias de retroalimentación adaptadas a las características y requerimientos específicos de aprendizaje de los estudiantes.

La investigación es de tipo básica o pura, mixta con diseño de estudio de caso y descriptiva, con enfoque empírico-analítico, y se desarrolla en un contexto pedagógico específico: estudiantes de tercer año de Bachillerato General Unificado (BGU) que cursan la asignatura de Emprendimiento y Gestión en una institución pública del Distrito Metropolitano de Quito durante el año lectivo 2024-2025.

Se emplea un diseño transversal, ya que el estudio se realiza en un momento determinado, y utiliza el muestreo probabilístico aleatorio simple, permitiendo que cada estudiante tenga la misma posibilidad de ser parte de la muestra. La población total es de 391 estudiantes, de los cuales 189 participaron voluntariamente mediante una encuesta en línea estructurada a través de Google Formularios.

El instrumento, un cuestionario de 20 preguntas cerradas y 1 abierta, explora dimensiones clave de la retroalimentación: percepciones, necesidades, preferencias, adaptabilidad y relevancia. Estas categorías derivan del análisis bibliográfico y estudios previos, y están operacionalizadas en la matriz de la investigación. Los datos recolectados fueron procesados estadísticamente para describir tendencias y características del fenómeno.

Este diseño metodológico busca identificar estrategias efectivas de retroalimentación que respondan a las características, necesidades y expectativas del estudiantado, fortaleciendo así su aprendizaje y desarrollo emprendedor

Para contextualizar y fundamentar el estudio, el primer capítulo analiza la diferencia entre evaluación del y para el aprendizaje, destacando las limitaciones del enfoque tradicional, centrado en la calificación, y proponiendo una evaluación transformadora, inclusiva y orientada al proceso. En este marco, la retroalimentación se presenta como herramienta clave para fortalecer la autonomía, la participación y el aprendizaje del estudiante. Por otro lado, desarrolla el marco teórico, abordando conceptos como aprendizaje significativo, autorregulación y metacognición. Se incluye la evolución de la retroalimentación, desde una visión correctiva hasta un enfoque constructivista y sociocultural, sustentado en los modelos de Hattie y Timperley (2007),

y Molloy y Boud (2014), que permiten comprender la retroalimentación como un proceso formativo, reflexivo y potenciador del pensamiento crítico.

El segundo capítulo presenta el enfoque metodológico de la investigación y contextualiza al grupo informante a partir de una descripción histórica y social de la Unidad Educativa “Mejía”, destacando su trayectoria, valores institucionales y el perfil socioeconómico de su población estudiantil. El marco metodológico incluye la operacionalización de la variable retroalimentación en dimensiones como percepciones, necesidades, preferencias, adaptabilidad y relevancia, abordadas en 20 preguntas de opción cerrada y una abierta. La información se analizó mediante estadística descriptiva univariada basada en frecuencias y porcentajes.

En el tercer capítulo se explica el procesamiento de datos que permita identificar patrones y generalizar hallazgos mediante herramientas estadísticas, a fin de fortalecer la confiabilidad del estudio y fundamentar decisiones basadas en evidencia empírica. Se analiza el fenómeno estudiado sin intervenir en las variables, empleando la observación y comparación como métodos esenciales. Los resultados se desagregan según las secciones del instrumento de investigación como principales apartados.

Los hallazgos confirman el cumplimiento del objetivo general al identificar los componentes esenciales para diseñar estrategias de retroalimentación efectivas, pertinentes y contextualizadas. Estas estrategias, sustentadas en los aportes de Hattie, Timperley, Molloy, Boud y Moreno Olivos, promueven la autonomía, la autorregulación y el aprendizaje transformador. La retroalimentación se concibe como un proceso formativo, claro, oportuno y dialógico, centrado en el estudiante y su contexto sociocultural. Además, se evidencia la necesidad de superar el enfoque tecnocrático aún presente en la evaluación educativa. En su lugar, se propone una retroalimentación personalizada y participativa, coherente con el enfoque constructivista y sociocultural. Para cerrar la brecha entre teoría y práctica, se contrasta estrategias sugeridas por los autores con la práctica docente, concluyendo que el uso de tecnología y retroalimentación iterativa se constituyen en necesidades de mejora, y también se confirman que estrategias como la grupal y la orientada al futuro son viables y efectivas en la actualidad. En complemento, se requiere formación docente continua, rediseño curricular y estrategias pedagógicas que fomenten el pensamiento crítico y la reflexión en el aula.

Capítulo primero

La problemática: la evaluación en la práctica docente y el rendimiento estudiantil

El presente capítulo se estructura en dos apartados fundamentales que permiten contextualizar y fundamentar teóricamente la problemática investigada. En primer lugar, se aborda la distinción entre la evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje, lo cual constituye el eje central del cuestionamiento a las prácticas evaluativas actuales. Este análisis permite evidenciar las limitaciones del enfoque tradicional y tecnocrático, que ha contribuido a la desprofesionalización docente y a la reproducción de prácticas rígidas, con escaso impacto en la mejora real del aprendizaje, especialmente en contextos educativos vulnerables.

Frente a este escenario, se plantea la necesidad de transitar hacia un modelo de evaluación transformadora, que no se limite a calificar resultados, sino que acompañe el proceso de enseñanza-aprendizaje, promueva la inclusión, reconozca la diversidad de los estudiantes y contribuya activamente a su desarrollo integral. En este marco, la retroalimentación se presenta como una estrategia pedagógica clave para fortalecer la participación activa del estudiante, fomentar su autonomía y mejorar su desempeño académico.

En un segundo apartado, se presenta el marco teórico que sustenta esta investigación, el cual examina los principios del aprendizaje y la forma en que los estudiantes construyen conocimiento. Se analizan conceptos fundamentales como el aprendizaje significativo, la autorregulación y la metacognición, así como la evolución del concepto de retroalimentación, desde su concepción conductista como simple corrección de errores, hasta su actual comprensión constructivista y sociocultural, orientada al acompañamiento del proceso formativo.

Finalmente, se incorporan como referentes teóricos los modelos de retroalimentación de Hattie & Timperley (2007) y Molloy & Boud (2014), que ofrecen un marco conceptual sólido para el análisis de la efectividad de la retroalimentación en la mejora del aprendizaje. Estos modelos permiten comprender la retroalimentación no solo como una respuesta informativa, sino como una interacción dinámica que potencia el pensamiento crítico, la reflexión y la toma de decisiones en los estudiantes.

1. La evaluación del y para el aprendizaje

Reconocido el papel fundamental que desempeña la evaluación en el rendimiento del estudiante como el mecanismo que permite valorar el aprendizaje adquirido y en la práctica docente como aquella que orienta la toma de decisiones pedagógicas para mejorar los procesos educativos; es indispensable que sea concebida como un proceso continuo que facilite la retroalimentación efectiva. En este sentido, la presente sección describe a breves rasgos los factores que han profundizado la problemática objeto de nuestro estudio, entre estos citamos, la evaluación basada en estándares, las características de la práctica docente y la naturaleza de la población de alumnos que conforman la institución educativa; a partir de lo cual se pretende describir y comprender el contexto escolar.

En primer lugar, la idea errónea de relacionar la evaluación con la mejora de escuela ha sido el principal generador de sistemas de evaluación negativos. Para fines de análisis, abordaremos la evaluación del aprendizaje como un proceso interactivo y complejo que debe potenciar el aprendizaje del estudiante a partir del punto de vista Moreno Olivos (2016). Este autor menciona que “la visión distorsionada de la evaluación enfocada en creencias y prácticas predominantes le atribuyen dos propósitos principales: informar para la toma de decisiones y motivar el aprendizaje” (29) a través de estándares más altos y pruebas estandarizadas.

El primer propósito cumple con la función de proveer datos a los responsables de la formulación de políticas educativas locales y estatales, que solo han conducido a una excesiva dependencia en las pruebas estandarizadas, útiles en información comparable para decisiones de gran alcance. En referencia a la segunda, muchas prácticas educativas se basan en aumentar la ansiedad para impulsar el rendimiento, ósea, enfrentar a los estudiantes a desafíos mayores lo que se espera los hará redoblar esfuerzos, mejorar sus puntuaciones y, en consecuencia, la efectividad escolar. Es decir, se ha implementado el enfoque “subir la barra” y más pruebas de alto impacto. Omitiendo el efecto negativo que pueden ejercer en estudiantes que ya afrontan dificultades (31).

Por otro lado, pese a las políticas de estado en preparar a los docentes en el desarrollo de competencias de evaluación, todavía existe un gran abismo en su adecuada aplicación en el aula. Por citar en países como Estados Unidos, pocos estados exigen obtener una licencia de enseñanza, mucho menos exámenes que verifiquen dichas competencias; así mismo en México, no hay inversión pública en la mejora de la

evaluación como herramienta pedagógica, no es de extrañar que las pruebas estandarizadas compensen las limitaciones (35). Por consiguiente, los diagnósticos incorrectos sobre necesidades y la no comprensión de habilidades y capacidades de aprendizaje de sus estudiantes; a más de la falta de comunicación con los padres y una evaluación inefectiva en el aula por parte del docente, son factores que confluyen negativamente en el desarrollo de los estudiantes (129).

En otras palabras, el rendimiento escolar disminuye porque las pruebas estandarizadas, aplicadas anualmente, no ofrecen al profesor información continua suficiente sobre el desempeño del alumno lo que dificulta la toma de decisiones pedagógicas adecuadas. Así mismo este no cuenta con recursos ni formación suficiente para implementar evaluaciones de aula efectivas, lo que mantiene a los sistemas de evaluación en crisis y el daño al estudiante. El autor enfatiza la necesidad de formar a los docentes en estas prácticas evaluativas y de equilibrar la evaluación del aprendizaje con la evaluación para el aprendizaje, para crear un entorno educativo más efectivo y equitativo (284).

En segundo lugar, destaca Moreno Olivos (2016) dos enfoques claves sobre la evolución del concepto de evaluación en la educación. El primero, la evaluación del aprendizaje centrado en medir el rendimiento académico de los estudiantes, mientras tanto, el segundo es la evaluación para el aprendizaje que propone utilizar la evaluación como una herramienta para potenciar el aprendizaje. La evaluación del aprendizaje es un tema de intenso estudio y desarrollo en las últimas décadas, sin embargo, debe ser reconocida como un proceso complejo que no puede captar completamente todas las dimensiones del aprendizaje, lo que conlleva que muchos profesores no siempre lo traducen en cambios prácticos en sus métodos de evaluación. Se sugiere que tanto la evaluación del aprendizaje como la evaluación para el aprendizaje son necesarias, y se debe buscar un equilibrio entre ambas para mejorar la educación en un contexto de reforma e incertidumbre en la escuela.

A breves rasgos, la evaluación del aprendizaje significa “medir y calificar el conocimiento adquirido por el alumno”; en tanto evaluación para el aprendizaje “se lleva a cabo de manera continua a lo largo del proceso educativo, con el fin de proporcionar retroalimentación y apoyo para el desarrollo del alumno”. Para mejorar la evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje es necesario un cambio en la cultura escolar, esto implica, modificar actitudes, valores, creencias, hábitos, técnicas, normas y tradiciones

compartidas por un grupo en un tiempo y espacio específicos. Es importante tener en cuenta que las mejores escuelas atraen a los mejores maestros y viceversa (298).

Para profundizar en la pertinencia de los diferentes enfoques en la cuestión a resolver es indispensable considerar las posturas epistemológicas de evaluación y su impacto en el currículo escolar sobre las que el autor se centra. Plantea tres enfoques principales: evaluación como tecnología, práctica cultural y práctica sociopolítica; aunque teóricamente distintas, en la práctica escolar estas configuraciones operan simultáneamente.

La evaluación entendida como tecnología, predomina especialmente debido a la influencia de organismos nacionales e internacionales que impulsan la aplicación de pruebas estandarizadas a gran escala, en respuesta a modelos educativos influenciados por la lógica de la industrialización. Ha adquirido protagonismo en los sistemas educativos globales, frecuentemente como respuesta a las exigencias de rendición de cuentas en la gestión de los recursos públicos. Se ha consolidado a lo largo del tiempo y ha mostrado resistencia al cambio, a pesar de los avances educativos. Considerada como una práctica centrada en métodos operativos rígidos y normativos, ha influido en la estructura del currículo y en las prácticas pedagógicas. La evaluación se presenta como una herramienta de control más que como un proceso formativo, limitando la autonomía tanto de docentes como de estudiantes. Esta concepción tiende a reducir la evaluación a la observación de conductas, sin considerar su función para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (100-7).

La evaluación, vista como una práctica cultural, considera al currículum y la evaluación como componentes interactivos dentro del contexto educativo, donde tanto profesores como alumnos son participantes activos en lugar de objetos pasivos. Desde esta perspectiva, la evaluación no debe centrarse en objetivos predeterminados, sino en cómo el proceso educativo y la interacción entre los participantes promueven el aprendizaje. Los docentes deben interpretar el currículum de manera flexible, adaptando su significado y aplicando juicios reflexivos en lugar de seguir instrucciones rígidas. En este marco, se integra plenamente en el proceso educativo y se convierte en un medio para mejorar el aprendizaje, no solo para medirlo. Los procedimientos de evaluación deben ser parte del aprendizaje continuo, involucrando la autoevaluación y la retroalimentación entre pares. Este enfoque considera la evaluación como una herramienta para el desarrollo de conocimientos compartidos y no como un fin en sí mismo (108-12).

En cuanto a la evaluación como práctica sociopolítica, se analiza su evolución histórica desde sus orígenes en la selección y clasificación de individuos hasta su papel en la actual educación estandarizada y competitiva. La evaluación ha pasado de ser una herramienta didáctica a convertirse en un mecanismo de control social y selección basado en el mérito. Las pruebas psicométricas y los exámenes estandarizados reflejan un sistema que prioriza la eficiencia y la objetividad sobre la educación integral (113-7).

Mientras la teoría educativa ha evolucionado hacia enfoques más constructivistas y participativos, la práctica de la evaluación a menudo sigue centrada en métodos tradicionales de medición estandarizada, destacando una paradoja entre los ideales educativos y la realidad práctica de la evaluación en muchos contextos educativos.

El enfoque de la evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje, más reciente, sugiere que la evaluación no debe ser meramente un mecanismo de medición, sino un proceso interactivo que motive y oriente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Además, cuestiona la dependencia excesiva de pruebas estandarizadas, que pueden ser perjudiciales al no proporcionar información continua y relevante para la enseñanza diaria. En su lugar, propone que los profesores utilicen evaluaciones en el aula para obtener datos que puedan mejorar la enseñanza y fortalecer la confianza de los estudiantes en sus capacidades, lo que requiere cambiar la perspectiva, de que la evaluación sea vista como un medio para fomentar el aprendizaje, más que como un simple instrumento de medición o rendición de cuentas. En consecuencia, la evaluación para el aprendizaje pretende que el alumno continúe aprendiendo provechosamente (efectiva) sin caer en la desesperación y desánimo (118-20).

1.1. Hacia un nuevo enfoque

La evaluación para el aprendizaje se enfoca en promover el aprendizaje mediante la retroalimentación formativa y la participación activa de los alumnos, la enseñanza se ajusta a las necesidades del estudiante, fomentando su confianza y responsabilidad en el proceso; es decir, busca un equilibrio que beneficie el desarrollo integral del alumno. El aprendizaje es entendido desde una perspectiva constructivista, donde el conocimiento es activo y se construye mediante la integración de nuevas ideas con experiencias previas

La teoría de aprendizaje significativo de Ausubel destaca la importancia de crear conexiones entre conceptos previos y nuevos. Mientras que el aprendizaje memorístico es útil en algunos contextos, el aprendizaje profundo es más efectivo para la retención y aplicación del conocimiento en diferentes situaciones. El concepto de “aprendizaje a lo

largo de la vida” adquiere mayor relevancia en la sociedad del conocimiento, ya que destaca la importancia de desarrollar competencias en lugar de acumular conocimiento; por cuanto, se requiere que los individuos sean capaces de adaptarse a contextos cambiantes y colaborar en un mundo diverso. La evaluación debe transformarse para permitir que los alumnos se conviertan en actores activos en su proceso de aprendizaje, fomentando su capacidad de autoevaluación y juicio crítico. Además, las prácticas de evaluación tradicionales limitan el aprendizaje y pueden desincentivar la colaboración y el desarrollo de habilidades prácticas en situaciones reales. Por lo tanto, es fundamental que los alumnos aprendan a identificar lo que necesitan aprender y a evaluar su propio trabajo, contribuyendo a su formación como aprendices autónomos (85-91). Asimismo, el nuevo enfoque implica el uso de diversas modalidades, tales como la evaluación interactiva, alternativa, formativa y sumativa, entre otras:

La evaluación interactiva debe ser un componente integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, en lugar de ser considerada una etapa final. Esta visión destaca la necesidad de que la enseñanza y la evaluación estén alineadas, ya que la forma de evaluar refleja directamente el enfoque de enseñanza. Una evaluación efectiva debe ser continua y dialogante, favoreciendo la comunicación abierta entre docentes y alumnos (56-8).

La evaluación alternativa critica las pruebas estandarizadas por su limitación en evaluar habilidades procedimentales y su enfoque en resultados en lugar de procesos. La evaluación alternativa busca ofrecer una gama más amplia de información sobre el rendimiento de los alumnos, enfatizando el contexto y permitiendo que los estudiantes demuestren sus competencias de manera más auténtica (59-60).

Las evaluaciones formativa y sumativa, por su parte la primera es un proceso continuo que busca mejorar el aprendizaje y la enseñanza, y la segunda una evaluación final que juzga el rendimiento de manera retrospectiva. La evaluación formativa se centra en la retroalimentación y la autoevaluación, adaptándose a las necesidades individuales de los estudiantes. Se destaca que la evaluación debe ser utilizada para informar sobre el aprendizaje y mejorar la práctica docente, en lugar de ser una mera justificación de calificaciones (61-3). Haciendo énfasis en la importancia que tiene la evaluación formativa en la mejora de los resultados de la evaluación sumativa, cabe resaltar la necesidad de recopilar y analizar tanto evidencia cuantitativa como cualitativa en el ámbito educativo, lo que deja abierta la necesidad de profundizar en aspectos relacionados a:

- a. *Percepciones de alumnos y maestros:* Se requiere un mayor entendimiento de las experiencias de evaluación desde la perspectiva de los involucrados, enfatizando la importancia de escuchar a estudiantes y docentes.
- b. *Implementación de cambios:* Es fundamental estudiar cómo iniciar, implementar e institucionalizar cambios en las prácticas evaluativas en las aulas, especialmente ante la presión por rendir cuentas públicamente.
- c. *Teoría del aprendizaje:* Se necesita investigar más sobre la relación entre la evaluación para el aprendizaje y las teorías sobre el esfuerzo intelectual, buscando articulaciones que promuevan un impacto positivo en el aprendizaje.
- d. *Relación entre asignaturas escolares:* Muchos estudios se han centrado en asignaturas específicas, por lo que es necesario identificar características y aspectos específicos de una evaluación adecuada y su coordinación entre diferentes materias.
- e. De estas áreas de investigación emergen varias orientaciones:
 - Comprender la complejidad de la evaluación para el aprendizaje, priorizando la exploración de esta complejidad sobre la precisión.
 - Conectar hallazgos de investigaciones a gran escala con estudios naturalistas más pequeños para enriquecer la práctica en el aula.
 - Destacar la necesidad de más financiación para investigaciones en evaluación, con el fin de demostrar su potencial para mejorar el sistema educativo.

En conclusión, la evaluación formativa no solo puede enriquecer la comprensión del aprendizaje, sino que también debe ser objeto de una investigación más profunda para informar y mejorar las prácticas educativas. De otro modo, el enfoque contemporáneo de la evaluación aboga por una integración más profunda de la evaluación en el proceso educativo, fomentando un ambiente de aprendizaje colaborativo y centrado en el alumno, donde la evaluación se convierte en un medio para potenciar el aprendizaje, en lugar de ser vista como un fin en sí misma (158-95).

1.2. La situación actual en las instituciones fiscales

Pese a que, la educación se considera un medio para la inclusión social y una herramienta para disminuir la desigualdad, mejorando la calidad de vida y las

oportunidades de los grupos menos favorecidos. El Ecuador, un país considerado pluriétnico e intercultural cuyo 25 % según (INEC 2019) está conformado por minorías afroecuatorianas, indígenas y montubias, además a partir del 2015 se implementa la política de inclusión e igualdad de la diversidad étnica a través de la LOEI. Las diferencias socioeconómicas y de acceso al sistema educativo entre los mestizos y minorías son observables, los resultados obtenidos en el examen unificado Ser Bachiller (INEVAL 2018) denotan poca variabilidad; sin embargo, los indicadores de logro educativo si evidencian grandes brechas donde casi el 40 % de estudiantes pertenecientes a una minoría étnica reprueban y abandonan el sistema escolar, vs el 23 % de los mestizos; lo que a largo plazo dificulta su desarrollo en la vida. Los hallazgos descritos junto a la investigación realizada indican “que el rendimiento académico de todos los alumnos disminuye cuando la composición étnico escolar de un colegio aumente” (Meneses 2024, 11-2).

En este sentido, es relevante reconsiderar dentro del sistema educativo el diseño e implementación de metodología de evaluación del aprendizaje; ya que el actual fue estructurado bajo el enfoque de cosmovisión occidental “fundamentado en un modelo de asimilación: lo que se traduce que tanto la malla académica como el mismo examen no consideran la diversidad de la población” (13). En otras palabras, los exámenes estandarizados abren o cierran caminos para que los estudiantes continúen su etapa de educación superior, en nuestro país pese a los esfuerzos realizados en el acceso a la educación, persisten diferencias en las oportunidades y rendimiento académico entre los grupos mayoritarios (mestizos y blancos) y las minorías étnicas. El desafío actual según Meneses (2024, 11-8) sugiere “revisar el modelo de educación existente, identificar obstáculos que podrían limitar la aplicación la legislación vigente y fomentando la elaboración de estudios de impacto, seguimiento y evaluación de esta”.

Acercándonos al ámbito escolar objeto de investigación, podemos enunciar que es una institución fiscal del Distrito Metropolitano de Quito, según (Meza Bolaños 2021) señala “es un referente del laicismo por su aporte a la vida política, social y educativa de la capital ecuatoriana que ha perdurado por décadas”, en los últimos años debido a las políticas educativas de sectorización se ha visto conformada por estudiantes pertenecientes a minorías étnicas o grupos socioeconómicos desfavorecidos, quienes presentan carencias en diversos aspectos sociales, culturales y económicos; y son el reflejo de la realidad que experimentan la gran mayoría de las instituciones fiscales, producto de la convergencia de factores negativos que evidencian un insatisfactorio

desempeño estudiantil y débil desarrollo de habilidades. En este contexto, se pueden mencionar la práctica docente y la falta de motivación por parte del estudiante en su aprendizaje como algunas de las variables influyentes.

