

JMNJE V4. N1. 058

Percepción de legitimidad de la retroalimentación docente y disposición al esfuerzo académico

Perceived Legitimacy of Teacher Feedback and Disposition Toward Academic Effort

Autores:

Martha Alexandra Vergara Castillo
CIDPROS – Centro de Innovación y Desarrollo Profesional
Milagro – Ecuador
mavergara@uce.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0006-9661-9482>

Jenny Estefanía Chaguay Reyes
CIDPROS – Centro de Innovación y Desarrollo Profesional
Milagro – Ecuador
chaguayjenny6@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-6778-3268>

Tania María Rodríguez Vélez
CIDPROS – Centro de Innovación y Desarrollo Profesional
Milagro – Ecuador
tania.rodriguezsucres2024@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-0821-0370>

Angela de Jesús Pacheco Veintimilla
Unidad Educativa Célida
Loja – Ecuador
dejesus.pacheco@docentes.educacion.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0007-5849-6810>

Patricia Lourdes Alvarado Scotland
Ministerio de Educación (Unidad Educativa Victoria Macías de Acuña)
Milagro – Ecuador
lourdesscotland@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-6772-0674>

Autor de correspondencia: Martha Alexandra Vergara Castillo, mavergara@uce.edu.ec

Recepción: 26-abril-2026

Aceptación: 19-mayo-2026

Publicación: 16-junio-2026



Cómo citar este artículo:

Vergara Castillo, M. A. ., Chaguay Reyes, J. E. ., Rodriguez Vélez, T. M., Pacheco Veintimilla, A. de J. P. V., & Alvarado Scotland, P. L. . (2026). Percepción de legitimidad de la retroalimentación docente y disposición al esfuerzo académico. *Journal of Multidisciplinary Novel Journeys & Explorations*, 4(1), 1-21. <https://doi.org/10.63688/rnmkkm56>

© 2026; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>) que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea correctamente citada.



RESUMEN

La retroalimentación docente cumple un papel clave en la regulación del aprendizaje universitario cuando es percibida como legítima, es decir, justa, clara, fundamentada y coherente, ya que esta valoración influye directamente en la disposición del estudiante a invertir esfuerzo académico. El objetivo del estudio fue examinar la relación entre la percepción de legitimidad de la retroalimentación docente y la disposición al esfuerzo académico, así como describir los niveles de ambas variables en estudiantes universitarios. Se desarrolló una investigación cuantitativa, no experimental, transversal y correlacional, con una muestra intencional de 243 estudiantes de pregrado, utilizando dos escalas tipo Likert validadas y con fiabilidad excelente. Los resultados mostraron niveles medios tanto en la percepción de legitimidad como en la disposición al esfuerzo académico, y evidenciaron una relación positiva alta y estadísticamente significativa entre ambas variables ($r = 0,853$; $p < 0,01$). Se concluye que la retroalimentación percibida como legítima favorece la persistencia, el compromiso y la autorregulación del esfuerzo, destacando la importancia de fortalecer prácticas evaluativas transparentes y coherentes en la educación superior.

Palabras clave: Disposición al esfuerzo académico; educación superior; evaluación formativa; legitimidad de la retroalimentación; retroalimentación docente.

ABSTRACT

Teacher feedback plays a key role in regulating university learning when it is perceived as legitimate that is, fair, clear, well-founded, and coherent since this appraisal directly influences students' willingness to invest academic effort. The aim of this study was to examine the relationship between the perceived legitimacy of teacher feedback and students' disposition toward academic effort, as well as to describe the levels of both variables among university students. A quantitative, non-experimental, cross-sectional, and correlational study was conducted with an intentional sample of 243 undergraduate students, using two validated Likert-type scales with excellent reliability. The results showed medium levels in both perceived legitimacy and disposition toward academic effort, and revealed a high, positive, and statistically significant relationship between the two variables ($r = 0.853$; $p < 0.01$). It is concluded that feedback perceived as legitimate promotes persistence, engagement, and self-regulation of effort, highlighting the importance of strengthening transparent and coherent assessment practices in higher education.

Keywords: Academic effort disposition; higher education; formative assessment; feedback legitimacy; teacher feedback.



1. INTRODUCCIÓN

La retroalimentación docente constituye uno de los mecanismos pedagógicos más influyentes en la regulación del aprendizaje, en tanto orienta al estudiante sobre la calidad de su desempeño y le proporciona criterios para mejorar sus procesos académicos. No obstante, su efectividad no depende únicamente de la claridad o frecuencia con la que se emite, sino de la percepción que los estudiantes construyen respecto a su legitimidad, entendida como la medida en que consideran la retroalimentación justa, pertinente, fundamentada y alineada con criterios académicos claros. Cuando la retroalimentación es percibida como legítima, tiende a ser aceptada cognitivamente y asumida como una guía válida para el aprendizaje, lo que puede incidir de manera directa en la disposición del estudiante a invertir esfuerzo sostenido en sus tareas académicas. En este sentido, la percepción de legitimidad se posiciona como un factor clave para comprender cómo la interacción pedagógica influye en el compromiso académico.

