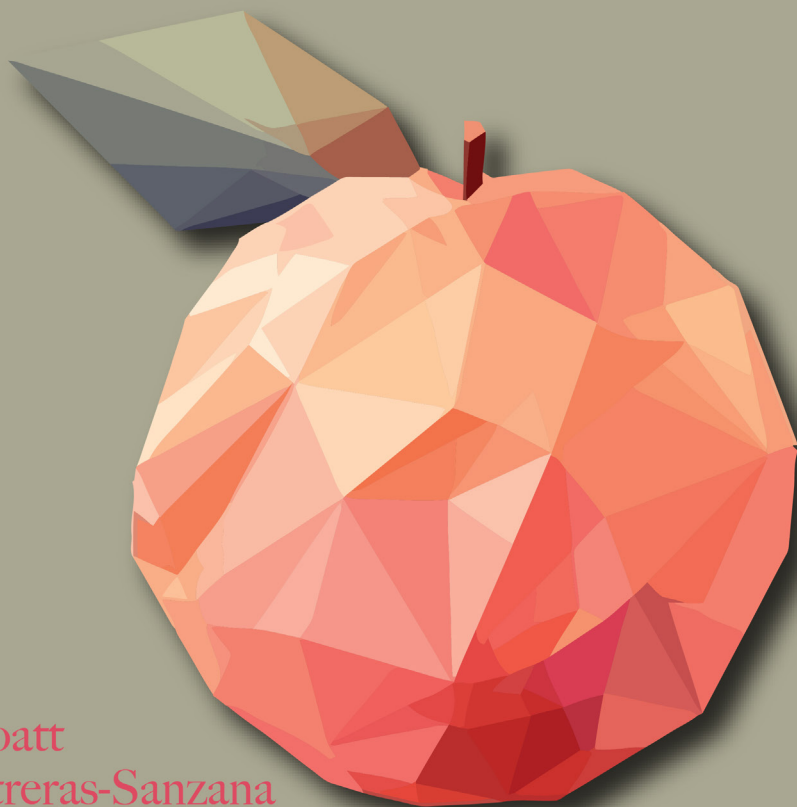


CURRICULUM, EVALUACIÓN E INTELIGENCIA ARTIFICIAL:

PERSPECTIVAS PARA INNOVAR EN EDUCACIÓN



Pilar Jara-Coatt
Gladys Contreras-Sanzana
(Organizadoras)



EDITORA
ARTEMIS

2026

CURRICULUM, EVALUACIÓN E INTELIGENCIA ARTIFICIAL:

PERSPECTIVAS PARA INNOVAR EN EDUCACIÓN



Pilar Jara-Coatt
Gladys Contreras-Sanzana

(Organizadoras)



EDITORA
ARTEMIS

2026

2026 by Editora Artemis
Copyright © Editora Artemis
Copyright do Texto © 2026 Os autores
Copyright da Edição © 2026 Editora Artemis



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores.

Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, **conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.**

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadoras	Pilar Jara-Coatt Gladys Contreras-Sanzana
Imagem da Capa	stockgiu/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”, Cuba*
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, *Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México, México*
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, *Universidade Federal da Paraíba, Brasil*
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, *Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal*
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano, Peru*
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, *Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil*
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil*
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato, México*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, *Universidade Aberta de Portugal*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, *Universidade de Brasília-DF, Brasil*
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, *Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil*
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – *New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos*



Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Deuzimar Costa Serra, *Universidade Estadual do Maranhão*, Brasil
Prof.ª Dr.ª Dina Maria Martins Ferreira, *Universidade Estadual do Ceará*, Brasil
Prof.ª Dr.ª Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México
Prof.ª Dr.ª Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, *Universidade de São Paulo (USP)*, Brasil
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, *Universidade Federal de Roraima*, Brasil
Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México
Prof.ª Dr.ª Emilias Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal*, Canadá
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, *Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP)*, Portugal
Prof.ª Dr.ª Galina Gumovskaya – *Higher School of Economics*, Moscow, Russia
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, *Universidade Federal do Triângulo Mineiro*, Brasil
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, *Instituto Politécnico da Guarda*, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg*, Suécia
Prof.ª Dr.ª Lara Lúcia Tescarollo Dias, *Universidade São Francisco*, Brasil
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, *Universidade Federal do Amazonas*, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, *Universidade de Évora*, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, *UNIFIMES - Centro Universitário de Mineiros*, Brasil
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México
Prof. Dr. José Cortez Godinez, *Universidad Autónoma de Baja California*, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, *Instituto Politécnico Nacional*, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México
Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México



Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Leiníg Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof.ª Dr.ª MªGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del Pais Vasco, Espanha
Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil
Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University*, Russia
Prof.ª Dr.ª Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha

Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal

Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal

Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil

Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León*, Espanha

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

C976 Curriculum, evaluación e inteligencia artificial [livro eletrônico] : perspectivas para innovar en educación / organización de Pilar Jara-Coatt,. – 1. ed. – Curitiba, PR: Editora Artemis, 2026.

il. color.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acceso: World Wide Web

Inclui bibliografía

ISBN 978-65-82858-03-1

DOI 10.37572/EdArt_250626031

1. Educação – Inovação. 2. Inteligência artificial – Aplicações educacionais. 3. Avaliação escolar – Metodologias. I. Jara-Coatt, Pilar. II. Contreras-Sanzana, Gladys. III. Título.

CDD 371.26

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



PRÓLOGO

Es un honor presentar la obra *Curriculum, evaluación e inteligencia artificial. Perspectivas para innovar en Educación*, un libro que surge en un momento crucial de transformación y replanteamiento de los sistemas educativos a nivel global. Organizado magistralmente por las académicas Pilar Jara-Coatt y Gladys Contreras-Sanzana, este texto nos invita a reflexionar profundamente sobre los pilares fundamentales que sostienen la educación contemporánea y los desafíos ineludibles que plantea la era digital.

El siglo XXI nos ha situado frente a una transición cultural disruptiva. La irrupción de tecnologías avanzadas, particularmente la Inteligencia Artificial Generativa, no solo ha modificado nuestras herramientas, sino que ha comenzado a reconfigurar la forma en que pensamos, interactuamos y, fundamentalmente, cómo enseñamos y aprendemos. Frente a este escenario, la educación no puede permanecer estática; requiere de una mirada crítica, reflexiva y propositiva que permita integrar estas innovaciones sin perder de vista el desarrollo integral, humano y ético de las nuevas generaciones.

A lo largo de sus ocho capítulos, esta obra teje un hilo conductor que transita desde las bases del diseño curricular hasta las aplicaciones más vanguardistas de la tecnología en el aula. En la primera parte del libro, los autores nos sumergen en las complejidades del currículum. Se analiza con rigor el diseño curricular basado en competencias en la formación inicial docente, destacando la necesidad imperiosa de un alineamiento constructivo entre resultados de aprendizaje, metodologías y evaluación. Asimismo, se nos propone un viaje histórico y epistemológico a través de la teoría curricular desde un enfoque de justicia social, desafiando el porvenir de nuestras escuelas y cuestionando qué saberes consideramos valiosos en la actualidad.

La evaluación, entendida como el motor del aprendizaje, constituye el segundo gran eje de este libro. Se aborda la transición desde modelos tradicionales y punitivos hacia enfoques formativos y auténticos. Los autores demuestran cómo la evaluación auténtica, centrada en la resolución de problemas reales y el desarrollo de competencias, prepara a los futuros profesionales para enfrentar los retos del mundo laboral. Además, se destaca el valor incalculable de la retroalimentación – tanto provista por docentes como entre pares – concibiéndola como un proceso dialógico y sistemático esencial para la autorregulación y el aprendizaje significativo.

