XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa
CNIE-2021

Feedback en la educación superior mexicana en tiempos del COVID-19

Martín Gabriel De Los Heros Rondenil
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
mheros@flacso.edu.mx

Nélyda Solana Villanueva
Colegio de Postgraduados, COLPOS campus Tabasco
nsolana@colpos.mx

Área temática 18. Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en educación.
Línea temática: Educación, TIC y COVID-19.
Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.

Resumen

En esta investigación se presentan los resultados de las características, utilidad y percepción de los estudiantes acerca de la retroalimentación (*feedback*) que recibieron sobre sus trabajos por parte de los docentes en el periodo enero-mayo 2020, en que se implementó la modalidad a distancia para no interrumpir el proceso de enseñanza, ante el cierre de instituciones educativas como consecuencia de la pandemia COVID-19. El estudio de casos se aplicó a 85 alumnos de una universidad pública mexicana del estado de Tabasco, mediante un instrumento en línea que incorporó variables probadas sobre retroalimentación. Los resultados evidencian cambios leves entre la formación presencial y a distancia; principalmente, utilizan recursos tecnológicos (WhatsApp, correo electrónico) para mantener comunicación con los estudiantes, quienes valoran de forma positiva el feedback que realizan los docentes, alrededor del 60% manifestó estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con la retroalimentación, más de dos tercios de estudiantes señalaron que este proceso es inmediato, el 85.9% expresa que da sugerencias de mejora, el 88.2% señala que alienta el aprendizaje y, el 61.2% menciona que tiene mucha utilidad.

Palabras claves: *retroalimentación, utilidad, percepción, COVID-19, educación a distancia.*

Introducción

El cambio de modalidad presencial a la de distancia generó desafíos tanto a docentes como a estudiantes para adaptarse a la enseñanza o aprendizaje en línea (König, Jäger-Biela y Glutsch, 2020) e implicó: mantener la comunicación (Eickelmann, Drossel, 2020), utilizar herramientas y recursos digitales para resolver problemas e implementar nuevos enfoques de enseñanza-aprendizaje (Eickelmann, Gerick, 2020), dominar los aspectos básicos de la enseñanza (lecciones en línea, contenidos de aprendizaje, tareas diversificadas, retroalimentación, evaluaciones en línea), tener el conocimiento y dominio pedagógico-tecnológico (uso pedagógico adecuado de la tecnología), poseer la competencia en alfabetización digital, entre otros.

La retroalimentación es muy importante para el aprendizaje de los estudiantes, tiene efectos positivos (Sadler, 1989; Black y Wiliam, 1998; Hattie y Jaeger, 1998; Boud y Molloy, 2015), mejora la calidad del aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007). Entre las prácticas pedagógicas con mayor impacto en los aprendizajes destacan las que "promueven la retroalimentación formativa", porque "contribuye a modificar los procesos de pensamiento y lo comportamientos de los estudiantes; ayuda a reducir la brecha entre el estado inicial y los objetivos de aprendizaje; mejor la motivación del proceso de aprendizaje; …" (Anijovich, 2020, p. 8). Es considerado como "un componente esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje que provee al estudiante de reflexión sobre sus actos y consecuencias, le permite llegar a las metas y objetivos" (Vives-Varela y Varela-Ruiz, 2013, p. 113).

En las circunstancias del COVID-19, la universidad adoptó la modalidad a distancia para continuar el proceso formativo. En esta modalidad los factores que inciden en el abandono escolar se relacionan con insuficiente apoyo docente y tecnológico, largas demoras de respuesta ante consultas y dudas; dificultad para el auto-aprendizaje, hábitos y ritmos de estudio (Escanés, Herrero, Merlino y Ayllón, 2014). También se consideran la baja interacción con compañeros, débil conocimiento en el manejo de las TIC, contenidos no relevantes para los estudiantes, nula o baja motivación e integración social a la actividad educativa universitaria, entre otros.

Reconociendo la importancia de la retroalimentación, la modalidad a distancia que actualmente impera en el nivel educativo superior mexicano y el papel que debe cumplir el docente para evitar el abandono escolar, consideramos conveniente analizar este proceso, toda vez que con algunas características (inmediato, frecuente) podemos acercarnos a conocer como se está desarrollando la educación superior en la modalidad a distancia.