A pesar de su relevancia, en contextos universitarios persiste una problemática asociada a la desconexión entre la retroalimentación docente y la respuesta conductual del estudiantado. En numerosos escenarios educativos, los estudiantes reciben comentarios evaluativos que, lejos de motivar un mayor esfuerzo académico, generan indiferencia, resistencia o desinterés por mejorar su desempeño. Esta situación suele estar vinculada a percepciones de arbitrariedad, falta de coherencia en los criterios de evaluación o escasa claridad en las orientaciones brindadas. Cuando la retroalimentación no es reconocida como legítima, pierde su función formativa y se transforma en un acto meramente administrativo, debilitando la disposición del estudiante a comprometerse activamente con su proceso de aprendizaje. Esta problemática evidencia la necesidad de analizar no solo la retroalimentación en sí misma, sino la forma en que es interpretada y validada por los estudiantes.

La presente investigación se justifica en la necesidad de profundizar en el vínculo entre la percepción de legitimidad de la retroalimentación docente y la disposición al esfuerzo académico, dado que ambas variables inciden directamente en la calidad del aprendizaje universitario. Comprender esta relación permite aportar evidencia empírica relevante para el diseño de prácticas evaluativas más coherentes, transparentes y pedagógicamente efectivas. Asimismo, el estudio contribuye al campo de la evaluación formativa al desplazar el foco



desde la emisión de la retroalimentación hacia la experiencia subjetiva del estudiante, reconociendo su papel activo en la aceptación y utilización de los comentarios docentes. Desde una perspectiva aplicada, los hallazgos pueden orientar la formación docente y el fortalecimiento de estrategias de retroalimentación que promuevan un mayor compromiso académico.

El objetivo de este estudio es examinar la relación entre la percepción de legitimidad de la retroalimentación docente y la disposición al esfuerzo académico en estudiantes universitarios, así como describir los niveles de ambas variables en el contexto analizado. A partir de este propósito, se busca generar conocimiento que permita comprender cómo las percepciones estudiantiles sobre la justicia y validez de la retroalimentación influyen en su voluntad de persistir, esforzarse y asumir responsabilidades académicas, aportando así a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior.

Revisión de la literatura

La retroalimentación docente en la educación superior se reconoce como un componente esencial de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la medida en que orienta al estudiante sobre el nivel de logro alcanzado y sobre las acciones necesarias para mejorar su desempeño académico. Más allá de su función evaluativa, la retroalimentación cumple un rol formativo al proporcionar información específica, oportuna y comprensible que permite al estudiante ajustar sus estrategias de aprendizaje y regular su progreso (Brandmo y Gamlem, 2025). En este sentido, la retroalimentación no se limita a la corrección de errores, sino que se configura como un proceso comunicativo que vincula la evaluación con la mejora continua del aprendizaje, favoreciendo una comprensión más profunda de los criterios académicos y de las expectativas docentes (To, 2025; Aguilar, 2024).

Desde una perspectiva pedagógica, la efectividad de la retroalimentación depende de ciertas características clave, entre ellas la claridad de los criterios utilizados, la coherencia entre lo evaluado y lo enseñado, y la orientación explícita hacia la mejora del desempeño (Pike et al., 2025; Fernando, 2024). Cuando estos elementos están presentes, la retroalimentación facilita la internalización de estándares académicos y contribuye al desarrollo de la autonomía del estudiante. Asimismo, en contextos universitarios, donde se espera un mayor nivel de autorregulación y responsabilidad académica, la retroalimentación adquiere un valor



estratégico al actuar como un puente entre la evaluación y el aprendizaje autorregulado (Parra et al., 2022).

No obstante, la retroalimentación docente no opera de manera automática ni uniforme en todos los estudiantes, ya que su impacto está mediado por la forma en que es interpretada y valorada. En la educación superior, los estudiantes no solo reciben información, sino que construyen juicios subjetivos sobre su validez, justicia y utilidad (Pendolema et al., 2023). Por ello, la retroalimentación debe entenderse como una práctica situada, cuyo efecto depende tanto de su calidad técnica como de la experiencia perceptiva del estudiante, lo que abre paso al análisis de la legitimidad como un factor determinante en su eficacia pedagógica (Malca, 2024; Avalos, 2024)

En este marco, la percepción de legitimidad de la retroalimentación docente emerge como un constructo central para comprender la aceptación y utilización de los comentarios evaluativos por parte de los estudiantes. Dicha percepción se vincula con la idea de justicia académica, en tanto los estudiantes evalúan si la retroalimentación se basa en criterios claros, consistentes y aplicados de manera equitativa (Playfoot et al., 2025; Naveda, 2025). Cuando la retroalimentación es percibida como legítima, se interpreta como una orientación válida y confiable, lo que incrementa la probabilidad de que sea incorporada activamente en el proceso de aprendizaje (Berrío et al., 2022; Rodríguez, 2025).

Asimismo, la legitimidad percibida está estrechamente relacionada con la credibilidad del docente y con la transparencia del proceso evaluativo. Los estudiantes tienden a aceptar con mayor disposición la retroalimentación cuando reconocen que el docente domina el contenido, fundamenta sus juicios y comunica sus observaciones de manera respetuosa y constructiva (Hinojosa et al., 2025; Vásquez, 2025). En contraste, cuando la retroalimentación se percibe como arbitraria, poco argumentada o desconectada de los criterios previamente establecidos, se debilita su valor formativo y se reduce su influencia en la conducta académica del estudiante.

