

DE LA EVALUACIÓN AL DIÁLOGO INTERNO: EL FEEDBACK COMO CONSTRUCCIÓN DEL ESTUDIANTE

Maite Fernández-Ferrer y Elena Cano García (editoras)



DE LA EVALUACIÓN
AL DIÁLOGO INTERNO:
EL *FEEDBACK* COMO
CONSTRUCCIÓN
DEL ESTUDIANTE

Maite Fernández-Ferrer y Elena Cano García
(editoras)

Se debe citar: Maite Fernández-Ferrer y Elena Cano García (eds.) (2026). De la evaluación al diálogo interno: el *feedback* como construcción del estudiante. Barcelona: LMI. (Colección Transmedia XXI)

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PID2022-138430NB-I00, financiado por MICIU/EI/10.13039/501100011033/ y "FEDER Una manera de hacer Europa".



Con el apoyo del Departament de Recerca i Universitats de la Generalitat de Catalunya.



Descargable desde: <http://www.lmi.ub.es/transmedia21/>

ISBN-13: 978-84-09-85102-7

Año de publicación: 2026

© Learning, Media & Social Interactions. Universitat de Barcelona. Barcelona.

© Autores: Alwyn Boldy Oliana, Elena Cano García, Helena Codony Güell, Maite Fernández-Ferrer, Maite Fernández-Ferrer, Mariona Grané Oro, David Herrera Araya, Andrea Jardí Ferré, Maria Maroto Amigó, Judit Marqués Roura, Ludmila Martins Gironelli, Ana Prados Mignorance, Ana Remesal Ortiz, Verónica Villarroel Henríquez



Diseño gráfico de portada y maquetación
Aguiló Gràfic SL

Licencia de Creative Commons. Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons (Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional): <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Esta colección recibe el apoyo de la Agrupació de Recerca en Ciències de l'Educació para grupos de investigación de la Universitat de Barcelona

COLECCIÓN TRANSMEDIA XXI

Learning, Media & Social Interactions / Universitat de Barcelona

COORDINACIÓN EDITORIAL

Jordi Sancho

COMITÉ EDITORIAL

Elena Cano García, Mariona Grané Oró, Sílvia Andrea Cristina Ladaga, José Manuel Moral Ferrer, Dorys Soledad Sabando Rojas, Jordi Sancho Salido.

El Learning, Media & Social Interactions es un centro de I+D+i de la Universitat de Barcelona especializado en la investigación en el ámbito de la educación, los medios de comunicación y el arte, reconocido y financiado por la Generalitat de Catalunya (2021 SGR 00694). Sus líneas de investigación son:

- Comunicación audiovisual digital
- (meta) Narrativas y sintaxis audiovisual y multimedia
- Formulaciones artísticas de participación
- Entornos formativos potenciados por la tecnología
- Alfabetización digital
- Diversidad e inclusión social en contextos mediáticos
- Evaluación de los aprendizajes con TIC
- Infancia y pantallas

A comienzos de 2010, el Grupo de Investigación Learning, Media & Social Interactions (LMI, entonces Laboratori de Mitjans Interactius) inició la colección Transmedia XXI. A través de sus títulos se potencia la reflexión sobre la educación y la sociedad en red, con atención a las nuevas minorías y a la inclusión social. Estos textos recogen también la acción investigadora del grupo.



LIBROS PUBLICADOS

En la colección TRANSMEDIA XXI

Pardo Kuklinski, Hugo (2010). *Geekonomía. Un radar para producir en el post-digitalismo*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona y LMI.

Cobo Romaní, Cristóbal y Moravec, John W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona y LMI.

Willem, Cilia (ed.) (2011). *Minorías en red. Medios y migración en Europa*. Barcelona: LMI.

Cano, Elena (ed.) (2012). *¿Aprobar o aprender? Estrategias de evaluación en la sociedad red*. Barcelona: LMI.

Scolari, Carlos A. (ed.) (2013). *HOMO VIDEOLUDENS 2.0 De Pacman a la gamification*. Barcelona: LMI.

Bergmann, Juliana y Grané, Mariona (2013). *La universidad en la nube. A universidade na nuvem*. Barcelona: LMI.

Cano, Elena y Bartolomé, Antonio (coord.) (2015). *Evaluar la formación es posible. Avaliar a formação é possível*. Barcelona: LMI.

Torelló, Josep (2015). *La música en las Maneras de Representación cinematográfica*. Barcelona: LMI.

Cabrera, Nati y Mayordomo, Rosa M^a (eds.) (2016). *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología*. Barcelona: LMI.

Bartolomé, Antonio y Moral-Ferrer, José Manuel (eds.) (2018). *Blockchain en Educación*. Barcelona: LMI.

Cano, Elena, Fabregat, Jaume y Oliver, Javier (2018). *Competencias genéricas en la universidad*. Barcelona: LMI.

Suárez, R. Grané, M. y Tarragó, A. (eds.) (2019). *APPS4CAV creación audiovisual con dispositivos móviles*. Barcelona: LMI.

