



# Percepción de estudiantes universitarios sobre el uso de *podcast* para retroalimentar aprendizajes

Recibido: 15/01/2023  
Evaluado: 7/11/2023  
Publicado: 01/01/2025

Piedad Cabrera-Murcia\*  

Carola Eugenia Bruna Jofré†  

## Resumen

La pandemia por covid-19 nos instó a diseñar e implementar espacios de enseñanza que favorecieran el aprendizaje del estudiantado en modalidad virtual. Este artículo de investigación tuvo como propósito indagar la percepción de estudiantes de primer año de pedagogía infantil, respecto a la retroalimentación en formato audio –usando *podcast*– y su contribución en la construcción de su proceso de aprendizaje. Los participantes de esta investigación fueron estudiantes que cursaron su primer semestre durante los años 2020 y 2021, época en la que la pandemia impactó significativamente la educación superior. Utilizando una metodología cualitativa, con un enfoque fenomenológico hermenéutico, se exploraron las experiencias personales del estudiantado relacionadas con este fenómeno. Siguiendo los principios de este enfoque, se analizaron los datos de manera iterativa, empleando un proceso circular para la comprensión de los textos producidos por el estudiantado en respuesta a dos preguntas abiertas de un cuestionario y en el contexto de un grupo de discusión. Los resultados identifican la generación de un clima positivo y la promoción de la autorregulación como aspectos fundamentales para una retroalimentación efectiva, la cual se considera debe estar enfocada a la reconstrucción del trabajo para que se proyecte en nuevos aprendizajes. Estos resultados otorgan orientaciones para el diseño de procesos de retroalimentación en formato audio para promover el aprendizaje en entornos virtuales en educación superior, especialmente útiles en un escenario poscovid.

## Palabras clave

aprendizaje; evaluación; educación superior; retroalimentación; investigación cualitativa

\* Doctorado en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Facultad de Educación, Departamento de Inicial y Básica. Universidad Alberto Hurtado (Chile). [pcabterm@uahurtado.cl](mailto:pcabterm@uahurtado.cl) - [piedad.cabrera@gmail.com](mailto:piedad.cabrera@gmail.com)

† Doctorado en Ciencias Biológicas, Universidad de Concepción (Chile). Facultad de Ciencias Biológicas, Universidad de Concepción, Concepción (Chile). [carolabruna@udec.cl](mailto:carolabruna@udec.cl)

# University Students' Perception of the Use of Podcasts for Feedback on Learning

## Abstract

The Covid-19 pandemic compelled us to design and implement teaching spaces that favored student learning in a virtual modality. This research article aims to investigate the perception of first-year early childhood education students regarding feedback in audio format—using podcasts—and its contribution to the construction of their learning process. The participants in this research were students who took their first semester during the years 2020 and 2021, a period when the pandemic significantly impacted higher education. Using a qualitative methodology with a hermeneutic phenomenological approach, the personal experiences of students related to this phenomenon were explored. Following the principles of this approach, data was analyzed iteratively, employing a circular process to understand the texts produced by the students in response to two open-ended questions on a questionnaire and in the context of a discussion group. The results identify the creation of a positive climate and the promotion of self-regulation as fundamental aspects of effective feedback, which is considered must be focused on reconstructing work to project it into new learning. These findings provide guidance for designing audio-format feedback processes to promote learning in virtual environments in higher education, particularly useful in a post-Covid scenario.

## Keywords

learning; assessment; higher education; feedback; qualitative research

## Percepção de estudantes universitários sobre o uso de *podcasts* para feedback sobre a aprendizagem

## Resumo

A pandemia do Covid-19 nos levou a projetar e implementar espaços de ensino que favorecessem o aprendizado do aluno em ambientes virtuais. Este artigo de pesquisa tem como objetivo investigar a percepção de alunos do primeiro ano de pedagogia infantil sobre o feedback em formato de áudio —usando podcast —e sua contribuição na construção do processo de aprendizagem. Os participantes desta pesquisa foram estudantes que cursaram o primeiro semestre durante os anos de 2020 e 2021, período em que a pandemia impactou significativamente o ensino superior. Utilizando uma metodologia qualitativa, com uma abordagem fenomenológica hermenêutica, exploraram-se as experiências pessoais dos estudantes relacionadas a esse fenômeno. Seguindo os princípios dessa abordagem, os dados foram analisados de forma iterativa, empregando um processo circular para a compreensão dos textos produzidos pelos estudantes em resposta a duas perguntas abertas de um questionário e no contexto de um grupo de discussão. Os resultados identificam a geração de um clima positivo e a promoção da autorregulação como aspectos fundamentais para um feedback eficaz, que deve ser focado na reconstrução do trabalho para projetá-lo em novos aprendizados. Esses resultados fornecem orientações para o design de processos de feedback em formato de áudio para promover o aprendizado em ambientes virtuais no ensino superior, especialmente úteis em um cenário pós-Covid.

## Palavras-chave

aprendizagem; avaliação; feedback; ensino superior; pesquisa qualitativa

Para citar este artículo:

Cabrera-Murcia, P. y Bruna Jofré, C. E. (2025). Percepción de estudiantes universitarios sobre el uso de podcast para retroalimentar aprendizajes, *Revista Colombiana de Educación*, (94), e18380, <https://doi.org/10.17227/rce.num94-18380>

## Introducción

En los últimos años se ha discutido ampliamente la necesidad de cambiar el foco de la evaluación en educación superior hacia procesos continuos y diversos (Boud y Molloy, 2013). En este contexto, se ha desarrollado una variedad de modelos, así como la evaluación como aprendizaje (Earl, 2012), la evaluación auténtica (Palm, 2008; Villarroel *et al.*, 2018) y la evaluación sostenible (Boud, 2000; Boud y Soler, 2016). Estos modelos relevan importancia a la evaluación formativa, a la inclusión de tareas basadas en desempeño con estándares de calidad explícitos, a la auto- y coevaluación, y a la retroalimentación. Sin embargo, la teoría aún no se refleja en la práctica, es así como la evaluación y la retroalimentación son los aspectos en los que se obtiene menor satisfacción de la experiencia universitaria en países como Reino Unido, Australia o China (Wood, 2021). Aún más, se reporta un amplio uso de pruebas de lápiz y papel (Villarroel *et al.*, 2018), y debilidades en la retroalimentación, más que en otros aspectos de las asignaturas (Boud y Molloy, 2013).

En todos los modelos mencionados, la retroalimentación se ha planteado como una poderosa influencia en el desempeño. Inicialmente se conceptualizó como nueva información sobre el trabajo de los estudiantes basada en la producción de comentarios por parte del docente. Sin embargo, para que la retroalimentación sea sostenible, es necesario que no se base predominantemente en las opiniones de los docentes, si no que considere información proveniente de los pares y de sí mismo. Es decir, involucra procesos dialógicos a través de los cuales los aprendices asimilan información de fuentes variadas para mejorar sus estrategias de aprendizaje y sus resultados (Carless, 2016). La perspectiva actual se refiere a un proceso complejo, contextual y social, a través del cual, el estudiantado encuentra significados mediante un proceso formativo e iterativo, es decir por aproximaciones sucesivas, en participación activa para tomar decisiones relevantes y acciones para mejorar su desempeño (Jensen *et al.*, 2022). De esta manera, la retroalimentación se focaliza en las necesidades del aprendiz, en lugar de las capacidades del docente, con lo cual se busca evitar que se limite a corregir el trabajo de los estudiantes, de manera que los procesos sean mutuamente contruidos y sostengan el desarrollo de autorregulación (Boud y Molloy, 2013). En este contexto, se le ha dado importancia a la tecnología, para redefinir la concepción y gestión de los procesos de aprendizaje para generar nuevos canales de comunicación, con diálogos en tiempo real y diferidos, con énfasis en la autonomía y autorregulación del aprendizaje (García Jiménez *et al.*, 2014), constructo que se relaciona con la autoeficacia académica y el ajuste a la vida universitaria (Zúñiga Vilches, 2020).

