

# RETROALIMENTACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA: UNA PRÁCTICA DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

## UNIVERSITY TEACHER FEEDBACK: A PRACTICE OF SELF-REGULATION OF LEARNING

### FEEDBACK DOCENTE UNIVERSITÁRIO: UMA PRÁTICA DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

**Brayan David Parra Martínez**

<https://orcid.org/0000-0001-5001-9381>  
Corporación Universitaria Minuto de Dios  
brayan.parra-m@uniminuto.edu.co  
Bogotá- Colombia

**Héctor Andrés Orejarena Silva**

<https://orcid.org/0000-0001-5384-9145>  
Corporación Universitaria Minuto de Dios  
horejarenas@uniminuto.edu.co  
Bogotá- Colombia

**Hadder Uriel Acosta Salazar**

<https://orcid.org/0000-0002-5399-0971>  
Corporación Universitaria Minuto de Dios  
hadder.acosta.s@uniminuto.edu  
Bogotá- Colombia

---

Diagramación e ilustración portada  
Sindy Catherine Charcas Ibarra

---

Encuentre este artículo en: <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>  
Para citar este artículo / To cite this article  
Parra, B., Orejarena, H. & Acosta, H. (2022). Retroalimentación docente universitaria: una práctica de autorregulación del aprendizaje. *Inclusión & Desarrollo*, 9(1), pp 24-36

Fecha de recepción: 4 de mayo de 2021  
Fecha de aceptación: 15 de octubre de 2021  
Fecha de publicación: 1 de enero de 2022

## RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo analizar la literatura disponible sobre prácticas de retroalimentación docente en la educación superior, teniendo en cuenta las implicaciones de este concepto en la relación de la enseñanza y el aprendizaje. Para la consecución del objetivo se establece una metodología cualitativa a través de una revisión narrativa, la cual apunta a proveer discusiones en torno al tema señalado, abarcando elementos teóricos y de contexto. Se plantea, entonces, examinar de forma retrospectiva las prácticas de retroalimentación explicando las opciones de la construcción del conocimiento a través del feedback y se resaltan las dificultades en la producción de trabajos escritos y su incidencia en el rendimiento académico. La información recolectada es organizada a través de secciones. En primer lugar, se hace un recorrido por los antecedentes de la retroalimentación, así como sus alternativas y modelos, resaltando la propuesta de Hattie y Timperley (2007); posteriormente, se hace un abordaje de las prácticas de lectura y escritura en la educación superior, además de las generalidades de los centros de escritura concebidos como espacios interactivos para brindar orientación a los estudiantes; y finalmente se plantean consideraciones finales acerca de la revisión de la evaluación formativa. Se concluye que es vital continuar contribuyendo a la investigación de enfoques híbridos en el feedback y la evaluación docente, a fortalecer las pesquisas de los centros de escritura y a mejorar las instituciones de educación superior, un cambio que represente una contribución fehaciente para una reforma del sistema educativo de Latino América y de Colombia.

**Palabras clave:** retroalimentación, aprendizaje, enseñanza superior, escritura, estudiante, docente.

## ABSTRACT

This article aims to analyze the available literature on teacher feedback practices in higher education, taking into account the implications of this concept in the relationship between teaching and learning. To achieve the objective, a qualitative methodology is established through a narrative review, which aims to provide discussions around the indicated topic, encompassing theoretical and context elements. Therefore, it is proposed to retrospectively examine the feedback practices, explaining the options for the construction of knowledge through feedback, and the difficulties in the production of written works and their impact on academic performance are highlighted. The information collected is organized through sections. In the first place, a journey is made through the antecedents of the feedback, as well as its alternatives and models, highlighting the proposal of Hattie and Timperley (2007); subsequently, an approach is made to reading and writing practices in higher education, in addition to the generalities of writing centers conceived as interactive spaces to provide guidance to students; and finally, final considerations are raised about the review of the formative assessment. It is concluded that it is vital to continue contributing to the investigation of hybrid approaches in teacher feedback and evaluation, to strengthen research in writing centers and to improve higher education institutions, a change that represents a reliable contribution to a reform of the system. education of Latin America and Colombia.

**Keywords:** feedback, learning, higher education, writing, student, teacher.

## SUMARIO

Este artigo tem como objetivo analisar a literatura disponível sobre práticas de feedback de professores no ensino superior, levando em consideração as implicações desse conceito na relação entre ensino e aprendizagem. Para atingir o objetivo, é estabelecida uma metodologia qualitativa por meio de uma revisão narrativa, que visa proporcionar discussões em torno do tema apontado, englobando elementos teóricos e contextuais. Portanto, propõe-se examinar retrospectivamente as práticas de feedback, explicando as opções para a construção do conhecimento por meio do feedback, destacando-se as dificuldades na produção de trabalhos escritos e seu impacto no desempenho acadêmico. As informações coletadas são organizadas em seções. Em primeiro lugar, é feita uma viagem pelos antecedentes do feedback, bem como por suas alternativas e modelos, destacando a proposta de Hattie e Timperley (2007); posteriormente, é feita uma abordagem às práticas de leitura e escrita no ensino superior, além das generalidades dos centros de escrita concebidos como espaços interativos de orientação aos alunos; e, por fim, são feitas as considerações finais sobre a revisão da avaliação formativa. Conclui-se que é vital continuar a contribuir para a investigação de abordagens híbridas de feedback e avaliação de professores, para fortalecer a investigação nos centros de redação e para melhorar as instituições de ensino superior, mudança que representa um contributo fiável para a reforma do sistema. da América Latina e Colômbia.

**Palavras-chave:** feedback, aprendizagem, ensino superior, redação, aluno, professor.

## Introducción

La retroalimentación o feedback de los trabajos escritos es una forma de regular el aprendizaje en la educación superior y es un tema ampliamente estudiado a nivel mundial, en los países anglófonos se han desarrollado estudios aproximadamente hace 3 décadas y en el contexto de América Latina las investigaciones son más recientes, estos análisis han demostrado que la retroalimentación es un factor eficiente en la enseñanza y promueve el aprendizaje en el ámbito educativo. Existen diferentes investigaciones de retroalimentación como método de evaluación de los saberes, se destacan los estudios de Gibbs & Simpson (2009); Hattie & Timperley (2007); Shute (2008); y Stobart (2010). Estos autores consideran el feedback clave para llegar a un aprendizaje deseado, partiendo del conocimiento base que puede modificarse por medio de lo que se comunica al estudiante.

Adicionalmente, el feedback entendido como la información que se obtiene a partir de los avances en la construcción del aprendizaje (Padilla y Gil, 2008; Liu y Carless, 2006; William y Jacobs, 2004; Shute, 2007), da cuenta de la importancia de construir el conocimiento ideal, en este sentido, el poder de la retroalimentación puede mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Por otra parte, Padilla y Gil (2008) proponen “mientras que el feedback engloba comentarios sobre la calidad de la tarea realizada, el feedforward incluye información que pretende ayudar al estudiante a que en el futuro haga mejores tareas similares.” (p. 471), siendo este último concepto útil para mejorar las tareas posteriores partiendo de la construcción propia del saber.

