



**Catálogo de**  
***estrategias de feedback***  
**para profesorado universitario**

Esta contribución ha sido realizada en el marco del proyecto: Análisis de los efectos de la provisión de feedback soportado por tecnologías digitales de monitoreo sobre las competencias transversales (Referencia PID2019-104285GB-I00) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (MICINN). Agencia Estatal de Investigación



---

**Autores:**

Cano García, Elena (Coord.)

Alguacil Mir, Laia

Jardí Ferré, Andrea

Pons Seguí, Laura

Gil Fraca, Sara

Lluch Molins, Laia

---

Esta obra está licenciada bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> o envíe una carta a Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

# Introducción

## **EL FEEDBACK ES LA CLAVE PARA PASAR DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE A LA EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE**

Este documento recoge algunas estrategias de feedback realizadas en entornos universitarios con la finalidad de difundirlas y promover su empleo. A continuación se indican su propósito, audiencia y objetivo.

1

### **FINALIDAD**

Este catálogo pretende mostrar algunos ejemplos de prácticas de feedback en entornos de educación superior.

2

### **AUDIENCIA**

Está destinado a docentes universitarios así como de otras etapas educativas y a investigadores y personas interesadas en el tópico.

3

### **CONTENIDO**

Se han seleccionado prácticas que obedecen a una concepción del feedback como proceso a través del cual el alumnado comprende la información recibida a través de diferentes fuentes y la usa para mejorar su trabajo y sus estrategias de aprendizaje” (Carless y Boud, 2018, p.1).

4

### **ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO**

El documento sugiere propuestas que deben entenderse como instrumentos al servicio de la reflexión del estudiante, de su toma de decisiones, de la autoregulación de su aprendizaje. Por lo tanto, lo determinante no es el empleo de una rúbrica o de una escala sino el empleo que se hace de la misma, el proceso por el cual los estudiantes se implican en el proceso de evaluación y cómo estos registros se emplean para la apropiación y comprensión profunda de los criterios, para la aplicación justificada de los mismos, etc. Se trata, pues, de recursos al servicio de una evaluación formativa, de una evaluación PARA el aprendizaje más sostenible por parte del propio estudiante a lo largo del tiempo.

# Fases de los procesos de feedback

Considerando algunas de las aportaciones de Carless & Boud (2018), Carless (2019), Tai, Ajjawi, Boud, Dawson & Panadero (2018) y Winstone & Boud (2019), se ha diseñado una secuencia de intervención de los procesos de feedback. Esta secuencia se divide en cinco fases y diversas subfases, en las cuales se organiza este producto.

## ANTES DE INICIAR UN PROCESO DE FEEDBACK

3

- Valoración de los procesos de evaluación entre iguales
- Provisión de un buen feedback
- Comprensión de los objetivos de la tarea
- Apropiación de los criterios de evaluación

## DURANTE LA REALIZACIÓN DE LA TAREA

22

- Planificación de la acción
- Revisión de los objetivos y criterios de evaluación
- Autoevaluación

## DURANTE LA PROVISIÓN DEL FEEDBACK

39

- Provisión de feedback de los aspectos solicitados
- Comparación de la actividad realizada con la del compañero/a
- Provisión de un buen feedback

## DURANTE LA RECEPCIÓN DEL FEEDBACK

59

- Comprensión y valoración del feedback recibido
- Comparación del feedback recibido con la autoevaluación
- Integración del feedback recibido
- Reflexión a partir del feedback recibido (feedforward)

## AL FINALIZAR TODO EL PROCESO DE FEEDBACK

64

- Valoración de los procesos de feedback
- Reflexión de los aprendizajes realizados (feedforward)
- Futuras metas y objetivos



# **Fase 1: Antes de iniciar un proceso de feedback**

# Uso de ejemplares para la apropiación de los criterios de evaluación y la visualización de los objetivos de aprendizaje

Bell, A., Mladenovic, R. & Price, M. (2013). Students' perceptions of the usefulness of marking guides, grade descriptors and annotated exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 769-788.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2012.714738>

**FUENTE** Revista indexada

**FASE** Antes de iniciar un proceso de feedback

**ÁREA** Ciencias sociales

**SUBFASE** Comprensión de objetivos  
Apropiación de criterios

**ÁMBITO** Economía

**HERRAMIENTA** Rúbrica

## ¿POR QUÉ SE RECOMIENDA?

Se utilizan ejemplares de calidad seleccionados por el profesorado para fomentar la apropiación de los criterios de evaluación y visualizar los objetivos. Además, se impulsa una evaluación formativa con revisiones de los borradores y ensayos que los estudiantes elaboran durante el proceso, con el objetivo de orientarlo y mejorar el producto.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia tiene lugar en un curso de contabilidad de primer curso, con 264 estudiantes. Se desarrolla una actividad de evaluación global para desarrollar el razonamiento ético entre otras habilidades del grado. La actividad de evaluación es central en el curso, tiene un valor del 20% de la calificación y tres componentes: un trabajo grupal escrito, una presentación oral escrita y una reflexión crítica. Se trata de una tarea contextualizada y competencial. El uso de la herramienta se define en los siguientes pasos:

- El profesor presenta los ejemplares, cuidadosamente seleccionados, y los criterios de evaluación o descriptores. En la primera semana del curso se presentan los criterios de evaluación del trabajo escrito, de la presentación y de la reflexión. Los ejemplares ayudan a los estudiantes a clarificar los estándares y dan soporte al aprendizaje autónomo.
- Los estudiantes trabajan en la actividad de evaluación, dentro y fuera del aula.
- Los estudiantes pueden practicar su presentación en dos ocasiones.
- Los estudiantes reciben feedback formativo durante el proceso, tanto en los borradores de los trabajos escritos como en los ensayos de las presentaciones.
- Los estudiantes tienen la oportunidad de hacer preguntas sobre la evaluación y de solicitar recursos adicionales durante las clases.

## RECURSO

Table 1. Association of subthemes with students seeking precise guidance vs. students seeking an idea of standards.

Subtheme	Number of comments		Total
	Students seeking precise guidance	Students happy with an idea of standards	
Resources provide a framework/guideline	26	25	51
Resources indicate lecturers' expectations	24	14	38
Provide more examples	30	0	30
Resources help me achieve desired marks	13	9	22
Resources assist learning	4	14	18
Resources aid self-assessment	9	9	18
Other suggestions	12	0	12
Resources are restrictive	0	11	11
Grade descriptors are subjective	6	1	7
Resources not useful	3	1	4

Note: The resource were grade descriptors, marking guides and annotated exemplars of students' critical reflections.

Figura 1. Percepción de los estudiantes sobre su satisfacción y la guía deseada.

Fuente: Bell et al. (2013, p. 775).

# Empleo de la **checklist** como instrumento de apoyo en los procesos de **autoevaluación** y **evaluación entre iguales**

Azizi, M., Kralik, R., Petrikovicova, L. & Tkáčova, H. (2020). A comparative study of the effects of self-assessment and peer feedback on literature students' oral production. *Science for Education Today*, 10(5), 7-27.  
<https://doi.org/10.15293/2658-6762.2005.01>

## FUENTE

Peer-reviewed journal

## FASE

Antes de iniciar un proceso de feedback  
Durante la provisión del feedback  
Durante la recepción del feedback

## ÁREA

Arte y humanidades

## SUBFASE

Comprensión de objetivos  
Apropiación de criterios  
Provisión de un buen feedback  
Reflexión a partir del feedback

## ÁMBITO

Filología y lingüística

## HERRAMIENTA

Checklist

## ¿POR QUÉ SE RECOMIENDA?

El valor añadido de esta experiencia es el uso de las checklists para ofrecer apoyo durante las diversas fases del proceso de feedback, tanto en la autoevaluación como en la evaluación entre iguales. Lo hace con el objetivo de comprender los objetivos de la tarea, cómo será evaluada y orientar así su desarrollo. Posteriormente, utiliza una checklist para mediar la provisión y recepción de feedback tanto en la evaluación entre iguales como en la autoevaluación.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia tiene lugar con estudiantes de cuarto semestre del grado en literatura inglesa, con un total de 10 participantes que se dividen en dos grupos. Por un lado, un grupo de 5 alumnos realiza una experiencia de autoevaluación, mientras que los otros 5 participan en evaluación entre iguales. Al inicio de ambas experiencias, el profesor proporciona una checklist para evaluar la presentación oral para comprender los estándares de la tarea. Las experiencias se desarrollan de manera paralela según:

EVALUACIÓN ENTRE IGUALES	AUTOEVALUACIÓN
Dos estudiantes presentan una historia a su grupo	Presentan la historia a un grupo
Reciben feedback de su grupo sin instrumento	
Presentan la historia a otro grupo integrando los cambios a partir del feedback recibido	Grabar su voz con el teléfono móvil
El otro grupo los evalúa con la checklist	
Los estudiantes reciben la checklist con la evaluación	Escuchan su grabación, se autoevalúan y reflexionan sobre qué podrían mejorar

Tabla 1. Descripción paralela de las dos experiencias. Fuente: Azizi et al. (2020).

## RECURSO

### Student 1:

"I tried my best at using meaningful gestures, I think."

"I may have some grammatical errors."

"I tried my best at maintaining good eye contact"

"I used simple words not just for audience but for my own sake."

"The presentation didn't have any new information."

### Student 2:

"At first the voice was monotone, but I tried to have ups and downs."

"I didn't use any transitions between main points."

"My presentation was very informative."

"I prepared three questions and I think audience could get what's going on."

"I saw one or two words (on note) to remember."

### Student 3:

"I don't look at my notes so much."

"My rate of speech was a little fast."

"I distract a little while telling the story."

"I didn't support the main points."

"My vocabulary was simple."

### Student 4:

"Sometimes I looked at my notes to not lose the line."

"I made some mistakes in using standard grammar."

"I really was well informed on my topic."

"I organized ideas somehow in a meaningful way I think."

Figura 2. Reflexiones de los estudiantes después de la experiencia.

Fuente: Azizi et al. (2020, p. 19).

# La formación sobre cómo emplear la rúbrica resulta determinante para el éxito de su aplicación

Jones, L., Allen, B., Dunn, P. & Brooker, L. (2017). Demystifying the rubric: a five-step pedagogy to improve student understanding and utilisation of marking criteria. *Higher Education Research & Development*, 36(1), 129-142. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1177000>

**FUENTE** Revista indexada **FASE** Antes de iniciar un proceso de feedback

**ÁREA** Ciencias de la salud **SUBFASE** Valoración del proceso  
Apropiación de criterios

**ÁMBITO** Psicología **HERRAMIENTA** Rúbrica

## ¿POR QUÉ SE RECOMIENDA?

El interés de esta aportación radica en documentar la importancia de que los estudiantes reciban instrucción para usar y aplicar rúbricas.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

- Los estudiantes realizan un proceso de deconstrucción de la rúbrica y de estandarización del método de calificación.
- Aplican la rúbrica a diversos ejemplos y revisan la aplicación realizada con los pares. También proceden a una autoevaluación y rellenan un diario reflexivo.
- La rúbrica así aplicada, con formación previa, mejora el rendimiento a causa de los cambios sustanciales entre la primera versión y la última.

## RECURSO

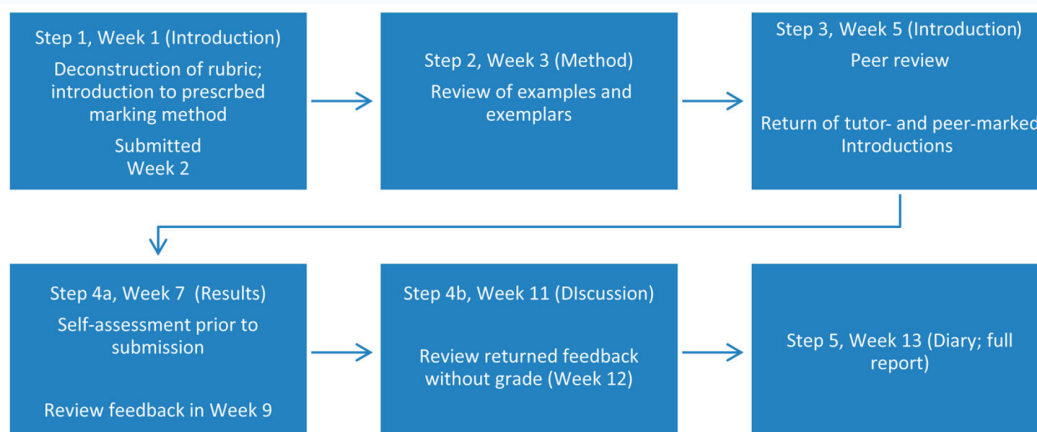


Figura 3. Secuencia de la experiencia. Fuente: Jones et al. (2017, p. 135).

# Ejemplares en tareas de evaluación comparativa para el desarrollo del juicio evaluativo y mejora de los criterios

Knight, S., Leigh, A., Davila, Y. C., Martin, L. J. & Krix, D. W. (2019). Calibrating assessment literacy through benchmarking tasks. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1121-1132.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1570483>

**FUENTE** Revista indexada      **FASE** Antes de iniciar un proceso de feedback

**ÁREA** Ciencias de la salud      **SUBFASE** Comprensión de objetivos  
Apropiación de criterios

**ÁMBITO** Biocomplejidad      **HERRAMIENTA** Ejemplares

## ¿POR QUÉ SE RECOMIENDA?

Mediante este modelo de evaluación comparativa, los estudiantes: (i) evalúan un ejemplo preseleccionados de calidad variable, frente a una rúbrica basada en criterios, antes de su propia tarea de escritura, (ii) reciben comentarios sobre la calidad de sus comentarios y su juicio sobre los ejemplares proporcionados en comparación con el académico principal de la unidad; (iii) emprenden alguna acción reflexiva para ajustar su juicio en la escritura de su propia tarea; (iv) utilizan las habilidades de evaluación del ejercicio reflexivo de autoevaluación, al momento de presentar su tarea. Los estudiantes aprenden, mediante la provisión de feedback y la participación en tareas de evaluación de ejemplares. Las tareas de evaluación comparativa, apoyan el desarrollo del juicio evaluativo y proporcionan información sobre eso a instructores y estudiantes

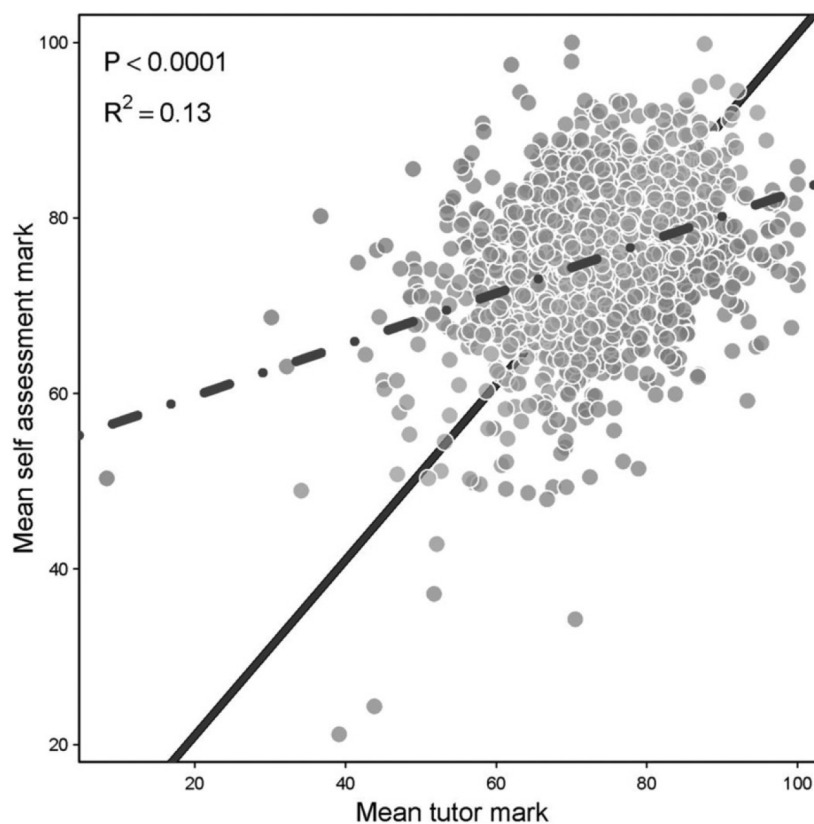
## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Se parte de la evaluación clave de la asignatura. En este caso un reporte escrito, que sigue la estructura de un reporte científico y es evaluado según determinados criterios (comprensión, conocimiento y síntesis, metodología, diseño, referencias, redacción, preguntas de investigación). La tarea de evaluación comparativa se desarrolla en un semestre de doce semanas.