De Luca Pretto, N. (2019). *Educaciones, Culturas y Hackers. Ensayos y reflexiones*. Barcelona: LMI.

Ladaga, S.A.C. y Rangel Alanís, L. (Eds.) (2022). *Accesibilidad: comunicación y educación para todas las personas*. Barcelona: LMI.

Martins, L. (ed.) (2024). *Aspectos éticos y pedagógicos de los datos y la tecnología en Educación*. Barcelona: LMI.

Descargables desde: <http://transmedia21.com/>

Índice

CAPÍTULO 1

Feedback interno y externo: el desafío de su articulación pedagógica 7

Verónica Villarroel Henríquez (Universidad de Concepción, Chile)

y David Herrera Araya, (Universidad de Santiago de Chile, Chile)

CAPÍTULO 2

Indagando en el modo en que el estudiantado se apropia, comprende y aplica el *feedback* 23

Maite Fernàndez-Ferrer (Universitat Oberta de Catalunya)

y Elena Cano García (Universitat de Barcelona)

CAPÍTULO 3

El empleo de comparadores 39

Alwyn Boldy Oliana y Elena Cano García (Universitat de Barcelona)

CAPÍTULO 4

Criterios de evaluación y *feedback* en el proceso del trabajo de fin de grado 59

Helena Codony Güell y Andrea Jardí Ferré (Universitat de Barcelona)

CAPÍTULO 5

Feedback que transforma: de los comentarios a la acción 85

Maria Maroto Amigó y Ludmila Martins Gironelli

(Universitat de Barcelona)

CAPÍTULO 6

Sobre la importancia de una buena planificación 107

Judit Marqués Roura y Ana Remesal Ortiz (Universitat de Barcelona)

CAPÍTULO 7

Aprender a ciegas: lo que revela la ausencia de *feedback* en la vida universitaria 125

Ana Prados Mignorance (Universitat de Barcelona)

y Maite Fernàndez-Ferrer (Universitat Oberta de Catalunya)

CAPÍTULO 8

Apropiarse del *feedback* 145

Mariona Grané Oro (Universitat de Barcelona)

Capítulo 1

***Feedback* interno y externo:
el desafío de su articulación pedagógica**

Verónica Villarroel Henríquez (Universidad de Concepción, Chile)
y David Herrera Araya (Universidad de Santiago de Chile, Chile)

**Verónica Villarroel Henríquez**

Doctora en Psicología con magíster en Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Psicóloga egresada de la Universidad de Concepción. Académica con más de 20 años de experiencia universitaria. Sus líneas de investigación se relacionan con procesos y prácticas de enseñanza que favorecen el aprendizaje y el desarrollo de competencias en los distintos niveles formativos, particularmente, en evaluación auténtica para el aprendizaje.

**David Herrera Araya**

Doctor en Educación y magíster en Educación. Actualmente se desempeña como académico e investigador en el Departamento de Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile. Ha participado en proyectos de investigación sobre innovación evaluativa y pedagógica, formación evaluativa en futuros docentes, retroalimentación dialógica y evaluación formativa. Sus líneas de investigación incluyen evaluación educativa, evaluación para el aprendizaje, retroalimentación, alfabetización evaluativa en la formación inicial docente e innovación educativa.

Introducción

La retroalimentación se define como toda información útil, pertinente y basada en la evidencia orientada al ajuste, la corrección y mejora del aprendizaje, rendimiento académico o autorregulación del aprendizaje. Esta información interactúa con el sujeto que aprende, y permite establecer algún grado de comparación entre su nivel de aprendizaje real con el ideal, derivado de los criterios de evaluación utilizados (Hattie & Timperley, 2007; Lipnevich & Panadero, 2021; Winstone et al., 2017). Esta interacción del sujeto que aprende con el *feedback* se internaliza, y se construye conocimiento a partir de él.

Entonces, el *feedback* nos ayuda a clarificar lo que caracteriza a un buen aprendizaje y nos permite estimar la brecha entre el desempeño actual y el ideal. Facilita la autoevaluación, porque, al comprenderse los criterios de calidad, se puede analizar qué y cuánto falta por llegar al aprendizaje esperado, comparar y corregir (Mulliner & Tucker, 2017; Price et al., 2010). Al darse cuenta de lo que falta, el estudiante puede motivarse a mejorar su trabajo, porque toma conciencia de dónde están las oportunidades de mejora (Van der Kleij & Adie, 2020). En este sentido, el *feedback* debe permitir construir y reconstruir conocimiento porque el aprendizaje es dinámico y los errores son modificables (Black & Wiliam, 2018; Esterhazy & Damşa, 2017). Esto ayuda a mejorar la autoestima académica y la percepción de eficacia del estudiante (Ryan & Henderson, 2018).