La retroalimentación necesita ser útil, y otorgar suficiente información durante su ejecución, y no solo una vez completada la actividad. Se valora que sea específica, detallada e individualizada, que constituya un diálogo más que una instrucción autoritaria.

Por otra parte, puede que los estudiantes carezcan de estrategias para utilizar productivamente la retroalimentación, y que, incluso, tengan dificultades para comprender el vocabulario académico (Jonsson, 2013).

Actualmente, se considera que el uso efectivo de la retroalimentación es una habilidad necesaria para soportar el desarrollo profesional e impactar el desempeño en el mundo laboral. En consecuencia, los programas de diferentes disciplinas incluyen en sus logros el elaborar juicios, el controlar reacciones defensivas ante las críticas, el reconocer y corregir errores, entre otros. En este sentido, se ha planteado la necesidad de introducir la alfabetización en retroalimentación en el currículo (Winstone *et al.*, 2020).

A pesar de la atención a la retroalimentación y a los esfuerzos realizados, muchos estudiantes aún la consideran de escasa utilidad (Jensen *et al.*, 2022). Algunos no leen la retroalimentación escrita, otros la leen, pero no la usan. Se ha cuestionado si es porque no es suficientemente buena, o si es producto de dificultades de los estudiantes. Al respecto, surge la necesidad de conocer los elementos clave que afectan el uso efectivo de la información por parte de los estudiantes, identificar las barreras y cómo sobrellevarlas (Jonsson, 2013).

En la literatura se plantea que los *podcasts* son una herramienta usada con múltiples propósitos en Educación Superior, incluida la entrega de retroalimentación (Carvalho *et al.*, 2009). La utilización de audios para retroalimentar presenta el potencial de identificar las necesidades de mejora en base a los comentarios. En comparación con la modalidad escrita, se facilita el evitar las acotaciones excesivas y el suavizar los mensajes para mitigar emociones negativas ante las críticas (Carless *et al.*, 2020). De hecho, se ha reportado que los estudiantes perciben la retroalimentación a través de *podcasts* como más significativa, detallada, profunda y personal que el formato escrito (Kettle, 2012), lo que constituye una oportunidad para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes a través de la diversificación de las estrategias para retroalimentar sobre los resultados de las evaluaciones (Ahea *et al.*, 2016; France, 2007). En este contexto, la multimodalidad semiótica, referida a las indicaciones en diversas modalidades sensoriales, contribuye además a que el estudiantado incorpore la información en línea, y facilita la aproximación a las actividades en las sesiones presenciales (Maiullo, 2022), además de contribuir a la inclusión y a aspectos afectivos (Jarc, 2017).

El potencial de la retroalimentación a través de audio no garantiza ganancia de aprendizaje. A través de un proceso diseñado con intencionalidad pedagógica, la tecnología debe ser utilizada como un medio para elaborar comentarios cuidadosamente, con sensibilidad, que motiven, enfocados a la mejora futura (Ribchester *et al.*, 2007). En términos generales, un aspecto a atender en su construcción refiere a la longitud. La literatura reporta tres tipos a considerar: corta (de 1 a 5 minutos), moderada (6 a 15 minutos) y larga (mayor a 15 minutos); también se señala que las primeras permiten mayor tiempo de atención del estudiantado (Carvalho *et al.*, 2009, Prakash *et al.*, 2017). Asimismo, se reportan otros aspectos relevantes en la construcción de *podcasting* como

la estructura inicio/desarrollo/cierre, el grado de formalidad adoptado y, el propósito específico que puede estar en conexión con los verbos cognitivos planteados desde la taxonomía de Bloom (Carvalho *et al.*, 2009; Fernández *et al.*, 2015).

La docencia remota en pandemia significó un aprendizaje forzado y acelerado del uso de plataformas y tecnologías (Mseleku, 2020). Constituyó una oportunidad para diseñar ambientes de aprendizaje en línea, y se ha reportado que ha promovido la innovación educativa sin precedentes (Camacho *et al.*, 2020). La incorporación de la docencia virtual ha significado una transformación de los procesos enseñanza/aprendizaje en Educación Superior, especialmente impactando el diseño de ambientes versátiles y flexibles, que combinen las sesiones presenciales con el uso de tecnología y la docencia en línea (Cobo Rendón *et al.*, 2021). Una de las consecuencias es la alfabetización digital en los docentes universitarios y cambios en la concepción pedagógica de la enseñanza, que favorece la predisposición a integrar tecnologías para producir cambios genuinos en la enseñanza (Dorfsman y Horenczyk, 2021).

A pesar de los avances por la masificación de la docencia en línea durante la pandemia, la evaluación se manifestó reiteradamente como una debilidad (Almonacid Fierro *et al.*, 2020; Radu *et al.*, 2020; Rapanta *et al.*, 2020) y la retroalimentación continúa reportándose como un elemento esencial por atender (Muthuprasad *et al.*, 2021; Şenel y Şenel, 2021). En este sentido, durante la emergencia sanitaria, se reportó que diversificar la evaluación basada en tecnología, el desarrollo de procesos de retroalimentación para el aprendizaje y el mejoramiento de la tecnología eran pilares para la transición a la docencia virtual de calidad (Quezada *et al.*, 2020). Así también lo manifiestan los estudiantes, en un estudio que involucró varios países de Latinoamérica durante la pandemia, incluyendo Chile, en el cual se concluye que valoran la retroalimentación como una práctica efectiva para la enseñanza y evaluación, y que promueve la motivación (Maluenda Albornoz, 2022). Se espera que la experiencia adquirida sobre la docencia virtual en pandemia, hoy en un escenario sin incertidumbre, inflencie las características de los procesos de retroalimentación. No obstante, hasta la fecha existe escasa investigación sobre la teoría que subyace, así como sobre cómo soportar y modelar procesos de retroalimentación en esta modalidad (Wood, 2021).

Las investigaciones también señalan que la retroalimentación en modalidad asincrónica puede otorgar tiempo para favorecer que los aprendices acepten otras opiniones y sean más críticos al recibirlas a través de múltiples recursos, y que facilite la direccionalidad en una condición que se percibe con mayor igualdad entre los involucrados (Wood, 2021).