El tercer eje nos sitúa de lleno en la era de la disrupción tecnológica. Se examina cómo la Inteligencia Artificial Generativa obliga a replantear los métodos, pero también la propia autoridad epistémica entre humanos y máquinas. Lejos de posturas tecnocráticas, los autores abogan por un uso ético y crítico de estas herramientas, proponiendo modelos

de personalización con agencia y codiseño, donde docentes y estudiantes mantienen el control pedagógico. Finalmente, se explora el potencial de las analíticas de aprendizaje y la retroalimentación mediada por tecnologías en entornos virtuales, elementos clave para sostener la calidad formativa en contextos cada vez más asincrónicos.

Curriculum, evaluación e inteligencia artificial. Perspectivas para innovar en Educación es una recopilación de investigaciones empíricas y análisis teóricos; es un llamado a la acción. Es una obra indispensable para investigadores, docentes, estudiantes de pedagogía y de aquellos que deben tomar de decisiones en el ámbito educativo para logren comprender, gestionar, favorecer y liderar la tan ansiada transformación educativa.

Agradezco profundamente a las organizadoras y a cada uno de los autores por su invaluable contribución. Sus reflexiones nos dotan de herramientas conceptuales y prácticas para navegar en la complejidad del presente y construir una educación más justa, inclusiva y preparada para los desafíos del mañana.

Prof. Dr. D. Francisco-Ignacio Revuelta-Domínguez

Profesor Titular de la Universidad de Extremadura

Facultad de Formación del Profesorado

Cáceres, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3649-4327>

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

DISEÑO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, LIMITACIONES Y DESAFÍOS PARA SU IMPLEMENTACIÓN

Pilar Jara Coatt

Jaime Aroldo Constenla Núñez

Cristóbal Beltrán Pacheco

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260311

CAPÍTULO 2..... 21

TEORÍA CURRICULAR DESDE EL ENFOQUE DE JUSTICIA. DE LO CRÍTICO A LO POSCRÍTICO. UN VIAJE AL PASADO PARA DESAFIAR EL PORVENIR DE NUESTRAS ESCUELAS

Andrea Garrido Rivera

Gerald Isaac Fernández Muñoz

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260312

CAPÍTULO 3..... 36

RETROALIMENTACIÓN ENTRE PARES COMO PRÁCTICA FORMATIVA: CARACTERÍSTICAS Y BONDADES DESCRITAS EN LA LITERATURA MÁS ALLÁ DE UNA ACCIÓN INTUITIVA

Ricardo González Méndez

Gladys Contreras Sanzana

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260313

CAPÍTULO 4..... 48

EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES: SUS CARACTERÍSTICAS, ESTRATEGIAS E IMPORTANCIA

Gladys Contreras Sanzana

Ricardo González Méndez

Cristóbal Beltrán Pacheco

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260314

CAPÍTULO 5..... 68

EVOLUCIÓN DE LA EVALUACIÓN EDUCACIONAL: HACIA UNA INNOVACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS PARA EL APRENDIZAJE

Jaime Aroldo Constenla Núñez

Pilar Jara Coatt

Kevin Escobar Cabrera

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260315

CAPÍTULO 6.....82

TECNOLOGÍAS DISRUPTIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE (FID): CONTEXTOS DE CAMBIOS Y DESAFÍOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR. MODELO PARA UTILIZAR INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA (IAG) EN NUEVAS FORMAS DE ENSEÑAR Y DE APRENDER

Marcelo Careaga Butter

Eileen Sepúlveda Valenzuela

Ma. Graciela Badilla

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260316

CAPÍTULO 7 101

DISEÑO CURRICULAR EN LA ERA DE LA IAG: MÁS ALLÁ DE LA PERSONALIZACIÓN Y LA CREACIÓN DE RECURSOS

Laura Jiménez-Pérez

Ramon Palau

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260317

CAPÍTULO 8..... 114

RETROALIMENTACIÓN ACADÉMICA MEDIADA POR TECNOLOGÍAS EN LA FORMACIÓN EN LÍNEA: FUNDAMENTOS, INNOVACIÓN Y ANALÍTICAS DE APRENDIZAJE

Carolina Fuentes-Henríquez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260318

SOBRE LOS AUTORES129

ÍNDICE REMISSIVO137

CAPÍTULO 8

RETROALIMENTACIÓN ACADÉMICA MEDIADA POR TECNOLOGÍAS EN LA FORMACIÓN EN LÍNEA: FUNDAMENTOS, INNOVACIÓN Y ANALÍTICAS DE APRENDIZAJE

Data de submissão: 04/06/2026

Data de aceite: 19/06/2026

Dra. Carolina Fuentes-Henríquez

Departamento de Currículum, Evaluación y
Tecnologías en Educación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-2004-6298>

RESUMEN: La retroalimentación académica mediada por tecnologías se posiciona como eje estructural de la calidad de la formación en línea, al articular la evaluación formativa, la autorregulación del aprendizaje y la presencia docente en contextos de alta vulnerabilidad. Desde perspectivas socioconstructivistas y dialógicas, se concibe como un proceso interactivo que promueve la coconstrucción de significado, el desarrollo de criterios compartidos y la participación activa del estudiantado, superando enfoques centrados solo en la corrección de errores. El capítulo examina dimensiones de calidad de la retroalimentación en línea (claridad, especificidad, oportunidad, orientación para la mejora y tono afectivo) y cómo se potencian mediante la multimodalidad y el uso pedagógico de plataformas LMS, rúbricas

digitales y recursos automatizados. Asimismo, releva el papel de las analíticas de aprendizaje para personalizar comentarios, generar alertas tempranas y diseñar intervenciones formativas más situadas, abordando sus implicancias éticas y de equidad. Finalmente, se plantea avanzar hacia ecologías de retroalimentación integradas, sostenibles y justas, sustentadas en políticas institucionales y en el desarrollo de literacidades de retroalimentación y de datos en docentes y estudiantes.

PALABRAS CLAVE: retroalimentación en línea; evaluación formativa; aprendizaje autorregulado; rúbricas digitales; analíticas de aprendizaje.

TECHNOLOGY-MEDIATED ACADEMIC
FEEDBACK IN ONLINE TRAINING:
FOUNDATIONS, INNOVATION, AND
LEARNING ANALYTICS

ABSTRACT: Technology-mediated academic feedback is positioned as a structural axis of quality in online education, articulating formative assessment, self-regulated learning, and teacher presence in highly vulnerable contexts. From socio-constructivist and dialogic perspectives, it is conceived as an interactive process that promotes the co-construction of meaning, the development of shared criteria, and active student participation, moving beyond approaches focused solely on error correction. This chapter examines dimensions of online feedback quality (clarity, specificity,

timeliness, orientation toward improvement, and affective tone) and how these are enhanced through multimodality and the pedagogical use of LMS platforms, digital rubrics, and automated resources. It also highlights the role of learning analytics in personalizing feedback, generating early warnings, and designing more situated formative interventions, addressing their ethical and equity implications. Finally, the proposal is to move towards integrated, sustainable and fair feedback ecologies, supported by institutional policies and the development of feedback and data literacies in teachers and students.

KEYWORDS: online feedback; formative assessment; self-regulated learning; digital rubrics, learning analytics.

1. INTRODUCCIÓN

La expansión de la educación en línea ha reposicionado la retroalimentación como un componente central de la experiencia formativa, especialmente en contextos de alta asincronía y baja presencialidad física. En estos entornos, la mediación tecnológica no sólo condiciona los canales y tiempos de la retroalimentación, sino que configura nuevas posibilidades para el acompañamiento, la personalización y el monitoreo del aprendizaje.

Diversas investigaciones (Jonsson & Panadero, 2018; Marek et al., 2021), señalan que la calidad de la retroalimentación se asocia con mayores niveles de compromiso, persistencia y logro académico en educación superior, tanto en contextos presenciales como en línea. Sin embargo, el tránsito acelerado hacia modalidades virtuales durante la última década ha revelado tensiones importantes, como la sobrecarga docente, escasa formación pedagógica en el uso de tecnologías, prácticas centradas en la corrección de errores más que en la construcción de significado y una limitada explotación de las analíticas de aprendizaje.