Existe una abundante evidencia empírica respecto a los efectos positivos que tiene la retroalimentación en el aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007; Wisniewski et al., 2020) y en la autorregulación del estudiante (Winstone & Carless, 2019). Además, se ha avanzado en modelos para desarrollar una retroalimentación más efectiva y sostenible (Lipnevich & Panadero, 2021). En términos generales, los modelos se han centrado en potenciar las prácticas de retroalimentación a partir del uso de criterios e indicadores que resulten formativos para los estudiantes (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008), motivar la agencia y participación activa de los estudiantes en la retroalimentación (Carless & Boud, 2018; Winstone et al., 2017), favorecer la interacción entre docentes y estudiantes, o entre pares a través de la autoevaluación o coevaluación

durante el proceso de retroalimentación (Beaumont et al., 2011; Evans, 2013; Lipnevich et al., 2016; Yang & Carless, 2013). Estos modelos de retroalimentación se esfuerzan por descubrir cómo es una buena retroalimentación, qué características son fundamentales para su eficacia y cómo involucrar a estudiantes para que participen y utilicen la retroalimentación para la mejora del rendimiento académico y el aprendizaje (Lipnevich & Panadero, 2021).

Es posible agrupar estas perspectivas de retroalimentación en dos tipos: a) aquellas centradas en cómo fortalecer la retroalimentación externa desde un profesor o un par (Nieminen et al., 2023; Van der Kleij & Lipnevich, 2020), y b) aquellas centradas en cómo potenciar una retroalimentación autogenerada o retroalimentación interna como un análisis reflexivo y autoevaluativo del estudiante consigo mismo (Nicol, 2021). Estas dos perspectivas existen con igual validez en el campo de la retroalimentación, sin embargo, cada una tiende a presentarse de forma desconectada. A continuación, se presenta cada uno de estos enfoques.

Retroalimentación interna

La retroalimentación interna se define como “el nuevo conocimiento que los estudiantes generan cuando comparan sus conocimientos y competencias actuales con alguna información de referencia” (Nicol, 2021, p. 757). En el *feedback* interno, la interacción se produce como diálogo interno del estudiante consigo mismo, a partir del propio procesamiento de la información provista por fuentes de criterios evaluativos (Nicol, 2021). El aprendizaje ocurre porque el estudiante enriquece y/o reestructura estructuras cognitivas previas de manera activa y constructivista (Piaget, 1978).

Nicol (2019) sostiene que los estudiantes producen retroalimentación interna mientras monitorean, evalúan y autorregulan su aprendizaje al desempeñarse en una tarea. Esto lo hacen comparando sus conocimientos y desempeños con una fuente de referencia de tipo material. Se sugiere fortalecer la retroalimentación interna para aprovechar el potencial de las comparaciones naturales, espontáneas y continuas que realizan los estudiantes con otras fuentes de información para

transformarlas en comparaciones formales y explícitas que les ayuden a mejorar, empoderando al estudiante para enfrentar efectivamente el desafío de la tarea (Nicol, 2021).

Las interacciones del sujeto que aprende consigo mismo, como habla interna o procesamiento interno, permiten desarrollar comparaciones conscientes de su trabajo con diferentes fuentes de información (por ejemplo, el trabajo de un par, un exemplar, una pauta, rúbrica, un texto, etc.) y pueden colaborar a la mejora de su aprendizaje (Nicol, 2021). La evidencia respalda que una retroalimentación centrada en procesos autorreflexivos y apoyada con otras fuentes de referencia, como andamiajes de retroalimentación, aumentan el rendimiento académico (Brown & Harris, 2013), la autorregulación del aprendizaje (Panadero et al., 2017) y el conocimiento metacognitivo (Nicol & McCallum, 2022).

Sin embargo, el desarrollo del *feedback* interno no solo se restringe al uso de rúbricas, criterios de evaluación o diferentes ejemplos (Nicol, 2021). También se pueden considerar otras fuentes de información para realizar esas comparaciones, como pueden ser libros de texto, recursos *online*, vídeos, charlas/clases grabadas en internet, películas, observaciones, y preguntas reflexivas que se anexan, intencionalmente por el docente, en las instrucciones de alguna tarea. Por ejemplo, la metodología del portafolio donde los estudiantes seleccionan evidencias que muestran su evolución en la adquisición de un aprendizaje o competencia, y van reflexionando sobre el cambio y avance en ellas, es un buen prototipo del trabajo comparativo constante que los estudiantes realizan. De esta manera, para potenciar una retroalimentación interna más variada, se requiere de diferentes fuentes de comparación que estén intencionalmente secuenciadas para que la retroalimentación y reflexión interna del mismo estudiante sea más elaborada y compleja. Este proceso de comparaciones múltiples mejora el pensamiento crítico de los aprendices y, por ende, también se enriquece la toma de decisiones y se potencia la autorregulación del aprendizaje; consecuencias fundamentales de una buena retroalimentación (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

La propuesta de Nicol (2021) no es la única que establece procesos de regulación de retroalimentación interna. Existe un conjunto de

investigaciones que plantean que los estudiantes, cuando monitorean o autoevalúan su propio desempeño, regulan su aprendizaje y, por tanto, generan retroalimentación interna (Andrade, 2018; Panadero & Alqassab, 2019; Yan, 2020). De este modo, la distinción clave son las formas que generan los estudiantes para realizar comparaciones y producir retroalimentación autogenerada (Nicol & Selvaretnam, 2022), aunque existe una importante brecha de investigación empírica respecto a cómo los estudiantes producen retroalimentación interna, cómo utilizan esas fuentes de referencia y cuáles serían las formas de uso más efectivas para su aprendizaje (Nicol, 2019; Nicol & Selvaretnam, 2022).

