

**LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN EL
USO DE FEEDBACK FORMATIVO PARA LA
MEJORA DE SU APRENDIZAJE**

**THE INVOLVEMENT OF STUDENTS IN
FORMATIVE FEEDBACK TO IMPROVE
THEIR LEARNING**

Francisco Jiménez Jiménez

fjimenez@ull.edu.es

Juan José Sosa Alonso

jsosalo@ull.edu.es

Pablo Joel Santana Bonilla

psantana@ull.edu.es

Víctor Manuel Hernández Rivero

vhernan@ull.edu.es

Resumen

La función de la evaluación formativa es orientar el aprendizaje del alumnado y ofrecer al docente claves para reorientar su enseñanza mientras esta tiene lugar. La orientación del aprendizaje se sustenta en la calidad del feedback recibido y en el uso que se hace de él. Sin embargo, el feedback formativo no suele ser objeto de planificación, y se obvia el seguimiento del uso que hace el alumnado para la autorregulación del aprendizaje. Este trabajo recoge una experiencia innovadora en 7 asignaturas de 3 titulaciones, implicando a 242 estudiantes y 6 docentes. Tiene por objetivos explorar alternativas para la planificación previa y el seguimiento del feedback; aplicar procedimientos para ofrecer feedback que implique a los estudiantes en la autorregulación del aprendizaje; y conocer las percepciones que tienen los estudiantes acerca de la calidad del feedback recibido. Para la valoración de la experiencia se ha empleado un instrumento de planificación y seguimiento del feedback (diario), y un cuestionario dirigido a conocer la percepción del alumnado sobre el feedback recibido. El diario ha permitido la planificación del feedback y su comparación con el aportado. El alumnado señala que en la emisión de feedback ha participado tanto el profesorado como el propio alumnado, que ha recibido feedback después de la entrega del primer borrador y tras la entrega de los trabajos, que éste tuvo que ver prioritariamente con los contenidos de la tarea, y le permitió identificar aspectos a mejorar de la tarea e inferir claves para aplicar en futuras tareas.

Palabras claves: innovación educativa; evaluación formativa; feedback; educación superior; feedforward.

Abstract

The function of the assessment is to guide the learning of the students and to offer the teacher keys to reorient their teaching while it takes place. The orientation of learning is based on the quality of the feedback received and on the use made of it. However, the formative feedback is not usually the object of planning, and the follow-up of the use made by the students for the self-regulation of learning is ignored. This paper gathers an innovative experience in 7 subjects of 3 degrees, involving 242 students and 6 teachers. Its objectives are to explore alternatives for prior planning and monitoring of feedback; apply procedures to offer feedback that involves students in the self-regulation of learning; and know the perceptions that students have about the quality of feedback received. For the evaluation of the experience, an instrument for planning and monitoring the feedback (daily) was used, and a questionnaire aimed at understanding the students' perception of the feedback received. Teacher diaries have allowed the planning of the feedback and its comparison with the one provided. The students pointed out that both the faculty and the students themselves have participated in the broadcast of feedback, which has received feedback after the delivery of the first draft and after the delivery of the work, which had to do primarily with the contents of the task, and allowed them to identify aspects to improve the task and infer keys to apply in future tasks

Keywords: educational innovation; assessment; feedback; higher education; feedforward.

INTRODUCCIÓN

La evaluación constituye uno de los aspectos que condiciona de una manera más relevante cómo y qué aprende el alumnado (Brown & Pickford, 2013; Gibbs, y Simpson, 2009)). Su planificación desde un enfoque formativo, sitúa al feedback que recibe el alumnado como elemento clave para que la mejora del aprendizaje se haga efectiva desde la evaluación. Prever al principio de la asignatura la evaluación permite ofrecer al alumnado oportunidades para practicar las destrezas objeto de valoración (Brown & Pickford, 2013), y sirve de referencia para el diseño de las tareas.

Sin embargo, el feedback sigue siendo identificado como el punto más débil de la evaluación (Guest, 2013), y en la planificación de la evaluación no se suele considerar como un elemento más del concepto de alineamiento curricular propuesto por Biggs (2010), que sí contempla la relación de las competencias, resultados de aprendizaje y criterios de evaluación con las actividades de aprendizaje. Asimismo, en un diseño de las tareas que contemple su alineamiento curricular, además de precisar lo que ha de evidenciar el alumnado, las competencias que se pretende desarrollar o resultados de aprendizaje a alcanzar, y relacionar la evidencia de aprendizaje con los criterios de evaluación e instrumentos con los que será valorada, tenemos que pensar también en qué feedback formativo sería más interesante emplear.

No hemos de olvidar que el desarrollo y evaluación de competencias se asocia a la generación de ensayos y repeticiones, en cuyo proceso el feedback es uno de los medios principales para que los estudiante mejoren (Brown & Pickford, 2013). No obstante, la aportación de feedback no asegura que el alumnado haga uso de él para mejorar su aprendizaje (Boud y Molloy, 2015; Brown & Pickford, 2013), por lo que hemos de hacer algo más para que esto ocurra.

Entre estas iniciativas estaría la planificación del feedback que se aporte y el seguimiento del uso que hace el alumnado del mismo una vez recibido. En este cometido puede ser de utilidad la aportación de un feedback interrogativo a través de preguntas que inciten y orienten al alumnado en la búsqueda de alternativas para dar respuesta a los aspectos a mejorar; la posibilidad de planes de acción que consideren las iniciativas a adoptar a partir del contenido del feedback, o una explicación del modo en que se ha considerado efectivamente el feedback.

Asimismo, para que el feedback aporte claves formativas al alumnado para la autorregulación de su aprendizaje se han de adoptar decisiones desde el momento en que se solicita el desarrollo de una producción de aprendizaje al alumnado (*feedup*). La claridad de la información con la que se describe la tarea a realizar resulta relevante para focalizar la atención del alumnado sobre los aspectos clave del aprendizaje. Para ello se ha de aportar información sobre el propósito de la tarea y los productos

o resultados que han de evidenciar el aprendizaje, haciendo explícita la relación que tiene la tarea con otros elementos del currículo como las competencias que se pretenden desarrollar, los resultados de aprendizaje previstos y los criterios e instrumentos de evaluación con los que será valorada. Por último, en esta presentación de la tarea sería interesante también identificar los materiales de apoyo previstos para facilitar su desarrollo y aprovechamiento (bibliografía inicial, supuesto de partida).

