

## Retroalimentación en docencia universitaria online: formas, funciones y condicionantes

Gerardo I. Sánchez<sup>1</sup>, Ximena E. Jara<sup>2</sup> y Fernando A. Verdugo<sup>3</sup>

(1) Facultad de Ciencias de la Educación, Dpto. de Formación Inicial Escolar, CIEJUS, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile. (correo-e: [gsanchez@ucm.cl](mailto:gsanchez@ucm.cl))

(2) Colegio José Manuel Balmaceda, San Javier, Chile. (correo-e: [x.jara@blmcedasanjavier.cl](mailto:x.jara@blmcedasanjavier.cl))

(3) Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Chile, Talca, Chile. (correo-e: [fverdugop@uautonoma.cl](mailto:fverdugop@uautonoma.cl))

*Recibido Oct. 24, 2022; Aceptado Dic. 6, 2022; Versión final Ene. 23, 2023, Publicado Jun. 2023*

---

### Resumen

El principal objetivo de este estudio es comprender experiencias, formas, funciones y limitaciones asociadas a la retroalimentación en modalidad online de veinte académicos universitarios que desarrollan docencia en las facultades de enfermería, ingeniería, ciencias sociales y educación de una universidad de Chile. La docencia universitaria orientada al desarrollo de competencias requiere de una evaluación que supere una práctica centrada en la fabricación de jerarquías de excelencia. La metodología es de carácter cualitativa, considera el uso de una entrevista situada o episódica, y el consiguiente análisis de contenido. Los resultados confirman la presencia de una retroalimentación asumida como práctica que permite reducir brechas y mediar el aprendizaje con una finalidad instrumental, inspiracional y de desarrollo. Se concluye que hay un cambio en la docencia universitaria condicionada desde lo institucional por factores referidos a tiempos disponibles, capacitación en servicio, y valor de cambio asociado al conocimiento que se comunica en las aulas universitarias.

*Palabras clave: evaluación; docencia universitaria online; profesores universitarios; retroalimentación*

### Feedback on online university teaching: forms, functions, and conditions

#### Abstract

The main objective of this study is to characterize the experiences, forms, functions, and limitations associated with online feedback from twenty university professors who teach in the faculties of nursing, engineering, social sciences, and education at a university in Chile. University teaching oriented to the development of competencies requires an evaluation that overpasses a common practice that focuses on making hierarchies of excellence. The methodology is qualitative and applies a situated or episodic interview, followed by content analysis. The results reveal the presence of feedback that allows reducing gaps and mediating learning with an instrumental, inspirational, and developmental purpose. In conclusion, there are changes in university teaching that are limited by institutional factors associated with available time, in-service training, and exchange value linked with the content taught in university classrooms.

*Keywords: evaluation; online university teaching; university professors; feedback*

## INTRODUCCIÓN

El escenario de masificación y heterogeneidad que caracteriza el funcionamiento de las instituciones de educación superior en Chile, configura un contexto crecientemente problemático dada la persistencia de métodos pedagógicos de corte tradicional que no estarían alineados con formas de docencia orientadas a un aprendizaje de calidad que permitan una actuación profesional competente. Ahora bien, es preciso reconocer que la docencia está en el centro de la formación de las personas. Es fundamental para desarrollar en los estudiantes las capacidades necesarias que les permitirán enfrentar el mundo complejo e incierto en el que participarán como profesionales y exige del profesorado promover un ambiente relacional de calidad (Flores, 2019). Para el desarrollo de la docencia, no resulta suficiente la experticia en las respectivas áreas disciplinares, sino además “el desarrollo de competencias que les permitan implementar procesos de enseñanza-aprendizaje eficaces y efectivos con los estudiantes que tienen a cargo” (Espejo et al., 2020, p.9).

La docencia universitaria orientada al desarrollo de competencias implica la existencia de una práctica en la que el estudiante juega un papel activo y el docente es el encargado de gestionar la enseñanza y orientar el proceso de aprendizaje. Enfrentada a un escenario de creciente complejidad e incertidumbre, la educación superior ha de transitar desde un paradigma academicista a otro en el que el docente gestiona oportunidades de aprendizaje para la adquisición de competencias que, en torno a la noción de desempeño articulan conocimiento, habilidades y actitudes. Esta transformación de la docencia implica una concepción del docente como “guía que acompaña al estudiante en el proceso de construcción no sólo de conocimientos, sino también en el desarrollo de habilidades y valores asociados a un desempeño profesional eficiente, ético y responsable, y del estudiante como sujeto de aprendizaje” (Mendoza et al., 2020, p.3). Esto resulta coincidente con el planteamiento de Parra et al., (2015) para quienes el desarrollo de competencias “requiere de nuevos ambientes de formación que trasciendan el énfasis en contenidos, la linealidad del aprendizaje, la fragmentación de las asignaturas y se centren en problemas contextualizados a partir de la colaboración” (p.43). En la intención de avanzar en el mejoramiento de la docencia universitaria, es preciso el reconocimiento de una serie de elementos que condicionan el desarrollo de la docencia y que incluyen la comprensión de diversos conceptos teóricos en relación a enseñanza, aprendizaje y evaluación; el desarrollo de prácticas alineadas con tales conceptualizaciones y el componente interaccional de los docentes y estudiantes en el proceso de construcción de conocimientos (Al-kadri et al., 2012).