A modo de resumen, este apartado critica la dominancia de la evaluación como tecnología, señalando sus implicaciones en la desprofesionalización de los docentes y en la perpetuación de un sistema educativo centrado en el control y la estandarización, en lugar de en la innovación y la adaptación a las necesidades educativas contemporáneas.

Luego de explorar la problemática actual con respecto al enfoque de la evaluación y su impacto en el proceso educativo surge la necesidad de comprender los principios que rigen el aprendizaje y la manera en que los estudiantes construyen el conocimiento. Además, es imprescindible fundamentar el estudio en las teorías de aprendizaje que explican el impacto de la retroalimentación en la mejora del rendimiento académico y en la formación integral del estudiante.

2. Marco teórico

En esta sección, se profundiza en los principales conceptos que sustentan la base teórica de la retroalimentación como una estrategia de mejora en el desempeño de los estudiantes, se describirán las categorías: aprendizaje, teorías de aprendizaje fundacionales con sus principales supuestos, el origen del concepto retroalimentación desde la perspectiva de la teoría de aprendizaje Socio Constructivista y el concepto Zona de Desarrollo próximo cómo su principal constructo.

El aprendizaje es el eje fundamental de la evaluación, ya que los docentes analizan lo aprendido por los estudiantes en un contexto específico. Muchos autores omiten definir explícitamente el concepto de aprendizaje que subyace en sus estudios; sin embargo, según el enfoque constructivista, el conocimiento no es pasivo ni reforzado mecánicamente; se construye activamente mediante procesos de interpretación y contextualización. Este aprendizaje es tanto individual como social, ya que está influido por interacciones dentro de comunidades de práctica. El aprendizaje significativo, propuesto por Ausubel, ocurre cuando se conectan nuevas ideas con conocimientos previos, creando redes conceptuales que dan sentido a la información. No obstante, las conceptualizaciones ingenuas o basadas en experiencias cotidianas pueden dificultar la comprensión de conceptos formales, especialmente en áreas como la ciencia. Por ello, es crucial ayudar a los alumnos a reconceptualizar sus ideas mediante datos que desafíen sus nociones previas (Moreno Olivos 2016, 39-40).

El aprendizaje puede clasificarse como superficial, profundo o estratégico. El superficial se enfoca en la memorización sin comprensión, lo que limita su aplicabilidad en otros contextos. El profundo, en cambio, busca una comprensión significativa y requiere un compromiso activo. Por último, el estratégico combina ambos enfoques según las necesidades del contexto educativo. Aunque el aprendizaje memorístico es útil en ciertos casos, como la práctica repetida de habilidades básicas, la educación debe priorizar la comprensión significativa. Esto implica utilizar evaluaciones alineadas con el tipo de aprendizaje que se busca fomentar, favoreciendo un equilibrio entre contenido factual y desarrollo personal (41-3).

Shaun (2016) define al aprendizaje como “un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia”. A fin de entender en forma óptima los principios del aprendizaje humano es indispensable conocer las teorías de aprendizaje y su relación con la retroalimentación.

2.1. Las teorías de aprendizaje

El aprendizaje ha sido tradicionalmente comprendido como una actividad exclusivamente humana vinculada al pensamiento y la capacidad de representar, conocer, y ejecutar. Para describir las teorías del aprendizaje es esencial conocer tres perspectivas: el aprendizaje como adquisición de respuestas, el aprendizaje como adquisición de conocimiento, y el aprendizaje como construcción de significado. El conductismo se asocia con la primera perspectiva, mientras que las dos últimas se vinculan al enfoque cognitivo. Con el tiempo, el aprendizaje se ha alejado de los enfoques conductistas hacia teorías cognitivas, especialmente desde los años cincuenta, con el advenimiento de la programación educativa por objetivos, donde el profesor se convierte en el principal transmisor de conocimientos. Aunque el aprendizaje sigue siendo evaluado en función de la cantidad de información adquirida, el control consciente del aprendizaje no es un objetivo explícito en este enfoque, que se centra principalmente en la transmisión de contenido y la evaluación cuantitativa del mismo (Zapata-Ros Miguel 2015).

El conductismo, dominó la psicología del aprendizaje en la primera mitad del siglo XX, explicando el aprendizaje como asociaciones entre estímulos y respuestas, sin recurrir a procesos mentales. Thorndike, Pavlov y Guthrie destacaron con teorías que demostraron cómo las consecuencias y la contigüidad fortalecen estas asociaciones. B. F. Skinner desarrolló el condicionamiento operante basado en el refuerzo para aumentar o

disminuir conductas según sus consecuencias, su modelo de tres términos (estímulo, respuesta y refuerzo) sigue siendo fundamental, destaca la idea de que el aprendizaje es una respuesta a estímulos específicos donde la repetición y el refuerzo adecuado garantizan el aprendizaje; surgen conceptos como extinción, generalización y moldeamiento que han permitido modificar conductas complejas, aplicadas en diversos contextos educativos (Schunk 2012).

Análogamente, se expone que el aprendizaje consiste en un ajuste basado en la repetición, el comportamiento o las respuestas influenciadas principalmente por factores ambientales; lo que implica la formación de asociaciones entre estímulos y se fundamenta en las ideas de los empiristas, como Bacon y Pearson. En este enfoque, el maestro actúa como un “ingeniero educacional” responsable de organizar y administrar refuerzos para maximizar la eficiencia del aprendizaje, favoreciendo el refuerzo positivo que incremente la posibilidad de que la conducta se repita, mientras que el castigo disminuye esa probabilidad. Se excluyen los pensamientos, creencias y sentimientos; no por su ausencia, sino porque las causas del aprendizaje son aspectos observables (Ortiz Ocaña 2013).

El enfoque de retroalimentación se sustenta en el principio del condicionamiento operante, el cual se basa en una contingencia de tres términos: un estímulo discriminativo (antecedente), una respuesta (conducta) y un estímulo reforzante (consecuencia). En este modelo, las consecuencias de las conductas influyen en la probabilidad de que se produzca una respuesta ante determinados estímulos del entorno. La retroalimentación juega un papel central, ya que los refuerzos y castigos operan como retroalimentación directa: incrementan la conducta cuando se aplican refuerzos y la reducen cuando se aplican castigos. Este proceso de retroalimentación continua, mediante la repetición de reforzamientos, resulta clave para moldear y ajustar el comportamiento de forma eficaz, especialmente cuando es inmediato y relevante para la memoria y la motivación, sin necesidad de apelar a procesos internos. Conceptos fundamentales en este enfoque incluyen el uso de reforzadores y la aplicación de castigos como mecanismos para guiar el aprendizaje. Se ha demostrado que el uso de refuerzos parciales es más eficaz que el refuerzo continuo, ya que promueve respuestas más estables y consistentes. Aunque el conductismo se centra en las conductas observables, reconoce que el aprendizaje se optimiza cuando las respuestas se asocian a consecuencias claras, haciendo de la retroalimentación una herramienta esencial para el ajuste de comportamientos, y el fortalecimiento de hábitos y habilidades mediante la relación estímulo–respuesta (Schunk 2012, 40-5).

La transferencia ocurre cuando se responde de manera similar a estímulos distintos pero relacionados con los del condicionamiento original. La autorregulación incluye procesos como autovigilancia, auto instrucción y autor reforzamiento, permitiendo que el individuo controle su aprendizaje. Para instruir eficazmente, se deben plantear objetivos claros, usar pasos pequeños, reforzar conductas y aplicar técnicas como contratos de contingencias e instrucción basada en computadoras (Schunk 2012).

La educación se considera un proceso estandarizado, donde el maestro es un transmisor autoritario de conocimientos y el estudiante un receptor pasivo, en este contexto la visión conductista ha sido criticada por su ineficiencia en un mundo moderno, caracterizado por cambios constantes y desafíos globales. Los sistemas educativos deben adaptarse a estos cambios, promoviendo la creatividad, la autorregulación y la capacidad crítica de los estudiantes. Para lograrlo, se propone la integración de teorías como el constructivismo, la psicología cognitiva, las tendencias humanistas y el enfoque histórico-cultural, con el fin de desarrollar una educación que favorezca la creatividad y el compromiso de los estudiantes con su entorno y con los cambios sociales y técnicos contemporáneos.

La psicología cognitiva contemporánea surgió como una respuesta al avance tecnológico y los retos científicos posteriores a la Segunda Guerra Mundial. La revolución en la tecnología computacional y la ingeniería espacial soviética impulsaron un cambio de paradigmas en la psicología, sustituyendo al neoconductismo predominante en Estados Unidos. Este movimiento se divide en dos etapas: una inicial, precomputacional, y otra relacionada con los teóricos del procesamiento de la información. Autores destacados como Jerome Bruner, David Ausubel, Robert Sternberg y Robert Glaser resaltaron la importancia del estudio de los procesos del pensamiento, la estructura del conocimiento y la metacognición, tanto en laboratorios como en entornos educativos naturales (Ortiz Ocaña 2013).

Entre sus principales aportes se encuentran; el rescate de los aspectos cognitivos como base del aprendizaje creativo, reconocimiento de estos aspectos como mediadores de la conducta, modificables durante el aprendizaje, el uso del método experimental natural para estudiar los procesos cognitivos y el énfasis en la metacognición (entendida como el conocimiento y control del procesamiento de información). Como limitaciones se mencionan: la visión reducida hacia el estudio de estructuras y procesos cognitivos, dejando de lado otros aspectos de la personalidad; predominio de estudios explicativos en lugar de intervenciones prácticas; la falta de propuestas claramente diferenciadas sobre

la enseñanza en su etapa más reciente. Bruner y Ausubel realizaron aportes significativos como el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje significativo, presentes en diversas corrientes pedagógicas. En estos enfoques, el maestro asume un papel de facilitador que promueve en el estudiante un aprendizaje activo, significativo y reflexivo (29-31); a través del diseño de experiencias didácticas que fomenten la significatividad lógica de los contenidos, utilizando estrategias cognitivas y metacognitivas para desarrollar habilidades de pensamiento crítico. Este enfoque promueve que los estudiantes aprendan a pensar y reflexionar con apoyo y retroalimentación continua, en contraste con el modelo tradicional centrado únicamente en la transmisión de información. Su énfasis recae en cómo se adquieren el conocimiento y las habilidades, en la formación de estructuras mentales y en los procesos de codificación, almacenamiento, recuperación y organización de la información. El aprendizaje se concibe como un fenómeno mental interno, derivado de la interacción entre lo que las personas dicen, hacen y piensan. Un tema central es el procesamiento mental de la información, entendido como su construcción activa, adquisición, repetición y codificación en la memoria.

En esta línea, la teoría cognoscitiva social de Bandura plantea que el aprendizaje ocurre a través de la interacción con el entorno social, en una relación recíproca entre factores personales, conductuales y ambientales. Este aprendizaje puede ser directo, mediante la ejecución, o vicario, a través de la observación de modelos. El proceso se sustenta en la autorregulación, que incluye la autoobservación, autoevaluación y autorreacción. Elementos como las metas personales, las expectativas de resultados, los valores y la autoeficacia influyen en la motivación y el rendimiento, favoreciendo la percepción de progreso y reforzando la propia creencia en la capacidad de aprender.

El modelamiento juega un papel central en la teoría, ya que facilita el aprendizaje y la adquisición de conocimientos a través de la observación. Sin embargo, observar un modelo no garantiza el aprendizaje; los modelos solo motivan y proporcionan información sobre las consecuencias de las acciones. La autoeficacia, que se refiere a la confianza en la propia capacidad para ejecutar tareas, es crucial para el aprendizaje y la autorregulación. Los estudios han demostrado que el aprendizaje de habilidades complejas se logra mediante una combinación de aprendizaje en acto y vicario, con retroalimentación y práctica continua (Schunk 2012, 160).

El aprendizaje, según la teoría cognoscitiva social, ocurre a través de la participación activa y la observación, siendo ambas necesarias para el aprendizaje escolar. Este tipo de aprendizaje involucra procesos como atención, retención, producción y

motivación. La memoria, aunque no está completamente estudiada, se entiende como la capacidad de almacenar información simbólica. La motivación está influenciada por metas, valores y expectativas, y la autoeficacia aumenta cuando las personas perciben su progreso. La transferencia, facilitada por la autoeficacia, ocurre cuando las personas creen que sus acciones en nuevas situaciones serán aceptadas y resultarán en éxitos (161).

La retroalimentación en el cognitivismo no solo es una respuesta a la conducta, sino un mecanismo de mejora reflexiva sobre los procesos de aprendizaje; es decir, una parte vital del proceso metacognitivo, por cuanto facilita a los estudiantes monitorear y ajustar sus estrategias de aprendizaje, favoreciendo una mayor comprensión y el dominio del contenido. Es importante, en la instrucción formativa de los estudiantes debido a que: contribuye a la identificación de errores, a la comprensión correcta de conceptos y ajuste de métodos de estudio. O sea, la retroalimentación es utilizada como un medio para fomentar la comprensión profunda del material (125-30).

En relación con la construcción de conocimiento, la retroalimentación se enfoca en los procesos de construcción de significado, en lugar de ser un simple medio para corregir errores. Donde los estudiantes deben recibir retroalimentación que los ayude a organizar la información y relacionarla con lo que ya saben, fortaleciendo así sus esquemas mentales y promoviendo un aprendizaje significativo (Ortiz Ocaña 2013, 92).

Así mismo, los estudiantes participan activamente en la elaboración de su propio conocimiento al enfrentarse a los desafíos de aprender y aplicar nuevas estrategias cognitivas, reforzando la importancia de la interacción activa entre el estudiante y el material de aprendizaje. Por otro lado, la autorregulación del aprendizaje no solo ajusta la comprensión del contenido, sino que también mejora su capacidad para autorregular su proceso de aprendizaje, lo que incluye establecer metas, evaluar su progreso y modificar estrategias cuando es necesario. (Schunk, 2012, 131-5).

En síntesis, las teorías conductuales consideran que los docentes deben generar el contexto de tal manera que los estudiantes respondan en forma adecuada a los estímulos, en tanto, las teorías cognitivas buscan que el aprendizaje sea trascendental a partir de la autovaloración que tienen sobre sí mismos y los ambientes de formación; para lo cual es indispensable que los maestros tomen en cuenta cómo la enseñanza influye en las ideas de los aprendices.

Al considerar que la corriente cognitivista se centra en la perspectiva que describe a la teoría de aprendizaje como “la construcción de significado”, es en las décadas de 1970 y 1980 que la investigación cognitivista se aplica en contextos de aprendizaje más

realistas, proyectando un estudiante más activo y autónomo; el cual no solo asimila conocimiento, sino que lo construye a partir de sus experiencias previas, asignándole sentido y comprensión personal. Esto implica un cambio en el rol del profesor, quien ahora participa en el proceso de construcción del conocimiento junto al estudiante (Zapata-Ros Miguel 2015), da origen a lo que se conoce como el constructivismo.

El enfoque teórico aproximación psicogenética en el que Jean Piaget indaga el desarrollo cognitivo y la forma en la que los seres humanos asimilan, producen y aplican el conocimiento. se fundamenta en la evolución que los niños presentan en sus diferentes etapas de crecimiento cognitivo, definidas cada cual por habilidades y patrones de pensamiento. En esta visión, el maestro promueve el avance y autonomía del aprendiz, bajo un entorno de tolerancia y seguridad personal alcanzada por la instrucción indirecta y la resolución de problemas, atenuando la presencia autoritaria que concede mayor autonomía. Se evita las gratificaciones y correctivos; sin embargo, se reconocen los fallos y formas de solucionar los retos; sobre todo se valora un comportamiento inadecuado con las denominadas consecuencias que cada acto implica. La formación docente debe ser congruente con el constructivismo, permitiendo que los maestros asuman nuevos roles por convicción y enriquezcan sus prácticas educativas con creatividad y experiencias concretas (Ortiz Ocaña 2013).

La teoría de Piaget plantea que el conocimiento humano es una adaptación biológica activa que surge de la interacción entre el sujeto y su entorno, basada en un equilibrio dinámico entre asimilación (incorporar estímulos externos a estructuras mentales existentes) y acomodación (ajustar esas estructuras a nuevos estímulos). Este proceso implica una construcción activa del conocimiento a través de la internalización de acciones externas, lo que permite desarrollar estructuras intelectuales internas. El desarrollo intelectual, que atraviesa etapas sensorio-motriz, operaciones concretas y pensamiento lógico-formal, es fundamental para el desarrollo moral y afectivo, configurando toda la personalidad del individuo (25-6).

Destaca la importancia del carácter activo del sujeto en la construcción del conocimiento y el desarrollo creativo, valorando el rol de los conocimientos previos y el proceso de interiorización como claves para la creatividad. Además, reconoce la influencia de factores biológicos en el desarrollo psicológico y utiliza métodos experimentales innovadores para estudiar el pensamiento.

Sin embargo, limita el rol de lo social en el desarrollo psíquico y presenta una visión intelectualista de lo psicológico, priorizando un desarrollo interno y autónomo del

individuo. A pesar de no otorgar a la educación un papel central en la construcción del conocimiento, sus ideas han influido significativamente en pedagogías modernas, como la Pedagogía Operatoria. Este enfoque promueve una enseñanza que fomente la lógica infantil, el aprendizaje mediante descubrimiento personal, y la resolución de desafíos. El maestro actúa como facilitador, creando condiciones que estimulen la interacción constructiva entre el estudiante y el objeto de conocimiento, promoviendo la comprensión autónoma basada en la observación y la experimentación (27-8).

Distingue que el aprendizaje no es una simple transmisión de información, sino una construcción basada en el contexto físico y social del individuo. Las teorías de Piaget y Vygotsky son fundamentales en esta corriente. Piaget enfatiza las etapas del desarrollo cognitivo y la búsqueda de equilibrio entre asimilación y acomodación, mientras que Vygotsky resalta el entorno social, el lenguaje y la zona de desarrollo próximo (ZDP) como pilares para el aprendizaje colaborativo y mediado. En los ambientes constructivistas, el rol del docente cambia de transmisor de conocimientos a facilitador del aprendizaje. Métodos como el aprendizaje por descubrimiento, la enseñanza reflexiva, y el aprendizaje asistido por pares promueven la comprensión profunda y la autorregulación de los estudiantes. Este enfoque prioriza la motivación intrínseca, la interacción social y la evaluación auténtica, creando espacios multidimensionales que fomentan la autonomía y la construcción activa del conocimiento. En esencia, el constructivismo busca formar aprendices autónomos, críticos y reflexivos, capaces de contextualizar y aplicar lo aprendido en situaciones significativas (Schunk 2012, 274-5).

Los estudiantes construyen su conocimiento a partir de significados personales, influenciados por factores sociales y ambientales. Según Piaget, el aprendizaje se basa en equilibrar estructuras cognitivas internas y la realidad externa, mientras que Vygotsky enfatiza la interacción social y cultural. Aunque no aborda explícitamente la memoria y la transferencia, se considera que estas son más efectivas cuando el conocimiento tiene un significado personal. La autorregulación, clave en el aprendizaje, implica procesos mentales como planeación y evaluación, internalizados a través del lenguaje y la cultura. Los docentes, en este enfoque, estructuran ambientes de aprendizaje que fomenten la construcción activa de conocimientos, apoyando a los estudiantes con herramientas como el andamiaje y la zona de desarrollo próximo (276).

Se precisa aclarar que la teoría y la práctica se complementan mutuamente para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, cada una por sí sola no generan efectos positivos en el individuo; ya que se requiere de un marco general conceptual que permita analizar

los diferentes factores situacionales. Por otro lado, las teorías en conjunto analizan cómo ocurre el aprendizaje, el rol que desempeña la memoria, y la motivación, cómo sucede la transferencia, los procesos que participan en la autorregulación y las repercusiones para el adiestramiento.

Según refiere el autor Ortiz Ocaña (2013), la retroalimentación constructivista fomenta la construcción activa del conocimiento, a partir de la reflexión y elaboración propia de los aprendizajes de los estudiantes, en lugar de recibir información pasivamente. Conecta los conocimientos previos con los nuevos, facilitando la integración conceptual y el desarrollo de competencias creativas. Además, utiliza situaciones desafiantes para generar conflictos cognitivos que estimulen el razonamiento autónomo y aprovecha el andamiaje en la zona de desarrollo próximo (ZDP) para ayudar al desarrollo de habilidades aún no alcanzadas de forma independiente.

De igual manera, incentiva el descubrimiento personal, evitando la transmisión mecánica y promoviendo la exploración activa, mientras que el docente actúa como facilitador, guiando hacia el aprendizaje autónomo y la autorregulación. Finalmente, esta retroalimentación contextualizada considera tanto los aspectos cognitivos como los sociales, resaltando la importancia de las interacciones en el entorno del estudiante (26-9).

Por su parte, Schunk (2012) menciona que la retroalimentación cumple un papel fundamental en la construcción activa del conocimiento, incentivando al estudiante a reflexionar, cuestionar y reorganizar su comprensión, a través de la conexión de los esquemas cognitivos previos del estudiante hacia la integración de nueva información de manera significativa. Puede desafiar las creencias previas al generar incongruencias mentales que exijan un razonamiento crítico para resolver contradicciones. Dentro de la zona de desarrollo próximo (ZDP), actúa como un andamiaje que ayuda al estudiante a progresar hacia la autonomía, incentivando el descubrimiento personal del conocimiento más allá de la corrección de errores. También promueve la autorregulación al permitir que los estudiantes evalúen su aprendizaje, establezcan metas y ajusten estrategias. La efectividad se amplifica en un contexto social, donde las interacciones y el lenguaje enriquecen la construcción del conocimiento (260-300).

2.2. La retroalimentación y la teoría sociocultural

El concepto tiene un enfoque conductista estrecho, debido a que tuvo sus orígenes en la ingeniería y la biología como el control del rendimiento de un sistema a partir del ingreso de información que permita ajustar y mejorar su funcionamiento (Molloy y Boud

2014), fue hasta la década de 1950 que se aplicó en la educación, sin considerar que ya no se trataba de una máquina; sino de los sujetos de aprendizaje (estudiantes). Aquello representó la omisión de dos elementos teóricos, la voluntad del alumno y la influencia que el proceso puede generar en su desempeño a partir de la información proporcionada. De a poco se conceptualizó en la psicología académica y se asoció con el informe de los resultados, principio esencial en la Ley del Efecto de Thorndike. Posteriormente, Skinner resaltó la importancia de la inmediatez de los refuerzos, a partir de lo cual en la electrónica y la ingeniería se relacionó el término con diagnóstico y corrección en el aprendizaje (Moreno Olivos 2021, 21-8).