Este capítulo aborda la retroalimentación académica mediada por tecnologías en los ejes de fundamentos teóricos y pedagógicos, innovaciones en prácticas y herramientas digitales para la retroalimentación en línea, y rol emergente de las analíticas de aprendizaje para orientar decisiones sobre la retroalimentación, desde un análisis teórico-reflexivo. Se propone una mirada integradora que articule perspectivas socioconstructivistas, enfoques de evaluación formativa y desarrollos recientes en aprendizaje basado en datos, con el propósito de ofrecer orientaciones conceptuales y operativas para el diseño de experiencias de retroalimentación de alta calidad en formación en línea.

2. DESARROLLO

2.1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA RETROALIMENTACIÓN ACADÉMICA EN ENTORNOS EN LÍNEA

La retroalimentación ha sido conceptualizada como información específica provista al estudiante sobre su desempeño, orientada a cerrar la brecha entre su desempeño actual y los criterios de calidad esperados (Sadler, 1989; Sambell et al., 2012). Desde la perspectiva de la evaluación formativa, la retroalimentación cumple una función reguladora del aprendizaje, en tanto ofrece pistas, andamiajes y orientaciones que permiten ajustar estrategias, comprender el sentido de los errores y tomar decisiones sobre pasos siguientes. Para Hattie y Timperley (2007), se debe considerar que no cualquier comentario cumple una función formativa, debe ser comprensible, centrándose en criterios, específica y con sugerencias concretas, debido a que estas cualidades permiten que los estudiantes incrementen su propia capacidad para identificar sus logros y brechas lo que fortalece su sentido de autoeficacia y compromiso con la tarea entregada por el profesor.

En el marco del aprendizaje autorregulado, la retroalimentación y la evaluación formativa constituyen un andamiaje clave para el aprendizaje. Modelo como el de Nicol y Macfarlane-Dick evidencian las buenas prácticas de retroalimentación permiten que esas buenas prácticas les permitan tomar decisiones correctas para cerrar las brechas detectadas (Nicol y Macfarlane, 2006). Se vincula estrechamente con procesos de planificación, monitoreo y autoevaluación. La información que entrega el docente, o la realizada por pares, sistemas automatizados o de la propia analítica del entorno virtual, contribuye a que el estudiante desarrolle conciencia metacognitiva y estrategias de autoajuste. En contextos en línea, donde la presencia docente suele ser menos visible, la retroalimentación adquiere un rol clave para sostener la motivación y la percepción de acompañamiento (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

Estudios recientes (Carless y Boud, 2018; Conde Arteaga et al., 2024), en educación superior evidencian que los estudiantes que interactúan activamente con la retroalimentación, reescribiendo textos, contrastando ejemplos de calidad o autoevaluándose con rúbricas, desarrollan con mayor fuerza habilidades de planificación, gestión del tiempo y monitoreo de su comprensión. De este modo, la evaluación formativa que integra ciclos de retroalimentación y mejora sucesiva se transforma en una experiencia de aprendizaje en sí misma, y no solo en un mecanismo de control de resultados.

Para Say et al., (2022), en entornos virtuales cobra relevancia el diseño deliberado de sistemas de retroalimentación variados, que combinen comentarios docentes,

entre pares, autoevaluaciones y retroalimentación generada automáticamente por plataformas. La literatura reporta que distintas configuraciones de retroalimentación influyen de manera diferenciada en cómo los estudiantes regulan su estudio, distribuyen el esfuerzo y toman decisiones sobre qué y cómo volver a aprender. Por ejemplo, en pruebas en línea de opción múltiple, ofrecer retroalimentación limitada, focalizada en el resultado y acompañada de claves metacognitivas puede estimular que el estudiantado busque activamente la información y reflexione sobre sus errores, en lugar de depender exclusivamente de explicaciones completas proporcionadas por el sistema (Bellhauser et al., 2023; Say et al., 2022).

El potencial formativo de la retroalimentación depende tanto de la calidad de los comentarios como de las condiciones para que el estudiantado los procese, los discuta y los transforme en acciones de mejora, lo que supone una responsabilidad compartida entre docentes, instituciones y estudiantes. Avanzar hacia culturas evaluativas que valoren el uso de la retroalimentación por sobre la mera acumulación de calificaciones se vuelve un requisito para favorecer trayectorias de aprendizaje cada vez más autónomas y sostenibles.

2.2. PERSPECTIVAS SOCIOCONSTRUCTIVISTAS Y DIALOGICIDAD

Los enfoques socioconstructivistas enfatizan que el aprendizaje es un proceso social, mediado por la interacción con otros y con herramientas culturales. Desde esta mirada, la retroalimentación no se reduce a la transmisión unidireccional de comentarios correctivos, sino que se entiende como un diálogo orientado a la coconstrucción de significado y al desarrollo de criterios de calidad compartidos (DeNisi y Kluger, 2020; Pallinscar, 1998).

En entornos virtuales, la retroalimentación dialógica se materializa en intercambios progresivos en foros, comentarios iterativos en documentos colaborativos, tutorías sincrónicas y ciclos de revisión entre pares (Ajjawi et al., 2013; Carles y Boud, 2018). Este carácter dialógico resulta especialmente relevante para evitar que la retroalimentación sea percibida como un juicio terminal, y para favorecer su apropiación por parte del estudiante.

Desde una perspectiva sociocultural, la dialogicidad de la retroalimentación se relaciona con la noción de espacios dialógicos en los que docentes y estudiantes negocian significados, exploran diferentes puntos de vista y construyen conjuntamente comprensiones más elaboradas de la tarea y de los criterios de logro. En estos espacios, la palabra del docente deja de funcionar como autoridad única y se transforma en un

recurso más dentro de una comunidad donde los estudiantes son invitados a argumentar, justificar y contrastar interpretaciones. Este tipo de interacción promueve un tránsito desde la dependencia hacia formas más autónomas de participación académica, en la medida en que el estudiantado se apropia del lenguaje disciplinar y aprende a formular preguntas, solicitar aclaraciones y negociar significados con otros.

Asimismo, la retroalimentación entre pares adquiere un protagonismo particular en enfoques socioconstructivistas, al concebir a los estudiantes como coevaluadores activos capaces de ofrecer y recibir comentarios significativos. La literatura sobre retroalimentación dialógica entre pares muestra que estos intercambios pueden aumentar el compromiso cognitivo, emocional y conductual, en tanto los estudiantes se sienten corresponsables del aprendizaje de sus compañeros y del propio. En entornos virtuales, los dispositivos de revisión entre pares, permiten visibilizar criterios de calidad, ampliar repertorios de soluciones y generar comunidades de diálogo en torno a los productos de evaluación.

El desarrollo de una cultura de retroalimentación dialógica en la educación superior supone ir más allá de prácticas aisladas para configurar normas, expectativas y rutinas institucionales orientadas a la interacción formativa continua. Esto implica que docentes y estudiantes desarrollen lo que se ha denominado literacidades de retroalimentación, es decir, capacidades para interpretar comentarios, responder a ellos, generar nuevas preguntas y transformar la retroalimentación en acciones de mejora. En programas en línea, dicha cultura se ve potenciada cuando los diseños de curso incorporan ciclos sistemáticos de diálogo, espacios de reflexión sobre la experiencia de retroalimentarse y retroalimentar a otros, y apoyos tecnológicos que facilitan el seguimiento de estos intercambios en el tiempo.

2.3. DIMENSIONES DE CALIDAD DE LA RETROALIMENTACIÓN EN LÍNEA

La literatura (Dawson et al., 2019; Haughney et al., 2020; Shute, 2008), identifica diversas dimensiones de calidad de la retroalimentación, que se mantienen vigentes en entornos en línea, como la claridad, especificidad, oportunidad, orientaciones de mejora y tono relacional o afectivo. Se destaca que la retroalimentación de mayor impacto es aquella que se centra en la tarea y en los procesos cognitivos, más que en la persona, además ofreciendo orientaciones concretas para el avance.