La evidencia investigativa confirma que el aprendizaje se relaciona con un proceso de construcción personal que lleva a cabo el estudiante a partir de sus conocimientos previos y en función de la ayuda ajustada ofrecida por el docente, en lo que constituye una interacción bidireccional para la negociación de significados. De manera complementaria con el enfoque anterior, la teoría sociocultural de Vygotsky releva el aprendizaje como proceso de reestructuración subjetiva del estudiante a partir de la mediación. En ese sentido, el docente es un mediador en la interacción con sus estudiantes y “la calidad de esta mediación está determinada por el tipo de relación que los docentes puedan promover en sus climas áulicos, para garantizar la calidad de la mediación, y la consecución de los resultados de aprendizajes propuestos” (Flores, 2019, p.176). Desde la perspectiva del constructivismo se aprende a través de la interacción con otros individuos en un proceso que siempre es contextual y, por lo tanto, situado.

El proceso de aprendizaje puede asumir un enfoque superficial orientado al aprendizaje simple, mecánico y de carácter memorístico o un enfoque profundo que supone un alto grado de implicación en la tarea y se orienta al desarrollo del pensamiento con el propósito de construir conocimiento (Garcés et al., 2020, p.41). Para favorecer el aprendizaje profundo o significativo, se requiere experticia del docente a la hora de gestionar nuevas estrategias de enseñanza, además de competencia para evaluar los avances de los estudiantes y a partir de ella, tomar decisiones orientadas a la promoción de aprendizajes. Más específicamente, ello demanda conocimientos sólidos en la disciplina y a su vez, reconocimiento y valoración de las necesidades de los estudiantes, para el diseño de procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que resulten efectivos con foco en la autorregulación del estudiantado (Nicol, 2021).

La evaluación en la docencia universitaria cumple una función social y una pedagógica. Por una parte, supone una intencionalidad sumativa de certificación de los aprendizajes logrados y, por otra, la función más formativa y formadora orientada a regular el logro de dichos aprendizajes. Una característica central de la evaluación formativa es el seguimiento al aprendizaje a lo largo de todo el proceso educativo y con ello, la posibilidad de mejorar el aprendizaje de los estudiantes y la propia práctica del profesorado. La evaluación en su dimensión formativa se funda en una noción más profunda del aprendizaje del estudiante y constituye una superación, a una práctica pedagógica arraigada en el contexto universitario centrada en la selección, clasificación y calificación al final de un proceso educativo. De lo que se trata es de “conseguir un entorno lo más formativo posible y que descentralice los procesos de calificación centrándose en conseguir el mayor aprendizaje posible, y únicamente tenga en cuenta la nota como la culminación de este proceso” (Cañadas, 2020, p.11). Ello desde la perspectiva de López y Sicilia (2017) implica superar la tradición y la práctica evaluativa que

tiende a transformar en sinónimo el evaluar y el calificar. Cuestión que puede ser resuelta, relevando la función pedagógica de la evaluación y la retroalimentación (To, 2022). De lo que se trata es de pensar la evaluación como proceso a través del cual el profesorado proporciona evidencia a los estudiantes durante el proceso con la intención de modificar, regular y autorregular los esfuerzos en el aprendizaje, aplicándolo en un diálogo y colaboración. Desde los planteamientos de Flores et al., (2015) cuando estas formas de evaluación se instalan en el aula universitaria, la evaluación se percibe por parte de los estudiantes como un proceso más justo y efectivo comparado con métodos más tradicionales y unidireccionales.

El concepto de retroalimentación es utilizado en distintas disciplinas y con diversas aproximaciones, no obstante, todas ellas ponen de manifiesto la noción de proceso de comunicación de información referida a algún desempeño del estudiante con la intención de promover su mejoramiento. La retroalimentación entendida como práctica orientada a reducir brechas de aprendizaje, permite al docente mediar el aprendizaje del estudiante con la intención de potenciarlo, proporcionando condiciones para la reflexión sobre sus actos y consecuencias. Diversos estudios relevan el impacto de este proceso en el aprendizaje (Garcés et al., 2020; Hoo et al., 2022; Esterhazy, 2018). Así también, la retroalimentación incluye todos los intercambios que tienen lugar en el proceso de evaluación (Evans, 2013) enfatizando el carácter dinámico y social del aprendizaje tendiente al logro de la regulación del estudiante (Er et al., 2020; Ajjawi & Boud, 2015). Para ello, la retroalimentación requiere de parte del profesorado, atender el proceso de comunicación de información al estudiante con la intención de asegurar la comprensión de la evidencia; y de parte del estudiantado, gestionar tal información para mejorar sus aprendizajes. Esta retroalimentación puede implicar corrección de tareas (identifica esencialmente errores cometidos en una tarea); entrega de elogio (orientada a promover sentimientos positivos y compromiso con la tarea); y promoción de la mejoría proyectiva (centrada en aspectos metacognitivos del estudiante para su autorregulación). En todos los casos resulta clave la gestión que desarrolla el profesorado en relación a apreciar la retroalimentación; emitir juicios; manejar el afecto; y la toma de decisiones respectiva (Carless & Boud, 2018).

Esta retroalimentación en la educación superior se piensa en términos de impacto en la calidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje y fundamentalmente las capacidades de autorregulación del estudiantado (Pereira et al., 2016), constituyendo un determinante crítico del proceso formativo que experimentan (Winstone et al., 2017). En una perspectiva socioconstructivista la retroalimentación es un proceso de creación de sentido en el que tanto docentes como estudiantes juegan un papel clave, sin embargo, no existiría claridad respecto a qué estrategias y actividades específicas es preciso aplicar para desarrollar procesos que apoyen el aprendizaje (De Kleijn, 2021). Puede ser desarrollada con distintas finalidades: entendida como corrección de la tarea, gestionada como elogio o concebida como mejoría proyectiva.