Por su parte, William (2011) manifiesta que los modos en los que se comunica la información, así como la recepción por parte de los estudiantes, son aspectos a destacar en la retroalimentación. En ese sentido, Tillema, Leenknecht & Segers (2011), afirman que el estudiantado ofrece una concepción bastante favorable a las retroalimentaciones guiadas al aprendizaje. En complemento, Wiggins (2011) refiere que la forma en la que los alumnos perciben la retroalimentación incide en el personal docente para que cualifiquen su forma de enseñar.

La supervisión permite corregir oportunamente la evaluación del conocimiento, pero en los escritos universitarios, esta supervisión se enfoca en los problemas de ortografía y errores de gramática, en la retroalimentación sobran las precisiones de sintaxis, cohesión e ilación con lo que se escribe respecto a la materia, está en duda la interacción crítica y reflexiva en pro de autorregular el aprendizaje. Este proceso es de vital importancia como lo afirma Carlino “algunas publicaciones

daban cuenta de la enseñanza de la escritura en taller, donde se planteaba escribir, leer y recibir comentarios colectivos sobre lo escrito para luego reescribirlo” (p. 357).

En este mismo orden y dirección los estudiantes universitarios se enfrentan a serias dificultades al momento de escribir textos, principalmente aquellos de primer año que no están familiarizados con la disciplina académica. El ejercicio de la escritura brinda acompañamiento limitado, los maestros supervisan someramente las actividades y en muchos casos no se orienta para escribir en la disciplina, solo para cumplir con las actividades programadas del curso, de acuerdo con el planteamiento de Carlino (2013), el proceso de lecto-escritura debe constituirse como un pilar en la enseñanza universitaria, para que los procesos que se gesten desde las diferentes áreas del conocimiento, sean compartidos en diferentes entornos educativos. Por estas razones, el presente artículo tiene como propósito examinar los estudios de retroalimentación docente en el contexto universitario.

La revisión documental se llevó a cabo a partir de la búsqueda en 4 bases de datos (Ebsco, Scielo, Redalyc, Dialnet); incluyendo las palabras clave con términos de búsqueda en el título y/o resumen: retroalimentación docente, auto regulación del aprendizaje, prácticas de retroalimentación o feedback, prácticas de lectura y escritura en educación superior. Dentro del protocolo de búsqueda se tienen en cuenta los siguientes criterios: artículos publicados entre 2001 y 2020; revistas arbitradas en idioma español. En relación a lo anterior surgen algunos interrogantes a estas cuestiones de escribir en la universidad y recibir comentarios que sistematicen el aprendizaje: A) ¿La retroinformación es una alternativa para mejorar el aprendizaje?, B) ¿El feedback se proporciona a tiempo?, C) ¿Qué efectividad tiene la retroalimentación en el contexto universitario?, D) ¿Se recibe retroalimentación por parte de pares académicos (estudiantes y/o profesores)?, E) ¿Existe un grupo docente que retroalimente la transición de los escritos?, F) ¿Se atienden las alternativas tecnológicas como medios eficientes de retroalimentación?

## Antecedentes de la retroalimentación

Para hablar de retroalimentación resulta preciso señalar que, esté término alude a un tipo de evaluación del conocimiento que regula y orienta el aprendizaje. Acerca de los antecedentes de retroalimentación, las investigaciones desarrolladas en los países anglófonos sobre cómo mejorar la enseñanza mediante la evaluación

del aprendizaje, cobran gran importancia hace 3 décadas y los estudios de Beason (1993); Bennet (2011); Black & William (1998-2009); Chamberlain, Dison et al. (1998); Liu y Carless (2006); entre otros, señalaban la importancia de evaluar el conocimiento de los estudiantes y orientarlos en una práctica praxeológica, las indagaciones denotan el impacto y la efectividad que permite unas buenas prácticas de retroalimentación y la interacción que tiene en la construcción del aprendizaje.

Para conocer más sobre la retroalimentación del aprendizaje, es importante señalar lo que es comprendido para algunos autores este concepto, para Stobart (2010) “la retroinformación es el mecanismo clave en la evaluación formativa para pasar de la actuación actual a la deseada, es crítico que sea bien entendida” (p. 187), es importante destacar que como mecanismo debe causar la sensación de modificar la tarea, siendo imprescindible que los comentarios del docente sirvan para examinar, orientar y mejorar el desempeño del estudiante brindado la oportunidad de autorregular el aprendizaje.

En relación a la enseñanza y el aprendizaje Ávila (2009) refiere que la retroalimentación es una forma de reconocer los aspectos previos del conocimiento, en la que se conocen detalles de cómo se está realizando, el nivel de adquisición y comprensión, señalar errores en pro de corregirlos mejorando las actividades del futuro. Para esta autora no es retroalimentación, la información de carácter subjetivo, desproporcionada y que alude a críticas e interpretaciones vagas que no contribuyen al mejoramiento e interiorización de los saberes.

## Alternativas de la retroalimentación (Feedback)

La retroalimentación basada en la evaluación formativa del aprendizaje ha sido tema de estudios teóricos y aplicados que ha favorecido la autorregulación del aprendizaje y el desempeño estudiantil. Estas experiencias desarrolladas por estudiantes han proporcionado la efectividad del conocimiento, debido a que los cambios inciden en su propia construcción, factor que los motiva a seguir activos en la participación de su desarrollo.

Frente a este punto Padilla & López (2018), mencionan las diferentes posturas que se han suscitado en relación al feedback, concluyendo que se han erigido tres rutas investigativas, la primera, enfocada a la efectividad y finalidad desde la percepción del profesorado y estudiantado; la segunda, orientada a estudiar la influencia de las TICs como articuladoras; y la tercera, que respalda la idea de entender las variantes de los comentarios acerca del proceso de escritura.

En el orden de las ideas anteriores, una iniciativa para los tipos de retroalimentación mediados por las TICs, son los entornos personales de aprendizaje conocidos en inglés bajo el acrónimo PLE “Personal Learning Environment”, debido a que el internet entrelaza diferentes recursos de aprendizaje, permitiendo que la interacción sea dinámica y logre la reflexión personal (Segura & Castañeda, 2010). Por su parte, las herramientas que ofrece el internet para realizar comentarios sobre las tareas son diversas, entre estos instrumentos se encuentran los blogs y los podcasts que son espacios virtuales destinados a la interacción individual o grupalmente, se enfocan en la enseñanza y el aprendizaje unidireccional, no es menos cierto, el tipo de evaluación que se percibe en estos sitios no es muy clara y crea confusiones, debido a esto la retroalimentación o feedback “entendido como un proceso de comunicación a través del cual los alumnos entran en dialogo sobre sus estándares y sus avances” (Liu and Carless 2006, citado por Ion, Silva, & Cano, 2013, p.286), se encuentra limitado en el ciberespacio porque algunos comentarios no tienen el poder suficiente de mejorar la enseñanza.