- En la cuarta semana, los estudiantes evalúan tres ejemplares. Los ejemplares corresponden a trabajos de estudiantes de años anteriores. Se les brindan específicamente las secciones de discusión y referencias. Usando la herramienta SPARKPlus, los estudiantes deben puntuar los ejemplares utilizando los criterios 4 y 5, y escribir comentarios (feedback) considerando dichos criterios.

- En la quinta semana, se publican mediante el sistema SPARKPlus los resultados de la evaluación comparativa. Es así que se le muestra a los estudiantes información sobre: (i) las calificaciones del instructor los comentarios escritos para los criterios evaluados; (ii) promedio y rango de calificaciones de la cohorte; (iii) toda la retroalimentación escrita por la cohorte para cada uno de los ejemplares.
- En la sexta semana, el feedback del instructor y la comparación con el feedback del estudiantado, se utiliza para discutir en clase los criterios y como usar el feedback para comprender las expectativas de la tarea.
- En la novena semana, los estudiantes presentan su tarea y la auto-evaluación de acuerdo a los criterios. Quienes no presentan la tarea de autoevaluación tienen un impacto sobre el puntaje máximo de su calificación.
- En la semana once, los estudiantes reciben las calificaciones y comentarios escritos sobre los criterios que deben mejorar. Los estudiantes que han completado la cuarta semana de la tarea de evaluación comparativa, pueden presentar su tarea con cambios para mejorar la calificación (en un 10%).
- Al final del semestre (semana doce) y antes del examen final se comunican las calificaciones finales.

## RECURSO



**Figure 2.** Relationship between tutor and self-assessment marks; solid line indicates 1:1 (i.e. if the tutor and self-assessments were identical), the dotted line shows the line of best fit indicating a high intercept and low gradient for self-assessments, implying students typically overestimate their own grades, but that this is more pronounced for lower grades than higher.

Figura 4. Relación sólida y positiva entre la evaluación entre iguales y la autoevaluación.

Fuente: Knight et al. (2019, p. 1128).



# Uso de prompts durante la realización de la tarea, antes y después de un proceso feedback

Pieper, M., Roelle, J., vom Hofe, R., Salle, A. & Berthold, K. (2021). Feedback in Reflective Journals Fosters Reflection Skills of Student Teachers. *Psychology Learning & Teaching*, 20(1), 107–127. <http://dx.doi.org/10.1177/1475725720966190>

**FUENTE** Revista indexada

**FASE** Antes de iniciar un proceso de feedback  
Al finalizar un proceso de feedback

**ÁREA** Ciencias sociales

**SUBFASE** Provisión de un buen feedback

**ÁMBITO** Educación

**HERRAMIENTA** Prompts

## ¿POR QUÉ SE RECOMIENDA?

Esta experiencia permite ver cómo implementar prompts para ayudar a realizar una tarea y además muestra un diseño de feedback que demostró aumentar la calidad de la tarea y el conocimiento conceptual sobre la misma. Los dos grupos recibieron prompts pero solo el grupo experimental recibió feedback siendo los que aumentan significativamente la calidad de su tarea (diario reflexivo) y sus habilidades para la reflexión. Nótese también que los estudiantes de más bajo nivel son los que más se benefician de este feedback.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

- El alumnado escribe una entrada del diario reflexivo sobre sus prácticas en el aula.
- El alumnado recibe 6 prompts para motivarlos a reflexionar, basados en el ciclo reflexivo de Gibbs' (1988). La respuesta a los prompts es de reflexión escrita. El alumnado debe insertar en unos cuadros de texto las respuestas a los prompts. A la parte izquierda de la misma pantalla tienen disponible un gráfico explicativo de las seis etapas reflexivas de Gibbs: 1) descripción, 2) sentimientos, 3) evaluación, 4) análisis, 5) conclusión, 5) plan de acción.
- El alumnado entrega su primera entrada al diario reflexivo.
- El profesorado da feedback al alumnado antes que escriban la segunda entrada al diario. El feedback consiste en informar por cada etapa de: 1) si se han cumplido los criterios principales 2) al menos un ejemplo de reflexión de gran calidad, 3) al menos un ejemplo de reflexión más pobre y sugerencias de cómo mejorarlo.
- El alumnado debía dedicarle al menos 8 minutos a la lectura del feedback.

- El alumnado debe realizar una segunda entrega del diario reflexivo con las mismas indicaciones y entregarla como máximo 17 días después de haber leído el feedback
- En esta segunda iteración, el alumnado recibe los mismos prompts.
- No consta si el alumnado recibe feedback final o solo la calificación numérica.

## RECURSO

**Table 2.** All Prompts Used in the Reflective Journal Entries for Both Groups (Translated From German).

Description	Briefly describe (a) the learning group, (b) subject, (c) learning environment, (d) method, (e) why you chose the subject, and (f) what your goal was for this lesson.
Feelings	How did you feel during the lesson?
Evaluation	What do you think went well in the lesson, and what do you think went less well?
Analysis	Considering both the successful and unsuccessful aspects: in your opinion, what might have been the reasons for your success or unsuccessful performance?
Conclusion	Considering again the less successful and successful (if possible) aspects: What could you have changed in planning or implementing your lesson to improve these aspects?
Action Plan	How exactly do you plan to proceed to improve the less successful aspects of this lesson and make the successful aspects even more successful in the future?

Figura 5. Prompts utilizados para orientar la tarea. Fuente: Pieper et al. (2021, p. 115).

# Uso dialógico de ejemplares antes de iniciar un proceso de feedback

To, J. & Liu, Y. (2018). Using peer and teacher-student exemplar dialogues to unpack assessment standards: challenges and possibilities. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 449-460.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1356907>

**FUENTE** Revista indexada **FASE** Antes de iniciar un proceso de feedback

**ÁREA** Ciencias sociales **SUBFASE** Comprensión de objetivos  
Apropiación de criterios

**ÁMBITO** Economía **HERRAMIENTA** Ejemplares

## ¿POR QUÉ SE RECOMIENDA?

Esta práctica permite que el estudiantado reflexione sobre la tarea y sus criterios de evaluación con dos ejemplos y la discusión con los compañeros y docente. Con esta experiencia se puede contribuir a la apropiación de los criterios de evaluación, pero se debe apoyar la interacción entre el alumnado puesto que el profesorado participante percibió que las capacidades dialógicas para resolver conflictos socio-cognitivos influían el proceso de diálogo entre iguales.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

- El profesorado diseña una tarea y da al alumnado dos ejemplos de diferente nivel.
- El alumnado individualmente debe juzgar la calidad de los dos ejemplares teniendo en cuenta los criterios de evaluación..
- Después de una semana, en clase y en grupos de tres o cuatro, el alumnado discute qué ejemplares son de mejor calidad y justifican sus decisiones (15 min. aprox.), poniendo en común sus visiones de los dos ejemplares.
- El profesorado facilita la discusión sobre las estrategias y responde las preguntas que emerjan sobre la tarea.
- El alumnado realiza el trabajo y lo entrega.

## RECURSO

Turn	*IRF	Participant	Utterances
1	I	Sam	I think sample A is better (.) what do you think ↑
2	R	Ada	um:: I think B is better (.) it's longer (.) there're lots of ideas
3	F	Sam	B has more <u>i</u> deas (.) but some content just REPEAT the main idea (.) without ma:ny examples for explanation=
4	F	Ada	=but B has good grammar and the essay is easy to read (2.0) writer use ALSO MOREOVER to link paragraphs=
5	F	Sam	=the language in B is good (.) but A is more concrete in content (3.0)
6	F	Leo	agree with you Sam (.) A has real-life examples and statistics (.) the title is mo::re eye-catching
7	F	Sam	also the writer uses <u>q</u> uestions to draw reader attention
8	F	Leo	there's a transitional <u>s</u> entence between two body paragraphs in A (.) but I can't see it in B
9	F	Leo	A did better in organisation
10	I	Jan	hey Leo what is transitional sentence
11	R	Leo	it's used to link two body paragraphs (4.0) the first part summarises body paragraph 1 (.) the second part previews the main idea of body paragraph 2 (1.0) like topic sentence
12	F	Jan	that means topic sentence is a part of transitional sentence
13	R	Leo	you can say so

Figura 6. Ejemplo de diálogo entre iguales alrededor de un ejemplar.

Fuente: To & Liu (2018, p. 454).

# Uso de ejemplares para el aprendizaje autorregulado en la formación del profesorado

Grainger, P. R, Heck, D. & Carey, M.D. (2018). Are assessment Exemplars Perceived to support self-regulated learning in Teacher Education?. *Frontiers in Education*, 3(60). <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00060>

**FUENTE** Revista divulgativa **FASE** Antes de iniciar un proceso de feedback

**ÁREA** Ciencias sociales **SUBFASE** Comprensión de objetivos

**ÁMBITO** Educación **HERRAMIENTA** Rúbrica

## ¿POR QUÉ SE RECOMIENDA?

Los ejemplares son una herramienta destacable y de gran utilidad en la mediación de los procesos de feedback, tanto para el profesorado como para el alumnado. Es un instrumento especialmente relevante al inicio del proceso, donde es preciso explicar los objetivos de la tarea y sus respectivos criterios de evaluación. El estudiante puede ver distintos ejemplos de dicha tarea, ya resuelta, y apropiarse de los criterios, así como desarrollar su juicio evaluativo. Entre otros, los ejemplares pueden ayudar al estudiante a entender lo que el evaluador espera recibir como respuesta a la tarea de evaluación presentada. Además, permiten al estudiante auto-monitorear y autorregular su aprendizaje.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

- Usando el BlackBoard (un sistema de gestión de aprendizaje) y antes de iniciar el proceso de resolución de una tarea de evaluación, el profesor pone a disposición de los alumnos un conjunto de ejemplos reales sobre cómo resolver la tarea de evaluación. Entre estos existe una variedad de estándar de trabajo, desde trabajos suspensos a excelentes. Algunos de los ejemplos han sido comentados en base a la rúbrica utilizada para evaluar y otros no.
- El alumnado consulta de manera voluntaria aquellos ejemplos que le sean de utilidad tantas veces como desee.
- El alumnado responde una encuesta sobre qué tipo de ejemplo le ha sido más útil y con qué finalidad lo ha utilizado.

## RECURSO

Program of study	High distinction	Distinction	Credit	Pass	Fail	Annotated
Graduate diploma	X				X	YES
Undergraduate primary	X	X	X	X	X	YES and NO
Undergraduate primary				X		NO
Postgraduate masters				X		YES
Postgraduate masters				X		NO
Postgraduate masters				X		YES

Figura 7. Resumen de los ejemplares implementados. Fuente: Grainger et al. (2018, p. 4).

# Uso dialógico de ejemplares antes de iniciar un proceso de feedback

Carless, D. & Chan, K. K. H. (2016). Managing dialogic use of exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 930-941. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1211246>

**FUENTE** Revista divulgativa **FASE** Antes de iniciar un proceso de feedback

**ÁREA** Ciencias sociales **SUBFASE** Comprensión de objetivos  
Apropiación de criterios

**ÁMBITO** Educación **HERRAMIENTA** Ejemplares

## ¿POR QUÉ SE RECOMIENDA?

Con los ejemplares el alumnado puede crearse una imagen más ajustada de la tarea a realizar, pero, además, el diálogo permite que estos expliciten y reconsideren sus pensamientos entorno a los criterios de evaluación. En adición, el dialogo con el profesorado permite que el alumnado pueda conocer los conocimientos tácitos del profesorado entorno los criterios de evaluación; es decir, conocer la visión del profesorado sobre cómo es una tarea de alta calidad.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

- El profesorado diseña dos tareas de estructura similar pero diferente contenido y selecciona ejemplares de alta calidad.
- El alumnado analiza los ejemplares de alta calidad individualmente antes de clase.
- El profesorado explica el propósito de usar ejemplares
- Por parejas, comparten y discuten su análisis de los ejemplares y criterios de evaluación.
- El alumnado realiza pequeñas presentaciones en gran grupo y se discuten los criterios de evaluación
- Finalmente, el alumnado reflexionó sobre los ejemplares en unas tarjetas permitiendo que el profesorado comprendiera su pensamiento.

## RECURSO

Major Activity		Engagement with exemplars								
Before class	① Students analysed exemplars individually to identify strengths and weaknesses.	Individual analysis								
During class	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Major Activity</th> <th>Duration</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>② Teacher explanation of the purposes of using exemplars ↓</td> <td>10 mins</td> </tr> <tr> <td>③ Students working in pairs to share their responses about the exemplars ↓</td> <td>50 mins</td> </tr> <tr> <td>④ Teacher-facilitated student mini-presentations about the exemplars</td> <td>40 mins</td> </tr> </tbody> </table>	Major Activity	Duration	② Teacher explanation of the purposes of using exemplars ↓	10 mins	③ Students working in pairs to share their responses about the exemplars ↓	50 mins	④ Teacher-facilitated student mini-presentations about the exemplars	40 mins	Paired work
	Major Activity	Duration								
	② Teacher explanation of the purposes of using exemplars ↓	10 mins								
③ Students working in pairs to share their responses about the exemplars ↓	50 mins									
④ Teacher-facilitated student mini-presentations about the exemplars	40 mins									
Whole class analysis										
At end of class	⑤ Student completion of exit slips to reflect on learning.	Individual reflection								

Figura 8. Actividades relacionadas con los ejemplares.  
Fuente: Carless & Chan (2016, p. 939).



# Formularios para apreciar el feedback y mejorar su calidad

The Higher Education Academy. (2013). *HEA Feedback toolkit*.  
<https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/hea-feedback-toolkit>

**FUENTE** Toolkit

**FASE** Antes de iniciar un proceso de feedback

**ÁREA** General

**SUBFASE** Provisión de un buen feedback

**ÁMBITO** General

**HERRAMIENTA** Ejemplares

## ¿POR QUÉ SE RECOMIENDA?

La calidad del feedback depende del grado de alfabetización que tengan los aprendices que proveen el feedback así como de la capacidad de valorarlo e interpretarlo que posean quienes reciben el feedback. Dedicar algo de tiempo e implementar alguna estrategia destinada a que el estudiantado sea más consciente de qué tipo de feedback le es más útil y/o cómo puede sacar el máximo rendimiento de los comentarios que recibe puede contribuir a mejorar el rendimiento.

## DESCRIPCIÓN DEL RECURSO

- Contiene tanto un conjunto de propuestas (ver pp. 40 y ss.) para formar al estudiantado acerca de cómo dar un buen feedback (contribuyendo así a la alfabetización evaluativa del mismo) como un conjunto de fichas y plantillas para ser conscientes de la calidad del feedback y de su posible empleo. Las fichas son muy prácticas y adaptables a todos los campos de conocimiento.
- En líneas generales:
  - El profesorado propone una actividad de evaluación participada por el estudiantado, donde tienen que autoevaluarse o evaluar a sus iguales.
  - El profesorado sugiere alguna actividad (puede ser una dinámica en el aula o alguna tarea escrita) para que el estudiantado se apropie de los criterios de calidad de un buen proceso de feedback.
  - Los estudiantes participan en estas actividades y/o realizan estas tareas para poder aplicar los aprendizajes derivados de las mismas a sus procesos de evaluación.
- El anexo 15 (p. 80 y ss.) contiene ejemplos de cómo la tecnología puede mejorar el feedback. Aunque algunas tecnologías no son muy actuales (el documento es de 2013), se pueden tomar ideas de cómo adaptar ciertas estrategias a tecnologías digitales actuales, probablemente con mayores funcionalidades.