En educación en línea, estas dimensiones deben articularse con aspectos tecnológicos, como la usabilidad de las plataformas, la multimodalidad (texto, audio, video), la accesibilidad y la integración con otras funcionalidades del entorno virtual. De este modo,

la calidad de la retroalimentación emerge de la confluencia entre diseño pedagógico, competencias docentes y tecnológicas disponibles. En la educación en línea se observa que los estudiantes valoran especialmente los comentarios que explicitan el porqué de los juicios, que vinculan la retroalimentación con ejemplos concretos del propio trabajo y que indican con claridad qué mantener, qué modificar y cómo hacerlo. Cuando estos elementos se descuidan, aun cuando la retroalimentación sea abundante, tiende a ser percibida como vaga, poco accionable o desconectada de las expectativas curriculares.

La multimodalidad en la retroalimentación ha mostrado aportar matices importantes a estas dimensiones de calidad, especialmente en lo referido a la claridad, la personalización y el tono relacional. Por ejemplo, el uso de audio o video de retroalimentación puede favorecer la percepción de cercanía, facilitar la interpretación de matices afectivos y aumentar el compromiso del estudiantado con los comentarios. No obstante, se ha advertido que la multimodalidad no reemplaza el diseño pedagógico: formatos como videos breves parecen ser más efectivos cuando se integran a secuencias que incluyen también retroalimentación escrita estructurada, guías de revisión y oportunidades para el diálogo posterior.

De acuerdo a lo anterior, la dimensión afectiva de la retroalimentación adquiere un relieve particular en entornos digitales, donde el riesgo de despersonalización y de lectura negativa de los mensajes es mayor. En este sentido, prácticas como equilibrar comentarios reforzadores y críticos, explicitar la intención formativa de la retroalimentación y utilizar recursos expresivos propios del medio (entonación, énfasis, lenguaje inclusivo) contribuyen a que este proceso formativo sea vivido como apoyo y no como sanción, fortaleciendo la disposición de los estudiantes.

2.4. RETROALIMENTACIÓN MEDIADA POR TECNOLOGÍAS DIGITALES: CANALES Y FORMATOS

Los sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) (Moodle, Canvas, Blackboard u otros desarrollos institucionales) constituyen el soporte principal para la retroalimentación en contextos de formación en línea. Estos entornos integran múltiples canales para entregar comentarios: anotaciones en tareas, rúbricas digitales, mensajes en foros, calificaciones acompañadas de comentarios, retroalimentación automatizada en cuestionarios y mensajería interna.

Henderson et al, (2019), muestran que el uso docente se concentra en un número reducido de herramientas, especialmente el correo electrónico y el campo de comentarios asociado a las calificaciones, lo que desaprovecha otras posibilidades de interacción

y seguimiento. Esta tendencia muestra la importancia de la formación pedagógica y tecnológica, así como de políticas institucionales que promuevan el uso diversificado de las herramientas de retroalimentación disponibles.

El potencial de las plataformas depende en gran medida de cómo se orquestan las distintas herramientas para configurar procesos de retroalimentación continuos y no solo intervenciones puntuales al final de la tarea. La integración de rúbricas digitales, anotaciones en línea, mensajes personalizados y retroalimentación en cuestionarios permite articular ciclos de clarificación de criterios, comentarios sobre el desempeño y orientaciones para próximas tareas, facilitando que los estudiantes den seguimiento a su progreso dentro de un mismo entorno. Cuando esta integración se acompaña de una organización clara del curso, notificaciones consistentes y una navegación intuitiva, la retroalimentación se vuelve más visible y accesible, aumentando las probabilidades de que sea leída, interpretada y utilizada (Huisman et al., 2019).

Por otra parte, las plataformas LMS incorporan cada vez más funcionalidades ligadas a analíticas de aprendizaje y retroalimentación automatizada como reportes de progreso, alertas tempranas, comentarios generados a partir de respuestas en cuestionarios o por herramientas basadas en inteligencia artificial, que abren nuevas posibilidades para la personalización y la inmediatez de los comentarios. La literatura reciente sugiere que los estudiantes valoran especialmente aquellas características que les permiten monitorear su avance, recibir devoluciones inmediatas y comprender la lógica de la calificación, siempre que estas funciones se articulen con la mediación pedagógica del docente y con espacios de diálogo (Carless y Boud, 2018; Han et al., 2021; Weidlich et al., 2025). En este sentido, el desafío no radica solo en disponer de tecnologías avanzadas, sino en desarrollar competencias de literacidad de retroalimentación en el profesorado para combinar de manera crítica y estratégica la retroalimentación humana y la automatizada al servicio del aprendizaje.

2.5. RÚBRICAS DIGITALES Y TRANSPARENCIA DE CRITERIOS

Las rúbricas digitales se han convertido en un recurso central para hacer explícitos los criterios de evaluación, estructurar la retroalimentación y promover la autorregulación del aprendizaje. Integradas en plataformas, las rúbricas permiten asociar descriptores de desempeño a niveles de logro, generar comentarios estandarizados y proporcionar datos agregados sobre el desempeño del grupo.

La literatura señala que las rúbricas son especialmente valiosas en contextos en línea, donde la explicitación anticipada de expectativas resulta crítica para orientar el

trabajo autónomo (Torres Virgili, 2019). Además, su digitalización facilita la coherencia evaluativa en equipos docentes amplios y posibilita el análisis de patrones de logro a partir de las analíticas de aprendizaje.

El carácter formativo de las rúbricas digitales aumenta cuando estas se utilizan no solo como matrices de calificación, sino como herramientas de enseñanza y aprendizaje que se discuten y coconstruyen con el estudiantado. La participación de los estudiantes en la revisión o elaboración de rúbricas favorece la comprensión profunda de los criterios, el desarrollo del juicio evaluativo y la apropiación de estándares de calidad que luego pueden transferir a la autoevaluación y la revisión entre pares (Xing et al., 2022). En este sentido, la transparencia rubricada no se limita a mostrar la tabla al inicio del curso, sino que implica trabajar activamente con ella en actividades de análisis de ejemplos, comparación de desempeños y reflexión sobre qué caracteriza a cada nivel de logro (Andrade y Du, 2007; Fraile et al., 2013; Tian y Tong, 2026).

En términos de autorregulación, se ha evidenciado que las rúbricas pueden apoyar los procesos de planificación, monitoreo y autoevaluación cuando se presentan en un lenguaje accesible y se integran explícitamente a tareas de auto y coevaluación. Al contrastar su propio trabajo con los descriptores de la rúbrica, los estudiantes pueden identificar con mayor claridad sus fortalezas y aspectos por mejorar, fijarse metas específicas y tomar decisiones informadas sobre los ajustes necesarios (Ashton y Davies, 2015; Fraile et al., 2017; Panadero, 2017). La incorporación de rúbricas en actividades de autoevaluación en línea contribuye a hacer visibles estos procesos metacognitivos y a fortalecer la responsabilidad sobre el propio aprendizaje.

La integración de rúbricas digitales con analíticas de aprendizaje abre un campo emergente para el monitoreo de patrones de desempeño y el diseño de intervenciones más personalizadas. Al disponer de estadísticas por criterio y nivel de logro, los equipos docentes pueden identificar tendencias recurrentes, como las debilidades sistemáticas en la argumentación o el uso de fuentes, y diseñar apoyos focalizados a nivel de curso, programa o institución.

2.6. ANALÍTICAS DE APRENDIZAJE Y TOMA DE DECISIONES SOBRE LA RETROALIMENTACIÓN

Las analíticas de aprendizaje se definen como la medición, recopilación, análisis y reporte de datos sobre los estudiantes y sus contextos, con el propósito de comprender y optimizar el aprendizaje y los entornos en los que ocurre. En plataformas de educación en línea, se registra una amplia variedad de trazas digitales como el acceso a materiales,

el tiempo de conexión, la participación en foros, los intentos en cuestionarios, la entrega de tareas y los patrones de navegación, entre otros (Shin y Park, 2019).