De igual forma, una de las alternativas de feedback es la que se encuentra basada en los comentarios escritos digitales (CEDs), según Padilla & López (2018) las aulas universitarias emplean estrategias didácticas para favorecer la retroalimentación docente a través de comentarios virtuales, esta acción conlleva a potenciar la adquisición del conocimiento y mejorar el aprendizaje. De forma similar, Shute (2007) propone una definición sobre el feedback “La retroalimentación formativa es la información comunicada al estudiante, que pretende modificar su pensamiento o el comportamiento con el propósito de mejorar el aprendizaje” (p. 1, traducción propia). De nuevo, el uso de la retroalimentación en los entornos educativos se concibe como una estrategia esencial para fortalecer conocimientos y destrezas (Azevedo & Bernard, 1995; Bangert-Drowns, Kulik, Kulik, & Morgan, 1991; Corbett & Anderson, 1989; Epstein et al., 2002; Moreno, 2004; Pridemore & Klein, 1995). Brevemente, el feedback cumple con el propósito de direccionar el aprendizaje mediante los comentarios escritos o digitales, que logre orientarse por los canales efectivos para mejorar es la dificultad que se presenta en el sistema educativo.

Del mismo modo, la retroalimentación por pares académicos en el contexto educativo -como estudiantes o docentes- cobra gran importancia en el aprendizaje colaborativo, en cuanto integra a los que intervienen en este proceso fortaleciendo sus conocimientos. La retroalimentación del ejercicio docente a través de pares, se constituye como una estrategia evaluativa que opera a partir de un procedimiento en el que dos o más

docentes ofrecen información en el ejercicio de enseñar, desde el trabajo colaborativo, ejercicios observacionales, y el empleo de otras estrategias, para favorecer el establecimiento de un juicio (Grainger et al., 2016; Thomas et al., 2014; Wingrove et al., 2015).

Cabe decir que, el término par es entendido como la relación de personas con la misma jerarquía, colegas al interior de una disciplina o externos de otra unidad académica, de los que se recibe un intercambio de comentarios a favor de los métodos de enseñanza y aprendizaje (Contreras, 2018). Es evidente entonces, que la revisión entre pares académicos y docentes demuestra una relación convincente que facilita el aprendizaje conjunto. En otras palabras, una vía para expandir la labor docente que trascienda la percepción del estudiantado, es la retroalimentación por pares (Hassan y Wium, 2014; Thomas et al., 2014). En este tipo de retroalimentación es destacable el nivel de confianza y el propósito de apoyo a la labor docente (Keig, 2000; Donnelly, 2007; Dos Santos, 2017).

En conclusión, para que la retroalimentación formativa se articule con el aprendizaje depende de ciertas condiciones, Andrew Morgan (citado por Stobart, 2010) propone tres “ 1) motivo: el aprendiz lo necesita; 2) oportunidad: el aprendiz la recibe en el momento de utilizarla, y 3) medios: el aprendiz está dispuesto a usarla y es capaz de hacerlo.” (p. 186). Resulta oportuno mencionar que las condiciones que propone el autor se presenta de manera aleatoria, es decir, no se presentan según la secuencia planteada, lo que resulta un tanto difuso, pues la retroalimentación puede transformar el conocimiento desde diferentes perspectivas del saber, por ende, es indispensable considerar otras alternativas que suplan estas necesidades sin entregarle la responsabilidad al trabajo autónomo del alumno, puede trabajarse desde la bidireccionalidad ajustando las medidas al proceso circular en el que se entrega y recibe de la misma manera.

### Modelo de retroalimentación

La retroalimentación (Feedback) tiene gran importancia en las aulas de clases, es una forma activa de relacionar el aprendizaje con la enseñanza, tiene efectos que proporcionan un valor adicional en la adquisición del conocimiento y es usualmente realizada por otra persona (profesor y/o estudiante), así mismo, logra identificar los factores de mayor impacto y los transforma en una evaluación efectiva (Hattie & Timperley, 2007).

Resulta oportuno mencionar, el poder de la retroalimentación ha sido estudiado desde diferentes maneras: primero, desde la perspectiva de las aulas de clase, segundo, desde la percepción del estudiante y

tercero, de los comentarios que escriben los docentes. Si bien es cierto que, pocos estudios demuestran el significado que tiene la retroalimentación en el contexto educativo, en este apartado se contextualiza un modelo de retroalimentación, que expone 4 criterios que abordan dicha cuestión y en el apartado final se consideran algunos comentarios sobre la evaluación de los conocimientos.

Entre las investigaciones que se han desarrollado sobre la retroalimentación, destaca el modelo de Hattie & Timperley (2007), estos autores sostienen “que la retroalimentación tiene una influencia muy poderosa para el aprendizaje, a pesar de que las investigaciones realizadas no siempre muestran evidencias sobre su impacto” (Hattie & Timperley, citado por Canabal & Margalef, 2017, p. 152). De la misma manera lo afirman los estudios realizados por García, Lozano, & Gallardo (2017), quienes consideran que “el modelo de retroalimentación de Hattie y Timperley, busca aclarar lo que el estudiante está realizando, con lo que se le está solicitando que realice” (p. 4) y este modelo funciona como mediador del aprendizaje a través de la modificación de la tarea.

En este orden de ideas y con la importancia que representa la retroalimentación para estos autores, se enseña un fragmento adaptado al castellano del modelo (ver figura 1).

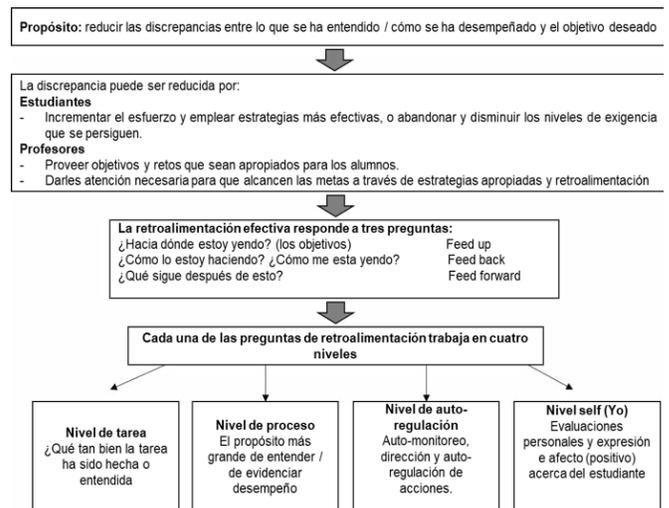


Figura 1. Modelo de retroalimentación de Hattie y Timperley (2007). Tomado de García, Lozano y Gallardo (2017).