Una vez el alumnado ha aportado su primera evidencia, es necesario aportar información sobre el proceso de aprendizaje (grado de realización de tareas, proceso de realización de tareas y/o procesos de autorregulación del aprendizaje). Ello permite apreciar similitudes y diferencias entre los criterios para el desempeño de la tarea y su producción y, orientar la mejora de lo realizado hasta el momento (*feedback*). Para que el efecto formativo de este *feedback* trascienda la mejora de la tarea en curso, la información aportada al alumnado habría de orientarse hacia las acciones que debería emprender y las estrategias que debería utilizar en la revisión de la misma tarea o en tareas futuras para mejorar su aprendizaje (*feedforward*). Para Cano (2016, p. 34), el *feedforward* «es el proceso que sugiere utilizar la retroalimentación para la mejora del desempeño o del aprendizaje en ocasiones futuras. Se trata de que cada persona se cuestione dónde va, cómo está yendo y hacia dónde debe ir para que el *feedback* se convierta en *feedforward*».

El estudio del *feedback*, considerado como aquel que se aporta a partir de la valoración de la información obtenida, de manera sistemática, mediante la aplicación de algún instrumento de evaluación (concepción que es la que se mantiene en este trabajo), es una línea de investigación consolidada en el campo de la investigación educativa en el ámbito universitario (Boud y Molloy, 2013; Cano, 2014; Hattie, y Timperley, 2007) que se justifica, entre otras razones, por las siguientes:

- Constituye un elemento de la estructura base de la intervención docente que es utilizado de manera frecuente por los profesionales del ámbito educativo, otra cuestión es el grado de eficiencia con el que se haga.
- Por otro lado, es un rasgo imprescindible de una evaluación formativa comprometida con la mejora del aprendizaje y, sin embargo, no suele ser objeto de planificación como otros elementos del proceso de diseño curricular ni, mucho menos, de seguimiento del uso que hace el alumnado para la mejora de su aprendizaje (Boud y Molloy, 2013).
- La nueva concepción del *feedback* formativo no se centra sólo en que el alumnado mejore su desempeño en las tareas de aprendizaje que está desarrollando, sino que además contribuya a generar aprendizajes que serán útiles para tareas subsiguientes (*feed-forward*) (Boud y Molloy, 2015; Cano 2014, 2016);

- La participación del alumnado en la aportación de feedback, ya sea a través de la autoevaluación o la evaluación entre iguales abre una excelente vía para la mejora del aprendizaje al favorecer la interiorización de los indicadores de evaluación para la autorregulación del aprendizaje (Kift, Nelson y Clarke, 2010; Ladyshevsky, 2015).

OBJETIVOS GENERALES

La experiencia que aquí se presenta se desarrolló en el contexto de un proyecto de innovación educativa titulado «Implicación del alumnado en la utilización del feedback formativo para la mejora de su aprendizaje: del feedback al feedforward», dentro de la convocatoria anual que realiza la Universidad de La Laguna, curso 2016/17. El punto referencia común que puso en marcha el ciclo de investigación-acción realizado se situó en hacer más formativo y útil para los estudiantes el feedback que recibe en el contexto de los sistemas de evaluación formativa que empleamos. Todo ello se concretó en los siguientes objetivos de reflexión, innovación y análisis:

1. Explorar alternativas para la planificación previa y el seguimiento del feedback.
2. Aplicar procedimientos para ofrecer feedback formativo que implique a los estudiantes en la autorregulación del aprendizaje
3. Conocer las percepciones que tienen los estudiantes acerca de la calidad del feedback recibido.

MÉTODO

Se ha seguido un proceso de investigación-acción colaborativa que toma como problema de partida hacer más útil el feedback formativo para la mejora y autorregulación del aprendizaje.

PARTICIPANTES

En la experiencia han participado seis docentes y 375 estudiantes (en todos los casos se solicitó y obtuvo el consentimiento informado al alumnado), de los que 242 cumplimentaron el cuestionario, matriculados en siete asignaturas (obligatorias), pertenecientes a cuatro titulaciones:

- Grado de Pedagogía:
 - Planes de Formación (PFO) (2º) (43/31 cuestionarios)
 - Organización de instituciones educativas (OIE) (3º) (81/53 cuestionarios)

- Asesoramiento institucional y sistemas de apoyo (AISm, grupo de mañana) (3º) (77/59 cuestionarios).
- Asesoramiento institucional y sistemas de apoyo (AISt, grupo de tarde) (3º) (40/32 cuestionarios)

- Maestro de Educación Primaria:
 - Sociedad, familia y escuela (SFI) (1º) (107/41 cuestionarios).

- Grado en Fisioterapia:
 - Valoración en Fisiología (VFI) (15/14 cuestionarios)

- Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas:
 - Innovación docente e investigación educativa en el ámbito de la educación física (IDI). (12/12 cuestionarios)

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

A) DIARIO

Este instrumento se organizaba en tres grandes apartados para sistematizar la recogida de información: contexto de la asignatura y de la tarea, descripción del feedback previsto (emisores y destinatarios, vías de provisión, momento en el que se aporta, margen temporal entre la entrega de evidencias y recepción del feedback, plazo para entregar la evidencia mejorada; instrumentos y estrategias para su provisión, tipos de feedback: tarea, proceso, autorregulación, personal), y descripción del desarrollo del feedback en una tarea conforme se iba aplicando. Partiendo de esta sistematización inicial fue posible determinar las características del feedback que se aplicó en las diferentes asignaturas que participan en la experiencia.

B) CUESTIONARIO

Para valorar la incidencia de la experiencia a través de la opinión del alumnado se elaboró un cuestionario *ad hoc*. Este se organizó en dos partes bien diferenciadas. Una primera parte, de naturaleza eminentemente descriptiva, en la que se pedía al alumnado información acerca de las seis dimensiones del feedback indicadas anteriormente y recogidas en la tabla 4, a la que se añadían algunas informaciones complementarias acerca de las informaciones y orientaciones iniciales, al comenzar la tarea (feed up). Los ítems que se incluían en esta primera parte del cuestionario se detallan en la tabla 1.

