

El feedback en un proceso de evaluación entre iguales: proceso de validación de una pauta de análisis

Pitarque, Meritxell¹; Alguacil, Laia²; Dorado, Aitor³; Pons-Seguí, Laura⁴

¹Universitat de Barcelona, txellpitaco@gmail.com

²Universitat de Barcelona, laiaalguacil3@gmail.com

³Universitat de Barcelona, aitordorado@hotmail.es

⁴Universitat de Barcelona, lponsseg8@ub.edu

RESUMEN

La presente contribución expone el proceso de validación de una pauta de análisis de feedback para evaluar la calidad de la retroalimentación provista a un igual y el desarrollo del juicio evaluativo de los estudiantes de maestro. La pauta de análisis ha partido de propuestas de clasificación del feedback anteriores, así como investigaciones previas. La validación de la pauta ha sido tanto del contenido como interna. El proceso de validación se ha desarrollado a través de diversos ciclos de revisión en los que se han ido puliendo tanto las categorías como su definición. Asimismo, el ajuste de la pauta también ha emergido de su aplicación y análisis de fiabilidad a partir del porcentaje de acuerdo entre las diferentes personas que la han aplicado en una muestra de feedbacks recogidos. La versión final de la pauta integra seis categorías que, a su vez, se dividen en diversas subcategorías, permitiendo un análisis profundo del objeto de estudio.

PALABRAS CLAVE

Feedback, evaluación entre iguales, categorización, análisis cualitativo.

ABSTRACT

This contribution presents the validation process of a feedback analysis guideline that is used with the aim to evaluate the quality of feedback provided amongst peers, as well as the development of the evaluative judgment of teacher students. The analysis guideline is based on previous proposals of feedback classification and previous research. The validation of the guideline has been both internal and focused on the content. The validation process has been developed through various cycles in which both the categories and their definitions have been polished. Moreover, the adjustment of the guideline has been result of its implementation and its reliability analysis, based on the percentage of agreement amongst the different people who have applied it in a sample of collected feedbacks. The final version of the guideline integrates six categories that, at the same time, are divided into several subcategories, allowing an in-depth analysis of the object of study.

KEYWORDS

Feedback, peer-assessment, categorization, qualitative analysis.

Finalidad y objetivos

La presente contribución forma parte del proyecto REDICE18-1940, el cual tenía por objetivo general explorar los efectos que tienen el tipo de criterios de evaluación y la implementación de estrategias de apropiación de los criterios en el desarrollo del juicio evaluativo y la competencia de aprender a aprender de los estudiantes del grado universitario de maestros y maestras de Educación Primaria.

En concreto, la finalidad de esta contribución es presentar el proceso de validación de una pauta de análisis de feedback, la cual ha sido diseñada para analizar el contenido del feedback provisto a los iguales. Por tanto, el objetivo que ha orientado el proceso de investigación ha sido validar una pauta de análisis de feedback que, posteriormente, se usará para realizar un análisis de contenido del feedback con el objetivo de determinar la calidad del feedback

provisto a un igual y el desarrollo del juicio evaluativo de los estudiantes de la facultad de educación.

Fundamentación teórica

La competencia de aprender a aprender es considerada una competencia clave para desarrollar procesos de aprendizaje a lo largo de la vida (Comisión Europea, 2018). Aprender a aprender es la competencia para persistir en el aprendizaje y para organizarlo, lo que implica realizar un control eficaz del tiempo y la información de forma individual y grupal. Es decir, implica que el estudiantado se comprometa a construir su conocimiento a partir de sus aprendizajes y experiencias vitales anteriores para utilizarlo y aplicarlo a una variedad de contextos (Martín y Moreno, 2007).

La capacidad de autorregulación es considerada un componente clave de la competencia de aprender a aprender. El aprendizaje autorregulado se entiende como un proceso activo en el que el alumnado establece sus objetivos de aprendizaje y monitoriza, regula y controla su cognición, motivación y comportamiento guiados por los objetivos y los elementos contextuales (Pintrich, 2000).