En consecuencia, la retroalimentación constituye un proceso no exento de dificultades pues su eficacia se extiende más allá del modo de entrega y la puntualidad en la entrega de información para incluir la credibilidad del profesorado y desde la perspectiva de los estudiantes, el estudio de Winstone et al., (2017) reveló que las barreras que inhiben el uso de la retroalimentación van desde las dificultades de los estudiantes para decodificar la terminología hasta su falta de voluntad para hacer un esfuerzo. Complementariamente el estudio de Henderson et al., (2019) identifica tres temas vinculados con los desafíos de la retroalimentación desde la perspectiva de estudiantes y profesores, a saber: naturaleza de las prácticas de retroalimentación, las restricciones de carácter contextual y capacidad individual de los agentes participantes. El presente estudio cualitativo tiene como objetivo indagar la percepción del profesorado universitario para dar cuenta de las formas, funciones y condicionantes que presenta la retroalimentación en el espacio del aula.

## MÉTODO

Esta investigación, es un estudio cualitativo, que se sustenta en el paradigma interpretativo – comprensivo, que se llevó a cabo en la Región del Maule, Chile con docentes de una institución de educación superior que desarrollan docencia de pregrado en distintas carreras y facultades. Participan de la investigación 20 académicos universitarios de las facultades de enfermería, ingeniería, ciencias sociales y educación. Sus edades fluctúan entre 30 y 40 años; y con una experiencia en docencia universitaria entre 4 y 6 años. Todos evidencian experiencia en docencia online. La tabla 1 registra la distribución de los participantes por carreras/formación.

Tabla 1: Participación por carreras/formaciones

<i>Carreras / Formaciones</i>	<i>Participantes</i>	
Enfermería (En)	5	En1, En2, En3, En4 y En5
Ingeniería (I)	5	I 1, I2, I3, I4, I5
Ciencias sociales (CS)	5	CS1, CS2, Cs3, Cs4, Cs5
Educación (Ed)	5	Ed 1, Ed2, Ed3, Ed4, Ed5

Los criterios de inclusión fueron: académicos universitarios de las facultades definidas, experiencia en modalidad online y voluntad de participar en el estudio. Como criterios de exclusión se definieron: académicos sin experiencia en modalidad online; académicos de otras facultades. La participación se hizo efectiva previa firma de consentimiento informado. La saturación teórica se logró cuando los participantes no fueron capaces de producir novedades en sus discusiones y no se encontró ninguna información nueva. El protocolo de administración de las entrevistas contempló el envío de invitación a los correos electrónicos de los potenciales participantes, adjuntando los objetivos de la investigación y copia del consentimiento informado. Decidida la participación, se programaron, de manera consensuada, día, hora y formato de aplicación de la entrevista. Además de utilizar una grabadora de audio, se realizaron observaciones manuales para aclarar las posibles intenciones de los académicos universitarios en el momento de la entrevista. El día de la entrevista, por vía teams o Meet, se contactó al entrevistado y, en forma previa, se insistió en la confidencialidad y la participación voluntaria, además de la lectura y firma digital del consentimiento, luego de lo cual se dio inicio a la grabación y al desarrollo de la conversación que, en promedio, contempló entre 40 y 50 minutos de duración, siguiendo rigurosamente el protocolo de Helsinki para la investigación con seres humanos. Las preguntas que guían el desarrollo de la entrevista abarcan los objetivos de la investigación: Formas, función y condicionantes.

Para el proceso de recopilación de información se utilizó como técnica la entrevista situada o episódica (Flick, 2007), cuya principal característica es que solicita al entrevistado enfocar su atención en situaciones concretas que podrían aportar información determinante para los objetivos de la investigación. El instrumento se organiza en preguntas abiertas orientadas a indagar en torno a concepto de retroalimentación, formas a través de las cuales se aplica, funciones que cumple la retroalimentación y elementos que condicionan su utilización en el aula universitaria. El instrumento fue validado a partir de juicios de expertos universitarios. Las entrevistas fueron administradas y deliberadas en sesiones de trabajo individual que dio la posibilidad de discutir, ejemplificar, respaldar, clarificar y complementar sus perspectivas respecto a las prácticas desarrolladas y observadas en el aula, generando espacios para evocar eventos y situaciones concretas desde las cuales facilitar la conversación y el diálogo.

El análisis cualitativo utilizó el microanálisis de datos propuesto por Glaser y Strauss (2017). A partir de la transcripción de las entrevistas se formularon categorías inductivas. Se identificaron las siguientes categorías: i) Experiencias de retroalimentación en modalidad online, ii) formas y/o expresiones de retroalimentación, iii) funciones que persigue la retroalimentación, y iv) limitaciones que enfrenta. Posteriormente cada dimensión con sus respectivas categorías se acompaña en todos los casos de extractos de registros de habla que fueron seleccionados de las entrevistas. Finalmente, se procede a la discusión de los resultados en función de los objetivos del estudio. La tabla 2 registra las categorías asociadas a las distintas dimensiones investigadas, lo que permite apreciar la riqueza de la información, y en definitiva de los relatos.