Tabla 1. Relación de ítems descriptivos del feedback recibido.

1. He recibido feedback del profesor o profesora
2. He recibido feedback de un compañero o compañera
3. He recibido feedback de grupos de compañeros y compañeras
4. Recibí feedback de manera oral de modo presencial
5. Recibí feedback de modo oral on line (aula virtual, WhatsApp,...)
6. Recibí feedback por escrito en papel en mano
7. Recibí feedback por escrito a través de e-mail o del aula virtual
8. Recibí feedback de modo gráfico (sombreado en una rúbrica,...)
9. He recibido feedback durante la realización de la tarea
10. He recibido feedback después de entregar el primer borrador
11. He recibido feedback una vez entregada definitivamente la tarea
12. Recibí feedback en el plazo acordado
13. El feedback fue acompañado de la calificación
14. Recibimos feedback todo el grupo clase
14. Recibimos feedback todo el grupo clase
15. Recibimos feedback como grupo pequeño
16. Recibí feedback individualmente
17. Solicité feedback individualmente y lo recibí
18. Solicitamos feedback como pequeño grupo y lo recibimos
19. He recibido feedback sobre contenidos de la tarea que debía ampliar o mejorar
20. He recibido feedback sobre estrategias de trabajo o habilidades que necesitaba desarrollar
21. He recibido feedback sobre aspectos personales (mensajes de ánimo, valoraciones sobre capacidades,...)
22. El/la profesor/a aclaró desde el principio lo que esperaba de sus estudiantes en la realización de la tarea
23. Fue fácil comprender los criterios de evaluación con los que era valorada la tarea

La segunda parte del cuestionario (ítems 24 a 34) poseía una orientación más valorativa, en la que se indagaba acerca de la percepción de calidad, efectividad y efectos del feedback recibido sobre la autorregulación del aprendizaje. Los ítems que se incluían en esta primera parte del cuestionario se detallan en la tabla 2.

Tabla 2. Relación de ítems valorativos del feedback recibido.

-
24. Recibí suficiente feedback sobre mi trabajo
-
25. Comprendí el feedback que me dio el/la profesor/a sobre mi trabajo
-
26. El feedback que me dieron sobre mi trabajo llegó tarde para ser útil
-
27. Después de recibir el feedback hubo tiempo suficiente para mejorar la tarea antes de la entrega definitiva
-
28. El feedback recibido me hizo volver a consultar el material que había visto en el curso
-
29. El feedback recibido me permitió identificar los aspectos a mejorar de la tarea
-
30. A partir del feedback recibido concreté un plan de acción para mejorar la tarea
-
31. El feedback recibido me permitió inferir/aprender claves para aplicar en tareas futuras.
-
32. Aportar feedback a mis compañeros me ha permitido afianzar mi comprensión de los contenidos de la asignatura.
-
33. Dar feedback a mis compañeros ha favorecido que tenga una actitud crítica ante mis propias producciones/tareas
-
34. Ofrecer feedback a mis compañeros/as ha hecho que llegue a comprender mejor las demandas de la tarea.
-

En todos los casos la escala de respuesta se organizaba en 5 niveles (1 a 5) oscilando entre el valor descriptivo «nada» (1) y «mucho» (5). El cuestionario se sometió a la validación de contenido de tres expertos, docentes universitarios y con amplia experiencia en el ámbito de la evaluación formativa. Asimismo se obtuvo una buena consistencia interna calculada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, alcanzándose una puntuación de .923.

PROCEDIMIENTO

El desarrollo de la experiencia supuso un proceso de revisión documental específica y la elaboración de un instrumento con la doble intención de planificar el feedback a aportar al alumnado en una de las tareas de la asignatura (actividad rica o compleja) que se impartía, y de realizar un diario de seguimiento de su implementación y del uso que hacía de él el alumnado. La contextualización didáctica de las tareas tomadas como referencia en esta experiencia se expone en la tabla 3.

TABLA 3. CONTEXTUALIZACIÓN DIDÁCTICA DE LAS TAREAS

Asignatura (alumnos matriculados)	Descripción	Ubicación/ Duración	Metodología	Carácter del feedback	Feedback entre iguales
(OIE-81)	Identificación de habilidades de trabajo en grupo	1ª Práctica 5 semanas	Introspección Búsqueda y discriminación de recursos	Grupal (4 a 7)	Si
(AISm-77) (AIST-40)	Cómo asesorar los procesos de auto-revisión en instituciones educativas	2ª Práctica 5 semanas	Dramatización asociada a la acción. Grabación y análisis	Grupal	Si
(IDI-12)	Elaboración de un Proyecto de Innovación Docente o de Investigación en Educación Física, relacionado con el TFM	2ª Práctica 5 semanas	Aprendizaje Basado en Proyecto	Individual	No
(PFO- 43)	Identificar los elementos definitorios de la realidad que denominamos «formación»	1ª Práctica 3 semanas	Selección, lectura, análisis y debate de textos	Individual-Grupal	Si
(VFI-15)	Habilidades en manejo y valoración de patologías musculares	2ª Práctica 3 semanas	Simulación de una valoración en condiciones de práctica académica	Grupal	Si
SFE (107)	Elaborar un programa de intervención tutorial para la Ed. Primaria	Práctica única 5 semanas	Aprendizaje basado en proyectos	Grupal	Si

A pesar de disponer del modelo de diario al principio del desarrollo de las asignaturas, por diversos motivos, solo se siguió este procedimiento formal en dos de ellas. En el resto de las asignaturas, la planificación y seguimiento del feedback se realizó de manera intencional pero no reflejada documentalmente¹. No obstante, en los casos de las asignaturas en los

¹ Esto nos llevó a cuestionar si la implementación del diario implicaba un aumento de las tareas burocráticas durante el desarrollo de las asignaturas, y si esta labor no se podría realizar de una manera más eficiente, por ejemplo, mediante un diario colaborativo, basado en informes periódicos en el marco de las sesiones de seguimiento del grupo de innovación.

que el diario no se llegó a concretar por escrito, la información relevante a extraer del mismo se completó mediante los informes de seguimiento, orales, realizados en las sesiones de seguimiento del grupo de innovación (Tabla 4).