En el modelo se explica el nivel en el que es entendido el progreso de una actividad, respondiendo a 3 cuestiones esenciales: Primero Where I am going? hacia donde voy (feed up) cuáles son los objetivos planteados para abordar una tarea determinada, segundo How I am going?, cómo lo estoy haciendo (feedback) que progreso

estoy consiguiendo para alcanzar el objetivo y tercero, Where to next? Que sigue (feed forward) que actividades necesito emprender para mejorar el progreso, estas cuestiones particularmente dependen de la comprensión de la retroalimentación, es decir, debe proporcionarse en un lenguaje que sea comprendido por el estudiante para que los procesos se integren y no se escalonen retrasando la proyección del progreso.

A continuación, se plantean las dificultades de producir textos académicos en la universidad, indicando que estas prácticas exigen mayor compromiso en su elaboración y supervisión constante de un experto, como lo plantea Hayes y Flower (citado por Tapia et al, 2014) “que revelan que los escritores expertos vuelven continuamente sobre sus textos para mejorarlos” (p. 40), la relación que emerge de la retroalimentación y la composición de la escritura demuestra el poder específico del maestro para orientar la construcción del proceso, fortaleciendo la composición escrita de los estudiantes, exaltando el papel fundamental del feedback para desarrollar la capacidad de redacción en los alumnos.

### Prácticas de lectura y escritura en la educación superior

Según Flower & Hayes (1981) el proceso cognitivo de la escritura se plantea en 3 aspectos esenciales: planear un bosquejo de escritura, elaborar el diseño de la escritura, escribir y reescribir mediante la revisión oportuna, bajo esta teoría la escritura alcanza un potencial epistémico tal y como lo argumenta Carlino (2003), en las citas anteriores se hace referencia a la escritura como proceso cognitivo, en el que se proyecta una idea planteando un bosquejo, se escribe y se reescribe para mejorar la composición escrita, es una estrategia en la que se puede revisar constantemente lo elaborado, replantearlo y modificarlo, dicho esto la lectura y la escritura deben ser guiadas por un experto que supervise, oriente y controle los escritos de los estudiantes (feedback) con el fin de mejorarlos mediante la interacción.

Cuando se refiere a la lectura y la escritura en la universidad, se encuentran serias limitaciones, una de ellas es el problema de leer y escribir para una disciplina académica diferente a la educación básica, la producción textual en el ámbito universitario exige esfuerzo y disciplina. Con referencia a lo anterior, algunos docentes disertan que en los estudiantes nuevos “La interpretación de lo leído es muy pobre porque refleja la dificultad de seguir su argumentación, en ausencia de un esquema interpretativo propio” (Carlino, 2003, p. 44). En otras palabras, “Sin un marco conceptual, el lector-alumno no logra sostener el esfuerzo necesario de leer y releer

para entender” (Carlino, 2003, p. 44). Estos argumentos demuestran que las prácticas de lectura y escritura en los estudiantes novatos son flexibles y requieren gran compromiso, como se mencionó el rigor académico de la universidad es diferente al de secundaria, además son evidentes las dificultades de los principiantes a la hora de producir escritos y comprender los textos académicos.

En efecto, de acuerdo a Doronzorro (2013) no es posible saber acerca de las prácticas de lectura y la escritura del contexto universitario, sin estar inmerso en él, debido a que estos saberes resultan propios de la educación superior. Al mismo tiempo, las instituciones de educación superior deberían enseñar la lectura y escritura como parte del currículo (Carlino, 2013). A pesar de que se han modificado y mejorado los pensum en las universidades, aún se percibe la lectura y la escritura como algo ajeno de la disciplina, excluyéndolas del currículo y de la responsabilidad de la institución de mejorar las condiciones de los estudiantes.

Igualmente, entendida la función esencial que debería cumplir la institución en cuanto a mediar los problemas de los estudiantes sobre leer y escribir, es necesario mencionar “La escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no resulta sólo un medio de registro o comunicación, sino que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber” (Carlino, 2003, pág. 411). Entendiéndose así, el poder que tiene la escritura para transformar el aprendizaje, claro que esta función se cumple si se le otorga la importancia y el significado desde el ámbito universitario y no se alberga el ideal de que el estudiante debe tener consigo ya las habilidades de leer y escribir, más cuando se trata de un contexto nuevo, esté proceso se adquiere con el tiempo y tal como se ha visto mediante la interacción, en palabras de Doronzorro (2013) estar inmerso en el contexto educativo favorece la adquisición de habilidades.

De forma similar, las investigaciones sobre la retroalimentación de los escritos coinciden en que los estudiantes mejoran sus borradores cuando reciben comentarios docentes (Jenkins, 1987; Sitko, 1993; Beach, 1979; Sperling, 1995). Lo que quiere decir que los estudiantes mejoran cuando reciben acompañamiento, examinando esta cuestión, Vardi & Bailey (2006) señalan:

En estudios realizados en el nivel de enseñanza superior, tanto Chamberlain, Dison et al. (1998) como Beason (1993) observaron que cuando se proporcionó esta guía a los alumnos universitarios mediante la retroalimentación y se les dio la oportunidad de corregir su trabajo, así lo hicieron, con la consiguiente mejora de la calidad de redacción. (Chamberlain, Dison et al., Beason citado por Vardi & Bailey, 2006, p. 19).

En definitiva, los estudiantes que reciben comentarios suelen tener apoyo para configurar su aprendizaje, la oportunidad de contar con un tutor que resuelve dudas inmediatas, que orienta e incentiva a seguir construyendo, facilita el progreso. Los estudiantes de básica primaria y bachillerato suelen recibir apoyo de los docentes y retroalimentación de sus escritos, lo mismo sucede en el contexto de posgrado; por el contrario, los estudiantes de pregrado a menudo solo reciben comentarios cuando se les regresa su trabajo final y este tipo de notas no proporcionan conocimiento al estudiante, quien percibe que los comentarios solo justifican la nota, dejando claro que el apoyo del docente es mínimo para mejorar su escritura (Vardi & Bailey, 2006).

En relación con este último párrafo, las dificultades de producir textos académicos no solo se presentan en los escritos finales de pregrado, precisamente en el posgrado también existen problemas. El nudo se presenta en escribir la tesis y recibir el acompañamiento en el proceso, lo que incrementa el índice de deserción en la formación de posgrado (Villabona, 2018). En la misma línea de acción “La tesis es un texto de mayor elaboración y longitud que aquellos realizados anteriormente por los estudiantes (...)” (Carlino, 2008, p. 21). En concreto, realizar una tesis es tarea difícil, conlleva tiempo, dedicación y voluntad para no desanimarse y desistir del proceso, cambiar la idea de consumir a producir, pasar de ser lector a autor del conocimiento (Carlino, 2005).