Tabla 2: Dimensiones de la retroalimentación en la docencia universitaria y categorías asociadas

<i>Dimensiones</i>	<i>Categorías</i>
Formas y/o expresiones	Verbales
	Dialógicas y escritas
Funciones	Instrumental
	Inspiracional
	Desarrollo
Limitaciones	Comunicación y ambiente
	Disposiciones / resistencias profesorado
	Disposiciones / resistencias estudiantado
	Tiempo
	Evaluación
	Clase online

## RESULTADOS

Los resultados se presentan organizados en tres dimensiones: la primera, referida a las formas y/o expresiones de retroalimentación; la segunda, relacionada con las funciones atribuidas a la retroalimentación y la tercera, vinculada a las limitaciones que enfrenta la implementación de la retroalimentación. Cada dimensión se desagrega en categorías las que son acompañadas de extractos de registros de habla.

### *Formas o expresiones usadas en la situación de retroalimentación*

Consultados por formas de retroalimentación utilizadas, los docentes entrevistados en su totalidad relevan la comunicación oral como vía importante de instrumentación. La tabla 3 registra las categorías asociadas a las formas de retroalimentación, entre las que identifican las de tipo verbal y aquellas que asumen un carácter dialógico y escrito.

Tabla 3: Dimensiones de la retroalimentación en la docencia universitaria y categorías asociadas

Formas	Extractos de registros de habla
Escritas y dialógicas	<p><i>La retroalimentación puede ser mediante modalidades escritas y dialógicas. Pero, para un proceso de aprendizaje efectivo siempre será más enriquecedora una conversación. Desde mi rol profesional, siempre he favorecido el diálogo, y he trabajado la confianza y la validación por el otro (Cs2)</i></p> <p><i>En las clases sincrónicas, trato de invitar a que participen intencionando la reflexión frente a un tema tratado. En los trabajos que me envían, los contesto todos indicando lo que considero excelente y aquellos en lo que podrían profundizar, en ocasiones les comparto material de apoyo (I5)</i></p>
Verbales	<p><i>Generalmente utilizo expresiones de aliento, con el objetivo de no impactar negativamente en el ánimo del estudiante a seguir luchando por conseguir su objetivo. Es habitual, expresiones motivadoras del tipo: "su trabajo está bueno, pero quizás se podría mejorar"; "Claro, esa es la respuesta, sin embargo, faltó agregar esto" (Cs5)</i></p> <p><i>Mi expresión más frecuente es: "¡Super bien, pero yo le daría otra vuelta..." Más allá de mis expresiones, las premisas que trato de mantener en las retroalimentaciones es valorar lo positivo de la respuesta, alentarlos a seguir adelante y evitando la práctica de la verdad absoluta (Ed4)</i></p>

Los resultados ponen de manifiesto la presencia de un proceso que se desarrolla en dos etapas: Primero, una de comunicación de la información a los estudiantes. Para ello, el profesor debe gestionar la forma en que se comunica la evidencia, y la manera en que el estudiante recibe, codifica e interpreta la información o evidencias. Y de parte del estudiante, el uso de la información para mejorar sus aprendizajes. Estas dos etapas se despliegan de manera distinta dependiendo de las condiciones de operación que rodean su desarrollo (Er et al., 2020)

### **Funciones asociadas a la retroalimentación**

Consultados respecto a las funciones otorgadas a la retroalimentación, las respuestas de los docentes universitarios del estudio pueden ser organizados en tres categorías: instrumental, inspiracional y de desarrollo; destacándose una marcada orientación a lo instrumental e inspiracional, como se muestra en la tabla 4 acompañada de registros de habla.

Tabla 4: Funciones asociadas a la retroalimentación

Funciones	Extractos de registros de habla
Instrumental	<p><i>Aplicar un cuestionario en clase, utilizando plataforma kahoot. Al término del cuestionario, se analizan aquellas preguntas que contestaron de forma errónea con mayor frecuencia, las cuales se aclaran en clases (En1)</i></p> <p><i>Mediante utilización de lenguaje corporal, indico cuando una respuesta o un análisis es asertivo (a modo de ejemplo levanto mi dedo pulgar, guiño un ojo, etc). Además, suelo otorgar décimas a quien obtenga la mejor respuesta no sé si es una estrategia muy ética, pero es útil (I4)</i></p>
Inspiracional	<p><i>Entregar palabras de aliento del tipo "tú puedes", "sigue avanzando", "no te desencantes" la utilizo con frecuencia en las interacciones con mis estudiantes en el desarrollo de la clase (Cs3)</i></p> <p><i>He sido testigo de tus avances, tú eres valioso(a), existen muchas fortalezas que te han permitido superar dificultades. Tú puedes, eres capaz, confía en tus experiencias (I2)</i></p>
Desarrollo	<p><i>Procuró que el estudiante sea más consciente de su aprendizaje y espere no ser siempre yo quien le indique lo que está bien o mal. Por lo mismo, suelo usar preguntas del tipo ¿qué aspectos consideras tú que deberías mejorar o cambiar?, ¿qué aspectos consideras que deberías mantener? (Ed1)</i></p> <p><i>Mediante instancias personalizadas procuro desarrollar espacios de co-evaluación en la que ambos (docente y estudiante) reflexionamos acerca del desempeño y presentamos nuestras correspondientes perspectivas respecto a la evaluación realizada. En lo personal, solicito a mis estudiantes que elaboren un análisis FODA de lo presente/observado durante su proceso de enseñanza-aprendizaje (En3)</i></p>

Estas funciones de retroalimentación pueden estar centradas en la tarea, en el elogio o en la mejoría proyectiva. En el primer caso, la retroalimentación se orienta a comunicar al estudiante especialmente los errores cometidos en una actividad y con un carácter evaluativo, además de retroactivo. En el segundo caso, la retroalimentación asume un carácter positivo y está vinculada a la persona del estudiante con la intención de alentar. Finalmente, también la retroalimentación con un carácter proyectivo orientado a que los estudiantes mejoren en trabajos futuros y desarrollen metacognición.