Se reporta la necesidad de explorar las oportunidades ofrecidas por los ambientes digitales, lo cual es relevante en el escenario poscovid, para progresar a un modelo dialógico que incorpore la retroalimentación digital y promueva su alfabetización, lo cual ha sido escasamente abordado en la literatura. Wood (2021) plantea que el uso de la tecnología representa un escenario para producir sinergia y complementariedad, lo cual

puede aliviar algunas dificultades propias de la presencialidad, como los desafíos asociados a la temporalidad, a requerimientos de espacios y recursos. El escenario virtual otorga nuevas posibilidades para interactuar entre pares y con el profesorado. En este contexto, ya se evidencian cambios en las modalidades de entrega de retroalimentación producto de la pandemia, específicamente para la adquisición de habilidades clínicas, la incorporación de procesos de retroalimentación; los cuales han aumentado en modalidad en línea con el objetivo de promover aproximaciones más positivas, inclusivas, individuales y efectivas (Fine *et al.*, 2022). Así mismo, desde la perspectiva de estudiantes de varios países de Latinoamérica, incluyendo Chile, se reporta retroalimentación en diversos momentos, de tipo instruccional y evaluativo, tanto global como individual. Dicha retroalimentación ha sido valorada como una de las prácticas relevantes para conocer sus logros en pospandemia (Lobos *et al.*, 2023).

Si bien, como ya se ha manifestado anteriormente, la retroalimentación efectiva ha sido identificada como un aspecto clave en la enseñanza aprendizaje, pero escasamente se ha puesto el foco en la percepción de los estudiantes (Poulos y Mahony, 2008), menos aún en entornos virtuales (Lobos *et al.*, 2023). Este estudio tiene por objetivo investigar la percepción de estudiantes de primer año de pedagogía infantil, respecto a la retroalimentación en formato audio —por medio de *podcast*— y su contribución en la construcción de su proceso de aprendizaje. Con ello se pretende otorgar información valiosa para orientar las características de mensajes en formato audio que constituyan una retroalimentación que promueva el aprendizaje en entornos virtuales en el escenario poscovid.

## Metodología

Este estudio se enmarca en la metodología cualitativa, con un enfoque fenomenológico hermenéutico, pues así es posible describir la esencia de un fenómeno, explorándolo desde la perspectiva de aquellos quienes lo han vivido (Dangan y Joshi, 2020; Tehenari *et al.*, 2015). Este enfoque favorece el análisis de aspectos pedagógicos que ocurren en el aula, facilitando la reflexión y la búsqueda del sentido profundo de las experiencias o prácticas pedagógicas (Fuster, 2019; Van Manen, 2003). El objetivo principal de esta investigación es precisamente investigar la percepción de estudiantes de primer año de pedagogía infantil, sobre recibir retroalimentación en formato audio —por medio de *podcast*— y su contribución en la construcción de su proceso de aprendizaje.

Dado que el enfoque fenomenológico hermenéutico facilita el desarrollo de una descripción rica y densa del fenómeno que se estudia (Van Manen, 2003), esta investigación se focaliza en las experiencias de estudiantes que cursaron —durante el primer semestre de los años 2020 y 2021— una asignatura en la que, en su diseño y planificación de actividades para el aprendizaje se entregaba al estudiantado

retroalimentación por audio, emulando el formato de un *podcast*. Para la selección de la muestra se optó por un método de selección intencionado; esta estuvo conformada por estudiantes que ingresaron a su primer año de pedagogía infantil, en periodo de pandemia, que cursaban una asignatura, en donde la docencia universitaria incorporó ajustes en la forma de enseñar y de evaluar en la que se integraron herramientas tecnológicas. En 2020 la cohorte estuvo integrada por 30 estudiantes y, mientras que la siguiente cohorte, por 20. El promedio de edad era de 19 y 21 años, respectivamente.

El interés central en este estudio fue recoger desde las voces del estudiantado participante su percepción en relación con las siguientes preguntas: “¿Cuáles son las características diferenciadoras de una retroalimentación que favorece su aprendizaje?”, y “¿Cuál es el impacto de este tipo de retroalimentación en su proceso de aprendizaje?”.

Para dar respuesta a estos interrogantes, se usó el análisis documental y un grupo de discusión. El primero a partir del estudio de un cuestionario de preguntas abiertas que cada participante respondió en línea, al cierre de semestre, a partir de los siguientes aspectos: referencia a la estructura de la retroalimentación recibida, impacto de la retroalimentación en su proceso de aprendizaje, conexión de la retroalimentación con la dinámica de la clase, valoración de la retroalimentación en audio recibida. El segundo, un grupo de discusión realizado con estudiantes que realizaron este curso. Ambas estrategias, en congruencia con la metodología fenomenológica hermenéutica, permiten el acceso a la experiencia del estudiantado participante (Van Manen, 2003).

## Contexto y aplicación pedagógica

Estudiantes que ingresaron a su primer semestre de carrera de Educación Infantil, durante 2020 y 2021, cursaron una asignatura que tiene como finalidad comprender —desde diferentes perspectivas teóricas— las concepciones que pueden darse en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dado que esta se implementó durante la pandemia, se ocupó una plataforma completamente remota para el aprendizaje. En el diseño de esta asignatura, cada estudiante debía observar, transcribir y analizar un video —seleccionado desde internet o facilitado por la docente— que mostraba el desarrollo de una experiencia educativa en primera infancia.

Durante las sesiones sincrónicas, con el grupo y la exposición docente, se identificaban y aclaraban conceptos, principios o premisas de cinco perspectivas teóricas: conductismo, aprendizaje observacional, procesamiento de la información, teoría cognitiva y teoría sociocultural. Esta información era usada posteriormente por el estudiantado participante fuera del horario clase, para analizar su video y construir su informe. Durante el semestre se debían construir dos informes. El primero presentaba el análisis desde dos perspectivas y el segundo, las tres restantes. Se empleó Google Drive, como repositorio en el que se entregaban las instrucciones y pauta de evaluación a usar para evaluar y retroalimentar



los informes contruidos, así como la retroalimentación en audio que también era acompañada de comentarios o marcas dejadas en su escrito. Posterior a esta devolución formativa, el estudiantado reelaboraba su trabajo para su evaluación sumativa. Se optó por esta forma de entregar retroalimentación, ya que permitía el acompañamiento individualizado, lo apoyaba en la comprensión y el análisis, en la reconstrucción de su producto y en la construcción de su aprendizaje.

La retroalimentación en audio tenía una duración de dos a cinco minutos, con una estructura que iniciaba con un saludo, comentarios sobre el cumplimiento de criterios de estructura de la actividad, los puntos fuertes de su construcción como aquellos que requerían ser mejorados y necesarios de pensar en una nueva elaboración. La retroalimentación formativa era entregada con calificación a manera de referencia y aproximación a la evaluación sumativa en el trabajo escrito. Los aspectos tecnológicos usados para su construcción fueron: grabadora de voz de un celular que generaba un audio en formato MP4 y pistas de música gratuita, de tal manera que las estudiantes solo requirieran para su reproducción audífonos y cualquier dispositivo que no implicara un costo adicional (PC, teléfono o tableta).

### Procedimiento análisis de datos

Los métodos de análisis de datos se desarrollaron orientados por los principios de la fenomenología hermenéutica y, particularmente, siguiendo el camino trazado por las seis etapas planteadas por Ajjawi y Higgs (2007). Inicialmente, hubo una inmersión en los textos, recogiendo su significado y obteniendo una interpretación preliminar como base para la codificación desde las propias ideas de las participantes. Este proceso se caracterizó por una continua interpretación de los textos recogidos en sintonía con el fenómeno en estudio.