Como resultado de una investigación ejecutada en el contexto de América Latina, 7 investigadores inspeccionaron 81 artículos publicados sobre la investigación de la escritura en la formación de grado en las áreas de humanidades y ciencias sociales, este análisis afirma: “Históricamente, desapareció la lectura como competencia aislada y crecieron los enfoques híbridos y con mayor claridad epistemológica” (Navarro et al, 2016, p. 101). Esto explicaría el avance de los estudios sobre la lectura y la escritura en la educación superior, entendidos como procesos educativos y discursos especializados, la investigación entrelaza la importancia de realizar pesquisas en el lenguaje castellano formando bases empíricas en el ejercicio de la escritura, ya lo mencionaban los autores, son escasas las investigaciones que sostienen estos conceptos y los estudios que con mayor frecuencia se encuentran disponibles son los de la estructura norteamericana, es decir; en inglés.

De forma breve a continuación se expone información sobre los centros de escritura de algunas universidades colombianas, destacando que la Corporación Universitaria Minuto de Dios, cuenta con uno de ellos ubicado en la ciudad de Bogotá DC, promoviendo en este lugar, las diferentes seccionales universitarias a nivel país no tiene registros documentados de centros de escritura activos, dichos lugares son también representados como

alternativas que promueven el feedback al interior de la IES, Molina (2014), quien realizó un sencillo pero elemental trabajo, discurre “Los centros de escritura son una forma de trabajo colaborativo para el desarrollo de habilidades de escritura, especialmente en la universidad” (p. 9).

## Los centros de escritura

Los centros de escritura actuales distan de los de sus orígenes, en otra época los programas de escritura centraban el interés en problemas de gramática y ortografía, su foco de atención giraba en las alternativas del ejercicio docente y en reforzar la educación tradicional. Elizabeth Boquet afirma “El laboratorio de escritura de principios del siglo XX fue concebido no como un lugar, sino como un método de instrucción” (Boquet citado por Calle, 2020, p. 78). Lo expuesto en la cita anterior, hace una clara distinción del interés en aprender a escribir géneros discursivos diferentes, lo que se concebía importante era superar la competencia, seguir la instrucción impartida por la institución superior sin el mérito de aprender en un espacio destinado para tal fin, y de ser visto cómo el lugar adecuado para transformar y modificar el conocimiento a través de la acción. Como lo plantea Zamora (2009) “sí escribir es entrar en diálogo” (p.33), se debe establecer que el escritor invita a los autores que dan soporte a su escrito, y las personas que lo leen a ser parte de su producción (Zamora, 2013), y es en este orden necesario recordar lo que dice Carlino (2013) “sugiero denominar ‘alfabetización académica’ al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas” (p. 370). Estos autores adoptan las prácticas de lectura y escritura como un espacio para transformar el saber y es por medio de la acción donde se redescubre el significado de corregir para mejorar.

Mientras tanto, los centros de escritura actuales no se limitan a la idea del estudiante con “problemas”, ‘que tienen dificultades para escribir’, no se trataría de un ajuste como intento de remediar estas prácticas, ahora, la escritura es un proceso que transforma el aprendizaje y constituye un nuevo saber, esté último se hace necesario para la academia, por tanto, es importante que el currículo universitario promueva las prácticas de leer y escribir como parte de la formación profesional y se desarrollen a priori los centros y programas de escritura.

En conclusión, en una revisión de las pesquisas de Calle (2020), se logró encontrar que, en el trabajo de Núñez (2013) se hallaron en las universidades colombianas tres (3) centros de escritura:

1. Centro de español de la universidad de los Andes.
2. Centro de escritura Javeriano de Bogotá.
3. Centro de escritura Javeriano de Cali.

Posteriormente Molina (2014), integro tres (3) más a los representados por Núñez en el año 2013 y también añadió otros tres (3) que se encontraban como propuesta universitaria, estos son:

1. Universidad del Cauca, ICESI.
2. Universidad del Norte.
3. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
4. Universidad del Trópico.
5. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
6. Universidad Santo Tomas.

Entonces, según lo planteado, Colombia actualmente cuenta con 8 centros de escritura universitaria, uno de estos promueve la innovación mediante el internet, estaría enfocado en la producción académica desde la virtualidad aprovechando los recursos TIC, esté centro de escritura es el de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

Como se citó anteriormente, estos espacios interactivos son fundamentales para brindar retroalimentación a los estudiantes, en esencia las universidades que cuenta con un espacio físico y/o virtual, presentan alternativas integradoras para favorecer la escritura académica y promover el aprendizaje de los estudiantes, en contraste, las IES que no cuentan con este recurso, se limitan a las viejas prácticas de los comentarios escritos sin el poder suficiente de transformar el conocimiento (Para precisar detalles sobre los comentarios escritos véase Duijnhouwer, 2010).

El apartado final abarca las ponderaciones de la evaluación formativa, el sistema de calificación universitario, a continuación, se expone una reflexión de como el sistema de evaluación se encuentra vinculado a la retroalimentación proveniente del profesorado, también cómo este tipo de calificación numérica puede afectar el desempeño de un estudiante.

## Consideraciones finales, aspectos de la evaluación formativa

El segmento final de este artículo fue destinado a la evaluación del conocimiento, pretende explicar los conceptos generales de la evaluación llámese formativa, sumativa o por competencias, aclarando que estas definiciones cobran importancia desde el punto de vista de cada autor. Por esta razón, muchos difieren con esta explicación Bennett (2011) refiere que el término de evaluación formativa no está bien definido, debido a esto, el aprendizaje no está a favor de los estudiantes, en un reporte de la revista "semana de educación" 'Edweek' Richard Stiggins mencionó que dejó de usar el término "evaluación formativa" porque la frase perdió significado y los defensores del movimiento prefieren llamarla "evaluación del aprendizaje", porque su propósito

es más objetivo. En consecuencia "Está sustitución es potencialmente problemática en el que absuelve a la evaluación sumativa de cualquier responsabilidad de apoyar el aprendizaje (...)" (Bennett, 2011, p. 7).

La evaluación en las instituciones de educación superior es considerada como un sistema de calificación de pruebas, exámenes que son puestos a prueba de estudiantes para clasificar y medir su rendimiento, lejos se encuentran las prácticas de evaluación del aprendizaje, el sistema de evaluación busca sustituir el conocimiento por la competencia, más no favorecer el aprendizaje (Canabal & Castro, 2012).