## RECURSOS

### Example Target Monitoring Grid

List here any targets e.g. referencing skills, from previous assignments that are appropriate to this assignment, and indicate to the marker of this new assignment that you have addressed them.	
Target	Notes on how this has been addressed in this assignment

Figura 9. Ejemplo de tabla de monitoreo.  
Fuente: The Higher Education Academy (2016, p. 66).

### Example of Tutor Response to Target Monitoring Grid within Feedback

List here any targets e.g. referencing skills, from previous assignments that are appropriate to this assignment, and indicate to the marker of this new assignment that you have addressed them.		
Target	Notes on how this has been addressed in this assignment	Response
To ensure I keep my work within the word count	Throughout writing I have been aware of my word count and have used as part of planning, which has ensured that when I came to editing there was little need to cut anything out	Well done. This was an appropriate approach, and I think has resulted in a well-balanced piece of work.
To ensure learning outcomes are addressed	I have kept referring back to the outcomes during the planning/writing of this task. This has made me fairly confident that this submission works towards these.	I think that, again, the success of both these aspects of your approach to the work is clear and is evidenced in the mark achieved. Well done Gina. 😊

Figura 10. Ejemplo de la respuesta del tutor a la tabla de monitoreo.  
Fuente: The Higher Education Academy (2016, p. 66).

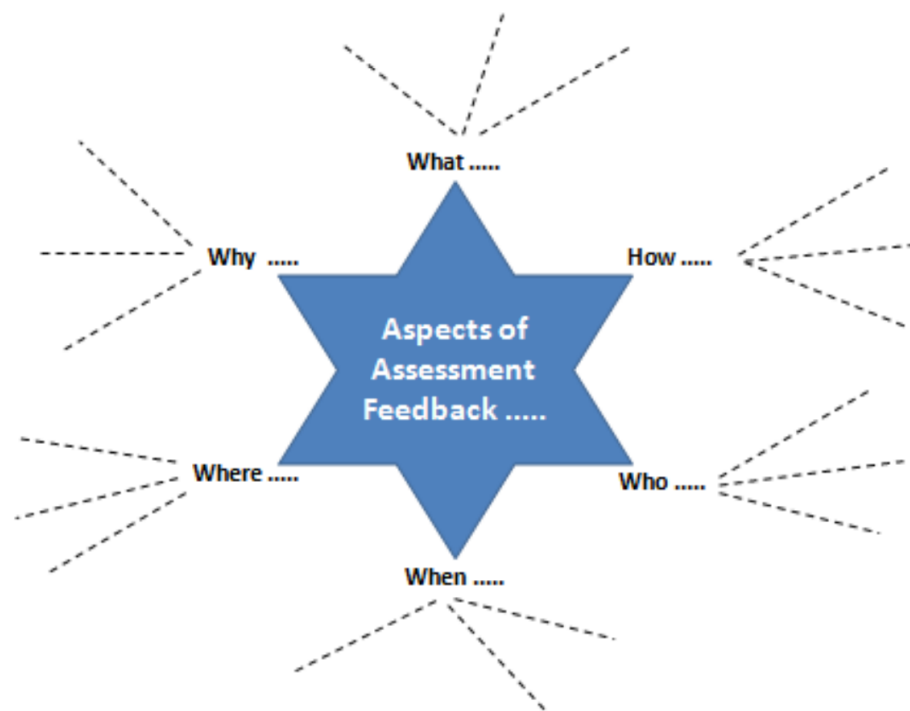
**Giving Realistic Targets within Feedback - Matching Targets to Level – Worksheet**

Instructions: Consider each of the suggested 'weaknesses' on the left. Suggest level-related 'guidance' or 'targets' which might be given in Feedback.

Example area of weakness within assessed work	Suggested target you might expect a student to meet at Level 4 (Certificate Level within *FHEQ)	Suggested target you might expect a student to meet at Level 6 (Honours Degree Level within FHEQ)	Suggested target you might expect a student to meet at Level 7 (Masters Degree Level within FHEQ)
Failure to demonstrate understanding of the inter-relationships of different topics and relationship to situation / context			
Failure to use information from the literature effectively as part of the argument within a piece of work			
Inconsistent or incomplete referencing			
Failure to show appreciation of the role of other disciplines / professions in relation to the assessment topic			
Problems in the handling of ethical and legal Issues			

Figura 11. Ejemplo de ficha para relacionar objetivos con nivel.  
Fuente: The Higher Education Academy (2016, p. 70).

**Starbursting Causes and Solutions – Getting students to pick up, read and learn from feedback**



Adapted from Starbursting – Mind Tools

Figura 12. Ejemplo de actividad para aprender del feedback.  
Fuente: The Higher Education Academy (2016, p. 58).

# **Fase 2:**

# **Durante la realización**

# **de la tarea**

# Evaluación entre iguales en el trabajo en grupo

Jingjing, X. & Fengying, M. (2015). A Study into Students' Views on Guided Peer Feedback in Group Work. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 38(2), 188–203. <https://doi.org/10.1515/cjal-2015-0011>

**FUENTE** Revista indexada

**FASE** Durante la realización de la tarea

**ÁREA** Ciencias sociales

**SUBFASE** Revisión de los objetivos y criterios de evaluación

**ÁMBITO** Educación y  
Lengua extranjera

**HERRAMIENTA** Checklist

## ¿POR QUÉ SE RECOMIENDA?

Se demuestra que la retroalimentación guiada de los compañeros juega un papel positivo en la mejora de la calidad del trabajo en grupo y que la hoja de calificación es mejor acogida y proporciona mejores resultados que otros instrumentos.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

- Los estudiantes participan en 10 tareas organizadas siguiendo dinámicas diversas en el aula en el marco de un curso de 10 semanas de aprendizaje de la lengua extranjera.
- Los estudiantes discuten en grupo los requisitos específicos de la tarea. Tras esto, presentan sus resultados en cada grupo y reciben entonces el feedback de los iguales.
- Un representante del grupo lo presenta ante el grupo clase. El resto de la clase aplica una de las herramientas y con esa información más formalizada ya pueden preparar la presentación final.
- Las tres herramientas representan diferentes formas de orientación. La check-list se centra más en el contenido, las hojas de calificación se centran en la organización y las hojas de comentarios cualitativos se centran en los detalles. Cada herramienta se aplicó a una tarea diferente de las 10.

## RECURSO

Task types	Theme	Forms of feedback
speech making	the Internet and our daily life	checklist on performance, attitude, organization of language, eye contact, view point and content
leaflet making	security precautions	qualitative feedback, such as advice for revision
news reporting	a piece of news related to college life	grading sheet on peer's report
advertisement	an advertisement with the object around students	checklist on performance, attitude, organization of language, eye contact, view point and content
role playing	a play or a session of a play as students chose	qualitative feedback sheet, such as advice for revision
mock debate	remarriage	grading sheet on peer's performance
plan making	a plan or design about your college life with different stages	qualitative feedback sheet, such as advice for revision
story telling	a story which could be humorous, witty or moving, but should be with an explanation of certain truth or reason.	checklist on performance, attitude, organization of language, eye contact, view point and content
thank-you cards making	appreciation for others' kindness	checklist on performance, attitude, organization of language, eye contact, view point and content
an interview	an interview as could take place in a company between interviewers and the interviewees	qualitative feedback sheet on the performance of each group, such as advice for improvement.

Figura 13. Distribución de las tareas y evaluación entre iguales.

Fuente: Jingjing & Fengying (2015, p. 192).

# Uso de prompts para el apoyo de feedback y feedforward entre pares

Latifi, S., Noroozi, O. & Talaei, E. (2021). Peer feedback or peer feedforward? Enhancing students' argumentative peer learning processes and outcomes. *British Journal of Educational Technology*, 52(2), 768-784. <https://doi.org/10.1111/bjet.13054>

## FUENTE

Revista indexada

## FASE

Durante la realización de la tarea  
Durante la provisión del feedback  
Durante la recepción del feedback

## ÁREA

Ciencias sociales

## SUBFASE

Provisión de un buen feedback  
Integración del feedback recibido  
Apropiación de los criterios  
Revisión de los criterios y objetivos  
Autoevaluación

## ÁMBITO

Educación

## HERRAMIENTA

Prompts

## ¿POR QUÉ SE RECOMIENDA?

La participación en el aprendizaje de pares requiere del soporte adecuado para que pueda alcanzar su potencial. Los soportes para el feedback entre pares y feedforward entre pares, permiten mejorar la calidad del proceso de aprendizaje entre pares. A su vez, en este caso particularmente, muestra que mejora la calidad de los ensayos argumentativos y el aprendizaje de un dominio específico. Analizar y evaluar los componentes de los ensayos de pares, permite mejorar la calidad de los propios ensayos y aprender sobre la temática específica.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

- Los estudiantes deben escribir un ensayo argumentativo sobre un tópico de debate.
- Se agrupan los estudiantes en diadas.
- Se inicia el proceso de aprendizaje entre pares. Se realizaron tres tipos de intervenciones: feedback entre pares, feedforward entre pares, y la combinación de estos. Además, se incluyó una cuarta condición a modo de control. En las tres primeras condiciones, mediante la plataforma EduTech, se apoyo el proceso con prompts (preguntas guía) para estructurar el proceso de aprendizaje entre pares.
- El estudiante debe revisar el borrador de su ensayo original, teniendo en cuenta los comentarios que recibió de su par de aprendizaje.

## RECURSOS

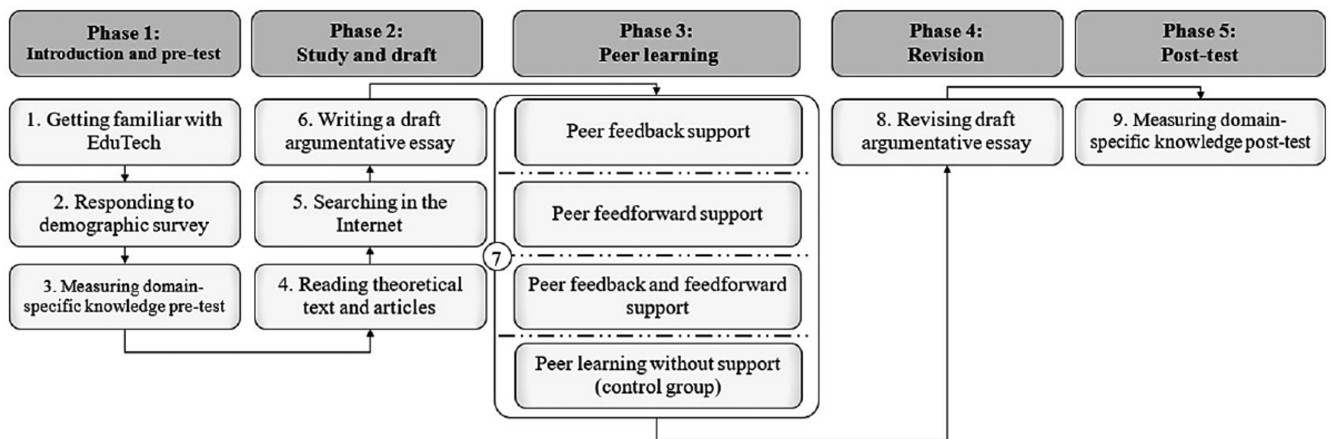


Figura 14. Esquema de la secuencia en la plataforma Edutech.

Fuente: Latifi et al. (2021, p. 772).

Table 1: Components of an argumentative essay in the field of educational sciences (column 1). Question prompts for feedback "FB" (column 2), feedforward "FF" (column 3) and their combination "FB + FF" (column 4)

Elements of high-quality essay	Feedback (FB)	Feedforward (FF)	Feedback with feedforward (FB + FF)
1 The clear position on the topic	To what extent your learning partner provide his/her clear position on the topic? Please explain	What is your advice to your learning partner to (better) provide his/her clear opinion on the topic? Please explain	To what extent your learning partner provide his/her clear position on the topic? What are your suggestions?
2 The introduction (attention grabber and background information) for the topic	To what extent your learning partner provide introduction for the topic? Please explain	What is your advice to your learning partner to (better) provide his/her introduction for the topic? Please explain	To what extent your learning partner provide introduction for the topic? What are your suggestions?
3 Arguments supporting the position (benefits/pros)	To what extent your learning partner provide arguments supporting the position? Please explain	What is your advice to your learning partner to (better) provide arguments supporting the position? Please explain	To what extent your learning partner provide arguments supporting the position? What are your suggestions?
4 The evidence (eg, facts, Expert opinion etc.) supporting the position	To what extent your learning partner provide evidence supporting the position? Please explain	What is your advice to learning partner to (better) provide evidence supporting the position? Please explain	To what extent your learning partner provide evidence supporting the position? What are your suggestions?
5 Arguments opposing the position (drawbacks/cons)	To what extent your learning partner provide arguments opposing the position? Please explain	What is your advice to your learning partner to (better) provide arguments opposing the position? Please explain	To what extent your learning partner provide arguments opposing the position? What are your suggestions?

(Continues)



Table 1: (Continued)

	<i>Elements of high-quality essay</i>	<i>Feedback (FB)</i>	<i>Feedforward (FF)</i>	<i>Feedback with feedforward (FB + FF)</i>
6	The evidence (eg, facts, Expert opinion etc.) opposing the position	To what extent your learning partner provide evidence opposing the position? Please explain	What is your advice to your learning partner to (better) provide evidence opposing the position? Please explain	To what extent your learning partner provide evidence opposing the position? What are your suggestions?
7	The weighing benefits and drawbacks	To what extent your learning partner weigh benefits and drawbacks? Please explain	What is your advice to your learning partner to (better) weigh benefits and drawbacks? Please explain	To what extent your learning partner weigh benefits and drawbacks? What are your suggestions?
8	The final conclusion on the position	To what extent your learning partner conclude based on his/her position? Please explain	What is your advice to your learning partner to (better) conclude based on his/her position? Please explain	To what extent your learning partner conclude based on his/her position? What are your suggestions?

Figura 15. Prompts para cada condición experimental.

Fuente: Latifi et al. (2021, pp. 774-775).

# Uso del diario reflexivo para el seguimiento y evaluación de prácticas hospitalarias

López, P. L., Fernández, J. Z., Carvajal, P. C. & Díaz, C. V. (2008). Una experiencia sobre la utilización del diario reflexivo como instrumento de seguimiento y evaluación de las prácticas hospitalarias del alumnado de enfermería. *Enfermería global*, 7(1). <https://doi.org/10.6018/eglobal.7.1.1351>

**FUENTE** Revista indexada      **FASE** Durante la realización de la tarea

**ÁREA** Ciencias de la salud      **SUBFASE** Autoevaluación

**ÁMBITO** Enfermería      **HERRAMIENTA** Diario reflexivo

## ¿POR QUÉ SE RECOMIENDA?

El diario reflexivo es una buena herramienta para el seguimiento y evaluación de las prácticas porque permite una visión global del aprendizaje del estudiantado. Así mismo es una herramienta que permite conocer la percepción que los/as estudiantes tienen sobre el profesorado y los/as profesionales con quienes interactúan en las prácticas.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

- Para el seguimiento y evaluación deben establecerse tres actividades: planificación, implantación y respuesta.
- En la planificación se fijó como objetivo la capacitación del alumnado para dirigir su propio aprendizaje orientado a la adquisición de las cinco competencias profesionales.
- En la implantación, se convocó al alumnado al inicio de las prácticas y se brindaron las pautas para la elaboración del diario reflexivo. Cada estudiante elaboró un cuaderno, que debía completar diariamente y entregar al profesor/a semanalmente. El profesorado evaluó semanalmente los comentarios del estudiante.
- Para las actividades de respuesta, al final del segundo período de prácticas, los/as estudiantes completaron una encuesta de autoevaluación para comprobar tanto la adquisición de las destrezas y habilidades, como la consciencia sobre esto.

## RECURSO

- **Procedimientos utilizados, que le han llamado la atención por ser la primera vez que ha visto cómo se llevan a cabo:**

- ¿Qué procedimiento me ha llamado la atención hoy?
- ¿Se informó al paciente previamente?
- ¿Considero que se realizó correctamente?
- ¿He pedido a la enfermera más información sobre el procedimiento utilizado?

