

Perspectivas acerca de la retroalimentación en entornos virtuales universitarios: Una revisión sistemática de la literatura en Hispanoamérica durante el periodo 2017 al 2022

Sindy D. TIPPE-MARMOLEJO

Campus Virtual - Universidad Privada del Norte
Lima, 15011/Lima, Perú

Mónica F. RAMOS -NEYRA

Campus Virtual - Universidad Privada del Norte
Lima, 15011/Lima, Perú

Lucía B. BARDALES-AGUIRRE

Campus Virtual - Universidad Privada del Norte
Trujillo, 13001/La Libertad, Perú

Eloísa M. MUNIVE-PEREZ

Campus Virtual - Universidad Privada del Norte
Lima, 15011/Lima, Perú

Gloria V. DIONICIO-QUESÑAY

Campus Virtual - Universidad Privada del Norte
Lima, 15011/Lima, Perú

RESUMEN: En los últimos años, los entornos virtuales de aprendizaje ampliaron su cobertura y se fortalecieron por medio de distintas herramientas sincrónicas y asincrónicas que potencian la interacción con el docente. En este marco, es imprescindible que la evaluación formativa se imparta de manera eficiente en las aulas virtuales. En consecuencia, la retroalimentación es una clave esencial en dicho proceso de aprendizaje significativo. Ante ello, la presente revisión sistemática de la literatura describe las principales perspectivas acerca de la retroalimentación en entornos virtuales universitarios dentro del ámbito hispanoamericano en el periodo 2017 al 2022. Respecto a la metodología, se identificó un total de 402 registros de documentos alojados en Scopus, WOS, Proquest, Scielo y Dialnet. Luego del empleo de las fases sugeridas en el modelo PRISMA, se consideró 26 estudios para el análisis del contenido. Los resultados evidencian que, en los entornos virtuales, la retroalimentación es un elemento crucial para que la evaluación formativa se concrete. Asimismo, uno de los principales desafíos pedagógicos al respecto es lograr el involucramiento del estudiante y el impacto a largo plazo su aprendizaje. Finalmente, los hallazgos demuestran efectos positivos al implementar estrategias de retroalimentación de naturaleza socioformativa.

Palabras Claves: Retroalimentación, evaluación formativa, entornos virtuales, educación universitaria, educación a distancia.

*Perspectives on Feedback in University Virtual Environments:
A Systematic Literature Review in Hispanic America during
the period 2017 to 2022*

ABSTRACT: In recent years, virtual learning environments have expanded their coverage and strengthened through various synchronous and asynchronous tools that enhance interaction

with the teacher. In this context, it is essential that formative assessment is efficiently imparted in virtual classrooms. Consequently, feedback is a key element in this process of meaningful learning. In response to this, this systematic literature review describes the main perspectives on feedback in university virtual environments within the Hispanic American sphere from 2017 to 2022. Regarding the methodology, a total of 402 records of documents hosted in Scopus, WOS, Proquest, Scielo and Dialnet were identified. After applying the phases suggested in the PRISMA model, 26 studies were considered for content analysis. The results show that, in virtual environments, feedback is a crucial element for formative assessment to take place. Likewise, one of the main pedagogical challenges in this regard is to achieve student involvement and the long-term impact on their learning. Finally, the findings demonstrate positive effects when implementing feedback strategies of a socio-formative nature.

Keywords: Feedback, formative assessment, virtual environments, University education, long distance education.

1. INTRODUCCIÓN

El gradual avance de la enseñanza hacia la virtualidad pasó a ser abrupto a raíz de la pandemia iniciada en el 2020[1]. Asimismo, tal situación implicó la forzosa adaptación de estrategias y metodologías aplicadas en la modalidad presencial para su uso en la virtualidad[2]. Según [3], los sistemas educativos asumieron el reto de mantener vivo el proceso educativo y promover el desarrollo de aprendizajes significativos. Ello representó un gran desafío, puesto que muchos docentes se vieron obligados a generar sus propios aprendizajes [4] . [5]. Sin embargo, dicha adaptación, al ser forzosa, ha generado el cuestionamiento y la reflexión enfocada en brindar enseñanza de calidad en este nuevo contexto. [6] [7]

En esta línea, la accesibilidad e infraestructura, la gestión de

contenidos y evaluaciones, y los roles docente-estudiante se adaptaron a espacios de aprendizaje mediados por dispositivos interconectados [8], [9]. Por un lado, implicó que el educador incorpore competencias digitales para generar diseños de aprendizaje más funcionales, eficaces y orientado las características de los estudiantes [8], [10]. Por otro lado, los educandos universitarios valoran positivamente el potencial educativo de los entornos virtuales; no obstante, consideran que requieren de un nivel más elevado de autonomía y acompañamiento [8].