La evaluación formativa y las experiencias de feedback se han señalado como prácticas favorecedoras del desarrollo de la capacidad de autorregulación del alumnado (Evans, 2013), puesto que son consideradas prácticas pedagógicas que ayudan a promover el juicio evaluativo del estudiantado (Tai et al., 2017). Asimismo, diversos autores han destacado los procesos de feedback entre iguales como una práctica que favorece no solo la capacidad de autorregulación, sino también la autoevaluación y la capacidad crítica del alumnado (Nicol, Thomson y Breslin, 2014; Carless y Boud, 2018).

No obstante, para que una práctica de feedback entre iguales contribuya al desarrollo de la capacidad de autorregulación del estudiantado, es necesario que los estudiantes den valor a los procesos de evaluación entre iguales (Carless y Boud, 2018), tengan un papel activo y participativo (Nicol, Thomson y Breslin, 2014), se apropien de los criterios de evaluación y comprendan la finalidad de la tarea (Winstone et al., 2017). Por tanto, la simple aplicación de procesos de feedback entre iguales no conllevará el desarrollo de la capacidad de autorregulación, sino que será necesario que estas prácticas estén cuidadosamente diseñadas y planificadas, así como integradas en los planes de estudio (Carless y Boud, 2018; Tai et al., 2017). De hecho, investigaciones previas han mostrado que las prácticas de evaluación entre iguales aisladas y de corta duración no tienen un impacto significativo sobre la capacidad de autorregulación del estudiantado (De Backer et al., 2017).

La calidad del feedback parece estar estrechamente relacionada con la comprensión de la tarea, los criterios de evaluación y el contenido de la asignatura. Asimismo, las evidencias previas sugieren que el alumnado necesita formación sobre cómo proveer feedback de calidad, de lo contrario sólo aquellos estudiantes que tienen un rendimiento más alto o bien están más involucrados en los procesos de feedback dan mejores comentarios (Winstone et al., 2017). En esta línea, Huisman et al. (2018) encontró que los estudiantes generalmente daban feedback sobre aspectos de la tarea, normalmente asociados a aspectos formales. No obstante, cabe destacar que Brooks, Carroll, Gillies y Timperley (2019) han encontrado que el feedback de los docentes también está fuertemente orientado sobre la tarea evaluada.

En cambio, el feedback de calidad se caracteriza por no estar únicamente centrado en la tarea, sino también en el proceso de resolución de la tarea (Hattie y Timperley, 2007). De hecho, cuando el feedback está muy centrado en aspectos concretos de una actividad, es difícil que este pueda ser transferido a futuros procesos de aprendizaje y, por tanto, que promueva la autorregulación del aprendizaje. Por otro lado, el feedback de calidad no únicamente se centra en detectar los errores y/o los puntos fuertes, sino que explica y argumenta los motivos de una determinada valoración y ofrece orientaciones y sugerencias para ajustar tanto la tarea como futuros procesos de aprendizaje (Topping, 1998). Asimismo, el feedback de calidad presenta un tono constructivo y orientado a la mejora (Boud y Falchikov, 2006).

La presente contribución presenta la validación de una pauta de análisis del contenido del feedback que permita valorar la calidad del feedback provisto y, de esta manera, poder analizar el impacto de las prácticas de evaluación entre iguales en el desarrollo del juicio evaluativo de los estudiantes de maestro.

Metodología

El propósito último del proyecto REDICE18-1940 era contribuir al desarrollo de la competencia de aprender a aprender y a la capacidad de autorregulación del estudiantado a través de procesos de evaluación entre iguales. Por este motivo, se puso especial énfasis en ayudar a los estudiantes matriculados en grados de educación a proveer un feedback de calidad. Con el objetivo de valorar el impacto de la experiencia realizada en la calidad del feedback provisto a un igual, se ajustó y validó una pauta de análisis del mismo que permitiera definir las características predominantes en esta retroalimentación entre iguales. Esta pauta de análisis debía permitir categorizar el contenido del feedback en función de los elementos que caracterizan un feedback de calidad. Dicha pauta de análisis permitiría analizar datos cualitativos de forma deductiva y, así, poder estudiar la frecuencia con la que aparece cada tipo de feedback.

