

Revista de Ciencias Sociales

50 *Años*
ANIVERSARIO

Evaluación de la enseñanza universitaria mediante el análisis crítico del feedback estudiantil

Mendoza-Talledo, Olga Lilian*
Cedeño-Mendoza, Fabrina Monserrate**
Verduga Pino, Alexandra María***
Castillo-Heredia, Luis Javier****

Resumen

La retroalimentación estudiantil desempeña un papel crucial en el ámbito universitario, influyendo significativamente en las prácticas docentes y contribuyendo a la mejora de la calidad educativa y de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje. El objetivo central de esta investigación fue examinar las percepciones de los docentes de la Universidad Técnica de Manabí en Ecuador acerca de la retroalimentación estudiantil y su impacto en la práctica profesional. Para ello, se utilizó una metodología mixta y una encuesta digital anónima aplicada a 336 docentes. Los resultados revelaron una diversidad de opiniones, subrayando la necesidad de personalización en los procesos evaluativos y de estrategias equilibradas y constructivas. Aunque la retroalimentación tiene un impacto moderado en la enseñanza, suele percibirse como crítica, destacando la importancia del contacto personal y las evaluaciones del curso. Se resalta la necesidad de mejorar la comunicación, fortalecer la resiliencia emocional y considerar factores como la experiencia y el género para maximizar los beneficios de la retroalimentación. En conclusión, el estudio aboga la implementación de estrategias de retroalimentación claras y específicas, destacando la importancia de los aspectos demográficos y emocionales en la valoración de la retroalimentación para crear un entorno educativo más equitativo y resiliente.

Palabras clave: Educación superior; evaluación educativa; prácticas docentes; retroalimentación; resiliencia educativa.

* Magister Universitario en Ingeniería Matemática y Computación. Ingeniera en Sistemas Informáticos. Docente del Departamento de Matemáticas y Estadística de la Facultad de Ciencias Básicas en la Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Manabí, Ecuador. E-mail: olga.mendoza@utm.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6053-562X>

** Magister en Gerencia Educativa. Ingeniero Civil. Docente del Departamento de Matemáticas y Estadística de la Facultad de Ciencias Básicas en la Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Manabí, Ecuador. E-mail: fabrina.cedeno@utm.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6829-6683>

*** Doctora en Ciencias Económicas. Magister en Gerencia. Ingeniera Comercial. Docente de la Facultad de Ciencias de Administrativas y Económica en la Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Manabí, Ecuador. E-mail: alexandra.verduga@utm.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4864-0499>

**** Magister Universitario en Seguridad Informática. Ingeniero en Electrónica, Telecomunicación y Redes. Docente de la Facultad de Ciencias e Ingeniería en la Universidad Estatal de Milagro, Guayaquil, Ecuador. E-mail: lcastillh@unemi.edi.ec ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4650-8275>

Evaluating university teaching through critical analysis of student feedback

Abstract

Student feedback plays a crucial role in the university environment, significantly influencing teaching practices and contributing to the improvement of educational quality and teaching-learning dynamics. The central objective of this research was to examine the perceptions of teachers at the Technical University of Manabí in Ecuador about student feedback and its impact on professional practice. To do so, a mixed methodology and an anonymous digital survey applied to 336 teachers were used. The results revealed a diversity of opinions, highlighting the need for personalization in evaluation processes and balanced and constructive strategies. Although feedback has a moderate impact on teaching, it is often perceived as critical, highlighting the importance of personal contact and course evaluations. The need to improve communication, strengthen emotional resilience and consider factors such as experience and gender to maximize the benefits of feedback is highlighted. In conclusion, the study advocates the implementation of clear and specific feedback strategies, highlighting the importance of demographic and emotional aspects in the assessment of feedback to create a more equitable and resilient educational environment.

Keywords: Higher education; educational assessment; teaching practices; feedback; educational resilience.

Introducción

En el contexto educativo contemporáneo, la retroalimentación de los estudiantes se ha consolidado como un componente crítico dentro de las estrategias pedagógicas implementadas por las universidades a nivel mundial. Al respecto, referencias académicas resaltan la adopción unánime de evaluaciones formales del proceso educativo, apoyadas por una diversidad de enfoques metodológicos para su realización (Lawrence y Sharma, 2002; Harvey, 2005; Harris, Ingle y Rutledge, 2014). Esta práctica subraya la importancia de la retroalimentación como forma de evaluación continua y efectiva, facilitando así un diálogo constructivo entre estudiantes y educadores.

En el ámbito docente, la apreciación de la retroalimentación positiva ha cobrado una relevancia que puede inducir a una tensión entre satisfacer preferencias estudiantiles y mantener estándares académicos. Los profesores enfrentan el desafío de integrar las sugerencias estudiantiles sin comprometer su criterio profesional y las directrices curriculares (Harden y Crosby, 2000; Harris y

Graham, 2019; Huamán-Romani et al., 2023).

Desde la perspectiva de los estudiantes, se ha notado una transición hacia una visión de los mismos como consumidores dentro del sector académico, caracterizada por una mayor exigencia de calidad tanto a nivel institucional como individual (Letzkus et al., 2022; Díaz y Pérez, 2023). Este cambio ha llevado a las instituciones educativas a adoptar prácticas comerciales en su gestión y enfoques pedagógicos, priorizando en algunos casos la obtención de credenciales académicas más que el aprendizaje profundo y significativo (Gumport, 2000; Lasagabaster y Doiz, 2016).

Este fenómeno resalta la necesidad de equilibrar los aspectos comerciales y educativos para fomentar un entorno que verdaderamente potencie el desarrollo integral y las competencias clave de los estudiantes, tales como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, el liderazgo y el pensamiento crítico, que son esenciales para su éxito en un mercado laboral en constante cambio y para una interacción social efectiva (Cárdenas-Oliveros et al., 2022).