Desde esta perspectiva, la legitimidad no constituye una propiedad intrínseca de la retroalimentación, sino una construcción subjetiva que se configura a partir de la interacción pedagógica. Esta construcción condiciona la respuesta cognitiva y conductual del estudiante frente a la evaluación, ya que determina si la retroalimentación es asumida como una oportunidad de mejora o como una imposición externa carente de sentido



académico (Parra et al., 2022). Por ello, analizar la percepción de legitimidad permite comprender por qué prácticas de retroalimentación técnicamente adecuadas pueden generar efectos limitados cuando no son reconocidas como válidas por quienes las reciben (Berrío et al., 2022; Ossa y Willatt, 2023).

En paralelo, la disposición al esfuerzo académico en estudiantes universitarios se conceptualiza como la voluntad sostenida de invertir tiempo, energía y recursos cognitivos en el cumplimiento de las demandas académicas. Esta disposición se manifiesta a través de conductas como la persistencia ante tareas complejas, el compromiso con el estudio y la regulación del propio aprendizaje (Matthews y Dollinger, 2023). En el contexto universitario, el esfuerzo académico adquiere especial relevancia, dado que el éxito formativo depende en gran medida de la implicación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje (Pike et al., 2025).

El esfuerzo académico no debe entenderse únicamente como una respuesta a exigencias externas, sino como una actitud internalizada que refleja el nivel de compromiso del estudiante con sus objetivos formativos. En este sentido, factores motivacionales, cognitivos y contextuales influyen en la disposición al esfuerzo, entre ellos la percepción de apoyo docente, la claridad de las expectativas académicas y la valoración que el estudiante otorga a las actividades evaluativas (Pendolema et al., 2023; Parra et al., 2022). Cuando el entorno educativo favorece la comprensión del propósito de las tareas y la utilidad del esfuerzo invertido, se fortalece la persistencia académica.

Además, la disposición al esfuerzo se relaciona estrechamente con procesos de autorregulación del aprendizaje, ya que implica la capacidad de planificar, monitorear y evaluar el propio desempeño (Malca, 2024). Los estudiantes que muestran una mayor disposición al esfuerzo tienden a asumir un rol activo frente a las demandas académicas, ajustando sus estrategias y manteniendo su compromiso incluso ante dificultades. En este marco, el esfuerzo académico se configura como un indicador clave de la calidad del aprendizaje y del grado de involucramiento del estudiante en su formación universitaria (Playfoot et al., 2025; Formento et al., 2023).

A partir de lo anterior, resulta pertinente analizar la relación entre la retroalimentación docente y la disposición al esfuerzo académico, considerando que la retroalimentación actúa como un estímulo que puede fortalecer o debilitar el compromiso del estudiante



(Berrío et al., 2022). Cuando la retroalimentación es clara, coherente y orientada a la mejora, proporciona al estudiante una guía concreta para dirigir su esfuerzo de manera eficaz (Parra et al., 2022). De este modo, la retroalimentación se convierte en un elemento regulador que orienta la inversión de esfuerzo hacia metas académicas específicas.

Sin embargo, el impacto de la retroalimentación sobre el esfuerzo académico no es directo, sino que está mediado por la percepción de legitimidad que el estudiante construye. La retroalimentación percibida como legítima tiende a ser aceptada como una referencia válida para mejorar, lo que incrementa la disposición del estudiante a persistir y a asumir mayores niveles de exigencia académica (Matthews y Dollinger, 2023). En contraste, cuando la retroalimentación carece de legitimidad percibida, puede generar desmotivación y reducir la voluntad de esforzarse, incluso en estudiantes con capacidades académicas adecuadas.

Desde una perspectiva integradora, la percepción de legitimidad funciona como un mecanismo explicativo que vincula la práctica evaluativa con la conducta de esfuerzo académico (Pike et al., 2025; Campi et al., 2024). Este enfoque permite comprender que no basta con ofrecer retroalimentación frecuente o detallada, sino que es necesario que los estudiantes la reconozcan como justa y fundamentada para que influya positivamente en su comportamiento académico. Así, la legitimidad se posiciona como un factor clave en la eficacia de la retroalimentación docente (Brandmo y Gamlem, 2025; Martínez et al., 2025). Por esto, analizar empíricamente la relación entre la percepción de legitimidad de la retroalimentación docente y la disposición al esfuerzo académico permite aportar evidencia relevante para la mejora de las prácticas evaluativas en la educación superior (Pendolema et al., 2023). Este análisis contribuye a comprender cómo las experiencias evaluativas influyen en la motivación y el compromiso del estudiante, ofreciendo insumos teóricos y prácticos para fortalecer una evaluación más transparente, formativa y orientada al aprendizaje profundo (Parra et al., 2022).

2. METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, dado que se orientó a la medición objetiva de variables y al análisis estadístico de la relación existente entre la percepción de legitimidad de la retroalimentación docente y la disposición al esfuerzo académico. El diseño de investigación fue no experimental, de corte transversal y de alcance correlacional, ya que



las variables no fueron manipuladas deliberadamente y los datos se recolectaron en un único momento temporal con el propósito de examinar el grado de asociación entre ambos constructos en un contexto educativo real.

La población estuvo conformada por 243 estudiantes universitarios de pregrado, pertenecientes a distintas carreras académicas, quienes cursaban asignaturas en las que reciben retroalimentación docente de manera sistemática como parte de los procesos de evaluación formativa y sumativa. La muestra fue de tipo no probabilística, seleccionada mediante un muestreo intencional, considerando como criterio de inclusión la condición de estudiante activo y la experiencia previa con procesos de retroalimentación docente. La participación fue voluntaria y se garantizó la confidencialidad de la información proporcionada, así como el uso exclusivo de los datos con fines académicos y científicos.