- **Intervenciones de Enfermería realizadas por el alumnado:**

Hoy he realizado la siguiente intervención...

:

- ¿La llevé a cabo de una forma correcta?
- ¿Precisé la ayuda de la enfermera?
- ¿Me resultó complicada la ejecución?

- **Comentarios sobre situaciones relacionadas con el paciente y su entorno.**

- A nivel de comunicación con el paciente y su familia ¿ha existido alguna circunstancia que llame mi atención?
- ¿Se tuvo en cuenta su situación familiar, laboral y social?

Figura 16. Esquema del diario reflexivo. Fuente: López et al. (2008, p. 4).

# Feedback indirecto, rúbricas y diario reflexivo para la mejora de las habilidades de escritura

Meza, A., Rodríguez, I. & Caviedes, L. (2021). Fostering EFL Preservice Teachers' Academic Writing Skills Through Reflective Learning. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 23(1), 89-106.  
<https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.85145>

**FUENTE** Revista indexada **FASE** Durante la realización de la tarea

**ÁREA** Ciencias sociales **SUBFASE** Revisión de los objetivos y criterios de evaluación  
Autoevaluación

**ÁMBITO** Educación y Lengua extranjera **HERRAMIENTA** Rúbrica, prompts y diario reflexivo

## ¿POR QUÉ SE RECOMIENDA?

El feedback indirecto, formativo y escrito, como el trabajo en pares y el trabajo de reflexión puede favorecer las habilidades de escritura. Mediante estas intervenciones, los estudiantes pueden lograr escribir textos más precisos, hacer uso consciente de la mecánica de la lengua, desarrollar habilidades de edición e identificar las características de un texto académico.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

- Los estudiantes escriben un borrador de sus ensayos de opinión.
- El docente proporciona retroalimentación indirecta, mediante el uso de proofreading marks (ver recursos), establecidas y sociabilizadas al inicio del semestre. Se pauta algo de tiempo en clase para discutir el desempeño.
- Los estudiantes reciben una rúbrica (ver recursos) correspondiente a la prueba estandarizada para puedan autoevaluar sus documentos.
- Los estudiantes escriben una entrada de diario reflexiva. Para ello se los guía con algunas preguntas orientadas a su desempeño, aprendizaje, fallas y acciones a tomar. Es decir, reflexionan sobre cuatro aspectos: la planificación del ensayo, los nuevos aprendizajes alcanzados después de la retroalimentación recibida, sus reacciones a la retroalimentación y las acciones que se tomarían para mejorar sus habilidades de redacción.
- El docente lee las reflexiones y prepara una sesión de retroalimentación y explicación para toda la clase, dónde se aborden los puntos marcados como relevantes para ser aclarados.

- Los estudiantes trabajan en parejas para corregir los ensayos que cada miembro escribió al comienzo del ciclo.
- Una vez más, los estudiantes reciben retroalimentación indirecta en clase y evalúan su desempeño en base a las rúbricas dadas.
- Los estudiantes escriben otra entrada individual en un diario reflexivo proporcionado por el docente con temas en los que trabajar durante una segunda sesión de comentarios y explicaciones de toda la clase.

## RECURSOS

**Figure 1. Cycle of Pedagogical Implementation to Foster Students' Academic Writing**

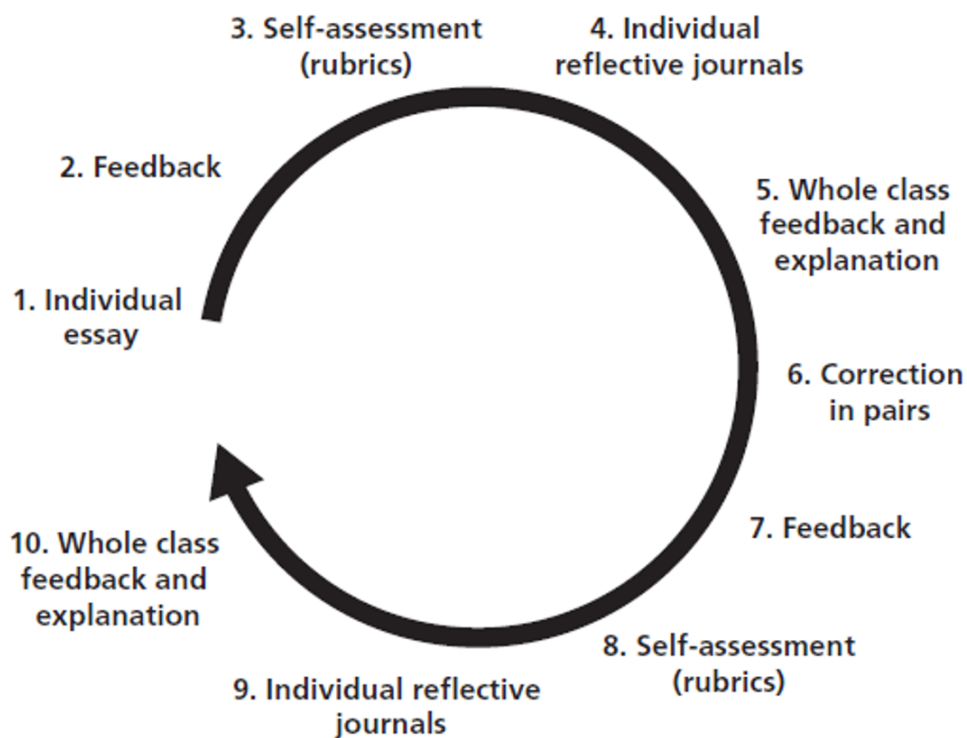


Figura 17. Ciclo de implementación pedagógica. Fuente: Meza et al. (2021, p. 93).

SCORE	TASK DESCRIPTION
5	<p><b>An essay at this level largely accomplishes all of the following:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Effectively addresses the topic and task</li> <li>▪ Is well organized and well developed, using clearly appropriate explanations, exemplifications and/or details</li> <li>▪ Displays unity, progression and coherence</li> <li>▪ Displays consistent facility in the use of language, demonstrating syntactic variety, appropriate word choice and idiomaticity, though it may have minor lexical or grammatical errors</li> </ul>
4	<p><b>An essay at this level largely accomplishes all of the following:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Addresses the topic and task well, though some points may not be fully elaborated</li> <li>▪ Is generally well organized and well developed, using appropriate and sufficient explanations, exemplifications and/or details</li> <li>▪ Displays unity, progression and coherence, though it may contain occasional redundancy, digression, or unclear connections</li> <li>▪ Displays facility in the use of language, demonstrating syntactic variety and range of vocabulary, though it will probably have occasional noticeable minor errors in structure, word form or use of idiomatic language that do not interfere with meaning</li> </ul>
3	<p><b>An essay at this level is marked by one or more of the following:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Addresses the topic and task using somewhat developed explanations, exemplifications and/or details</li> <li>▪ Displays unity, progression and coherence, though connection of ideas may be occasionally obscured</li> <li>▪ May demonstrate inconsistent facility in sentence formation and word choice that may result in lack of clarity and occasionally obscure meaning</li> <li>▪ May display accurate but limited range of syntactic structures and vocabulary</li> </ul>
2	<p><b>An essay at this level may reveal one or more of the following weaknesses:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Limited development in response to the topic and task</li> <li>▪ Inadequate organization or connection of ideas</li> <li>▪ Inappropriate or insufficient exemplifications, explanations or details to support or illustrate generalizations in response to the task</li> <li>▪ A noticeably inappropriate choice of words or word forms</li> <li>▪ An accumulation of errors in sentence structure and/or usage</li> </ul>
1	<p><b>An essay at this level is seriously flawed by one or more of the following weaknesses:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Serious disorganization or underdevelopment</li> <li>▪ Little or no detail, or irrelevant specifics, or questionable responsiveness to the task</li> <li>▪ Serious and frequent errors in sentence structure or usage</li> </ul>
0	<p><b>An essay at this level</b> merely copies words from the topic, rejects the topic, or is otherwise not connected to the topic, is written in a foreign language, consists of keystroke characters, or is blank.</p>

Figura 18. Ejemplo de rúbrica 1. Fuente: Educational Testing Service (2019, p. 1).

SCORE	TASK DESCRIPTION
5	<p><b>A response at this level</b> successfully selects the important information from the lecture and coherently and accurately presents this information in relation to the relevant information presented in the reading. The response is well organized, and occasional language errors that are present do not result in inaccurate or imprecise presentation of content or connections.</p>
4	<p><b>A response at this level</b> is generally good in selecting the important information from the lecture and in coherently and accurately presenting this information in relation to the relevant information in the reading, but it may have minor omission, inaccuracy, vagueness, or imprecision of some content from the lecture or in connection to points made in the reading. A response is also scored at this level if it has more frequent or noticeable minor language errors, as long as such usage and grammatical structures do not result in anything more than an occasional lapse of clarity or in the connection of ideas.</p>
3	<p><b>A response at this level contains some important information from the lecture and conveys some relevant connection to the reading, but it is marked by one or more of the following:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Although the overall response is definitely oriented to the task, it conveys only vague, global, unclear, or somewhat imprecise connection of the points made in the lecture to points made in the reading.</li> <li>▪ The response may omit one major key point made in the lecture.</li> <li>▪ Some key points made in the lecture or the reading, or connections between the two, may be incomplete, inaccurate, or imprecise.</li> <li>▪ Errors of usage and/or grammar may be more frequent or may result in noticeably vague expressions or obscured meanings in conveying ideas and connections.</li> </ul>
2	<p><b>A response at this level contains some relevant information from the lecture, but is marked by significant language difficulties or by significant omission or inaccuracy of important ideas from the lecture or in the connections between the lecture and the reading; a response at this level is marked by one or more of the following:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ The response significantly misrepresents or completely omits the overall connection between the lecture and the reading.</li> <li>▪ The response significantly omits or significantly misrepresents important points made in the lecture.</li> <li>▪ The response contains language errors or expressions that largely obscure connections or meaning at key junctures or that would likely obscure understanding of key ideas for a reader not already familiar with the reading and the lecture.</li> </ul>
1	<p><b>A response at this level is marked by one or more of the following:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ The response provides little or no meaningful or relevant coherent content from the lecture.</li> <li>▪ The language level of the response is so low that it is difficult to derive meaning.</li> </ul>
0	<p><b>A response at this level</b> merely copies sentences from the reading, rejects the topic or is otherwise not connected to the topic, is written in a foreign language, consists of keystroke characters, or is blank.</p>

Figura 19. Ejemplo de rúbrica 2. Fuente: Educational Testing Service (2019, p. 2).

# Blog y feedback para fomentar la autorregulación

Mezek, S., Mcgrath, L., Negretti, R. & Berggren, J. (2020). Scaffolding L2 Academic Reading and Self-Regulation Through Task and Feedback. *TESOL Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/tesq.3018>

## FUENTE

Revista indexada

## FASE

Durante la realización de la tarea  
Durante la provisión del feedback  
Durante la recepción del feedback  
Al finalizar el proceso de feedback

## ÁREA

Educación

## SUBFASE

Integración de comentarios  
Planificación  
Reflexión de los aprendizajes

## ÁMBITO

Lengua extranjera

## HERRAMIENTA

Diario reflexivo y prompts

## ¿POR QUÉ SE RECOMIENDA?

Los resultados de esta experiencia muestran que un enfoque pedagógico, con una tarea bien diseñada y una retroalimentación que sirva de apoyo a la lectura de los estudiantes, puede influir positivamente en lo que hacen los estudiantes fuera del aula, en un contexto de lectura auténtico.

La retroalimentación demostró ayudar a que los estudiantes volvieran a centrarse en los aspectos específicos, en lugar de centrarse en una evaluación más general de las estrategias. Asimismo, la retroalimentación contribuyó a que los estudiantes puedan relacionar su experiencia de lectura previa con lecturas futuras y animarlos a evaluar su experiencia de lectura de manera significativa. Los resultados sugieren que las instrucciones de la tarea tendrían efectos en la fase de autorreflexión. Por tanto, los resultados han demostrado que la intervención ha sido efectiva tanto para los estudiantes que presentaban dificultades, como para los que se consideraban lectores eficaces. Esto podría ser efecto de la retroalimentación adaptada a las necesidades de los estudiantes.

Además, el artículo propone una clasificación de tipos de feedback que los docentes proveen a sus estudiantes, que podría ser de utilidad en el diseño de intervenciones.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

- Durante este curso los estudiantes deben leer un total de cinco textos sobre el aprendizaje de vocabulario: dos extractos de capítulos, dos artículos de investigación y una revisión de la literatura.



- Antes de iniciar el curso, para presentar el tema y la terminología clave, los estudiantes leen el primer extracto de capítulo. Los estudiantes leen un texto por semana, siguiendo el orden establecido (segundo extracto de capítulo, revisión de la literatura y los artículos de investigación). Cada lectura es apoyada por un seminario, donde se modelan y discuten estrategias de lectura.
- Después de cada lectura, los estudiantes escriben un resumen del texto y una publicación de blog que documente su experiencia de lectura.
- El docente provee comentarios sobre las publicaciones cada semana, antes de que los estudiantes inicien la lectura del texto siguiente.
- Se invita a los estudiantes a responder a los comentarios del docente.
- En la publicación final (quinta) del blog, los estudiantes reflexionan sobre el curso.

## RECURSOS



Figura 20. Secuencia de la experiencia. Fuente: Mezek et al. (2020, p. 6).

Reflect on your reading experience.

1. What kind of strategies did you use? Why? Were they successful? Why yes/no?
2. Did you have any problems with the reading? What could be the reason?
3. Is there something you should do differently next time? Why?
4. If you did something differently, did it work? Why yes/no?

Figura 21. Instrucciones para los estudiantes. (1) diseñada para apoyar la fase de planificación y control del rendimiento. (2 a 4) diseñadas para apoyar la fase de autorreflexión. Fuente: Mezek et al. (2020, p. 7).

(11)	Feedback:	You do not specifically mention unknown words [ . . . ] <u>Did you look up all of them? Were you able to guess the meaning of some? If so, what helped you to guess?</u> (S02 Feedback 2)
	Response:	<u>And to answer to your questions</u> about the unknown words, I usually try to infer their meaning from the context. (S02 Blog 3)
(12)	Feedback:	You mention highlighting. What was the goal of this strategy? Was it successful? <u>Did you use the highlighted passages for any purpose after reading?</u> (S08 Feedback 2)
	Response:	<u>You asked me in my last blog</u> that if I use the highlighted passages [ . . . ] I use it as a help when summarising the text later and to find the main points of the text faster so I do not need to reread the whole text. (S08 Blog 3)
(13)	Feedback:	You mention looking up unknown words. <u>Do you think there might be a benefit in not looking up words in certain cases? If so, when and why?</u> (S13 Feedback 1)
	Response:	<u>To give response to your feedback</u> , reading a text and the specific sentence might give you an idea of the particular word meaning, rather than to look up every unknown word in a dictionary. If when, I would

Figura 22. Ejemplo de interacción en el blog. Fuente: Mezek et al. (2020, p. 14).

# Aplicando la técnica del think-aloud antes de iniciar un proceso de feedback

Raihan, A. (2011). Think-aloud' Techniques used in Metacognition to Enhance Self-regulated Learning. *Journal of Educational Research*, 25(2), 125-160.  
[https://www.researchgate.net/publication/275971020\\_%27Think-aloud%27\\_Techniques\\_used\\_in\\_Metacognition\\_to\\_Enhance\\_Self-regulated\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/275971020_%27Think-aloud%27_Techniques_used_in_Metacognition_to_Enhance_Self-regulated_Learning)

**FUENTE** Revista indexada

**FASE** Durante la realización de la tarea

**ÁREA** General

**SUBFASE** Planificación  
Revisión de los objetivos y criterios

**ÁMBITO** General

**HERRAMIENTA** Think-aloud

## ¿POR QUÉ SE RECOMIENDA?

Esta estrategia es útil para favorecer la metacognición durante la realización de la tarea; para que el alumnado sea consciente de los procesos que sigue para resolver un problema o tarea. En este sentido es útil para que el profesorado identifique las potencialidades y necesidades y ofrezca ayudas ajustadas. También puede ser útil para modelar procesos a aprender de forma secuenciada.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

- El profesorado asigna una tarea y especifica: “Quiero que penséis en voz alta mientras completéis la tarea, que explicitéis todo lo que esté sucediendo en vuestra mente”
- El alumnado realiza la tarea pensando en voz alta.
- El profesorado escucha lo que dicen (lo escribe y puede grabar).
- El profesorado asegura que estén pensando en voz alta. Si lo olvidan les puede hacer preguntas del tipo “¿Qué estás pensando ahora?, ¿Por qué piensas esto?”.
- Después de pensar en voz alta, el profesorado puede preguntar a los estudiantes para clarificar las dudas que hayan surgido durante el proceso.
- Finalmente, el alumnado puede completar una checklist sobre el think aloud.