En cuanto a ello,[11] señalan que la mediación de recursos tecnológicos para posibilitar la interacción entre el docente y sus estudiantes; la pérdida del contacto cara a cara; la comunicación asincrónica; y la necesidad de que el estudiante tenga cierta autonomía y sea gestor de su propio aprendizaje son algunas de las singularidades de dicho contexto [12], [13].

Asimismo, respecto a la reinención del docente, este ya ha venido atravesando una serie de cambios en cuanto a su rol como facilitador del aprendizaje [14]. Ello hace referencia a la competencia digital docente (CDD), que implica un conjunto de capacidades, habilidades, conocimientos y actitudes que le permiten respaldar el aprendizaje del estudiante y promover su participación en el entorno digital [15].

Por otro lado, en cuanto a la evaluación de los aprendizajes, Rosales Mejía, (2014) define la evaluación formativa como aquella que se lleva a cabo durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje y su objetivo principal es identificar las debilidades o amenazas cuando estas todavía se pueden superar. Asimismo, respecto al término “Retroalimentación”, en el contexto de la comunicación humana, es el principal medio de comunicación entre las partes de un todo, que se alimenta de información de manera constante y de forma circular. Además, su continuidad asegura la estabilidad y el cambio de dicho sistema [17]. En el marco de la didáctica, “Retroalimentación” es un término vinculado directamente con la problemática de la evaluación. [18].

De esta manera, el principal objetivo de la presente revisión es describir las investigaciones sobre las principales perspectivas de lo investigado respecto a la retroalimentación, como parte de la evaluación para el aprendizaje de estudiantes universitarios en la modalidad online, en América y Europa en el periodo 2017 al 2022; asimismo, se pretende hacer una descripción, según el enfoque de estudio y características geográficas de publicación. Para ello, sobre la base de una planificación cuidadosa de cada uno de los procesos y de su respectiva ejecución, se aplicó el respaldo de la guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas PRISMA 2020.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

Para la ejecución de la revisión sistemática, se consideró, en el proceso de búsqueda, como descriptores, los siguientes términos: “higher education”, “feedback”, “university”, “prospects”. Asimismo, para lograr mayor especificidad de la búsqueda de la literatura científica, se diseñó un protocolo en el que se combinaron el uso de operadores booleanos AND y OR. Además, se consideraron como criterios de inclusión, los artículos que se hayan publicado en el periodo 2017 al 2022; y que aborden experiencias de retroalimentación desarrolladas en entornos virtuales, experiencias desarrolladas en Hispanoamérica: España y países latinoamericanos, y experiencias en educación superior universitaria. Solo se consideraron casos de retroalimentación en Humanidades. Por otro lado, se consideraron como criterios de exclusión artículos publicados fuera del periodo de estudio

contemplado, los entornos presenciales, el contexto no universitario, que no fueron realizados en Hispanoamérica y que hayan sido desarrollados en distintas áreas de conocimiento que no sean Humanidades.

Además, como bases de datos multidisciplinaria se eligieron Scopus, Web of Science, Scielo, Proquest, Dialnet. Las rutas específicas de búsqueda se describen en el reporte completo de los documentos incluidos, consignados en la hoja de cálculo en Google Sheets (<https://acortar.link/4WADof>).

3. RESULTADOS

3.1. Selección de estudios

La búsqueda de la información permitió identificar 402 artículos científicos, 62.19% de los artículos se encontraron en Dialnet, seguido de un 21.6% de Scopus y Scielo con el 13.93%, mostrándose en la Tabla 2.

Tabla 1:
Frecuencias de documentos científicos según fuente.

Source	n	%
Scopus	87	21.64%
Web of Science	2	0.50%
Scielo	56	13.93%
ProQuest	7	1.74%
Dialnet	250	62.19%
Total	402	100%

En la Figura 1, se muestran las fases de *identification*, *screening* and *included* de los 402 documentos encontrados. La fase de *identification* se inició con la ubicación de los 87 estudios en Scopus, 2 estudios en Web of Science, 56 estudios, ProQuest 7 estudios y Dialnet 250 estudios con un total de 248 documentos encontrados. Luego, se procedió a eliminar los documentos duplicados y aquellos que no cumplían los criterios de selección (165 estudios), obteniendo un primer filtro de 237 documentos que fueron evaluados.