El marco teórico de referencia es la educación superior bajo la modalidad a distancia por motivo de la COVID-19 y el aprendizaje de los estudiantes que está vinculado en mayor medida a la perspectiva socio-constructivista, donde el aprendizaje es una construcción social del conocimiento, en la interacción docente-estudiante, estudiante-estudiante, docente-docente, generadas tanto en el proceso de aprendizaje como en la evaluación (Evans, 2013) y uno de los factores que la propicia es la retroalimentación, que es efectiva cuando el alumno usa la información para avanzar en su aprendizaje (Contreras y Zuñiga, 2018), denominada como descriptiva (Rodgers, 2018). Asimismo, en el constructivismo, el estudiante participa activamente en la construcción de su conocimiento (Jonassen, 1991), donde el conocimiento previo, es el punto de partida para el aprendizaje.

En el conductismo, la retroalimentación es sencilla y lineal, porque es una sucesión de pasos que produce un resultado y está concentrado sobre lo que dicen los docentes (Thurlings, Vermeulen, Bastiaens y Stijnen, 2013). En la teoría de la cultura social (Vygotsky, 1978), el dialogo entre docentes y alumnos es fundamental para el aprendizaje, las acciones de los docentes ayudan a los estudiantes a proceder a través de zonas de desarrollo.

La revisión de la literatura sobre el concepto de retroalimentación nos lleva a ubicarlo como un proceso vinculado a la evaluación para el aprendizaje (Stobart, 2010). En esta misma relación, Sadler (1989) señala que este proceso permite al alumno comparar su desempeño actual con una referencia de buen rendimiento con la finalidad de mejorarlo. Es "la información respecto a la distancia dada entre el nivel actual y el nivel de referencia de un parámetro del sistema utilizado para modificar dicha brecha" (Ramaprasad, 1983, p. 4). La retroalimentación de la evaluación se centra en el proceso y la mejora del aprendizaje, pero que "se subutiliza en la educación superior" (Pitt y Norton, 2017 mencionado en Henderson, et al. 2019 2019, p. 1401). Generalmente se evalúa midiendo los cambios en las calificaciones o en la satisfacción de los alumnos con encuestas de percepción que se han centrado en tres dimensiones claves: percepciones, impacto y credibilidad de la retroalimentación. La vinculación de la retroalimentación con la evaluación se puede analizar en dos niveles: el inmediato con los alumnos que les permite subsanar dudas y transformar su aprendizaje, y el que cambia el proceso de enseñanza para mejorar el aprendizaje. En ese sentido, tiene un aporte de corto y de mediano plazo en el proceso de aprendizaje.

El *feedback* también se asocia a la relación enseñanza-aprendizaje, donde se concibe como "proceso que ayuda a proporcionar información sobre las competencias de las personas, sobre lo que sabe, sobre lo que hace y sobre la manera en cómo actúa" (Ávila, 2009, p. 5). La autora añade otro aspecto, "entrega de información al estudiante acerca de su desempeño con el propósito de mejorarlo en el futuro" (Ávila, 2009, p. 11). Mejora la enseñanza, porque ayuda al docente a darse cuenta de los errores más frecuentes, la manera cómo está realizando las clases, como es comprendido por el estudiante y el nivel de logro que alcanza.

La retroalimentación hacia los alumnos sería "un proceso en el cual los estudiantes tienen información sobre su desempeño y la utilizan para mejorar su estrategia de trabajo o aprendizaje" (Henderson, Phillips, Ryan, Boud, Dawson, Molloy y Majoney, 2019, p. 1401). Por su parte Carless (2015) define la retroalimentación como "un proceso dialógico en el que los alumnos le dan sentido a la información de diversas fuentes y la utilizan para mejorar la calidad de su trabajo o estrategias de aprendizaje". (p. 192). En el caso de Hattie y Timperley (2007) mencionan que la retroalimentación involucra información sobre el desempeño o la comprensión del estudiante que proviene de diversas fuentes como el docente, los compañeros, el mismo estudiante (autoevaluación). Otra definición menciona que es "un proceso en el que los alumnos dan sentido a los comentarios acerca de la calidad de sus trabajos" (Boud y Molloy 2013b; Carless y Boud,2018).