### Think-Aloud

**The Black Death** Black Death. That sounds frightening. I wonder what it is.

The Black Death was an epidemic of bubonic plague that ravaged Europe in the mid 1300s. Black spots that appeared on the skin of those infected gave this epidemic its name. Okay. Now I know what it is and how it got its name.

The bubonic plague is carried by fleas on rats. The plague began in Asia and was carried to Europe by merchants and traders. In 1347, it appeared in Cyprus and Sicily. Unsanitary conditions and a lack of knowledge about what caused sickness and disease caused the plague to spread quickly. Major outbreaks were recorded in England, France, and Germany by 1348. By 1351, all of Europe was engulfed in the Black Death. Survival rates for those infected were only one in four. The bubonic plague killed 25 million people in Europe, about 25 percent of the continent's population. The plague killed tens of millions more in Asia.

Engulfed. I think that means completely covered. I better read more to see if my definition makes sense.

I am not sure I understand "survival rates." I should reread this section.

The plague killed millions all over Europe. My understanding of engulfed makes sense.

Black Death had a major economic impact on Europe. As populations fell, agricultural land was abandoned. A shortage of labor created a large demand for workers in towns. Serfs began leaving manors in search of higher wages. This migration of agricultural peasants into towns hastened the end of feudalism in Europe.

I get it. I remember studying supply and demand.

I don't remember what a serf or a manor is. I better look these up in the glossary or go back and reread the earlier chapter.

The epidemic also had a tremendous social impact. The Church lost some of its influence as people witnessed the plague overwhelm Europe despite prayer and worship. Some clergy deserted their infected congregations. Distraught relatives abandoned family members out of fear of catching the dreaded disease.

I am not sure I understand why people would blame one group for something like this. I need to ask my teacher about this. Maybe we could discuss this as a class.

As fear gripped the continent, people searched for someone to blame. Prejudice against Jews made them a target of terrified and crazed populations. Fabricated allegations that Jews had caused the plague were common. Persecution of Jews spread throughout all of Europe, compounding the tragedy of the plague.

The plague returned to Europe over the coming years, but never with the same devastation as the first epidemic. The economic and social consequences of the Black Death induced the disintegration of medieval society.

I find it amazing and very scary how one disease could kill so many people and change the history of the world so much. I wonder if this is the only time this happened or if epidemics happened at other times and places. Could something like this happen now or do all of our advances in technology, medicine, and science make this unlikely?

Figura 23. Ejemplo de cómo utilizar un think aloud. Fuente: Raihan (2011, p. 7).

*Prompts for using think-aloud:* Think-aloud generate in metacognition. And metacognition happened by thinking big and reading is the first steps for this. Thus the students are reading aloud, they can stop from time to time and orally complete sentences like following (Teacher Vision Website):

1. So far, I've learned...
2. This made me think of...
3. That didn't make sense.
4. I think ...will happen next.
5. I reread that part because...
6. I was confused by...
7. I think the most important part was...
8. That is interesting because...
9. I wonder why...
10. I just thought of...

Figura 24. Prompts para utilizar un think-aloud. Fuente: Raihan (2011, p. 8).

Table -1

Assessment of think-aloud

<i>While I was reading, how much did I use these "think-aloud strategies?</i>	Not much	A little	Much of the time	All the time
Making and revising predictions				
Forming mental pictures				
Connecting what I read to what I already know				
Creating analogies				
Verbalizing confusing points				
Using fix-up strategies				

Figura 25. Evaluación del think-aloud. Fuente: Raihan (2011, p. 8).

# **Fase 3: Durante la provisión del feedback**

# Uso de rúbricas guiadas para mejorar la evaluación entre iguales en un curso MOOC de escritura

Ashton, S. & Davies, R. S. (2015). Using scaffolded rubrics to improve peer assessment in a MOOC writing course. *Distance education*, 36(3), 312-334. <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1081733>

**FUENTE** Revista indexada

**FASE** Durante la provisión del feedback

**ÁREA** Arte y humanidades

**SUBFASE** Provisión de un buen feedback

**ÁMBITO** Filología y lingüística

**HERRAMIENTA** Rúbrica

## ¿POR QUÉ SE RECOMIENDA?

Se utiliza una rúbrica para que los alumnos se den retroalimentación y uno de los grupos tiene una guía previa para aprender a usarla, comprender los criterios y los niveles. Los resultados demuestran que utilizar una rúbrica con soporte permite proporcionar un feedback más preciso, especialmente en algunos aspectos del contenido del curso. Por el contrario, el mero uso de una rúbrica sin el adecuado soporte no presenta resultados tan satisfactorios.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

- La experiencia tiene lugar en un curso MOOC sobre escritura, con un total de 5690 participantes. En concreto, se desarrolla en un foro abierto para todos, donde participan activamente 520 estudiantes.
- El profesorado crea la rúbrica a partir de numerosas consultas con expertos en el tema: agentes literarios, editores y escritores. Las preguntas están más centradas en el proceso de escritura que en el producto final.
- Los estudiantes están divididos en dos grupos según el uso que hacen de la rúbrica –con y sin scaffolding–, en base a la hipótesis de que orientar a los evaluadores en los ítems de la rúbrica tiende a mejorar la validez y fiabilidad de la evaluación.
  - El grupo rubric-only no recibe ningún soporte antes de la provisión del feedback. Únicamente se les muestra el instrumento para evaluar el trabajo de su par.
  - El grupo rubric-plus, con soporte, sigue dos pasos antes de dar el feedback: sección instruccional para aclarar la comprensión sobre cada pregunta y sección con subpreguntas relacionadas con el ítem principal para relacionar la comprensión de la dimensión con un número que usarán para puntuar.



## RECURSO

### Question #4: "Blocking"

To what extent do you agree with the following statement?

**"I felt firmly anchored in space throughout the scene and had a good idea of where individual characters were located at in relation to each other and their surroundings - in other words blocking."**

#### Optional Help & Recommendations

The appropriate amount of spatial detail will depend on the type of submission you are reading.

When the action takes place in a setting familiar to most readers, there is less need to spell out in great detail the spatial relationships between the characters since it can be assumed. For example the following passage taking place on a house's doorstep has few spatial references but is still easy to visualize the characters in spatial relationship to each other: "Ella knocked on the door, hoping to Talgren, god of last chances, that no one would be home. Someone was. The door cracked open, and at first Ella could see no one, then she looked down. Tiny eyes stared up at her between the crack."

Fight passages on the other hand can require an almost excessive amount of detail on the spatial relationship between the characters. For example, "Three men with outstretched swords circled Kasse in the town square just barely out of striking distance, two in front of him and one behind. Kasse feinted a lunge towards the man on his left while grabbing a vial of combustant from his belt with his left hand. Closing his eyes for protection, he threw it to the ground where it erupted into an explosion of smoke and light. Seizing the moment, Fitz lunged through an opening between his two front attackers, ducking into a roll as he fell."

You can answer the following questions to get a better idea of where this passage should score:

I have an approximate idea of the distance between the characters during the scene.

- No
- Somewhat
- Yes

I have a reasonably good picture in my mind of the character's immediate physical surroundings.

- No
- Somewhat
- Yes

When the characters move from one location to another, especially during fight scenes, the writing is specific enough that I can imagine a relatively smooth progression from one location to another, with no "fuzzy" spots in my mental picture.

- No
- Somewhat
- Yes

I have a reasonably good picture in my mind of the character's "big-picture" surroundings, such as time period, geographic location, and surrounding environs. When the setting is familiar (e.g., modern day America, a generic medieval fantasy setting), this will require hardly any explanation on the author's part.

- No
- Somewhat
- Yes

Based on your answer to these questions, we recommend assigning this submission an overall score of **NA**



Figura 26. Soporte para el uso de la rúbrica. Fuente: Ashton & Davies (2015, p. 9).

# Participación en experiencias de feedback a través de prompts para desarrollar la competencia evaluativa del profesorado

Ayalon, M. & Wilkie, K. J. (2021). Investigating peer-assessment strategies for mathematics pre-service teacher learning on formative assessment. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 24(4), 399-426. <https://doi.org/10.1007/s10857-020-09465-1>

**FUENTE** Revista indexada

**FASE** Durante la provisión del feedback

**ÁREA** Ciencias

**SUBFASE** Provisión de un buen feedback

**ÁMBITO** Matemáticas

**HERRAMIENTA** Prompts

## ¿POR QUÉ SE RECOMIENDA?

Los estudiantes comparten el feedback dado/recibido en un espacio de diálogo. Los desarrolladores de la experiencia apuestan por el valor del aprendizaje a través de la acción. Por este motivo, un grupo de estudiantes de profesor de matemáticas ejerce de evaluadores y evaluados. Participan en una experiencia de evaluación entre iguales con el fin de experimentar los beneficios de la evaluación formativa en primera persona y reflexionar sobre los mismos, desarrollando su competencia docente de evaluación.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

- Los estudiantes presentan una actividad auténtica y elaboran una rúbrica para su evaluación.
- Los estudiantes analizan el trabajo de sus iguales, emitiendo juicios sobre la rúbrica para evaluar la actividad matemática auténtica en forma de crítica constructiva.
- Los estudiantes dan feedback con la ayuda de prompts y lo reciben para mejorar su trabajo.
- Los estudiantes se encuentran para dialogar sobre el feedback y argumentar los juicios o entablar una conversación sobre aspectos concretos, lo cual genera mayor aprendizaje.
- Los alumnos pueden revisar su trabajo integrando cambios o mejoras a partir del feedback recibido, antes de la entrega final.
- Los estudiantes rellenan un cuestionario de reflexión individual sobre las dimensiones afectiva y cognitiva del aprendizaje durante la experiencia.



**Appendix 2: Feedback provision by writing an analysis for a peer**

Imagine that you are sitting in a team meeting of the mathematics teachers at your school. One of the teachers shares with you the rubric he/she has built to assess student solutions for a certain task. He/she asks you for your opinion on the rubric he/she developed and on the assessment he/she gave with the help of the rubric to the students' solutions.

1. Read the task, the rubric, the student solutions, and your peer's student assessments in the report (see the peer's name below the work to which you are to respond).
2. Give feedback to your peer:
  - a. What is good and what would you improve on the rubric (in accordance with the task chosen)?
  - b. What do you agree with and what aspects would you change in their assessment of student solutions with the rubric? Justify your comments so that your peer can understand them.

In continuation of the 'conversation' with your colleague at the teachers' meeting at school, imagine your peer asked for your advice as to what response you would give to each of their students in order to advance his/her understanding and learning.

3. Offer your peer responses to each student according to his/her task solution. Explain and justify your suggestions.

Figura 27. Orientaciones para la evaluación. Fuente: Ayalon & Wilkie (2021, p. 25).

# La fiabilidad de la **evaluación entre iguales** en estudiantes universitarios

De Wever, B., Van Keer, H., Schellens, T. & Valcke, M. (2011). Assessing collaboration in a wiki: The reliability of university students' peer assessment. *The Internet and Higher Education*, 14(4), 201-206. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.07.003>

**FUENTE** Revista indexada **FASE** Durante la provisión del feedback

**ÁREA** Ciencias sociales **SUBFASE** Provisión de feedback sobre los aspectos solicitados

**ÁMBITO** Educación **HERRAMIENTA** Rúbrica

## ¿POR QUÉ SE RECOMIENDA?

El estudiantado participa en una experiencia de evaluación entre iguales mediada por una rúbrica que contempla dimensiones variadas del producto y del proceso de elaboración. La rúbrica contiene descripciones detalladas para cada dimensión y nivel, cosa que ayuda a orientar los juicios emitidos por el evaluador. La experiencia es adecuada para estudiantes de primer curso, ya que la estrategia proporciona un mayor guiado a los estudiantes noveles.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

- La experiencia se desarrolla con 659 estudiantes de primer curso de Ciencias de la Educación en un entorno virtual, utilizando la herramienta wiki para desarrollar tareas colaborativas. Los estudiantes siguen la siguiente secuencia:
  - Desarrollar la tarea concreta en el wiki.
  - Evaluar a un compañero mediante una rúbrica con cuatro criterios detallados.
  - Recibir y reflexionar sobre el feedback.

## RECURSO

Criterion	Description
Contribution	<ol style="list-style-type: none"><li>1. The contributions of this student are substandard (not built on course material or relevant theoretical or empirical sources, or not focused on solving the task and developing the wiki).</li><li>2. The contributions are more or less relevant and are a step forward toward solving the task and developing the wiki. The contributions are more or less built upon course material or other relevant theoretical or empirical sources.</li><li>3. The contributions are relevant, contain a substantial amount of information (based on course material or other relevant theoretical or empirical sources) or are explicitly goal-oriented (aiming at solving the task and developing the wiki).</li><li>4. The contributions are at the same time highly relevant, rich in information (based on course material or other relevant theoretical or empirical sources), and explicitly goal-oriented (aiming at solving the task and developing the wiki).</li></ol>
Discussion	<ol style="list-style-type: none"><li>1. This student does not engage in the discussion or does not express a clear opinion of its own (e.g. always agrees with others).</li><li>2. This student clearly expresses his/her opinion in the discussion.</li><li>3. This student expresses his/her opinion in the discussion and supports this with arguments.</li><li>4. This student expresses his/her opinion in the discussion and supports this with arguments based on relevant theoretical or empirical sources.</li></ol>

(continua)

Sources	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. This student is not committed to searching information (relevant theoretical or empirical sources) or creating relevant material (e.g. pictures, audio or video fragments, ...) to develop the wiki.</li> <li>2. This student is mentioning sources in the discussion that he/she has found rather accidentally or without a goal-oriented search.</li> <li>3. This student is actively involved in a goal-oriented search for all necessary information (relevant theoretical or empirical sources) or is creating relevant material to be used in the wiki (e.g. pictures, audio or video fragments, ...).</li> <li>4. This student is actively involved in a goal-oriented search for all necessary information (relevant theoretical or empirical sources) and is creating relevant material to be used in the wiki (e.g. pictures, audio or video fragments, ...). In addition, the information retrieved or the material created is discussed thoroughly and the relevance in relation to the wiki is explicitly indicated.</li> </ol>
Social	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. This student works by himself/herself, and does not collaborate with other group members.</li> <li>2. This student engages in the collaboration process by adding elements to the planning or by developing parts of the wiki.</li> <li>3. This student goes beyond adding elements to the planning and developing parts of the wiki. He/She often participates in the discussion (in a positive manner and by adding relevant information) and is interacting with the group members.</li> <li>4. This student is collaborating actively, often participates in the discussion, is interacting substantially with other students, and is providing constructive feedback or is helping other students to elaborate their contributions.</li> </ol>

Figura 28. Rúbrica usada en la experiencia. Fuente: De Weber et al. (2011, p. 206).