El diseño de la pauta se inició, en el marco de un proyecto REDICE anterior, a partir de una revisión bibliográfica. Con el fin de identificar clasificaciones previas sobre la calidad y tipo de feedback, se seleccionaron las propuestas de Hattie y Timperley (2007), Stobart (2010), Nelson y Schulman (2008) y Chi (1996), entre otros. En una primera fase, se eligió una muestra de feedbacks con el objetivo de categorizar el contenido de estos a partir de las diferentes clasificaciones identificadas. Este análisis inicial fue realizado individualmente por tres investigadoras y, posteriormente, puesto en común para su discusión. El resultado de esta primera aproximación permitió identificar qué clasificaciones permitían analizar las características del feedback y proporcionaban información sobre este. Fruto de este primer análisis, se seleccionaron las clasificaciones de Hattie y Timperley (2007), Stobart (2010), Chi (1996) y Dekker et al. (2013). A partir de estas clasificaciones, se creó la primera versión de la pauta, que clasificaba el contenido del feedback en torno a la finalidad, foco, tono y formulación.

No obstante, la aplicación reiterada de la primera versión de la pauta conllevó la identificación de una serie de limitaciones. En primer lugar, la pauta no discriminaba la finalidad con la que los estudiantes de magisterio utilizaban el feedback correctivo, a pesar de que este se utilizara con diferentes propósitos. En segundo lugar, la pauta no permitía discernir el agente al que se dirigía el feedback (docente, igual, impersonal) ni el tipo de contenido de este (descriptivo, explicativo y/o justificativo). Por este motivo, en el marco del nuevo proyecto REDICE, se percibió la necesidad de ajustar la pauta de análisis del feedback.

Esta nueva pauta fue validada a partir de diversos ciclos de análisis individual y colectivo que se llevaron a cabo tanto virtualmente, haciendo uso de Google Drive, como presencialmente. En estos ciclos, se seleccionaron ejemplos de feedbacks entre iguales provenientes de diferentes experiencias enmarcadas en diversas asignaturas de los grados de educación de dos universidades públicas catalanas durante el curso 2018-2019, con la finalidad de poner en común los significados de cada una de las categorías y subcategorías en que se clasificaban dichos feedbacks. Así pues, para posibilitarlo, se realizó el proceso explicitado a continuación.

En primer lugar, una de las personas miembro del equipo seleccionaba algunos fragmentos de feedbacks entre iguales de las experiencias ya mencionadas (ciclos 1 y 2: 10 ejemplos; ciclo 3: 20 ejemplos) y los asociaba a sus criterios de evaluación en la pauta de análisis, con el objetivo de clasificar cada uno de ellos en las categorías y subcategorías establecidas en la pauta de análisis. A continuación, se enviaba esta pauta a cada uno de los tres miembros del equipo para analizarlos individualmente. A estos procesos, denominados ciclos, se establecía una fecha límite para enviarlas a la coordinadora. Una vez hecho esto, la coordinadora

ponía los análisis individuales en común en un documento de Excel® para poder calcular el porcentaje de coincidencia en la clasificación. El porcentaje de coincidencia se calculaba a partir del número de investigadores que habían seleccionado la misma opción. Esta información servía para poder centrar el debate en aquellas categorías o subcategorías en las que había mayor grado de desacuerdo (<70% de acuerdo), con el objetivo último de consensuar el significado de todas ellas.

En este momento del proceso, se convocaba físicamente a quienes habían participado en el análisis, junto con la IP del proyecto, para detallar en qué había mayor grado de discrepancia y, en especial, para tratar los casos y resolverlos conjuntamente. Normalmente, cada persona de las presentes definía, según lo había entendido, el ítem en que había mayor grado de desencuentro y, mediante una discusión entre los miembros del equipo, se consensuaba y se definía o re-definía dicha categoría o subcategoría comentada con la finalidad de alcanzar un grado de acuerdo mayor, dejando estos acuerdos por escrito para los posteriores ciclos.

Así pues, dicho proceso se desarrolló de la misma forma en cada uno de los tres ciclos llevados a cabo durante el curso 2018-2019 para consensuar las categorizaciones de los feedbacks entre iguales. De esta manera, a medida que avanzaban los ciclos, mayor era el grado de acuerdo.

Fue de esta forma como se logró hallar una definición para cada una de las categorías y subcategorías de la pauta acordada, a fin de poder llevar a cabo el análisis completo de los feedbacks entre iguales obtenidos en cada experiencia. Dicha definición definitiva puede encontrarse en el apartado de Resultados.