#### *Factores limitantes para el desarrollo de la retroalimentación*

Consultados por las condiciones que limitan el desarrollo de la retroalimentación, los docentes universitarios entrevistados destacan las referidas a los ambientes aúlicos en que se desarrollan, dentro de lo cual relevan la calidad de la comunicación; la empatía cognitiva y el reconocimiento del otro, que se reflejan en la tabla 5. Así como también, limitantes relacionadas con las disposiciones y resistencias de los actores del proceso educativo.

Tabla 5: Factores limitantes asociadas a la naturaleza de la retroalimentación y sus agentes

<i>Factores limitantes</i>	<i>Categorías</i>	<i>Extractos de registros de habla</i>
Ambiente de retroalimentación	Calidad de la comunicación	<i>Creo que la posibilidad de que ambos integrantes, sea evaluador como evaluado tengan la oportunidad de ser escuchados. De este modo se podrá conocer las perspectivas desde las que se posicionan ambos sujetos/as que permita comprender la lectura que realizan de una misma situación (En4).</i>
	Empatía cognitiva	<i>Creo fundamental observar el discurso, el lenguaje, las palabras; ya que, si no se maneja un mismo lenguaje, un mismo código, es muy poco probable que ambos interlocutores se encuentren en un diálogo (Ig1)</i>
	Reconocimiento y legitimidad del otro	<i>El reconocimiento del otro, el establecer una relación horizontal, permitirá establecer relaciones más significativas. Históricamente el saber ha sido un elemento de poder, que entrega jerarquía, por lo que el romper con este patrón permitirá reconocer al otro/a como sujeto de igual valor; lo que facilitará relaciones más sinceras y vinculativas (Cs4)</i> <i>Influye mucho cuál es la ubicación en el plano de la relación docente estudiante (horizontal, vertical). Dependiendo de dicha ubicación simbólica será una conversación de retroalimentación para determinar logros y mejorar o será recepción de indicaciones necesarias para aprobar (Ed2)</i>
Disposiciones y resistencias de los actores	Disposición del docente	<i>Es clave la disposición del profesor, pero muchas veces esta se ve mermada por cuestiones como actitud del profesor, desgaste mental e interés por el aprendizaje, y en este punto quiero señalar el ejemplo de cuando un estudiante solicita una retroalimentación inmediata en clases y el profesor responde con la típica frase "lea más" la poca horizontalidad es un factor limitante a la hora de retroalimentar (Ed5)</i>
	Disposición del estudiante	<i>La respuesta del estudiante ante los comentarios, si son capaces de recepcionarlos, tomarlos con sentido, e implementarlos para ir mejorando. etc. (I2)</i>
	Resistencia de ambos agentes	<i>Por una parte, la resistencia de los profesores, ya que para retroalimentar de manera efectiva deben despojarse un poco de orgullo y otorgar el espacio y la respuesta al estudiante. Y de los estudiantes, capacidad de escuchar y responsabilizarse por su proceso (Cs5)</i>

En relación al ambiente en que se configura y desarrolla la retroalimentación, los entrevistados distinguen condicionantes vinculadas a la calidad de la comunicación la que consideran está mediada por la capacidad de escucha atenta para lograr acceder a las perspectivas desde las que se posicionan estudiantes y docente en el aula universitaria. Complementariamente, destacan el papel que juega la empatía cognitiva como forma de observar verdaderamente el discurso, el lenguaje y las palabras que configuran las posibilidades de diálogo. Y, en consecuencia, aluden al reconocimiento y legitimidad del otro para lograr, en el espacio universitario un diálogo igualitario que rompe las relaciones asimétricas entre quienes enseñan y quienes aprenden.

Otro elemento condicionador de las posibilidades de retroalimentación está relacionado con los actores que participan del proceso formativo, ya que según sean sus disposiciones y/o resistencias abren o cierran espacios de desarrollo para la retroalimentación. Por una parte, la disposición del docente se manifiesta en el nivel de valoración de la misma, el tipo de relación que establece con sus estudiantes, el tipo de ambiente que genere en el aula universitaria y las exigencias de una tarea que se reconoce demandante y, por otro lado, la capacidad del estudiante para acoger los comentarios y/o sugerencias planteadas por sus profesores y con ello, gestionar el control sobre su propio proceso formativo. Finalmente, la tabla 6 registra como factor condicionante de la retroalimentación, las cuestiones institucionales asociadas a tiempo disponible; las complejidades de la evaluación y las particularidades de la clase sincrónica online.