De forma simultánea, se fue elaborando el cuestionario específico de seguimiento, a cumplimentar por el alumnado, mientras se desarrollaban las asignaturas tomadas como referencia por cada docente para esta experiencia. En cada una de ellas se seleccionó una tarea en la que se aplicó el feedback planificado. Tras la finalización de las asignaturas se aplicó el cuestionario.

RESULTADOS

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS DIARIOS DE LAS ASIGNATURAS (EXPLÍCITOS E IMPLÍCITOS).

Las variantes del feedback planificado y aplicado, atendiendo a las intencionalidades y pretensiones de los docentes responsables de las diferentes asignaturas participantes en la experiencia de innovación, se resumen en la tabla 4.

28

Tabla 4. CARACTERÍSTICAS DESCRIPTIVAS DEL FEEDBACK APLICADO EN CADA UNA DE LAS ASIGNATURAS PARTICIPANTES EN LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN.

Dimensiones	Categorías	OIE	AIS-m	AIS+I	IDI	PFO	VFI	SFE
1. Agentes que proporcionan el feedback	El profesor	X	X	X	X	X	X	X
	Compañeros							
	Compañeros de grupo	X	X	X		X	X	
	Grupo clase					X	X	
2. Destinatarios feedback	Individuos				X		X	
	Pequeño grupo	X	X	X		X	X	X
	Grupo-clase	X	X	X				X
3. Medios de provisión del feedback	Oral	X	X	X	X		X	X
	Escrito en papel	X						
	Escrito digitalizado				X	X		
	Gráfico, por medio de rúbrica					X		

4. Momento de feedback	Concurrente	X	X	X				
	Justo al terminar		X	X	X	X	X	
	Retardada	X					X	
5. Tipos de feedback	Tarea	X	X	X	X	X	X	
	Proceso	X	X	X	X	X		
	Autorregulación		X	X	X			
	Valoración personal		X	X			X	
6. Orientación pasada/futura de la información que incluye	Retrospectivo (feedback)	X	X	X	X	X	X	
	Acción futura (feed-forward)	X	X	X	X	X	X	

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

Los datos del cuestionario se sometieron a un análisis estadístico descriptivo (valores de medias y desviaciones típicas por asignatura). El análisis fue realizado con el paquete estadístico SPSS v21. En primer lugar se presentan los resultados de los ítems 1 a 23, tomando como referencia las dimensiones descriptivas recogidas en la tabla 4. A continuación se presentan los resultados de los ítems 24 a 34.

1 **Descripción** del feedback recibido, a partir de las respuestas emitidas a los ítems 1 a 23 del cuestionario.

En este apartado vamos a tratar de responder a las dos cuestiones siguientes:

- ¿Cómo es la percepción que tienen los estudiantes de las características del feedback recibido?
- ¿Se relaciona la descripción que hace el alumnado del feedback recibido con la declaración del profesor del feedback que pretendía ofrecer, a partir de los datos recogidos en las tablas 3 y 4?

Para responder a estas cuestiones iremos presentando los resultados ajustándonos a las dimensiones descriptivas detalladas en la tabla 4.

a) Agentes que proporcionan el feedback.

TABLA 5. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS, POR ASIGNATURA Y TOTAL (ESCALA DE 1 A 5) DE LOS ÍTEMS 1 A 4 DEL CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO, RELACIONADOS CON LOS AGENTES QUE PROVEÍAN FEEDBACK.

Asignatura		1. Feedback-profesor	2. Feedback-compañero	3. Feedback-grupo compañeros	4. Oral-presencial
OIE	Media	3,85	3,57	3,48	3,60
	Desv. típ.	1,045	1,065	1,038	,975
AISm	Media	4,69	3,75	3,98	4,36
	Desv. típ.	,534	1,108	,777	,737
VFI	Media	4,79	3,93	3,79	4,36
	Desv. típ.	,426	,997	,802	,633
IDI	Media	4,58	1,92	2,08	4,33
	Desv. típ.	,515	1,084	1,165	,778
PFO	Media	3,77	3,61	2,84	3,65
	Desv. típ.	,884	,919	,860	1,018
SFE	Media	4,32	3,78	3,20	4,03
	Desv. típ.	,879	,909	1,005	1,088
AISt	Media	4,50	4,00	3,50	4,22
	Desv. típ.	,672	,762	1,107	1,008
Total	Media	4,30	3,65	3,42	4,03
	Desv. típ.	,867	1,068	1,058	,970

Como se observa, en todos los casos se reconoce la intervención de todos los agentes de provisión del feedback (con niveles diferentes de implicación percibida, según asignaturas), coincidiendo, además, con las pretensiones de las diferentes asignaturas (ver tabla 4). En todos los casos los valores son congruentes con lo detallado en el diario del profesor, excepto en el caso de la asignatura PFO, donde pese a que explícitamente se perseguía promover la provisión de feedback por parte del grupo de compañeros y de la clase, los valores que describen los alumnos son relativamente bajos, menores que los de las asignaturas cuyo profesor no contemplaba este agente de provisión de feedback de manera explícita como es el caso de SFE.

El bajo resultado obtenido en esta asignatura (PFO) respecto a la percepción de feedback ofrecido por los compañeros quizá se explique porque es la asignatura que preveía una tarea de más corta duración y, además, a comienzo de curso, como primera tarea del mismo (ver Tabla 1).

b) Destinatarios del feedback.

TABLA 6. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS, POR ASIGNATURA Y TOTAL (ESCALA DE 1 A 5) DE LOS ÍTEMS 14 A 16 DEL CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO, RELACIONADOS CON LOS DESTINATARIOS DEL FEEDBACK.

Asignatura		14. Grupo-clase	15. Grupo-pequeño	16. Individualmente
OIE	Media	3,90	3,92	2,38
	Desv. típ.	1,044	,966	1,276
AISm	Media	4,14	4,14	3,17
	Desv. típ.	1,058	1,093	1,354
VFI	Media	3,43	3,86	4,07
	Desv. típ.	1,399	1,099	,730
IDI	Media	2,42	1,73	4,67
	Desv. típ.	1,505	1,272	,651
PFO	Media	3,77	4,20	3,63
	Desv. típ.	1,359	,887	1,159
SFE	Media	4,23	4,20	2,88
	Desv. típ.	1,000	1,030	1,400
AISt	Media	4,25	4,31	3,69
	Desv. típ.	1,136	,780	1,469
Total	Media	3,94	4,00	3,21
	Desv. típ.	1,204	1,119	1,407

En todos los casos, excepto en el caso de la asignatura IDI (con sólo 12 alumnos), los destinatarios preferentes del feedback han sido el grupo clase o los pequeños grupos de trabajo en que se dividían. Los resultados obtenidos a partir de las respuestas del cuestionario son perfectamente congruentes con las pretensiones del profesorado (ver tabla 4).

c) Medios de provisión del feedback.