El término evaluación se refiere a la actividad que desarrollan maestros y estudiantes, que permite autoevaluarse y brindar información útil para mejorar las actividades entorno al aprendizaje y la enseñanza, por esta razón la evaluación se convierte en formativa, es el resultado de una interacción que se adapta a las necesidades de los estudiantes (Black & William, 1998). Entonces, lo que pretende la evaluación orientada al aprendizaje es conciliar la evaluación formativa y sumativa y focalizar toda la evaluación en el desarrollo productivo del aprendizaje del estudiante (Carless, 2009). El ámbito educativo presenta barreras y limitaciones en cuanto a ofertar programas que contribuyan al mejoramiento, algo novedoso e interesante que estimule al profesorado a enseñar de una manera diferente y que tanto el aprendizaje y la enseñanza estén a favor de facilitar el aprendizaje del estudiante. Aun cuando el panorama actual sigue ofreciendo las mismas dificultades en las aulas prácticas, los estudiantes prefieren guardar silencio y aceptar la promoción educativa de la institución.

Hecha la observación anterior, la evaluación parcial del conocimiento debe superar las barreras que son promovidas en las IES, también debe centrarse en eludir las prácticas rígidas, buscar estrategias que aseguren la evaluación del aprendizaje (Ion, Silva, & Cano, 2013). No cabe duda, en la educación superior existen prácticas de evaluación formativa, sumativa o por competencias, estas prácticas enganchan al estudiante en el anzuelo equivocado, pues no permiten reconocer la importancia de la retroalimentación, el formato de evaluación universitaria es adecuado a la guía de evaluación (rúbrica), sostiene comentarios que no tienen el poder suficiente para validarse como evaluación del conocimiento, no brindan el significado que le corresponde, en cuanto es más llamativa una calificación con excelencia o sobresaliente, que verificar los propios errores cometidos para mejorar el aprendizaje y construir un saber sólido.

Ahora bien, "La idea de competencia conlleva saber y saber hacer, teoría y práctica, conocimiento y acción, reflexión y acción... Esto representa un cambio en el enfoque del conocimiento: del saber qué al saber cómo" (Álvarez Méndez, 2008). De otro modo, este modelo

de evaluación por competencias suele tener múltiples discrepancias y críticas, “El conocimiento deja de ser un valor en sí mismo, deja de ser considerado como proceso de construcción y pasa a ser considerado resultado, como producto” (Barnett, 2001 citado por Álvarez, 2008, p. 219). De igual forma, este tipo de evaluación ha alimentado la estandarización en múltiples áreas del conocimiento, destacando la educación profesional (Barra y Mora, 2013; Guzmán et al., 2015; Pey et al., 2011).

Finalmente, los tipos de evaluación demuestran las limitaciones que tiene cada uno de estos enfoques, en el caso de la evaluación formativa y/o sumativa, no se percibe que estén a favor del estudiante, parece ser que están a favor del sistema que los supervisa, obviando la función propia de evaluar mientras se desarrolla y no al final de la construcción. En el sistema de competencias, parece ser funcional cómo resultado específico, lo que quiere decir, cumple con el criterio si por algún medio de registro, lo hace demostrando el dominio de la competencia, por el contrario, sino puede hacerlo, significa que no adquirido la competencia (esté término enfatiza el control en lo realizado) por tanto, no tiene el conocimiento suficiente para la actividad (no puede demostrar que lo sabe hacer).

Otro de los limitantes, es excluir de las alternativas de retroalimentación, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación TIC's, está es una base que demuestra que las prácticas docentes siguen siendo monótonas, que la retroalimentación se basa en comentarios reflexivos en torno a una tarea, que los castigos, recompensas y elogios son enmarcados por la rúbrica, empero, ¿Qué pasa con la evaluación del conocimiento, si esta se excluye de los medios tecnológicos? Resulta extraño responder a esta cuestión, pero en la retroalimentación de los estudiantes de pregrado, se basa en comentarios escritos, una opinión del docente frente a la actividad, que en ocasiones no logra ser convincente y disipa el desarrollo profesional, en resumidas cuentas, los comentarios no tienen el poder suficiente para convencer al estudiante de utilizar alternativas como el internet, que cuenta con espacios y herramientas divergentes para fortalecer su desempeño.

## Conclusión

El desarrollo del artículo fue dando respuesta a los interrogantes planteados en la introducción, por ende, ahora resulta preciso aclarar 5 cuestiones importantes.

Primero, las investigaciones acerca de las prácticas de retroalimentación del aprendizaje, en el contexto de América Latina son recientes Corcelles, et al. (2013); Corcelles & Oliva (2016); Tapia-Ladino, Arancibia & Correa (2016); Corcelles, Cano, Mayoral & Castelló (2017). Estos autores han investigado la aplicación de la escritura académica en los trabajos escritos y los comentarios que se reciben de las prácticas de retroalimentación en el

contexto educativo. Significa, entonces, los estudios de la evaluación formativa tienen sus orígenes en países de habla inglesa, demostrando el desarrollo de las culturas académicas de ese entorno, sin embargo, a pesar de que en el contexto hispanohablante son recientes las investigaciones, se ha logrado consolidar el impacto que generan este tipo de alternativas en las que se permite modificar y ajustar las actividades académicas de los estudiantes para lograr construir un aprendizaje significativo. El ámbito universitario colombiano ha ido aumentando significativamente los centros de escritura en las universidades públicas y/o privadas, este incremento es visible en la última década donde se han favorecido las prácticas de lectura y escritura, los programas supervisan y orientan lo que se escribe al interior de cada disciplina, esta iniciativa invita a los universitarios a construir mediante la interacción de una o más personas buscando favorecer las necesidades y mejorar el rendimiento.

Siguiendo lo anterior, las prácticas de retroalimentación en la educación superior, han sido implementadas en mayor medida en los países de habla inglesa, lo que ha consolidado una fuerte tendencia para regular el aprendizaje mediante la evaluación previa de los conocimientos, así favorecer el aprendizaje a través de las modificaciones que surgen de la revisión docente, cómo se cito anteriormente, en los países Latinoamericanos se han desarrollado estudios con más fuerza en la última década y la creación de centros de escritura busca favorecer las necesidades de los estudiantes a la hora de construir escritos para la disciplina académica, por tanto más adelante se profundizará sobre este tema, a continuación se proponen algunas alternativas del feedback, iniciativas que ponen en jacque los métodos ortodoxos.

Segundo, el incremento de las alternativas de la retroalimentación a través de la tecnología, ahora que se cuenta con un espacio interactivo de múltiples recursos, su explotación se ha limitado a usar las ambiguas aplicaciones y páginas web, pero ¿La limitación de interactuar a través de las TIC's es de los estudiantes? Si aceptamos la cuestión anterior, dónde queda ubicado el maestro, si éste con una experiencia de 30 años de formación incursiona en la educación a través de los medios digitales, puede tener la experiencia en el campo educativo, pero en cuanto al manejo de recursos tecnológicos y habilidades para explotar diversos medios que favorezcan el aprendizaje, se encontrará limitado, pues no dispondrá de todas las plataformas, recursos y herramientas de internet, bastará con usar las sugeridas por la universidad y otras que se conocen por el voz a voz de los colegas.