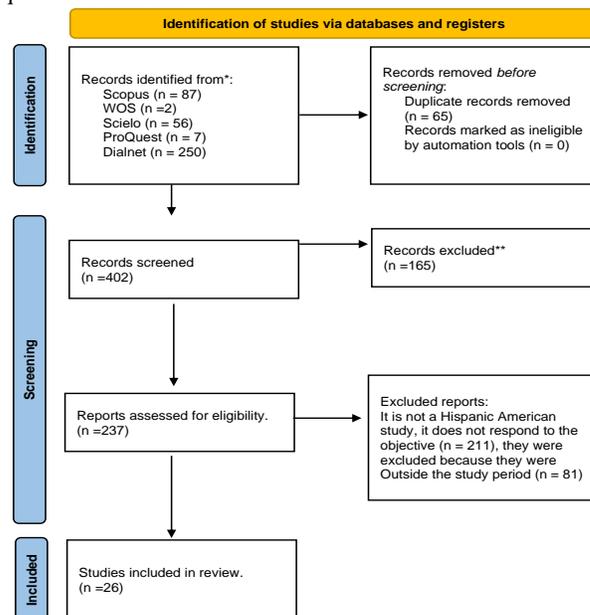


Figura 1. Diagrama de Flujo PRISMA 2020. n = número de documentos

En la fase screening, de los 237 documentos se llegaron a eliminar 211 estudio, quedando un total de 26 documentos en la fase *Included*. El reporte completo de los documentos incluidos, así como de cada fase, se encuentran en una hoja de cálculo en Google Sheets (<https://acortar.link/4WADof>).

3.2. Características de los estudios

La Figura 2 muestra mediante un cartograma la distribución de las investigaciones por países donde se desarrollaron las investigaciones, encontrándose un total de 26 estudios distribuidos en siete países, distribuidos de la siguiente manera: (a) España siete investigaciones; (b) Perú, cinco investigaciones; (c) Chile y México, cuatro investigaciones en cada país; (d) Colombia, tres investigaciones y (e) Argentina, dos investigaciones y (f) República Dominicana una investigación. No se encontró producción científica referida al tema de estudio en Bolivia, Ecuador, Venezuela, Paraguay ni Uruguay.



Figura 2. Países de origen en artículos que abordaron las perspectivas acerca de la retroalimentación en entornos virtuales universitarios en Hispanoamérica.

La figura 3 muestra que la mayor producción científica que abordaron las perspectivas acerca de la retroalimentación en entornos virtuales universitarios en Hispanoamérica fue producida en el año 2021 con un total de 13 estudios. Entre los años 2017 al 2020 sólo se produjeron un total de 9 estudios.

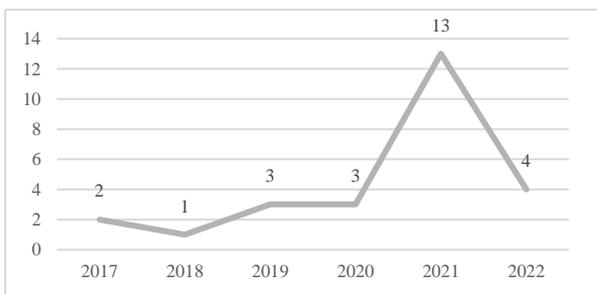


Figura 3. Número de publicaciones por año

Luego de la revisión de los artículos, se estableció los principales aportes según la clasificación asociada al enfoque de investigación y tipología de los artículos. En la Figura 4, se puede apreciar que el 38.5% de investigaciones emplearon métodos cualitativos y 34.6% métodos cuantitativos para explorar y sistematizar categorías emergentes relacionadas con la retroalimentación. Por otro lado, el 26.9% de estudios emplearon el enfoque mixto, los mismos que dentro de sus diseños de investigación emplearon técnicas combinadas de análisis cualitativo y cuantitativo.

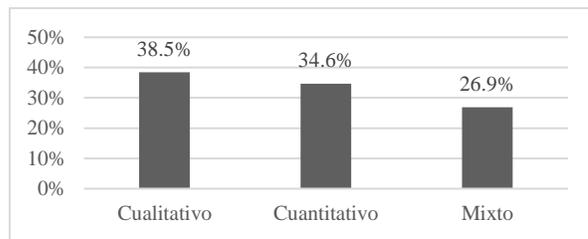


Figura 4. Enfoques de investigación en artículos sobre las perspectivas de la retroalimentación en entornos virtuales universitarios en Hispanoamérica.

3.3. Análisis de las perspectivas

De los estudios cuantitativos (Tabla 2) se concluye que la retroalimentación formativa es fundamental en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje universitarios [19]. Asimismo, se determina que esta debe brindarse de manera frecuente para generar un mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes[20], dándole mucho valor no solo al feedback recibido por el docente sino, también, al que le pueden brindar sus pares[21]. Finalmente, el involucramiento de los estudiantes con la retroalimentación recibida se puede lograr a través de la elaboración de rúbricas claras[22] y de estrategias que impliquen el desarrollo de versiones preliminares de sus trabajos académicos [23].