Estos datos pueden utilizarse para generar paneles de seguimiento, alertas tempranas, perfiles de participación y modelos predictivos de riesgo académico. Desde la perspectiva de la retroalimentación, las analíticas ofrecen insumos para orientar la intensidad, el foco y el tipo de comentarios que cada estudiante o grupo requiere en un momento dado (Hilliger, 2021; Olive Bosco y Enan, 2025; Thesen y Park, 2025).

La integración de analíticas de aprendizaje con prácticas de retroalimentación permite transitar desde una retroalimentación genérica a una situada y oportuna. Asimismo, los informes de desempeño por ítem en cuestionarios en línea pueden informar sobre conceptos mal comprendidos por un grupo, lo que habilita la generación de retroalimentación colectiva centrada en esos núcleos problemáticos (Gašević et al., 2015). En este sentido, las analíticas se convierten en un aliado de la evaluación formativa, al aportar evidencia objetiva que complementa la percepción docente y las autoevaluaciones de los estudiantes.

Un ámbito emergente es el desarrollo de paneles de retroalimentación dirigidos a los propios estudiantes, donde se visualizan indicadores de progreso, comparación con metas o con promedios del curso y alertas sobre tareas pendientes (Friend Wise y Cui, 2018; Schumacher y Ifenthaler, 2018). Estos paneles buscan empoderar al estudiante para que tome decisiones informadas sobre su aprendizaje, favoreciendo la autorregulación y la planificación. Para que tales paneles cumplan un rol formativo, es necesario que la información se presente de manera comprensible, accionable y no estigmatizante. Esto implica acompañar los indicadores con orientaciones concretas, explicaciones sobre su significado y espacios de diálogo con el docente o tutor.

El uso de analíticas de aprendizaje plantea desafíos éticos relevantes. El consentimiento informado, la transparencia en el uso de datos, la protección de la privacidad, los posibles sesgos algorítmicos y las consecuencias no deseadas en la toma de decisiones académicas. Esto implica que las instituciones deben establecer marcos normativos claros, donde el profesorado desarrolle una mirada crítica sobre las interpretaciones que realizan a partir de los datos.

Asimismo, se debe evitar que las analíticas refuercen inequidades preexistentes, sin considerar las condiciones estructurales que explican sus patrones de participación. Un enfoque de justicia en la analítica de aprendizaje aboga por usar los datos para ampliar oportunidades de apoyo, no para restringirlas.

Además, distintas propuestas (Sarmiento y Wise, 2022; Truss et al., 2024), subrayan la necesidad de avanzar hacia marcos de analítica participativa, en los que

estudiantes, docentes y otros actores tengan voz en las decisiones sobre qué datos se recogen, con qué fines se analizan y cómo se comunican los resultados. Este enfoque plantea que la legitimidad ética de la analítica de aprendizaje no se alcanza solo mediante códigos o protocolos formales, sino también a través de procesos deliberados que hagan visibles las asimetrías de poder y permitan negociar usos aceptables de la información.

Por otro lado, los enfoques de analítica para la equidad (Tsai et al., 2020), insisten en que toda iniciativa debería explicitar de qué manera busca contribuir a reducir brechas y no solo a describirlas o gestionarlas. Esto implica someter a escrutinio los modelos de riesgo, los indicadores seleccionados y los supuestos que los sustentan, así como incorporar datos contextuales y mecanismos de corrección de sesgos que eviten responsabilizar exclusivamente a los estudiantes por patrones de participación condicionados por variables estructurales. En este marco, la ética de la analítica de aprendizaje se concibe menos como un conjunto de restricciones y más como un compromiso activo con el cuidado, la justicia y la ampliación de las capacidades de todos los participantes en los procesos formativos.

El diseño instruccional debe contemplar puntos de control intermedios donde la retroalimentación formativa pueda incidir efectivamente en el desarrollo de la tarea y no solo operar como comentario post hoc. La integración de rúbricas, ejemplos de trabajos modelo y oportunidades de revisión anticipada contribuye a que la retroalimentación sea anticipable, comprensible y accionable (Carless y Chan, 2017; Nicol, 2010).

Uno de los principales obstáculos para una retroalimentación de calidad en contextos masivos es la gestión del tiempo docente (Ajjawi, 2018). Para enfrentar esta tensión, resulta clave combinar estrategias de retroalimentación individual, grupal y automatizada, así como aprovechar la retroalimentación entre pares y la retroalimentación colectiva basada en patrones detectados mediante analíticas.

El diseño de bancos de comentarios reutilizables, plantillas de retroalimentación y cápsulas de video con orientaciones generales permite reducir la carga repetitiva y concentrar el tiempo docente en intervenciones de mayor valor añadido. La planificación realista de la carga de trabajo, junto con la distribución de responsabilidades en equipos docentes y tutores, es igualmente importante para la sostenibilidad de las prácticas.

Es importante mencionar que la mediación tecnológica no elimina la dimensión emocional de la retroalimentación, por el contrario, puede intensificar el impacto de los comentarios cuando estos se reciben en contextos de aislamiento o inseguridad académica. Por ello, es fundamental cuidar el tono, evitar mensajes ambiguos o exclusivamente centrados en el déficit y ofrecer reconocimiento a los logros y esfuerzos.

En entornos en línea, la construcción de presencia docente y social se apoya de algún modo en la formulación de la retroalimentación, con uso de lenguaje cercano y profesional, explicaciones empáticas, disposición al diálogo y apertura a preguntas. El uso de formatos audiovisuales puede contribuir a humanizar el vínculo, siempre que se respeten criterios de accesibilidad y pertinencia.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

La retroalimentación académica mediada por tecnologías se ha convertido en un eje estructural de la calidad de la formación en línea, tanto por su potencial para orientar el aprendizaje como por su capacidad de sostener el vínculo pedagógico en contextos de alta virtualidad. Lejos de ser un mero complemento de la calificación, la retroalimentación se configura como una práctica situada en la intersección entre diseño pedagógico, competencias docentes, recursos tecnológicos y cultura institucional. Sin embargo, también plantean desafíos importantes de formación, ética, equidad y sostenibilidad, que exigen políticas institucionales, marcos normativos y procesos de desarrollo profesional docente consistentes.

De cara al futuro, se vislumbra la necesidad de avanzar hacia ecologías de retroalimentación más integradas, donde la información generada por estudiantes, docentes, sistemas automatizados y analíticas de aprendizaje se articule de manera coherente al servicio de la mejora continua. Para Wang (2023), esto implica no solo innovar en herramientas, sino también repensar las concepciones de evaluación, aprendizaje y justicia educativa que sustentan las decisiones sobre quién recibe qué tipo de retroalimentación, cuándo y con qué propósito.

Un desafío clave será asegurar que estas ecologías de retroalimentación integren de manera crítica el uso de analíticas de aprendizaje y sistemas basados en inteligencia artificial, de modo que la personalización y el monitoreo no deriven en nuevas formas de vigilancia ni en sesgos algorítmicos que reproduzcan desigualdades. Esto supone avanzar en marcos éticos y de gobernanza de datos que regulen quién accede a la información, con qué fines y bajo qué mecanismos de transparencia y rendición de cuentas, así como fortalecer la alfabetización de datos de docentes y estudiantes para interpretar y utilizar esa información de manera reflexiva.