En cuanto a la gestión universitaria, las evaluaciones positivas del alumnado adquieren un peso considerable en la toma de decisiones administrativas relacionadas con la contratación y remuneración del personal docente, aunque la aceptación de estas prácticas por parte del colectivo docente varía significativamente (Allui y Sahni, 2016; Uttl, 2023). La presión por lograr resultados favorables en las evaluaciones estudiantiles debe equilibrarse con el compromiso intrínseco de la educación superior de ofrecer un aprendizaje de calidad.

Este panorama ilustra la complejidad inherente al entorno de la educación superior, donde la retroalimentación estudiantil se presenta como un componente esencial para evaluar la calidad educativa. Dicha retroalimentación debe ser considerada en conjunto con otros indicadores clave como las evaluaciones internas y las acreditaciones otorgadas por entidades reconocidas. Además, este enfoque integral no debe pasar por alto la influencia que la retroalimentación estudiantil ejerce en la posición de las instituciones en *rankings* académicos y en las revisiones realizadas por entidades autorizadas (Gurova, Piattoeva y Takala, 2015; Kerimkulova y Kuzhabekova, 2017).

Este escenario subraya la necesidad de un sistema educativo que, más allá de cumplir con criterios cuantitativos y administrativos, integre eficazmente la percepción y las experiencias de los estudiantes para mejorar continuamente la calidad de la enseñanza y la relevancia académica, asegurando así un aprendizaje significativo y adaptado a los desafíos contemporáneos.

A pesar de la atención significativa que se ha prestado a la perspectiva estudiantil, investigadores como Onwuegbuzie et al. (2007); y, Constantinou y Wijnen-Meijer (2022), han identificado una carencia de estudios detallados que examinen la percepción del docente sobre las evaluaciones estudiantiles y su influencia en las estrategias de enseñanza. Resulta fundamental ampliar el conocimiento sobre cómo los resultados de estas evaluaciones configuran las prácticas

pedagógicas y, potencialmente, influyen en la evolución del desarrollo curricular y profesional (Rowley, 1996; Lemos et al., 2011; Brazeal y Couch, 2017). La investigación futura en este dominio podría proveer una perspectiva integral que beneficie a todas las partes interesadas en el proceso educativo.

Consecuentemente, el objetivo principal de este estudio consiste en examinar las percepciones de los docentes de la Universidad Técnica de Manabí en Ecuador sobre la retroalimentación estudiantil y el impacto en su práctica profesional. Este análisis busca entender cómo estas percepciones influyen las metodologías docentes y la adaptación curricular dentro de la institución, proporcionando así una base para potenciales mejoras pedagógicas y estratégicas en el ámbito educativo.

1. Fundamentación teórica

La actitud de los docentes frente al *feedback* estudiantil es crucial en la conformación de su conducta pedagógica y la modificación de sus métodos de enseñanza. El espectro de aceptación del profesorado hacia la retroalimentación oscila entre la valoración constructiva y la resistencia. Investigaciones indican que la integración del *feedback* en la práctica educativa se relaciona con la autoevaluación de los docentes sobre su eficacia y las normativas académicas (Poole y Evans, 1989; De Vries, Van de Grift y Jansen, 2014). La percepción del docente sobre el *feedback* puede considerarse un indicador de la armonía entre su desarrollo profesional y las expectativas institucionales.

No obstante, el interés por la retroalimentación estudiantil como instrumento para el enriquecimiento de la calidad educativa en la educación superior se ha institucionalizado, reconociendo su potencial para elevar la excelencia de la enseñanza (Evans, 2013); la investigación ha identificado una paradoja en la que, a pesar de la implementación de mecanismos de *feedback* como los cuestionarios estudiantiles, no se

ha observado una correlación directa con la mejora de las calificaciones estudiantiles. Esta situación pone de relieve la posibilidad de una asimilación no efectiva de la retroalimentación en las estrategias de mejora de la enseñanza (Richardson, 2005; Nulty, 2008).

Las investigaciones en este campo sugieren que la pericia adquirida por los docentes, a lo largo de su trayectoria profesional, favorece una mayor adaptabilidad y respuesta ante las necesidades individuales de los estudiantes, contribuyendo así a un aprendizaje más efectivo (Heinz, 2015; Palacios-Sánchez et al., 2023). Por ello, la experiencia docente constituye un factor crítico en la optimización de los procesos educativos y en la promoción del éxito estudiantil (Zimmerman, 1989); este impacto se manifiesta en diversos aspectos del quehacer educativo, como son la metodología de enseñanza, la gestión del aula y el desarrollo curricular.

2. Metodología

La metodología de este trabajo se caracterizó por un diseño mixto, que fusionó estrategias cuantitativas y cualitativas. El propósito fue capturar la complejidad del fenómeno investigado a través de un enfoque que permitiera una exploración exhaustiva y un entendimiento enriquecido de la materia. Concretamente, se utilizó un diseño explicativo secuencial (Wipulanusat et al., 2020), en el cual se procedió a profundizar en los hallazgos cuantitativos mediante la recopilación subsiguiente y el análisis de datos cualitativos, lo que facilitó la extracción de matices en las percepciones y experiencias de los docentes respecto a la retroalimentación proporcionada por los estudiantes.

Para la recolección de datos cuantitativos, se diseñó y aplicó una encuesta digital y anónima. Esta herramienta se administró a 336 docentes de la Universidad

Técnica de Manabí a través de la plataforma *Google Forms*. Para validar la eficacia del instrumento de recolección de datos, se efectuó un estudio piloto con 25 docentes. Los resultados preliminares se analizaron críticamente para introducir modificaciones que aseguraran la validez y confiabilidad del cuestionario.