Resultados

Teniendo en cuenta la metodología descrita anteriormente, a continuación se describe el proceso realizado en cada uno de los tres ciclos de la categorización, especificando el foco de desencuentro, los consensos alcanzados y adjuntando evidencias.

Primer ciclo

Primeramente, el objetivo con el que se realizó este ciclo fue evaluar el grado de consenso entre las tres personas encargadas de aplicar la pauta (ver Tabla 1), pues dos de ellas no habían utilizado este instrumento de categorización hasta el momento, pero sí habían recibido una sesión de formación.

Por un lado, se detectaron un conjunto de supuestos que no se habían identificado hasta el momento, dado que se había utilizado la pauta del proyecto previo como punto de partida. Asimismo, al contar con nuevos miembros en el equipo de análisis, se habían asumido unas definiciones que no eran del todo evidentes para aquellos recientemente incorporados.

En relación con este punto, la categoría principal que cabe destacar es la *dirección del feedback*, en la cual se especifica si iba dirigido al docente, a la persona evaluada o si no era posible determinar la dirección, de modo que se consideraba impersonal. En este caso, se redefinió cada una de estas subcategorías, se consensuó su significado y se dejó evidencia escrita de este acuerdo.

Por otro lado, se halló un elevado grado de desacuerdo en el *tono del feedback*, es decir, en determinar si este era positivo, negativo o neutro. En este caso, después de cada persona explicitar lo que entendía por cada subcategoría y tomando como referentes los feedbacks con más controversia en este aspecto, se acordó que se podían hacer valoraciones negativas bajo un punto de vista positivo, sin necesidad de condicionar el tono de forma negativa, dando lugar a un feedback mixto. Como consecuencia, se acordó que estos casos no se tomarían como negativos, pues el tono, que suponía el foco de la categoría, no lo era.

Segundo ciclo

Con la experiencia y los cambios realizados en el primer ciclo, se realizó el segundo ciclo con la intención de aplicar los acuerdos consensuados conjuntamente y analizar de este modo tanto el grado de acuerdo como de desacuerdo, para valorar si se habían producido avances al respecto.

Aplicados, pues, los acuerdos consensuados anteriormente, surgieron nuevas controversias a resolver, aunque se observó un avance positivo en relación con las categorías y subcategorías redefinidas en el primer ciclo. En primer lugar, por lo que respecta al foco del feedback entre iguales, se identificó discrepancia en diferenciar los que iban *orientados a la tarea* y los que iban *orientados al proceso*. En este caso, se determinó que el *proceso* no implicaba solamente las acciones articuladas para realizar el producto evaluado (en ese específico momento de la asignatura), sino que incluía el resto de fases del trabajo (tanto anteriores como posteriores a la entrega que es objeto de evaluación), así como la manera como se organizaban los miembros del grupo y las programaciones de las acciones a efectuar que planificaban y desarrollaban a medida que hacían su trabajo. A su vez, se acordó que el *feedback focalizado en la tarea* sería todo lo que tenía que ver con valorar tanto aspectos formales (ortografía, presentación, entre otros) como contenidos del trabajo realizado, sin tener en cuenta las acciones que habían contribuido a cómo se ha desarrollado el producto evaluado.

Seguidamente, por lo que respecta a la subcategoría de *finalidad del feedback* llamada *correctivo para complementar*, se tomó la decisión de cambiar su nombre a *por incompleto*, pues hacía referencia a un aspecto que no está en el trabajo y se considera necesario porque el criterio de evaluación lo requiere de forma explícita. Por lo tanto, el cambio de nombre de la categoría puso fin a las posibles confusiones que *para complementar* puede generar, estableciendo así una clara diferencia entre aquello que es imprescindible que el objeto de evaluación contenga (esto es, *por incompleto*) y aquello que se considera positivo para mejorar el objeto de evaluación (esto es, *sugestivo*).

Finalmente, por lo que respecta a la subcategoría *contenido del feedback, justificativo/argumentativo*, se consensó que consistía en argumentar por qué se había dado dicha valoración al trabajo de los iguales recurriendo a referentes bibliográficos y/o conceptos que iban más allá de los dados en la asignatura. De esta forma, pues, se diferenciaba de la subcategoría *explicativo*, la cual también razonaba por qué había efectuado cierta valoración del trabajo de sus iguales, pero desde una concepción más personal y no tan profunda, es decir, sin hacer referencia al cuerpo teórico estudiado.