Tabla 2:

Estudios cuantitativos asociados a las perspectivas de la retroalimentación en entornos virtuales.

Bases de datos académicas	País/Autor	Perspectivas
Scopus	Perú [19]	La retroalimentación a distancia tiene efectos positivos si cumple con las características propias de la evaluación formativa.
Dialnet	España y México [20]–[23]	El impacto de la retroalimentación en línea es positivo cuando se brinda de manera constante durante el proceso formativo. Desde la percepción del estudiante, la retroalimentación recibida por el docente y por sus pares es de un alto impacto en su aprendizaje. La reelaboración de un trabajo académico es una estrategia fundamental para involucrar al estudiante con la retroalimentación, la cual cumple un papel crucial en el proceso de evaluación formativa. La rúbrica contribuye con el proceso de evaluación formativa y el involucramiento con la retroalimentación.
Scielo	Perú, México y Chile [11], [24], [25]	La retroalimentación oral mediante podcast permite una mejor comprensión de este y, por la tanto, un mayor impacto en el desempeño de los estudiantes. El uso de las plataformas virtuales son un soporte fundamental que permite brindar retroalimentación constante y oportuna. La retroalimentación instantánea que pueden brindar las herramientas del entorno virtual será efectiva si se complementa con un perfil autónomo y participativo por parte del estudiante.
Web of Science	España [26]	El apoyo de la tecnología en los procesos formativos virtuales, de la mano con el acompañamiento docente constante, es lo que genera impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

En la literatura revisada que se realizó de los estudios de diseño cualitativo (Tabla 3), se confirma que una de las perspectivas

recurrentes acerca de la retroalimentación en entornos virtuales universitarios es aquella la importancia de la retroalimentación entre pares, como una estrategia fundamental que promueve la efectividad de dicho proceso [27]. Así lo afirman [28], quienes indican que la retroalimentación entre pares produce una reflexión sobre el propio producto o texto producido. De la misma manera [29] señalan que el impacto positivo en el desempeño de los estudiantes está determinado por la implementación de estrategias de retroalimentación variadas y pertinentes, lo cual reiteran [30], quienes ven en la retroalimentación en entornos virtuales una herramienta promotora de la autorregulación y pensamiento reflexivo del estudiante. Asimismo, [31] y [32] señalan al feedback como el responsable del aprendizaje significativo. Por ello, es de suma importancia que se brinde de diversas formas y de manera pertinente [33]. Finalmente, es necesario velar porque se brinde un proceso formativo de calidad en el entorno virtual universitario, por lo cual debe ser regulado. [34]

Tabla 3: Estudios cualitativos asociados a las perspectivas de la retroalimentación en entornos virtuales.

Bases de datos	País/ Autor	Conclusión
Scopus	Argentina, Perú y España [27], [29], [30], [35]	Bajo los nuevos modelos dialógicos sobre retroalimentación, se hace necesario efectuar más investigaciones sobre revisiones colaborativas de pares que potencien el aspecto cognitivo considerando procesos de autorregulación del aprendizaje. La implementación de estrategias de retroalimentación impacta positivamente en el desempeño de los estudiantes en entornos virtuales. La retroalimentación en entornos virtuales promueve la autorregulación de los estudiantes y reflexión acerca de su desempeño. Las tecnologías son un soporte valioso para el feedback y para el desarrollo del aprendizaje autorregulado, pero falta mayor investigación al respecto.
Dialnet	República Dominicana, Perú y Chile [28], [31], [33]	La retroalimentación brindada en los entornos virtuales promueve un aprendizaje significativo siempre y cuando cumpla con ciertos criterios o características. La retroalimentación en entornos virtuales es de alto impacto en los estudiantes si se le aplica a partir de un modelo socioformativo. Alternar varios tipos de feedback en momentos pertinentes durante el proceso de evaluación formativa promueve la satisfacción y seguridad del estudiante de los entornos virtuales.
Scielo	Perú Chile [32], [34]	Se le debe otorgar relevancia a la función formativa de la retroalimentación llevada a cabo a través de la autoevaluación, la coevaluación la heteroevaluación y la metaevaluación. Los entornos de educación virtual deben ser regulados y evaluados de manera continua para así garantizar la calidad del proceso formativo académico.

Adicionalmente a los hallazgos detectados en los estudios cuantitativos y cualitativos, se analizó el constructo retroalimentación en entornos virtuales mediante una metodología mixta (Tabla 4). En primer lugar, [36] establecen que la retroalimentación impartida en diversos momentos del proceso formativo genera mayor involucramiento por parte de los estudiantes. Asimismo, [37], [38] coinciden en que el aprendizaje social contribuye con la mejora del proceso de retroalimentación y el involucramiento de los estudiantes al respecto. Por otro lado, [39] plantean la necesidad de adaptar y replantear los instrumentos de evaluación para asegurar la calidad del proceso

en el entorno virtual. Finalmente, [40]–[42] coinciden en el impacto positivo que genera la retroalimentación en línea a partir de la metodología dialógica y el trabajo colaborativo.