Los criterios para ser considerada retroalimentación de calidad son los siguientes: descriptiva, específica, oportuna, apropiada y clara. Otras categorías consideran lo positivo, la especificidad, la puntualidad y fomentar la participación activas de los estudiantes (Haughney, Wakeman y Hart, 2020). También se considera a aquella que

enfatiza áreas de oportunidad, estrategias para mejorar el desempeño, los que destacan, motivan y reconocen aspectos de la conducta. Asimismo, es muy importante que el contenido del feedback sea prospectivo, donde las preguntas relevantes serían ¿Qué hacer ahora? ¿Cómo avanzar? ¿Qué le falta? (Wiliam, 2009).

Existen diferentes tipos de retroalimentación. Al respecto, Wilson (2002), menciona varias clasificaciones, considerando a los actores educativos, señala que este proceso puede provenir del docente, los pares (compañeros) y la autovaloración. De la forma como se otorga, puede ser formal e informal; por los medios utilizados puede ser escrito, verbal, no verbal, actuado. Otras clasificaciones la presentan como grupales, individuales, entre pares.

En la presente investigación nos concentramos en el tema del *feedback,* predominantemente sobre la forma escrita, considerando sus características, utilidad y la percepción que tienen los estudiantes de este proceso. Asimismo, se revisa las formas de comunicación establecida por los docentes con los estudiantes en la modalidad a distancia.

Esta investigación tiene como objetivo conocer los rasgos más importantes de la retroalimentación que realiza el docente al trabajo de los alumnos en el semestre enero-junio 2020, así como la percepción y la importancia que le asignan los estudiantes para la mejora de su aprendizaje. Para el logro de los objetivos planteamos dos preguntas: i) ¿Qué características presenta la retroalimentación que reciben los alumnos? ii) ¿Cuál es la percepción e importancia que asignan los estudiantes a la retroalimentación de los docentes en tiempos de pandemia?

Para conocer las características de la retroalimentación, se planteó en el instrumento de recopilación de información, las relacionadas a las tareas, el tiempo, las afectivas y emocionales y los efectos en los estudiantes, que incluyó variables de varias teorías. Del constructivismo y cognitivismo se recuperó el aspecto del mensaje claro y específico (Colasante, 2011; Gielen, Peeters, Dochy, Onghena, Struyven, 2010). La identificación y corrección de errores de la Teoría Socio Cultural y Conductista; lo inmediato, frecuente y que alienta el aprendizaje, del Cognitivismo, Constructivismo y de la Teoría Socio Cultural; la sugerencia de mejora del Cognitivismo (Thurlings, et al., 2013).

Desarrollo

Se elaboró un cuestionario en línea y para el módulo de retroalimentación se adaptó preguntas del cuestionario aplicado por Monash University, Deakin University, and Melbourne University, que recuperan las características de la retroalimentación, su importancia y la percepción que tienen los estudiantes de este proceso. El cuestionario en línea se aplicó a una muestra intencional de estudiantes de la Universidad Popular de la Chontalpa (UPCH) en el estado de Tabasco. Se obtuvo respuestas de 85 alumnos y se aplicó en el periodo del 1 al 5 de junio de 2020.

La conformación de los 85 estudiantes de la Universidad Popular de la Chontalpa, Tabasco, es la siguiente: 43 son hombres y 42 mujeres, quienes están cursando en mayor porcentaje, el tercero, cuarto y sexto semestre.

La edad promedio es de 22.7 años con una desviación estándar de 5 años, predominan los solteros (77.6%). En su mayoría son estudiantes del sistema semiescolarizado (asisten fines de semana).

El cambio forzado de modalidad presencial a distancia requería ciertos dominios en el uso de las TIC por parte de docentes y alumnos. En esta investigación nos concentramos en los estudiantes y observamos que menos de la quinta parte de los encuestados (18.8%) contaban con un dominio avanzado de las TIC. Por sexo la diferencia es sustantiva y favorable a los hombres. Más de la mitad de las mujeres (tabla 1) a lo más señalaron tener un dominio básico de las TIC al inicio de las actividades en línea y que podría explicar las preferencias por la modalidad presencial.

Tabla 1. Estudiantes según nivel de dominio de las TIC, por sexo, 2020 (en %)

Nivel de dominio de las TICs	Hombre	Mujer	Total
Principiante	9.3%	14.3%	11.8%
Básico	27.9%	42.9%	35.3%
Intermedio	34.9%	33.3%	34.1%
Avanzado	27.9%	9.5%	18.8%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: UPCH, junio 2020.