Se consideró feedback	Finalidad					Foco			Formulación			Tono			Dirección del feedback			Contenido del feedback		
	Correctivo (reforzamiento)	Correctivo (errores)	Correctivo para complementar	Didáctico	Sugestivo	Tarea	Proceso	Persona	Afirmación	Pregunta	Reformulación del criterio	Positivo	Negativo	Mixto	Evaluable	Docente	Impersonal	Descriptivo	Explicativo	Justificativo/Argumentativo
95	77,5	30	50	52,5	37,5	92	17,5	100	90	100	77,5	82,5	92,5	90	100	60	52,5	65	62,5	37,5
77,5	67,5	97,5	80	80	97,5	72	72,5	100	87,5	100	82,5	67,5	95	80	87,5	72,5	55	60	82,5	57,5
93,3	93,3	88,3	60	88,3	86,6	78	90	93,3	100	90	88,3	96,6	91,6	98	98,3	90	80	75	86,6	93,3

Tabla 1. Porcentaje de acuerdo en cada ciclo de validación (cada fila corresponde a un ciclo de validación)

Tercer ciclo

Con la finalidad de comprobar si ya había mayor grado de acuerdo y, de esta manera, valorar si finalmente se podían repartir los diferentes feedbacks y así analizarlos de manera más

eficiente y rigurosa, se llevó a cabo este tercer ciclo. En este momento último del proceso, había un alto porcentaje de acuerdo en la gran mayoría de categorías, a excepción de algunos casos puntuales.

Concretamente, una de las mayores discordancias entre los miembros del equipo recayó en la subcategoría de feedback *didáctico*, donde existían varias interpretaciones, de las cuales había dos que en concreto marcaban el desequilibrio. Por un lado, una parte del equipo consideraba que el feedback didáctico era la explicación del motivo de la valoración llevada a cabo (fuera positiva o negativa) con una finalidad formativa, es decir, para que la persona evaluada pudiese aprender. No obstante, el resto opinaba que se trataba de una explicación detallada, compleja y explícita que tenía la intención de hacer que el receptor pudiera ubicar esa valoración en su tarea y comprendiera el alcance de aquello realizado en futuras actividades, favoreciendo de esta manera un aprendizaje enfocado a posteriores trabajos. En resumen, si bien todos los componentes estaban de acuerdo con la intención formativa por parte del evaluador en los *feedbacks didácticos*, no había un consenso en relación con la complejidad de estas explicaciones, puesto que resultaba una experiencia subjetiva y difícilmente cuantificable.

Así pues, vista la controversia, se dedicaron más sesiones de análisis en cuanto a esta subcategoría se refiere, además de presentar distintas posibilidades de resolución. La primera de ellas consistió en crear nuevas subcategorías que contemplaran diversos niveles de elaboración de la explicación didáctica, pero se desestimó a raíz de la subjetividad que conllevaba. La segunda se basó en crear dos tipos de feedback didáctico, pero también se rechazó porque se asumió que sería complicado catalogar ciertas evidencias en una condición u otra. Finalmente, se optó por la tercera opción, que ofrecía marcar los feedbacks que explicaban las valoraciones realizadas como didácticos pero, en caso de encontrar algunos de índole más teórica y más desarrollados, marcarlos de otro color, para así considerar la opción de redefinir dicha categoría en futuros análisis e interpretaciones.

De esta manera, se consensuó que el feedback didáctico correspondía a aquel que mostraba una intención de explicar por qué un aspecto del trabajo era valorado positiva o negativamente, intentando aportar información sobre el motivo de la valoración con intención formativa. De esta forma, se conseguía establecer una diferencia con el feedback correctivo, aunque no con el feedback de contenido explicativo.

Categorización definitiva: la pauta de análisis

Superada, pues, esta fase, y habiendo obtenido un acuerdo de al menos 88,33% en todas las categorías, las personas que se habían encargado del proceso de consenso procedieron a analizar los feedbacks de forma individual, aplicando la pauta definitiva y usando el marco teórico interno que se fue construyendo en los diversos ciclos. No obstante, se continuaron haciendo sesiones de seguimiento para garantizar la prolongación del grado de acuerdo alcanzado y las personas se mantuvieron en contacto para proporcionar ayuda mutua.