Los actuales resultados de investigación (Nicol & McCallum, 2022; Nicol & Selvaretnam, 2022) permiten sostener que los efectos positivos de la retroalimentación interna se amplifican cuando se generan comparaciones simultáneas múltiples junto con el diálogo entre pares (Nicol & McCallum, 2022; Nicol et al., 2014). Esto implica que la retroalimentación interna se relaciona con la autoeficacia y requiere de soportes socioafectivos, ya que es el catalizador para la autorregulación del aprendizaje (Little et al., 2024; Malecka et al., 2020; Nicol, 2021).

Retroalimentación externa

La retroalimentación externa se define como toda la información entregada por una fuente social externa al sujeto (por ejemplo, profesor o par) que busca provocar una actuación o cambio orientado a la mejora del aprendizaje, desempeño y/o autorregulación (Lipnevich & Panadero, 2021; Winstone & Carless, 2019). Entonces, la retroalimentación externa no solo se concibe como un andamiaje o soporte, sino como un conjunto de acciones para crear interacciones entre el mensaje, la fuente y los sujetos como objetos de elicitación para identificar fortalezas, señalar oportunidades de mejora e incentivar la agencia e involucramiento de estudiantes para utilizar y producir retroalimentación (Carless & Boud, 2018).

Se recibe información que le refleja el nivel de dominio o desempeño en alguna tarea, desde la interpretación que hace un otro social (docente o par) sobre ciertos criterios de calidad (Heron et al., 2023;

Esterhazy & Damşa, 2017). El aprendizaje ocurre porque el estudiante internaliza el nuevo conocimiento construido a partir de la interacción social con el profesor (o el par), internalizando esta “mente social” y dándole sentido (Vygotski, 1984). Ambas perspectivas comparten tres aspectos fundamentales del *feedback*: a) información que recibe el aprendiz sobre su aprendizaje según un criterio evaluativo asociado a un desempeño de calidad; b) interacción entre el sujeto que aprende y la información provista para la mejora de su aprendizaje; y c) internalización de lo construido en esta interacción (consigo mismo o con otros sociales), que es un tipo de *insight*, que le permite un aprendizaje más profundo.

Se han distinguido tres tipos de retroalimentación externa: evaluativa, descriptiva y dialógica. La retroalimentación evaluativa se refiere a la emisión de juicio de valor dicotómico. Este juicio puede ser positivo, orientado a premiar o aprobar; y negativo, asociado a castigar o desaprobar (Tunstall & Gipps, 1996). Esta retroalimentación se relaciona con un objetivo retroactivo (corrección) o de consolidación (reforzamiento), realizada preferentemente por profesores como fuentes de retroalimentación, y su mensaje se limita a justificar la calificación, identificando y explicitando los errores de aprendizaje, o bien, promoviendo compromiso y sentimientos positivos en estudiantes producto de sus aciertos (Herrera & Toledo, 2023). Por lo general, se desarrolla mediante frases exclamativas o imperativas que están focalizadas sobre la persona más que en los desempeños, por lo que no tiene necesariamente un efecto positivo en el aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007; Panadero & Alqassab, 2019) o bien, influye negativamente en el compromiso de estudiantes con la retroalimentación (Henderson et al., 2019; Ryan & Henderson, 2018).

La retroalimentación descriptiva se relaciona con comentarios que caracterizan las fortalezas y debilidades en el desempeño de una tarea. Esta descripción entrega especificaciones u orientaciones que permiten ajustar el trabajo y mejorarlo, proponiendo nuevos caminos para aprender (Boud & Molloy, 2013). De esta forma, la retroalimentación descriptiva es orientada a la mejora para especificar, precisar o compartir detalles respecto al trabajo realizado según aciertos, errores o lo que hace falta por lograr. Este tipo de retroalimentación

es principalmente procesual y proyectiva, es decir, para que los estudiantes cumplan con los criterios de evaluación y mejoren sus futuros trabajos como un *continuum* secuenciado progresivo.

La retroalimentación dialógica, como espacio de interacción bidireccional, está constituida por mensajes verbales y no verbales entre profesor y estudiante, o entre estudiantes, que ocurren de manera dinámica y progresiva, para analizar, interpretar, dar sentido y actuar sobre la información producida en la retroalimentación (Er et al., 2021; Steen-Utheim & Wittek, 2017). Por lo tanto, la retroalimentación es un espacio de conocimiento (Esterhazy & Damşa, 2017; Heron et al., 2023) que considera la construcción de soportes relacionales y afectivos para trabajar con la crítica y autocritica a través de los procesos dialógicos en función de la empatía, el reconocimiento de la perspectiva del otro y la capacidad de escucha. Contempla las oportunidades para expresarse en la retroalimentación y la contribución de los otros al conocimiento individual (Carless & Winstone, 2020; Steen-Utheim & Wittek, 2017). Esta retroalimentación centra su acción en la agencia de profesores y estudiantes como un ciclo dialógico-participativo de la retroalimentación para la construcción de conocimiento complejo y la autorregulación del aprendizaje (Ajjawi & Boud, 2018).