Tabla 6: Factores limitantes de la retroalimentación asociados a procesos y condiciones

Factores limitantes	Categorías	Extractos de registros de habla
Tiempo	Tiempo disponible	<i>El tiempo, no tener que apurarse porque la actividad se está extendiendo más de lo programado (Ed2)</i> <i>La recarga académica tanto del alumno como del docente, para el docente tener poco tiempo para la retroalimentación, sobretodo en un grupo numeroso de alumnos (I4)</i>
Evaluación	Valor de cambio asociado a la evaluación	<i>La cultura y la normalización de solo entregarle valor a la calificación. Entonces solo nos preocupamos de una buena calificación y no mucho del aprendizaje (Cs1)</i> <i>La paradoja de la evaluación, según lo cual se habla de la importancia del aprendizaje, pero termina siendo todo reducido a una nota y aprobación (En2)</i>
La clase sincrónica	La clase sincrónica online	<i>El no poder realizar esta actividad con la visualización de los estudiantes, poder ver sus reacciones o si están tomando atención a los comentarios, y si los comprenden (Cs3)</i> <i>En esta nueva realidad virtual, debes contar con un computador e internet medianamente de calidad para asegurar que no se pierda conexión y comunicación (En5)</i>

Cómo lo muestra la tabla 6, el contexto de retroalimentación se configura además por la presencia de factores condicionantes vinculados a tiempo, evaluación y clase sincrónica. El tiempo se complejiza en su dimensión externa e interna. En lo externo, el tiempo siempre resulta escaso y en su dimensión interna se manifiesta con la sensación de las distancias entre lo que se programa enseñar y los tiempos personales requeridos para lograr asegurar aprendizaje. A ello se adiciona el elevado número de estudiantes que conforman los distintos cursos. La evaluación en tanto, instalada como una cultura al interior de la universidad opera en su lógica de valor de cambio y no valor de uso, genera tensiones en cuanto al propósito que persigue: aprobar y/o aprender, lo que en la práctica se tiende a disociar y termina por fragmentar la evaluación del aprendizaje.

Finalmente, la clase sincrónica online también se presenta como un espacio condicionador de la retroalimentación, pues no favorece el encuentro cara a cara con todos los estudiantes ni tampoco el acceso a la corporalidad, resultando complejo determinar qué están recepcionando los estudiantes y a ello, se agrega la presencia de una brecha digital que no siempre asegura la continuidad de la conexión. Estas condiciones ponen de manifiesto la necesidad de diseñar los procesos de retroalimentación, así como el disponer de la capacidad y la cultura para la retroalimentación (Henderson et al., 2019).

## DISCUSIÓN

La docencia universitaria constituye un tema problemático en la actualidad ya que a partir de la adopción de modelos basados en competencias y enfrentada a la diversificación del perfil de ingreso de los estudiantes que han de ser “habilitados” en las competencias propias del siglo XXI se ve obligada a movilizar un proceso didáctico que posibilite, de forma efectiva y equitativa, aprendizajes significativos y relevantes de todos (Reimers & Chung, 2016). Uno de los procesos didácticos claves es la evaluación, la que está conminada a desempeñar un papel determinante en el encuentro aprendizaje – enseñanza. Ello supone transitar de una evaluación centrada en el control del aprendizaje a una evaluación con potencial para dinamizar y regular la actividad educativa que de manera conjunta construyen el profesor y el alumno. La evaluación en la docencia universitaria constituye un proceso resistente al cambio e innovación. Se instrumentaliza en la calificación (López y Sicilia, 2017) y la fabricación de jerarquías de excelencia. En la actualidad requiere convertirse en un catalizador del proceso de enseñanza y aprendizaje (Calatayud, 2019).

Los resultados del estudio confirman que los entrevistados, enfrentados al desafío de implementar procesos de enseñanza – aprendizaje eficaces y efectivos (Espejo et al., 2020), con foco en el protagonismo del

estudiante y la mediación docente (Mendoza et al., 2020), consideran que los métodos tradicionales de enseñanza y evaluación resultan poco efectivos cuando se piensa en aprendizajes de carácter significativos (Garcés et al., 2020). Por tanto, relevan el componente interaccional con sus estudiantes (Al-kadri et al., 2012) como elemento clave en la docencia que desarrollan. Ahora bien, este concepto de docencia se muestra matizado por algunos elementos de corte tradicional que en el ámbito de la evaluación implican que quien controla la evaluación es el profesor o que la misma retroalimentación se orienta a una función de carácter instrumental alineada con la noción de evaluación entendida como aprobación/reprobación y como valor de cambio.

En un contexto de diversidad de fines y usos a los cuales la evaluación tributaría, los entrevistados relevan el concepto de retroalimentación en tanto buscan generar en las aulas universitarias entornos más formativos y que descentralicen los procesos de calificación en beneficio de conseguir el mayor de los aprendizajes posibles (Cañadas, 2020). Para lograrlo, la evaluación sería utilizada como proceso de diálogo que permite al profesor proporcionar evidencias a los estudiantes durante el proceso con el propósito de modificar y regular los esfuerzos en el aprendizaje. Este diálogo aparece en los entrevistados como el mecanismo que ha de permitir una didáctica distinta en el aula universitaria. En ese sentido, la retroalimentación evidencia distintas formas y funciones, así como también condicionantes en el aula universitaria.