# Evaluación entre iguales en un wiki: mejora del producto, aprendizaje del estudiantado y percepción sobre el feedback

Gielen, M. & De Wever, B. (2012). Peer assessment in a wiki: Product improvement, students' learning and perception regarding peer feedback. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 585-594. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.450>

**FUENTE** Revista indexada

**FASE** Durante la provisión del feedback

**ÁREA** Ciencias sociales

**SUBFASE** Provisión de un buen feedback

**ÁMBITO** Educación

**HERRAMIENTA** Prompts

## ¿POR QUÉ SE RECOMIENDA?

El estudio investiga los efectos del feedback estructurado en un entorno de trabajo en línea con la herramienta wiki respecto al feedback no estructurado. Aunque los resultados no revelan diferencias significativas entre las dos condiciones, demuestran que la calidad del producto mejora en ambos casos a partir de la coevaluación. Como consecuencia, el valor que esta experiencia aporta es la influencia positiva de los procesos de evaluación entre iguales en los procesos de aprendizaje.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Los estudiantes siguen la misma secuencia en diferentes condiciones: el grupo control no recibe soporte para dar el feedback, mientras que el grupo experimental usa un formulario estructurado.

- Visualización de la película introductoria y elaboración del borrador sobre el primer tema.
- Provisión y recepción del feedback entre iguales.
- Revisión, integración del feedback y elaboración de la versión final sobre el primer tema.
- Elaboración del borrador sobre el segundo tema.
- Revisión, integración del feedback y elaboración de la versión final sobre el segundo tema.
- Elaboración del borrador sobre el tercer tema.
- Provisión y recepción del feedback entre iguales.
- Revisión, integración del feedback y elaboración de la versión final sobre el tercer tema.

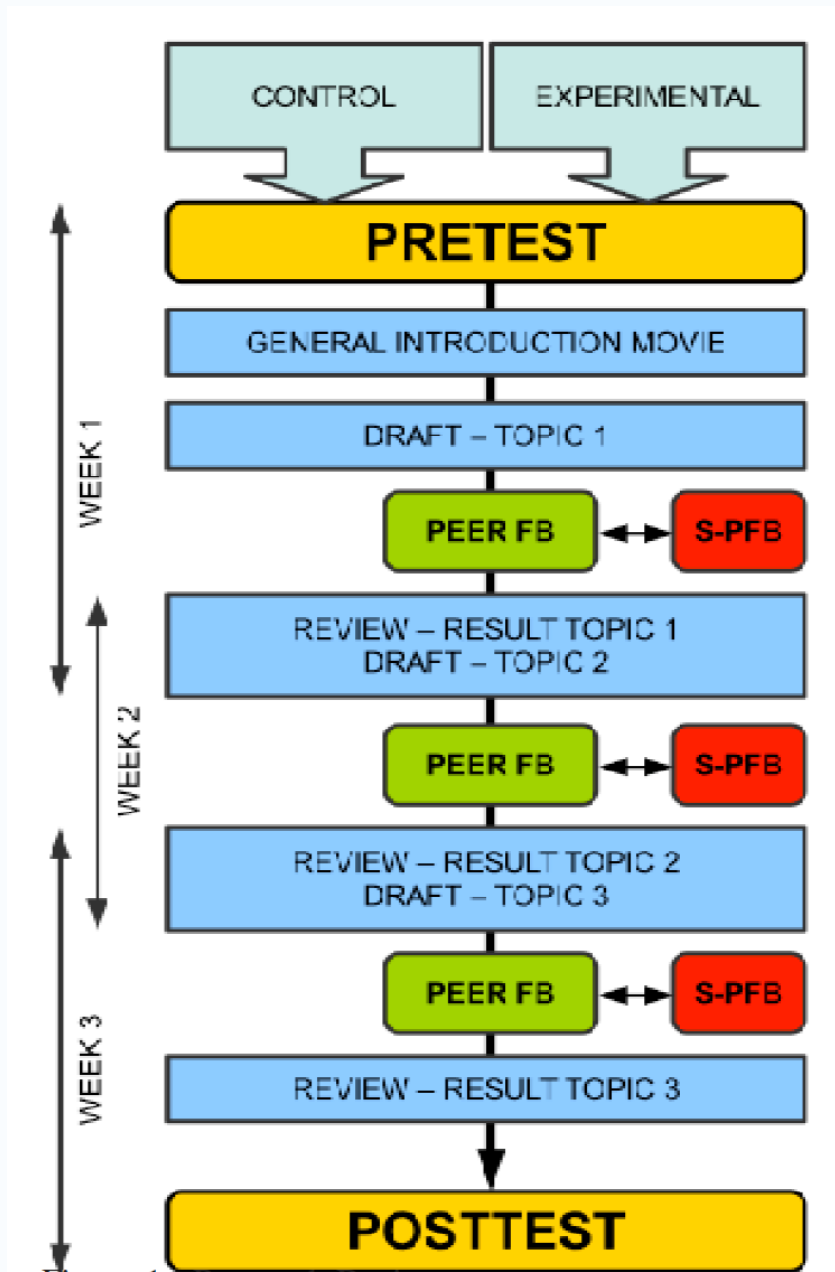


Figura 29. Secuencia de la experiencia. Fuente: Gielen & De Weber (2012, p. 588).

# Uso de ejemplares antes de iniciar un proceso de feedback

Carless, D. (2020). From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education*. <https://doi.org/10.1177/1469787420945845>

**FUENTE** Revista indexada

**FASE** Durante la provisión del feedback

**ÁREA** General

**SUBFASE** Provisión de un buen feedback

**ÁMBITO** General

**HERRAMIENTA** Ejemplares

## ¿POR QUÉ SE RECOMIENDA?

Esta práctica permite que el estudiantado reflexione al hacer comparaciones entre su propia producción y la de otros. Comentar ejemplos de trabajos anteriores juntamente con comentar los beneficios de esta práctica puede ayudar a los estudiantes a decodificar mejor los mensajes de feedback. De esta forma se contribuye a la apropiación de los criterios de evaluación.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

- El profesorado diseña un trabajo que pueda ser revisado y mejorado por el alumnado dos o más veces.
- El alumnado realiza el trabajo y lo entrega.
- El profesorado distribuye los trabajos entre los alumnos para que puedan dar feedback a sus compañeros/as.
- El alumnado realiza un borrador de feedback escrito del trabajo de un/a compañero/a.
- El profesorado muestra ejemplos de trabajos anteriores de diferentes niveles y estándares para que entiendan en qué consiste un trabajo de calidad.
- El alumnado discute y juzga los ejemplos facilitados por el profesorado.
- El alumnado los compara con el propio y revisa su borrador para que el feedback provisto sea de mejor calidad y lo envía a sus compañeros/as.
- Finalmente, todo el alumnado recibe feedback de su trabajo y, así, puede mejorar el mismo.

## RECURSO

<b>Learning strategy</b>	<b>Main educator roles</b>	<b>Main learner roles</b>	<b>Digital affordances</b>
Peer review with a response	<p>Motivate and coach students in peer review;</p> <p>Facilitate opportunities for peer dialogue and response;</p> <p>Advise students on how to do peer review better;</p> <p>Design multiple, cumulative opportunities for peer review and responses</p>	<p>Take part in peer review seriously;</p> <p>Diagnose problems in peers' work and propose solutions;</p> <p>Engage in dialogue with peers;</p> <p>Compare own production with the work of peers, draw appropriate inferences and take action to enhance work;</p> <p>Compose response, outlining how comments are addressed</p>	<p>Use of PeerMark or Moodle Workshop to facilitate digitally-enabled peer review;</p> <p>Audio and/or video peer feedback for social presence</p>
Exemplars as proxies for teacher feedback	<p>Design an appropriate assessment sequence;</p> <p>Select instructive exemplars;</p> <p>Facilitate dialogue around exemplars;</p> <p>Support students to use exemplars to enhance their work</p>	<p>Prepare a draft of own assignment;</p> <p>Make and discuss judgments about exemplars;</p> <p>Compare exemplars with own production;</p> <p>Draw appropriate inferences and take action to enhance work</p>	<p>Digital commentary on exemplars stored on LMS;</p> <p>Asynchronous discussion of exemplars</p>

Figura 30. Implicaciones clave para las prácticas. Fuente: Carless (2020).



# Evaluación entre iguales estructurada mediante prompts: mejora del producto y de la calidad de la evaluación

Gielen, M. & De Wever, B. (2015a). Structuring the peer assessment process: A multilevel approach for the impact on product improvement and peer feedback quality. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(5), 435-449. <https://doi.org/10.1111/jcal.12096>

**FUENTE** Revista indexada

**FASE** Durante la provisión del feedback

**ÁREA** Ciencias sociales

**SUBFASE** Provisión de un buen feedback

**ÁMBITO** Educación

**HERRAMIENTA** Prompts

## ¿POR QUÉ SE RECOMIENDA?

La participación del estudiantado en procesos participativos de feedback tiene como consecuencia la mejora de la calidad tanto del feedback como de la tarea. Los resultados son más significativos y satisfactorios cuando las experiencias se desarrollan en un periodo largo y sostenido, en el cual hay varias repeticiones de retroalimentación. Concretamente, a partir de diversas repeticiones se observan mejoras significativas en el feedback mediado por una estructura más compleja. Por lo tanto, resulta interesante diseñar experiencias que cuenten con diversos ciclos de feedback en las cuales se proporcionen diversos instrumentos complejos para dar soporte y guiar al alumnado en las diversas fases del proceso.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

- Los estudiantes participan en una misma secuencia de evaluación entre iguales en distintas condiciones. El estudiantado proporciona y recibe el feedback en una plantilla de evaluación entre iguales con una lista de 10 criterios de evaluación. No obstante, cada condición regula el grado de complejidad del soporte añadido:
  - Grupo control: sin soporte añadido ni instrucciones adicionales para acompañar el uso de la plantilla.
  - Soporte básico: dos preguntas guía para orientar los comentarios de cada criterio, con el objetivo de promover el feedback y el feedforward, respectivamente.
  - Soporte elaborado: plantilla de evaluación entre iguales basada en los principios de feed up, feedback y feedforward con los criterios repetidos. De esta forma, los estudiantes deben proporcionar feed up, feedback y feedforward para cada criterio.

- En todos los casos, se trata de una tarea colaborativa desarrollada a través de la herramienta wiki. La secuencia de la tarea es la siguiente:
  - Elaborar el primer borrador del abstract del primer artículo (semana 1)
  - Dar y recibir el primer feedback sobre el primer borrador del primer artículo
  - Elaborar el segundo borrador del primer artículo (semana 2)
  - Dar y recibir el segundo feedback sobre el segundo borrador del primer artículo
  - Elaborar el tercer borrador del primer artículo (semana 3)
  - Dar y recibir el tercer feedback sobre el tercer borrador del primer artículo
  - Elaborar la versión definitiva del primer artículo
  - Repetición del proceso dos veces más, hasta 9 semanas

## RECURSO

Table 2. Scoring Rubric to Measure the Quality of the Product

Main category	Subcategory	Good abstract		Average abstract		Poor abstract	
Situating the study	Intention/focus	The intention or focus of this study is specific and clearly explained in the first paragraph	10	The intention or focus of this study is rather vague	5	The intention or focus of this study is not described	0
	Problem statement	The context of the problem is clearly described	10	The context of the problem is not clearly described	5	There is no or a minimal description of the problem statement given	0
	Consistency	The intention or focus in combination with the problem statement forms a logical whole	10	The intention or focus of the study does not sufficiently reflect the problem	5	The intention or focus of the study and the problem are independent of each other	0
Content of the abstract	Methodology	The methodology is clearly explained and includes all details about setting	10	The methodology is rather vague and includes only limited details about setting	5	There is no or a minimal description of the methodology given	0
	Results	The main results of the study are concisely described and summarized	10	Not all the results of the study are described or too extensively discussed	5	The results are not summarized or are not addressed	0
	Limitations/suggestions for further research	The abstract refers briefly to the limitations of the studies and opportunities for future research	5	Little or no relevant limitations or suggestions are described in the abstract	2	No limitations or suggestions are described in the abstract	0
Finishing	Structure	Clear structure in line with the rules of an abstract	10	Unclear structure of the abstract	5	No structure	0
	Language	The abstract contains no grammatical errors and written in a smooth writing style	10	The abstract contains some grammatical errors. Insufficient attention was paid to the writing style	5	The abstract contains many grammatical errors. No attention paid to the writing style	0
	Word length	The length of the abstract corresponds to the agreed number of words	5	The length of the abstract is either just not long enough either slightly too long	2	The length of the abstract was not taken into account	0
General		The abstract shows that much time and attention was devoted to the task, leaving little or no modifications needed	20	The abstract shows that time and attention was devoted to the task, but there is still quite a lot of adjustments are necessary	10	The abstract shows that too little time and effort is spent on the task	0
TOTAL			100				

Figura 31. Rúbrica para evaluar la calidad del producto.

Fuente: Gielen & De Weber (2015a, p. 439).

# Andamiaje y estructuración de los roles de evaluador y evaluado en la herramienta wiki

Gielen, M. & De Wever, B. (2015b). Scripting the role of assessor and assessee in peer assessment in a wiki environment: Impact on peer feedback quality and product improvement. *Computers & Education*, 88, 370-386.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.012>

**FUENTE** Revista indexada

**FASE** Durante la provisión del feedback

**ÁREA** Ciencias sociales

**SUBFASE** Provisión de un buen feedback

**ÁMBITO** Educación

**HERRAMIENTA** Checklist

## ¿POR QUÉ SE RECOMIENDA?

Estructurar la evaluación entre iguales con la especificación de los roles de evaluador y evaluado durante la provisión y recepción de feedback ayuda a mejorar la calidad de la retroacción y de la tarea. Los estudiantes pueden proporcionar un feedback de calidad sobre aspectos concretos gracias a la estructura que le aporta el profesorado mediante los criterios de evaluación y el instrumento.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

- La experiencia se desarrolla con 125 estudiantes de primer curso de Ciencias de la Educación, organizados grupos de trabajo de 5 alumnos. Los estudiantes participan en la misma secuencia con cuatro condiciones distintas. En todos los casos, los estudiantes:
  - Elaboran un borrador de la tarea en el wiki.
  - Dan y reciben feedback no recíproco sobre el borrador, con la ayuda de una plantilla de evaluación entre iguales con 7 criterios para promover la provisión de feedback y el feedforward.
  - Revisan el borrador a partir del feedback recibido.
  - Elaboran la versión definitiva.
  - Evalúan la retroalimentación que han recibido de su compañero/a.
  - Repiten el mismo proceso para los tres artículos.
- En todos los casos, los estudiantes utilizan la plantilla de evaluación entre iguales para dar feedback, pero en cada condición se recibe un apoyo adicional para regular las funciones de evaluado y evaluador:

<p><b>C1: GRUPO CONTROL</b></p> <p>Sin apoyo adicional</p>	<p><b>C2: PETICIÓN</b></p> <p>El evaluado recibe un formulario de petición para elaborar una demanda específica de retroacción</p>
<p><b>C3: CONTENIDO</b></p> <p>El evaluador recibe una checklist para seleccionar el contenido del artículo (la checklist es específica para cada artículo)</p>	<p><b>C4: PETICIÓN Y CONTENIDO</b></p> <p>La plantilla de evaluación entre iguales básica se combina con el formulario de petición y la checklist de contenido</p>

Tabla 2. Resumen de las cuatro condiciones de la experiencia.

- En la experiencia más compleja, el estudiantado sigue cuatro pasos a la hora de proporcionar el feedback:
  - Solicitar feedback específico
  - Preparar el contenido del feedback
  - Proporcionar feedback en la plantilla estructurada
  - Evaluar el feedback recibido

## RECURSOS

### Titel van het artikel:

Peer assessment in a wiki: Product improvement, students' learning and perception regarding peer feedback.

### Draft:

This study looks at the link between peer assessment (PA) and assessment for learning. We also discuss wikis as tool for computer-supported learning (CSCL) and the effect of (structured) peer feedback on learning, product improvement, perception and attitudes of the student.

This study gives an answer on 3 questions. The first one is 'Is there a difference in product quality before and after the PA process between the two conditions?' The second one is 'Is there an increase in learning effect from pretest to posttest and between the two conditions?'. And as last we observe if structuring the PA process has an effect on students' perception.