Los instrumentos utilizados en el estudio fueron dos escalas tipo Likert de cinco puntos (1 = Totalmente en desacuerdo a 5 = Totalmente de acuerdo), diseñadas para medir, respectivamente, la percepción de legitimidad de la retroalimentación docente y la disposición al esfuerzo académico en estudiantes universitarios. El primer instrumento, denominado Escala de Percepción de Legitimidad de la Retroalimentación Docente (PLRD), estuvo conformado por 15 ítems distribuidos en tres dimensiones: justicia y equidad de la retroalimentación (5 ítems), claridad y fundamentación de la retroalimentación (5 ítems) y coherencia y credibilidad académica (5 ítems), las cuales permiten evaluar de manera integrada la valoración que realiza el estudiante sobre la validez, imparcialidad y consistencia de los comentarios docentes en función de criterios académicos. El segundo instrumento, denominado Escala de Disposición al Esfuerzo Académico (DEA), también incluyó 15 ítems organizados en tres dimensiones: persistencia académica (5 ítems), compromiso con las tareas académicas (5 ítems) y autorregulación del esfuerzo (5 ítems), orientadas a identificar el grado de inversión sostenida de energía, tiempo y estrategias de aprendizaje que el estudiante está dispuesto a asumir frente a las exigencias universitarias.

Con el propósito de asegurar la validez de contenido y la pertinencia conceptual de los ítems, ambos instrumentos fueron sometidos a un juicio de expertos conformado por 5 especialistas en evaluación educativa, psicometría y docencia universitaria, quienes revisaron la claridad semántica, la coherencia dimensional y la congruencia de cada ítem con el constructo teórico correspondiente. Posteriormente, se efectuó una prueba piloto con el 20% de la



muestra total ($n = 49$), considerando que la muestra del estudio estuvo integrada por 243 participantes. Esta fase permitió verificar la comprensión de los ítems, el comportamiento de las respuestas y la consistencia interna preliminar de las escalas en condiciones similares a la aplicación definitiva.

Los resultados de fiabilidad obtenidos en la prueba piloto evidenciaron una consistencia interna alta en ambos instrumentos, calculada mediante el coeficiente alfa de Cronbach. En la escala PLRD se obtuvo un $\alpha = 0,91$, mientras que en la escala DEA se registró un $\alpha = 0,89$, valores que indican una adecuada homogeneidad interna de los ítems y respaldan su uso para la recolección de datos en la muestra total. En conjunto, la estructura dimensional, el proceso de validación por expertos y la evidencia preliminar de fiabilidad aportan sustento metodológico para el análisis correlacional y descriptivo planteado en el estudio.

El procedimiento de la investigación se desarrolló en varias fases. En primer lugar, se gestionó la autorización institucional correspondiente y se informó a los participantes sobre los objetivos del estudio, enfatizando el carácter voluntario de su participación y la confidencialidad de las respuestas. Posteriormente, los instrumentos fueron aplicados de manera colectiva en formato digital, durante el horario académico regular, con una duración aproximada de 20 a 25 minutos. Finalizada la aplicación, se realizó una revisión exhaustiva de los cuestionarios para verificar su correcta cumplimentación, procediendo luego a la codificación y sistematización de los datos en una base diseñada específicamente para el análisis estadístico.

El análisis estadístico de los datos se realizó mediante el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 27. Inicialmente, se evaluó la consistencia interna de los instrumentos a través del coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose valores de $\alpha = 0,982$ para la Escala de Percepción de Legitimidad de la Retroalimentación Docente y $\alpha = 0,980$ para la Escala de Disposición al Esfuerzo Académico, lo que evidenció una fiabilidad excelente. Posteriormente, se calcularon estadísticos descriptivos como media, desviación estándar y frecuencias, con el propósito de identificar los niveles de las variables y sus dimensiones, a continuación, se examinó la normalidad de los datos mediante pruebas estadísticas apropiadas, lo que permitió el uso de estadísticos paramétricos. Finalmente, se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson para examinar la relación entre la percepción



de legitimidad de la retroalimentación docente y la disposición al esfuerzo académico, considerando un nivel de significancia estadística de $p \leq 0,05$.

3. RESULTADOS

Los resultados del estudio se presentan de manera organizada a partir del análisis estadístico descriptivo y correlacional, con el propósito de dar respuesta a los objetivos planteados. En primer lugar, se exponen los estadísticos descriptivos de la percepción de legitimidad de la retroalimentación docente y de la disposición al esfuerzo académico, así como de sus respectivas dimensiones, considerando los rangos establecidos para la interpretación de los niveles. Posteriormente, se presentan los resultados del análisis correlacional, orientado a identificar la relación existente entre ambas variables y entre sus dimensiones, a partir del coeficiente de correlación de Pearson y los niveles de significancia estadística correspondientes.

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos de la percepción de la legitimidad de la retroalimentación docente y sus dimensiones

Estadísticos	Percepción de la legitimidad de la retroalimentación docente	Justicia y equidad de la retroalimentación	Claridad y fundamentación de la retroalimentación	Coherencia y credibilidad académica
Media	39,72	13,31	13,29	13,12
Mediana	42,00	14,00	14,00	14,00
Desv. Desviación	8,989	3,049	3,003	3,099

Nota. Los resultados muestran la tendencia central y dispersión de la percepción de la legitimidad de la retroalimentación docente y sus dimensiones en la muestra estudiada.