La característica de la retroalimentación vinculada al tiempo (inmediata y frecuente) en variable dicotómica (Sí, No), que según los trabajos de Thurlings, et al. (2013) corresponden a la teoría cognitiva y constructivista y forma parte de los criterios de calidad; obtienen una alta valoración por parte de los estudiantes. Más de dos tercios señalan que este proceso fue inmediato a la entrega del trabajo y más de tres cuartas partes de los entrevistados mencionó que fue frecuente. Estos resultados evidencian que la comunicación docentes-alumnos se mantuvo a pesar del cambio de modalidad (debemos recordar que son estudiantes del sistema semi-escolarizado que asisten solo en fines de semana y que ya contaban con grupos de WhatsApp o Messenger de Facebook para tener comunicación con los docentes, pares, durante la semana, previo a la actividad presencial).

El 80% de los estudiantes señala que las observaciones de los docentes son explicitas a la actividad revisada o evaluada (tabla 2). En ese sentido, el proceso de retroalimentación se concentra en lo que hace el alumno (Ávila, 2009).

Tabla 2. UPCH: Características positivas de la retroalimentación por sexo, 2020

Características	Hombre	Mujer	Total
Inmediata	65.1%	69.0%	67.1%
Explícita	79.1%	81.0%	80.0%
Frecuente	74.4%	81.0%	77.6%
Detecta o corrige errores	90.7%	85.7%	88.2%
Señala aciertos	88.4%	92.9%	90.6%
Da sugerencias de mejora	90.7%	81.0%	85.9%
Usa mensaje claro y específico	93.0%	88.1%	90.6%
Alienta el aprendizaje	90.7%	85.7%	88.2%

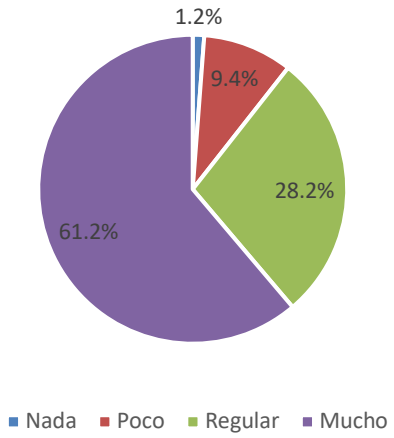
Fuente: UPCH, junio 2020.

La característica asociada a la tarea que se encarga de detectar o corregir errores de los trabajos y es propio del modelo conductista, sigue siendo un rasgo que es valorado de muy buena manera por la mayoría de los entrevistados y también evidencia la presencia de elementos de esa teoría en el trabajo docente del nivel superior. Si bien es cierto que esta variable no es considerada propiamente como una buena retroalimentación, porque se concentra sobre lo que ya se hizo, y por lo tanto, no fomenta la participación activas de los estudiantes (Haughney, Wakeman y Hart, 2020) y, tampoco es prospectivo (Wiliam, 2009), observamos que siguen siendo utilizado en el proceso de feedback.

La variable "usa mensaje claro y específico" del docente, que se recupera en la teoría del constructivismo y cognitivismo (Colasante, 2011; Gielen et al. 2010), registra la mayor valoración que hicieron los alumnos sobre este proceso. Las sugerencias de mejora forman parte del ciclo continuo que presenta la retroalimentación y permite al estudiante pasar de una fase a otra. Además, incorpora criterios prospectivos (Wiliam, 2009), que son importantes para el desarrollo futuro del aprendizaje del estudiante.

La valoración sobre la utilidad de la retroalimentación evidencia un menor porcentaje al alcanzado en las características ya revisadas. Lo consideran muy útil solo el 61.2% de los encuestados (Gráfica 1). Si bien es cierto que se valora retroalimentación predominantemente escrita, que es la preferida y de uso más común por los docentes (Ferris, 1997; Ferris, 2007). Habría que tener en cuenta, que los estudiantes no pueden comprender la retroalimentación escrita por la forma que adoptan los comentarios del docente (Ferris, 1997; Hyland y Hyland, 2001), lo que se materializa en los resultados sobre la utilidad de este proceso.

Figura 1. UPCH: utilidad de la retroalimentación, 2020



Fuente: UPCH, junio 2020.

Para conocer la percepción de los estudiantes sobre los comentarios de los docentes, se elaboró una escala Likert de 5 niveles, desde "totalmente en desacuerdo" a "totalmente de acuerdo". Los resultados que se presenta en este documento agrupan a las opciones "de acuerdo" y "totalmente de acuerdo".