En términos generales, la retroalimentación en educación se estableció sin un conjunto de elementos que reafirmen su validez y se suponía que los alumnos, para su avance solo necesitarían guías concretas. Con el afán de establecer momentos de la evolución del concepto, según (Moreno Olivos 2021) “hay tres etapas de retroalimentación: conocimiento de resultados, elogios por el esfuerzo y retroalimentación específica adaptada. También destaca la importancia de que los estudiantes comprendan y apliquen criterios de alta calidad y estrategias para mejorar su trabajo”. La funcionalidad de la retroalimentación se evidencia en estudiantes inexpertos, en situaciones de fallo o conocimiento limitado; es decir, que denote su influencia en el aprendizaje.

A modo de conclusión, se han determinado dos visiones teóricas relacionadas a la retroalimentación: la cognitivista, que la describe como correctiva y directiva, y la socio-constructivista, que la percibe a través del diálogo como un proceso de coconstrucción. Pese a sus características distintivas, son complementarias en lo que se refiere a satisfacer las necesidades particulares de los estudiantes. Sin embargo, en la actualidad debido a la interacción y el aprendizaje compartido como principales fortalezas, la perspectiva socio constructivista es la que perdura y sobre la que a continuación enfatizamos el análisis de la teoría de aprendizaje (31-4).

Lo explicado en el párrafo anterior sobre el constructivismo es una aproximación al “individual”; no obstante, para profundizar en nuestro objeto de indagación cabe mencionar que existe la dimensión “social”, la cual, según (Hernández Salamanca 2023) indica “el ser humano construye el conocimiento mutuamente y en consideración a los contextos sociales y culturales”; lo que reconoce y comprende es el resultado de la interacción con los otros; donde las particularidades de la sociedad, su historia y cultura influyen de forma directa en el proceso de construcción del conocimiento.

Lev Vygotsky y otros teóricos como Leontiev y Rubinstein del enfoque histórico sociocultural sostienen que el desarrollo humano es dinámico, definido no solo por factores biológicos, sino que es influenciado por el entorno social, histórico y cultural en el que se desenvuelve el sujeto. Resaltan la trascendencia de los objetos culturales y la función mediadora de lenguaje en la asimilación de las funciones psicológicas. Destacan ideas como que la enseñanza no solo adecúa, sino que estimula hacia adelante el desarrollo infantil. Introduce los conceptos: la zona de desarrollo próximo y la idea de que la educación no solo adapta (74-5).

La obra de L. S. Vygotsky, surgida durante la revolución soviética, transforma la psicología con su enfoque histórico-social sobre el desarrollo del conocimiento humano. Destaca la naturaleza histórico-social del conocimiento, integrando la psiquis en un contexto histórico, y la influencia de las condiciones sociales en los procesos mentales. Plantea que las funciones psíquicas superiores se desarrollan en un contexto social y cultural, siendo el lenguaje una herramienta clave para la interiorización de estas funciones. Además, subraya la unidad entre afecto e intelecto, mostrando que los procesos mentales son una mezcla de emociones e intelecto. Introduce el concepto de “zona de desarrollo próximo” (ZDP), que evalúa el potencial de desarrollo del niño, resaltando que la educación debe orientar el futuro desarrollo y no solo lo alcanzado. Vygotsky establece la teoría del “origen social de la mente”, destacando la influencia del entorno y las interacciones sociales en el aprendizaje infantil (Ortiz Ocaña 2013, 40-3).

El concepto al que nos referiremos en esta sección es el denominado ZDP que según (Ortiz Ocaña 2013) indica “cada estudiante es capaz de aprender una serie de aspectos que tienen que ver con su nivel de desarrollo, pero existen otros que pueden ser asimilados con la ayuda de un adulto o de iguales más aventajados”; es decir, es la brecha que existe entre lo que el estudiante puede aprender solo y lo que puede aprender en colaboración de adultos o compañeros experimentados.

A modo de ilustración, se puede ejemplificar el uso del concepto como las pequeñas ruedas auxiliares ubicadas en ambos lados de la rueda principal posterior de una bicicleta para niños, las cuales brindan apoyo al niño mientras aprende a dominar su equilibrio, una vez alcanzada la habilidad, estas ya no tienen sentido. En otras palabras, esta función de andamiaje (soporte) que cumple el ZDP según (Hernández Salamanca 2023) menciona “brinda ayuda y mejora el rendimiento de una actividad y cuando la meta se consigue se procede a retirarlo”.

Por otro lado, el paradigma enfatiza la relevancia del papel docente como facilitador en el alcance de competencias más avanzadas al ser el responsable de generar las condiciones propias de la ZDP y los procesos del andamiaje; y de mediador por ser colaborador del proceso. Además, también propone la “doble formación”, por cuanto antes de internalizar la adquisición de habilidades mentales éstas se desarrollan primero en la interacción con otros.

A modo de conclusión, la noción de ZDP se ha incorporado en la investigación educativa como un insumo relacionado al aprendizaje cooperativo y estrategias en las que los estudiantes pueden enseñar y aprender unos de otros; o sea, dónde la interacción educativa destaca a la mediación en contextos formales o informales como un elemento fundamental en el aprendizaje. En este sentido, cualquier individuo que provea un proceso de mentoría en la concepción sociocultural es denominado “maestro”, y en el proceso de valorar su trabajo será imprescindible detectar los aspectos a conocer y escoger el mejor procedimiento para obtener la información requerida (Ortiz Ocaña 2013, 48-52).

Antes de culminar, es pertinente resaltar que el constructivismo social se fomenta en el aprendizaje en contexto sociocultural, en el caso de Latinoamérica, es tratar de llevar la cotidianidad de las aulas escolares con la desigualdad socioeducativa. Más allá de un ideal, sino como un referente de las tendencias educativas contemporáneas relativas a la Pedagogía social cabe mencionar que los postulados descritos en la Pedagogía Crítica son los que más ajustan a dichos principios, según menciona el autor de la obra Teorías de la educación: De la escuela a la sociedad red: hacia una pedagogía 3.0 en la siguiente cita.

En el plano estrictamente programático, encontramos tres pilares de una pedagogía crítica: el papel del sujeto (y su autonomía por medio de la razón), el diálogo intersubjetivo (y la necesidad de crear condiciones simétricas para hacer posible el diálogo) y el poder transformador de la acción educativa (de hecho, se actualiza la inquietud ilustrada que concedía a la educación una función liberadora para el individuo y transformadora para la sociedad). (Prats Gil 2010)

También considerada como la “pedagogía de la pregunta” debido a la importancia que otorga al estudiante la habilidad de plantear preguntas que enriquezcan el estudio y la interpretación de la realidad; y que contribuyan a la transformación social y cultural, siendo Freire e Illich, los exponentes del sustento histórico de la educación social (Prats Gil 2010).

2.3. Retroalimentación como concepto

Luego de realizar un análisis de las principales teorías de aprendizaje y la evolución del constructo retroalimentación en cada una ellas, los siguientes apartados a desarrollarse estarán enfocados a la Teoría Socio-Cultural, toda vez que sus postulados son los que más se ajustan a la línea de investigación sugerida.

La retroalimentación, desde una perspectiva pedagógica, se concibe como una herramienta clave para mejorar el aprendizaje y la enseñanza, no solo por su capacidad de influir en el rendimiento, sino por su potencial formativo cuando se integra adecuadamente en el proceso educativo. Según Hattie y Timperley (2007), su eficacia depende del tipo, la forma y el momento en que se ofrece, ya que puede tener efectos variados. Mientras algunos la entienden como una simple consecuencia del desempeño —información proporcionada por un agente sobre aspectos del rendimiento—, otros autores como Cramp (2011) y Archer (2010) la conciben como un proceso integral, continuo y secuencial, fundamental para el aprendizaje. Asimismo, Hounsell et al. (2008) introducen las nociones de feed-up y feed-forward para resaltar su utilidad tanto en el presente educativo como en contextos futuros. Finalmente, Molloy, Borrell-Carrió y Epstein (2015) destacan su carácter procesual, que implica solicitar, recibir e interpretar información con el fin de modificar el desempeño posterior, superando la idea de que se limita a la entrega de datos por parte de un tercero.

Por otro lado, también la retroalimentación se concibe como un proceso dinámico, centrado en el estudiante, que tiene como propósito mejorar el aprendizaje a través del contraste entre el rendimiento actual y los estándares esperados. Boud y Molloy (2014) la definen como un medio a través del cual los aprendices obtienen información que les permite reconocer las diferencias entre su desempeño y los criterios establecidos, facilitando así la mejora continua. Esta concepción resalta su carácter formativo, su prolongación en el tiempo, su vinculación con la acción y su enfoque autorregulador. Winne y Butler (1994) amplían la visión al considerarla una herramienta que permite al estudiante ajustar o reestructurar su conocimiento, tanto cognitivo como metacognitivo. Por su parte, Kulhavy (1977) aporta una noción más básica al entenderla como la indicación de si una respuesta es correcta o incorrecta, aunque estudios posteriores advierten que su efectividad depende del contexto y del nivel de comprensión del estudiante. La retroalimentación es más eficaz cuando se ofrece en un marco significativo de aprendizaje y cuando se adapta a las necesidades del alumno, actuando como mediadora entre el conocimiento previo y el nuevo. La perspectiva socio constructivista,

hoy predominante, destaca el diálogo y la participación activa del estudiante como elementos clave del proceso, alejándose de un enfoque correctivo unidireccional. Así, la retroalimentación puede adquirir distintas formas: informativa, motivacional o de refuerzo, e influir significativamente en el desarrollo de competencias de autorregulación y juicio crítico, elementos esenciales en el aprendizaje autónomo y sostenible.

Hattie y Timperley (2007) manifiestan que “si se define al término retroalimentación como una información dada por un agente (maestro, compañero, libro, padre, uno mismo, experiencia) sobre la eficiencia o la comprensión de uno” (81). Se puede concluir que la retroalimentación es un efecto del desempeño. Por otro lado, Molloy y Boud (2014) señalan que “el desafío para los educadores es reorientar el pensamiento de la retroalimentación para el aprendizaje, apartarse del papel de director y centrarse en cómo crear una disposición del estudiante que busca y utiliza múltiples formas de retroalimentación” (5). Por tanto, en la medida que docentes y estudiantes cambien la percepción de la retroalimentación como una nota asociada a un criterio de mejora, aprobación o certificación; lo que de algún modo desvirtúa el compromiso del otro con esta práctica; podemos considerar que la retroalimentación efectiva es el proceso sostenible mediante el cual se construye el conocimiento de manera social, permitiendo que el estudiante se desarrolle gradualmente como un aprendiz autónomo (Cáceres y Tapia 2021).

El estudio “Feedback Models for Learning, Teaching and Performance” menciona, pese a que la retroalimentación es crucial en el aprendizaje, con frecuencia en la práctica este no funciona, por cuanto los resultados de la investigación revelan que los profesores consideran que su retroalimentación es beneficiosa, en tanto, los estudiantes expresan descontento. Esta dualidad deja en evidencia la necesidad de redefinir el concepto desde un enfoque en cómo los aprendices buscan, interpretan y utilizan la retroalimentación, promoviendo un sistema de aprendizaje coproducido entre estudiantes y educadores (Molloy y Boud 2014, 6).

En términos finales, ambos autores valoran la importancia de la retroalimentación en el aprendizaje, enfatizando que su efectividad depende de cómo se percibe y se utiliza, aunque los estudios revelan discrepancia entre la percepción de los docentes y estudiantes, lo que delata la exigencia de un enfoque más colaborativo y flexible en su implementación. A más de una simple calificación consideran debe ser un proceso social que permita la reflexión y mejora continua del estudiante que permita cambiar su

percepción con respecto a la retroalimentación y favorezca a un aprendizaje más autónomo y significativo.

La evaluación es un motor de motivación cuando los estudiantes se involucran activamente en el proceso y las malas prácticas evaluativas pueden ser perjudiciales, ya que pueden desalentar el deseo de aprender; aún más, se ve afectada cuando los estudiantes enfrentan retos desmesurados, pues la asignación de tareas imposibles puede llevar al abandono del aprendizaje. En definitiva, ambos conceptos son cruciales para el aprendizaje, que no es solo un ejercicio cognitivo, sino que involucra a la persona en su totalidad. Si de algún modo, la motivación de los alumnos depende de la creencia en su capacidad para lograr algo y la retroalimentación se da solo en términos de calificaciones, aquello puede derivar en superficiales comparaciones con sus pares lo que daña su autoestima, sobre todo, en aquellos de bajo rendimiento. De igual manera, cuando los profesores actúan bajo la presión de evaluaciones estandarizadas sin contar con el apoyo necesario, los resultados son contraproducentes, incrementando la ansiedad tanto en estudiantes como en docentes. La importancia de la retroalimentación y su vínculo con la confianza en los estudiantes debe ser vista como una herramienta para mejorar el rendimiento, no como una mera calificación (Moreno Olivos 2016, 122-32).

En este contexto, fomentar la retroalimentación formativa (participativa y activa) particularmente en estudiantes de bajo rendimiento, se presenta como un factor crucial para transformar la experiencia educativa en un proceso más inclusivo y motivador. Por cuanto, retroalimentar con comentarios específicos sobre el trabajo estimula una mejora continua y una mayor implicación en la tarea. La investigación muestra que la retroalimentación que se centra en el esfuerzo y las acciones específicas necesarias para mejorar es más efectiva, mejorando el rendimiento y la motivación de todos los alumnos (45).

Hattie y Timperley (2007,101) en su investigación discuten cómo la retroalimentación, cuando es específica, orientada a la tarea y centrada en el proceso de aprendizaje continuo que ayude a reflexionar sobre su desempeño y mejorar sus estrategias, puede influir positivamente en la motivación de los estudiantes. Sin embargo, la retroalimentación negativa o generalizada puede reducir la motivación, especialmente cuando se percibe como un juicio personal. Los autores enfatizan que la motivación intrínseca de los estudiantes puede aumentar cuando se proporciona retroalimentación constructiva y vinculada al esfuerzo y al proceso.

Asimismo, (Molloy y Boud 2014) en su estudio enfatizan “la retroalimentación como algo contraproducente en un tercio de los casos, depende de cómo se entregue y las condiciones contextuales” (10). Es decir, la respuesta depende de la perspectiva del aprendiz; aquellos que tienen un punto de vista fijo de sus habilidades tienden a interpretarlo como negativo (una falla personal), mientras los que tienen una visión incremental pueden verlo como una posibilidad de mejora.

En resumen, la retroalimentación es esencial para el aprendizaje, pero su efectividad depende, de cómo se entregue y el contexto. La retroalimentación específica y orientada a la tarea puede aumentar la motivación intrínseca, mientras que la retroalimentación negativa o generalizada puede ser perjudicial. Además, la percepción del estudiante sobre el aprendizaje influye en cómo recibe la retroalimentación, lo que subraya la necesidad de adaptarla a sus características y necesidades individuales.

2.4. Retroalimentación efectiva

Una retroalimentación bien estructurada acelera el aprendizaje, optimiza la calidad de lo aprendido, eleva el logro individual y colectivo. A pesar de su valor, su permanencia está amenazada debido a la insatisfacción de los estudiantes con la calidad y oportunidad de la retroalimentación. La cantidad y la diversidad estudiantil, junto a la sobrecarga de trabajo de los profesores y la estructura curricular modular también han contribuido a retrasos en la retroalimentación, disminuyendo su utilidad. Para atenuar esta tendencia, se propone: resaltar retroalimentación de alto valor, modificar el rol de los alumnos en el proceso de retroalimentación, y mejorar la congruencia entre orientación y retroalimentación (Moreno Olivos 2016, 135-40).

El énfasis en proporcionar retroalimentación de alto valor consiste en que debe ser sustantiva, oportuna y directamente utilizable, que ayude a los estudiantes a entender cómo mejorar su trabajo. Además, debe ser sostenible y tener un impacto duradero en su desarrollo académico, implica un enfoque profundo que incluye ejemplos auténticos de trabajos de alta calidad y fomenta la autoevaluación y el autocontrol, alineándose con el objetivo educativo de formar individuos independientes y capaces de aprender de manera continua. Transformar el papel de los alumnos en el proceso, involucrándolos activamente en la autoevaluación y la evaluación de pares. Esto fomenta la autorregulación del aprendizaje, empodera a los estudiantes para generar retroalimentación interna y mejora su empleabilidad y aprendizaje permanente.

Es esencial mejorar la congruencia entre la orientación y la retroalimentación dentro de los entornos de enseñanza-aprendizaje a partir de la alineación entre objetivos curriculares con las estrategias pedagógicas y evaluativas, fomentando tanto la retroalimentación extrínseca como la intrínseca; principalmente esta última debe aprovecharse más por cuanto se da de manera concurrente durante las actividades de clase. Además, es recomendable incorporar tareas colaborativas y visibles que enriquezcan el aprendizaje mediante la retroalimentación entre pares. Todo esto requiere un cambio de perspectiva en la forma en que se concibe y valora la retroalimentación en las instituciones educativas, transformándola de una tarea administrativa a una necesidad pedagógica crucial para el aprendizaje sostenible (141-52).

Para Molloy y Boud (2014) la eficacia, refieren “depende del punto de vista regulador del aprendiz; aquellos con un enfoque de promoción responden mejor a la retroalimentación positivo, mientras que un enfoque de prevención se beneficia más de la retroalimentación correctivo”. En otras palabras, es necesario que la retroalimentación se adapte a las peculiaridades del aprendiz y la tarea. Mientras tanto, Hattie y Timperley (2007, 86) plantean que la retroalimentación efectiva debe ser clara, específica y responder a tres preguntas clave: metas, desempeño actual y mejora futura. Debe enfocarse en el proceso, fomentando la autorregulación del aprendizaje. Además, advierten que una retroalimentación mal administrada puede ser perjudicial si se percibe como crítica personal.

A fin de profundizar en la temática, se presentan en las siguientes secciones los aspectos clave de los modelos teóricos que sustentan esta investigación.

2.4.1. Modelo de retroalimentación Hattie y Timperley

El estudio refiere que la retroalimentación es funcional cuando se propone disminuir las inconsistencias entre el rendimiento actual y el logro deseado, resalta el valor de la retroalimentación en los procesos y autorregulación que faciliten al estudiante su aprendizaje y mejora continua, y no solo en el producto final, puede referirse el modelo inicial en el anexo 1. A fin de crear las circunstancias que potencialicen los resultados obtenidos en el proceso de retroalimentación es necesario analizar los factores que influyen en el logro propositivo del mismo (87), para su mejor comprensión véase la tabla 1 que sintetiza los aspectos relativos al enfoque expuesto por el autor.

Tabla 1
Modelo de retroalimentación para mejorar el aprendizaje

Propósito	Facilitar a los estudiantes a alcanzar el nivel deseado partiendo de su situación actual.		
Consiste en:			
Para estudiantes:	Aumentar el esfuerzo, utilizar estrategias más eficientes o, en ciertas ocasiones, ajustar los objetivos		
Para los docentes:	Plantear objetivos claros y específicos, y orientar a los estudiantes con estrategias de aprendizajes eficientes.		
Preguntas claves Profesor/estudiante	Orientación (Feed Up) Ayuda a los estudiantes a comprender sus metas	¿A dónde voy?	¿Cuáles son los objetivos?
	Retroalimentación (Feed Back) Provee información sobre su progreso	¿Cómo estoy progresando?	¿Qué avance se está haciendo hacia el objetivo?
	Avance (Feed Forward) Indica sobre los pasos siguientes	¿Qué sigue?	¿Qué actividades deben emprenderse para avanzar mejor?
Niveles de retroalimentación	Desempeño de la tarea	Cómo realizar tareas específicas	
	Proceso de comprensión de cómo hacer una tarea	Qué procesos son los necesarios para completar las tareas	
	Proceso regulatorio o cognitivos (Autorregulación)	Monitoreo y ajuste de su propio aprendizaje	
	Personal (Sí mismo)	Son las evaluaciones personales y de autopercepción del aprendiz, siempre y cuando este vinculado a los niveles anteriores.	

Fuente: John Hattie & Helen Timperley (2007). Elaboración propia

La enseñanza basada en la retroalimentación garantiza una educación más efectiva, empero la realidad docente frecuentemente restringe las oportunidades de mejora de los estudiantes debido al uso limitado de preguntas claves que ayuden a evaluar su progreso y definir los pasos necesarios para optimizar el aprendizaje (88-9). Las prácticas docentes requieren reconocer el valor esencial de las preguntas en el proceso de retroalimentación, para lo cual se sugiere observar la tabla 2 que representa un cuadro comparativo que aclara los distintos escenarios y enfoques.

Tabla 2
Preguntas claves y aspectos que permiten clarificar los diferentes escenarios

Aspecto	¿Dónde estoy yendo?	¿Cómo estoy yendo?	¿Hacia dónde ahora?
Descripción	Relacionado al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje con tareas o rendimiento.	Relativo al progreso en función de estándares esperados, rendimiento previo y partes específicas de la tarea.	Detalles que conducen a nuevas oportunidades de aprendizaje y mejora del proceso.
Dimensiones	<ul style="list-style-type: none"> - Directas (p. ej., aprobar un examen) - Comparativas (p. ej., hacerlo mejor que María) - Sociales - Participación - Automáticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Información sobre progreso y cómo proceder. - Evaluación del rendimiento en relación con estándares y metas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proveer desafíos mejorados.
Objetivos	Establecer y evaluar el nivel de rendimiento necesario para ajustar acciones y esfuerzos.	Evaluar el progreso hacia los objetivos y ajustar el enfoque según sea necesario.	Mejorar el aprendizaje a través de desafíos adicionales, estrategias y procesos.
Problemas Comunes	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos vagos - Retroalimentación no relacionada con metas críticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluaciones que no transmiten información útil sobre el progreso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consecuencias inadecuadas (más Información y tareas) - Falta de información útil para avanzar.
Estrategias para Mejora	<ul style="list-style-type: none"> - Definir claramente los criterios de éxito. - Relacionar Retroalimentación con Objetivos específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proveer información clara sobre el progreso. - Usar evaluaciones adecuadas para retroalimentar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrecer información que permita desafíos adicionales y una mayor comprensión.
Ejemplos	<ul style="list-style-type: none"> - Juzgar éxito en tareas específicas. - Establecer metas desafiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar rendimiento actual con estándares. - Analizar éxito o fracaso en partes de la tarea. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introducir nuevos desafíos - Desarrollar más estrategias de aprendizaje.