Tabla 4: Estudios mixtos asociados a las perspectivas de la retroalimentación en entornos virtuales.

Bases de datos	País/ Autores	Conclusiones
Scopus	España y México [36]–[38]	Diversos tipos de retroalimentación brindada en diferentes momentos de la actividad académica puede lograr un mayor involucramiento por parte de los estudiantes. El aprendizaje social como base de los procesos formativos en entornos virtuales puede mejorar los procesos de retroalimentación. El diseño de retroalimentación entre pares genera un mayor impacto en el desempeño e involucramiento de los estudiantes.
Dialnet	Colombia [39]	La evaluación debe evolucionar y ello implica replantear y adaptar los instrumentos utilizados en el proceso evaluativo.
Scielo	Colombia, Argentina y Chile [40]–[42]	La retroalimentación en línea impacta positivamente en el desempeño académico de los estudiantes. La retroalimentación del tipo dialógica genera un impacto positivo durante el proceso de evaluación formativa. El trabajo en equipo o con pares es una estrategia muy valiosa en cuanto a involucramiento, autorregulación y motivación en el proceso de evaluación formativa.

4. DISCUSIÓN

Los autores sostienen que el feedback formativo implica resultados a corto y largo plazo [31]. De esta manera, en contextos virtuales, se respalda el aprendizaje autónomo, la autorregulación y la metacognición [27]; sin embargo, el uso de las TIC no garantiza que ello suceda. Por eso, se debe considerar una planificación docente que promueva el manejo sostenible de dicho proceso apelando al máximo rendimiento de estos [43]. Ello implica el desarrollo de un proceso de retroalimentación que genere el diálogo con el estudiante y, promueva el desarrollo de su juicio evaluativo y la reflexión crítica. Asimismo, los autores remarcan el protagonismo que tiene el estudiante y la responsabilidad compartida con el docente, de lo cual depende la efectividad del feedback [23], [26], [29] [40] [29] [11]. Ello coincide con lo afirmado por García-Olaya et al. (2020) acerca de la nueva concepción del rol del docente y el estudiante. Asimismo, se refleja lo señalado por Van der Rijst et al. (2023) en cuanto a la participación del estudiante y la relación de ello con su buen desempeño.

Por otro lado, [32] destacan la retroalimentación formativa como aquella que apunta a desarrollar la capacidad reflexiva del estudiante a partir del acompañamiento del docente desde diversas formas. Ello implica brindar servicio educativo de calidad en los entornos virtuales [34] [28] [34] y, en consecuencia, una evolución de la evaluación [39] [31]. También, [25] consideran que el feedback formativo es posible de realizar de manera automática gracias a las herramientas tecnológicas de los entornos o plataformas virtuales [24]. Al respecto, los autores señalan, como principales ventajas del uso de dichas herramientas, el aumento del desempeño de los estudiantes, y el desarrollo de su protagonismo y autonomía. Asimismo, [19] apuntan hacia la importancia que tiene el rol de la retroalimentación en los entornos virtuales [28] [20], pues contribuye con la sistematización u organización de los procesos

educativos en dicho contexto y con la obtención de un aprendizaje significativo, basado en la evaluación formativa[20]. Por todo ello, surge la necesidad de una reformulación de la práctica docente en dicho contexto dentro de un marco de políticas educativas vigentes o dentro de la propuesta de nuevas políticas [44] [32] [34]. Al respecto, es importante considerar la implementación de estrategias de retroalimentación [30].

El impacto positivo que la retroalimentación genere en los resultados de aprendizaje va a ser determinado por la pertinencia del tiempo en el que lo recibe[23] [28] y por la inclusión de sugerencias y preguntas que generen el diálogo [40].

Para ello, se debe fomentar el desarrollo de la alfabetización en retroalimentación, lo cual implica que el estudiante sea capaz de solicitarla, en varios momentos del proceso de evaluación, y darle la utilidad pertinente [20] [38]. Asimismo, una herramienta que contribuye con dicho involucramiento es la rúbrica. Esta es fundamental para garantizar la evaluación formativa [22] [36] [37] [35]. De esa manera se concuerda con lo señalado por Hernández Godoy et al. (2018), acerca de la necesidad de un nivel más elevado de autonomía y acompañamiento en los entornos virtuales.