Si bien es cierto que existe una percepción positiva sobre la retroalimentación, los porcentajes son menores al registrado en las características de este proceso y con significativas diferencias por sexo. Menos de la mitad de las mujeres mencionaron que los comentarios son claros, en cambio, entre los hombres, más de dos tercios lo valoraron de esa manera, generando una diferencia de más de 20 puntos porcentuales en este rubro (tabla 3).

Otro rubro que presenta grandes diferencias por sexo es que los comentarios fueron específicos a la actividad o trabajo del estudiante. El 72.1% de los hombres estuvieron de acuerdo y totalmente de acuerdo con esta premisa, en cambio solo la mitad de las mujeres lo valoraron en ese mismo grado. Estos resultados, contradicen lo encontrado en las características, donde más del 90% mencionó que fueron claros y específicos y, la discrepancia entre hombres y mujeres era mínima.

Tabla 3. UPCH: percepción "de acuerdo" y "totalmente de acuerdo" sobre la retroalimentación por sexo, 2020

Los comentarios …	Hombre	Mujer	Total
son claros	69.8%	47.6%	58.8%
fueron detallados	65.1%	52.4%	58.8%
Voy a usar / usé para mejorar trabajos posteriores	69.8%	54.8%	62.4%
Fueron personalizados	65.1%	47.6%	56.5%
fueron específicos a la actividad, trabajo	72.1%	50.0%	61.2%
ayudó al logro de los resultados del aprendizaje	69.8%	50.0%	60.0%

Fuente: UPCH, junio 2020.

Finalmente, consideramos importante incorporar la forma de comunicación más utilizado por los docentes. Destaca en primer lugar el WhatsApp, luego el correo electrónico y el Messenger de Facebook. Estas alternativas de comunicación si bien permiten la retroalimentación escrita, sin embargo, limitan la extensión de los comentarios y podría generar una menor valoración por parte de los estudiantes.

Conclusiones

Los resultados de este estudio confirman ciertas prácticas de retroalimentación que se observan en la literatura. Entre ellas, que sea oportuna y frecuente, qué en la modalidad a distancia, permite mantener la comunicación docente-estudiante y disminuir el abandono.

Con la recuperación de información proporcionada por el cuestionario en línea, consideramos que cumplimos nuestro objetivo planteado. Los resultados nos permitieron conocer las características, la utilidad y la percepción que sobre la retroalimentación tienen los estudiantes entrevistados. En general, los resultados muestran una valoración positiva, donde más de la mitad de los encuestados señalaron que la retroalimentación presenta las características que las teorías utilizan para conocer este proceso, más del 60% considera muy útil al feedback y alrededor del 60% está de acuerdo y totalmente de acuerdo con los comentarios de los docentes sobre su actividad o trabajo escolar.

La comunicación del docente con los alumnos se ha mantenido a pesar del cambio de modalidad, un factor que podría explicar esta situación es que este grupo ya contaba con formas de comunicación estudiante-alumno por ser de la modalidad semi-escolarizada. Otro factor que apoya esta comunicación es la frecuencia y inmediatez del feedback de los docentes sobre el trabajo de los estudiantes, lo que ha incidido en la alta valoración obtenida.

La percepción y la utilidad de la retroalimentación no ha logrado los porcentajes de las características de este proceso. Mientras las primeras obtuvieron porcentajes alrededor del 60%, las características alcanzaron valores por encima del 80%. Posibles explicaciones a estas diferencias estarían en las alternativas de las preguntas (dicotómica en un caso, ordinal en los otros), el contenido de las preguntas, presencia o ausencia en un caso, grado de valoración en el otro.

Consideramos que persiste limitaciones en el estudio de este tema como la falta del método cualitativo para profundizar la investigación de la retroalimentación; la representatividad de la muestra que permitiría generalizar los resultados. Asimismo, los hallazgos evidencian que los docentes en la modalidad a distancia siguen manteniendo contacto con los estudiantes y es un factor importante para continuar el proceso formativo en esta modalidad. Las TIC amplían las opciones o formas de la retroalimentación, que no han sido tomados en cuenta por los docentes, que siguen utilizando la forma escrita por medio digital.