Fuente: John Hattie and Helen Timperley (2007). Elaboración propia.

Por otro lado, la integración de las preguntas claves; es decir, el proceso de seleccionar, organizar y formular preguntas fundamentales dentro del proceso de retroalimentación que oriente el análisis, la reflexión o la toma de decisiones, ofrecen a docentes y estudiantes un panorama claro del progreso, la motivación sobre el avance hacia nuevas metas y consecuentemente el cierre de la brecha de su estado actual y sus objetivos. En la medida que estas contribuyan en cada uno de los niveles de retroalimentación podrá ser evidente su eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje (90-7). Para magnificar el impacto en el aprendizaje se elaboró un cuadro comparativo que describe su funcionalidad y ejemplos que identifican sus principales características, véase tabla 3.

Tabla 3
Características fundamentales de los niveles de retroalimentación que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Nivel de	Descripción	Ejemplos	Impacto en el Aprendizaje
Retroalimentación sobre la Tarea (FT)	Se enfoca en la calidad o efectividad de la tarea, corrigiendo respuestas y facilitando información adicional. Es habitual en aulas y se orienta al conocimiento superficial.	"Es necesario ampliar las ideas sobre el Tratado de Versalles." "Eso es correcto."	Mejora el conocimiento básico y corrige errores específicos, es posible no aplicarse a otras tareas o a aprendizajes que requieran mayor profundidad.
Retroalimentación sobre el Proceso (FP)	Ayuda a comprender y a transferir; los procesos y estrategias utilizados en la ejecución de una tarea hacia otras.	"Procesa la información solicitada conforme a los indicadores descritos en la rúbrica de	Es más funcional que la retroalimentación de tarea ya que mejora la estrategia de tarea y la comprensión del proceso, lo que estimula un aprendizaje más profundo y significativo.
Retroalimentación sobre la Autorregulación (FR)	Se orienta en cómo los estudiantes controlan y evalúan su aprendizaje; es decir, la autoevaluación, la autoeficacia, y las competencias autorreguladoras.	"Verifica que tu texto contenga todos los elementos solicitados en la guía de trabajo"	Facilita al estudiante a adaptarse y mejorar en forma continua a través de la autorregulación, autoevaluación y trabajo autónomo
Retroalimentación sobre el Yo (FS)	Implica observaciones hacia las personas y no relacionadas al desempeño en las tareas o proceso.	"Eres capaz de realizar todo lo que te propongas." "Excelente"	No existe gran influencia en el aprendizaje o desarrollo de habilidades, lo que le hace menos eficiente, ya que puede atenuar el efecto de la retroalimentación sobre la tarea o proceso.

Fuente: John Hattie & Helen Timperley (2007). Elaboración propia.

Los autores concluyen, que integrar retroalimentación sobre el proceso y la autorregulación (FP y FR) resulta ser más beneficioso para un aprendizaje profundo y duradero, mientras que la retroalimentación sobre la tarea (FT) es útil, pero limitada a corregir y guiar en tareas específicas. La retroalimentación sobre el yo (FS) es la menos efectiva y no suele contribuir al desarrollo de competencias clave en los estudiantes (Hattie y Timperley 2007,96-99). Los elementos analizados requieren ser debatidos bajo otros parámetros que también son considerados puntos críticos en el desarrollo del proceso de retroalimentación (Hattie y Timperley 2007, 98-101). Dichas cuestiones son esenciales: en la toma de decisiones, en la resolución de problemas y en la elaboración de argumentos sólidos que fortalezcan la retroalimentación en el proceso de enseñanza-

aprendizaje. En la tabla 4 se realiza una descripción de cada uno y se obtienen conclusiones y recomendaciones que se esperan contribuyan a la investigación.

Tabla 4
Cuestiones fundamentales en el desarrollo del proceso de retroalimentación

Cuestión	Descripción	Conclusiones y Recomendaciones
El Momento de la Retroalimentación	La retroalimentación inmediata puede acelerar la adquisición de tareas (FT), mientras que puede obstaculizar la construcción de fluidez (FP). La retroalimentación retrasada parece más beneficiosa a nivel de proceso (FP), especialmente para ítems difíciles.	La retroalimentación inmediata es útil en las etapas tempranas de aprendizaje (FT), mientras que la retroalimentación retrasada es más efectiva para procesos complejos (FP), especialmente en ítems difíciles. Se debe considerar el nivel de procesamiento requerido al determinar el momento adecuado.
Efectos de la Retroalimentación Positiva y Negativa	Tanto la retroalimentación positiva como la negativa pueden ser beneficiosas, dependiendo del nivel al que se dirijan. La retroalimentación negativa es más poderosa a nivel del yo (FS) y puede motivar la mejora del rendimiento. La retroalimentación positiva puede aumentar la motivación en tareas que los estudiantes quieren hacer, mientras que la retroalimentación negativa puede ser más útil en tareas obligatorias.	La retroalimentación debe adaptarse al nivel de procesamiento y la autoeficacia del estudiante. La retroalimentación negativa puede ser más efectiva para tareas menos deseadas o en estudiantes con alta autoeficacia. La positiva es útil para mantener el interés en tareas deseadas.
Uso Óptimo en el Aula	La retroalimentación en el aula es baja en frecuencia, a menudo centrada en elogios (FS) o en la corrección de tareas (FI). La retroalimentación se da y recibe de manera diferencial, influenciada por factores culturales y por el clima del aula.	Los maestros deben ser conscientes del nivel y la forma en que se proporciona la retroalimentación, adaptándola al contexto cultural y al clima del aula. Es crucial fomentar un ambiente donde los errores sean vistos como oportunidades de aprendizaje, no como fallos.
Papel de la Evaluación en la Retroalimentación	La evaluación en el aula a menudo se centra en la medición de la competencia más que en proporcionar retroalimentación útil para el aprendizaje. Esta falta de retroalimentación efectiva limita su potencial para mejorar el aprendizaje y la enseñanza.	La evaluación debe diseñarse para proporcionar retroalimentación que aborde las tres preguntas clave (¿Cómo lo estoy haciendo?, ¿Cuáles son mis metas?, ¿Qué debo hacer a continuación?). Tanto estudiantes como maestros deben recibir retroalimentación significativa y accionable.

Fuente: John Hattie & Helen Timperley (2007). Elaboración propia.

2.4.2. Modelo de retroalimentación Molloy y Boud

Los autores en su estudio describen que la retroalimentación en el aprendizaje funciona a partir de dos modelos: El modelo mecánico, refiere a la retroalimentación como un recurso externo que permite optimizar el rendimiento futuro del estudiante. Se fundamenta en principios tecnológicos y es limitado, porque espera que todos los estudiantes respondan de manera similar a ciertos estímulos o indicaciones, siguiendo patrones o comportamientos previstos. Contrariamente, el modelo constructivista considera a los estudiantes como constructores de su propio conocimiento y perciben la retroalimentación como un proceso continuo que fortalece la autorregulación, para mayor referencia véase anexo 2. La interacción entre la retroalimentación interna y externa, y

cómo los estudiantes utilizan esta información para ajustar su aprendizaje y estrategias a largo plazo son elementos vitales en su eficacia (Molloy y Boud 2014, 6-9).

La calidad de la retroalimentación en el proceso de aprendizaje se ve afectada por tres parámetros claves: el contenido de la retroalimentación, el momento en que se entrega y las cualidades del mediador de retroalimentación (10-6), cada uno de ellos detalladamente descritos en la siguiente tabla 5.

Tabla 5
Aspectos claves que influyen en la retroalimentación

Factor	Descripción	Impacto en el Feedback
Contenido	Los beneficios que ofrece el feedback: entendimiento de objetivos, comparación de desempeño, y acciones para cerrar la brecha entre el desempeño deseado y el real.	La falta de claridad en los objetivos de desempeño y estrategias puede resultar en "datos colgantes" que no ayudan a los estudiantes. Modelos como el 'Feedback Sandwich' pueden ser reduccionistas y no abordan efectivamente las áreas de mejora.
Tiempo	La mayoría de los modelos sugieren que el feedback es más efectivo cuando se da inmediatamente después de la tarea, pero investigaciones indican que retrasar el feedback en tareas complejas puede ser beneficioso para la reflexión.	El tiempo de entrega del feedback puede influir en la receptividad del aprendiz. En ambientes con alta carga emocional, el feedback inmediato puede no ser productivo y es necesario considerar el estado emocional del aprendiz.
Cualidades del profesor	La percepción de la experiencia y el estatus del mediador de feedback afecta su efectividad. Los novatos valoran el feedback de expertos, mientras que el feedback de compañeros puede ser útil pero menos considerado por falta de experiencia.	El estatus y la autoridad del mediador de feedback influyen en cómo se recibe y actúa sobre él. El feedback de pares puede ser valioso en ciertas áreas, pero el feedback de expertos tiende a ser más influyente. La forma en que se entrega el feedback también puede afectar la autoevaluación del estudiante.

Fuente: Elizabeth Molloy y David Boud (2014). Elaboración propia.

El estudio destaca las diferencias claves que existe entre las percepciones y las prácticas de la retroalimentación de los estudiantes y educadores, enfatizando la exigencia de ajuste de puntos de vista que contribuyan a la satisfacción de requerimientos de mejora en los estudiantes y del proceso de retroalimentación (17-20), dichas diferencias para su mejor comprensión han sido consolidadas en la tabla 6.

Tabla 6

Percepciones y prácticas sobre retroalimentación de estudiantes y educadores

Aspecto	Perspectiva de los Educadores	Perspectiva de los Estudiantes
Calidad de la Retroalimentación	Valoran la calidad de la retroalimentación como alta.	Frecuentemente consideran que la retroalimentación es deficiente.
Cantidad de Retroalimentación	Asume que proporcionan suficiente retroalimentación.	Reportan una falta de cantidad y calidad en la retroalimentación.
Acción sobre la Retroalimentación	Creen que la retroalimentación es efectiva si se aplica inmediatamente.	Regularmente no actúan sobre la retroalimentación recibida.
Interacción en la Retroalimentación	A menudo, la retroalimentación es unidireccional y dirigida por el educador.	Prefieren una retroalimentación basada en el diálogo y la autoevaluación.
Percepción del Propósito	Se enfocan en los beneficios inmediatos para el rendimiento.	Desean que la retroalimentación ayude a desarrollar habilidades de autoevaluación a largo plazo.
Modelos de Retroalimentación	A menudo, se siguen modelos de retroalimentación que pueden no ser adecuados para la práctica real.	Buscan una retroalimentación más centrada en el desarrollo continuo y la autorregulación.
Desajustes en la Práctica	Pueden estar limitados por restricciones de tiempo y expectativas tradicionales.	Experimentan una retroalimentación que a menudo no coincide con sus necesidades de autoevaluación.
Evolución del Concepto de Retroalimentación	Ha evolucionado para ser más directa y normativa, a veces desviándose del propósito original.	Debería ser continua e iterativa, apoyando el desarrollo de habilidades de autoevaluación.

Fuente: Elizabeth Molloy y David Boud (2014). Elaboración propia.

Una vez analizada las diferentes percepciones de los modelos, con el propósito de sugerir estrategias de implementación en el diseño de programas de retroalimentación, se consolida la información a partir de principios claves y las recomendaciones que ayuden a mejorar el diseño de programas educativos y la provisión de retroalimentación efectiva (20-2), dicha información ha sido consolidada en la tabla 7 para su mejor comprensión.

En definitiva, los autores (Molloy y Boud 2014), resaltan la necesidad de reajustar hacia una visión constructivista y participativa, en la que docentes y aprendices desarrollen prácticas responsables de retroalimentación. Los educadores dejar el rol de “director” y promover la autoevaluación, en tanto, los estudiantes participar en forma dinámica en el proceso. Luego, se podrá enfatizar en innovaciones que permitan desarrollar hábitos de aprendizaje perdurables y en la evaluación de su eficacia.

Tabla 7

Principios claves y recomendaciones para mejorar el diseño de programas educativos y la provisión de retroalimentación efectiva

Principios Clave	Estrategias de Implementación
1. Crear disposición del aprendiz para buscar retroalimentación	<ul style="list-style-type: none"> - Diseñar tareas que demuestren las ventajas de la retroalimentación. - Ofrecer oportunidades frecuentes para intercambios dialogales productivos. - Proporcionar espacio para reflexionar sobre los criterios de desempeño y la retroalimentación interna y externa. - Involucrar a pares y/o consumidores en la retroalimentación.
2. Orientación al propósito de la retroalimentación en el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Enfatizar que la retroalimentación promueve el aprendizaje activo, no es solo información provisionada. - Asegurar que todos los involucrados vean la retroalimentación como un medio para aumentar la autoevaluación y auto-regulación.
3. Tareas explícitas, anidadas e iterativas	<ul style="list-style-type: none"> - Implementar un ciclo continuo: 1) objetivos de desempeño, 2) desempeño real, 3) estrategias de mejora, 4) oportunidades para el cambio. - Utilizar ejemplares estudiantiles y videos de mejores prácticas para clarificar estándares de calidad. - Posicionar tareas de evaluación formativa en el currículo para permitir la aplicación de cambios.
4. Practicar el juicio	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrecer oportunidades para que los estudiantes juzguen su propio desempeño y lo comparen con evaluaciones externas. - Usar preguntas orientadoras para fomentar la autoevaluación y permitir que los estudiantes adquieran sus propias percepciones. - Validar, contestar o calibrar la autoevaluación del estudiante con la opinión del educador.

Fuente: Elizabeth Molloy y David Boud (2014). Elaboración propia.

Con el afán de extraer las contribuciones más significativas de los modelos: Hattie y Timperley, y Molloy y Boud que permitan enriquecer el estudio, se elabora la tabla 8 que compara los parámetros claves de cada modelo.

A pesar de la importancia de la retroalimentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a criterio personal su aplicación en la asignatura de Emprendimiento y Gestión no ha sido suficientemente explorada. Esto se debe, en gran medida, a la escasa disponibilidad de estudios enfocados específicamente en esta área del conocimiento, lo que limita el acceso a modelos teóricos y metodológicos adaptados a sus particularidades. Además, en la práctica docente perteneciente al entorno escolar objeto de indagación, la retroalimentación suele ser utilizada de manera limitada, ya sea por la falta de estrategias concretas o por una percepción reducida de su impacto en el desarrollo de competencias emprendedoras. Del mismo modo, los estudiantes no siempre emplean la retroalimentación como una herramienta para la mejora continua, lo que evidencia la necesidad de fortalecer su implementación y estudio dentro del campo del emprendimiento educativo desde un enfoque basal.

Tabla 8

Cuadro comparativo de los modelos de retroalimentación

Aspecto Clave	Modelo Hattie y Timperley	Modelo Molloy y Boud
Enfoque de la Retroalimentación	Fundamentada en tres niveles: tarea, proceso, autorregulación.	Proceso interactivo y continuo.
Objetivo Principal	Fortalecer el rendimiento del estudiante al proporcionar claridad sobre qué hacer a continuación.	Fomentar el aprendizaje autodirigido y la participación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje.
Papel del Estudiante	Receptor de retroalimentación, con un enfoque gradual hacia la autorregulación.	Actor activo en la búsqueda e interpretación de la retroalimentación, desarrollando habilidades para autoevaluarse.
Pertinencia de la Retroalimentación	La retroalimentación debe ser específica y alineada con los objetivos de aprendizaje.	La retroalimentación debe ser contextual y relevante, permitiendo al estudiante actuar sobre ella.
Formato de Retroalimentación	Puede ser escrita o verbal, pero debe ser clara y comprensible.	Prefieren formatos interactivos que permitan el diálogo y la reflexión.
Frecuencia de la Retroalimentación	Idealmente continua, con puntos clave a lo largo del proceso de aprendizaje.	Continua y en tiempo real para permitir ajustes inmediatos.
Autonomía y Autorregulación	Debe conducir al desarrollo de la capacidad del estudiante para autoevaluarse.	Empoderar al estudiante para que se convierta en un aprendiz autodirigido.

Fuente y elaboración propia

Bajo esta condicionante para efectos de la investigación se plantea tomar como referentes los modelos de Hattie y Timperley, y Molloy y Boud por que han demostrado que una retroalimentación efectiva tiene un impacto significativo en el rendimiento académico, promoviendo no solo la corrección de errores, sino también el desarrollo de habilidades metacognitivas y el fortalecimiento de la motivación que se ajustan a la realidad educativa.

Capítulo segundo

Análisis de las necesidades y preferencias de retroalimentación de los estudiantes de tercer año de bachillerato en la asignatura de Emprendimiento y Gestión

Este capítulo presenta el enfoque metodológico de una investigación aplicada, cuyo objetivo es identificar estrategias efectivas de retroalimentación en estudiantes de tercer año de bachillerato en la asignatura de Emprendimiento y Gestión, en una institución fiscal de Quito. Se adopta un enfoque cuantitativo – cualitativo y descriptivo, que permite caracterizar percepciones y necesidades estudiantiles sin explicar causas ni probar hipótesis. El estudio es de tipo transversal y utiliza como técnica principal la encuesta social descriptiva, aplicada mediante un cuestionario a una muestra representativa.

1. Antecedentes

Para cumplir con el objetivo de conocer las necesidades y preferencias de retroalimentación de la población objeto de estudio, es esencial identificar datos del contexto escolar que permita comprender las condiciones, dinámicas y particularidades que puedan influir en la pertinencia, la metodología y la obtención de resultados que aseguren una investigación fundamentada y contextualizada. Bajo esta premisa el presente capítulo describirá las características del contexto escolar, el marco metodológico y los resultados obtenidos en la encuesta aplicada al grupo informante.

La fuente informativa pertenece a la Unidad Educativa Fiscal “Mejía”, creada por el gobierno alfarista en respuesta a la solicitud de docentes en 1896. Este régimen impulsó una política educativa para expandir y reformar instituciones, promoviendo principios liberales y formación pedagógica. Su misión fue implantar una educación laica y científica, opuesta al modelo religioso tradicional. Además, ofreció internado para estudiantes de distintas regiones, promoviendo pensamiento crítico y disciplina consciente (Meza Bolaños 2022).

Creado el 1 de junio de 1897 (128 años), fue la primera institución de enseñanza pública de Quito, se estableció en el actual Centro Cultural Metropolitano, luego en el antiguo Beaterio y fue en 1936 que se ubicó en su colosal edificio de la calle Vargas.

Tiene como referente de ideología al personaje de la Ilustración Ecuatoriana a José Mejía Lequerica, honorable defensor de la dignidad de los habitantes de los pueblos conquistados por España en la Cortez de Cádiz. En principio estaba conformada por hombres y mujeres (educación mixta) para luego establecerse solo hombres, formó normalistas que aportaron a la educación estatal de la época (Pozo Martha 2020)

En las décadas de 1950 y 1960, mantuvo estabilidad pese a la inestabilidad política y fortaleció el deporte estudiantil en Pichincha, se inició la construcción de un internado, aunque solo pudo usarse como aulas (2022, 100). Durante las décadas de 1970 y 1980, la crisis política y dictaduras redujeron la calidad académica; sin embargo, se implementaron reformas pedagógicas, como la promoción grupal y un nuevo sistema de calificaciones, se creó el Museo Etnográfico y se intentó establecer la coeducación, aunque no tuvo éxito (2022, 101). En los últimos años, implementó reformas curriculares para mejorar su educación, aunque perdió autonomía con la reforma de 2006. A pesar de la crisis económica y la falta de apoyo estatal, los padres de familia y la autogestión fueron clave para mantener las actividades del plantel, se ha destacado en deportes y organización de eventos culturales, como jornadas de filosofía y concursos intercolegiales (2022, 102).

Hace diez años se retomó la modalidad de educación mixta o coeducación, y el 19 de marzo de 2014, mediante la Resolución n.º MINEDUC-SEDMQ-2014-0027, se unificaron el Instituto Nacional Mejía y las escuelas fiscales Zoila Ugarte de Landívar e Isabela Católica, dando origen a la sección primaria de la actual Unidad Educativa. Una parte considerable de su población estudiantil proviene de familias con bajo nivel socioeconómico y escolaridad elemental, cuyos miembros se dedican en su mayoría al comercio ambulante en el centro histórico de Quito, y residen, por cuestiones de sectorización, en las parroquias de San Juan, San Roque y sectores aledaños. Sin embargo, también se registra la presencia de estudiantes provenientes de otras zonas, lo que configura un perfil heterogéneo en los niveles de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado. En la actualidad, la institución acoge aproximadamente a 6.000 estudiantes, distribuidos en dos jornadas: matutina y vespertina (Llanes 2020, 20).

Históricamente la institución se ha caracterizado por su enfoque en la excelencia académica y la formación integral de sus estudiantes, promoviendo valores como la disciplina, el respeto y la responsabilidad, no solo a través de la formación académica sino también por diversas actividades extracurriculares que fomentan el desarrollo físico y trabajo en equipo, incluyendo selecciones deportivas en disciplinas como atletismo,

fútbol, judo, karate, básquet, muay thai y taekwondo; lo que de alguna manera todavía se refleja en la comunidad estudiantil su sentido de pertenencia y orgullo en el lema “Per aspera ad astra”, que significa “Por el sendero áspero, a las estrellas”.

1.1. Grupo informante

Es vital indicar que población es la totalidad de individuos con características comunes en un contexto y tiempo determinado que, bajo los criterios de homogeneidad, espacio, tiempo y la cantidad de sujetos se van a estudiar, en tanto, muestra es el grupo seleccionado de individuos que representan las características de la población (Sáez López 2017). Se destaca que nuestro estudio tiene como universo de informantes todos los estudiantes que cursan la etapa final de formación secundaria tercer año del Bachillerato General Unificado (BGU) y que han recibido la asignatura de Emprendimiento y Gestión desde primero BGU hasta el presente año lectivo 2024-2025, conformado por jóvenes en edad promedio de 17 años, el nivel de conocimiento se estima corresponde a un currículo diseñado para profundizar en áreas de conocimiento específicas, que tengan como proyecto de vida continuar sus estudios en la educación superior o su incorporación a la vida laboral.

La técnica de muestreo consiste en el proceso de seleccionar la muestra, condicionado por la representatividad del estudio de la población. En nuestro caso será muestreo probabilístico aleatorio simple, que permite la obtención de muestras aleatorias para analizar globalmente a toda la población (Sáez López 2017); es decir, cada uno de los individuos de la población tiene la misma posibilidad de ser elegido. Se pondrá a disposición de toda la población la encuesta en línea, de tal manera que el grupo de informantes estará caracterizado por un alto nivel de azar respecto al número de respondientes pues queda a libre elección la decisión de participar con la información (Llanes 2020). Con una población de aproximadamente 391 estudiantes distribuidos en 12 paralelos de 31 estudiantes en promedio; el 43 % corresponde a mujeres y el 57 % a hombres.