En cuanto a los entornos virtuales, [21] afirman que los estudiantes identifican diversos tipos de retroalimentación entre los cuales destacan, como el de mayor impacto, aquel que proviene del docente. Asimismo, valoran que los entornos virtuales sirvan de soporte para dicho proceso y que este genere oportunidades de un feedback entre iguales. Todo ello es respaldado por la investigación de [41] [31] [33].

5. CONCLUSIÓN

De esta manera, se converge, a partir del análisis de la literatura de los autores abordados, en tres principales perspectivas acerca de la retroalimentación en entornos virtuales universitarios. Estas son desde el rol docente, desde el rol del estudiante y, por último, desde el contexto virtual como medio. Todas ellas conllevan a la conclusión de que el feedback es un elemento crucial e imprescindible del proceso de evaluación formativa y que entre los desafíos más importantes en el entorno virtual destaca la implementación de las estrategias de feedback pertinentes para generar un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, el involucramiento y compromiso de estos últimos con dicha actividad influyen en su eficacia.

6. REFERENCIAS

[1] A. Astur *et al.*, “Políticas de educación superior en la pandemia: Repertorios para la contingencia,” *Integración y Conocimiento*, vol. 9, 2020, doi: <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v9.n2.29556>.

[2] F. J. García-Peñalvo, A. Corell, V. Abella-García, and M. Grande, “Online assessment in higher education in the time of COVID-19,” *Education in the Knowledge Society*, vol. 21, 2020, doi: 10.14201/eks.23013.

[3] C. D. Expósito and R. G. Marsollier, “Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina,” *Educación y Humanismo*, vol. 22, no. 39, Aug. 2020, doi: 10.17081/eduhum.22.39.4214.

[4] C. H. Sandoval, “La Educación en Tiempo del Covid-19 Herramientas TIC: El Nuevo Rol Docente en el Fortalecimiento del Proceso Enseñanza Aprendizaje de

las Prácticas Educativa Innovadoras,” *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, vol. 9, no. 2, pp. 24–31, Sep. 2020, doi: 10.37843/rted.v9i2.138.

[5] E. E. Espinoza Freire, “Importancia de la retroalimentación formativa n el proceso de enseñanza-aprendizaje,” *Universidad y Sociedad*, vol. 13, no. 4, Jul. 2021, [Online]. Available: <https://orcid.org/0000-0001-5879-5035>

[6] C. R. Mejía *et al.*, “Repercusión académica de la COVID-19 en universitarios peruanos,” *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, vol. 40, no. 1, 2021, Accessed: Aug. 22, 2023. [Online]. Available: <http://www.revibiomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/view/814>

[7] P. Luiz, S. Couto, M. Luiz, A. Benemérita, and A. Vilela, “Artículo de revisión The evaluation process in higher education during remote education: challenges and perspectives in the context of the COVID-19 pandemic,” *Revista Cubana de Educación Superior*, vol. 40, 2021, Accessed: Aug. 17, 2023. [Online]. Available: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142021000400003

[8] V. Hernández Godoy, K. Fernández Morales, and J. E. Pulido, “La actitud hacia la educación en línea en estudiantes universitarios,” *Revista de Investigación Educativa*, vol. 36, no. 2, pp. 349–364, 2018, doi: 10.6018/rie.36.2.277451.

[9] N. P. Castro Méndez, X. A. Suárez Cretton, and P. Rivera Holgín, “Estrategias de autorregulación usadas por universitarios en entornos virtuales y satisfacción académica alcanzada en pandemia,” *Mendive*, vol. 19, no. 4, pp. 1127–1141, 2021, doi: <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2555>.

[10] T. Escudero Escorza, “Evaluación del profesorado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa,” *Revista de Investigación Educativa*, vol. 37, no. 1, pp. 15–37, 2019, doi: 10.6018/rie.37.1.342521.

[11] R. F. Felipa-Andrade and M. Páez Paredes, “El podcast como herramienta de retroalimentación en la evaluación de actividades virtuales,” *Mendive*, vol. 19, no. 1, pp. 16–29, 2021, [Online]. Available: <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2107%0AEI>

[12] R. Van der Rijst, P. Guo, and W. Admiraal, “Student engagement in hybrid approaches to teaching in higher education,” *Revista de Contabilidad-Spanish Accounting Review*, vol. 41, no. 2, pp. 315–336, Jul. 2023, doi: 10.6018/rie.562521.

[13] M. Marimon-Martí, T. Romeu, M. Usart, and E. S. Ojando, “Analysis of the self-perception of teacher digital competence in initial teacher training,” *Revista de Investigación Educativa*, vol. 41, no. 1, pp. 51–67, 2023, doi: 10.6018/rie.501151.