La comunicación con los posibles participantes se realizó vía correo electrónico, en la que se proporcionó el consentimiento informado, información detallada sobre los objetivos y procedimientos de la investigación, y se adjuntaron los enlaces pertinentes para acceder al cuestionario. Con el objetivo de mejorar la tasa de participación, se emitió un recordatorio dos semanas después de la comunicación inicial.

El instrumento se dividió en cinco secciones—diseñadas para identificar: (1) Las características de la retroalimentación estudiantil; (2) su impacto en las prácticas pedagógicas de los profesores; (3) la influencia en los métodos de evaluación utilizados; (4) las actitudes de los docentes hacia la retroalimentación recibida de los estudiantes; y, (5) datos demográficos de los encuestados. Se optó por una escala *Likert* de cinco puntos para cuantificar las respuestas, que oscilaban desde muy en desacuerdo, en desacuerdo, neutral, de acuerdo, hasta, muy de acuerdo, permitiendo así un gradiente detallado de la concordancia o discordancia con los enunciados presentados.

3. Resultados y discusión

Esta sección analiza datos para comprender las actitudes y reacciones de los docentes frente a la retroalimentación estudiantil y su impacto en la práctica profesional. Los datos se resumen en la Tabla 1, la cual muestra los promedios obtenidos de los *ítems* evaluados.

Tabla 1
Retroalimentación de los estudiantes

Ítem	Media
La retroalimentación es escasa	3.28
Se centra en lo negativo	4.23
Refleja las opiniones de todo el cuerpo estudiantil	4.64
Se articula de manera respetuosa y amigable	3.04
Tiene una influencia significativa en mi enseñanza	3.28
Contribuye al mejoramiento de la enseñanza	3.05
Las evaluaciones son predominantemente favorables	2.43

Fuente: Elaboración propia, 2023.

En la Tabla 1, se observa diversidad de percepciones sobre la calidad, orientación e influencia pedagógica de la retroalimentación estudiantil. En primer lugar, la media de 3.28 en la afirmación relacionada con la escasez de la retroalimentación, indica opiniones divididas sobre este aspecto, sugiriendo una oportunidad para mejorarlo, aun cuando Bendermacher et al. (2017), señalan la importancia de enfocarse en la relevancia y utilidad práctica de la retroalimentación más que en su cantidad.

El centrarse en lo negativo de la retroalimentación, obtuvo una media de 4.23, indicando desacuerdo con la idea de que sea predominantemente negativa. No obstante, la cantidad significativa de respuestas que concuerdan con esta percepción resalta la necesidad de un equilibrio en la retroalimentación, tal como lo plantean Peungharoenkun y Waluyo (2023), quienes subrayan la importancia de combinar crítica constructiva con reconocimiento de fortalezas.

Con respecto a la afirmación relacionada con si la retroalimentación refleja las opiniones de todo el cuerpo estudiantil, se obtuvo una media de 4.64 lo que muestra una orientación hacia un mayor acuerdo con la presencia de esta característica, indicando que la retroalimentación abarca diversas perspectivas estudiantiles. Aspecto relevante si se considera, tal como lo afirman Baker, French y Ali (2021), la importancia de que la retroalimentación sea inclusiva y representativa para consolidar su legitimidad.

La calificación media de 3.04 con respecto a “Se articula de manera respetuosa

y amigable” (ver Tabla 1), denota una posición más neutral entre los encuestados, señalando la necesidad de mejorar la formulación de la retroalimentación. Al respecto, Mishra, Boynton y Mishra (2014) resaltan que la forma de presentar la retroalimentación es crucial para su aceptación y para las acciones correctivas posteriores.

En cuanto al impacto en la práctica docente, se observan en los resultados de la Tabla 1, posiciones neutrales con medias de 3.28 y 3.05 en “Influye significativamente en mi práctica docente” y “Contribuye al mejoramiento de la enseñanza”, respectivamente. Ryan et al. (2023), sugieren que la retroalimentación debe ser directa, específica y aplicable para maximizar su influencia en la enseñanza.

Finalmente, un promedio de 2.43 en “Las evaluaciones son predominantemente favorables” (ver Tabla 1) muestra un desacuerdo común, indicando que los profesores perciben las evaluaciones estudiantiles más como críticas que como elogios. Small y Attree (2016), consideran que esta percepción puede deberse a una falta de precisión y detalle en la retroalimentación proporcionada.

En la Tabla 2, se destacan las frecuencias absolutas y relativas de las diversas fuentes de retroalimentación. Esta información resulta crucial para comprender cómo los docentes perciben y reciben retroalimentación en su entorno laboral. En ese sentido, se revela que el contacto personal, incluyendo comentarios en conferencias y consultas en la oficina, constituye la principal fuente de

retroalimentación en entornos educativos, con un 38,1% del total y un 83,0% de los profesores reportando su uso. Este hallazgo enfatiza la importancia de la interacción directa, en línea

con las teorías de Pinargote-Macías et al. (2022); y, Nieminen y Carless (2023), sobre la relevancia de un enfoque personal y dialógico en el desarrollo de competencias docentes.