2. Marco metodológico

Sáez López (2017) refiere que “los métodos de investigación son como el camino para llegar al conocimiento científico: procedimiento o procedimientos que sirven de instrumento para alcanzar los objetivos de investigación y las técnicas como medios auxiliares” (15). Es decir, es imprescindible que se identifiquen el método y técnicas a

utilizarse en el proceso de indagación, a continuación: se detalla el tipo de investigación que contribuya a esclarecer la naturaleza del estudio.

Con respecto a la finalidad, es una investigación básica o pura, ya que su propósito no es intervenir directamente en una práctica educativa específica, sino ampliar el conocimiento existente, analizar críticamente las concepciones actuales y contribuir al desarrollo conceptual de la retroalimentación como herramienta pedagógica (16). Es de tipo cuantitativo pues se fundamenta en la medición, el empleo de métodos estadísticos y la cuantificación de elementos observables, procesando la información a través de herramientas estadísticas y el uso de enfoques empírico-analíticos (17). También es cualitativo, pues complementa la comprensión del fenómeno desde una perspectiva interpretativa. Según el enfoque, se adopta además la metodología de estudio de caso, dado que se investiga en profundidad un contexto particular: el proceso de retroalimentación en estudiantes de tercer año de bachillerato en una institución educativa fiscal del Distrito Metropolitano de Quito. Esta metodología permite analizar el fenómeno en su entorno natural, considerando las percepciones de los actores involucrados y las características propias del caso.

En relación al grado de profundidad, es descriptivo, ya que pretende caracterizar a la población, situación o fenómeno sin explicar las causas ni probar hipótesis. Puede aplicarse a una o varias variables, por lo que su validez interna es baja y se sustenta en la muestra de datos que ofrece la estadística descriptiva, a través de técnicas de recolección como la encuesta y el análisis de datos para generar informes sobre medidas de tendencia central (frecuencias, promedios y otros cálculos), dispersión y correlación. En definitiva, responde al “QUÉ ES” y utiliza gráficos y diagramas para facilitar la lectura de los datos (18-19). Su dimensión temporal y espacial la ubica como un estudio transversal o sincrónico debido a que se estudia en un momento y una población específica.

En síntesis, si el objetivo general es “Determinar estrategias efectivas de retroalimentación para mejorar el aprendizaje en estudiantes de tercer año de bachillerato en la asignatura de Emprendimiento y Gestión de una institución pública del Distrito Metropolitano de Quito durante el año lectivo 2024-2025”, denota el cumplimiento de todos los prerrequisitos que la encasillan como una investigación básica, de enfoque descriptivo, cuantitativo y cualitativo, con un diseño de estudio de caso, delimitada en un contexto temporal y espacial específico. Otro elemento a tomar en cuenta es la técnica e instrumento de investigación; en este sentido la perspectiva cuantitativa según (Berardi

2015) manifiesta “la encuesta social puede recoger las expresiones de la población objetivo de estudio, para lo cual se selecciona una muestra representativa de ella y se aplica el cuestionario”; además, agrega la existencia de dos tipos de encuestas, las descriptivas y explicativas, siendo las primeras las aplicables a nuestra realidad, debido a que su finalidad es exhibir cómo se distribuyen los fenómenos investigados en una población o en sus subgrupos, bajo el enfoque particular en una o más variables dependientes (74).

En otros términos, conocer las necesidades y preferencias de retroalimentación de los estudiantes de 3ro. BGU en la asignatura de emprendimiento y gestión frente a una escala de clasificación cuantitativa de aspectos claves que caracterizan su efectividad en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que se puede observar a mayor detalle en la matriz de concreción de la investigación detallada en la tabla 9.

La matriz describe como principal ámbito de estudio la retroalimentación, desagregada en los contenidos generales a las percepciones, necesidades, preferencias, y la adaptabilidad y relevancia; cada uno de ellos a su vez desglosados en contenidos específicos que son los aspectos claves para una retroalimentación efectiva, producto de la búsqueda bibliográfica de los principales exponentes en la temática y el análisis de estudios previamente realizados como son: Hattie y Timperley (2007), Molloy y Boud (2014) y Moreno Olivos (2021). La encuesta contiene un total de 20 preguntas de tipo cerrado, a continuación, se fundamenta detalladamente el diseño de cada ítem, tanto en base teórica como en requerimiento de información. Cabe mencionar que los modelos que fueron estudiados guardan diferentes características, mismas que fueron priorizadas y comparadas en la Tabla 8, lo que permitió comprender sus principios y diferencias, enriquecer la práctica docente, diseñar instrumentos más eficaces y promover una retroalimentación significativa, contextualizada y centrada en el estudiante.

La primera sección cita el objetivo de la encuesta, el consentimiento informado (pregunta 1) y las instrucciones de llenado. La segunda sección corresponde a datos informativos de edad (pregunta 2), género (pregunta 3) y experiencia previa con la retroalimentación (pregunta 4), cuya inclusión no solo permite triangular mejor la información, sino también diseñar estrategias diferenciadas de retroalimentación más ajustadas a las características del estudiantado objeto de indagación.

La tercera sección descrita en la matriz de operacionalización como percepciones citan la definición e importancia: Con respecto a la definición (pregunta 5), esta pregunta es relevante porque permite captar la concepción del estudiante sobre el papel formativo

de la retroalimentación e interpretar cómo la perciben en su contexto escolar, se tomó como principal concepto el planteado según Hattie y Timperley (2007) la retroalimentación es una información que se proporciona respecto al desempeño o comprensión del aprendiz, con el fin de reducir la discrepancia entre el desempeño actual y los objetivos esperados. En relación (pregunta 6), se valora la percepción del impacto que tiene la retroalimentación como estrategia formativa, sobre la que Moreno Olivos (2021) sostiene que la retroalimentación adquiere un papel central en el aprendizaje significativo, al permitir al estudiante comprender el valor de sus procesos,

La cuarta sección que a su vez se desagrega en tres subsecciones: frecuencia y oportunidad, claridad y especificidad, y capacidad para autoevaluarse y autogestionarse.

La pregunta sobre frecuencia (pregunta 7) tiene relación directa con la efectividad en promover ajustes y mejoras en tiempo real, se fundamenta en el postulado de Molloy y Boud (2014) que indica que la retroalimentación debe ser un proceso continuo, integrado en la práctica cotidiana, y no un evento puntual. La pregunta sobre oportunidad busca evidenciar la preferencia del estudiante por alguno de los niveles, permitiendo al docente alinear sus estrategias, para lo cual Hattie y Timperley (2007) distinguen tres niveles de retroalimentación en las tareas, en los procesos y en la autorregulación (pregunta 8). También se considera el postulado de Molloy y Boud (2014), la oportunidad temporal de la retroalimentación es crítica para su impacto de allí que la retroalimentación "en el momento" (pregunta 9) puede facilitar la toma de decisiones inmediatas y potenciar el aprendizaje activo.

Las preguntas sobre claridad y especificidad evalúan la calidad comunicativa de la retroalimentación, Hattie y Timperley (2007) destacan que la retroalimentación efectiva debe ser clara, específica y centrada en la tarea o desempeño (pregunta 10), evitando ambigüedades que confundan al estudiante. Además, según Moreno Olivos (2021), la retroalimentación debe destacar tanto los logros como las oportunidades de mejora para contribuir al desarrollo integral del estudiante. Esta pregunta examina si se están cubriendo ambas dimensiones (pregunta 11). Finalmente, la pregunta que permite determinar si el vínculo con los aprendizajes esperados es claro (pregunta 12), se respalda en la afirmación que Hattie y Timperley (2007) plantean que la retroalimentación debe estar conectada con los objetivos explícitos de la tarea para que el estudiante comprenda "hacia dónde va" su aprendizaje.

Las preguntas sobre autoevaluación y autogestión, la primera evalúa la utilidad práctica del proceso y se fundamenta en lo que Moreno Olivos (2021) enfatiza acerca de

la función diagnóstica de la retroalimentación al permitir que los estudiantes reconozcan tanto sus potencialidades como las debilidades en su desempeño (pregunta 13). En tanto, que la segunda pregunta investiga si la retroalimentación promueve autorregulación y metacognición fundamentado en Molloy y Boud (2014) que sostienen que la retroalimentación debe fomentar la autonomía del aprendiz y su capacidad para autoevaluarse (pregunta 14).

La quinta sección indaga sobre preferencias con respecto a formato y método, la primera pregunta plantea la modalidad preferida por los estudiantes, permitiendo una personalización según estilos de aprendizaje (pregunta 15), para lo cual Hattie y Timperley (2007) reconocen que la retroalimentación puede tomar diversas formas (oral, escrita, digital). De igual modo, la siguiente pregunta busca establecer si existe esa oportunidad de interacción reflexiva (pregunta 16), ya que Molloy y Boud (2014) promueven una retroalimentación dialógica, es decir, como conversación bidireccional, en la que el estudiante tiene un rol activo.

La sexta y última sección se refiere a la adaptabilidad y relevancia, desagregada en personalización y contextualización. La pregunta 17, permite medir el grado de contextualización a lo que Moreno Olivos (2021) señala que una retroalimentación efectiva considera las características individuales del estudiante y su entorno social, cultural y académico. El ítem (pregunta 18) explora si se está respondiendo a una dimensión personalizada y no solo curricular, a lo que Molloy y Boud (2014) plantean que una retroalimentación significativa es aquella que considera las metas personales del estudiante. El ítem (pregunta 19) recoge la demanda de flexibilidad pedagógica basado en lo que Hattie y Timperley (2007) sugieren que la retroalimentación debe ser diferenciada, adaptándose al nivel y ritmo de cada estudiante. Para concluir, el ítem (pregunta 20) refleja la importancia de una retroalimentación dinámica y continua, fomentado por Molloy y Boud (2014) que destacan que la retroalimentación debe evolucionar con el aprendiz, reconociendo que sus necesidades cambian conforme progresa.

Para el cierre (pregunta 21) se solicita sugerencias o comentarios que contribuyan a la mejora de la práctica docente relativa a la retroalimentación en la asignatura.

Cada pregunta ofrece opciones de respuestas que permitan al encuestado caracterizar el aspecto requerido desde su punto de vista; es decir, su percepción con respecto a la variable tratada en cada pregunta véase anexo 2. El cuestionario, instrumento de investigación aplicado a los informantes fue elaborado en Google Formularios y una

vez publicado se compartió el link por WhatsApp a todos los grupos de estudiantes que conforman la población en estudio, mismo que estuvo disponible por una semana para su respectivo llenado, tiempo en el cual en forma voluntaria ingresaron la información pertinente sin hacer referencia a datos personales, lo que denota la confiabilidad en el proceso investigativo. Tras su cierre se determinó la participación de 189 estudiantes que respondieron en su totalidad la encuesta.

Tabla 9

Matriz de Operacionalización de la Investigación

AMBITOS	CONTENIDOS GENERALES	CONTENIDOS ESPECÍFICOS	PREGUNTAS	INFORMANTE	INSTRUMENTO
RETROALIMENTACIÓN	PERCEPCIONES (juicios, interpretaciones)	Conocimiento	¿Cómo definiría la retroalimentación en el proceso de aprendizaje?	Estudiantes	Cuestionario en línea
		Importancia	¿Qué tan importante considera la retroalimentación para su aprendizaje?	Estudiantes	Cuestionario en línea
	NECESIDADES (requisitos esenciales)	Frecuencia	¿Con qué frecuencia recibes retroalimentación durante el desarrollo de tus tareas?	Estudiantes	Cuestionario en línea
		Oportunidad	¿En qué aspectos te gustaría se enfoque la retroalimentación que recibas en la asignatura?	Estudiantes	Cuestionario en línea
			¿Prefieres recibir retroalimentación en tiempo real (durante la realización de la tarea) al finalizarla?	Estudiantes	Cuestionario en línea
		Claridad y Especificidad	¿Consideras que la retroalimentación que recibes sobre tus tareas es clara y específica?	Estudiantes	Cuestionario en línea
			¿Te gustaría recibir retroalimentación más detallada sobre lo que has hecho bien y en qué puedes mejorar?	Estudiantes	Cuestionario en línea
			¿Consideras que la retroalimentación recibida este alineada con los objetivos de aprendizaje?	Estudiantes	Cuestionario en línea
	Capacidad de Autoevaluación y Autogestión	¿Te resulta útil la retroalimentación que te ayuda a identificar tus fortalezas y áreas de mejora?	Estudiantes	Cuestionario en línea	
		¿La retroalimentación que recibes te motiva a autoevaluarte y gestionar tu propio aprendizaje?	Estudiantes	Cuestionario en línea	
	PREFERENCIAS (elecciones personales)	Formato	¿Cuál de los siguientes formatos de retroalimentación prefieres?	Estudiantes	Cuestionario en línea
		Método	¿Prefieres que la retroalimentación sea un proceso interactivo, con posibilidad de discutir tus dudas y comentarios?	Estudiantes	Cuestionario en línea
	ADPTABILIDAD Y RELEVANCIA (ajuste y pertinencia)	Contextualización	¿Consideras que la retroalimentación que recibes está adaptada a tus necesidades y contexto?	Estudiantes	Cuestionario en línea
			¿Te gustaría que la retroalimentación se enfocara más en tus metas personales y contexto específico?	Estudiantes	Cuestionario en línea
		Personalización	¿Prefieres recibir retroalimentación que se ajuste a tu ritmo de aprendizaje?	Estudiantes	Cuestionario en línea
¿Consideras importante que la retroalimentación se adapte a los cambios en tus necesidades a lo largo del tiempo?			Estudiantes	Cuestionario en línea	

Fuente y elaboración propia

2.1. Procesamiento, análisis y presentación de resultados.

A continuación, se lleva a cabo la construcción dialéctica, que, según Berardi (2015, 75), consiste en generar información a partir de una búsqueda exhaustiva de teoría en función de las inquietudes sobre el tema o problema a investigar. En el enfoque cuantitativo, este proceso exige rigor metodológico y orden, desde la relectura de

objetivos hasta la revisión de las nociones teóricas definidas. Para garantizar la coherencia en el análisis, es fundamental elaborar una matriz de datos que vincule la base teórica con su medición, facilitando así una interpretación más precisa de los resultados, lo que se denomina procesamiento de los datos.

Al tratarse de un trabajo investigativo de diseño descriptivo, éste se fundamenta para su análisis de datos en la estadística descriptiva como lo menciona Sáez López (2017, 118) “trata de describir las características de los participantes que forman parte del estudio para destacar la información de forma organizada”; vale decir, que en nuestro caso la estadística descriptiva es univariada pues se analiza en forma separada la variable retroalimentación que al ser de naturaleza cualitativa, su análisis descriptivo es a través de frecuencias y porcentajes a partir de los datos que aportan los informantes (119-20). Seguidamente se procede a presentar los resultados obtenidos en función de sesiones y preguntas, cabe mencionar que todos los datos recopilados fueron en su 100 % autorizados para fines investigativos.

La primera sesión aborda datos informativos relacionados a edad y género como elementos que validan la representatividad de la muestra conforme a las características de la población en estudio, de tal forma que el 79 % (150) de encuestados tienen 17 años, el 10 % (19) tienen 18 años, 8 % (14) tienen 16 años y el 3 % (6) son mayores de 18 años, véase figura 1. En tanto, el 51 % (97) de encuestados se identifican con el género femenino, el 48 % (90) con el género masculino y el 1 % (2) restante, entre otros o no prefieren decirlo, véase figura 2. A fin de conocer antecedentes sobre experiencia previa relacionada a la retroalimentación ya que de alguna manera se puede determinar cierta influencia en la forma en que la que los estudiantes valoran y la aplican en su desempeño escolar, se encontró que un 66 % (124) estudiantes si han experimentado retroalimentación en su vida estudiantil, el 17 % (33) manifiestan que tal vez, el 8 % (16) no lo recuerdan y un 9 % (8) están seguros que no han recibido (véase Figura 3).

Tabla 10
Datos informativos: Edad

Edad	# estudiantes
16 años	14
17 años	150
18 años	19
Más de 18 años	6
Total	189

Fuente y elaboración propias

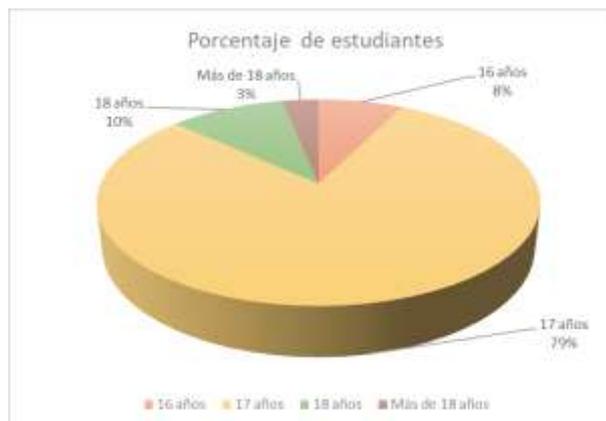


Figura 1. Datos informativos de la encuesta: Edad
Fuente y elaboración propias.

Tabla 11
Datos informativos: Género

Género	# estudiantes
Femenino	97
Masculino	90
Prefiero no decirlo	1
Otros	1
Total	189

Fuente y elaboración propias.

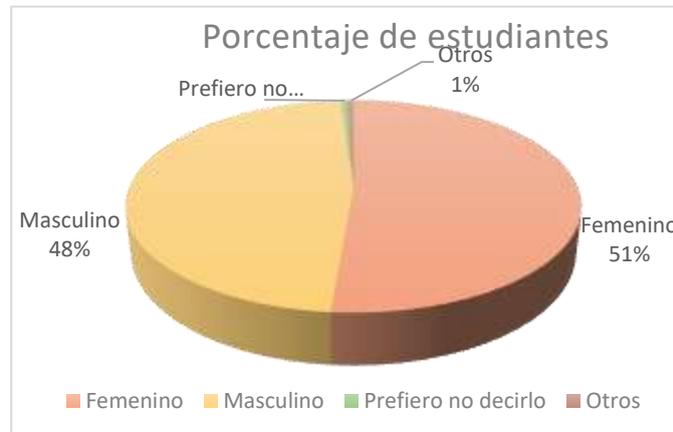


Figura 2. Datos informativos de la encuesta: Género
Fuente y elaboración propias.

Tabla 12
Datos informativos: Experiencia previa sobre retroalimentación

Experiencia previa	# estudiantes
Si	124
No	16
Tal vez	33
No, me acuerdo	16
Total	189

Fuente y elaboración propias



Figura 3. Datos informativos: Experiencia previa sobre retroalimentación
Fuente y elaboración propias

La sesión 2 examina las percepciones que tienen los informantes sobre la definición e importancia de la retroalimentación en su proceso de aprendizaje, en cuanto a la definición, el 94 % (177) lo consideran como un proceso que les ayuda a mejorar mediante sugerencias y correcciones, el 4 % (7) no lo tienen claro, el 2 % (5) restante lo definen como un comentario del docente o una crítica a su desempeño, véase figura 4. Respecto a la importancia, el 53 % (100) lo catalogan como muy importante, el 47 % (88) lo ven importante y un 1 % (1) poco importante (véase Figura 5).

Tabla 13

Percepciones sobre retroalimentación: Definición	
Conocimiento	# estudiantes
Proceso de mejora	177
Comentario del docente	2
Crítica a mi desempeño.	3
No tengo claro	7
Total	189

Fuente y elaboración propias.

Tabla 14

Percepciones sobre retroalimentación: Importancia	
Nivel de importancia	# estudiantes
Muy importante	100
Importante	88
Poco importante	1
Nada importante	0
Total	189

Fuente y elaboración propias.



Figura 4. Percepciones sobre retroalimentación: Definición
Fuente y elaboración propias



Figura 5. Percepciones sobre retroalimentación: Importancia
Fuente y elaboración propias.

La sesión 3 contiene las necesidades de retroalimentación como elementos fundamentales para un adecuado proceso; en relación a la frecuencia, el 42 % (79) menciona que lo recibe a veces, el 25 % (47) frecuentemente, el 16 % (30) rara vez, 15 % (29) siempre y el 2 % (4) nunca, véase figura 6; con respecto en qué aspectos le gustaría que se enfoque la retroalimentación a recibir en la asignatura, el 78,3 % (148) manifiestan que durante el proceso de aprendizaje, el 43,4 % (82) en la tarea específica, el 29,1 % (55) en la autoevaluación y el 2,6 % (5) en ninguno, véase figura 7; en relación a recibir la retroalimentación en una tarea específica (tiempo real) señalan el 60 % (114) durante la tarea, el 24 % (45) al finalizar y el 16 % (30) no tiene preferencia, véase figura 8; en

referencia a la claridad y especificidad, el 54 % (102) indican que la mayoría de las veces, el 24 % (45) solo algunas veces, el 20 % (37) siempre, y el 2 % (4) rara vez y 0 % (1) nunca, véase figura 9; en relación a si les gustaría más detalle sobre lo hecho bien y puede mejorar refieren el 59 % (112) que sí les gustaría mucho, el 32 % (61) que les gustaría un poco de más detalle, el 7 % (13) está satisfecho y el 2 % (3) no lo necesitan, véase la figura 10; en cuanto a si existe alineación con los objetivos de aprendizaje, menciona el 45 % (86) frecuentemente, el 34 % (64) siempre, el 21 % (39) a veces y el 0 % (0) nunca o rara vez; véase la figura 11. En cuanto a autoevaluación y autogestión, si de identificar fortalezas y áreas de mejora, indica el 53 % (101) que es muy útil, el 44 % (84) informan que es bastante útil, apenas un 2 % (3) poco útil y el 1 % (1) no es útil, véase figura 12; sobre si les motiva a autoevaluarse y gestionar su propio aprendizaje; asegura el 45 % (85) que a menudo, el 40 % (76) siempre, el 13 % (24) algunas veces, el 2 % (3) rara vez y el 0 % (1) nunca (véase Figura 13).

Tabla 15
Necesidades de retroalimentación: Frecuencia

Nivel de Frecuencia	# estudiantes
Siempre	29
Frecuentemente	47
A veces	79
Rara vez	30
Nunca	4
Total	189

Fuente y elaboración propias.