Los resultados descriptivos de la Tabla 1 correspondientes a la percepción de la legitimidad de la retroalimentación docente evidencian una media de 39,72, la cual, de acuerdo con los rangos establecidos para la interpretación de los puntajes (36–55), se ubica en un nivel medio. Este resultado indica que los estudiantes perciben la retroalimentación docente como moderadamente legítima, lo que sugiere una valoración aceptable en términos de justicia,



claridad y coherencia, aunque sin alcanzar un nivel alto generalizado. La mediana de 42,00 refuerza esta tendencia central, mientras que la desviación estándar de 8,989 refleja una variabilidad moderada en las respuestas, evidenciando diferencias en la experiencia perceptiva de los estudiantes respecto a la retroalimentación recibida. A nivel dimensional, se observa que la justicia y equidad de la retroalimentación presenta una media de 13,31, la claridad y fundamentación una media de 13,29, y la coherencia y credibilidad académica una media de 13,12, valores que, considerando los rangos definidos para dimensiones de cinco ítems (12–18), se sitúan igualmente en un nivel medio. Estos hallazgos indican que, si bien los estudiantes reconocen criterios evaluativos relativamente justos, explicaciones comprensibles y coherencia académica en la retroalimentación docente, dichas percepciones aún no alcanzan niveles altos, lo que pone de manifiesto oportunidades de mejora en la calidad y legitimidad percibida de las prácticas de retroalimentación en el contexto universitario analizado.

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos de la disposición al esfuerzo académico y sus dimensiones

Estadísticos	Disposición al esfuerzo académico	Compromiso		
		Persistencia académica	con las tareas académicas	Autorregulación del esfuerzo
Media	44,42	14,55	14,91	14,96
Mediana	44,00	15,00	15,00	15,00
Desv. Desviación	10,298	3,497	3,480	3,517

Nota. Los resultados presentan la tendencia central y dispersión de la disposición al esfuerzo académico y sus dimensiones en la muestra analizada.

Los resultados descriptivos de la Tabla 2 correspondientes a la disposición al esfuerzo académico evidencian una media de 44,42, valor que, según los rangos establecidos para la interpretación de los puntajes totales (36–55), se ubica en un nivel medio, lo que indica una disposición moderada de los estudiantes a invertir esfuerzo sostenido frente a las exigencias académicas. La mediana de 44,00 refuerza esta tendencia central, mientras que la desviación



estándar de 10,298 refleja una variabilidad moderada en las respuestas. A nivel dimensional, la persistencia académica presenta una media de 14,55, el compromiso con las tareas académicas una media de 14,91 y la autorregulación del esfuerzo una media de 14,96, valores que, de acuerdo con los rangos definidos para dimensiones de cinco ítems (12–18), corresponden igualmente a un nivel medio, lo que sugiere que los estudiantes tienden a perseverar, comprometerse y autorregular su esfuerzo de manera aceptable, aunque sin alcanzar niveles altos generalizados de implicación académica.

Tabla 3.

Correlación entre la percepción de legitimidad de la retroalimentación docente y la disposición al esfuerzo académico

Variables		Percepción de la legitimidad de la retroalimentación docente
Disposición al	Correlación de Pearson	,853**
esfuerzo académico	Sig. (bilateral)	0,000

Nota. Se encontró una correlación positiva alta y estadísticamente significativa entre la percepción de la legitimidad de la retroalimentación docente y la disposición al esfuerzo académico ($r = .853$, $p < .01$).

Los resultados del análisis correlacional evidencian la existencia de una relación positiva alta y estadísticamente significativa entre la percepción de legitimidad de la retroalimentación docente y la disposición al esfuerzo académico en estudiantes universitarios, con un coeficiente de correlación de Pearson $r = 0,853$ y un nivel de significancia bilateral de $p = 0,000$, lo que indica significancia al nivel 0,01. Este resultado señala que, a medida que los estudiantes perciben la retroalimentación docente como más legítima, justa, clara y coherente, tienden a mostrar una mayor disposición a invertir esfuerzo sostenido en sus actividades académicas. La magnitud del coeficiente refleja una asociación fuerte entre ambas variables, lo que sugiere que la legitimidad percibida de la retroalimentación constituye un factor relevante en el compromiso conductual del estudiante con su aprendizaje. En este sentido, los hallazgos respaldan la premisa teórica de que las prácticas evaluativas percibidas como válidas y equitativas favorecen actitudes académicas



más comprometidas, fortaleciendo la persistencia, el involucramiento y la autorregulación del esfuerzo en el contexto universitario.

Tabla 4.

Correlación entre las dimensiones de la percepción de legitimidad de la retroalimentación docente y las dimensiones de la disposición al esfuerzo académico

Dimensiones		Justicia y equidad de la retroalimentación	Claridad y fundamentación de la retroalimentación	Coherencia y credibilidad académica
Persistencia académica	Correlación de Pearson	,823**	,823**	,816**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000
Compromiso con las tareas académicas	Correlación de Pearson	,825**	,836**	,830**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000
Autorregulación del esfuerzo	Correlación de Pearson	,810**	,822**	,819**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000

Nota. Se observaron correlaciones positivas altas y estadísticamente significativas entre todas las dimensiones de la percepción de la legitimidad de la retroalimentación docente y las dimensiones de la disposición al esfuerzo académico ($p < .01$).