En consecuencia, teniendo en cuenta el proceso de validación, la pauta de análisis integra seis categorías, cada una con diversas subcategorías, que se definen de la siguiente forma (Tabla 2):

Finalidad	Correctivo (incluye refuerzo)	Informa sobre un aspecto que está bien o que al evaluador le parece positivo.
	Correctivo (para indicar errores)	Informa sobre un error (por ejemplo, de un error en una ecuación o de un error sintáctico, que se hace muy rápidamente).
	Correctivo (por incompleto)	Destaca un aspecto que falta en relación con lo que se explicita en el criterio de evaluación.
	Didáctico	Proporciona explicaciones de carácter formativo que sostienen las valoraciones, tanto positivas como negativas, del evaluador/a.
	Sugestivo	Ofrece, en forma de recomendación, añadir o cambiar algún aspecto con la intención de provocar una mejora.

Foco	Tarea	Proporciona información focalizada en el contenido y/o la forma del producto que se está evaluando.
	Proceso	Da información sobre relacionada con las fases de la elaboración del producto que se evalúa, las cuales pueden hacer referencia a aquellas acciones realizadas antes de la entrega como aquellas que se llevarán a cabo tras el feedback recibido, antes de la entrega final .
	Persona	Se centra de manera personal y subjetiva en el / los realizador/es/ as del producto que se evalúa, por lo que se proporcionan comentarios sobre cómo esta/s persona/s han llevado a cabo el trabajo. Con frecuencia, el contenido de este feedback son elogios o felicitaciones sobre quién realiza el trabajo.
Formulación	Afirmación	El evaluador, en forma de frases afirmativas, redacta ideas propias sobre lo que valora/corriges/explica /sugiere a los compañeros.
	Pregunta	El evaluador, en forma de preguntas, redacta ideas propias sobre lo que valora/corriges/explica/sugiere a los compañeros.
	Reformulación del criterio	El evaluador expresa su valoración basándose de forma literal en el criterio de evaluación, de forma que se realiza una enunciación prácticamente literal del mismo.
Tono	Positivo	Feedback dado con un tono constructivo y amable.
	Negativo	Feedback que emplea un tono punitivo o poco conciliador.
	Mixto	Combina una parte positiva (con un tono constructivo y amable) con una negativa (con un tono punitivo o poco conciliador) dentro de la misma aportación.
Dirección del feedback	Evaluado/a	Emplea formas verbales en segunda persona, lo que indica que la intención de la comunicación del emisor es que el receptor sea la persona o grupo de personas realizadoras de la tarea (es decir, la persona o personas evaluadas).
	Docente	Emplea formas verbales en tercera persona, lo que indica que la intención de la comunicación del emisor es que el receptor sea el / la docente.
	Impersonal	Emplea formas impersonales o bien formas verbales en tercera persona haciendo referencia al documento, lo cual no da una manifestación clara de quién es el receptor según la intención de la comunicación del emisor.
Contenido del feedback	Descriptivo	Describe el contenido del texto o trabajo del estudiante con afección, apego, o mucha proximidad al texto que ha escrito el/la compañero/a.
	Explicativo	Valora personalmente las aportaciones del compañero/a y establece relaciones causales entre el texto analizado y las valoraciones hechas.
	Justificativo/ Argumentativo	Justifica razonadamente las valoraciones, propuestas de cambio y/o sugerencias de mejora atendiendo a las bases epistemológicas establecidas, al cuerpo teórico estudiado y/o a los criterios establecidos, así como al valor añadido con relación al producto evaluado.

Tabla 2. Resultado de las categorías y subcategorías definidas después de los tres ciclos

A partir de esta pauta definitiva, se analizaron los feedbacks de la experiencia REDICE 18-1940 y se obtuvieron las frecuencias en que aparece cada uno de los indicadores y, en consecuencia, los porcentajes de las características dominantes de la evaluación entre iguales.

Conclusiones

Según se ha podido vislumbrar, de esta experiencia de investigación podemos extraer una serie de conclusiones fruto del proceso descrito y los resultados mostrados.