Durante este recorrido también se evaluó de forma constante las suposiciones previas —personales y provenientes de la literatura— de las investigadoras, en contraste con los hallazgos producto del análisis inicial, de manera que se resguardara la fidelidad de las voces de las participantes de la investigación en conexión con el fenómeno objeto de estudio. Este proceso permitió identificar la vinculación entre los temas y subtemas emergentes, a partir del análisis en profundidad de los significados de las participantes. Posteriormente, se realizó la articulación de estos hallazgos con la literatura, para así potenciar el desarrollo teórico y la comprensión profunda del fenómeno en estudio. Finalmente, los tres temas obtenidos fueron objeto de debate en el equipo de investigadoras, de manera que permitieran la comprensión del fenómeno (Ajjawi y Higgs, 2007; Van Manen, 2003). Este proceso de análisis de datos fue sistematizado con el programa *QDA Miner Lite* (versión 2.08, gratuita).



## Resultados

Gracias al análisis de los datos obtenidos, se identificaron nueve categorías emergentes que muestran, desde el discurso del estudiantado, su percepción sobre el uso del *podcast* como una herramienta que permite la retroalimentación para la construcción de su proceso de aprendizaje. En la siguiente figura se evidencia la frecuencia de aparición de cada una.

**Figura 1**

*Frecuencia de comentarios sobre retroalimentación recibida*



*Nota: elaborada a partir del programa QDA Miner Lite.*

Estas categorías se agruparon en tres grandes temas que caracterizan la retroalimentación recibida, el impacto que esta tiene en el proceso de aprender a aprender y la valoración de esta, desde la percepción del estudiantado participante de esta experiencia, tal como se presenta en la siguiente tabla.

**Tabla 1**

*Frecuencia de comentarios sobre retroalimentación de audio recibida*

<b>Temas</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
<b>Tema 1: características de la retroalimentación</b>		
a) Entrega orientaciones para la mejora	62	39,7
b) Específica y entendible	14	9
c) Releva aspectos positivos	11	7,1
<b>Tema 2: impacto de la retroalimentación en el proceso de aprender a aprender</b>		
a) Proyección de aprendizajes futuros	19	12,2
b) Reconstrucción del trabajo	17	10,9
c) Cercanía docente	6	3,8
<b>Tema 3: valoración de la retroalimentación como recurso formativo</b>		
a. Positiva	27	17,3
<b>Total</b>	<b>155</b>	<b>100</b>

*Nota: elaborada a partir de QDA Miner Lite.*

## Tema 1: características claves de la retroalimentación recibida

Los resultados obtenidos a partir de las preguntas abiertas (PA) y el grupo de discusión (GD) señalan tres características claves en el diseño de la retroalimentación formativa entregada en formato audio: (a) entrega de orientaciones para la mejora, (b) específica y entendible, y (c) releva aspectos positivos.

Entrega de orientaciones para la mejora

El estudiantado valora los apoyos entregados en la retroalimentación por audio para reconocer y comprender las necesidades que se presentaron en la construcción de su producto: “Me ayudó mucho para comprender en qué me había equivocado y saber qué no había comprendido, de esa forma era consciente de en qué debía centrar mis aprendizajes para las siguientes evaluaciones y además saber cuáles eran los conocimientos esperados” (PA).

Asimismo, plantean que la forma como estaban construidas estas retroalimentaciones:

1. Entregaban apoyos para evidenciar nuevas formas de replantear sus producciones de forma autónoma “Nos hacía replantearnos nuestras mismas respuestas para poder llevarlas al siguiente nivel, jamás nos dio las respuestas, usaba pistas para que nosotras encontráramos la solución” (PA); “Después del primer trabajo me aseguré de que en los siguientes [...] fuera un todo completo” (GD).

2. Señalaban las necesidades particulares en su construcción: “Ayudaba a orientar y resolver problemas que muchas veces no son visibles cuando se realiza el trabajo” (PA).
3. Entregaban andamios que permitieran un nuevo análisis desde otra perspectiva no considerada inicialmente: “Primero, que al no solo poner si estaba malo o bueno se podía entender cuál fue el error y cómo se podía cambiar o cómo se podría analizar desde otra perspectiva para mejorarlo” (PA) y, a través de la retroalimentación entregada.
4. Potenciaban el desarrollo de habilidades para argumentar las ideas: “Me ayudó a progresar en el desarrollo de las ideas que deseaba presentar, a mejorarlas y poder argumentarlas adecuadamente” (PA); “La escritura y el desarrollo de ideas, porque fue la primera retroalimentación que recibí y fue la que más me ayudó para otros trabajos” (GD).

#### Específica y entendible

El estudiantado participante de este estudio valora cómo se le entrega retroalimentación a sus producciones. Particularmente refieren que el formato audio hace que esta sea más específica y entendible, clara y detallada: “Es mucho más fácil de entender este tipo de retroalimentación que uno que solo va escrito”; “Un audio es más preciso y se explica mejor” (PA).

Esta especificidad, desde la mirada del estudiantado, permitió reconocer dificultades en la construcción, así como fortalezas: “Me ayudaba a entender de mejor manera, cuál era el error y también lo contrario”; “En gran medida me ayudó a través de una descripción detallada de las fortalezas y áreas a mejorar de mi trabajo” (PA). También señalan que gracias a la retroalimentación replantearon lo construido, pues se conjugaba el acompañamiento de la docente —a través del audio— y la revisión del trabajo de forma simultánea: “Al oír a la profesora y revisando a la par el trabajo facilitaba la comprensión de los errores” (PA).

Desde los hallazgos recogidos, para el estudiantado resultó atractivo recibir retroalimentación en formato *podcast* porque, al estar aprendiendo en pandemia, esta forma les apoyaba en su proceso formativo como si estuvieran en presencialidad: “Fue de bastante ayuda ya que al oír la retroalimentación se sentía como si presencialmente te ayudarían a corregir tus errores y se entendía con mayor facilidad, ya que la profesora se daba el tiempo de explicar los errores” (PA); “Una retroalimentación así detallada y más personalizada y con la voz... porque es distinto, realmente llega muy distinto a leerlo por escrito a que te lo digan por voz, eso” (GD).

Junto a lo anterior, se señala que se entregaban palabras de aliento junto con los comentarios que movilizaba su necesidad de reformular sus construcciones para alcanzar aprendizajes:

Sí, a mí me pasa es que no me conformo con un “está bien, está mal”, como que no me sirve, [...] me gusta cuando me dicen “[nombre estudiante], lo hiciste bien porque [...]”, para saber si voy bien en mis aprendizajes y lo que está mal también, por qué está mal, [...] entonces si nos dicen específicamente: “mira, podrías mejorar en esto, porque tanto tanto tanto”, creo que ayuda mucho para aprender, porque para mí equivocarme también es aprendizaje. (GD)

#### Releva aspectos positivos

En el discurso del estudiantado —desde las preguntas abiertas— también se señala que el diseño de las retroalimentaciones releva las necesidades de mejora, tanto como los aspectos positivos de la construcción: “En gran medida me ayudó a través de una descripción detallada de las fortalezas y áreas a mejorar de mi trabajo” (PA).

Destaca en el diseño de la retroalimentación el indicar explícitamente aquellos aspectos que logran el propósito de la tarea. En sus palabras: “Me pasó que en un trabajo casi más de la mitad estaba ‘malo’ (para mí), pero la profesora supo valorar la única cosa del trabajo que había hecho bien” (PA). El estudiantado valora en este ejercicio de identificación de aspectos bien desarrollados, el hecho de que les explicaran el porqué de su logro: “Lo segundo es que cuando algo estaba bien hecho, también explicaba a grandes rasgos por qué era que estaba correcto” (PA).