TABLA 7. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS, POR ASIGNATURA Y TOTAL (ESCALA DE 1 A 5) DE LOS ÍTEMS 5 A 8 DEL CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO, RELACIONADOS CON LOS MEDIOS DE PROVISIÓN DEL FEEDBACK.

Asignatura		5. Oral-on-line	6. Escrito-en-papel	7. Escrito-on-line	8. Modo-gráfico
OIE	Media	3,26	2,68	3,66	4,00
	Desv. típ.	1,318	1,252	,960	1,103
AlSm	Media	3,80	2,92	3,98	4,46
	Desv. típ.	1,111	1,330	1,008	,773
VFI	Media	1,79	2,07	2,36	2,36
	Desv. típ.	1,122	1,141	1,692	1,447
IDI	Media	3,00	1,33	4,00	3,00
	Desv. típ.	1,651	,651	,775	1,414
PFO	Media	3,35	2,70	3,66	4,13
	Desv. típ.	1,473	,988	1,143	1,088
SFE	Media	3,26	1,90	3,39	3,37
	Desv. típ.	1,332	1,241	1,412	1,457
AlSt	Media	3,53	3,06	3,72	3,63
	Desv. típ.	1,244	1,294	1,085	1,362
Total	Media	3,34	2,56	3,64	3,84
	Desv. típ.	1,354	1,297	1,190	1,284

De los datos se deduce que la rúbrica es el medio de provisión del feedback más utilizado y, además, de manera equivalente en todas las asignaturas (las diferencias no son estadísticamente significativas), aunque contrasta con lo planificado, donde solo una de las asignaturas (PFO) tenía previsto el empleo intencional de esta opción de comunicación. Sorprende también que el dato de que el feedback «oral» (el más inmediato y fácil de proveer) se perciba como menos utilizado en la mayor parte de las asignaturas que el feedback escrito digitalizado o el que se ofrece mediante rúbrica (incluso en asignaturas de pocos alumnos, como es el caso de IDI).

Cotejando estos resultados con lo expresado en la tabla 4, se observan de nuevo algunas incongruencias entre la percepción de los alumnos y las pretensiones de los docentes, en particular en la asignatura OIE.

La percepción de escaso feedback oral en las diferentes asignaturas, en relación al nivel de feedback escrito digitalizado o por medio de rúbricas que informan los alumnos quizá pueda explicarse en función de la «visibilidad», relevancia o importancia que se concede al mismo por parte del alumnado dado su carácter efímero, no en términos de mayor o menor presencia. Es decir, es posible que el alumno entienda que el feedback es el que se provee de manera específica, fundamentalmente escrita, y no el oral, aunque sea planificado. Estos resultados invitan a reflexionar acerca de utilidad del feedback oral cuando no se apoya con algún tipo de registro que ofrezca una orientación más estable al alumnado de los aspectos a revisar.

d) Momento de provisión del feedback.

TABLA 8. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS, POR ASIGNATURA Y TOTAL (ESCALA DE 1 A 5) DE LOS ÍTEMES 14 A 16 DEL CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO, RELACIONADOS CON EL MOMENTO DE PROVISIÓN DEL FEEDBACK.

Asignatura		9 Durante-la-tarea	10. Después-borrador	11. Después-entrega
OIE	Media	3,51	4,04	4,12
	Desv. típ.	1,137	,919	1,022
AISm	Media	4,55	4,61	4,54
	Desv. típ.	,730	,616	,837
VFI	Media	3,85	3,43	3,29
	Desv. típ.	1,068	1,742	1,204
IDI	Media	3,73	4,58	4,67
	Desv. típ.	,467	,515	,816
PFO	Media	3,65	3,58	4,13
	Desv. típ.	1,199	1,285	,860
SFE	Media	3,95	4,28	4,23
	Desv. típ.	1,048	,816	,842
AIST	Media	4,25	4,56	4,19
	Desv. típ.	,803	,619	,931
Total	Media	3,98	4,22	4,22
	Desv. típ.	1,041	,986	,958

En este caso, se observa que en todas las asignaturas el feedback ha estado presente a lo largo de todos los momentos (durante

la tarea y con las entregas parcial y definitivas) y que ello, además, es congruente con las pretensiones expresadas por el profesorado en el momento de la planificación.

El feedback concurrente (procesual) está, según el alumnado, menos presente que el que se ofrece al terminar la tarea o de manera retardada, excepto en las asignaturas AISm y AISt, en el que el alumnado percibe la presencia del feedback en los tres momentos con igual intensidad. Es posible que la percepción que tiene el alumnado de presencia de feedback a lo largo de todo el proceso didáctico en esta asignatura (AISt y AISm) esté relacionado con la estrategia didáctica con que se plantea la tarea: Dramatización asociada a la acción, grabación y análisis.

e) Tipos de feedback.

TABLA 9. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS, POR ASIGNATURA Y TOTAL (ESCALA DE 1 A 5) DE LOS ÍTEMS 19 A 21 DEL CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO, RELACIONADOS CON LOS TIPOS DE FEEDBACK.