Tabla 2
Fuentes de retroalimentación en el proceso educativo

Fuente de retroalimentación	Frecuencia relativa (%)	Frecuencia absoluta
Evaluaciones de los cursos	19,0	64
Comunicación escrita, como correos electrónicos o mensajes en el sitio del curso	32,1	108
Conversaciones telefónicas	4,8	16
Interacciones directas, por ejemplo, retroalimentación en eventos o visitas a la oficina	38,1	128
Otras fuentes (especificar)	6,0	20

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Las evaluaciones de cursos se presentan como una fuente secundaria de retroalimentación, con un 19,0% del total y un 29,8% de los profesores indicando haberlas recibido, lo que sugiere un potencial de mejora en su implementación y relevancia. Los mensajes escritos representan el 32,1% de las fuentes, siendo utilizados por el 71,1% de los profesores, destacando así la preferencia por la comunicación escrita y la importancia de la retroalimentación accesible y oportuna (Quigley y Kiely, 2021).

Las llamadas telefónicas, aunque menos comunes (4,8% del total), son empleadas por el 47,0% de los docentes, lo que indica una preferencia por medios de comunicación alternativos y sugiere la necesidad de explorar más detalladamente las preferencias comunicativas de los profesores.

La categoría “Otros” incluye un 6,0% de la retroalimentación total (ver Tabla 2), con un 18,2% de los educadores recurriendo a métodos alternativos. La falta de especificación

sobre estos medios señala la existencia de una diversidad de canales de comunicación menos frecuentes, abriendo caminos para futuras investigaciones que busquen identificar y evaluar la eficacia de estos canales en el proceso de retroalimentación.

La Tabla 3, presenta un análisis detallado de las medias obtenidas al medir el impacto de la retroalimentación en distintos aspectos de la enseñanza. Se muestra una tendencia hacia la reducción del material didáctico, con una media de 3.92. Según Papadakis (2018), este ajuste podría alinear la carga informativa con las capacidades de los estudiantes, optimizando así el proceso de aprendizaje. Por otra parte, la dificultad de los contenidos, con un promedio indicado por Hatzipanagos y Rochon (2014), refleja cómo la retroalimentación estudiantil influye en la calibración de la profundidad conceptual de los cursos. Esta adaptación subraya la importancia de ajustar el contenido educativo para mejorar la comprensión y el compromiso estudiantil.

Tabla 3
Impacto de la retroalimentación en diversas facetas de la enseñanza

Ítem	Promedio
Disminución de contenido	3.92
Aumento de contenido	2.25
Disminución de dificultad	4.10

Cont... Tabla 3

Aumento de dificultad	2.35
Menos clases tradicionales	3.75
Más clases tradicionales	2.30
Disminución de tutorías	4.55
Aumento de tutorías	2.45
Menos ejercicios de laboratorio	3.90
Más ejercicios de laboratorio	2.35
Menos conferencias de la industria	3.80
Más conferencias de la industria	2.40
Reducción de seminarios y discusiones grupales	4.45
Aumento de seminarios y discusiones grupales	2.30
Reducción de casos prácticos	3.95
Aumento de casos prácticos	2.35
Otras reducciones (especificar)	4.05
Otros aumentos (especificar)	2.40

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Se observa un cambio hacia métodos más interactivos y centrados en el estudiante, evidenciado por medias de 3.75 y 4.55 en la reducción de clases expositivas y el aumento de tutorías e interacciones, respectivamente (ver Tabla 3), en consonancia con los enfoques educativos participativos promovidos por Bremner (2019). Respecto a las actividades prácticas, como ejercicios de laboratorio y conferencias industriales, las medias de 3.90 y 3.80 sugieren una disminución en su uso, posiblemente buscando un equilibrio entre teoría y práctica en respuesta a los cambios en los requerimientos educativos y laborales.

La retroalimentación también incide en la reducción del uso de casos prácticos y el aumento en la frecuencia de seminarios y discusiones grupales, con medias de 3.95 y 4.45, respectivamente, como se observan en la Tabla 3. Este impacto enfatiza la importancia de la interacción y colaboración estudiantil,

así como el desarrollo de habilidades críticas y analíticas, alineándose con las investigaciones de Molinillo et al. (2018), sobre metodologías educativas activas.

A continuación, la Tabla 4 revela las actitudes y comportamientos docentes ante la retroalimentación de los estudiantes, basada en el análisis de las medias o promedios de las respuestas de los profesionales de la educación. La misma registra una media de 3.45 en emociones anticipatorias de felicidad y curiosidad, frente a una media de 3.60 en nerviosismo y ansiedad, reflejando una ambivalencia emocional. Este fenómeno, identificado por Hargreaves (2000), como emociones mixtas en los docentes respecto al *feedback* estudiantil, subraya la importancia de reforzar la resiliencia emocional y promover una percepción constructiva de la retroalimentación.

Tabla 4
Actitudes y reacciones docentes ante la recepción de retroalimentación estudiantil

Ítem	Promedio
Antes de recibir retroalimentación de los estudiantes, experimento felicidad/curiosidad	3.45
Antes de recibir retroalimentación de los estudiantes, experimento nerviosismo/ansiedad	3.60
Es muy importante para mí recibir retroalimentación positiva de los estudiantes	2.81
No considero importante recibir retroalimentación positiva de los estudiantes	5.20

Cont... Tabla 4

A menudo he evitado hacer cambios en mi enseñanza que consideraría beneficiosos para el aprendizaje de los estudiantes por miedo a recibir retroalimentación negativa de los estudiantes	5.78
Nunca he evitado hacer cambios en mi enseñanza que consideraría beneficiosos para el aprendizaje de los estudiantes por miedo a recibir retroalimentación negativa de los estudiantes	6.01
A menudo he incluido elementos en mi enseñanza que no considero importantes para el aprendizaje de los estudiantes con el fin de recibir retroalimentación positiva de los estudiantes	6.10
Nunca he incluido elementos en mi enseñanza que no considero importantes para el aprendizaje de los estudiantes con el fin de recibir retroalimentación positiva de los estudiantes	6.32

Fuente: Elaboración propia, 2023.