Ciertamente, desde las voces del estudiantado, este rescate de lo positivo favorecía también su autoestima, evidenciado a partir del sentimiento de satisfacción expresado por alcanzar aprendizajes en su construcción: “Me ayudó a sentirme mejor, ya que la profesora recalca lo bueno que tenía” (PA).

Estos elementos son recogidos también en las voces del estudiantado participante del grupo de discusión. En este diálogo señalan cómo los comentarios positivos les permitía valorar sus producciones, evidenciar necesidades, sentir satisfacción por los logros y a su vez, apoyarles en su inserción en la universidad. En sus palabras:

E1: Algo que destaco mucho es que cuando uno hacía algo bien, lo destacaba también, no solamente destacaba como te equivocaste en esto o esto se desarrolla mejor, sino que también las cosas buenas que teníamos, eh... también se veían destacadas, entonces eso es superbueno para nosotras que estábamos iniciando.

E2: Al inicio en la primera evaluación me fue más o menos mal... y la mayoría de los comentarios era como para mejorar, y había uno que otro comentario que me decía: “Esto está bien, esto está bien”. Y en la segunda me pasó que había muchos comentarios como: “Has mejorado en la escritura”; “pudiste ver bien las ideas”; “pudiste desarrollarlas bien”. Entonces eso me pasó, como que al inicio me enfocaba solamente en lo malo y después me di cuenta de que no, porque no tenía que enfocarme solamente en lo malo y también ver lo bueno... y no solamente mejorar lo que estaba mal, sino también mejorar lo que estaba bien...

E3: Sí, igual que las chiquillas... era supermotivante el saber en específicamente lo que me había equivocado, pero también que había elementos a destacar en mi trabajo. (GD)

## Tema 2: impacto de la retroalimentación en el proceso de aprender a aprender

A partir de los resultados surgen tres categorías que permiten caracterizar el impacto de la retroalimentación en audio durante la enseñanza remota: (a) proyección de aprendizajes futuros, (b) reconstrucción del trabajo y (c) cercanía docente.

### Proyección de aprendizajes futuros

En general, el estudiantado describe cómo la retroalimentación apoya su proceso de aprendizaje. Este extracto del grupo de discusión evidencia cómo reafirman que esta les ayuda a aproximarse a nuevas formas de evaluar aprendizajes en la universidad y a entender que el error es fuente de aprendizaje:

E1: Sí, yo también me sentaba y me concentraba en revisar bien lo que usted había escrito, al mismo tiempo que escuchaba el audio y eso lo hacía, bueno, apenas llegaba la retroalimentación, y como el formato de las evaluaciones... eran como el mismo formato más o menos, en la segunda yo volví a leer y a revisar la retroalimentación de la primera, para saber cómo en que me tenía que fijar.

E2: Con respecto a la segunda evaluación, yo también volví a la primera antes de mandar la segunda, porque quizás me iba ayudar a no volver equivocarme o no en lo mismo, digamos...

E3: Encuentro que las retroalimentaciones ayudan a generar todo un ambiente en el que uno no tiene miedo a equivocarse, sino que, si uno se equivoca, puede mejorar. (GD)

A partir de la retroalimentación recibida, el estudiantado incorpora la sensación de logro de aprendizajes proyectándolos en su trayectoria formativa. Esta se sostiene en reconocer sus necesidades, fortalezas, aprendizajes esperados y reorientar sus acciones en alcanzarlos: "Me ayudó mucho para comprender en que me había equivocado y saber qué no había comprendido, de esa forma era consciente de en qué debía centrar mis aprendizajes para las siguientes evaluaciones y además saber cuáles eran los conocimientos esperados" (PA). El estudiantado también coincide en afirmar que la retroalimentación les ha permitido alcanzar aprendizajes que van progresando entre semestres y, por tanto, haciéndola más sostenible en el tiempo:

Sí, yo creo que igual que [nombre compañera]... el tema de la coherencia con respecto a los trabajos... la construcción de las ideas en los párrafos, yo creo que eso también fue como un proceso desde el semestre pasado hasta ahora, el tema de saber ocupar bien los conectores, em... y entender primero lo que quiero decir antes de llevarlo a la

escritura, yo creo que eso es algo como que aprendí el semestre pasado y este semestre también. (GD)

Junto a lo anterior, el estudiantado enfatiza en la importancia de la retroalimentación para seguir avanzando en sus aprendizajes de forma activa, construyéndolos con la mediación de la docente, mas no con la entrega de una respuesta correcta: “Cuando la profesora nos hacía replantearnos nuestras mismas respuestas para poder llevarlas al siguiente nivel, jamás nos dio las respuestas usaba pistas para que nosotras encontráramos la solución” (PA).

Asimismo, valoran positivamente la retroalimentación minuciosa porque apoya su aprendizaje, particularmente porque son tomadas *a posteriori* en el desarrollo de sus construcciones. Desde las voces del estudiantado, es posible afirmar que su sensación de logro se sustenta en el progreso que ellas observan y reconocen entre evaluaciones: “Ver todo de una forma minuciosa y aprender de ello, por ejemplo, yo no tuve los mismos errores en la evaluación 1 que en la evaluación 2, porque también me apoyé en mis fallas del primer trabajo” (PA).

La retroalimentación es valorada como una estrategia pedagógica que los acompañó en el proceso de inserción a la vida universitaria en tiempos de pandemia: “Yo encuentro que es una superbuena manera de acompañar a los estudiantes en esta transición que es bien compleja” (GD). Puntualizan que esta forma de retroalimentación les permitió marcar una distinción en la forma de concebir el aprendizaje entre la universidad y el colegio.

no es un problema como de que yo no me haya enfocado bien o que yo no estoy haciendo bien el trabajo, como en el sentido en el colegio, sino que hay detalles que faltaban afinar... no es solamente la nota lo que importa, sino que el aprendizaje que uno tiene. (GD)

Finalmente, el estudiantado participante considera que las retroalimentaciones favorecen el aprender a aprender, porque fortalecen su autoconcepto académico al recibir comentarios positivos que relevan los aprendizajes alcanzados en sus construcciones:

También como el mismo comentario que la [nombre compañera], así como “se nota que lo entendiste, que pudiste explicarlo bien”, yo creo que eran esos comentarios como los positivos... porque, claro, uno espera que en las retroalimentaciones uno siempre le digan: “ah, te faltó esto o aquí necesitas más explicar”. Pero que te pongan comentarios positivos, también ayudan encuentro yo, a tomar confianza en que uno sí sabe y que sí comprende y que lo está haciendo como bien. (GD)

#### Reconstrucción del trabajo

Desde la mirada del estudiantado la retroalimentación es vista como un recurso formativo, que moviliza su rol autónomo en la reconstrucción de sus trabajos. El siguiente extracto, a partir de la voz de una de las entrevistadas se puede evidenciar

cómo la información entregada en la retroalimentación fue recibida como movilizadora de logros en su aprendizaje.