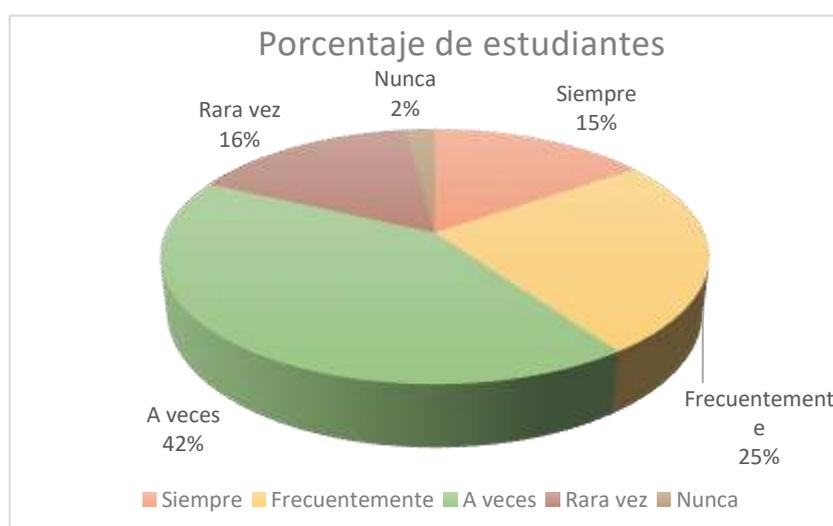


Figura 6. Necesidades de retroalimentación: Frecuencia
Fuente y elaboración propias.

Tabla 16
Necesidades de retroalimentación: Aspectos de enfoque de la asignatura

Aspectos de enfoque	# estudiantes
En la tarea específica	82
En el proceso de aprendizaje	148
En la autoevaluación	55
En ninguno de los anteriores	5
Total	290

Fuente y elaboración propias.

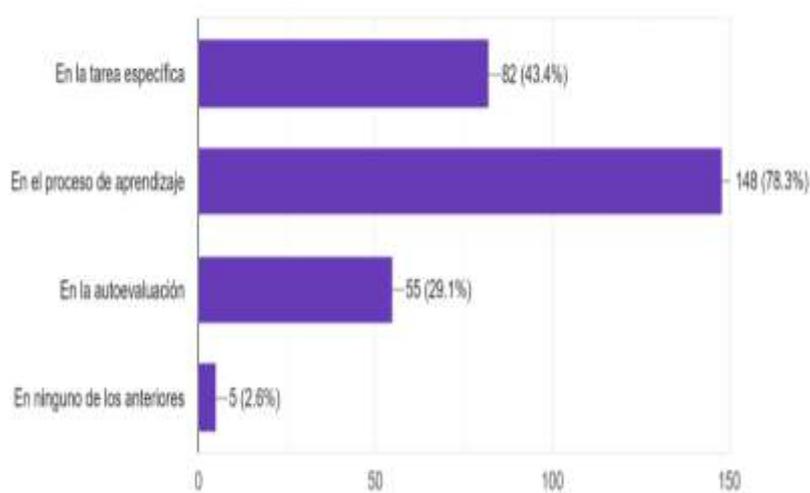


Figura 7. Necesidades de retroalimentación: Aspectos de enfoque de la asignatura
Fuente y elaboración propias

Tabla 17
Necesidades de retroalimentación: Tiempo real

Tiempo real	# estudiantes
Durante la tarea	114
Al finalizar la tarea	45
No tengo preferencia	30
Total	189

Fuente y elaboración propias



Figura 8. Necesidades de retroalimentación: Tiempo real
Fuente y elaboración propias

Tabla 18
Necesidades de retroalimentación: Claridad y especificidad

Claridad y especificidad	# estudiantes
Siempre	37
La mayoría de las veces	102
Algunas veces	45
Rara vez	4
Nunca	1
Total	189

Fuente y elaboración propias



Figura 9. Necesidades de retroalimentación: Claridad y especificidad
Fuente y elaboración propias.

Tabla 19
Necesidades de retroalimentación: Nivel de detalle

Nivel de detalle	# estudiantes
Sí, me gustaría mucho	112
Me gustaría un poco más de detalle	61
Estoy satisfecho	13
No lo necesito	3
Total	189

Fuente y elaboración propias.



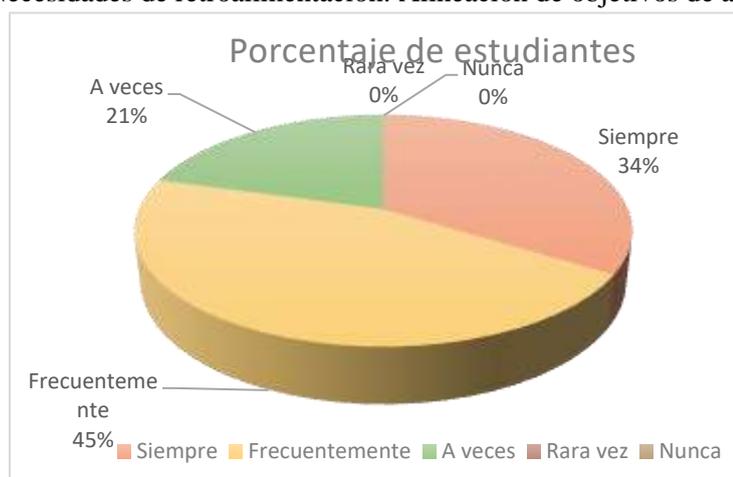
Figura 10. Necesidades de retroalimentación: Nivel de detalle
Fuente y elaboración propias.

Tabla 20
Necesidades de retroalimentación: Alineación de objetivos de aprendizaje

Alineación objetivos	# estudiantes
Siempre	64
Frecuentemente	86
A veces	39
Rara vez	0
Nunca	0
Total	189

Fuente y elaboración propias.

Figura 11. Necesidades de retroalimentación: Alineación de objetivos de aprendizaje



Fuente y elaboración propias.

Tabla 21
Necesidades de retroalimentación: Autoevaluación

Autoevaluación	# estudiantes
Muy útil	101
Bastante útil	84
Poco útil	3
No es útil	1
Total	189

Fuente y elaboración propias.



Figura 12. Necesidades de retroalimentación: Autoevaluación
Fuente y elaboración propias.

Tabla 22
Necesidades de retroalimentación: Autogestión

Autogestión	# estudiantes
Sí, siempre	76
A menudo	85
Algunas veces	24
Rara vez	3
Nunca	1
Total	189

Fuente y elaboración propias



Figura 13. Necesidades de retroalimentación: Autogestión
Fuente y elaboración propias.

La sesión 4 explica las preferencias de retroalimentación; en consideración al formato, citan el 64,6 % (122) el verbal, el 56,1 % (106) en escrita, el 23,8 % (45) en forma digital y el 6,9 % (13) no tiene preferencia, véase figura 14; en referencia al método

interactivo, responde el 84 % (159) que, si lo prefieren, el 10 % (18) prefieren sin interacción y el 6 % (12) no tienen preferencia (véase Figura 15).

Tabla 23
Preferencias de retroalimentación: Formato

Formato	# estudiantes
Escrita	106
Verbal	122
Digital	45
No tengo preferencia	13
Total	286

Fuente y elaboración propias

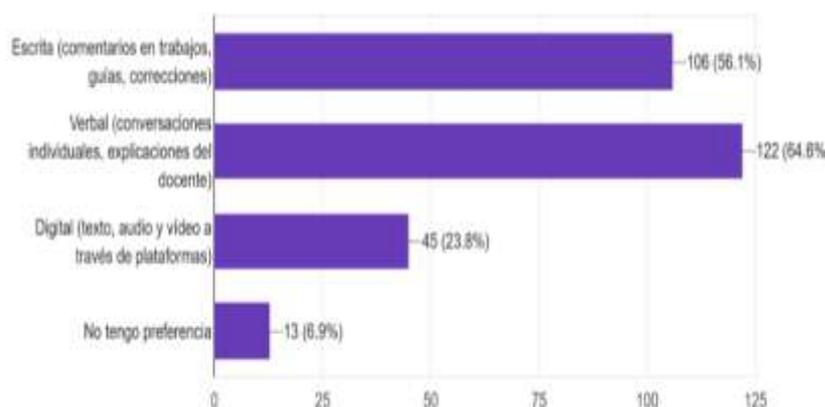


Figura 14. Preferencias de retroalimentación: Formato
Fuente y elaboración propias.

Tabla 24
Preferencias de retroalimentación: Método interactivo

<Interactivo	# estudiantes
Prefiero un proceso interactivo	159
No, prefiero sin interacción	18
No tengo preferencia	12
Total	189

Fuente y elaboración propias.



Figura 15. Preferencias de retroalimentación: Método interactivo
Fuente y elaboración propias.

La sección 5 sobre adaptabilidad y relevancia de la retroalimentación; en cuanto a personalización se refiere a si se adapta a sus necesidades y contexto, el 51 % (97) que si la mayoría de veces, el 23 % (44) algunas veces; el 21 % (39) siempre, el 4 % (8) rara vez y el 1 % (1) nunca, véase figura 16; relativo al enfoque a metas personales y contexto específico, mencionan, el 56 % (106) que les gustaría mucho, el 31 % (59) un poco más de enfoque, el 9 % (17) están satisfechos y el 4 % (7) no lo considera necesario; véase figura 17; sobre el ajuste a su ritmo de aprendizaje indican, el 73 % (138) si prefieren que se ajuste; el 18 % (34) prefieren estándar y el 9 % (17) no tienen preferencia, véase figura 18; relacionado a la adaptación a las necesidades a lo largo del tiempo refiere, el 52 % (98) es muy importante, el 45 % (85) es algo importante, el 3 % (6) como no muy importante, y el 0 % (0) no importante en absoluto (véase Figura 19).

Tabla 25
Adaptabilidad y Relevancia de la retroalimentación: Personalización

Personalización	# estudiantes
Sí, siempre	39
La mayoría de las veces	97
Algunas veces	44
Rara vez	8
Nunca	1
Total	189

Fuente y elaboración propias.

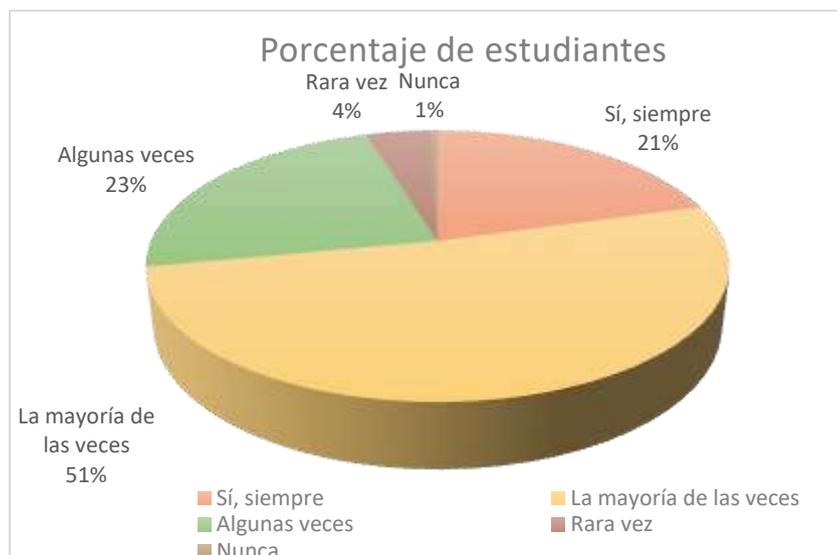


Figura 16. Adaptabilidad y Relevancia de la retroalimentación: Personalización
Fuente y elaboración propias.

Tabla 26
Adaptabilidad y Relevancia de la retroalimentación: Contextualización

Contextualización	# estudiantes
Sí, me gustaría mucho	106
Un poco más de enfoque	59
Estoy satisfecho	17
No lo considero necesario	7
Total	189

Fuente y elaboración propias.



Figura 17. Adaptabilidad y Relevancia de la retroalimentación: Contextualización
Fuente y elaboración propias

Tabla 27

Adaptabilidad y Relevancia de la retroalimentación: Ritmo de aprendizaje

Ritmo de aprendizaje	# estudiantes
Sí, prefiero que se ajuste	138
No, prefiero estándar	34
No tengo preferencia	17
Total	189

Fuente y elaboración propias.

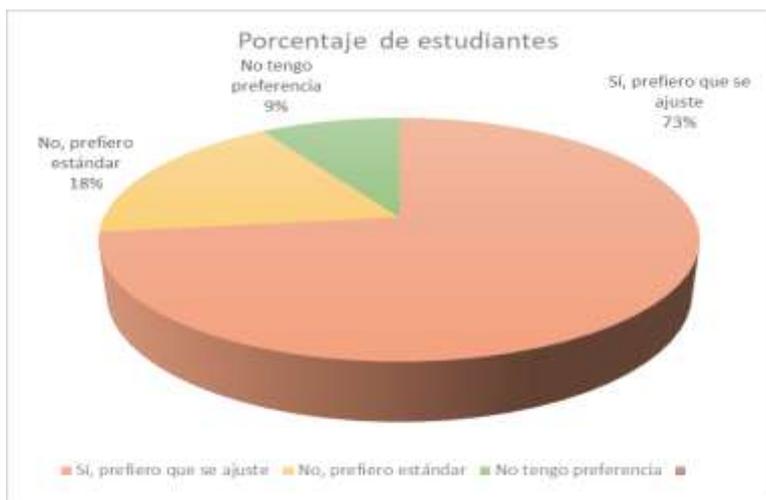


Figura 18. Adaptabilidad y Relevancia de la retroalimentación: Ritmo de aprendizaje
Fuente y elaboración propias.

Figura 28

Adaptabilidad y Relevancia de la retroalimentación: Adaptabilidad

Adaptabilidad	# estudiantes
Sí, es muy importante	98
Es algo importante	85
No es muy importante	6
No, es importante en absoluto	0
Total	189

Fuente y elaboración propias.



Figura 19. Adaptabilidad y Relevancia de la retroalimentación: Adaptabilidad
Fuente y elaboración propias.

En relación a la última pregunta abierta sobre sugerencia o comentario de las 189 respuestas se categorizaron en seis aspectos que se estiman muestran la afinidad de las mismas, la que no comentaron ni sugieren corresponde al 53 % (101), sugieren sea más interactiva 12 % (23), piden sea personalizada 11 % (20), la catalogan como adecuada 10 % (19), consideran que les ayuda a mejorar 9 % (17); solicitan sea continua 3 % (6) y un 2 % (3) que quieren conocer más sobre retroalimentación (véase Figura 20).

Tabla 29
Sugerencias y comentarios

Sugerencias y Comentarios	# estudiantes
No comenta ni sugiere	101
Sea más interactiva	23
La consideran adecuada	19
Sea continua	6
Ayuda a mejorar	17
Personalizada	20
Conocer sobre retroalimentación	3
Total	189

Fuente y elaboración propias.

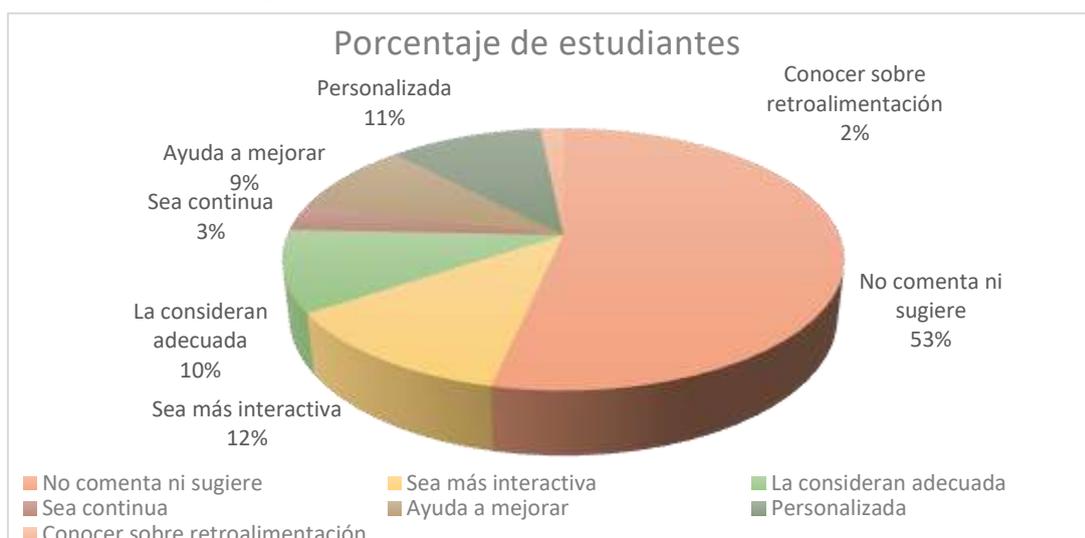


Figura 20. Sugerencias y comentarios

Fuente y elaboración propias.

Una vez realizado el análisis de datos conforme al tipo de estudio y metodología de investigación básica bajo el enfoque cuantitativo y cualitativo desde el inicio del tratamiento de la información obtenida, a través de las técnicas estadísticas y representaciones gráficas; a continuación, es fundamental realizar la interpretación de los datos que transforme el análisis en conocimiento significativo que proporcione un sustento sólido para comprender las características de la muestra y extraer conclusiones preliminares válidas que puedan guiar futuras investigaciones o la toma de decisiones que contribuyan a la mejora del contexto escolar.

Capítulo tercero

Discusión de resultados sobre la retroalimentación en el aula de Emprendimiento y Gestión

1. Resumen de hallazgos

Según Berardi (2015), la investigación social cuantitativa tiene como finalidad describir y explicar fenómenos objetivos y observables, mediante el análisis de muestras probabilísticas que resulten representativas del universo investigado. En este marco, el procesamiento de datos adquiere un papel central para asegurar la objetividad y la validez de los resultados obtenidos. A través de técnicas rigurosas de recolección de información y el uso de muestras adecuadas, se logra recopilar un volumen significativo de datos que, al ser analizados con herramientas estadísticas, permiten identificar patrones, contrastar hipótesis y generalizar los hallazgos a una población más amplia. Así, una gestión adecuada de los datos no solo refuerza la confiabilidad de la investigación, sino que también contribuye a la toma de decisiones fundamentadas en evidencia empírica.

En este capítulo, tras el análisis y presentación de datos en el capítulo 2, se busca caracterizar detalladamente el fenómeno estudiado, identificando patrones, tendencias y relaciones sin intervenir en las variables. La observación y la comparación son procedimientos esenciales para examinar el objeto de estudio en el ámbito educativo (162-4). Para cumplir con el propósito, desagregaremos los hallazgos en función de las secciones del instrumento de investigación.

El apartado introductorio, relacionado a los datos informativos sobre la edad y género permiten contextualizar la población; se observa que la gran mayoría de estudiantes 87 % están en una edad de 16 a 17 años y el otro 13 % tiene 18 o más años; lo que evidencia la edad pertinente a los estudiantes que cursan 3er año de bachillerato. De igual manera, en cuanto al género se puede concluir que la mayoría; es decir, el 51 % se identifica con el femenino y el 48 % con el masculino; lo que denota que hubo una mayor participación de mujeres pese a que en el universo prevalece el sexo masculino; sin embargo, no existe un sesgo que invalide la caracterización del grupo informante. Lo que sí cabe recalcar es que habrá aspectos en los que influye significativamente la percepción, necesidad y preferencia sobre la retroalimentación, condicionadas por factores como el grado de madurez y las individualidades vinculadas al género. Si bien

estos elementos no constituyen el objeto de análisis del presente estudio, se deja abierta la necesidad de profundizar en estas dimensiones, tal como lo plantea Moreno Olivos (2021).

Otro elemento relevante es conocer la experiencia previa que tienen los informantes sobre retroalimentación, a lo cual un (66 % si y 17 % tal vez) 83 % manifiesta haber recibido retroalimentación en alguna asignatura durante su vida estudiantil, contrario al 17 % que lo niega; este dato desde el lado constructivo puede ser útil en la identificación de brechas en lo que creen que hacen o reciben como retroalimentación y lo que realmente sucede en el aula, es decir, brechas entre la teoría y la práctica, más allá que su conocimiento sea incorrecto o limitado. De este modo, se podrá detectar necesidades formativas que fortalezcan el uso adecuado de la retroalimentación, ya que ambas se complementan y articulan con la evaluación formativa, contribuyendo a la mejora continua del proceso enseñanza-aprendizaje Moreno Olivos (2021).

Los resultados confirman, en parte, muchas de las preocupaciones teóricas planteadas por Moreno Olivos. A pesar de que los estudiantes declaran haber recibido retroalimentación, los marcos conceptuales advierten que no toda retroalimentación es formativa ni útil para el aprendizaje. Se requiere una evaluación auténtica, centrada en el estudiante, en su diversidad y en su participación activa. Es decir, no se aprovecha a la retroalimentación como una herramienta transformadora del aula o se la está subutilizando.

El segundo apartado, encargado de abordar las percepciones de los estudiantes; es decir, los juicios e interpretaciones que tienen en cuanto a la definición e importancia. El 94 % lo definen “como un proceso que les ayuda a mejorar mediante sugerencias y correcciones”, es decir, lo asimilan dentro de un enfoque constructivista socio-cultural ya que a partir de la corrección del docente (mediador o facilitador) basado en la enseñanza reflexiva consideran es el proceso que influirá positivamente en su desarrollo; diferente al 6 % sobrante que lo perciben bajo un enfoque conductista, ya que ajusta comportamientos a partir de la relación estímulo respuesta. Sobre su importancia en forma general hay un alto porcentaje que lo considera relevante casi el 98 % (53 % muy importante y 46 % importante) siendo un manifiesto de la positividad que se tiene sobre la retroalimentación; sin embargo, este último de si es importante y sumado al 1 % de poco importante. Acorde al modelo de retroalimentación propuesto por Quezada Cáceres y Salinas Tapia (2021) resalta la necesidad de estrategias que clarifiquen su intencionalidad y pertinencia en la asignatura, favoreciendo una mejora en el aprendizaje

Las evidencias empíricas revelan parámetros complementarios con el enfoque teórico de Moreno Olivos sobre la retroalimentación, y también diferencias significativas en su comprensión y aplicación. Desde la perspectiva mayoritaria de los estudiantes asumen a la retroalimentación desde un enfoque constructivista socio-cultural que valora el proceso de mejora mediado por el docente, mientras una minoría la percibe bajo un paradigma conductista. La consideran una herramienta de mejora con vacíos en la claridad estratégica, contraria de la perspectiva crítica de Moreno Olivos que analiza a la evaluación y retroalimentación con prácticas como tecnologías sociales imbricadas en dinámicas culturales y políticas que afectan la equidad y la calidad educativa Quezada Cáceres y Salinas Tapia (2021). De igual manera, el enfoque teórico destaca la ineficacia derivada de la falta de formación docente y las presiones del sistema educativo. Socioculturalmente, profundiza en la denuncia de inequidades estructurales, lo que surge como un requisito indispensable, crear estrategias de evaluación y retroalimentación más justas y contextualizadas.