¿Cómo conectar y articular procesos de *feedback* interno y *feedback* externo para el aprendizaje?

Hemos visto que el *feedback* interno es un proceso que naturalmente hacemos los seres humanos cuando nos comparamos. Los profesores podemos ayudar al estudiante a que genere ese tipo de comparación, entregando buenos insumos para que él realice ese juicio, pero sin tener el docente el control en la interpretación y evaluación que el estudiante haga de su calidad. Podemos ayudar a que el estudiante pueda llevar a cabo una buena comparación de sí mismo con relación a otros y entre otros compañeros cuando le entregamos insumos para favorecer esa comparación: una grabación de su disertación oral, una rúbrica, vídeos y recursos de internet que muestran ejemplos de una presentación oral efectiva. También, entregando *exemplars*, es decir, ejemplos de excelencia de otros estudiantes (por ejemplo, de cursos anteriores), que evidencian el desempeño que esperamos que los

estudiantes alcancen, rúbricas analíticas que reflejen los indicadores que representan el desempeño esperado en un nivel de alta calidad, estimulando la agencia de los estudiantes en la búsqueda, reflexión y análisis de estos insumos, buscando identificar qué hace que sean productos de calidad.

En el caso del *feedback* externo, los docentes informamos al estudiante sobre las fortalezas que muestra un desempeño, los errores que se pueden ver en ese desempeño, pero también consejos de cómo se puede mejorar (Evans, 2013). Explicitar las fortalezas no tiene que ver solo con amortiguar, de alguna forma, la presentación de los errores o debilidades, sino que tiene que ver con consolidar el aprendizaje que el estudiante ha alcanzado y que ha desarrollado bien, es decir, poder denotar de alguna forma “esto es lo que tú lograste”, entregando seguridad al estudiante de lo aprendido. Podemos facilitar que el *feedback* transite a conocimiento complementando procesos de *feedback* externo grupal con *feedback* externo individual. Por ejemplo, luego de la evaluación, hacer una presentación grupal a los estudiantes referida a los resultados de esta: cuáles fueron las principales fortalezas (en qué ámbitos, como curso, se desempeñaron bien), cuáles fueron los errores comunes y las debilidades generales del grupo curso respecto a esa evaluación, y una explicación detallada del desempeño esperado, en el nivel de máxima calidad, en cada una de las partes que componían el trabajo.

A lo largo de este capítulo se ha discutido sobre el impacto de la retroalimentación en el aprendizaje y su regulación por parte del aprendiz. También lo hemos hecho sobre la comprensión del *feedback* en general, el externo y el interno, sus aspectos en común y sus diferencias. A modo de conclusión, deseamos revelar la importancia de proveer a los estudiantes de las diversas fuentes de comparaciones que les permitan examinar su trabajo, vislumbrando oportunidades de mejora. Poder hacerlo desde su propia interpretación de los criterios de calidad, como también desde la interpretación que otros sociales hacen de ellos al entregar comentarios de su trabajo. De esta forma se potencia y enriquece su juicio evaluativo, que es uno de los grandes legados de la educación: internalizar criterios de calidad y poder juzgar con confianza y rigurosidad si nuestro desempeño se

condice con los estándares esperados. Por otro lado, reforzar que los elementos centrales del *feedback* radican en: a) la información que se recibe sobre la calidad del aprendizaje con base en un criterio evaluativo; b) la interacción entre el sujeto que aprende y la información provista para la mejora; y c) la internalización de lo construido en esta interacción. Esto implica comprender, desde una perspectiva constructivista del aprendizaje, que el aprendizaje involucra un rol activo del aprendiz al interactuar con el *feedback* (sea interno o externo) y que, como resultado de esa interacción, se construye e internaliza un aprendizaje. Por lo tanto, es clave lograr la participación de estudiantes en el proceso de *feedback* para la real transformación de la información en conocimiento, de forma activa y dinámica, para la autorreflexión permanente y en espiral.

Referencias bibliográficas

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>

Andrade, H. L. (2018). Feedback in the context of self-assessment. En A.A. Lipnevich and J.K. Smith (Eds.) *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback* (pp. 376-408). Cambridge University Press.

Beaumont, C., O'Doherty, M., & Shannon, L. (2011). Reconceptualising assessment feedback: a key to improving student learning? *Studies in Higher Education*, 36(6), 671-687. <https://doi.org/10.1080/03075071003731135>

Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>

Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking Models of Feedback for Learning: The Challenge of Design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>

Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2013). Student Self-Assessment. En J. H. McMillan (Ed.). *The SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 367-393). Thousand Oaks.