En primer lugar, se señala que el reconstruir el trabajo requiere la toma de consciencia de aquellos conocimientos o habilidades que faltan para lograr aprendizajes claves:

En mi caso fue... cuando usted comentaba, así como el desarrollo de ideas... a mí al inicio me costaba mucho el desarrollar ideas o desarrollar una idea en muchas palabras y yo era mucho más de resumir, así como... dos frases y yo encontraba que estaba bacán o estupendo, pero después me di cuenta con las retroalimentaciones que no po', que falta un poco más darle más detalle a esa idea que yo quería plantear. (GD)

En segundo lugar, la estudiante puntualiza que la entrega de retroalimentación le invita a centrarse en el proceso de escritura de sus ideas. Atender al vocabulario pareciera ser clave en el progreso de sus habilidades: "Y el vocabulario... el no repetir tantas veces la palabra, el tratar de que este todo como más armonioso" (GD).

A continuación, la estudiante concluye reafirmando que centrarse en el propósito de la tarea tanto como en las habilidades y conocimientos a movilizar para alcanzar el producto deseado, son aspectos que reconoce necesarios para impactar positivamente en la reconstrucción de su trabajo:

Eso era como lo que más me faltaba, y gracias a las retroalimentaciones como que me fui dando cuenta de que tenía que cambiar eso y de que podía hacerlo si es que iba haciendo cada trabajo o retroalimentarme desde las retroalimentaciones anteriores. (GD)

Desde el punto de vista del estudiantado, la retroalimentación se constituye en un modelo que media en sus construcciones presentes y futuras. Revisitar sus producciones en conjunto con la retroalimentación les permitía abordar su aprendizaje en este y otros cursos ubicados su primer año de trayectoria formativa: "Como que era ese mi entusiasmo por así decirlo, el ver mis antiguas escrituras, los comentarios que me han hecho y tratar de plantearlo en los trabajos que tengo ahora, que eso me ha ayudado muchísimo últimamente" (GD).

En el análisis de los datos también se evidencia que recibir retroalimentación en audio favoreció la regulación de emociones al recibir sus notas: "El tema de las retroalimentaciones me ayudó un poco a calmar mi ansiedad por las notas". Y si bien declaran en un inicio sentir este tipo de emociones, saben que la retroalimentación les abre la posibilidad de mejorar su aprendizaje: "Varias emociones y después era 'ya lo acepto, tengo la oportunidad de volver a intentarlo, de mejorarlo', y bueno, sino será para la otra evaluación y así tengo presente todo lo que me dijeron en esta retroalimentación. (GD)



## Cercanía docente

Esta categoría evidencia la relevancia que el estudiantado le otorga a la construcción de una relación pedagógica que favorezca la interacción que se produce en presencialidad:

Me ayudó bastante en mi proceso de aprendizaje y también hacia la cercanía con la profesora. Ahora, en tiempos de pandemia es necesario esta cercanía de la profesora hacia la estudiante ya que, principalmente me hacía sentir mejor cuando recibía una nota que no esperaba. (PA)

Destaca en su discurso que el escuchar la voz les permitió experimentar cercanía con la docente que a la vez nutría su proceso de aprendizaje:

[si bien] hay poco tiempo por así decirlo, pero encuentro que si una retroalimentación así detallada y más personalizada y con la voz... porque es distinto, realmente llega muy distinto a leerlo por escrito a que te lo digan por voz. (GD)

La cercanía con el docente también está dada por cómo se entrega la retroalimentación. Para el estudiantado participante las palabras de aliento y los mensajes motivadores sin duda fortalecieron los vínculos con la docente, su autoestima y autoconcepto, aspectos que sabemos son claves en el aprendizaje:

Me pasó que en un trabajo casi más de la mitad estaba "malo" (para mí), pero la profesora supo valorar la única cosa del trabajo que había hecho bien. Me entregó palabras de aliento y eso me empujó más aún a seguir mejorando en los trabajos, y poner atención en mis errores, porque a pesar de que el trabajo se encontraba con un 80 % que no correspondía a la pauta de evaluación, la profesora resalto que lo que hice bien. (PA)

a pesar de que uno se haya equivocado, usted siempre dejaba como abierta la puerta de que podíamos mejorar y hacerlo mejor y eso a mí personalmente me ayudaba mucho... decía: "Ya sí, yo puedo, yo puedo". (GD)

## Tema 3: valoración de la retroalimentación como recurso formativo

Los resultados a partir de las estrategias aplicadas evidencian una visión común del estudiantado respecto a la valoración positiva de la retroalimentación como recurso formativo en el aprendizaje. Los participantes destacan lo novedoso y útil de recibir retroalimentación en formato audio: "La valoro a un 100 %, fue todo muy útil y nunca había recibido una retroalimentación en audio, así que fue una experiencia nueva y buena" (PA). Así como en la posibilidad de avanzar en el desarrollo de habilidades básicas, como la producción de textos escritos a partir del desarrollo de sus ideas: "Sumamente positiva, ayuda mucho en el proceso de escritura y para desarrollar y entender mejor nuestras ideas" (PA).

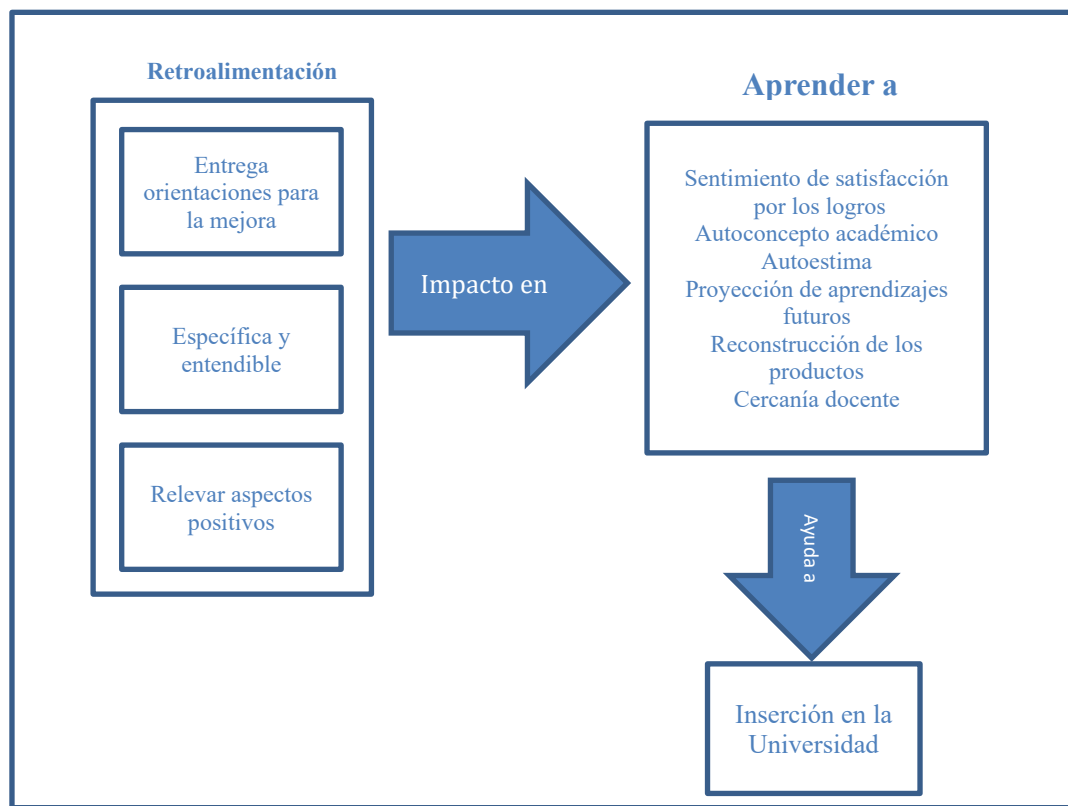
Estos hallazgos emergen también en el grupo de discusión en donde se valida la valoración positiva de este recurso formativo:

Entonces, como que en realidad nunca yo lo vi de manera negativa las retroalimentaciones, siempre me quedé contenta con todo lo que decía usted en los audios y eso también me parecía muy valorable el tema de los audios, porque encontraba que más personalizado era que solamente escribir en un Word. (GD).