En cuanto a formas, la interacción y el diálogo con los estudiantes constituye la vía recurrente a través de la cual el profesorado entrevistado procura mediar el aprendizaje del estudiante, brindando condiciones para la reflexión sobre los propios actos y consecuencias, tendientes a hacer consciente al estudiante de sus aprendizajes, acompañadas de expresiones que buscan alentar hacia el desarrollo del trabajo como cuando afirman que *en lo posible intento dar valor a las apreciaciones de los y las estudiantes, con el objetivo de no impactar negativamente en el ánimo del estudiante a seguir luchando por conseguir su objetivo*, como así también, *valorar lo positivo de la respuesta, y cuando es una respuesta subjetiva, trato de responder sin que se perciba como la verdad absoluta*. No obstante, lo que no queda resuelto por lo preliminar de estos resultados es la claridad respecto a qué estrategias y actividades específicas pueden administrarse para crear procesos de retroalimentación que apoyen el aprendizaje más allá del reconocimiento de principios generales como el diálogo y la horizontalidad en la relación pedagógica (De Kleijn, 2021) confirmándose que un determinante crítico de la eficacia de la retroalimentación es la calidad de la participación de los estudiantes (Winstone et al., 2017) así como el uso (instrumental, motivacional y de desarrollo) que se hace de ella.

En lo referido a las funciones, los entrevistados relevan el uso de la retroalimentación (Hoo et al., 2022; Esterhazy, 2018; Ajjawi & Boud, 2015) y la llevan a cabo con la intención de reducir brechas de aprendizaje, y en ese propósito conviven diversos tipos de acciones con implicaciones distintas en el aprendizaje: retroalimentación como corrección de tareas; como elogio y sustentada en sentimientos positivos orientados al compromiso con la tarea; y como mejoría proyectiva vinculada a la autorregulación. En todos los casos el compromiso de los estudiantes con la retroalimentación es un elemento determinante en la efectividad del proceso evaluativo (To, 2022), con foco en el estudiante y su aprendizaje.

De acuerdo a la percepción de los entrevistados y la investigación en el área, una retroalimentación orientada a impactar en el aprendizaje requiere un contexto de aprendizaje, el cual se encuentra condicionado por factores internos y externos al aula universitaria (Henderson et al., 2019). A la luz de los resultados, dentro de los primeros, las propias disposiciones y resistencia de los actores – profesores y estudiantes- evidencian el peso de las creencias en las prácticas que se desarrollan. Para el caso del profesorado entrevistado, la tarea educativa ha estado muy vinculada al dominio disciplinario y su transmisión generando una manera particular de entender la tarea. Y en el caso del estudiantado, el oficio de alumno contempla pasividad y reproducción de conocimientos. A partir de ahí, el desarrollo de una práctica educativa con centralidad en el aprendizaje del estudiante y anclada al desarrollo de la retroalimentación constituye un desafío pedagógico no exento de dificultades.

Dentro de los factores externos, figuran los tiempos disponibles, los que resultan escasos para el desarrollo de una retroalimentación proyectiva más allá del elogio y corrección de tareas; la cultura evaluativa, centrada en la calificación y la selección; y las particularidades de la clase online, que tienden a limitar el diálogo y la interacción entre profesores y estudiantes. Lo común a estos tres factores es el hecho que la retroalimentación supone encuentro e interacción con los estudiantes para mediar las brechas que presentan en su intento por alcanzar los objetivos declarados. En ese sentido, la posibilidad de concretar y hacer efectivo ese encuentro claramente exige tiempos más allá de lo institucionalmente planificado; requiere superar la práctica evaluativa anclada al control, la selección y homogeneización académica y social, y un escenario de virtualidad agrega elementos restrictivos al encuentro académico del profesor con sus estudiantes y necesidades formativas. La clase online desde la perspectiva de los entrevistados se ve condiciona por los problemas de conectividad del estudiantado y las dificultades para disponer de espacios físicos adecuados al desarrollo del proceso de aprendizaje.



## CONCLUSIONES

De acuerdo al trabajo presentado y a los resultados obtenidos, se pueden plantear las siguientes conclusiones:

(1) La docencia universitaria está en el centro de la formación de profesionales competentes y socialmente responsables. Para lograr esta formación se requiere alinear los procesos de enseñanza y aprendizaje con la evaluación. La evolución de las funciones de la evaluación educativa, crecientemente orientadas a la regulación continua del aprendizaje la sitúa en un punto estratégico del quehacer didáctico.

(2) En esta renovación de las funciones de la evaluación, la retroalimentación como parte de una función pedagógica y, por tanto, reguladora del aprendizaje, es una práctica que se desarrolla con la firme intención de mediar el aprendizaje del estudiante para potenciarlo, proporcionando condiciones para la reflexión sobre el mismo.

(3) La retroalimentación llevada a cabo por el docente universitario en el contexto online es asumida como práctica pedagógica que permite reducir brechas y mediar el aprendizaje con una finalidad instrumental, inspiracional y de desarrollo necesaria en un escenario caracterizado por la creciente diversificación en el perfil de los estudiantes, futuros profesionales. Sin embargo, advierten en los problemas de conectividad del estudiantado, así como el disponer de espacios físicos para el desarrollo de las clases online una serie de limitantes para llevar a cabo la docencia universitaria y particularmente, una retroalimentación efectiva.

(4) Institucionalizar en el tiempo el impacto de la retroalimentación en el aprendizaje universitario requiere de condiciones institucionales vinculadas a la disponibilidad y gestión de los tiempos educativos; procesos de formación en servicio que permitan transformar los sistemas de creencias asociadas a la evaluación de los aprendizajes, y sin duda, tensionar el valor del conocimiento que se comunica en las aulas universitarias con la intención de transitar desde el valor de cambio (canjeable por una calificación y aprobación) al valor del uso (aprender tiene sentido, posee relevancia y significación, provoca motivación).