En relación con la percepción de retroalimentación positiva, se observa una tendencia a subestimar su valor, evidenciada por una media de 2.81. A la inversa, un puntaje de 5.20 indica una actitud disonante hacia su relevancia (ver Tabla 4). Nakata (2020), interpreta esta actitud como una manifestación del deseo de los docentes de mantener su autonomía profesional.

Sobre el impacto de la retroalimentación negativa en las prácticas pedagógicas, se percibe una tendencia a evitar cambios metodológicos por temor a críticas adversas, con un promedio de 5.78. Paralelamente, un puntaje de 6.01 muestra una firme adhesión a métodos pedagógicos establecidos, aun ante el riesgo de recibir *feedback* negativo. Cavallone, Manna y Palumbo (2020), consideran esta postura como una respuesta a la presión por alcanzar expectativas de rendimiento y satisfacción estudiantil.

Finalmente, en cuanto a la integración

de elementos no esenciales para obtener retroalimentación favorable, los datos de la Tabla 4 muestran un rechazo a tales tácticas, con promedios de 6.10 y 6.32 en posiciones a favor y en contra, respectivamente. Maloshonok y Shmeleva (2019), consideran este comportamiento como indicativo de la prioridad que los educadores otorgan a la integridad académica y la calidad de la enseñanza, reflejando una ética profesional sólida en el ámbito educativo.

En la Tabla 5, se presentan datos significativos que evidencian el impacto de la retroalimentación estudiantil en la selección de estrategias evaluativas. Este análisis detallado destaca cómo las percepciones y respuestas de los estudiantes orientan a los educadores en la adaptación y elección de métodos de evaluación que no solo miden el rendimiento académico, sino que también fomentan un entorno de aprendizaje más interactivo y adaptativo.

Tabla 5

Impacto de la retroalimentación en la selección de estrategias evaluativas

Método de Evaluación	Promedio
Reducción en Exámenes Escritos Tradicionales	3.96
Aumento en Exámenes Escritos Tradicionales	3.40
Reducción en Trabajos Grupales/Estudios de Caso	4.28
Aumento en Trabajos Grupales/Estudios de Caso	3.98
Reducción en Informes Individuales/Exámenes en Casa	4.19
Aumento en Informes Individuales/Exámenes en Casa	4.05
Reducción en Exámenes Orales/Presentaciones	4.21
Aumento en Exámenes Orales/Presentaciones	4.02
Reducción en Otros Tipos de Evaluación	4.37
Aumento en Otros Tipos de Evaluación	4.12

Fuente: Elaboración propia, 2023.

El análisis revela una tendencia moderada hacia la disminución en el uso de exámenes escritos tradicionales, con un promedio de 3.96, en línea con la literatura que favorece métodos evaluativos más innovadores (Guo et al., 2020). Por el contrario, el incremento de estos exámenes registra un promedio menor, 3.40, indicando una percepción menos pronunciada sobre su aumento. En cuanto a los trabajos grupales y estudios de caso, los promedios de 4.28 en la reducción y 3.98 en el aumento sugieren una preferencia por disminuir su uso, posiblemente debido a la importancia de desarrollar habilidades colaborativas, a pesar de los desafíos que esto conlleva (Beldarrain, 2006).

Por su parte, los informes individuales y exámenes en casa presentan promedios equilibrados de 4.19 para la reducción y 4.05 para el aumento, reflejando un balance en su aplicación. Este dato puede interpretarse como un reconocimiento de la necesidad de evaluación individualizada, consonante con las perspectivas de autores como Henderson et al. (2019), que subrayan la importancia de la retroalimentación personalizada en el aprendizaje.

Respecto a los exámenes orales y presentaciones, se observa en la Tabla 5 una ligera preferencia por reducir su uso, con promedios de 4.21 en la reducción y 4.02 en

el aumento. Este resultado concuerda con investigaciones que señalan las limitaciones de los exámenes orales para una evaluación integral (Akimov y Malin, 2020). Por último, para otros tipos de evaluaciones, se evidencia una clara inclinación hacia la adopción de métodos alternativos, como lo sugieren los promedios de 4.37 en la reducción y 4.12 en el aumento. Este resultado se alinea con la literatura que promueve la diversificación en las estrategias evaluativas para satisfacer las variadas necesidades estudiantiles (Northedge, 2003).

Los resultados detallados en la Tabla 6, ofrecen un análisis profundo acerca del impacto de la retroalimentación en la enseñanza y autoevaluación docente, resaltando la influencia de diversos factores. La tabla examinada revela que los docentes con menor experiencia valoran más positivamente la retroalimentación en su práctica educativa comparados con sus pares más experimentados, hallazgo que coincide con la literatura existente (Jones, Tones y Foulkes, 2018). A pesar de que los profesores veteranos reportan recibir mayor retroalimentación, lo cual podría indicar una inclinación hacia la evaluación (Husbands y Fosh, 1993), esto no se refleja en una percepción más favorable de la misma.