Asignatura		19. FB contenidos-tarea	20. FB estrategias-habilidades	21. FB personal
OIE	Media	4,06	3,56	2,51
	Desv. típ.	,949	,958	1,310
AISm	Media	4,43	4,22	3,27
	Desv. típ.	,775	,767	1,284
VFI	Media	3,57	3,21	3,57
	Desv. típ.	1,089	1,188	,938
IDI	Media	4,33	3,42	2,75
	Desv. típ.	,651	,793	1,288
PFO	Media	4,06	3,35	2,68
	Desv. típ.	,892	1,199	1,351
SFE	Media	4,43	4,10	2,93
	Desv. típ.	,844	,889	1,349
AISt	Media	4,56	4,19	3,84
	Desv. típ.	,564	,896	1,167
Total	Media	4,26	3,84	3,04
	Desv. típ.	,864	1,000	1,340

De la inspección de la tabla se deduce que el feedback presente en mayor medida es, en todos los casos, el centrado en la tarea. El menos percibido por el alumnado es el que se centra en la valoración personal, excepto en el caso de VFI que es el feedback dirigido a las estrategias y habilidades. Destaca, de nuevo el resultado obtenido en las asignaturas

AlSm, AlSt, y el de SFE, en las que la presencia de feedback orientado a la tarea y a los procesos es alto y el orientado a la valoración personal bastante mayor que el que se da en las restantes asignaturas excepto VFI. De nuevo, esta diferencia puede que se explique por el tipo de estrategia didáctica con que se desarrolla la tarea de referencia, que propicia una intensa interacción personal y la ejecución de procesos.

f) Grado de atendimento percibido al solicitar feedback.

TABLA 10. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS, POR ASIGNATURA Y TOTAL (ESCALA DE 1 A 5) DE LOS ÍTEM 17 Y 18 DEL CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO, RELACIONADOS CON EL GRADO DE ATENDIMIENTO A LA SOLICITUD DEL FEEDBACK.

Asignatura		17. Solicite FB individual	18. Solicitamos FB grupo-pequeño
OIE	Media	2,33	3,49
	Desv. típ.	1,322	1,120
AlSm	Media	3,21	4,30
	Desv. típ.	1,509	,844
VFI	Media	3,50	3,71
	Desv. típ.	1,605	1,437
IDI	Media	3,50	1,42
	Desv. típ.	1,508	,515
PFO	Media	3,17	4,06
	Desv. típ.	1,104	,964
SFE	Media	2,84	3,85
	Desv. típ.	1,443	1,131
AlSt	Media	3,81	4,38
	Desv. típ.	1,378	,751
Total	Media	3,07	3,85
	Desv. típ.	1,463	1,177

Los resultados de la tabla 10 apuntan claramente a un predominio de la solicitud y ofrecimiento de feedback de naturaleza grupal frente a la posibilidad de hacerlo de manera individual. No obstante, los resultados son difíciles de interpretar, dado que la redacción de los ítem no permite discriminar si la respuesta se está refiriendo a la solicitud de feedback o bien al grado de atendimiento de dicha solicitud, si se produjo. Este es, sin duda, un elemento mejorar del instrumento de cara a aplicaciones futuras.

En todo caso, el resultado obtenido en la asignatura IDI es perfectamente congruente con el planteamiento que se hace en la misma, facilitado este por la ratio de estudiantes de esta asignatura.

g) Otras características descriptivas del feedback recibido.

TABLA 11. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS, POR ASIGNATURA Y TOTAL (ESCALA DE 1 A 5) DE LOS ÍTEMOS 12 Y 13 DEL CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO, RELACIONADOS CON EL CUMPLIMIENTO DE PLAZOS EN LA PROVISIÓN DEL FEEDBACK (ÍTEM 12) Y DE SI EL MISMO IBA ACOMPAÑADO DE CALIFICACIÓN (ÍTEM 13).

Asignatura		12. En-plazo	13. Con calificación
OIE	Media	3,58	3,71
	Desv. típ.	1,054	1,119
AISm	Media	4,34	4,05
	Desv. típ.	,757	1,206
VFI	Media	3,57	2,79
	Desv. típ.	1,089	1,672
IDI	Media	4,09	1,33
	Desv. típ.	,701	,651
PFO	Media	3,87	4,23
	Desv. típ.	,885	,805
SFE	Media	4,22	4,22
	Desv. típ.	,791	1,129
AISt	Media	4,44	4,03
	Desv. típ.	,716	1,092
Total	Media	4,05	3,82
	Desv. típ.	,918	1,296

Con respecto al grado de cumplimiento de los plazos a la hora de proveer el feedback, el alumnado percibe que se ha cumplido en todos los casos. En las asignaturas OIE, PFO y VFI se percibe, no obstante, un menor nivel de cumplimiento de plazos que en las restantes asignaturas, lo que puede deberse al hecho de que en OIE y PFO, la tarea de referencia se coloca al comienzo de la asignatura, cuando todavía se están organizando grupos y se está ofreciendo grandes volúmenes de información relacionadas con las dinámicas de clase. Todo ello puede que haya afectado a los plazos en los que el feedback se provea.

El otro aspecto que se evidencia en la tabla 11 es que en todos los casos, excepto en la asignatura IDI, el feedback solía ir asociado a una calificación.

i) Presencia/ausencia de feed-up y claridad del mismo.

TABLA 12. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS, POR ASIGNATURA Y TOTAL (ESCALA DE 1 A 5) DE LOS ÍTEMS 22 Y 23 DEL CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO, RELACIONADOS CON PRESENCIA DE FEED-UP (ÍTEM 22) Y DE SI EL MISMO IBA ACOMPAÑADO LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN (ÍTEM 23).

Asignatura		22. Profesor-aclaró-expectativas	23. Fácil-comprensión-criterios
OIE	Media	3,49	3,19
	Desv. típ.	1,031	1,001
AISm	Media	4,26	4,09
	Desv. típ.	,807	,823
VFI	Media	3,93	3,71
	Desv. típ.	,997	1,139
IDI	Media	3,92	3,58
	Desv. típ.	,900	,900
PFO	Media	3,90	3,48
	Desv. típ.	,870	,962
SFE	Media	4,20	3,88
	Desv. típ.	,954	1,005
AIST	Media	4,56	4,25
	Desv. típ.	,759	,568
Total	Media	4,04	3,75
	Desv. típ.	,959	,977

En general, se observa que el feed up estuvo presente en todas las asignaturas del estudio, es decir, el alumnado percibió que, para la tarea objeto de encuesta, se definió bastante lo que se esperaba de ellos y, también, aunque en menor medida, los criterios de evaluación con que se les iba a evaluar.

TABLA 13. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS, POR ASIGNATURA Y TOTAL (ESCALA DE 1 A 5) DE LOS ÍTEMS 24 A 34 DEL CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO, RELACIONADOS CON LOS ASPECTOS MÁS VALORATIVOS DE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO (VALORACIÓN DE LA CALIDAD DEL FEEDBACK Y VALORACIÓN DE LOS EFECTOS DEL FEEDBACK RECIBIDO Y DEL FEEDBACK OFRECIDO).