Es primordial que la consolidación de prácticas de retroalimentación mediadas por tecnologías requiera políticas institucionales que reconozcan el tiempo y el trabajo intelectual que implica diseñar, implementar y mantener estos dispositivos, evitando que se conviertan en una carga adicional invisible para el profesorado. Solo en la medida en

que las instituciones asuman la retroalimentación como un bien público académico será posible construir culturas evaluativas más dialógicas, inclusivas y orientadas al aprendizaje a lo largo de la vida.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido elaborado gracias al apoyo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), del Ministerio de Educación de Chile, a través del proyecto Fondecyt de Iniciación N° 11261161, otorgado a la Dra. Carolina Fuentes-Henríquez, académica del Departamento de Curriculum, Evaluación y Tecnologías en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

REFERENCIAS

Ajjawi, R., & Boud, D. (2018). Examining the nature and effects of feedback dialogue. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1106–1119. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434128>

Ajjawi R, Schofield S, McAleer S, Walker D. (2013). Assessment and feedback dialogue in online distance learning. *Med Educ*. 2013 May;47(5):527-8. doi: 10.1111/medu.12158. PMID: 23574084. <https://doi.org/10.1111/medu.12158>

Andrade, H. G., & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 159–181. <https://doi.org/10.1080/02602930600801928>

Ashton, S., & Davies, R. (2015). Using online rubrics with guidance to support peer and self-assessment in MOOCs. En: *Can Online Rubrics Develop Learners' Metacognition?* IGI Global. <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1081733>

Bellhäuser H, Dignath C and Theobald M (2023) Daily automated feedback enhances self-regulated learning: a longitudinal randomized field experiment. *Front. Psychol.* 14:1125873. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1125873>

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>

Conde Arteaga BA, Lastra Cordero JC, Peláez Álava JV, Segura Quiñonez LB, Piza Burgos ND. Feedback strategies to improve self-regulation and autonomous learning. *Seminars in Medical Writing and Education* [Internet]. 2024 Dec. 30 [cited 2026 May 19];3:574. Available from: <https://mw.ageditor.ar/index.php/mw/article/view/574>

Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., & Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25–36. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1467877>

DeNisi, Angelo S. and Kluger, Avraham N. (2000): Feedback effectiveness: Can 360-degree appraisals be improved?. *AMP*, 14, 129–139, <https://doi.org/10.5465/ame.2000.2909845>

Fraile, J., Panadero, E., & Pardo, R. (2017). Co-creating rubrics: The effects on self-regulated learning, self-efficacy and performance of establishing assessment criteria with students. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 69-76. <http://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.03.003>

Friend Wise, F and Yi Cui. (2018). Unpacking the relationship between discusión forum participation and learning in MOOCs: content is key. In *Proceedings of the 8th International Conference on Learning Analytics and Knowledge (LAK '18)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 330–339. <https://doi.org/10.1145/3170358.3170403>

Gašević, D., Dawson, S., & Siemens, G. (2015). Let's not forget: Learning analytics are about learning. *TechTrends*, 59(1), 64–71. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-014-0822-x>

Han, J., Kim, K. H., Rhee, W., & Hoan Cho, Y. (2021). Learning analytics dashboards for adaptive support in face-to-face collaborative argumentation. *Computers & Education*, Volume 163,104041,ISSN 0360-1315, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104041>

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/0034654302984>

Haughney, K., Wakeman, S., & Hart, L. (2020). Quality of Feedback in Higher Education: A Review of Literature. *Education Sciences*, 10(3), 60. <https://doi.org/10.3390/educsci10030060>

Henderson, M., Ryan, T., & Phillips, M. (2019). The challenges of feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1237-1252. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1599815>

Hilliger, I., Miranda, C., Schuit, G., Duarte, F., Anselmo, M., & Parra, D. (2021, April). Evaluating a learning analytics dashboard to visualize student self-reports of time-on-task: a case study in a Latin American University. In *LAK21: 11th International Learning Analytics and Knowledge Conference* (pp. 592-598). <https://repositorio.uc.cl/server/api/core/bitstreams/db972989-5724-48b8-a5cf-3072d9f7457d/content>

Huisman, B., Saab, N., van den Broek, P., & van Driel, J. (2019). The impact of formative peer feedback on higher education students' academic writing: a Meta-Analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 863–880. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1545896>

Jonsson, A., & Panadero, E. (2018). Facilitating Students' Active Engagement with Feedback. In A. A. Lipnevich & J. K. Smith (Eds.), *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback* (pp. 531–553). chapter, Cambridge: Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/books/abs/cambridge-handbook-of-instructional-feedback/facilitating-students-active-engagement-with-feedback/149A25BC58D54F1DA33B726545ED5A67>

Marek, M. W., Chew, C. S., & Wu, W. V. (2021). Teacher Experiences in Converting Classes to Distance Learning in the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 19(1), 89-109. <https://doi.org/10.4018/IJDET.20210101.oa3>

Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501–517. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

Olive, U. ., Bosco, M. J., & Enan, N. M. (2025). Predicting Student Dropout in Higher Education: An Ensemble Learning Approach with Feature Importance Analysis. *Journal of Information and Technology*, 5(4), 31–40. <https://doi.org/10.70619/vol5iss4pp31-40>

Pallinscar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-375. https://people.bath.ac.uk/edspd/Weblinks/MA_ULL/Resources/Learning%20Theories/Palinscar%201998%20ARP.pdf

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

Sadler, D. R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18, 119-144. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00117714>

Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2012). *Assessment for learning in higher education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203818268>

Sarmiento, J. P., & Wise, A. F. (2022). Participatory and co-design of learning analytics: An initial review of implementation cases. *British Journal of Educational Technology*, 53(5), 1302–1320. DOI: 10.1145/3506860.3506910

Say, R., Visentin, D., Cummings, E., Carr, A. y King, C. (2022). Formative online multiple-choice tests in nurse education: An integrative review, *Nurse Education in Practice*, Volume 58, 2022, 103262, ISSN 1471-5953. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103262>

Schumacher, C., & Ifenthaler, D. (2018). Features students really want: Design principles for student-facing learning analytics dashboards. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 10(4), 399–414. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED571398.pdf>

Shin, D. y Park, Y.J. (2019). Role of fairness, accountability, and transparency in algorithmic affordance, *Computers in Human Behavior*, Volume 98, 2019, Pages 277-284, ISSN 0747-5632, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.04.019>

Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78, 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>

Tian, W., & Tong, Y. (2026). A Literature Review of Effects of Rubric on Student Self- Assessment and Peer Assessment in Higher Education. *Journal of Language, Culture and Education*, 3(2), 1-13. <https://doi.org/10.70267/jlce.2026.v3n2.0113>

Torras Virgili, E. (2019). Learning analytics: Online higher education in management. *Sociology and Anthropology*, 7(2), 66–75. DOI:10.13189/sa.2019.070202

Thesen, T., Park, S.H. (2025). A generative AI teaching assistant for personalized learning in medical education. *npj Digit. Med.* 8, 627 <https://doi.org/10.1038/s41746-025-02022-1>

Truss, A., McBride, K., Porter, H., Anderson, V., Stilwell, G., Philippou, C., & Taggart, A. (2024). Learner engagement with instructor-generated video. *British Journal of Educational Technology*, 55, 2192–2211. <https://doi.org/10.1111/bjet.13450>

Tsai, Y-S, Poquet, O, Gaševi, D, Dawson, S & Pardo, A 2019, 'Complexity Leadership in Learning Analytics: Drivers, Challenges, and Opportunities', *British Journal of Educational Technology*, vol. 50, no. 6, pp. 2839–2854. <https://doi.org/10.1111/bjet.12846>

Wang, Y., Komol, G. J., & Voltz, D. (2023). Peer Critique in an Online Environment: Nature of Student Critiques and Their Perceptions of the Process. *Journal of Educational Technology Systems*, 52(1), 5-26. <https://doi.org/10.1177/0047239523117515>

Weidlich, J., Fink, A., Frey, A. *et al.* (2025). Highly informative feedback using learning analytics: how feedback literacy moderates student perceptions of feedback. *Int J Educ Technol High Educ* **22**, 43 (2025). <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00539-9>