Finalmente, la figura 2 agrupa las características estructurales de la retroalimentación, tal como ha sido experimentada por el estudiantado participante. Tres temas conforman el significado que le otorgan a la retroalimentación, los que desde la percepción del estudiantado nutren su proceso de aprender a aprender y, sin duda, aportan a su inserción a la vida universitaria.

**Figura 2**

*Características estructurales de la retroalimentación con podcast y su impacto en el aprendizaje*



## Discusión y conclusiones

La revisión de la literatura evidenció que, si bien la retroalimentación efectiva ha sido identificada como un aspecto clave en el proceso de enseñanza/aprendizaje, poco se sabe sobre la percepción del estudiantado respecto a recibirla (Poulos y Mahony,

2008). Por ello, en esta investigación se buscó recoger la percepción de una retroalimentación efectiva, en formato audio, mediante el *podcast* como una herramienta que favorece la construcción de aprendizajes en el estudiantado.

El diseño de esta intervención planteaba la entrega planificada de retroalimentación al informe desarrollado por las estudiantes por parte de la docente, evidenciándose en su discurso cómo las primeras perciben que esta les permite ir construyendo conocimiento e insertarse progresivamente a la vida universitaria. Este hallazgo iría en dirección contraria a lo señalado por Jensen *et al.* (2022), quienes señalan cómo muchos estudiantes considerarían la retroalimentación de escasa utilidad.

En cuanto a las características de la retroalimentación valoradas por el estudiantado, se concluye que esta debe ser específica y entendible, que destaque los aspectos positivos y que se oriente a la mejora del desempeño, hallazgos que relevan la implicación cognitiva del estudiantado y que son coincidentes con los reportados por Espassa Roca y Guasch Pascal (2021). Además, con relación al impacto que tiene la retroalimentación en el proceso enseñanza/aprendizaje, se considera relevante que se enfoque a reconstruir el trabajo y que se proyecte al aprendizaje futuro, en el marco de un ambiente de cercanía con la docente.

En este contexto, se desprenden dos aspectos fundamentales que han sido ampliamente discutidos en la actualidad como fundamentales para propiciar el aprendizaje. Por un lado, la generación de un buen clima y la vinculación de las emociones positivas en el aula (Mustafina *et al.*, 2020; Hagenauer *et al.*, 2016) en el sentido de que el estudiantado declara que existe espacio para el error, constituyendo una instancia para aprender, que hay comunicación formativa por parte de la docente y que se ponen en evidencia los esfuerzos que realizan al destacar los aspectos positivos de su trabajo. Por otro lado, los resultados también otorgan importancia a la promoción de la autorregulación, un constructo considerado clave para el aprendizaje (Panadero, 2017; Panadero y Alonso Tapia, 2013), pues declaran valorar que les guía en reconocer las fortalezas y debilidades para mejorar el trabajo actual y futuro.

Estos resultados nos orientan para implementar retroalimentación personalizada en formato audio, lo que permite atender la tarea con efectividad y con factibilidad versus el reunirse presencialmente con cada estudiante, como una primera aproximación a atender un aspecto que ha sido reportado como una debilidad (Boud, 2020; Wood, 2021).

Sin duda, el desafío es avanzar en pensar diseños de retroalimentaciones digitales en las que se considere la participación activa del estudiantado. Si bien en este estudio se evidencia potenciar un rol autónomo y protagónico en su aprendizaje, intencionar que ellos procesen y actúen sobre los mensajes recibidos favorecerá la emergencia de procesos de alfabetización en retroalimentación, así como el monitoreo y autorregulación de su propio aprendizaje (Carless *et al.*, 2020; Malecka *et al.*, 2020). Por ejemplo, plantear un diseño en el que el docente envíe el audio, y el estudiantado responde con otro audio o bien un comentario de cómo incorporaron la retroalimentación en su trabajo.

La tarea es progresar a que la retroalimentación se entienda como un proceso social y en contexto, considerando la retroalimentación suscitada o provocada (por ejemplo, por una rúbrica, o por respuestas automáticas en plataforma), formal (de los comentarios del docente, o auto- y coevaluaciones formales) e incidental (de una conversación informal con pares (Jensen *et al.*, 2022). Planificar incluyendo estas tres dimensiones, especialmente en el aula virtual, utilizando además del audio con las características identificadas en este estudio, instrumentos de evaluación y el foro en plataformas, surge como una oportunidad de los aprendizajes en pandemia para diseñar procesos de retroalimentación más robustos en entornos virtuales en el escenario poscovid.

## Referencias

- Ahea, M. M. A. B., Ahea, M. R. K. y Rahman, I. (2016). The value and effectiveness of feedback in improving students' learning and professionalizing teaching in higher education. *Journal of Education and Practice*, 7(16), 38-41.
- Ajjawi, R. y Higgs, J. (2007). Using hermeneutic phenomenology to investigate how experienced practitioners learn to communicate clinical reasoning. *The Qualitative Report*, 12(4), 612-638. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2007.1616>
- Almonacid Fierro, A., Souza de Carvalho, R., Castillo-Retamal, F. y Almonacid, M. (2021). The practicum in times of covid-19: Knowledge developed by future physical education teachers in virtual modality. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(3), 68-83. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.3.5>
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/713695728>
- Boud, D. y Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Boud, D. y Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Camacho, N., Cortez, C. y Carrillo, A. (2020). La docencia universitaria ante la educación confinada: oportunidades para la resiliencia. *Revista Educare-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(3), 418-437. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1402>
- Carless, D. (2016). Feedback as dialogue. En M. Peters, (eds.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7\\_389-1](https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_389-1)