Ambas percepciones, coinciden en reconocer la retroalimentación como un elemento esencial para el aprendizaje significativo y el desarrollo académico, enfatizando la mediación docente y la interacción social desde una visión constructivista y socio-cultural Quezada Cáceres y Salinas Tapia (2021); Moreno Olivos (2021). Sin embargo, la visión teórica respalda los fundamentos históricos, filosóficos y pedagógicos que explican la transición de modelos conductistas hacia enfoques colaborativos y formativos, subrayando la importancia de la autorregulación, la metacognición y la motivación Hattie y Timperley (2007); Molloy y Boud (2014).

Finalmente, mientras el análisis empírico aporta una mirada pragmática y optimista basada en experiencias estudiantiles, el marco teórico ofrece modelos específicos y recomendaciones para una implementación efectiva de la retroalimentación, enfatizando la alineación curricular, la participación activa del estudiante y la necesidad de superar limitaciones prácticas especialmente en asignaturas como Emprendimiento y Gestión Hattie y Timperley (2007); Molloy y Boud (2014); Quezada Cáceres y Salinas Tapia (2021).

Como tercer apartado, las necesidades de retroalimentación que son considerados los elementos fundamentales en la práctica docente porque permiten identificar con claridad los aspectos susceptibles de mejora y, en consecuencia, su influencia en los hallazgos obtenidos. Dada su relevancia cabe mencionar que este contenido general se subdivide en cuatro contenidos específicos, la frecuencia, la oportunidad, claridad y

especificidad; y la capacidad de autoevaluación y autogestión; a su vez, cada uno de ellos se desagregan en factores que contribuyen a un mejor análisis.

Para comenzar, en relación a la frecuencia, el 60 % (42 % a veces, % rara vez y 2 % nunca) evidencia, que los estudiantes están recibiendo retroalimentación en forma intermitente o en momentos puntuales, falta de apoyo a algunos y en el peor de los casos están siendo ignorados; en consecuencia, para la gran mayoría la retroalimentación inconsistente, el aprendizaje discontinuo y la falta de mejora continua, refleja la ausencia de sistematización y constancia que maximice su impacto en el proceso de aprendizaje. Reafirmando lo expuesto por Moreno Olivos (2021, 41): “En muchos casos, las prácticas de retroalimentación no están sistematizadas ni se aplican de manera constante, lo que limita su potencial para incidir en el aprendizaje del estudiante”.

Seguidamente con respecto a la oportunidad, este contenido específico está desagregado en dos factores: el primero, denominado el enfoque de la retroalimentación en la asignatura, el 78,3 % prefiere como principal opción a considerar “durante el proceso de aprendizaje”; es decir, le interesa comprender cómo hizo una actividad y usar esas mismas ideas o pasos en otra distinta estimulando un aprendizaje más profundo y significativo. Asimismo, el 29,1 % se inclina como tercera opción, durante la “autoevaluación”, lo que le permite adaptarse y mejorar continuamente a través de las competencias autorreguladoras. Estos hallazgos se vinculan con perspectivas pedagógicas actuales que promueven la retroalimentación como herramienta para mejorar la comprensión, responsabilidad y la autonomía del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje, y no solo como mecanismo correctivo (88). Por su parte, al 43,4 % le interesa como segunda opción en la “tarea específica”, lo que implica mejorar el desempeño a partir de la corrección de errores y expansión de contenido sin alcanzar un entendimiento crítico.

El segundo factor incluido en la oportunidad, es el tiempo real para recibir la retroalimentación en una tarea específica, el 60 % muestra una disposición de mejora en la inmediatez, algo esencial en la efectividad de esta práctica docente (36) siendo fundamental intervenir en la baja validación que el restante 40 % tiene sobre el mismo, como la ocasión para fomentar una cultura de retroalimentación activa y constructiva.

Continuando con el contenido puntual, claridad y especificidad derivado en tres ítems: el primero corresponde a que sí considera a la retroalimentación que recibe como clara y específica, siendo un aproximado 74 % (54 % a veces, 20 % siempre) convencido que reciben retroalimentación potencialmente efectiva, pues estos factores son claves en

su función formativa, sin embargo, el 26 % (24 % a veces, 2 % rara vez) señala dificultades, que representa el margen de mejora que garantice su efectividad (Moreno Olivos 2021, 81).

En segundo plano, de sí estaría interesado en tener mayor detalle sobre sus aciertos y en que puede mejorar, los datos denotan, por un lado, el alto interés del 91 % (59 % mucho, 32 % un poco) por recibir una retroalimentación más rica y personalizada; pero, por otro lado, manifiesta que solo un 9 % está satisfecho con la que actualmente recibe, lo que indica que no están siendo cubiertas sus necesidades. Como último ítem, acerca de su alineación con los objetivos de aprendizaje, el 79 % (34 % siempre, 45 % frecuentemente) asocia la retroalimentación con lo que espera aprender y cómo lo va alcanzar, factor positivo en su aprendizaje, así mismo, queda un porcentaje que señala que hay aspectos por fortalecer.

Para concluir, los resultados reflejan un escenario favorable para la mejora de la retroalimentación bajo la visión formativa, garantizando que todos los estudiantes puedan comprender cómo sus acciones influyen en el logro de los propósitos de aprendizaje establecidos, en concreto, es fundamental fortalecer prácticas docentes que incluyan comentarios más específicos y orientadores que consoliden la clara intención pedagógica de fomentar un aprendizaje más profundo y significativo.

Como último contenido específico relacionado a las necesidades, la autoevaluación y autogestión fragmentada en dos condicionantes: Primeramente, la que permite identificar fortalezas y áreas de mejora, donde el 97 % le acredita respuestas favorables, como manifiesto del reconocimiento de la autoevaluación como una herramienta valiosa para su autogestión del aprendizaje; el bajo porcentaje negativo puede representar a experiencias puntuales en las que la autoevaluación no tuvo una guía clara o no estuvo debidamente integrada al proceso de retroalimentación. Seguidamente sobre si la retroalimentación recibida motiva a los estudiantes a autoevaluarse y gestionar su propio aprendizaje, un 85 % expresa positivamente que les impulsa con frecuencia a reflexionar sobre su desempeño y a tomar decisiones para mejorar, en este sentido, no solo cumple una función informativa, sino que también activa procesos metacognitivos, fundamentales para el aprendizaje autónomo y significativo. También, el restante porcentaje pueden ser diferencias de calidad o forma de entrega de la retroalimentación, lo que requiere promover prácticas consistentes que estimulen la capacidad de autogestión del estudiante, que contribuyan a transformar su comportamiento y sea consciente de

mejora continua; de tal manera que se promueva su rol activo en el proceso (Moreno Olivos 2021, 110).

Pese a que los estudiantes y el marco teórico determinan que la retroalimentación es una herramienta clave para mejorar el aprendizaje, está comprobado que las prácticas actuales distan del enfoque transformador que proponen autores como Moreno Olivos (2021). La experiencia estudiantil identifica limitaciones concretas y la teoría pedagógica crítica plantea una revisión profunda de los modelos tradicionales de evaluación, proponiendo enfoques culturales, reflexivos y contextualizados (Moreno Olivos 2021; Quezada Cáceres y Salinas Tapia 2021; Hattie y Timperley 2007; Molloy y Boud 2014).

En consecuencia, es posible mejorar el desempeño, promover la autonomía y favorecer una evaluación centrada en el aprendizaje, siempre y cuando, se supere la aplicación esporádica y superficial, se fortalezca la formación docente y se transforma la cultura institucional (Moreno Olivos 2021). Más que todo, se alinee la voz estudiantil con los marcos pedagógicos para una docencia más crítica y humanizadora.

Así mismo, los informantes valoran una retroalimentación frecuente, clara, oportuna y personalizada, pero también reportan carencias en su implementación, lo que determina la necesidad de consolidar prácticas coherentes con un enfoque sociocultural y participativo, que más allá de corregir errores ayude al estudiante a autorregularse y comprender el proceso de aprendizaje (Moreno Olivos (2021); Hattie y Timperley (2007); Molloy y Boud (2014)). En la asignatura de Emprendimiento y Gestión, reportan que la retroalimentación es irregular, poco planificada y en algunos casos desvinculada de los objetivos de aprendizaje, lo que coincide con las observaciones de Moreno Olivos (2021). El 60 % indica recibirla de manera intermitente, aunque valora más su entrega durante el proceso de aprendizaje, como recomiendan Hattie y Timperley (2007), al señalar que la retroalimentación debe responder a la pregunta “¿cómo lo estoy haciendo?”.

Respecto a la claridad del contenido, un gran porcentaje considera que la retroalimentación es comprensible, lo que concuerda con Molloy y Boud (2014), quienes destacan la importancia de entregar un mensaje claro y útil, y advierten sobre las diferencias de percepción entre docentes y estudiantes, aspecto que debe ser considerado al momento de establecer estrategias de mejora. En cuanto a la inmediatez, otro 60 % valora recibir retroalimentación en tiempo real, lo cual refuerza la importancia del momento en que esta se ofrece (Hattie y Timperley (2007); Molloy y Boud (2014)). Además, un 97 % reconoce que la autoevaluación les ayuda a identificar fortalezas y debilidades, y un 85 % afirma que la retroalimentación los impulsa a mejorar, lo que

demuestra un proceso activo de reflexión y autonomía Molloy y Boud (2014); Hattie y Timerley (2007).

A pesar de estos aspectos positivos, solo un 9 % de los estudiantes se siente plenamente satisfecho con la retroalimentación recibida. Esto refleja una distancia entre la práctica y las recomendaciones teóricas, que apuntan a estrategias más integrales y enfocadas en procesos, no solo en resultados (Hattie y Timperley 2007; Molloy y Boud 2014).

De forma precisa, aunque los estudiantes reconocen el valor de la retroalimentación, las prácticas actuales aún se rigen por un enfoque mecánico y poco reflexivo. Es necesario alinear la retroalimentación con los objetivos de aprendizaje y promover prácticas más consistentes y participativas, como lo sugieren los marcos teóricos analizados.

El cuarto apartado referente a las preferencias de los estudiantes en cuanto a formato y método para recibir la retroalimentación, la mayoría 64,5 % elige la verbal, seguida por la escrita 46,1 %, en menor 23,8 % agrado en digital y un 6,9 % no tiene preferencia; lo que evidencia su inclinación por lo tradicional y personal, quizás por la accesibilidad y claridad en la comunicación. Hay una clara tendencia del 84 % hacia el método interactivo, lo que sugiere que la mayoría busca interacción directa y participación activa en el proceso de mejora; en correspondencia al 16 % restante que muestra su desinterés, debiendo en este grupo de estudiantes implementar estrategias que empoderen su participación activa en el aprendizaje y la construcción conjunta de conocimiento (Moreno Olivos 2021, 33).

Los datos respaldan las características que conciben a la retroalimentación como un proceso formativo, dialógico y contextualizado, acorde al marco constructivista y sociocultural, además pone de manifiesto los retos estructurales que limitan su implementación efectiva. Para cerrar la brecha entre lo que los estudiantes valoran y lo que reciben, resulta imprescindible transformar las prácticas docentes mediante una retroalimentación clara, interactiva y con sentido pedagógico, que promueva la autonomía, el pensamiento crítico y la participación activa en el aprendizaje (Moreno Olivos 2021).

Los resultados obtenidos en el último apartado adaptabilidad y relevancia entendida como el ajuste e importancia de la retroalimentación; el primer componente relacionado a la personalización evidencian una valoración positiva conforme a la percepción de la mayoría de los estudiantes sobre cierto grado de ajuste a sus necesidades

y contexto, específicamente el 72 % (21 % “siempre”, el 51 % “la mayoría de veces”); así mismo, el 28 % (23 % “algunas veces”, el 4 % “rara vez” y el 1 % “nunca”), lo que sugiere intermitencia o una nula personalización en la retroalimentación. En definitiva, los resultados dan indicios de oportunidades de mejora en la consistencia de la personalización, factor clave en un proceso efectivo y significativo de aprendizaje.

En cuanto, a la orientación hacia metas personales y al contexto específico del estudiante, un 56 % señala que les “gustaría mucho”, lo que revela una clara preferencia por una retroalimentación alineada con sus objetivos individuales y su realidad particular, mientras el 31 % indica “un poco más” personalizada. Solo un 9 % indica estar satisfecho con el nivel actual de personalización, y un 4 % no considera necesaria esta adecuación. Esta distribución evidencia una demanda clara por parte de los estudiantes de fortalecer la personalización y contextualización del aprendizaje en función de sus metas personales (Moreno Olivos 2021, 203).

La mayoría de los estudiantes 73 %, expresa una preferencia clara por que el aprendizaje se ajuste a su propio ritmo, lo que refleja una necesidad de mayor personalización en los procesos educativos. Solo un 18 % prefiere un ritmo estándar o uniforme, mientras que un 9 % no muestra una preferencia definida. Estos datos indican que el enfoque tradicional, con un ritmo único para todos, no satisface a la mayoría de los estudiantes, destacando la necesidad de metodologías inclusivas que se adapten a las diferencias individuales en el ritmo de aprendizaje

Los datos muestran que el 97 % de los estudiantes considera que adaptar el aprendizaje a sus necesidades a lo largo del tiempo es relevante (52 % muy importante y 45 % algo importante), lo que evidencia una fuerte expectativa hacia una educación flexible y en evolución. La mínima proporción que lo considera poco importante (3 %) y la inexistencia de quienes lo consideran irrelevante (0 %) avalan la percepción de que el estudiantado valora procesos educativos que se ajusten continuamente a sus contextos, intereses y etapas de desarrollo. Esto resalta la necesidad de estrategias pedagógicas ajustables y centradas en el estudiante (Moreno Olivos 2021, 219).

Para finalizar, las respuestas a la pregunta abierta planteada sobre sugerencias y recomendaciones cuyo propósito es obtener información cualitativa que no siempre se revelan en preguntas cerradas o de opción múltiple, en otros términos, captan percepciones más profundas, personales y diversas. En concreto, reflejan una diversidad de percepciones sobre la retroalimentación, aunque el 53 % no hizo comentarios ni sugerencias, el 47 % restante expresó opiniones que permiten identificar áreas clave de

mejora. Entre estas, destacan la demanda de mayor interactividad (12 %) y personalización (11 %), lo que indica una expectativa por procesos más activos y adaptados al estudiante. Además, un grupo la valora positivamente (10 %) o reconoce que les ayuda a mejorar (9 %), lo que valida parcialmente su efectividad. Por otro lado, una minoría solicita que sea continua (3 %) o expresa interés por comprenderla mejor (2 %), lo que sugiere oportunidades para fortalecer tanto la frecuencia como la formación en torno a la retroalimentación (Moreno Olivos 2021, 62). En conjunto, estos datos reflejan una valoración general positiva, pero también una clara demanda de mejora cualitativa.

Se revela de igual forma en esta última sección la necesidad de superar el enfoque tecnocrático en la evaluación educativa, proponiendo en su lugar una retroalimentación transformadora, personalizada y contextualizada que valore la diversidad y metas individuales de los estudiantes Moreno Olivos (2021). Esta retroalimentación debe entenderse no solo como evaluación, sino como una estrategia formativa y dialógica que empodera al alumno, en línea con el constructivismo crítico. Aunque persiste la práctica docente tradicional, adoptar el modelo situado y sensible, como la de la teoría sociocultural, es clave. Para cerrar la brecha entre teoría y práctica, se requiere formación docente, rediseño curricular y estrategias que promuevan autorregulación, autonomía y diálogo reflexivo en el aula (Hattie y Timperley 2007; Molloy y Boud 2014; Moreno Olivos 2021).

2. Estrategias efectivas para implementar la retroalimentación contextualizada en el aprendizaje

Los hallazgos de la investigación realizada por el autor Moreno Olivos basado en los modelos de Hattie y Timperley 2007; Molloy y Boud 2014 recomienda la implementación de estrategias específicas de retroalimentación que pueden favorecer significativamente el desarrollo del aprendizaje autónomo y crítico en los estudiantes. En este sentido, y como punto de contraste la autoevaluación de la práctica docente de la asignatura se plantean las siguientes observaciones a modo de propuesta contextualizada:

- Uso de trabajos modelo: Proporcionar a los estudiantes muestras reales de trabajos que reflejen un alto nivel de logro facilita la comprensión de los estándares esperados. Según los resultados, este recurso contribuye a que los estudiantes internalicen criterios de calidad y mejoren su capacidad para autoevaluarse, promoviendo una mayor reflexión sobre su propio desempeño. En la práctica docente, no se aplica de forma sistemática. Posiblemente se deba a la falta de tiempo, carga administrativa o escasa

cultura institucional. Esto limita que los estudiantes comprendan los criterios de calidad esperados. Integrar esta estrategia en emprendimiento permitiría mejorar su aprendizaje ya que, al tratarse de una materia práctica y contextual, los modelos facilitan la comprensión de estándares de calidad, fomentan la creatividad y motivan a los estudiantes al mostrarles que es posible alcanzar resultados exitosos.

- Retroalimentación entre pares: la investigación evidencia que el intercambio de observaciones y sugerencias entre pares, mediante la revisión de borradores, planes o tareas, fomenta el aprendizaje colaborativo y la mejora continua. Esta estrategia promueve un ambiente participativo donde los estudiantes desarrollan habilidades críticas al evaluar el trabajo ajeno y reciben comentarios constructivos sobre el propio. Esta metodología no se aplica en la práctica docente por varias razones. Aún predomina la idea de que solo el docente debe dar retroalimentación, lo que limita la participación estudiantil. También existen dudas sobre la objetividad y calidad de los comentarios entre pares. Además, la falta de tiempo, capacitación y planificación impide su implementación. Sin embargo, esta estrategia es importante porque desarrolla el pensamiento crítico, la autorregulación y el trabajo colaborativo. Favorece un aprendizaje más activo y participativo. Incorporarla enriquecería los procesos formativos en el aula.

- Trabajos y exposiciones en equipo: el estudio muestra que actividades que hacen visible el trabajo de los estudiantes ante sus compañeros, como proyectos grupales o exposiciones orales, amplían las oportunidades para que los alumnos aprendan de diferentes enfoques y estrategias. Esto fortalece la comprensión y la aplicación práctica de los contenidos, además de favorecer la motivación y el compromiso. En la práctica docente, sí se aplican con frecuencia, especialmente en los proyectos trimestrales o propios de la asignatura. Estas actividades permiten a los estudiantes compartir ideas, aprender de diferentes enfoques y aplicar los contenidos de forma práctica. También fortalecen el trabajo colaborativo y la expresión oral ya que enriquece el aprendizaje y promueve la participación activa. Se observa mayor motivación y compromiso al presentar ante sus compañeros.

- Orientaciones futuras: los datos indican que enfocar la retroalimentación en aspectos que los estudiantes pueden mejorar en tareas futuras, más que únicamente en errores pasados, potencia la transferencia de aprendizajes y la planificación efectiva. Proporcionar orientaciones claras para próximas evaluaciones contribuye a un proceso formativo y progresivo. En la práctica docente, sí se utilizan como parte de la retroalimentación, especialmente en actividades de planificación y mejora continua. Los

docentes suelen brindar recomendaciones específicas para que los estudiantes apliquen en próximas tareas o evaluaciones, lo que facilita la transferencia de aprendizajes y promueve una mejor organización del trabajo. Esta práctica contribuye a que el proceso de aprendizaje sea más formativo y progresivo, al enfocarse no solo en corregir errores pasados, sino en preparar a los estudiantes para futuros desafíos académicos.

- Retroalimentación iterativa: los hallazgos confirman que un proceso sistemático de borrador, retroalimentación, revisión y reenvío permite a los estudiantes mejorar sustancialmente sus producciones finales. Esta estrategia garantiza un aprendizaje profundo y reflexivo al integrar la retroalimentación como parte integral del proceso creativo. En la práctica educativa, se implementa de manera limitada y no siempre de forma sistemática. Aunque algunos docentes promueven la revisión y mejora de borradores, en muchos casos las oportunidades para reescribir y reenviar trabajos son escasas debido a restricciones de tiempo y carga académica. Por ello, esta estrategia no se consolida como un proceso continuo en el aula, lo que limita que los estudiantes puedan profundizar y reflexionar plenamente sobre sus producciones antes de la entrega final.

- Retroalimentación grupal: en contextos con gran número de estudiantes, la retroalimentación general sobre las fortalezas y áreas de mejora del grupo resulta eficiente y útil para orientar el trabajo conjunto, según evidencian los resultados de la investigación. En la práctica docente, sí se utiliza de manera frecuente, a través de comentarios generales sobre las fortalezas y áreas de mejora comunes al grupo, lo que permite orientar de forma eficiente el trabajo colectivo. Esta estrategia facilita que todos los estudiantes reciban información relevante y refuercen aspectos clave, promoviendo un aprendizaje más coherente y organizado dentro del aula

- Uso de tecnología: la incorporación de herramientas digitales, tales como sistemas de respuesta interactivos y plataformas de retroalimentación en línea, facilita la entrega de comentarios oportunos y accesibles, contribuyendo a mantener la participación y el seguimiento continuo del aprendizaje. En la práctica docente, es limitado debido a la falta de recursos y la brecha tecnológica existente en muchas instituciones fiscales. Aunque las herramientas digitales pueden facilitar comentarios rápidos y mantener la participación, su incorporación no es habitual por dificultades de acceso a dispositivos, y conectividad insuficiente. Esta situación restringe el aprovechamiento de plataformas interactivas y sistemas en línea, limitando así la oportunidad de ofrecer retroalimentación oportuna y personalizada a los estudiantes.

En síntesis, el contraste entre las estrategias sugeridas y la práctica docente evidencia que algunas estrategias, como trabajos en equipo y retroalimentación grupal, sí se aplican en la práctica docente con buenos resultados. En cambio, otras como la retroalimentación entre pares, la iterativa y el uso de tecnología son poco utilizadas por falta de tiempo, recursos y formación. Esto limita el impacto formativo de la retroalimentación. Aun así, los hallazgos destacan su potencial para mejorar el aprendizaje. La validez de esta investigación se respalda en el análisis directo de las percepciones y experiencias de los estudiantes de tercero de Bachillerato, lo que permite contextualizar las conclusiones y proponer mejoras acordes a sus necesidades reales.

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

Se desarrolló una revisión sistemática y rigurosa de la literatura especializada con el propósito de sustentar teóricamente el concepto de retroalimentación contextualizada. Se ha centrado en los modelos propuestos por Timperley y Molloy, reconocidos internacionalmente por su aporte a la retroalimentación efectiva, así como en el enfoque del autor latinoamericano Moreno Olivos, quien ha profundizado en los constructos de evaluación y retroalimentación desde una perspectiva situada y crítica. Esta fundamentación teórica comparativa ha permitido identificar los elementos clave para el diseño de estrategias de retroalimentación adaptadas al contexto específico de estudio, lo que sienta las bases para su implementación futura de manera efectiva y pertinente, dando respuesta a la pregunta de investigación ¿Cuáles son las mejores prácticas de retroalimentación en la enseñanza según la teoría y la experiencia docente?