En primer lugar, como bien se habrá podido observar a lo largo del documento, en este proceso han participado diversas personas, algunas de las cuales tenían una experiencia previa mientras que otras no, además de una variedad de concepciones por lo que respecta a la categorización del feedback entre iguales. Este hecho ha provocado, por una parte, una serie de limitaciones, ya que esta diversidad de experiencias y concepciones por parte de cada una de las personas miembro ha tenido como consecuencia que tuvieran que hacerse toda una serie de revisiones, discusiones y ajustes con tal de generar un consenso conjunto y, en consecuencia, una aseguración de la validez del análisis de feedbacks. Aun así, como aspecto positivo a comentar, fruto de este proceso generado, la constante revisión y discusión han permitido ahondar más en el análisis y llevar a cabo una profunda discriminación de las características del feedback, así como de su definición.

De esta forma, pues, los diversos procesos de revisión y aplicación de la pauta de análisis han permitido ajustarla para que muestre con mayor claridad la calidad del feedback de los iguales y cómo ha ido evolucionando a lo largo de la experiencia. Además, cabe añadir que dicho ajustamiento y re-definición de la tabla de categorización del feedback han venido marcados por el proceso llevado a cabo y por cómo desde las diferentes concepciones de cada uno se ha buscado llegar a un punto de encuentro para hallar solución a los desacuerdos encontrados y así alcanzar el mayor grado de acuerdo posible.

Por otra parte, cabe destacar que los feedbacks a partir de los cuales se ha llevado a cabo este proceso de análisis, categorización y definición no provenían de una misma experiencia o asignatura, sino de diversas asignaturas universitarias efectuadas en diversas universidades catalanas. Así pues, se ha buscado que la pauta diseñada fuese validada posteriormente a partir de feedbacks de diferentes contextos y naturaleza, buscando de esta forma que pudiese extrapolarse y representar cualquier tipo de experiencia, fuese de la índole que fuese.

A pesar de esto último, cabe dejar constancia de que la pauta diseñada y validada debe quedar sometida a una revisión constante. Esta conclusión última ha sido extraída a raíz de comprobar que, pese a haber trabajado en la categorización de los feedbacks en cursos anteriores, su pauta de categorización ha ido progresando y validándose en base a unos nuevos parámetros en cada curso. De esta forma, la propia concepción y categorización de los feedbacks en la tabla va progresando a la par que progresa el nuevo alumnado, suscitando en las personas investigadoras cuestiones hasta entonces no abordadas. Así pues, puesto que en los feedbacks objeto de análisis pueden aparecer nuevos elementos a los que dar cabida en la categorización o, incluso, nuevos enfoques de investigación, se requiere una constante revisión y validación de la pauta de análisis, para recoger y dar respuesta a todas estas nuevas cuestiones que van surgiendo a lo largo de cada curso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boud, D. y Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Abingdon: Routledge.
- Brooks, C., Carroll, A., Gillies, R.M., & Hattie, J. (2019). A Matrix of Feedback for Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4), 1-20, <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=4007&context=ajte>
- Carless, D. & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2018.1463354
- Chi, M.T.H. (1996). Constructing self-explanation and scaffolded explanations in tutoring. *Applied Cognitive Psychology*, 10, 533-549.
- De Backer, L., Van Keer, H., Moerkerke, B., Valcke, M. (2016). Examining evolutions in the adoption of metacognitive regulation in reciprocal peer tutoring groups. *Metacognition learning*, 11, 187-213. DOI 10.1007/s11409-015-9141-7.
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83 (1), 70-120.
- European Commission. (2018). Annex to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Brussels. Retrieved from http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_2&format=PDF
- Hattie, J., & Timperely, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112, <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Huisman, B., Saab, N., Van Driel, J., & van den Broek, P. (2018). Peer-feedback on academic writing: undergraduate students' peer-feedback role, peer-feedback perceptions and essay performance. *Assessment & Evaluation on Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1424318>

- Martín, E. i Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA.: Academic Press
- Stobart, G. (2010). *Tiempo de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing Evaluative judgment: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 1-15, <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10734-017-0220-3>
- Topping, K. (1998). Peer Assessment between students in Colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276. DOI: 10.3102/00346543068003249
- Winstone, N., Nash., R., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting learners' engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist*, 52, 17-37