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>

Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 150-163. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>

Er, E., Dimitriadis, Y., & Gašević, D. (2021). A collaborative learning approach to dialogic peer feedback: a theoretical framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(4), 586-600. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1786497>

Esterhazy, R., & Damşa, C. (2017). Unpacking the feedback process: an analysis of undergraduate students' interactional meaning-making of feedback comments. *Studies in Higher Education*, 44(2), 260-274. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1359249>

Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Henderson, M., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Molloy, E., & Mahoney, P. (2019). Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research and Development*, 38(7), 1401-1416. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1657807>

Heron, M., Medland, E., Winstone, N., & Pitt, E. (2023). Developing the relational in teacher feedback literacy: Exploring feedback talk. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 172-185. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1932735>

Herrera, D., & Toledo, M. I. (2023). Retroalimentación en el desarrollo del pensamiento social en educación secundaria. *Estudios Pedagógicos*, 49(2), 417-437. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000200417>

Lipnevich, A. A., Berg, D. A. G., & Smith, J. K. (2016). Toward a model of student response to feedback. En G. T. L. Brown, & L. R. Harris (Eds.), *The Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (pp. 169-185). Routledge.

Lipnevich, A. A., & Panadero, E. (2021). A review of feedback models and theories: Descriptions, definitions, and conclusions. *Frontiers in Education*, 6, Article e720195. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.720195>

Little, T., Dawson, P., Boud, D., & Tai, J. (2024). Can students' feedback literacy be improved? A scoping review of interventions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(1), 39-52. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2177613>

Malecka, B., Boud, D., & Carless, D. (2020). Eliciting, processing and enacting feedback: mechanisms for embedding student feedback literacy within the curriculum. *Teaching in Higher Education*, 27(7), 908-922. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1754784>

Mulliner, E., & Tucker, M. (2017). Feedback on feedback practice: perceptions of students and academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 266-288. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1103365>

Nicol, D. (2021). The power of internal feedback: Exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756-778. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>

Nicol, D. (2019). Reconceptualising feedback as an internal not an external process. *Italian Journal of Educational Research, Special Issue*, 71-83. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/3270>

Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

Nicol, D., & McCallum, S. (2022). Making internal feedback explicit: Exploiting the multiple comparisons that occur during peer review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(3), 424-443. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1924620>

Nicol, D., & Selvaretnam, G. (2022). Making internal feedback explicit: harnessing the comparisons students make during two-stage exams. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(4), 507-522. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1934653>

Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>

Nieminen, J. H., Bearman, M., & Tai, J. (2023). How is theory used in assessment and feedback research? A critical review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(1), 77-94. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2047154>

Panadero, E., & Alqassab, M. (2019). An empirical review of anonymity effects in peer assessment, peer feedback, peer review, peer evaluation and peer grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1253-1278. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1600186>

Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>

Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Siglo XXI.

Price, M., Handley, K., Millar, J., & O'Donovan, B. (2010). Feedback: All that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 277-289, <https://doi.org/10.1080/02602930903541007>

Ryan, T., & Henderson, M. (2018). Feeling feedback: Students' emotional responses to educator feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6), 880-892. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1416456>

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>

Steen-Utheim, A., & Wittek, A. L. (2017). Dialogic feedback and potentialities for student learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 15, 18-30. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.06.002>

Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404. <https://doi.org/10.1080/0141192960220402>

Van der Kleij, F., & Adie, L. (2020). Towards effective feedback: An investigation of teachers' and students' perceptions of oral feedback in classroom practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(3), 252-270. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1748871>

Van der Kleij, F., & Lipnevich, A. A. (2020). Student perceptions of assessment feedback: A critical scoping review and call for research. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(2), 345-373. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09331-x>

Vygotski, L. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual del escolar. *Infancia y aprendizaje*, 27-28, 105-116.

Winstone, N., Nash, R., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>

Winstone, N., & Carless, D. (2019). *Designing effective feedback processes in higher education*. Routledge.

Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>

Yan, Z. (2020). Self-assessment in the process of self-regulated learning and its relationship with academic achievement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 224-238. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1629390>

Yang, M., & Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 285-297. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.719154>

Capítulo 2

**Indagando en el modo en que el estudiantado se apropia,
comprende y aplica el *feedback***

Maite Fernàndez-Ferrer (Universitat Oberta de Catalunya)
y Elena Cano García (Universitat de Barcelona)

**Maite Fernández-Ferrer**

Doctora en Educación y Sociedad por la Universitat de Barcelona (UB), es profesora y vicedecana de Alianzas, Comunidad y Cultura en los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), donde dirige el grado en Educación Primaria. Es colíder del Grup de Recerca en Educació (GREDU-UOC) y su investigación se centra en la evaluación de los aprendizajes, el desarrollo competencial y los procesos de *feedback* en la educación superior. Ha participado y liderado proyectos competitivos nacionales e internacionales sobre evaluación y autorregulación del aprendizaje, entre ellos EFICCA3 y COFE-I, dedicados al estudio del *feedback* internalizado en el estudiantado universitario. Ha realizado estancias de investigación en la University of Cape Town y en la Universität zu Köln, y cuenta con publicaciones en libros y revistas científicas indexadas en el ámbito de la evaluación educativa.