Se analizó las preferencias y necesidades de retroalimentación de los estudiantes a partir de, la identificación de los elementos que definen su efectividad, tanto desde el marco teórico como en la experiencia estudiantil, lo que permitió escuchar activamente a los estudiantes mediante una metodología empírica basada en encuestas. Esta aproximación facilitó la comprensión de cómo perciben, valoran y requieren la retroalimentación, con el objetivo de fortalecer el acompañamiento pedagógico desde una perspectiva centrada en el aprendiz, lo que permite responder a la pregunta ¿Cuáles son las necesidades y preferencias de retroalimentación de los estudiantes de tercero de bachillerato en la asignatura de Emprendimiento y Gestión?

En relación con la identificación de estrategias de retroalimentación adaptadas, se logró caracterizar las necesidades y preferencias de los estudiantes a partir del reconocimiento teórico de los elementos que definen una retroalimentación efectiva. No obstante, la información empírica reveló una brecha significativa entre la teoría y su aplicación práctica, lo que dificultó la formulación de estrategias concretas de implementación inmediata. Aun así, el análisis permitió delimitar lineamientos fundamentales para avanzar hacia una retroalimentación más eficaz, tales como el fortalecimiento de la formación docente, el rediseño curricular y la incorporación de metodologías que fomenten la autorregulación, la autonomía y el diálogo reflexivo en el

aula. Por tanto, puede afirmarse que el objetivo fue cumplido, al identificar los componentes esenciales que deben guiar el diseño de estrategias contextualizadas y alineadas con las características y requerimientos del estudiantado de tercer año de bachillerato contribuyendo a responder la pregunta ¿Qué estrategias de retroalimentación se ajustan a las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes de tercero de bachillerato?

En función de los hallazgos obtenidos, se puede afirmar que el objetivo general fue cumplido, ya que se identificaron y fundamentaron los componentes esenciales que orientan el diseño de estrategias de retroalimentación efectivas, pertinentes y contextualizadas. Esta identificación se apoyó en una revisión teórica rigurosa y en el análisis empírico de las percepciones estudiantiles, lo cual permitió establecer lineamientos sólidos para futuras aplicaciones en el aula. Como sostienen Hattie y Timperley (2007), la retroalimentación eficaz debe responder a tres preguntas clave: ¿hacia dónde voy?, ¿cómo lo estoy haciendo?, y ¿qué pasos siguen?, lo cual permite al estudiante desarrollar su autonomía y autorregulación. De igual forma, Molloy y Boud (2014) destacan que la retroalimentación efectiva no es simplemente un acto de transmisión de información, sino un proceso de coconstrucción de significado, en el que los estudiantes deben participar activamente para lograr un aprendizaje transformador y sostenido. En esta misma línea, Moreno Olivos (2021) señala que la retroalimentación adquiere verdadero valor cuando se convierte en una mediación pedagógica dialógica, situada en el contexto sociocultural del estudiante y orientada a empoderarlo como sujeto activo de su aprendizaje. Así, los elementos definidos en la investigación —como la claridad, especificidad, oportunidad, personalización, diálogo y reflexión— se articulan con las propuestas teóricas, lo que confirma que se han establecido las bases necesarias para diseñar estrategias de retroalimentación eficaces y alineadas con las necesidades reales de los estudiantes de tercer año de bachillerato,

En síntesis, las estrategias sugeridas por el autor, al ser contrastadas con la práctica docente, la naturaleza de la asignatura de Emprendimiento y Gestión, y los hallazgos obtenidos en esta investigación, se consolidan como un punto de partida clave para la implementación de una retroalimentación contextualizada y dar respuesta a la pregunta ¿Qué estrategias de retroalimentación ayudan a mejorar el aprendizaje en la asignatura de Emprendimiento y Gestión en tercero de bachillerato? Esta retroalimentación, orientada a responder a las necesidades y preferencias de los estudiantes de tercero de Bachillerato General Unificado, no solo aporta a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje,

sino que también abre una valiosa oportunidad para el desarrollo de futuras investigaciones que profundicen en su efectividad, adaptación en otros contextos educativos y su impacto en la autonomía y autorregulación del aprendizaje estudiantil., sino también fomentar una cultura evaluativa más formativa, participativa y significativa dentro del aula

Recomendaciones

Diseñar estrategias de retroalimentación centradas en el estudiante, que consideren sus necesidades, preferencias y contexto sociocultural, promoviendo su participación activa en el proceso mediante el diálogo, la reflexión y la autorregulación.

Fortalecer la formación docente continua en retroalimentación efectiva y contextualizada, con base en los modelos teóricos revisados (Hattie y Timperley, Molloy y Boud, Moreno Olivos), a fin de mejorar la calidad del acompañamiento pedagógico.

Incorporar instrumentos y metodologías diversas, como rúbricas claras, ejemplos de trabajos modelo, retroalimentación iterativa y entre pares, que potencien el aprendizaje autónomo y transformador en función de los objetivos de la asignatura.

Superar la brecha entre teoría y práctica, mediante la creación de espacios colaborativos entre docentes para el diseño, aplicación y reflexión conjunta sobre prácticas de retroalimentación que respondan a realidades específicas del aula.

Promover una cultura evaluativa formativa e inclusiva, en la que la retroalimentación se entienda como un proceso continuo de mejora, y no solo como corrección, favoreciendo así el desarrollo integral de los estudiantes y su empoderamiento como protagonistas de su aprendizaje.

Incorporar el uso sistemático de trabajos modelo en la planificación docente, permitiendo a los estudiantes conocer ejemplos concretos de calidad que les ayuden a autoevaluar y mejorar sus propias producciones, especialmente en una asignatura práctica como Emprendimiento y Gestión.

Fomentar la retroalimentación entre pares mediante actividades estructuradas y guiadas, capacitando a los estudiantes para emitir comentarios respetuosos y constructivos, y al mismo tiempo promoviendo el aprendizaje colaborativo y el pensamiento crítico.

Fortalecer la implementación de la retroalimentación iterativa, asignando tiempos específicos dentro del cronograma académico para la revisión de borradores,

retroalimentación y reenvío de tareas, de modo que el proceso sea formativo y no solo correctivo.

Reducir la brecha digital a través de la gestión de recursos tecnológicos y capacitación docente, con el fin de incorporar herramientas digitales accesibles que permitan ofrecer retroalimentación oportuna y personalizada.

Desarrollar lineamientos institucionales que integren estas estrategias de retroalimentación contextualizada en la cultura evaluativa escolar, para que su aplicación no dependa únicamente de la iniciativa individual del docente, sino que forme parte de una política pedagógica coherente y sostenible.

Bibliografía

- Archer, Louise. 2010. "Discourses of Diversity, Equality and Higher Education: Making the Differences." *Teaching in Higher Education* 15 (6): 633–645.
- Berardi, Lilián. 2015. "Investigación Cuantitativa". En *Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento*, editado por Contexto S.R.L., 48-80. Montevideo: Clacso / Camus Ediciones.
- Cramp, Andy. 2011. "Developing First-Year Engagement with Written Feedback." *Active Learning in Higher Education* 12 (2): 113–124.
- Díaz Barriga, Ángel. 2003. *Evaluación Educativa: Tendencias Contemporáneas*. México: Paidós.
- Hattie, John, y Helen Timperley. 2007. "The Power of Feedback". *Review of Educational Research* 77 (1): 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Hernández Salamanca, Oscar Gilberto. 2023. "Teorías del aprendizaje y prácticas educativas". *Researchgate*, 59–81. <https://www.researchgate.net/publication/367409797>.
- Hounsell, David, Velda McCune, Jean Hounsell, y Noel Litjens. 2008. "The Quality of Guidance and Feedback to Students." *Higher Education Research & Development* 27 (1): 55–67.
- Kulhavy, Raymond W. 1977. "Feedback in Written Instruction." *Review of Educational Research* 47 (1): 211–232.
- López Rupérez, Francisco. 2010. *La Calidad de la Educación y sus Indicadores*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Meneses, Karla, Lucía Andrea Vergara Sobarzo, y Paola Denisse Chamorro Enríquez. 2024. "Efecto par: minoría étnica y rendimiento en el último año de colegio en Ecuador". *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Redie*, 25 (e04).
- Meza Bolaños, Reinaldo Elías. 2022. "El Instituto Nacional Mejía: Historia institucional y proyección sociopolítica (1897-2007)". *Homo Educator* 1 (2): 89-109.
- Molloy, Elizabeth K., y David Boud. 2014. "Feedback models for learning, teaching and performance". En *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, editado por J. Michael Spector, M. David Merrill, Jan Elen y M. J. Bishop, 413–24. Nueva York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_33.

- Molloy, Elizabeth, Francesc Borrell-Carrió, y Ronald M. Epstein. 2015. "The Impact of Feedback on the Learner." En *Feedback in Healthcare: Educating Health Professionals*, editado por Ajjawi, Rola, David Boud, Phillip Dawson, y Elizabeth Molloy, 65–85. London: Routledge.
- Moreno Olivos, Tiburcio. 2016. *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Moreno Olivos, Tiburcio. 2021. *La retroalimentación: un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ortiz Ocaña, Alexander Luis. 2013. *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Primera edición. Bogotá: Ediciones de la U.
- Prats Gil, Enric. 2010. "Teorías de la educación: De la escuela a la sociedad red: hacia una pedagogía 3.0". *UOC Universitat Oberta de Catalunya*.
- Pozo Villacorte, Martha Alexandra. 2020. "El clima de aula en séptimo de básica del Instituto Nacional Mejía". Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/7751>.
- Quezada Cáceres, Soledad, y Claudia Salinas Tapia. 2021. "Modelo de retroalimentación para el aprendizaje". *RMIE* 26 (88): 225–51.
- Sáez López, José Manuel. 2017. *Investigación educativa: Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos (enfoque práctico con ejemplos, esencial para RFG, TFM y tesis)*. Edición digital (epub). Madrid: UNED.
- Schunk, Dale H. 2012. *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa*, 6.^a ed. México: Pearson Educación.
- Winne, Philip H., y Deborah L. Butler. 1994. "Student Cognition in Learning from Teaching." En *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, editado por David H. Jonassen, 573–622. New York: Macmillan.
- Zapata-Ros Miguel. 2015. "Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del 'conectivismo'". *Education in the Knowledge Society* 16 (1): 69-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=535554757006>.

Anexos

Anexo 1: Un modelo de retroalimentación para mejorar el aprendizaje

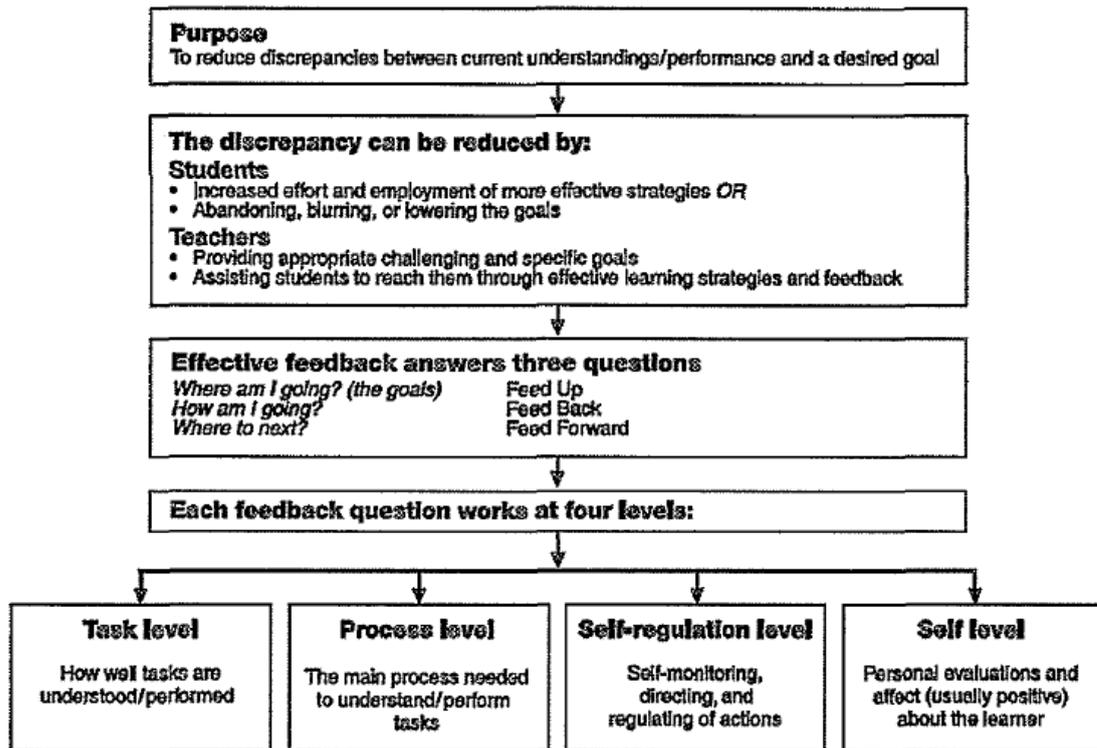


FIGURE 1. *A model of feedback to enhance learning.*

Fuente: John Hattie & Helen Timperley (2007)

Elaboración: University of Auckland

Anexo 2: Un modelo de aprendizaje autoregulado

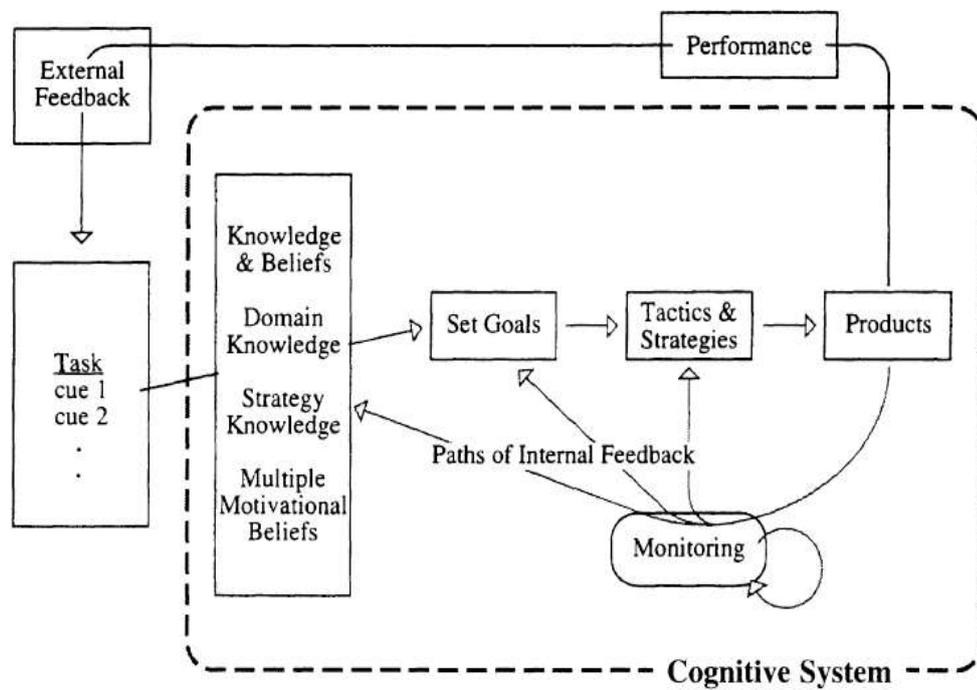


FIGURE 1. A model of self-regulated learning

Fuente: Molloy & Bound (2014)

Elaboración: Butler and Winne (1995)

Anexo 3: Cuestionario elaborado en Google formularios

8/6/25, 5:39 p.m.

ENCUESTA DE NECESIDADES Y PREFERENCIAS DE RETROALIMENTACIÓN EN LA ASIGNATURA DE EMPRENDIMIEN...

ENCUESTA DE NECESIDADES Y PREFERENCIAS DE RETROALIMENTACIÓN EN LA ASIGNATURA DE EMPRENDIMIENTO Y GESTIÓN

OBJETIVO: Identificar cómo los estudiantes de Tercero de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa "Mejía" perciben y prefieren recibir retroalimentación en la asignatura de Emprendimiento y Gestión durante el año lectivo 2024-2025

CONSENTIMIENTO INFORMADO:

Agradecemos tu participación, la encuesta tiene como propósito identificar estrategias de retroalimentación que contribuyan al fortalecimiento del proceso enseñanza - aprendizaje en esta asignatura, es para fines académicos exclusivamente y no tiene fines de lucro. La participación es completamente voluntaria y sus respuestas serán tratadas de manera confidencial. Puede responder a todas las preguntas, algunas o ninguna de ellas, según su decisión. La información recolectada será utilizada únicamente para la elaboración de la tesis. Al activar el casillero de consentimiento informado, autoriza el uso de los datos con fines investigativos.

INSTRUCCIONES: Por favor, responde a las siguientes preguntas de manera honesta. Tus respuestas nos ayudarán a mejorar el proceso de retroalimentación en la asignatura de emprendimiento y gestión. Escoje la opción que mejor refleje tu opinión.

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. CONSENTIMIENTO INFORMADO *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

Autorizo el uso de los datos con fines investigativos

Sección 1: DATOS INFORMATIVOS

1.- Edad y Género

2. a) ¿Cuántos años tienes? *

Marca solo un óvalo.

- 16
 17
 18
 Más de 18

3. b) ¿Cón que género te identificas? *

Marca solo un óvalo.

- Femenino
 Masculino
 Prefiero no decirlo
 Otros

4. c) ¿Has recibido retroalimentación en alguna asignatura durante tu vida estudiantil? *

Marca solo un óvalo.

- Si
 No
 Tal vez
 No me acuerdo

Sección 2: PERCEPCIONES SOBRE RETROALIMENTACIÓN

2.- Definición e Importancia de la Retroalimentación

5. d) ¿Cómo definiría la retroalimentación en el proceso de aprendizaje? *

Marca solo un óvalo.

- Un proceso que me ayuda a mejorar mediante sugerencias y correcciones.
- Un comentario del docente sin impacto en mi aprendizaje.
- Una crítica a mi desempeño.
- No tengo claro qué significa la retroalimentación

6. e) ¿Qué tan importante considera la retroalimentación para su aprendizaje? *

Marca solo un óvalo.

- Muy importante, me ayuda a mejorar continuamente.
- Importante, pero depende de cómo se realice.
- Poco importante, no influye mucho en mi aprendizaje
- Nada importante, no la considero útil.

Sección 3: NECESIDADES DE RETROALIMENTACIÓN

3.- Frecuencia y Oportunidad de la Retroalimentación

7. f) ¿Con qué frecuencia recibes retroalimentación durante el desarrollo de tus tarea? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre que lo necesito
- Frecuentemente
- A veces
- Rara vez
- Nunca

8. g) ¿En qué aspectos te gustaría se enfoque la retroalimentación que recibas en la asignatura? (Puede seleccionar más de una opción) *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- En la tarea específica
- En el proceso de aprendizaje
- En la autoevaluación
- En ninguno de los anteriores

9. h) ¿Prefieres recibir retroalimentación en tiempo real (durante la realización de la tarea) al finalizarla? *

Marca solo un óvalo.

- Durante la realización de la tarea
- Al finalizar la tarea
- No tengo preferencia

4. Claridad y Especificidad de la Retroalimentación

10. i) ¿Consideras que la retroalimentación que recibes sobre tus tareas es clara y específica? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- La mayoría de las veces
- Algunas veces
- Rara vez
- Nunca

11. j) ¿Te gustaría recibir retroalimentación más detallada sobre lo que has hecho bien y en qué puedes mejorar? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, me gustaría mucho
- Me gustaría un poco más de detalle
- Estoy satisfecho con la retroalimentación actual
- No lo necesito

12. k) ¿Consideras que la retroalimentación recibida este alineada con los objetivos de aprendizaje? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Frecuentemente
- A veces
- Rara vez
- Nunca

5. Capacidad para Autoevaluarse y Autogestionarse

13. l) ¿Te resulta útil la retroalimentación que te ayuda a identificar tus fortalezas y áreas de mejora? *

Marca solo un óvalo.

- Muy útil
- Bastante útil
- Poco útil
- No es útil

14. m) ¿La retroalimentación que recibes te motiva a autoevaluarte y gestionar tu propio aprendizaje?

Marca solo un óvalo.

- Sí, siempre
- A menudo
- Algunas veces
- Rara vez
- Nunca

Sección 4: PREFERENCIAS DE RETROALIMENTACIÓN

6.- Formato y Método de Retroalimentación

15. n) ¿Cuál de los siguientes formatos de retroalimentación prefieres? (Puedes seleccionar más de una opción)

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Escrita (comentarios en trabajos, guías, correcciones)
- Verbal (conversaciones individuales, explicaciones del docente)
- Digital (texto, audio y vídeo a través de plataformas)
- No tengo preferencia

16. o) ¿Prefieres que la retroalimentación sea un proceso interactivo, con posibilidad de discutir tus dudas y comentarios?

Marca solo un óvalo.

- Sí, prefiero un proceso interactivo
- No, prefiero recibir retroalimentación sin interacción
- No tengo preferencia

Sección 5: ADAPTABILIDAD Y RELEVANCIA DE LA RETROALIMENTACIÓN

7.- Personalización y Contextualización

17. p) ¿Consideras que la retroalimentación que recibes está adaptada a tus necesidades y contexto? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, siempre
- La mayoría de las veces
- Algunas veces
- Rara vez
- Nunca

18. q) ¿Te gustaría que la retroalimentación se enfocara más en tus metas personales y contexto específico? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, me gustaría mucho
- Me gustaría un poco más de enfoque
- Estoy satisfecho con la retroalimentación actual
- No lo considero necesario

8. Intercambio Constante y Adaptabilidad

19. r) ¿Prefieres recibir retroalimentación que se ajuste a tu ritmo de aprendizaje? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, prefiero que se ajuste a mi ritmo
- No, prefiero retroalimentación estándar para todos
- No tengo preferencia

20. s) ¿Consideras importante que la retroalimentación se adapte a los cambios en tus necesidades a lo largo del tiempo? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, es muy importante
- Es algo importante
- No es muy importante
- No es importante en absoluto

21. t) Si tienes alguna sugerencia o comentario adicional sobre la retroalimentación que recibes en la asignatura de emprendimiento y gestión, por favor compártelo aquí: *

Google no creó ni aprobó este contenido.

Google Formularios

Fuente y elaboración propia