We did this study with 179 first-year students Educational Sciences at Ghent University. The students had to fill in a questionnaire before and after the group assignment, this is the pretest and the posttest. The students were assigned in 38 groups to collaborate on one wiki. 19 of these groups, so 85 students were assigned to the control addition and 19 groups, or 94 students to the experimental conditions. In the experimental feedback condition or the structured peer feedback condition (S-PFB) the students get a structured feedback scheme. The other condition didn't get this scheme. After every wiki assignment they get feedback on their work from another student in their group.

The study found that there was no significant difference between the quality of the product between the control and the structured condition. Still, there is, in both conditions a clear difference between the quality of the initial work and the final product. We didn't found a difference in learning effect between the pretest ad the posttest scores, the conditions don't make a difference here. Students in the experimental condition are more critical towards giving peer feedback than students in the control condition. This is the same for receiving peer feedback. The students of the experimental group thinks the received peer feedback is more profound and detailed than the students of the control group. But there was no difference between the provided peer feedback in the two conditions.

There were some limitations in this study, first of all the multiple-choice questions, which were used in the test to calculate the learning effect, were not calibrated accurately. The basic and limited of the S-PFB form is another limitation. This study doesn't show a significant difference in learning effect from pretest to posttest, even not between the two conditions. The students experience received feedback as more profound and detailed when this feedback is based on the S-PFB example.

### Feedback request:

Checklist\_request\_ [redacted].docx

### Feedback:

Gestructureerd\_feedbackformulier\_abstract2 [redacted].docx

Figura 32. Versión inicial en la fase 1. Fuente: Gielen & De Weber (2015b, p. 381).

# PEER FEEDBACK REQUEST

CRITERIA	REMARKS / QUESTIONS / ISSUES?
<b>INTENTION</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Should I also include something about the specific focus of this study?</li> <li>• ...</li> <li>• ...</li> <li>• ...</li> </ul>
<b>PROBLEM STATEMENT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ...</li> <li>• ...</li> <li>• ...</li> <li>• ...</li> </ul>
<b>METHODOLOGY</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I wonder if I explain this section profoundly enough. How should I make it more concise because I believe it is rather long at the moment</li> <li>• Is this part structured enough?</li> <li>• ...</li> <li>• ...</li> </ul>
<b>RESULTS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Did I overlook any important findings? Extra things to include?</li> <li>• ...</li> </ul>
<b>CONCLUSION</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Does my conclusion cover the message of the whole research study?</li> <li>• ...</li> <li>• ...</li> </ul>
<b>LIMITATIONS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I cannot really find any limitations</li> <li>• Do you have a suggestion?</li> <li>• ...</li> <li>• ...</li> </ul>
<b>GENERAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Did I explain the specific terms well enough according to you?</li> <li>• ...</li> <li>• ...</li> <li>• ...</li> </ul>

Figura 33. Solicitud de peer feedback en la fase 2.  
Fuente: Gielen & De Weber (2015b, p. 382).



# CONTENT CHECKLIST

CRITERIA	RELEVANT CONTENT FOR EACH CRITERIA
<b>INTENTION</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "...the goal of this paper is not so much to promote the use of commercial video games in education in se, as to understand, explain and predict changes in teachers' behavior in view of adopting these tools."</li> <li>• "The study contributes to an established body of research that has examined general reasons for playing video games ,the play behavior of teachers and teachers-in-training and teachers' acceptance of educational computer games."</li> <li>• "In this paper, a model-based approach to teachers' beliefs is presented and evaluated, based on the understanding that "teachers are faced with many variables that interact with each other to either facilitate or discourage the acceptance of technology"</li> </ul>
<b>PROBLEM STATEMENT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "The present study focuses on the factors that influence the acceptance of commercial video games as learning tools in the classroom."</li> <li>• "When discussing teachers in relation to digital game-based learning, the focus is often on what they perceive as potential barriers to the implementation of games in their own practice."</li> <li>• "...to measure the concerns of the teachers regarding the difficulty of using games in their practice."</li> </ul>
<b>METHODOLOGY</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "...the focus is on teachers-in-practice."</li> <li>• "Secondary schools were contacted based on their denomination (i.e. community/subsidized public schools, and subsidized private schools), type of education (general, technical, and vocational) and geographical distribution."</li> <li>• "The teachers could fill in the questionnaires using the medium of their choice. This way, 505 teachers could be involved."</li> <li>• "The questionnaire consisted of three parts, examining demographic information, teacher related variables and the constructs of the research model."</li> <li>• "Demographic information included variables such as age and gender (0 female – 1 male). The teacher related variables included teaching experience (years), grade, and subject."</li> </ul>
<b>RESULTS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Most research variables are positively related. A notable exception is complexity, which relates negatively to personal innovativeness, behavioral intention, critical mass, experience and learning opportunities. While this negative relation was expected, considering the literature, the interrelations appear to be rather weak."</li> <li>• "High interrelations were found among behavioral</li> </ul>

Figura 34. Checklist de contenido en la fase 3. Fuente: Gielen & De Weber (2015b, p. 383).

COMPONENTS	FEEDBACK	FEED FORWARD	EVALUATION OF THE RECEIVED PEER FEEDBACK
Intention	You formulated everything clearly. This is also elaborated much better compared to the draft version of the previous article. Nice improvement!		
Problem statement	The research questions are present and described clearly.	When you would formulate the questions in your own words, this would be helpful to understand the text more profoundly. If you want to copy the questions literally, it's best to mention the source as well.	
Methodology	Almost complete... but I lack something on 'How does a wiki work? What do you need or what is expected from you?'	I would mention briefly something about the wiki practice. The information about methodology should be more concise. They were formulated very elaborate but you could write for example: '85 students were assigned to the control addition' '19 of these groups, so 85 students were assigned to the control addition and 19 groups'.	
Results	You described the results really well. No further comments!		
Conclusion	Short and concise. Your conclusion describes the essence of the research.	Maybe you can a word such as 'Finally' or 'In brief,...' to indicate this is the end of your text.	
Limitations	Present.		

Figura 35. Formulación del peer feedback en la fase 4.

Fuente: Gielen & De Weber (2015b, p. 384).

Finale versie abstract:

This study looks at the link between peer assessment (PA) and assessment for learning. We also discuss wikis as tool for computer-supported learning (CSCL) and the effect of (structured) peer feedback on learning, product improvement, perception and attitudes of the student. This study looks at three major components; 1) the product quality of the Wiki, 2) The learning effect on the students, 3) And as last we observe if structuring the PA process has an effect on students' perception. We did this study with 179 first-year students Educational Sciences at Ghent University. The students had to fill in a questionnaire before and after the group assignment, this is the pretest and the posttest. The students were assigned in 38 groups to collaborate on one wiki. 85 students were assigned to the control addition and 94 students to the experimental conditions. In the experimental feedback condition or the structured peer feedback condition (S-PFB) the students get a structured feedback scheme. The other condition didn't get this scheme. After every wiki assignment they get feedback on their work from another student in their group. The study found that there was no significant difference between the quality of the product between the control and the structured condition. Still, there is, in both conditions a clear difference between the quality of the initial work and the final product. We didn't found a difference in learning effect between the pretest ad the posttest scores, the conditions don't make a difference here. Students in the experimental condition are more critical towards giving peer feedback than students in the control condition. This is the same for receiving peer feedback. The students of the experimental group thinks the received peer feedback is more profound and detailed. But there was no difference between the provided peer feedback in the two conditions. There were some limitations in this study, first of all the multiple-choice questions, which were used in the test to calculate the learning effect, were not calibrated accurately. The basic and limited of the S-PFB form is another limitation. In brief, this study doesn't show a significant difference in learning effect from pretest to posttest, even not between the two conditions. The students experience received feedback as more profound and detailed when this feedback is based on the S-PFB example.

Evaluatie van de ontvangen feedback:

Evaluatie\_OntvangenFeedback\_Abstract2.docx

Figura 36. Versión final en la fase 5. Fuente: Gielen & De Weber (2015b, p. 384).

COMPONENTS	FEEDBACK	FEED FORWARD	EVALUATION OF THE RECEIVED PEER FEEDBACK
<b>Intention</b>	You formulated everything clearly. This is also elaborated much better compared to the draft version of the previous article. Nice improvement!		
<b>Problem statement</b>	The research questions are present and described clearly.	When you would formulate the questions in your own words, this would be helpful to understand the text more profoundly. If you want to copy the questions literally, it's best to mention the source as well.	I have copied the questions because as such, it was afraid that my personal interpretation would not be 100% correct. Saying that, I did change a few things namely: I have size it down to reduce the length of my abstract.
<b>Methodology</b>	Almost complete... but I lack something on 'How does a wiki work? What do you need or what is expected from you?'	I would mention briefly something about the wiki practice. The information about methodology should be more concise. They were formulated very elaborate but you could write for example: '85 students were assigned to the control addition' '19 of these groups, so 85 students were assigned to the control addition and 19 groups'.	It seemed quite difficult to explain how the wiki practice works, since the length of my abstract is already rather long. Honestly, it doesn't seem necessary as the study mainly deals with providing and receiving peer feedback. For me, the wiki practice appears to be more a tool and therefore, not necessary to explain into detail.
<b>Results</b>	You described the results really well. No further comments!		
<b>Conclusion</b>	Short and concise. Your conclusion describes the essence of the research.	Maybe you can a word such as 'Finally' or 'In brief,...' to indicate this is the end of your text.	Indeed, this could make the whole story <i>more clear</i> .
<b>Limitations</b>	Present.		

Figura 37. Evaluación del peer feedback en la fase 6.

Fuente: Gielen & De Weber (2015b, p. 385).



# **Fase 4: Durante la recepción del feedback**

# Feedback oral en las presentaciones en línea

Ho, E. (2020). Online Peer Review of Oral Presentations. *The Regional Language Center (RELC) Journal*. <https://doi.org/10.1177/0033688220969280>

**FUENTE** Revista indexada

**FASE** Durante la recepción del feedback

**ÁREA** Ciencias sociales

**SUBFASE** Comprensión y valoración del feedback recibido

**ÁMBITO** Educación

**HERRAMIENTA** Formulario

## ¿POR QUÉ SE RECOMIENDA?

Hacer de evaluador y ser evaluado ayuda a mejorar la alfabetización evaluativa en tanto que permite focalizarse en una evaluación más formativa que sumativa. Brinda la oportunidad de, a partir de tener criterios bien definidos, aprender de los ejemplares y de introducir mejoras como consecuencia tanto de los comentarios que reciben de sus compañeros como de la conciencia que toman de las discrepancias entre sus actuaciones propias y las de sus compañeros como consecuencia de su papel de evaluadores.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

- Los estudiantes analizan en qué consiste la tarea y los criterios de una buena exposición oral.
- Los estudiantes, dos semanas antes de tener que realizar la exposición definitiva hacen una primera presentación y reciben comentarios de los iguales mediante el formulario que se adjunta abajo. A la vez, son evaluadores de los trabajos de sus compañeros/as, lo cual les proporciona ideas sobre una buena ejecución.
- Durante dos semanas los estudiantes pueden mejorar su producción en la plataforma Gongyeh, donde pueden observar su ensayo e ir corrigiendo aspectos fonéticos, gramaticales, etc.
- El profesorado monitorea el proceso y vela por la calidad del feedback.
- El alumnado entrega sus tareas finales.

## Peer Assessment Form

Presentation Title:
Presenter:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assess the presenter’s performance according to the criteria below. Tick (✓)one box for each of the criteria with reference to the rubrics.</li> <li>• On e-portfolio, please write some brief comments in the chat box: identify the most positive features of the presentation and suggest how the presenter might improve it.</li> </ul>

<b>Content</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>F</b>
Task Requirements					
Coverage of Topic					
Quality of Arguments/Opinions/Analysis					
Quality of Evidence					
<b>Delivery</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>F</b>
Organisation					
Interaction					
<b>Language</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>F</b>
Grammar					
Vocabulary					
Style and Tone					
<b>Pronunciation and Fluency</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>F</b>
Pronunciation					
Quality of Speech					

Peer Assessor: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

Figura 38. Formulario de evaluación entre iguales. Fuente: Ho (2020, p. 152).

# Formulario para sistematizar el feedback recibido y consignar cambios

Quinton, S. & Smallbone, T. (2010). Feeding forward: Using feedback to promote student reflection and learning - a teaching model. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(1), 125–135. <https://doi.org/10.1080/14703290903525911>

**FUENTE** Revista indexada

**FASE** Durante la recepción del feedback

**ÁREA** Ciencias sociales

**SUBFASE** Integración del feedback recibido

**ÁMBITO** Economía

**HERRAMIENTA** Template

## ¿POR QUÉ SE RECOMIENDA?

Proporciona una pauta sencilla que ayuda a estimular la reflexión y a cerrar la brecha entre la reflexión sobre el feedback que se ha recibido y la realización de una nueva versión del trabajo, haciendo que ésta derive de una comprensión profunda tanto de los cambios sugeridos como de las emociones/sentimientos que el feedback ha generado.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

- Los estudiantes entregan una tarea
- El profesor la evalúa y la entrega presencialmente en un seminario junto con una ficha autocopiativa (ver abajo). En el seminario se explica y justifica el propósito de esta actividad y se dan instrucciones claras.
- Los estudiantes rellenan las fichas de reflexión (en hojas autocopiativas). Estas hojas pueden servir para realizar un portafolios acumulando las reflexiones que contienen y pueden usarse también para diseñar planes de desarrollo personal futuros. La otra copia se entrega al profesor/a a modo de evidencia de la capacidad reflexiva. Las preguntas son:
  - ¿Qué siento acerca de esta retroalimentación?, lo cual permite a los estudiantes reconocer la respuesta emocional a la retroalimentación, poder separar la respuesta emocional del pensamiento racional y empoderarse (Moon, 1999).
  - ¿Qué pienso de esta retroalimentación ?, lo cual anima a los estudiantes a ser analíticos sobre la retroalimentación, incorporando los elementos de "evaluación" y "análisis" del marco de Gibbs (1988).
  - ¿Qué acciones podría tomar para mejorar mi trabajo para otra tarea?, lo cual acerca al establecimiento de un plan de acción (Gibbs) y promueve una mayor comprensión de las tareas y los propios procesos de aprendizaje y, en definitiva, una mayor autorregulación.

- Cualquier formulario realizado con tecnologías digitales (Google, Microsoft, Moodle, Socrative, Gosoapbox, Mentimeter, Kahoot) permitiría reproducir esta práctica y tener esa información disponible para recuperarla y contrastarla con la segunda versión del trabajo.

## RECURSO

Reflection on Feedback
<p><b>What do I <i>feel</i> about this feedback?</b></p> <p>I feel that this feedback is useful, because it will help me to improve my writing and range of sources in my other/future modules</p>
<p><b>What do I <i>think</i> about this feedback?</b></p> <p>I think this feedback is valid and has made me aware of my weaknesses</p>
<p><b>Based on this feedback what <i>actions</i> could I take to improve my work for another assignment?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Research in greater depth as far as using more journals and theories</li> <li>2. Ensure that my statements are supported by evidence</li> <li>3. Double check referencing</li> <li>4. Plan my essay in detail so that I do not miss any important parts out</li> </ol>

Figura 39. Reflexión sobre el feedback. Fuente: Quinton & Smallbone (2010, p. 129).