**Elena Cano García**

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universitat de Barcelona (1996). Catedrática en la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona. Miembro del grupo de investigación consolidado Learning, Media & Inclusion (LMI) y del grupo de innovación docente en evaluación y tecnología GIDAT. Ha formado parte de 67 proyectos de investigación, tanto internacionales como nacionales o locales, siendo investigadora principal en 29 de ellos. Es autora de más de 200 publicaciones científicas (artículos, libros y capítulos de libro) y ha realizado casi 300 contribuciones a congresos o jornadas, incluyendo conferencias, ponencias en mesas redondas y comunicaciones. Posee una larga trayectoria en formación del profesorado universitario, especialmente sobre competencias, evaluación formativa y *feedback*, que son los ejes de su investigación.

La necesidad de explorar lo que ocurre “por dentro”: el *feedback* internalizado

En las últimas décadas, la investigación sobre *feedback* ha sido extensa y profunda. Prueba de ello son las revisiones sistemáticas y los metaanálisis que sintetizan sus hallazgos, entre los que destacan el impacto del *feedback* entre iguales sobre la escritura académica (Huisman et al., 2019) o sobre el rendimiento (Double et al., 2020; Yan et al., 2022), así como los efectos de la autoevaluación en la autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje (Panadero et al., 2017). Estos análisis han puesto de manifiesto la relevancia de factores contextuales (Panadero & Lipnevich, 2022), la importancia de las tareas de aprendizaje (Ibarra-Sáiz et al., 2020) y el papel determinante de los roles que adoptan profesorado y estudiantado en los procesos de *feedback* (Van der Kleij et al., 2019).

Sin embargo, tal y como ya advirtieron Black y Wiliam (1998), sigue existiendo una distancia entre lo que la investigación ha podido mostrar y el conocimiento profundo de lo que realmente sucede en la “caja negra” del aprendizaje. En este sentido, Lui y Andrade (2022) señalan la necesidad de abrir dicha caja para comprender qué ocurre internamente cuando el estudiantado recibe, interpreta y transforma el *feedback* en conocimiento útil y aplicable: qué integra, qué descarta, qué compara, qué le afecta emocionalmente y qué activa o detiene su autorregulación. Esta preocupación constituye el punto de partida del proyecto “Comprensión de los procesos de *feedback* internalizado del estudiantado universitario” (COFE-I), centrado en conocer los procesos de internalización del *feedback*.

Es precisamente este vacío el que aborda el proyecto COFE-I, financiado por la AEI (PID2022-138430NB-I00). Su propósito es indagar en los mecanismos cognitivos, metacognitivos y afectivos mediante los cuales el estudiantado da sentido a la información que se recibe. Más allá de analizar cómo interpreta el *feedback*, el proyecto explora por qué las y los estudiantes buscan comparadores (o por qué no lo hacen), qué determina que apliquen los comentarios o los desechen y cómo estos procesos se vinculan con su autorregulación y su experiencia emocional del aprendizaje. Es decir, cómo el estudiantado

transforma información externa (comentarios, rúbricas, ejemplos, conversaciones) en conocimiento propio que guía su trabajo, sus decisiones y su autorregulación.

Este enfoque dialoga con el trabajo de Nicol (2021), para quien el *feedback* interno constituye el motor real del aprendizaje: el estudiantado progresa no solo porque reciba información, sino porque la compara con sus propias referencias, expectativas, conocimientos previos, dudas o intuiciones. Nicol subraya la importancia de los comparadores “naturales” o informales (actividades previas, apuntes propios, referentes extraacadémicos, etc.), como base para generar *feedback* interno. Estudios recientes, como Dalsgaard et al. (2025), confirman que este *feedback* no formalizado posee un valor formativo especial, incluso superior al de ciertas devoluciones regladas que, cuando están excesivamente estructuradas, pueden resultar limitantes para el estudiantado.

Desde esta mirada, el interés de COFE-I no se centra en analizar el *feedback* como producto, sino, como ya se ha indicado, el proceso interno mediante el cual el estudiantado:

- interpreta comentarios,
- los contrasta con comparadores formales e informales,
- experimenta emociones,
- toma decisiones,
- ajusta su tarea,
- e incluso transforma su manera de aprender.

Sin embargo, la ausencia de espacios intencionales para el *feedback* en los estudios universitarios puede generar situaciones de inquietud. Cuando el proceso depende únicamente de la iniciativa del estudiantado, quienes poseen mayor autorregulación tienden a obtener más beneficios: quienes no, quedan relegados. Por ello, el proyecto COFE-I analiza no solo las prácticas formales de *feedback* presentes en las asignaturas de las titulaciones universitarias, sino también las prácticas informales, así como su valor percibido por el estudiantado en términos de aprendizaje. Estos fenómenos requieren una aproximación metodológica distinta a la tradicional, pues no bastan

cuestionarios ni registros de uso del campus, sino que se necesita “entrar” en la experiencia subjetiva del estudiantado.