Tabla 6
Impacto de la retroalimentación en la enseñanza y autoevaluación docente

Factor	Afecta Mi Enseñanza	Mejora Mi Enseñanza	CDR	Mis Evaluaciones Promedio	SHR	RP	Evitó Cambios Beneficiosos	Incluyó Elementos Innecesarios
Experiencia Docente								
5 años o menos	3.6	3.9	2.8	2.9	4.3	2.2	5.1	5.2
Más de 5 años	3.3	2.9	3.4	2.3	3.5	2.7	5.5	6.0
7 años o menos	3.4	3.5	2.9	2.9	4.3	2.3	5.1	5.1
Más de 7 años	3.3	3.0	3.4	2.3	3.4	2.7	5.5	6.1
10 años o menos	3.3	3.4	3.0	2.8	3.8	2.6	4.9	5.7
Más de 10 años	3.3	2.9	3.5	2.3	3.5	2.6	5.7	6.0
Género								
Femenino	2.8	2.9	3.4	2.7	4.4	2.8	4.8	5.9
Masculino	3.5	3.1	3.2	2.3	3.3	2.6	5.6	5.8
Sentimientos Hacia la Retroalimentación								
Felicidad/Curiosidad	3.2	2.7	3.2	2.3	2.2	2.6	5.4	6.1

Cont... Tabla 6

Nerviosismo/Ansiedad	3.4	3.4	3.4	2.8	5.6	2.5	5.2	5.5
Cortesía de la Retroalimentación								
Cortés y Amable	3.0	2.7	3.2	2.2	3.2	2.7	5.5	5.9
Poco Cortés y Amable	4.4	4.1	3.3	2.7	4.2	2.1	4.7	5.3
Tipo de Retroalimentación								
Muy Positiva por Parte del Estudiante	3.2	2.8	3.4	1.9	3.4	2.6	5.7	6.0
Poco Positiva por Parte del Estudiante	3.5	3.5	3.2	3.5	3.9	2.5	4.8	5.8

Nota: CDR: Cantidad de Retroalimentación; SHR: Sentimientos Hacia la Retroalimentación; RP: Retroalimentación Positiva.

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Desde una perspectiva de género, los estudios revelan diferencias notables en la percepción del impacto de la retroalimentación estudiantil entre docentes femeninas y masculinos. Específicamente, las docentes femeninas tienden a percibir un impacto menos positivo de la retroalimentación en comparación con sus colegas masculinos, un fenómeno que Katz (2017), ha documentado en su investigación. Estos hallazgos indican que, aunque las docentes femeninas pueden experimentar desafíos en la recepción de retroalimentación, también tienden a valorar más esta herramienta en su práctica educativa, sugiriendo una mayor apreciación de su utilidad para el desarrollo profesional y la mejora pedagógica.

Además, Atek et al. (2015) amplían esta perspectiva al demostrar que las docentes femeninas no solo valoran la retroalimentación, sino que también la consideran más beneficiosa para la adaptación y refinamiento de sus estrategias de enseñanza. Este contraste en la percepción podría atribuirse a una mayor sensibilidad hacia la crítica constructiva y un compromiso más profundo con la mejora continua en la práctica docente.

El estudio también indica que los docentes que asocian la retroalimentación con emociones positivas la consideran menos beneficiosa que aquellos que experimentan nerviosismo o ansiedad, desafiando la noción de que las emociones positivas favorecen la receptividad (Fourie et al., 2014).

Finalmente, la cortesía en la retroalimentación, aquellos docentes que la perciben como menos cortés y amable, la consideran más útil para su enseñanza, sugiriendo que una retroalimentación directa y franca podría ser más eficaz para provocar cambios en la práctica docente (Thurlings et al., 2013).

Conclusiones

El estudio ofrece una visión detallada sobre las percepciones de los docentes universitarios acerca de la retroalimentación estudiantil, evidenciando diversidad en opiniones y prácticas evaluativas. Se detecta una dualidad en la percepción de la suficiencia de la retroalimentación, lo que indica la necesidad de personalización según las características individuales. Aunque no se identifica un sesgo negativo en la retroalimentación, se destaca la importancia de promover un enfoque equilibrado y constructivo.

La retroalimentación inclusiva resalta la relevancia de mantener prácticas equitativas, aunque existe margen de mejora en la comunicación para asegurar su carácter respetuoso y constructivo. Las opiniones moderadas sobre su impacto en la enseñanza sugieren la necesidad de clarificar y enfocar la retroalimentación para incrementar su utilidad. Las evaluaciones estudiantiles se perciben

como críticas, lo que subraya la necesidad de mejorar en claridad y especificidad. El análisis de las fuentes de retroalimentación muestra la preeminencia del contacto personal y revela una preferencia por la comunicación escrita y presencial sobre las llamadas telefónicas, sugiriendo la necesidad de investigar más este fenómeno.

En relación con la transformación de la enseñanza, los docentes adaptan estratégicamente sus métodos para optimizar el aprendizaje, aunque se recomienda un equilibrio entre componentes teóricos y prácticos. La retroalimentación actúa como un catalizador hacia prácticas pedagógicas más efectivas, promoviendo la participación activa y el trabajo colaborativo.

La variedad de respuestas emocionales y comportamentales de los docentes ante la retroalimentación destaca la necesidad de estrategias para fortalecer la resiliencia emocional y fomentar una percepción positiva del *feedback*. Además, se observa un fuerte compromiso con la integridad académica y la excelencia educativa.

Este contexto sugiere que las instituciones educativas deben implementar sistemas de evaluación que no solo promuevan la innovación pedagógica, sino que también se adapten a las necesidades específicas y características de los docentes. La adaptación de las prácticas evaluativas puede facilitar una mejor aceptación y utilización de la retroalimentación, lo cual, a su vez, podría mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en entornos académicos.