Xing Li, Xiaochun Zhou, and Yi Zhang. 2022. Exploring the impact of the rubric on peer feedback content quality in online learning. In Proceedings of the 7th International Conference on Distance Education and Learning (ICDEL '22). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 144–149. <https://doi.org/10.1145/3543321.3543344>

SOBRE LOS AUTORES



Pilar Jara-Coatt. Doctora en Educación, Universidad Internacional Iberoamericana de México. Magíster en Ciencias de la Educación, mención Evaluación Curricular, Profesora en Educación General Básica, Licencia en Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Académica Asociada del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías de la Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Sus líneas de investigación son la evaluación de aprendizajes,

emprendimiento e innovación en educación y competencias socioemocionales en el profesorado. En 2025 recibió un reconocimiento por su contribución a la investigación y/ innovación con perspectiva de género en la categoría de “publicación académica por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Integra el Grupo consolidado de investigación denominado: “Research and Innovation Group in Socioemotional Learning, Well-Being and Mental Health to Foster Thriving” (THRIVE4ALL) UCSC y actualmente es la Jefa de Programa de Magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-9975-8713>



Jaime Constenla-Núñez. Doctor en Educación por la Universidad de Concepción-Chile. Categoría académica Profesor Asociado. Pertenece al Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación, Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Sus líneas de investigación son concepciones evaluativas y congruencia evaluativa, evaluación de aprendizaje, innovación y emprendimiento en educación. Ha sido Director e Investigador Principal de varios proyectos de

I+D+i sobre innovación y emprendimiento en educación primaria y secundaria con énfasis en el área Educación Técnico Profesional, financiados por entidades como Gobierno Regional del Biobío, Corporación de Fomento de la Producción (CORFO), Ministerio de

Educación. Ha sido conferencista en eventos académicos nacionales e internacionales, ha sido profesor de programas de postgrado a nivel nacional y ha desarrollado múltiples asesorías en materia evaluativa y de innovación en educación en instituciones educativas como universidades y establecimientos educacionales. Ha desarrollado diversos cargos de gestión, hoy es Director de la Escuela de Postgrado de la Facultad de Educación y Director del Centro Innovapedia de la UCSC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3373-6888>



Cristóbal Beltrán-Pacheco. Profesor de Educación Física y Licenciado en Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Actualmente cursa un Magíster en Ciencias de la Educación en la misma casa de estudios. Investigador Asistente del Proyecto InEs de Género en la UCSC y coautor de la Guía de Formación Inicial Docente en Pedagogía en Educación Física. Sus líneas de investigación son las competencias socioemocionales docentes, la formación inicial en Educación Física y el bienestar y salud en

contextos educativos. Ha participado como expositor en congresos nacionales e internacionales, entre ellos el XVI International Human Motricity Congress (UCM, 2023), el Congreso Internacional de la Investigación Interdisciplinar en Educación (2025) y el III Encuentro de Semillero de Investigación de la Universidad de Católica del Oriente, Colombia (2025). Integra el proyecto internacional Erasmus++ PRO-PHY-EDU y FADD de Aprendizaje basado en retos en la Investigación educativa y la Global Shapers Community Concepción. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0390-241X>



Kevin Darío Escobar Cabrera. Profesor de Matemática y Computación, Licenciado en Educación y Magíster en Didáctica de la Matemática por la Universidad de Concepción, Chile. Actualmente cursa un Doctorado en Innovación Educativa en la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4213-6336>



Andrea Cecilia Garrido Rivera es Doctora en Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona (UB), Magíster en Ciencias de la Educación de Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) y Diplomada en Relaciones de Género en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente es académica del Departamento de currículum, evaluación y tecnologías en educación en la Universidad Católica de la Santísima Concepción donde además es parte del grupo de investigación Educación y Género (GIEG). Durante el periodo 2023- 2025 formó parte del Proyecto InES de Género en la UCSC. Sus intereses académicos y líneas de investigación se vinculan a la formación y desarrollo docente, al currículum y los

estudios de género en contextos educativos diversos, entre ellos el sistema escolar y la educación superior. El 2024, 2025 y el 2026 fue reconocida por el proyecto InES de Género Institucional, por el desarrollo de investigaciones en temáticas de género, y con perspectiva de género.



Gerald Isaac Fernández Muñoz es Educador de Párvulos con mención en Inglés y Licenciado en Educación, grados otorgados por la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), y actualmente estudiante del programa de Magíster en Ciencias de la Educación en la misma institución. Durante su trayectoria formativa desarrolló ayudantía en las actividades curriculares de Currículum y programas para la educación parvularia en Chile y Gestión de redes para una educación parvularia de calidad. Sus intereses académicos y líneas de investigación se vinculan con la

educación parvularia, género y diversidad, y la formación docente.



Ricardo Iván González Méndez. Doctor en Educación, por la Universidad Internacional Iberoamericana de México. Magíster en Ciencias de la Educación, mención Evaluación de los Aprendizajes, por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Profesor de Educación media en Matemática y Licenciado en Educación por la Universidad de Concepción, Chile. Académico Asociado del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías de la

Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Sus líneas de investigación son la evaluación de aprendizajes y retroalimentación de los aprendizajes. Actualmente es el Coordinador de Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-7319-5561>



Gladys Contreras Sanzana. Doctora en Educación por la Universidad Concepción, Chile. Magíster en Educación, mención evaluación educacional por la Universidad Concepción, Chile. Profesora de Enseñanza Media en Biología y Licenciada en Educación por la Universidad Concepción, Chile. Académica Asociada del Departamento Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la

Universidad Santísima Concepción (UCSC). Sus líneas de investigación son Evaluación educacional, Evaluación de la calidad de la educación, Evaluación para el aprendizaje y Formación inicial docente. Miembro del Grupo de consolidado de Investigación PROSALUD, inserto en el Núcleo Científico Tecnológico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC). Con amplia trayectoria en docencia de pregrado y de postgrado como también en gestión académica, siendo actualmente la Directora del Departamento Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Orcid <https://orcid.org/0000-0001-8244-1405>



Marcelo Careaga Butter. Dr. en Filosofía y Ciencias de la Educación - UNED, España. Postdoctorado - University of Bristol, United Kingdom. Postdoctorado - Universidad Ramón Llull, Barcelona, España. Magíster en Educación mención Currículum - Universidad de Concepción, Chile. Especialista en Informática Educativa - Universidad de Concepción, Chile. Profesor de Estado en Historia y Geografía - Universidad de Chile, Chile. Docente universitario, investigador y escritor. Profesor titular, Facultad

de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Chile. Dicta la cátedra de Epistemología de la Educación y el Electivo de profundización sobre Inteligencia Artificial Generativa y nuevos paradigmas educativos; y es Tutor y Director de Tesis en el Doctorado en Educación UCSC en Consorcio <https://doctoradoeduconsorcio.cl/universidades/ucsc/>. Profesor de Claustro en el Doctorado en Inteligencia Artificial de la UCSC en Consorcio <https://doctoradoia.cl/cuerpo-academico/>, donde dicta Epistemología e Inteligencia Artificial Generativa basada en Gestión y Movilización del Conocimiento. Su línea principal de investigación se relaciona con integración curricular de Tecnologías disruptivas en contextos educativos e interculturales, sustentadas en Gestión y Movilización del Conocimiento. Ha realizado docencia de pregrado y postgrado y asesorías en universidades chilenas e internacionales. Ha dictado conferencias en variados congresos y eventos académicos nacionales e internacionales, exponiendo en países tales como: Canadá, USA, Portugal, España, Rusia, México, República Dominicana, Cuba, Honduras, Costa Rica, Panamá, Colombia, Brasil, Bolivia y Argentina. Ha publicado variados artículos científicos, escrito libros y capítulos de libros relacionados con Epistemología para universitarios, Currículum Cibernético, Tutoría Virtual, Modelos de Gestión y Movilización del Conocimiento, Gestión del Talento en contextos interculturales, Competencias y Habilidades tecnológicas en formación de profesores, Epistemología Virtual, Inteligencia Artificial Generativa y nuevos paradigmas educativos. Ha sido reconocido, por el Ministerio de Educación, por su participación en 25 años de innovación digital escolar de la Red Enlaces de Chile. Investigador Titular del Centro de Investigación en Educación y Desarrollo (CIEDE), integrante del equipo de Informática Educativa y Gestión del Conocimiento. Fue Jefe de Posgrados de la Facultad de Educación y Director de Postgrados de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Chile; y Jefe del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación, de la Facultad

de Educación, UCSC. Es Presidente de la Red Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad (versión en español), perteneciente a Common Ground Research Networks, University of Illinois at Urbana-Champaign, Estados Unidos. Juega pool y escribe cuentos que publica en libros y redes sociales. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2404-4898>