# **Fase 5: Al finalizar todo el proceso de feedback**

# Uso de ejemplares antes de iniciar un proceso de feedback y diario reflexivo al finalizar el proceso

Wang Chong, S. (2019). The use of exemplars in English writing classrooms: from theory to practice. *Assessment & Evaluation in higher Education*, 44(5), 748-763. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1535051>

## FUENTE

Revista indexada

## FASE

Antes de iniciar un proceso de feedback  
Al finalizar un proceso de feedback

## ÁREA

Humanidades

## SUBFASE

Provisión de un buen feedback

## ÁMBITO

Lengua extranjera

## HERRAMIENTA

Ejemplares y diario reflexivo

## ¿POR QUÉ SE RECOMIENDA?

En esta experiencia se ejemplifica cómo se pueden usar ejemplares para clarificar en qué consiste la tarea y en qué consisten sus criterios de evaluación de una forma dialogada. Además, muestra cómo la tarea se va andamiando con el análisis dialogado de ejemplares hasta hacer una evaluación por pares de la misma. La enseñanza basada en ejemplares se recomienda para llegar a aquellos aprendizajes que son difíciles de lograr a través de la mera escritura o lectura (tacit knowledge). También muestra cómo aplicar el fundamentado feedback dialógico, la evaluación como parte del aprendizaje y el juicio evaluativo.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La lección se estructura en 5 partes

### 1ª Comprensión de la tarea y criterios de evaluación

- El alumnado lee la descripción de la tarea y marca las cuestiones más relevantes.
- El alumnado en parejas o grupos discute los significados.
- El profesorado en gran grupo extrae las opiniones de los estudiantes sin mostrar la suya.
- El alumnado se divide en tres grupos que corresponden a los tres criterios de evaluación y realizan una actividad al respecto de forma individual (hacer tantos grupos como criterios).
- El alumnado por parejas de un mismo criterio revisa las respuestas y las incomprendiones con respecto a la actividad del criterio trabajado.
- El alumnado se agrupa de forma que en cada grupo haya alumnado que haya trabajado los diferentes criterios (en esta experiencia, de tres en tres porque negocian tres criterios) y, por turnos, presenta las definiciones y ejemplos trabajados.

- El profesorado puede comprobar la comprensión de los estudiantes pidiendo que corrijan ejemplares de la tarea de bajo nivel para que detecten errores.

#### 2ª Análisis dialógico de un ejemplar

- El alumnado en grupos (3-4 personas) y cada uno analiza un ejemplo de la tarea adoptando el rol de evaluadores centrándose en un solo criterio.
- El alumnado, por grupos, presenta su evaluación al gran grupo.
- El docente debe facilitar que los compañeros pregunten y clarifiquen las incomprensiones. También puede complementar con su visión

#### 3ª Análisis dialógico de otro ejemplar (también se podría desarrollar en formato taller)

- El alumnado realiza una tarea, individualmente (si su nivel es alto) o en grupos de 4 (alumnado de menos nivel).
- El alumnado lo presenta al gran grupo.
- El docente debe facilitar que los compañeros pregunten y clarifiquen las incomprensiones. También puede complementar con su visión.
- El profesorado, al terminar el feedback dialogado, puede pedir que puntúen la tarea

#### 4ª Realización de la tarea

- El estudiantado realiza la tarea

#### 5ª Feedback post tarea

- El profesorado puede habilitar un foro de discusión sobre la actividad (p. ej., en Moodle).
- El alumnado sube la tarea.
- El alumnado comenta brevemente la tarea de un compañero.
- El profesorado debe recordar a los estudiantes la importancia de poner ejemplos de la tarea del compañero cuando le den feedback. También tendrán unas preguntas que guiarán el feedback. Finalmente, cada estudiante debe reflexionar sobre las fortalezas y debilidades de su tarea.

## RECURSO

- The following guiding questions can help Ss write their feedback:
  - Did the student form new words through the use of prefixes?
  - Did the student form new words through the use of suffixes?
  - Did the student form new words through the use of conversion?
  - Did the student form new words through the use of compounding?
  - Did the student use academic vocabulary?
  - Did the student use collocations accurately?
  - Did the student spell words accurately?
  - Did the student use parts of speech accurately?

Figura 40. Preguntas guía para orientar la evaluación. Fuente: Wang Chong (2019, p. 760).



# Uso de portada interactiva y diario longitudinal para promover el feedback dialógico y la autorregulación del aprendizaje

Ajjawi, R. & Boud, D. (2018). Examining the nature and effects of feedback dialogue. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1106-1119. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434128>

## FUENTE

Revista indexada

## FASE

Antes de iniciar un proceso de feedback  
Durante la provisión del feedback  
Al finalizar un proceso de feedback

## ÁREA

Ciencias de la salud

## SUBFASE

Provisión de un buen feedback

## ÁMBITO

Medicina

## HERRAMIENTA

Rúbrica

## ¿POR QUÉ SE RECOMIENDA?

La experiencia está desarrollada con fines pedagógicos. El feedback dialógico promueve la implicación de los estudiantes con el feedback y con la autorregulación. El artículo da cuenta que el diálogo de retroalimentación se habilita a través de la interacción de lo cognitivo, socio-afectivo y dimensiones estructurales, donde las tres son necesarias para un diálogo sostenido. La portada de la tarea se utilizó para instar a los estudiantes a evaluar su trabajo cualitativamente contra los criterios de la tarea, para solicitar información específica de retroalimentación de los tutores e identificar cómo la información anterior había informado su trabajo actual. El diario de retroalimentación actuó como un repositorio de todos los productos de evaluación, reflexiones de los estudiantes y diálogo de retroalimentación.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

- El alumnado envía la tarea y la portada completa. El diálogo se inicia con preguntas rápidas en los materiales, a saber, la portada y el diario de retroalimentación o por tutores en el margen de la tarea o en la portada.
- El tutor/a proporciona retroalimentación sobre la tarea, en respuesta la evaluación y comentario de cada estudiante.
- El alumnado carga sus tareas calificadas, incluyendo la portada y los comentarios de retroalimentación, en el diario longitudinal.
- El alumnado, en su diario longitudinal, responde preguntas relacionadas con su interacción y comprensión de los comentarios recibidos.
- El tutor correspondiente es informado vía e-mail cuando un/a alumno/a realiza un comentario en su diario longitudinal.
- Tutor/a y alumno/a continúan el dialogo de retroalimentación asincrónicamente.

## RECURSO

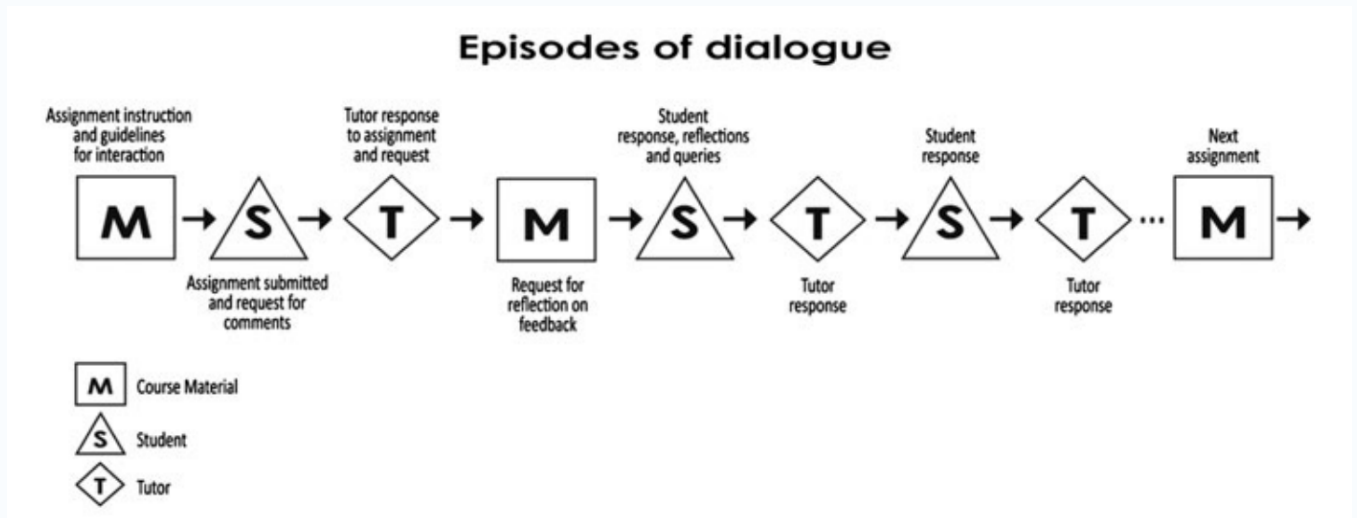


Figura 41. Episodios del diálogo. Fuente: Ajjawi & Boud (2018, p. 257).

## Uso de rúbricas al finalizar una tarea

Tárraga, R., Sanz, P., Tijeras, A. & Cano, J. (2020). Evaluación entre iguales a través de blogs en formación de maestros. Valoraciones de los estudiantes. *Innoeduca: International Journal of Technology and Educational Innovation*, 6(1), 31-41. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2020.v6i1.6629>

**FUENTE** Revista indexada      **FASE** Al finalizar un proceso de feedback

**ÁREA** Ciencias sociales      **SUBFASE** Reflexión de los aprendizajes realizados

**ÁMBITO** Educación      **HERRAMIENTA** Rúbrica

### ¿POR QUÉ SE RECOMIENDA?

Esta práctica aporta otra experiencia de evaluación entre iguales con rúbricas en un entorno virtual, en este caso un blog. El instrumento ofrece apoyo durante los procesos de feedback y ayuda a los estudiantes a entender y orientar la tarea en el inicio. Posteriormente, les permite elaborar una retroalimentación de calidad, específica y fundada para ofrecer orientaciones y consejos a los compañeros. A su vez, la rúbrica actúa como instrumento de autoevaluación con el fin de reflexionar sobre la propia práctica. Cabe destacar que el estudio muestra que la rúbrica debería ser co-diseñada con el alumnado en vez de venir predefinida por el profesorado.

### DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

- El profesorado diseña dos trabajos grupales secuenciados en actividades para que el alumnado los pueda compartir en un blog y rúbricas para la evaluación entre iguales.
- El alumnado realiza el trabajo y lo entrega a través de diferentes en el blog.
- El profesorado facilita los enlaces de los blogs a revisar de forma aleatoria a los diferentes grupos.
- El alumnado de un grupo valora los trabajos de dos grupos más a través del blog usando las rúbricas facilitadas por el profesorado. Además, se autoevalúa con la misma rúbrica. De este modo el alumnado realiza un feedback con valoración cuantitativa y también cualitativa.
- El profesorado también evalúa los trabajos de manera que su valoración supone el 50% de la calificación total y el otro 50% se extrae del feedback entre iguales.

## RECURSO

**Actitudes positivas.** 1. La evaluación entre iguales es positiva para mi aprendizaje. 2. La evaluación entre iguales me ayuda a comprender mejor lo que exige el profesorado. 3. La evaluación entre iguales puede hacer mejorar mis habilidades de comunicación. 4. La evaluación entre iguales me motiva para aprender. 5. La evaluación entre iguales me ayuda a desarrollar mi sentimiento de participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. 6. Creo que la evaluación entre iguales es justa para evaluar el rendimiento de los estudiantes.

**Actitudes online.** 7. La evaluación entre iguales online puede ayudar a ahorrar tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. 8. Las actividades de evaluación entre iguales *online* aumentan la interacción entre mis compañeros de aula y yo. 9. Las actividades de evaluación entre iguales *online* pueden tener ventajas económicas. 10. La evaluación entre iguales online aumenta la interacción entre el profesorado y yo.

**Comprensión y acción.** 11. Las actividades de evaluación entre iguales *online* me ayudan a entender lo que piensan mis compañeros de clase. 12. El profesorado debería proporcionar a los estudiantes los criterios de evaluación entre iguales. 13. Los estudiantes deberían participar en el desarrollo de los criterios para la evaluación entre iguales. 14. Creo que los estudiantes no deberían tener responsabilidad en la evaluación de sus compañeros.

**Actitudes negativas.** 15. La evaluación entre iguales *online* requiere una cantidad de tiempo excesiva. 16. Las calificaciones que doy a mis compañeros están influenciadas por las calificaciones que me dan a mí. 17. Si yo recibiera calificaciones inferiores a las que esperaba, entonces daría a los otros, calificaciones más bajas.

Figura 42. Percepción de los estudiantes sobre la experiencia.

Fuente: Tárraga et al. (2020, p. 37).

# Uso de prompts al finalizar un proceso de feedback

Verpoorten, D., Westera, W. & Specht, M. (2012). Using reflection triggers while learning in an online course. *British Journal of Educational Technology*, 43(6), 1030–1040. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01257>

**FUENTE** Revista indexada

**FASE** Al finalizar un proceso de feedback

**ÁREA** General

**SUBFASE** Reflexión de los aprendizajes realizados

**ÁMBITO** General

**HERRAMIENTA** Prompts

## ¿POR QUÉ SE RECOMIENDA?

Esta experiencia permite ver cómo aplicar tres tipos de prompts para promover la autorreflexión de una forma sostenible. El testimonio del alumnado refleja la utilidad de los prompts para la reflexión y el aprendizaje. Además, los resultados revelan que los estudiantes de los grupos experimentales reportaron más prompts reflexivos y reflexiones más intensas que los del grupo control. Como consecuencia, experiencias similares podrían contribuir a la autorreflexión necesaria para la autorregulación del alumnado.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

- El profesorado diseña un curso con tres experiencias cada una con un prompt o motivador para la reflexión (RT). Describe al alumnado los prompts que se ofrecerán y se explicita su finalidad.
- Experiencia 1. Comparación con referentes (RT1). El alumnado tiene disponible las acciones que realizó el alumnado el curso anterior para comparar con las suyas.
- Experiencia 2. Calificar el dominio de un contenido. El alumnado puede valorar con una escala de 5 estrellas el dominio del contenido de una página. Cada nivel remite a una explicación tipo. Si el alumnado entra y se autocalifica en diferentes ocasiones, la información se registra facilitando el seguimiento del progreso.
- Experiencia 3. Verbalización de la información. El alumnado, en cada página, rellena un cuadro de comentarios sobre determinados aspectos de su aprendizaje.

## RECURSO

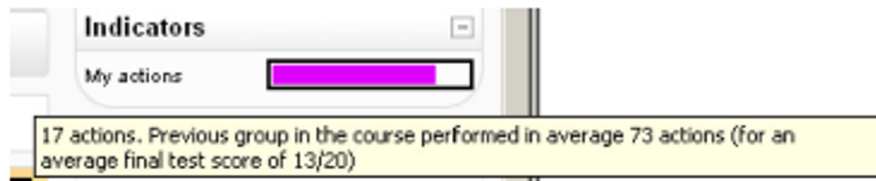


Figure 1: The reflection trigger (type 1) confronts personal tracked data to a yardstick (image taken from the treatment "All Reflection Triggers")

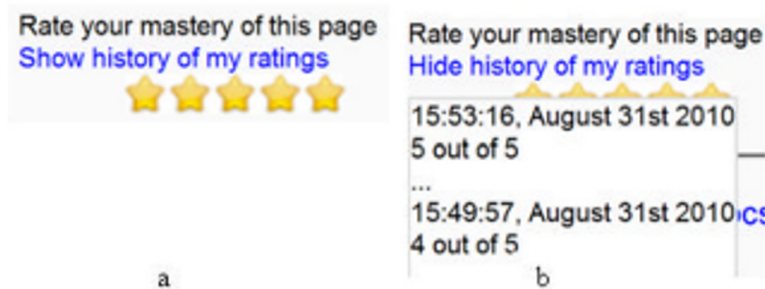


Figure 2: The reflection trigger (type 2) calls for a rating of mastery (part a) that steadily mirrors a history of mastery (part b)

Figura 43. Ejemplos de ítems para propiciar la reflexión.  
Fuente: Verpoorten et al. (2012, p. 1033).

# A modo de síntesis

1

El feedback ha de permitir al estudiante comprender qué hace bien para mantenerlo y potenciarlo y qué no hace tan bien para revisarlo o corregirlo. Puede referirse a la tarea o al proceso (de hecho, lo que es replicable en el futuro en otras asignaturas o su práctica profesional son los procesos).

2

El foco no está únicamente en la información que se le da al estudiante sobre la calidad de un proceso y/o un producto de aprendizaje, sino también, y especialmente, en las acciones que se van a solicitar al estudiante para que dé sentido a la información que ha recibido y tome decisiones en consecuencia.

3

Es importante, por tanto, diseñar propuestas pedagógicas que brinden la posibilidad de aplicar el feedback a futuras versiones o futuras tareas y planificar intencionalmente actividades para que el estudiante primero se apropie del feedback.

4

Los instrumentos y experiencias que se han mostrado en este catálogo son ejemplos que intentan mostrar actividades desarrolladas por los estudiantes en línea con esta concepción de feedback. Lo relevante no son los instrumentos en sí, sino el empleo que se hace de los mismos al servicio de la autorregulación del aprendizaje.