Referencias bibliográficas

- Akimov, A., y Malin, M. (2020). When old becomes new: A case study of oral examination as an online assessment tool. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(8), 1205-1221. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1730301>
- Allui, A., y Sahni, J. (2016). Strategic human resource management in higher education institutions: Empirical evidence from Saudi. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 235, 361-371. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.11.044>
- Atek, E. S. E., Salim, H., Halim, Z. A., Jusoh, Z., y Yusuf, M. A. M. (2015). Lecturer's Gender and their Valuation of Student Evaluation of Teaching. *International Education Studies*, 8(6). <https://doi.org/10.5539/ies.v8n6p132>
- Baker, M., French, E., y Ali, M. (2021). Insights into ineffectiveness of gender equality and diversity initiatives in project-based organizations. *Journal of Management in Engineering*, 37(3). [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)ME.1943-5479.0000893](https://doi.org/10.1061/(ASCE)ME.1943-5479.0000893)
- Beldarrain, Y. (2006). Distance Education Trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance Education*, 27(2), 139-153. <https://doi.org/10.1080/01587910600789498>
- Bendermacher, G. W. G., Oude Egbrink, M. G. A., Wolfhagen, I. H. A. P., y Dolmans, D. H. J. M. (2017). Unravelling quality culture in higher education: A realist review. *Higher Education*, 73(1), 39-60. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9979-2>
- Brazeal, K. R., y Couch, B. A. (2017). Student buy-in toward formative assessments: The influence of student factors and importance for course success. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 18(1). <https://doi.org/10.1128/jmbe.v18i1.1235>
- Bremner, N. (2019). From learner-centred to learning-centred: Becoming a 'hybrid' practitioner. *International Journal of Educational Research*, 97, 53-64. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.012>

- Cárdenas-Oliveros, J. A., Rodríguez-Borges, C. G., Pérez-Rodríguez, J. A., y Valencia-Zambrano, X. H. (2022). Desarrollo del pensamiento crítico: Metodología para fomentar el aprendizaje en ingeniería. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(4), 512-530. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i4.39145>
- Cavallone, M., Manna, R., y Palumbo, R. (2020). Filling in the gaps in higher education quality. *International Journal of Educational Management*, 34(1), 203-216. <https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2019-0189>
- Constantinou, C., y Wijnen-Meijer, M. (2022). Student evaluations of teaching and the development of a comprehensive measure of teaching effectiveness for medical schools. *BMC Medical Education*, 22(1), 113. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03148-6>
- De Vries, S., Van de Grift, W. J. C. M., y Jansen, E. P. W. A. (2014). How teachers' beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development. *Teachers and Teaching*, 20(3), 338-357. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848521>
- Díaz, M. Á., y Pérez, C. D. C. (2023). Nivel de satisfacción de los estudiantes de gerencia estratégica de marketing de la Uniagustiniana-Colombia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIX(2), 387-405. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i2.39983>
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- Fourie, M. M., Thomas, K. G. F., Amodio, D. M., Warton, C. M. R., y Meintjes, E. M. (2014). Neural correlates of experienced moral emotion: An fMRI investigation of emotion in response to prejudice feedback. *Social Neuroscience*, 9(2), 203-218. <https://doi.org/10.1080/17470919.2013.878750>
- Gumport, P. J. (2000). Reestructuración académica: cambio organizacional e imperativos institucionales. *Higher Education*, 39(1), 67-91. <https://doi.org/10.1023/A:1003859026301>
- Guo, C., Ashrafian, H., Ghafur, S., Fontana, G., Gardner, C., y Prime, M. (2020). Challenges for the evaluation of digital health solutions—A call for innovative evidence generation approaches. *Npj Digital Medicine*, 3(1), 110. <https://doi.org/10.1038/s41746-020-00314-2>
- Gurova, G., Piattoeva, N., y Takala, T. (2015). Quality of Education and Its Evaluation: An analysis of the Russian academic discussion. *European Education*, 47(4), 346-364. <https://doi.org/10.1080/10564934.2015.1107377>
- Harden, R. M., y Crosby, J. (2000). AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer - the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22(4), 334-347. <https://doi.org/10.1080/014215900409429>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Harris, D. N., Ingle, W. K., y Rutledge, S. A. (2014). How teacher evaluation methods matter for accountability. *American Educational Research Journal*, 51(1), 73-112. <https://doi.org/10.3102/0002831213517130>
- Harris, R., y Graham, S. (2019). Engaging with curriculum reform: Insights from English history teachers' willingness to support curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, 51(1), 43-61.

- <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1513570>
- Harvey, L. (2005). A history and critique of quality evaluation in the UK. *Quality Assurance in Education*, 13(4), 263-276. <https://doi.org/10.1108/09684880510700608>
- Hatzipanagos, S., y Rochon, R. (Eds.) (2014). *Approaches to assessment that enhance learning in higher education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315872322>
- Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*, 21(3), 258-297. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1018278>
- Henderson, M., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Molloy, E., y Mahoney, P. (2019). Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1401-1416. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1657807>
- Huamán-Romani, Y.-L., Coronel-Chugden, J.-W., Flores-Castillo, M.-M., y Gutiérrez-Gómez, E. (2023). Perspectiva de la calidad de servicio en la enseñanza e-learning en estudiantes universitarios en Perú. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIX(E-7), 210-225. <https://doi.org/10.31876/rsc.v29i.40459>
- Husbands, C. T., y Fosh, P. (1993). Students' evaluation of teaching in higher education: Experiences from four European countries and some implications of the practice [1]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(2), 95-114. <https://doi.org/10.1080/0260293930180202>
- Jones, L., Tones, S., y Foulkes, G. (2018). Mentoring associate teachers in initial teacher education: The value of dialogic feedback. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(2), 127-138. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-07-2017-0051>
- Katz, I. (2017). In the eye of the beholder: Motivational effects of gender differences in perceptions of teachers. *The Journal of Experimental Education*, 85(1), 73-86. <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1101533>
- Kerimkulova, S., y Kuzhabekova, A. (2017). Quality assurance in higher education of Kazakhstan. In S. Mahsood y Quyen T. N. D. (Eds.), *The Rise of Quality Assurance in Asian Higher Education* (pp. 87-108). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-100553-8.00006-9>
- Lasagabaster, D., y Doiz, A. (2016). CLIL students' perceptions of their language learning process: Delving into self-perceived improvement and instructional preferences. *Language Awareness*, 25(1-2), 110-126. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1122019>
- Lawrence, S., y Sharma, U. (2002). Commodification of Education and Academic LABOUR—Using the balanced scorecard in a university setting. *Critical Perspectives on Accounting*, 13(5-6), 661-677. <https://doi.org/10.1006/cpac.2002.0562>
- Lemos, M. S., Queirós, C., Teixeira, P. M., y Menezes, I. (2011). Development and validation of a theoretically based, multidimensional questionnaire of student evaluation of university teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(7), 843-864. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.493969>
- Letzkus, M., Álvarez, D., González, L., y Araya-Castillo, L. (2022). Mapa de