- Carless, D., To, J., Kwan, C. y Kwok, J. (2020). Disciplinary perspectives on feedback processes: Towards signature feedback practices. *Teaching in Higher Education*, 28(6), 1158-1172. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2020.1863355>
- Carvalho, A., Aguilar, C., Carvalho, C. y Cabecinhas, R. (2009). Influence of podcasts characteristics on higher students' acceptance. En C. Bonk (ed.), *Proceedings of World Conference on e-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2008* (pp. 3625-3633) Association for the Advancement of Computing in Education.
- Cobo Rendón, R., Bruna Jofre, C., Lobos, K., Cisternas San Martin, N. y Guzman, E. (2022). Return to university classrooms with blended learning: A possible post-pandemic covid-19 scenario. *Frontiers in Education*, 7, 957175. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.957175>
- Dangan, M. y Joshi, R. (2020). Hermeneutic phenomenology: Essence in educational research. *Open Journal for Studies in Philosophy*, 4(1), 25-42. <https://doi.org/10.32591/coas.ojsp.0401.03025d>
- Dorfsman, M. I. y Horenczyk, G. (2021). El cambio pedagógico en la docencia universitaria en los tiempos de covid-19. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(67). <https://doi.org/10.6018/red.475151>
- Earl, L. M. (2012). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- Espassa Roca, A. y Guasch Pascal, T. (2021). ¿Cómo implicar a los estudiantes para que utilicen el feedback on line? *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), pp. 127-148. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.2.29107>
- Fernández, V., Sallan, J. y Simo, P. (2015). Past, present, and future of podcasting in higher education. En M. Li y Y. Zhao (eds.), *Exploring learning and teaching in higher education* (pp. 305-330). Springer.
- Fine, P. D., Leung, A., Tonni, I. y Louca, C. (2022). Teachers' feedback practices in covid-19: Has anything changed? *Journal of Dentistry*, 120, 104087. <https://doi.org/10.1016/j.jdent.2022.104087>
- France, D. y Wheeler, A. (2007). Reflections on using podcasting for student feedback. *Planet*, 18(1), 9-11. <https://doi.org/10.11120/plan.2007.00180009>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García Jiménez, E., Gallego Noche, B. y Gómez Ruíz, M.Á. (2015). Feedback and self-regulated learning: How feedback can contribute to increase students' autonomy as learners. En M. Peris Ortiz y J. Merigó Lindahl (eds.), *Sustainable learning in*

- higher education. Innovation, technology, and knowledge management (pp. 113-130). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9_9)
- Hagenauer, G., Glaser-Zikuda, M. y Volet, S. (2016). University teachers' perceptions of appropriate emotion display and high-quality teacher-student relationship: Similarities and differences across cultural-educational contexts. *Frontline Learning Research*, 4(3) 44-74. <http://dx.doi.org/10.14786/flr.v4i3.236>
- Jarc, J. T. (2017). Media ecology education: Podcasts as multimodal demonstrations of learning. *Explorations in Media Ecology*, 16(2-3), 239-244. [https://doi.org/10.1386/eme.16.2-3.239\\_1](https://doi.org/10.1386/eme.16.2-3.239_1)
- Jensen, L. X., Bearman, M. y Boud, D. (2022). Feedback encounters: Towards a framework for analyzing and understanding feedback processes. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 48(1), 121-134. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2022.2059446>
- Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 63-76. <http://dx.doi.org/10.1177/1469787412467125>
- Kettle, T. (2012). Using audio podcasts to provide student feedback: Exploring the Issues. *Working Papers in the Health Sciences*, 1(1), 1-5.
- Lobos, K., Cobo Rendón, R., García Álvarez, D., Maldonado Mahauad, J. y Bruna, C. (2023). Lessons learned from the educational experience during covid-19 from the perspective of Latin American university students. *Sustainability*, 15(3), 2341. <https://doi.org/10.3390/su15032341>
- Maiullo, J. (2022). Considering multimodal materials and modes of communication for authentic communication in online classes. En *English Teaching Forum* (vol. 60, pp. 2-14). US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs.
- Malecka, B., Boud, D. y Carless, D. (2020). Eliciting, processing and enacting feedback: Mechanisms for embedding student feedback literacy within the curriculum. *Teaching in Higher Education*, 27(7), 908-922.
- Maluenda Albornoz, J., Yepes Zuluaga, S., Parra Montoya, Y., Tobar Grande, S., Soto Hernández, D., Mennickent-Cid, S. y Orellana, R. (2022). Prácticas docentes en la educación virtual de emergencia: un estudio cualitativo durante la pandemia covid-19 en distintas universidades latinoamericanas. *Revista E-Psi*, 11(1), 46-70.
- Mseleku, Z. (2020). A literature review of E-learning and E-teaching in the era of Covid-19 pandemic. *SAGE*, 57(52), 588-597.
- Mustafina, R. F., Ilina, M. S. y Shcherbakova, I. A. (2020). Emotions and their effect on learning. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(7), 318-324. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.4009736>

- Muthuprasad, T., Aiswarya, S., Aditya, K. S. y Jha, G. K. (2021). Students' perception and preference for online education in India during covid-19 pandemic. *Social Sciences y Humanities Open*, 3(1), 100101. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100101>
- Palm, T. (2008). Authentic assessment and performance assessment: A conceptual analysis of the literature. *Practical Assessment, Research y Evaluation*, 13(4). <http://dx.doi.org/10.7275/0qpc-ws45>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8(422). <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Panadero, E. y Alonso Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551e576. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>
- Poulos, A. y Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: The students' perspective. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 33(2), 143-154. <http://dx.doi.org/10.1080/02602930601127869>
- Prakash, S. S., Muthuraman, N. y Anand, R. (2017). Short-duration podcasts as a supplementary learning tool: Perceptions of medical students and impact on assessment performance. *BMC Medical Education*, 17, 167. <http://dx.doi.org/10.1186/s12909-017-1001-5>
- Quezada, R. L., Talbot, C. y Quezada-Parker, K. B. (2020). From bricks and mortar to remote teaching: A teacher education program's response to covid-19. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 472-483. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2020.1801330>
- Radu, M. C., Schnakovszky, C., Herghelegiu, E., Ciubotariu, V. A. y Cristea, I. (2020). The impact of the covid-19 pandemic on the quality of educational process: A student survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 7770. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17217770>
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guardia, L. y Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923-945. <http://dx.doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>
- Ribchester, C., France, D. y Wheeler, A. (septiembre de 2007). Podcasting: A tool for enhancing assessment feedback [Documento de conferencia]. 4th Conference on Education in a Changing Environment. Salford University.



- Şenel, S. y Şenel, H. C. (2021). Remote assessment in higher education during c#ovid-19 pandemic. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8(2), 181-199. <http://dx.doi.org/10.21449/ijate.820140>
- Teherani, A., Martimianakis, T., Stenfors-Hayes, T., Wadhwa, A. y Varpio, L. (2015). Choosing a qualitative research approach. *Journal of Graduate Medical Education*, 7(4), 669-670. [10.4300/JGME-D-15-00414.1](https://doi.org/10.4300/JGME-D-15-00414.1)
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.
- Villarroel, V., Bloxham, S., Bruna, D., Bruna, C. y Herrera-Seda, C. (2018). Authentic assessment: Creating a blueprint for course design. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 43(5), 840-854. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2017.1412396>
- Villarroel, V., Bruna, D., Bustos, C., Bruna, C. y Márquez, C. (2018). Análisis de pruebas escritas bajo los principios de la evaluación auténtica. Estudio comparativo entre carreras de la salud y otras carreras de dos universidades de la Región del Biobío. *Revista Médica de Chile*, 146(1), 46-52. <http://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872018000100046>
- Winstone, N. E., Balloo, K. y Carless, D. (2020). Discipline-specific feedback literacies: A framework for curriculum design. *Higher Education*, 83, 57-77. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-020-00632-0>
- Wood, J. (2021). A dialogic technology-mediated model of feedback uptake and literacy. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 46(8), 1173-1190. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2020.1852174>
- Zuñiga Vilches, M., Vergara Morales, J., Pérez Villalobos, M. V. y Díaz Mujica, A. (2020). Factores cognitivo-motivacionales relacionados con el ajuste a la vida universitaria de estudiantes chilenos. *Escritos de Psicología*, 13(2), 71-79. <https://dx.doi.org/10.24310/epsiescpsi.v13i2.12411>