[14] A. García-Olalla, A. V. Sánchez, M. Aláez, and S. Romero-Yesa, “Implementation and results of a system to evaluate the quality of University teaching in a decade of experimentation,” *Revista de Investigación Educativa*, vol. 40, no. 1, pp. 51–68, Jan. 2022, doi: 10.6018/rie.401221.

[15] M. Domingo-Coscollola, A. Bosco, S. C. Segovia, and J. A. S. Valero, “Fostering teacher’s digital competence at university: The perception of students

- and teachers,” *Revista de Investigación Educativa*, vol. 38, no. 1, pp. 167–182, 2020, doi: 10.6018/rie.340551.
- [16] M. M. Rosales Mejía, *Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y assesment su impacto en la educación actual*. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014. Accessed: Aug. 29, 2023. [Online]. Available: www.oei.es/congreso2014/memoriactei/662
- [17] P. Watzlawick, J. B. Bavelas, and D. D. Jackson, *Teoría de la comunicación humana*, Herder. 1991. Accessed: Aug. 17, 2023. [Online]. Available: <https://holossanchezbodas.com/wp-content/uploads/2020/05/teoria-de-la-comunicacion-humana-watzlawick-1.pdf>
- [18] L. Sanchez Troussel and M. S. Manrique, “La retroalimentación más allá de la evaluación Feedback beyond evaluation,” *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, vol. 9, no. 14, pp. 89–104, 2018, Accessed: Aug. 29, 2023. [Online]. Available: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6799114>
- [19] R. G. Dolorier-Zapata, R. M. Villa López, G. P. Morales Romero, and P. A. Salinas Agüero, “La retroalimentación como estrategia para la sistematización de las buenas prácticas en docentes practicantes,” *Revista de Filosofía*, vol. 39, no. Especial, pp. 787–796, Apr. 2022, doi: 10.5281/zenodo.6469252.
- [20] A. Espasa-Roca and T. Guasch-Pascual, “¿Cómo implicar a los estudiantes para que utilicen el feedback online?,” *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 24, no. 2, p. 127, 2021, doi: 10.5944/ried.24.2.29107.
- [21] V. M. Hernández Rivero, P. J. Santana Bonilla, and J. J. Sosa Alonso, “Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación superior,” *Revista de Investigación Educativa*, vol. 39, no. 1, pp. 227–248, 2021, doi: 10.6018/RIE.423341.
- [22] J. C. Hernández Valenzuela, Y. Martínez Ramírez, A. Meza Arellano, and S. A. Miranda Mondaca, “Evaluación formativa en EVEA Moodle para mejorar la eficacia y la eficiencia de los estudiantes,” *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, vol. 9, no. 19, pp. 32–46, 2021, doi: 10.36825/riti.09.19.003.
- [23] F. Navaridas-Nalda, A. González-Marcos, and F. Alba-Eliás, “Evaluación online orientada al aprendizaje universitario: Impacto del feedback en los resultados de los estudiantes,” *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 34, no. 2, pp. 101–120, 2020, doi: <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77697>.
- [24] U. Delgado Sánchez and F. G. Martínez Flores, “Entornos virtuales de aprendizaje adoptados en la universidad ante el COVID-19,” *Diálogos sobre Educación*, vol. 12, no. 22, 2021, doi: 10.32870/dse.v0i22.829.
- [25] O. Maureira-Cabrera, M. Vásquez-Astudillo, F. Garrido-Valdenegro, and M. J. Olivares-Silva, “Evaluación y coevaluación de aprendizajes en blended learning en educación superior,” *Alteridad*, vol. 15, no. 2, pp. 174–189, Jun. 2020, doi: 10.17163/alt.v15n2.2020.04.
- [26] A. Remesal, R. M. Colomina, T. Mauri, and M. J. Rochera, “Uso de cuestionarios online con feedback automático para la e-innovación en el alumnado universitario,” *Comunicar*, vol. 25, no. 51, pp. 51–60, 2017, doi: 10.3916/C51-2017-05.
- [27] P. Fernández-Michels and L. C. Fornons, “Learner engagement with corrective feedback using think-aloud protocols,” *JALT CALL Journal*, vol. 17, no. 3, pp. 203–232, 2021, doi: 10.29140/JALTCALL.V17N3.461.
- [28] J. Mago, “El poder de la retroalimentación en los entornos virtuales de la UAPA,” *Educación Superior*, no. 23, pp. 63–76, 2017, doi: 10.56918/es.2017.i23.pp63-76.
- [29] B. Gros-Salvat and E. Cano-García, “Procesos de feedback para fomentar la autorregulación con soporte tecnológico en la educación superior: Revisión sistemática,” *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 24, no. 2, pp. 107–125, Feb. 2021, doi: 10.5944/ried.24.2.28886.
- [30] C. Ibañez-Lezama, N. Cañamero-Tuanama, P. Díaz-Pérez, and E. Méndez-Llanos, “Impact of feedback strategies on the learning of university students. A systematic review from 2016 to 2022,” in *Proceedings of the 20th LACCEI international Multi-conference for Engineering, Education and Technology*, Latin American and Caribbean Consortium of Engineering Institutions, Jul. 2022, doi: 10.18687/LACCEI2022.1.1.697.
- [31] M. E. Dávila Díaz and J. H. Livia Segovia, “Aproximaciones sobre retroalimentación vinculada al modelo socioformativo en entornos virtuales,” *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, vol. 11, no. Monográfico, pp. 1–11, 2022, doi: 10.37467/revhuman.v11.4152.
- [32] P. Medina Zuta and M. Mollo Flores, “Práctica reflexiva docente: eje impulsador de la retroalimentación formativa,” 2021. [Online]. Available: <https://orcid.org/0000-0002-6384-5866>
- [33] M. A. Ortiz Navarrete, C. Diaz Larenas, and C. Benoit Ríos, “Percepciones de estudiantes universitarios hacia la corrección colaborativa de errores y el feedback virtual,” *Folios*, no. 54, Jun. 2021, doi: 10.17227/folios.54-11886.
- [34] M. J. Valdés-Montecinos, S. A. Correa-Castillo, M. A. Briceño-Toledo, and W. M. Suárez-Amaya, “Buenas prácticas en la autoevaluación de programas de posgrado a distancia,” *Apertura*, vol. 13, no. 2, pp. 158–173, 2021, doi: <http://doi.org/10.32870/Ap.v13n2.1994>.
- [35] C. Padilla and E. López, “Feedback practices in Humanities university classrooms: Teachers’ written digital comments and students’ writers profiles,” *Revista Signos*, vol. 52, no. 100, pp. 330–356, 2019, doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200330>.
- [36] J. Elizondo-García, C. Schunn, and K. Gallardo, “Quality of peer feedback in relation to instructional design: A comparative study in energy and sustainability MOOCs,” *International Journal of Instruction*, vol. 12, no. 1, pp. 1025–1040, Jan. 2019, doi: 10.29333/iji.2019.12i166a.
- [37] J. Elizondo-García and K. Gallardo, “Peer feedback in learner-learner interaction practices. Mixed methods study on an xMOOC,” *Electronic Journal of e-*