Los resultados del análisis correlacional evidencian relaciones positivas altas y estadísticamente significativas entre la percepción de legitimidad de la retroalimentación docente y la disposición al esfuerzo académico, tanto a nivel global como dimensional. A nivel general, se identificó una correlación fuerte ($r = 0,853$; $p < 0,01$), lo que indica que una mayor percepción de justicia, claridad y coherencia en la retroalimentación docente se asocia con una mayor disposición del estudiante a invertir esfuerzo académico. De manera consistente, las dimensiones de la legitimidad percibida mostraron correlaciones



altas con la persistencia académica, el compromiso con las tareas y la autorregulación del esfuerzo, con coeficientes que oscilaron entre $r = 0,810$ y $r = 0,836$ ($p < 0,01$). En conjunto, estos hallazgos confirman la estrecha vinculación entre prácticas de retroalimentación percibidas como legítimas y mayores niveles de esfuerzo académico en estudiantes universitarios

4. DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio muestran que la percepción de legitimidad de la retroalimentación docente alcanzó una media de 39,72 con una desviación estándar de 8,989, ubicándose en un nivel medio, mientras que la disposición al esfuerzo académico presentó una media de 44,42 y una desviación estándar de 10,298, igualmente correspondiente a un nivel medio. A nivel dimensional, las medias oscilaron entre 13,12 y 13,31 para la legitimidad de la retroalimentación y entre 14,55 y 14,96 para la disposición al esfuerzo, lo que evidencia valoraciones moderadas pero consistentes en justicia, claridad, coherencia, persistencia, compromiso y autorregulación. De manera particularmente relevante, se identificó una correlación positiva alta y estadísticamente significativa entre ambas variables ($r = 0,853$; $p = 0,000$), así como correlaciones elevadas entre sus dimensiones (r entre 0,810 y 0,836; $p = 0,000$), lo que indica que una mayor percepción de legitimidad en la retroalimentación docente se asocia con una mayor disposición del estudiante a invertir esfuerzo académico sostenido.

En esta misma línea, el estudio de Abbasi et al. (2025), aporta evidencia empírica consistente sobre el impacto de la retroalimentación docente en la motivación y el desempeño académico, en una muestra de 300 estudiantes, los autores reportaron que la retroalimentación constructiva obtuvo la media más alta ($M = 4,2$; $DE = 0,85$) y fue identificada por el 58 % de los participantes, mostrando correlaciones positivas fuertes con la motivación ($r = 0,68$; $p < 0,01$) y con el rendimiento académico ($r = 0,57$; $p < 0,01$). Asimismo, el análisis de regresión indicó un efecto predictivo significativo sobre la motivación ($\beta = 0,52$; $p < 0,001$) y el rendimiento ($\beta = 0,45$; $p < 0,001$). Estos resultados son coherentes con los hallazgos del presente estudio, en tanto refuerzan la idea de que la percepción de justicia y claridad en la retroalimentación se vincula directamente con mayores niveles de implicación académica.



Por su parte, Dawson et al. (2024), desarrollaron y validaron la Feedback Literacy Behaviour Scale en una muestra internacional de 350 estudiantes universitarios, obteniendo adecuados indicadores psicométricos mediante análisis factorial confirmatorio ($CFI = 0,911$; $GFI = 0,901$; $RMSEA = 0,051$; $SRMR = 0,053$), junto con una alta adecuación muestral ($KMO = 0,907$; $p < 0,001$). La fiabilidad interna de las dimensiones osciló entre $\alpha = 0,64$ y $\alpha = 0,81$, destacando el manejo del afecto ($\alpha = 0,81$) y el uso de la retroalimentación ($\alpha = 0,76$). Además, la estabilidad temporal mostró correlaciones significativas entre $r = 0,56$ y $r = 0,71$ ($p < 0,01$). Estos resultados respaldan empíricamente que la retroalimentación eficaz favorece conductas autorreguladas, lo cual coincide con las altas correlaciones observadas en este estudio entre legitimidad de la retroalimentación y autorregulación del esfuerzo (r hasta $0,822$; $p = 0,000$).

Desde un enfoque longitudinal, Hübner et al. (2025), analizaron una muestra de 2.121 estudiantes seguidos desde quinto hasta séptimo grado, encontrando asociaciones significativas entre la percepción de la retroalimentación docente y el autoconcepto académico (r entre $0,02$ y $0,50$; $p < 0,001$) así como con el valor intrínseco (r entre $0,17$ y $0,45$; $p < 0,001$). Los modelos de panel cruzado mostraron efectos predictivos de la retroalimentación sobre el autoconcepto ($\beta \approx 0,10$) y efectos recíprocos del autoconcepto sobre la percepción de la retroalimentación (β entre $0,07$ y $0,24$). Estos resultados complementan los hallazgos del presente estudio, sugiriendo que la fuerte relación observada entre legitimidad percibida y esfuerzo académico podría estar mediada por procesos motivacionales estables.