Referencias

Anijovich, R. (2020) Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Retroalimentación formativa. Fundación Bancaria “la Caixa”. Segunda edición.

Ávila, P. (2009). La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación. Una revisión del estado del arte. Universidad del Valle de México. México. Revisado en http://www.universidadcies.com/wp-content/uploads/2017/06/Avila_retroalimentacion.pdf

Black, P. y Wiliam, D. (1998) Assessment and classroom learning. *Assessment in Education,* 5(1), 7–74.

Boud, D., y Molloy, E. (2013b). What is the problem with feedback? En D. Boud y E. Molloy (Eds.), *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well*. pp. 1–10. London: Routledge.

Boud, D. y Molloy, E. (Coords.) (2015). El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien. Madrid: Narcea.

Carless, D. (2015). Excellence in university assessment: Learning from award-winning practice. London: Routledge.

Carless, D., y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325.

Colasante, M. (2011). Using video annotation to reflect on and evaluate physical education pre-service teaching practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(1), 66–88.

Contreras, G. y Zuñiga, C. (2018). Concepciones sobre Retroalimentación del Aprendizaje: Evidencias desde la Evaluación Docente en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación,* 18(3), 1-25.

Eickelmann, B., y Gerick, J. (2020). Lernen mit digitalin Medien. *Die Deutsche Schule* 16, 153–162. doi: https://doi.org/10.31244/9783830992318.09

Eickelmann, B. y Drossel, K. (2020). Schule Auf Distanz. Berlin: Vodafone Stiftung.

Escanés, G.; Herrero, V.; Merlino, A.; Ayllón, S. (2014). Deserción en educación a distancia: factores asociados a la elección de modalidad como desencadenantes del abandono universitario. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 9 (5), 45-55.

Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. Review of Educational Research, 83(1), 70-120. Recuperado de http://rer.sagepub.com/content/83/1/70

Hattie, J. y Jaeger, R. (1998) Assessment and classroom learning: a deductive approach, *Assessment in Education*, 5(1), 111–122.

Ferris, D. (1997). The influence of Teacher Commentary on Student Revision. *Tesol Quarterly*. 31(2), 315-339

Ferris, D. (2007). Preparing teachers to respond to student writing. *Journal of Second Languaje Writing,* 16, 165-193. http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.003

Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., y Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, 20, 304–315. http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.007.

Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77(1), 81–112.

Haughney, K., Wakeman, S. y Hart, L. (2020). Quality of Feedback in Higher Education: A Review of Literature. *Education Sciences*. 10 (60), 1-15. doi:10.3390/educsci10030060

Henderson, M., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson,P., Molloy, E. y Mahoney, P. (2019) Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research & Development*, 38:7, 1401-1416. doi: 10.1080/07294360.2019.1657807

Hyland, F. y Hyland, K. (2001). Sugaring the pill. Praise and criticism in written feedback. Journal of Second Languaje Writing. 10, 181-212.

Jonassen, D. H. (1991). Evaluating constructivist learning. *Educational Technology*, 31(9), 28–33.

König, J., Jäger-Biela, D. y Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, (43), 4, 608-622. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650

Orsmond, P., Merry, S., y Reiling, K. (2005). Biology students' utilization of tutors' formative feedback: A qualitative interview study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 369–386. doi:10.1080/ 02602930500099177

Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28, 4-13.

Rodgers, C. (2018). Descriptive feedback: student voice in K-5 classrooms. *Aust. Educ. Res*, 45(1), 87-102. doi: 10.1007/s13384-018-0263-1

Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. En *Instructional Science*, 18(2), 119-144.

Stobart, G. (2010). Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación. Madrid, Ediciones MORATA.

Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T., y Stijnen, S. (2013). Understanding feedback: A learning theory perspective. *Educational Research Review*, (9), 1-15. http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.004

Vives-Varela, T. y Varela-Ruiz, M. (2013). Realimentación efectiva. *Investigación en Educación Médica*, 2(6), 112-114.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. Cambridge: MIT-Press.

Wiliam, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa.

Archivos de Ciencias de la Educación (4.ª época), 3(3), 15-44. Recuperado de http://www.memoria.fahce. unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4080/pr.4080.pdf.

Wilson, D. (2002). La Retroalimentación a través de la Pirámide y la Escalera de Retroalimentación. En "Seminario: Cerrando la brecha: I Encuentro de tutores latinoamericanos en línea", Miami.