La **Dra. Eileen Sepúlveda Valenzuela** se desempeña como investigadora postdoctoral y docente en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Es Doctora en Educación por la Universidad de Bristol (Reino Unido), Magíster en Informática Educativa y Gestión del Conocimiento, y Profesora de Enseñanza Media en Inglés por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Actualmente desarrolla un proyecto Fondecyt Postdoctoral enfocado en las prácticas sociodigitales y experiencias con uso de inteligencia artificial en la Formación Inicial Docente. Además, está asociada al

Centro de Investigación en Educación y Desarrollo (CIEDE) de la Universidad Católica de la Santísima Concepción y al Centro Regional de Telemedicina y Telesalud de la Región del Biobío, Universidad de Concepción, en calidad de asesora académica <https://orcid.org/0000-0002-7506-9243>



María Graciela Badilla Quintana es Doctora en Investigación Pedagógica por la Universitat Ramon Llull, España, y Postdoctorada por la Arizona State University, Estados Unidos, además de Licenciada en Comunicación Social, Profesora de Educación Básica, Periodista y Magíster en Educación, por la Universidad de Concepción, Chile. Es Profesora Asociada de la Facultad de Educación, adscrita al Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación, de la Universidad

Católica de la Santísima Concepción. Se ha desempeñado como Vicerrectora Académica, Directora del Programa de Doctorado en Educación, Directora de la Revista de Estudios y Experiencias Educativas (REXE), Coordinadora del Magíster en Informática Educativa y Gestión del Conocimiento, e investigadora del Centro de Investigación CIEDE-

UCSC. Actualmente es Directora de la Dirección de Investigación, de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrados. Su línea de investigación se centra en las aplicaciones educativas de las tecnologías emergentes e Inteligencia artificial, las estrategias y recursos para el liderazgo, la formación, innovación educativa y transformación de los procesos de enseñanza, aprendizaje. Con una larga trayectoria en investigación ha sido Investigadora Principal (1231136, 1191891, 74160087, 11121532) y Coinvestigadora (1241902, 1251801, FOVI24004) de proyectos de I+D+i financiados por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo ANID. Además, se desempeña como directora de los proyectos institucionales InES Ciencia Abierta (INCAR250003), InES Género (INGE220011), y Avanzando en la calidad y visibilidad nacional e internacional de las Revistas Científicas de la UCSC (FP240003). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1317-9228>



Laura Jiménez Pérez: Académica del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Doctora en Educación, Magíster en Informática Educativa y Gestión del Conocimiento, y Magíster en Ciencias de la Educación mención en Didáctica e Innovación Pedagógica. Sus líneas de investigación se centran en Tecnologías en Educación, Inteligencia Artificial Generativa en Educación Superior y Competencias

Digital docente y estudiantil. Actualmente se desempeña como académica asociada de la Facultad de Educación e Investigadora del Centro de Investigación en Educación y Desarrollo (CIEDE) de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. <https://orcid.org/0000-0001-6697-5765>



Ramon Palau Martín: Académico e investigador del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universitat Rovira i Virgili (URV), España. Doctor en Tecnología Educativa y Licenciado en Pedagogía/Ciencias de la Educación. Sus líneas de investigación se centran en la Competencia Digital Docente, Smart Classroom (Aulas Inteligentes), Flipped Learning (Aprendizaje Invertido) y la aplicación de la Inteligencia

Artificial y la sensórica para la mejora de los espacios de aprendizaje y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Actualmente se desempeña como investigador sènior en el Grupo de Investigación Aplicada en Educación y Tecnología (ARGET) y ejerce como coordinador del Máster en Formación del Profesorado en la Universitat Rovira i Virgili, España. <https://orcid.org/0000-0002-9843-3116>



Carolina Fuentes-Henríquez: Académica del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Doctora en Educación, Magíster en Educación Superior con mención en Pedagogía Universitaria. Diplomada en Innovación, Emprendimiento y Creatividad. Sus líneas de Investigación se centran en Tecnologías en Educación, Integración de Tecnologías en el Aula, Retroalimentación académica en contextos

universitarios, Inteligencia Artificial Generativa en Educación Superior. Actualmente se desempeña como académica Asistente de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción e Investigadora Responsable de Proyecto Fondecyt de Iniciación N°11261161, otorgado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), del Ministerio de Educación de Chile.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Agencia y codiseño 101

Analíticas de aprendizaje 114, 115, 120, 121, 122, 124

Aprendizaje 1, 2, 3, 4, 5, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 34, 38, 41, 42, 43, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125

Aprendizaje autorregulado 114, 116

Autorregulación 40, 50, 52, 53, 57, 61, 64, 65, 68, 70, 72, 106, 109, 114, 120, 121, 122

C

Coherencia curricular 1, 5, 17, 18

Competencias socioemocionales 1, 14, 18, 19

Currículum 1, 2, 3, 9, 12, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 48, 66, 68, 72, 80, 82, 83, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 125

D

Desafíos 1, 5, 11, 18, 32, 41, 48, 50, 51, 56, 59, 65, 76, 82, 83, 88, 91, 92, 94, 95, 111, 122, 124

Diseño curricular 1, 2, 3, 4, 6, 7, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 62, 101, 102, 103, 108

E

Educación 1, 2, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 24, 25, 27, 28, 29, 31, 34, 35, 36, 40, 41, 45, 47, 48, 49, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 68, 72, 74, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 121, 125

Educación superior 1, 2, 9, 13, 15, 16, 19, 20, 41, 47, 48, 49, 53, 54, 57, 59, 66, 82, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 111, 112, 113, 115, 116, 118

Evaluación auténtica 17, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 69, 70, 74, 76, 77, 80

Evaluación formativa 40, 65, 68, 70, 73, 74, 77, 78, 81, 114, 115, 116, 122

F

Formación docente 1, 3, 4, 5, 6, 10, 12, 17, 18, 19, 20, 34, 59, 68, 79, 91, 98, 110

Formación inicial de profesores 36

Formación inicial docente 1, 2, 14, 16, 19, 20, 41, 42, 43, 59, 66, 82, 83, 92, 93, 95, 96, 97
Formación profesional 40, 48, 49, 56, 60

G

Género 21, 26, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 63

I

Innovación educativa 10, 19, 68, 74, 79

Inteligencia Artificial Generativa 78, 82, 83, 91, 99, 101, 111, 112, 113

N

Nuevos enfoques evaluativos 68

P

Pedagogía 11, 19, 21, 26, 27, 28, 29, 31, 34, 35, 59, 62, 70, 91, 93, 96, 97, 99, 111

Personalización del aprendizaje 88, 99, 101, 111, 112

Perspectivas curriculares 21

Poscolonialidad 21

Proceso dialógico 36, 45

R

Retroalimentación 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 53, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 68, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 88, 89, 91, 104, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125

Retroalimentación en línea 114, 115, 118

Retroalimentación entre pares 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 118, 123

Rúbricas digitales 114, 119, 120, 121

T

Tecnologías disruptivas 82, 83, 84, 85, 86, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98