VFI (n=14)		AISm (n=59)		OIE (n=53)		Asignatura
Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	
1,099	3,86	,684	4,47	1,060	3,62	24. Suficiente FB
,914	4,29	,750	4,41	,965	3,62	25. Comprendí-FB
1,550	3,36	1,268	2,28	1,180	2,50	26. FB llegó-tarde
1,328	2,93	,931	4,10	1,038	3,54	27. Tiempo-suficiente-mejora
,994	3,29	,789	4,21	,989	3,42	28. FB Consultar-material
,864	3,86	,745	4,38	,942	3,77	29. FB Identificar-aspectos-mejorar
1,122	3,79	,926	4,14	,958	3,44	30. FB Plan-de-acción
,745	3,64	,938	4,12	1,019	3,54	31. FB Futuras-tareas
,917	3,93	,974	3,88	,992	3,30	32. Comprensión-contenidos
,770	4,14	,955	3,97	,875	3,25	33. Actitud-autocrítica
,730	3,93	,868	3,86	,927	3,40	34. Comprender-demandas-tareas

Total (n=241)		AISI (n=32)		SFE (n=41)		PFO (n=31)		IDI (n=12)	
Desv. fip.	Media	Desv. fip.	Media	Desv. fip.	Media	Desv. fip.	Media	Desv. fip.	Media
,937	4,01	,707	4,38	1,000	4,00	,715	3,61	,866	3,75
,876	4,11	,621	4,53	,910	4,15	,688	3,84	,793	4,08
1,242	2,25	,615	1,41	1,328	2,08	1,148	2,58	,452	1,75
1,088	3,89	,772	4,28	1,229	4,12	1,135	3,77	,900	3,92
,993	3,80	,553	4,22	1,074	4,03	1,092	3,48	,937	3,17
,862	4,13	,701	4,34	,910	4,15	,856	4,00	,669	4,58
1,020	3,84	,801	4,06	1,029	3,88	1,142	3,35	,651	4,67
,961	3,87	,671	4,47	,805	3,95	1,028	3,33	,866	3,75
1,064	3,56	,851	4,28	,919	3,61	,944	2,93	1,155	2,33
,992	3,59	,588	4,09	1,003	3,49	,980	3,19	1,155	2,67
,996	3,59	,634	4,28	1,075	3,51	,998	3,06	,996	2,58

Los ítems 24 y 25 relativos a la cantidad y claridad del feedback aportado presentan valores altos en todas las asignaturas acreditando el compromiso del profesorado por ofrecer un feedback de calidad.

En cuanto al momento de la recepción del feedback para que fuera útil para el alumnado (ítem 26), y al tiempo disponible para la mejora de la tarea antes de la entrega definitiva (ítem 27), solo la asignatura de VFI presenta valores que requieren alguna alternativa, el resto de las asignaturas no muestran problemas en este aspecto.

Respecto a los efectos del feedback recibido, en todas las asignaturas el alumnado destaca que les llevó a consultar de nuevo el material de la asignatura (ítem 28) e identificar los aspectos a mejorar (ítem 29), mostrando valores altos en ambos casos las asignaturas AIS y SFE, obteniendo el valor más alto en los aspectos a mejorar la asignatura IDI. En este último caso, los valores obtenidos han podido estar motivados por la baja ratio de alumnado de esta asignatura y el feedback individual recibido.

Los valores del ítem 30 muestran que todas las asignaturas acreditan su compromiso con promover la implicación del alumnado en el uso del feedback recibido para la mejora del aprendizaje, al menos mediante la concreción de un plan de acción a partir de las orientaciones recibidas, destacando en este aspecto las asignaturas IDI y AIS, caracterizada la primera por una metodología en la que el alumnado asume un alto grado de autonomía y participación activa, y la segunda por una interacción individualizada.

En la búsqueda de que el feedback aportado tenga una transferencia hacia la solución de situaciones similares en el futuro (ítem 31) todas las asignaturas han obtenido un valor alto, destacando de nuevo la asignatura AIS en la que la metodología empleada integra diversas fases (dramatización asociada a la acción, grabación y análisis) en las que destaca una evaluación por parte del alumnado de lo realizado. Es posible que el carácter auténtico de las tareas desarrolladas en esta experiencia facilite que el feedback aportado trascienda la tarea de referencia.

Por último los resultados de los ítems (32 a 34) muestran que la participación del alumnado en la aportación de feedback a sus iguales les ha permitido a estos una mejor comprensión de las demandas de la tarea, de los contenidos desarrollados y el desarrollo de una actitud crítica de sus propias producciones de aprendizaje, situándoles en el camino de la autorregulación académica.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para el desarrollo de este apartado, se van a tomar como referencia los objetivos de la experiencia.

En cuanto al primer objetivo, los diversos indicadores consensuados acerca del tipo de feedback a aportar al alumnado han constituido una alternativa válida para hacer efectiva la planificación del feedback (Tabla 4), independientemente de que solo se formalizara documentalmente esta planificación en dos de las asignaturas (OIE e IDI).

Por otro lado, la introducción del diario ha permitido la planificación del feedback y su seguimiento, contrastando el feedback planificado con el realizado en la práctica. En cuanto a los destinatarios del feedback, el número de estudiantes (ratios) ha condicionado quienes han sido los destinatarios del feedback: individual o pequeño grupo.

Respecto al segundo objetivo, hemos de asumir que el seguimiento del uso que hacía el alumnado para la mejora y autorregulación del aprendizaje ha presentado más dificultades, y no ha sido posible atenderlo de una manera efectiva en esta experiencia. Solo en una de las asignaturas (IDI) se solicitó de forma explícita al alumnado que respondiera con un plan de acción al recibir el feedback por vía escrita digital. En este plan de acción el alumnado debía precisar las iniciativas a adoptar a partir de las orientaciones recibidas, y discriminar si alguna de ellas le resultaba útil para la mejora de su desempeño en situaciones futuras (feedforward), como plantea Cano (2016). Es necesario resaltar que el reducido número de estudiantes de esta asignatura facilitó el desarrollo de esta iniciativa. Otra alternativa para situaciones futuras podría dirigirse a que el alumnado señale las aportaciones incorporadas a la tarea en curso a partir de las orientaciones recibidas en el feedback formativo.