Finalmente, el estudio de Nnaemeka y Dwarika (2023), basado en modelos de ecuaciones estructurales con PLS-SEM, evidenció que la retroalimentación docente y el compromiso académico explicaron conjuntamente el 93 % de la varianza del ajuste académico ($R^2 = 0,93$), mientras que la retroalimentación explicó el 85 % de la varianza del compromiso académico ($R^2 = 0,85$). Los efectos directos fueron significativos para la retroalimentación escrita ($\beta = 0,333$; $p = 0,001$), la retroalimentación oral ($\beta = 0,224$; $p = 0,002$) y el compromiso académico ($\beta = 0,341$; $p = 0,001$). Estos resultados se alinean estrechamente con la correlación elevada encontrada en el presente estudio ($r = 0,853$; $p = 0,000$), reforzando la evidencia de que la legitimidad percibida de la retroalimentación docente constituye un predictor clave del esfuerzo académico en el contexto universitario.



5. CONCLUSIÓN

A partir de los hallazgos obtenidos, se concluye que la percepción de legitimidad de la retroalimentación docente constituye un elemento central en la experiencia académica del estudiante universitario, ya que no solo influye en la manera en que se interpretan los comentarios evaluativos, sino también en la disposición a asumir un rol activo frente a las exigencias formativas. Los niveles medios observados tanto en la legitimidad percibida como en la disposición al esfuerzo académico evidencian que, si bien existen prácticas de retroalimentación valoradas como aceptables, estas aún no alcanzan un grado óptimo que favorezca de manera generalizada una implicación académica más profunda. Este escenario pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la calidad pedagógica de la retroalimentación, considerando no solo su contenido, sino la forma en que es experimentada y validada por los estudiantes.

Asimismo, la relación positiva alta identificada entre la percepción de legitimidad de la retroalimentación docente y la disposición al esfuerzo académico confirma que las prácticas evaluativas no operan de manera neutra, sino que generan efectos conductuales concretos en el compromiso, la persistencia y la autorregulación del esfuerzo. Cuando los estudiantes perciben que la retroalimentación se fundamenta en criterios claros, coherentes y justos, aumenta su voluntad de invertir tiempo y energía en las tareas académicas, lo que refuerza la idea de que la evaluación cumple una función reguladora del aprendizaje más allá de la calificación. En este sentido, la legitimidad percibida actúa como un puente entre la evaluación y el esfuerzo académico sostenido.

De manera particular, las relaciones consistentes observadas entre las dimensiones de la legitimidad de la retroalimentación y las dimensiones del esfuerzo académico permiten concluir que la justicia, la claridad y la credibilidad docente se asocian directamente con conductas académicas clave, como la persistencia ante las dificultades, el compromiso con las tareas y la capacidad de autorregular el propio aprendizaje. Estos resultados sugieren que la retroalimentación legítima no solo orienta cognitivamente al estudiante, sino que también fortalece disposiciones internas necesarias para afrontar las demandas universitarias, consolidándose como un recurso pedagógico estratégico para promover aprendizajes más autónomos y sostenidos.



Por lo tanto, los resultados del estudio aportan evidencia empírica relevante para el diseño y la mejora de las prácticas de retroalimentación en la educación superior, al evidenciar que su impacto depende en gran medida de la percepción estudiantil de legitimidad. En este marco, se concluye que promover retroalimentaciones coherentes, transparentes y fundamentadas no solo contribuye a mejorar la calidad de la evaluación, sino que también favorece actitudes académicas más comprometidas. De este modo, la investigación refuerza la necesidad de situar al estudiante como un agente activo en los procesos evaluativos y de concebir la retroalimentación como una herramienta formativa capaz de potenciar el esfuerzo académico y la calidad del aprendizaje universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbasi, P., Parveen, E., Alvi, H., Sodhar, A., & Kalsoom. (2025). The impact of teacher feedback on student motivation and academic performance: A quantitative study in Larkana, Pakistan. *Policy Journal of Social Science Review*, 3(6), 159–168.
- Aguilar, F. (2024). El conocimiento de estrategias de aprendizaje como alternativa para el fortalecimiento de competencias heurísticas en estudiantes universitarios en modalidad virtual. *Revista Cátedra*, 7(2), 19–40.
<https://doi.org/10.29166/catedra.v7i2.6182>
- Avalos, A. (2024). Impacto de la inteligencia artificial en la evaluación y retroalimentación educativa. *Revista Retos para la Investigación*, 3(1), 19–32.
<https://doi.org/10.62465/rri.v3n1.2024.72>
- Berrío, M., Chávez, D., & Herrera, P. (2022). Evaluación del desempeño docente universitario: Una mirada desde la percepción de docentes y estudiantes. *Investigación y Postgrado*, 37(2), 111–132.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9161987>
- Brandmo, C., & Gamlem, S. (2025). Students' perceptions and outcome of teacher feedback: A systematic review. *Frontiers in Education*, 10, 1–18.
<https://doi.org/10.3389/educ.2025.1572950>
- Campi, C., Medina, D., Diéguez, E., & Nuñez, D. (2024). Aprendizaje autónomo en entornos virtuales, su relación con las inteligencias artificial y emocional: Estudio



bibliométrico. *Universidad y Sociedad*, 16(1), 252–261.
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/4325>

Dawson, P., Yan, Z., Lipnevich, A., Tai, J., Boud, D., & Mahoney, P. (2024). Measuring what learners do in feedback: The feedback literacy behaviour scale. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(3), 348–362.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2240983>