Tercero, ahora es oportuno recalcar que, si se pierden recursos eficientes por internet, cuantos más se pierden en las clases presenciales, actualmente se imparte una temática y se da por entendida, sin preguntas aclaratorias, sin dudar de lo que se imparte, todo es digerido entero. Es un movimiento que se promueve por el sistema educativo y finaliza en los estudiantes, para estos últimos es mejor

guardar silencio y que acabe la clase, más cuando se trata de un docente “aburridor”, el tutor solo sigue el caudal de los estudiantes y aparte de eso, el tiempo para él no se detiene, habrán temas tan extensos que requieren compromiso y disciplina para lograr ser entendidos y desarrollar saberes sólidos, si en las clases solo se imparte una temática y no se da tiempo para retroalimentar, ¿Qué se espera de los trabajos escritos?, la composición escrita no se da de un momento a otro, hay que estudiar, prepararse, leer para entender y releer para comprender lo que se escribe al interior de cada asignatura, (Carlino 2003).

Cuarto, siguiendo el orden de las ideas anterior, las instituciones educativas superiores (IES), han creado una falsa expectativa al considerar que el estudiante ingresa a la universidad con las habilidades de lectura y escritura para esta cultura, por eso, en algunos pensum estas dos habilidades son ajenas a la formación, en lo extenso de la carrera se evidenciará uno que otro seminario web, charla educativa, curso de bolsillo o una capacitación online, sobre estas 2 funciones esenciales que transforman el conocimiento, no obstante, la retroalimentación docente se basa en comentarios reflexivos entorno a las actividades, pero en cuanto a recibir retroalimentación sobre lo que se escribe al interior de cada disciplina sobran los comentarios de la composición escrita, a lo único que se atribuyen unas cuantas frases son a los errores de ortografía y gramática.

Quinto, es cierto que los enfoques híbridos crecen con mayor fuerza, especialmente en países de América Latina como Argentina, Chile, México, Venezuela, Colombia y Paraguay, pero, el éxito educativo no se basa solo en estudio y en resumir las conclusiones de una investigación, la pregunta es: de todo lo que se investiga, ¿qué se pone en marcha? Los estrechos márgenes de la enseñanza siguen orientándose a sobrepasar las competencias, todo se resume en una nota, si sobresale con excelencia tiene el

dominio, es decir, tiene una puntuación de 4.5 en adelante, si obtiene 3.0 logrará pasar, pero si consigue un 2.9 no tiene la competencia, está mal aunque solo baste una milésima, la evaluación del conocimiento permanece resignada por esa milésima, en otras palabras, el hecho de que no obtenga la calificación de 3.0 indica que no tiene el conocimiento suficiente para el dominio de esa competencia.

Después de lo anterior expuesto, se hace necesario aclarar, que esta idea del dominio de evaluación por competencias es la que acerca al estudiante a desertar, a sumergirse en las penas, a la frustración, a la intolerancia, al fracaso escolar, se debe prestar atención a la influencia que tiene la evaluación de los saberes, a la forma de retroalimentar, si solo se destacan habilidades y no se promulga el valor del esfuerzo, de aprender del fracaso, que poder tendrá la institución educativa para convencer al estudiante en seguir adelante con sus proyectos.

Para concluir, los retos de la educación superior son muchos, el tiempo, el espacio, la dedicación del maestro, algunos prefieren llamarlo “vocación”, otros consideran mejor la expresión dedicación al trabajo, en efecto, como se mencionó anteriormente, la retroalimentación en el aula ha perdido su impacto y el vacío aumenta en cada clase, la brecha que conduce a retroalimentar los saberes está limitada y lo que se difunde a los estudiantes son frases cortas sin motivo, ni poder de sistematizar el aprendizaje: “está bien, buen trabajo”, “tiene algunos errores de ortografía, falto consultar más”, ¿dónde están enmarcadas las precisiones de qué está mal?, ¿cuál es la orientación para modificar y transformar el conocimiento?. Es importante seguir contribuyendo a la investigación de enfoques híbridos, a fortalecer las pesquisas de los centros de escritura y a mejorar las instituciones de educación superior, un cambio que represente una contribución fehaciente para una reforma del sistema educativo de Latino América y de Colombia.

## Referencias Bibliográficas

- Álvarez Méndez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias. En J. G. Sacristán, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (págs. 206-234). España: Morata. Obtenido de <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/CelmanParte02/CELMAN%208.pdf>
- Angulo, N. (2013). La cita en la escritura académica. *Innovación Educativa*, 13(63), 95-116. Obtenido de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732013000300007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732013000300007)
- Ávila, P. (2009). La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación. Una revisión del estado del arte, Universidad del Valle de México, 1-46. Obtenido de <http://es.scribd.com/doc/28275647/La-importancia-de-la-retroalimentacion>.
- Azevedo, R., & Bernard, R. M. (1995). A meta-analysis of the effects of feedback in computerbased instruction. *Journal of Educational Computing Research*, 13(2), 111-127. <https://doi.org/10.2190/9LMD-3U28-3A0G-FTQT>
- Bangert-Drowns, R. L., Kulik, C. C., Kulik, J. A., & Morgan, M. T. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61(2), 213-238. <https://doi.org/10.3102/00346543061002213>
- Barra, A. & Mora, M., (2013). Análisis de las metodologías de evaluación de los programas de formación en base a competencias/Analysis of the assessment methodologies of the formation programs based on competencies. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3). Obtenido de <https://scholar.archive.org/work/7zxrfgbnazcpdncy7ttvmeo67y/access/wayback/https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/download/12045/18277>
- Bennett, R. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25. doi:10.1080/0969594X.2010.513678
- Black, P., & William, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: GL Assessment., 1-17. doi:10.1177/003172171009200119
- Calle, L. (2020). Centros y programas de escritura en las IES colombianas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 77-92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7768727>
- Canabal, C., & Castro, B. (2012). La evaluación formativa: ¿La utopía de la Educación Superior? *Pulso*, 215-229. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4118905>
- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). Una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 149-170. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i2.10329>
- Carless, D. (2009). Learning-oriented Assessment: Principles, Practice and a Project In L.H.Meyer, S. Davidson, H. Anderson, R. Fletcher, P.M. Johnston, & M. Rees (Eds.). *Tertiary Assessment & Higher Education Student Outcomes: Policy, Practice & Research*, 79-90. Obtenido de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.628.836>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Investigaciones*, 6(20), 409-420. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, P. (2003). Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 43-51. Obtenido de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/172>
- Carlino, P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, xxiv., 41-62. Obtenido de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/196>
- Carlino, P. (2008). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y Vida*, 29(2), 20-31. Obtenido de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/98>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 355-381. Obtenido de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000200003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003)