No obstante, y haciendo inferencias a partir de algunos resultados obtenidos de las respuestas ofrecidas por el alumnado al cuestionario, se puede señalar que para favorecer la autorregulación se requiere potenciar el feedback sobre estrategias y habilidades, sin olvidar los aspectos personales relacionados con el aprendizaje. Asimismo, el alumnado reconoce que tanto el feedback recibido como el ofrecido, les han sido útiles para identificar aspectos de mejora en su aprendizaje e inferir claves para aplicar en tareas futuras (feed-forward).

En relación al tercer objetivo del estudio, a partir del análisis de los resultados obtenidos en la parte más descriptiva del cuestionario aplicado, se concluye que los alumnos perciben que:

- En la mayoría de las asignaturas, han intervenido todos los agentes posibles de provisión del feedback (profesor, compañeros y grupo).
- Los destinatarios preferentes del feedback han sido el grupo clase o los pequeños grupos de trabajo en que se dividía.
- La rúbrica ha sido el medio de provisión del feedback más utilizado y, además, de manera equivalente en todas las asignaturas, a pesar de que solo formó parte de lo planificado por una asignatura (Tabla 4).

- El feedback «oral» (el más inmediato y fácil de proveer) ha sido menos utilizado en la mayor parte de las asignaturas que el feedback escrito digitalizado. Es posible que el alumno entienda que el feedback es el que se provee de manera específica, fundamentalmente escrita, y no el oral, aunque sea planificado, por lo que tiende a percibirlo con menor interés e intensidad. También su carácter efímero dificulta su percepción por parte del alumnado.
- El feedback ha estado presente a lo largo de todos los momentos (durante la tarea y con las entregas parcial y definitiva). No obstante, el feedback concurrente (procesual) tiende a estar menos presente que el que se ofrece al terminar la tarea o de manera retardada en tres de las asignaturas.
- El tipo de feedback mayoritario ha sido el centrado en la tarea. El menos percibido por el alumnado es el que se centra en la valoración personal.
- Que ha habido cumplimiento de los plazos a la hora de proveer el feedback y que este solía ir asociado a una calificación.
- En todos los casos, se aclaró desde un principio lo que se esperaba de ellos en relación a la tarea y, también, aunque en menor medida, los criterios de evaluación con que se les iba a evaluar (feedup).

Un análisis global de las respuestas emitidas por el alumnado a los ítems de la parte más descriptiva del feedback recibido, permite concluir que las percepciones del alumnado han sido bastante congruentes con las pretensiones del profesorado, en relación al feedback planificado.

Por otro lado, y con las diferencias de intensidad propias de las peculiaridades de las asignaturas, tareas propuesta y número de alumnos a atender, se puede concluir que, en todos los casos, se logró ofrecer feedback planificado y que este contenía los elementos previstos inicialmente por el profesorado, vinculados a los principios teóricos que sustentan la idea de un feedback sostenible, que según (Hounsell, Hounsell y Litjens (2008) se caracteriza por los siguientes rasgos: a) implicar a los estudiantes; b) Implica a los estudiantes en determinar qué es un resultado de calidad; c) Estimula a los estudiantes a desarrollar habilidades para autoevaluarse; d) Capacita a los estudiantes para plantear sus objetivos y planificar su proceso de aprendizaje; y e) Promueve tareas de evaluación que aumentan el compromiso y la dedicación de los estudiantes.

Esto se refleja, además, en los resultados obtenidos en el análisis de las respuestas a la parte más valorativa de las percepciones del alumnado, que permiten concluir que el alumnado de todas las asignaturas percibe un nivel adecuado de calidad y utilidad del feedback recibido, aunque esta percepción no es homogénea y varía entre asignaturas.

Los resultados obtenidos, sumados a los análisis realizados, nos remiten a la idea que la percepción de calidad y utilidad del feedback percibido parece estar mediada por una combinación de factores, entre los que figuran el momento del curso en que se plantea la tarea, la duración de la misma, el planteamiento didáctico de la asignatura y el número de alumnos a los que se atiende.

Por otro lado, el factor que parece condicionar, en mayor medida, los posibles efectos sobre la autorregulación en el aprendizaje, es la percepción de utilidad-calidad del feedback recibido.

En cualquier caso, los valores moderadamente positivos relacionados con la aportación de feedback en grupo entre compañeros pueden estar condicionado por la falta de familiarización con este tipo de habilidades. Este aspecto requiere una mayor reflexión, investigación y seguimiento, por lo que será el objetivo principal del siguiente ciclo de innovación que adopte el grupo que presenta este estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIGGS, J. (2010). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BOUD, D. y MOLLOY, E. (Coords.) (2015). *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea.
- BROWN, S., y PICKFORD, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- CANO, E. (2014). *Análisis de las investigaciones sobre feedback: aportes para su mejora en el marco del EEES*. *Bordón*, 66(4), 9-24.
- CANO, E. (2016). *Del feedback al feedforward*. En N. Cabrera y R. M. Mayordomo (eds.), *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología* (pp. 31- 40). Barcelona: LMI. (Colección Transmedia XXI).
- GUEST, J. (2013). *Assessment and feedback*. Document for the Open University. Disponible en: <http://www.economicsnetwork.ac.uk/handbook/feedback.html> [Recuperado 6/06/2017].
- GIBBS, G. y SIMPSON, C. (2009) *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Octaedro.
- HATTIE, J., y TIMPERLEY, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- HOUNSELL, D., McCUNE, V., HOUNSELL, J., y LITJENS, J. (2008). *The quality of guidance and feedback to students*. *Higher Education Research y Development*, 27: 1, 55- 67. Disponible en: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07294360701658765#.UcrJ4_IZZE4 [Recuperado 6/06/2017].

- KIFT, S., NELSON, K., y CLARKE, J. (2010). *Transition pedagogy: A third generation approach to FYE*. A case study of policy and practice for the higher education sector, *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 1 (1),1-20.
- LADYSHEWSKY, R. K. (2015). *El papel de los compañeros en los procesos de feedback*. En D. BOUD y E. MOLLY (Coords.). *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. 203-2018. Madrid: Narcea.