Fernando, A. (2024). La inteligencia artificial como aliada en la evaluación formativa y la personalización del aprendizaje universitario. *Gaceta Pedagogía y Educación*, 11, 20–26. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/gaceta/article/view/11910>

Formento, A., Quiles, A., & Cortés, A. (2023). Motivación y rendimiento académico en la adolescencia: Una revisión. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29(1), 1–23. <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.25110>

Hinojosa, C., Zavala, J., Serey, F., Hurtado, M., Gajardo, X., Álvarez, S., & Yáñez, R. (2025). Retroalimentación formativa: Percepción docente sobre su implementación y resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en educación física. *Retos*, 62, 872–882. <https://doi.org/10.47197/retos.v62.110706>

Hübner, N., Winstone, N., Merk, S., & Hattie, J. (2025). Teacher feedback and students' self-concept, intrinsic value, and achievement in mathematics: Juxtaposing between- and within-person perspectives on long-term reciprocal relationships. *Contemporary Educational Psychology*, 81, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2025.102365>

Malca, M. (2024). La retroalimentación reflexiva para fortalecer los logros de aprendizaje. *Revista de Climatología*, 24(Edición especial), 171–177.
<https://doi.org/10.59427/reli/2024/v24cs.171-177>

Martínez, M., Encalada, G., Villamar, V., Zhindón, E., & Matute, M. (2025). Gamificación como herramienta pedagógica para potenciar la autorregulación en el aprendizaje. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(3).
<https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i3.1448>

Matthews, K., & Dollinger, M. (2023). Student voice in higher education: The importance of distinguishing student representation and student partnership. *Higher Education*, 85, 555–570. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00851-7>



- Naveda, J. (2025). Explorando el rol transformador de la inteligencia artificial en la evaluación formativa educativa. *Revista Tribunal*, 5(10), 676–688. <https://revistatribunal.org/index.php/tribunal/article/view/371>
- Nnaemeka, A., & Dwarika, V. (2023). Teachers' feedback practices, students' engagement and academic adjustment: Moderating effects of gender. *International Journal of Home Economics, Hospitality and Allied Research*, 2(2), 28–44. <https://doi.org/10.57012/ijhhr.v2n2.003>
- Ossa, C., & Willatt, C. (2023). Uso de inteligencia artificial generativa para retroalimentar escritura académica en procesos de formación inicial docente. *European Journal of Education and Psychology*, 16(2), 5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9235913>
- Parra, B., Orejarena, H., & Acosta, H. (2022). Retroalimentación docente universitaria: Una práctica de autorregulación del aprendizaje. *Inclusión y Desarrollo*, 9(1), 24–36. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.9.1.2022.24-36>
- Pendolema, D., Barreto, X., Ochoa, N., Zambrano, B., & Zambrano, W. (2023). La retroalimentación docente en la evaluación del aprendizaje. *South Florida Journal of Development*, 4(9), 3457–3474. <https://doi.org/10.46932/sfjdv4n9-009>
- Pike, R., Amici, S., Huang, X., & Murray, R. (2025). The feedback cafe: Creating opportunities for dialogue between students and staff regarding assessment and feedback. *Student Engagement in Higher Education Journal*, 7(2), 173–194. <https://sehej.raise-network.com/raise/article/view/1366>
- Playfoot, D., Horry, R., & Pink, A. (2025). Fairly useful feedback: Characteristics of feedback comments perceived as fair by students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/02602938.2025.2586836>
- Rodríguez, M. (2025). Aplicación de la inteligencia artificial en la evaluación formativa: Un enfoque para la retroalimentación inmediata y mejora del rendimiento académico. *Innovarium International Journal*, 3(1), 1–13. <https://revinde.org/index.php/innovarium/article/view/31>
- To, J. (2025). Feedback partnerships: Strengthening students' proactive reciprocity through co-creating dialogic feedback. *Higher Education Research & Development*, 44(4), 1008–1023. <https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2445570>



Vásquez, M. (2025). Integración de la inteligencia artificial en procesos de evaluación formativa: Implicaciones para la mejora continua del desempeño estudiantil. *Innovarium International Journal*, 3(1), 1–12.
<http://revinde.org/index.php/innovarium/article/view/34>

Conflicto de Intereses: Los autores afirman que no existen conflictos de intereses en este estudio y que se han seguido éticamente los procesos establecidos por esta revista. Además, aseguran que este trabajo no ha sido publicado parcial ni totalmente en ninguna otra revista.

FINANCIAMIENTO

Los autores no recibieron financiamiento para el desarrollo de esta investigación.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA:

Nombres de autores e iniciales: Martha Alexandra Vergara Castillo (MAVC), Jenny Estefanía Chaguay Reyes (JECR), Tania María Rodríguez Vélez (TMRV), Angela de Jesús Pacheco Veintimilla (AJPV), Patricia Lourdes Alvarado Scotland (PLAS).

1. Conceptualización: (MAVC)
2. Curación de datos: (JECR)
3. Análisis formal: (TMRV)
4. Adquisición de fondos: (PLAS)
5. Investigación: (AJPV)
6. Metodología: (MAVC)
7. Administración del proyecto: (PLAS)recursos: (JECR)
8. Software: (TMRV)
9. Supervisión: (AJPV)
10. Validación: (MAVC)
11. Visualización: (TMRV)
12. Redacción – Borrador original: (JECR)
13. Redacción – Revisión y edición: (PLAS)