- Contreras, G. (2018). Retroalimentación por pares en la docencia universitaria. Una alternativa de evaluación formativa. *SciELO - Formación universitaria*, 11(4), 83-94. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000400083>
- Corbett, A. T., & Anderson, J. R. (1989). Feedback timing and student control in the LISP intelligent tutoring system. In D. Bierman, J. Brueker, & J. Sandberg (Eds.), *Proceedings of the fourth international conference on Artificial Intelligence and Education* (pp. 64-72). Springfield, VA: IOS.
- Donnelly, R. (2007). Perceived impact of peer observation of teaching in higher education. *International journal of teaching and learning in higher education*, 19(2), 117-129. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?id=EJ901290>
- Doronzorro, M. (2013). Las prácticas de lectura y escritura en el contexto de la educación superior. Una aproximación sociocultural. *Polifonías Revista de Educación*, 85-99. Obtenido de <http://www.dptoeducacion.unlu.edu.ar/sites/www.dptoeducacion.unlu.edu.ar/files/site/polifonias3.pdf#page=86>
- Dos Santos, L. M. (2017). How Do Teachers Make Sense of Peer Observation Professional Development in an Urban School. *International Education Studies*, 10(1), 255-265. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1124805>
- Duijnhouwer, H. (2010). Feedback effects on students' writing motivation, process, and performance. Netherlands: iCO Dutch Interuniversity Centre for Educational Research. Obtenido de <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/43968>
- Epstein, M. L., Lazarus, A. D., Calvano, T. B., Matthews, K. A., Hendel, R. A., Epstein, B. B., et al. (2002). Immediate feedback assessment technique promotes learning and corrects inaccurate first responses. *The Psychological Record*, 52, 187-201. <https://doi.org/10.1007/BF03395423>
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 34(4), 365-387. doi:10.2307/356600
- García, L., Lozano, F., & Gallardo, K. (2017). Percepción de profesores y estudiantes universitarios sobre la retroalimentación y su incidencia en el rendimiento. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 7(14), 2-11. Obtenido de <https://www.riege.mx/index.php/riege/article/view/295>
- García, Márquez, G. (19 de ABRIL de 2014). Por un país al alcance de los niños. *EL ESPECTADOR*, págs. 1-8. Obtenido de <https://www.elespectador.com/noticias/cultura/por-un-pais-al-alcance-de-los-ninos/>
- Grainger, Gail Crimmins, Kelley Burton & Florin Oprescu (2016). Peer review of teaching (PRoT) in higher education – a practitioner's reflection, *Reflective Practice*, 17:5, 523-534, DOI: 10.1080/14623943.2016.1146581
- Guzmán Droguett, M. A., Maureira Cabrera, Ó., Sánchez Guzmán, A., & Vergara González, A. (2015). Innovación curricular en la educación superior: ¿Cómo se gestionan las políticas de innovación en los (re) diseños de las carreras de pregrado en Chile? *Perfiles educativos*, 37(149), 60-73. Obtenido de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982015000300004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982015000300004&script=sci_arttext)
- Hassan, S., & Wium, W. (2014). Quality lies in the eyes of the beholder: A mismatch between student evaluation and peer observation of teaching. *Africa Education Review*, 11(4), 491-511. <https://doi.org/10.1080/18146627.2014.935000>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi:<https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Ion, G., Silva, P., & Cano, E. (2013). El feedback y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 283-301. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56729526017.pdf>
- Keig, L., (2000). Formative Peer Review of Teaching: Attitudes of Faculty at Liberal Arts Colleges Toward Colleague Assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 14, 67-87. <https://doi.org/10.1023/A:1008194230542>
- Molina, V. (2014). Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *LEGENDA*, 18(18), 9-33. Obtenido de <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/5205>

- Moreno, R. (2004). Decreasing cognitive load for novice students: Effects of explanatory versus corrective feedback in discovery-based multimedia. *Instructional Science*, 32, 99-113. <https://doi.org/10.1023/B:TRUC.0000021811.66966.1d>
- Navarro, F., Ávila, N., Tapia, M., Cristovão, V., Mortiz, M., Narváez, E., & Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 100-126. doi:10.4067/S0718-09342016000400006
- Núñez, J. (2013). Una aproximación a los centros de escritura en Iberoamérica. *LEGENDA*, 15(15), 64-102. Obtenido de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/4642/4411>
- Padilla Carmona, M. T., & Gil Florez, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria\*. *Revista española de pedagogía*, 467-486. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2709011>
- Padilla, C., & López, E. (2018). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de humanidades: Comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor\*. *Revista Signos Estudios de Lingüística*, 330-356. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200330>
- Pey, R., & Chauriye, S. (2011). Innovación curricular en las Universidades del Consejo de Rectores. Consejo de Rectores. Santiago.
- Segura, A., & Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10201/17247>
- Shute, V. (2007). Focus on Formative Feedback. Research Report. Princeton: Educational Testing Service., 78(1), 153-189. doi:<https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Tapia, M., Bustos, C., Salazar, T., Muñoz, C., Varela, M., & Katia, S. (2014). Reacciones de los estudiantes a los comentarios escritos que proveen docentes de lenguaje en enseñanza secundaria chilena. *Enunciación*, 19(1), 39-52. doi: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.1.a03>
- Thomas, S., Chie, Q. T., Abraham, M., Jalarajan Raj, S., & Beh, L. S. (2014). A qualitative review of literature on peer review of teaching in higher education: An application of the SWOT framework. *Review of educational Research*, 84(1), 112-159. <https://doi.org/10.3102/0034654313499617>
- Tillema, H., Leenknecht, M. & Segers, M. (2011). Assessing assessment quality: Criteria for quality assurance in design of (peer) assessment for learning -A review of research studies. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 25-34. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.004>
- Valdivia, S. (2014). Retroalimentación Efectiva en la Enseñanza Universitaria. *En Blanco & Negro*, 5(2), 20-24. Obtenido de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/11388>
- Vardi, I., & Bailey, J. (2006). Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso. *Signo&seña*(16), 15-32. doi:<https://doi.org/10.34096/sys.n16.5692>
- Villabona, L. (2018). Situaciones que facilitan o dificultan la escritura de tesis de posgrado. *Perspectivas Metodológicas*, 18(22), 50-74. doi:<https://doi.org/10.18294/pm.2018.2060>
- Wiggins, G. (2011). Giving Students a Voice: The power of Feedback to Improve Teaching. *Educational Horizons*, 89(3), 23-26. <https://doi.org/10.1177/0013175X1108900406>
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Wingrove, D., Clarke, A., & Chester, A. (2015). Distributing leadership for sustainable peer feedback on tertiary teaching. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 12(3), 8. Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085096.pdf>