- Learning*, vol. 18, no. 2, pp. 122–135, Feb. 2020, doi: 10.34190/EJEL.20.18.2.002.
- [38] M. J. Rochera, A. Engel, and C. Coll, “Efectos de la retroalimentación del profesor: un estudio de caso de un foro de discusión en línea en Educación Superior,” *Revista de Educación a Distancia*, vol. 21, no. 66, Sep. 2021, doi: 10.6018/RED.476901.
- [39] O. Jardey Suárez, R. Hernández Barbosa, J. del C. Lizarazo Osorio, and C. P. Orjuela Osorio, “La evaluación en tiempos del COVID-19: una mirada desde los docentes,” *Academia y Virtualidad*, vol. 14, no. 2, pp. 31–43, 2021, doi: 10.18359/ravi.5365.
- [40] G. Álvarez and H. Difabio de Anglat, “Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis,” *Apertura*, vol. 10, no. 1, pp. 8–23, 2018, doi: 10.32870/ap.v10n1.996.
- [41] N. P. Castro Méndez, X. A. Suárez Cretton, and P. Rivera Holgín, “Estrategias de autorregulación usadas por universitarios en entornos virtuales y satisfacción académica alcanzada en pandemia,” *Mendive*, vol. 19, no. 4, pp. 1127–1141, 2021, doi: <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2555>.
- [42] A. Ocaña, D. Pulido, S. Gil, and M. Zuluaga, “Cambios en el desempeño de estudiantes de pensamiento matemático desde la evaluación formativa con un banco de preguntas en línea,” *Interdisciplinaria*, vol. 36, no. 1, pp. 7–22, 2019, doi: <https://doi.org/10.16888/interd.36.1.1>.
- [43] Y. Ocaña-Fernández, L. Valenzuela-Fernández, and J. Morillo-Flores, “La competencia digital en el docente universitario,” *Propósitos y Representaciones*, vol. 8, no. 1, 2020, doi: 10.20511/pyr2020.v8n1.455.
- [44] B. David, P. Martínez, B.-C. Héctor, A. O. Silva, B.-C. Hadder, and U. A. Salazar, “Retroalimentación docente universitaria: una práctica de autorregulación del aprendizaje,” *Inclusión y desarrollo*, vol. 9, no. 1, 2022, [Online]. Available: <https://orcid.org/0000-0001-5001-9381>