## REFERENCIAS

- Al-Kadri, H.M., Al-Moamary, M.S., y otros dos autores, Exploring assessment factors contributing to students' study strategies: literature review, <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.656756>. PMID: 22409191, *Med Teach*, 34(1), 42-50 (2012)
- Ajjawi, R., y Boud, D., Researching feedback dialogue: an interactional analysis approach, <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1102863>, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 252-265 (2015)
- Calatayud, M.A., Orquestar la Evaluación Inclusiva en los Centros Educativos. ¿Por dónde empezar?, <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.009>, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 165-176 (2019)
- Cañadas, L., Santos, M.L., y Castejón, F.J., Evaluación en la formación inicial: ¿avance o retroceso?, <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.64434>, *Bordón, Revista de Pedagogía*, 70(4), 9-22 (2018)
- Cañadas, L., Evaluación formativa en el contexto universitario: oportunidades y propuestas de actuación, <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.1214>, *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2), 1-14 (2020)
- Cañedo, T., y Figueroa, A., La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad, *Sinéctica*, 41, 2-18 (2013)
- Carless, D., y Boud, D., The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback, <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325 (2018)
- De Kleijn, R., Supporting student and teacher feedback literacy: an instructional model for student feedback processes, DOI: 10.1080/02602938.2021.1967283, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 186-200 (2023)
- Esterhazy, R., What matters for productive feedback? Disciplinary practices and their relational dynamics, <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463353>, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1302-1314 (2018)
- Espejo, R., Romo, V., y Cárdenas, K., Desarrollo docente y diseño curricular en educación superior: una sinergia necesaria para mejorar la calidad de la educación, <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200007>, *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 46(2), 7-23 (2020)
- Er, E., Dimitriadis, Y., y Gašević, D., A Collaborative Learning Approach to Dialogic Peer Feedback: A Theoretical Framework, <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1786497>, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 46(4), 586-600 (2020)

- Evans, C., Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education, <https://doi.org/10.3102%2F0034654312474350>, Review of Educational Research, 83(1), 70-120 (2013)
- Flick, U., Introducción a la investigación cualitativa, Morata, Madrid, España (2007)
- Flores, M., Veiga, A., y otros dos autores, Percepciones de efectividad, equidad y retroalimentación de los métodos de evaluación: un estudio en educación superior, DOI: 10.1080 /03075079.2014.881348, Estudios en Educación Superior, 40(9), 1523-1534 (2015)
- Flores, J., La relación docente- alumno como variable mediadora del aprendizaje, <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i35.957>, Revista San Gregorio, 35, 174-186 (2019)
- Garcés, J., Labra, P., y Vega, L., La retroalimentación: una estrategia reflexiva sobre el proceso de aprendizaje en carreras renovadas de educación superior, <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.1.2942>, Cuadernos de Investigación Educativa, 11(1), 37-59 (2020)
- Glaser, B., y Strauss, A., The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research, Routledge, ISBN 13: 978-0202302607, New York, USA (2017)
- Henderson, M., Ryan, T., y Phillips, M., The challenges of feedback in higher education, <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1599815>, Assessment & Evaluation in Higher Education, 44(8), 1237-1252 (2019)
- Henderson, M., Phillips, M., y otros 5 autores, Conditions that enable effective feedback, <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1657807>, Higher Education Research & Development, 38(7), 1401-1416 (2019)
- Hoo, H., Deneen, C., y Boud, D., Developing student feedback literacy through self and peer assessment interventions, <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1925871>, Assessment & Evaluation in Higher Education, 47(3), 444-457 (2022)
- López, V., y Sicilia, A., Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future, <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>, Assessment & Evaluation in Higher Education, 42(1), 77-97 (2017)
- Mendoza, R., Salazar, M., y Muñoz, Y., Percepción de competencias docentes universitarias desde la perspectiva académica y estudiantil, Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.527>, Propósitos y Representaciones, 8(3), e527 (2020)
- Nicol, D., The power of internal feedback: exploiting natural comparison processes, <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1882403>, Assessment & Evaluation in Higher Education, 46(5), 756-778 (2021)
- Parra, H., Tobón, S., y López, J., Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior, Paradigma, 36(1), 42-55 (2015)
- Pereira, D., Assunção, M., y otros dos autores, Effectiveness and relevance of feedback in Higher Education: A study of undergraduate students, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.03.004>, Studies in Educational Evaluation, 49, 7-14 (2016)
- Reimers, F., y Chung, C.K., Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI: metas, políticas educativas y currículo en seis países, Fondo de Cultura Económica, México, México (2016)
- To, J., Using learner-centered feedback design to promote students' engagement with feedback, <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1882403>, Higher Education Research & Development, 41(4), 1309-1324 (2022)
- Winstone, N.E., Nash, R.A., y otros dos autores, 'Sería útil, pero no lo usaría': barreras para la búsqueda y recepción de retroalimentación de los estudiantes universitarios, DOI: 10.1080/03075079.2015.1130032, Estudios en Educación Superior, 42(11), 2026-2041(2017)
- Winstone, N.E., Nash, R. A., Parker, M., y Rowntree, J., Supporting learners' agentic engagement with feedback: a systematic review and a taxonomy of recipience processes, Doi: 10.1080/00461520.2016.1207538, Educational Psychologist, 52(1), 17-37 (2017)