- consenso del estudiante universitario como cliente interno. *Revista de Ciencias Sociales (ve)*, XXVIII(E-6), 64-78. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38819>
- Maloshonok, N., y Shmeleva, E. (2019). Factors influencing academic dishonesty among undergraduate students at Russian Universities. *Journal of Academic Ethics*, 17(3), 313-329. <https://doi.org/10.1007/s10805-019-9324-y>
- Mishra, K., Boynton, L., y Mishra, A. (2014). Driving Employee Engagement. *International Journal of Business Communication*, 51(2), 183-202. <https://doi.org/10.1177/2329488414525399>
- Molinillo, S., Aguilar-Illescas, R., Anaya-Sánchez, R., y Vallespín-Arán, M. (2018). Exploring the impacts of interactions, social presence and emotional engagement on active collaborative learning in a social web-based environment. *Computers & Education*, 123, 41-52. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.04.012>
- Nakata, Y. (2020). Promoting self-regulation in low achievers: A case study of Japanese university EFL students. *International Journal of Applied Linguistics*, 30(1), 110-126. <https://doi.org/10.1111/ijal.12269>
- Nieminen, J. H., y Carless, D. (2023). Feedback literacy: A critical review of an emerging concept. *Higher Education*, 85(6), 1381-1400. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00895-9>
- Northedge, A. (2003). Rethinking teaching in the context of diversity. *Teaching in Higher Education*, 8(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/1356251032000052302>
- Nulty, D. D. (2008). The adequacy of response rates to online and paper surveys: What can be done? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 301-314. <https://doi.org/10.1080/02602930701293231>
- Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., Collins, K. M. T., Filer, J. D., Wiedmaier, C. D., y Moore, C. W. (2007). Students' perceptions of characteristics of effective college teachers: A validity study of a teaching evaluation form using a mixed-methods analysis. *American Educational Research Journal*, 44(1), 113-160. <https://doi.org/10.3102/0002831206298169>
- Palacios-Sánchez, J. M., Alzamora-Rivero, C. A., Amaya, P. M., y Franco-Del Carpio, C. M. (2023). Inter-reflexión en la docencia universitaria. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIX(E-8), 302-315. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i.40955>
- Papadakis, S. (2018). The use of computer games in classroom environment. *International Journal of Teaching and Case Studies*, 9(1). <https://doi.org/10.1504/IJTCs.2018.090191>
- Peungcharoenkun, T., y Waluyo, B. (2023). Implementing process-genre approach, feedback, and technology in L2 writing in higher education. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1), 34. <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00211-7>
- Pinargote-Macías, E. I., Vega, J. O., Moreira, J. S., y Díaz, T. M. (2022). Competencias del docente universitario en tiempos de pandemia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(E-7), 347-359. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.23>
- Poole, M. E., y Evans, G. T. (1989). Adolescents' self-perceptions of competence in life skill areas. *Journal of Youth and Adolescence*, 18(2), 147-173. <https://doi.org/10.1007/BF02138798>

- Quigley, C., y Kiely, E. (2021). An accessible method of delivering timely personalized feedback to large student cohorts. In F. M. Fung y C. Zimmermann (Eds.), *Technology-Enabled Blended Learning Experiences for Chemistry Education and Outreach* (pp. 133-149). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-822879-1.00006-8>
- Richardson, J. T. E. (2005). Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387-415. <https://doi.org/10.1080/02602930500099193>
- Rowley, J. (1996). Measuring Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 2(3), 237-255. <https://doi.org/10.1080/1353832960020306>
- Ryan, T., Henderson, M., Ryan, K., y Kennedy, G. (2023). Identifying the components of effective learner-centred feedback information. *Teaching in Higher Education*, 28(7), 1565-1582. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1913723>
- Small, F., y Attree, K. (2016). Undergraduate student responses to feedback: expectations and experiences. *Studies in Higher Education*, 41(11), 2078-2094. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1007944>
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T., y Stijnen, S. (2013). Understanding feedback: A learning theory perspective. *Educational Research Review*, 9, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.004>
- Uttl, B. (2023). Student Evaluation of Teaching (SET): Why the emperor has no clothes and what we should do about it. *Human Arenas*, 7, 403-437. <https://doi.org/10.1007/s42087-023-00361-7>
- Wipulanusat, W., Panuwatwanich, K., Stewart, R. A., y Sunkpho, J. (2020). Applying mixed methods sequential explanatory design to innovation management. In K. Panuwatwanich y C. Ko (Eds.), *The 10th International Conference on Engineering, Project, and Production Management. Lecture Notes in Mechanical Engineering* (pp. 485-495). Springer https://doi.org/10.1007/978-981-15-1910-9_40
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Springer Series in Cognitive Development* (pp. 1-25). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4_1