La literatura reciente distingue con claridad entre el *feedback* externo y el *feedback* interno. El primero se refiere a los comentarios que el evaluador proporciona al estudiantado, o experiencias diseñadas explícitamente como dar ejemplos o procesos de evaluación entre iguales. El segundo, en cambio, designa el conocimiento nuevo que la o el estudiante genera cuando compara su desempeño real con una referencia, ya sea interna (sus estándares, creencias, experiencias) o externa (rúbricas, ejemplos, trabajos de pares) (Nicol, 2021; Nicol & McCallum, 2022). Comprender este proceso resulta clave porque, entre otros, podría vincular directamente *feedback*, autorregulación y pensamiento metacognitivo (Lui & Andrade, 2022; Nicol, 2021; Nicol & McCallum, 2022; Panadero, 2017; Winstone et al. 2017) a partir de:

- Explicar por qué un mismo *feedback* tiene efectos distintos según el estudiantado;
- identificar qué comparadores utilizan realmente las y los estudiantes y en qué momentos;
- y aportar pistas para diseñar actividades que estimulen la generación de *feedback* interno.

Pero pese a su relevancia, la investigación empírica sobre cómo se internaliza el *feedback* sigue siendo escasa y fragmentada. La revisión sistemática desarrollada en el marco del proyecto COFE-I (Fernández-Ferrer & Cano, en prensa) evidencia la falta de consensos conceptuales, la ausencia de modelos integradores y la necesidad de metodologías que capten estos procesos de internalización “en acción”, más allá de las percepciones anteriormente autorreportadas.

La aportación del proyecto COFE-I: una aproximación metodológica secuencial e innovadora

El proyecto COFE-I adopta un diseño mixto y longitudinal (Remesal & Suárez, 2024) que combina, por un lado, la definición del perfil inicial del estudiantado mediante cuestionarios estandarizados y, por

otro, un seguimiento intensivo de sus procesos de internalización de *feedback* a través de un entorno virtual específico (creado a través de un proceso de codiseño con el propio estudiantado informante del proyecto) y de entrevistas semiestructuradas.

En primer lugar, se administra al inicio y al final del curso un cuestionario que permite perfilar a las y los participantes a partir de tres grandes constructos: (a) la autorregulación del aprendizaje, (b) la autoeficacia percibida y (c) las creencias evaluativas y la alfabetización en *feedback*. Este perfil cuantitativo sirve como línea de base para interpretar, posteriormente, las diferencias en los procesos de planificación, búsqueda de comparadores, interpretación del *feedback* y toma de decisiones.

En segundo lugar, se diseña un entorno en línea *ad hoc* (el entorno COFE-I), que guía al estudiantado en la elaboración de reflexiones escritas vinculadas a una tarea académica significativa que el propio estudiantado escoge. Este entorno estructura el seguimiento en tres grandes fases: *feed up* (planificación de la tarea), *feedback* (recepción e interpretación del *feedback* externo) y *feed-forward* (proyección de cambios y transferencia a futuras tareas). En cada fase, el estudiantado responde a preguntas abiertas y cerradas en formularios integrados en el entorno.

En paralelo, cada estudiante cuenta con una tutora-investigadora que lo acompaña a lo largo de todo el proceso. Tras los registros realizados en el entorno COFE-I, la tutora lleva a cabo entrevistas de aproximadamente 25 minutos, orientadas mediante un guion semiestructurado. Estas entrevistas permiten profundizar en cuestiones clave: comprensión y utilidad de los criterios de evaluación, búsqueda o evitación de comparadores, interpretación de la información recibida, decisiones de cambio sobre la tarea, el proceso y las propias estrategias de autorregulación, y emociones asociadas a cada fase.

El proyecto COFE-I combina, así, el conocimiento de los perfiles del estudiantado y un análisis de sus reflexiones mediante la recogida de información en un entorno elaborado *ad hoc* con la celebración de

entrevistas antes, durante y después de la elaboración de sus tareas académicas. Este enfoque permite:

- captar la secuencia real de decisiones del estudiantado,
- examinar cómo, cuándo y por qué buscan información para comparar con la tarea o actividad que están elaborando,
- identificar qué tipo de comentarios activan procesos de autorregulación,
- y comprender qué emociones se movilizan durante la interpretación del *feedback*.

En ese sentido, y en diálogo con Lui & Andrade (2022), COFE-I entiende que la “caja negra” puede abrirse si se emplean metodologías sensibles al proceso y no solo al resultado. Por ello, el proyecto incorpora: estrategias de *think aloud* diferido, análisis de “lo que se dice y lo que no se dice” en línea con Blumberg et al. (2024) y un estudio longitudinal de la evolución del proceso de aprendizaje durante la elaboración de una tarea completa (y cómo ello influye en el perfil del estudiantado). Esta aproximación permite observar directamente cómo el estudiantado genera, calibra y utiliza su propio *feedback* interno y cómo esto afecta a su autorregulación, su bienestar como aprendiz y la calidad de sus tareas o actividades de aprendizaje (y, por lo tanto, su rendimiento académico). Para ello se diseñó la secuencia completa que sigue al estudiante antes, durante y después de cada tarea o actividad de aprendizaje (véase en la página siguiente).

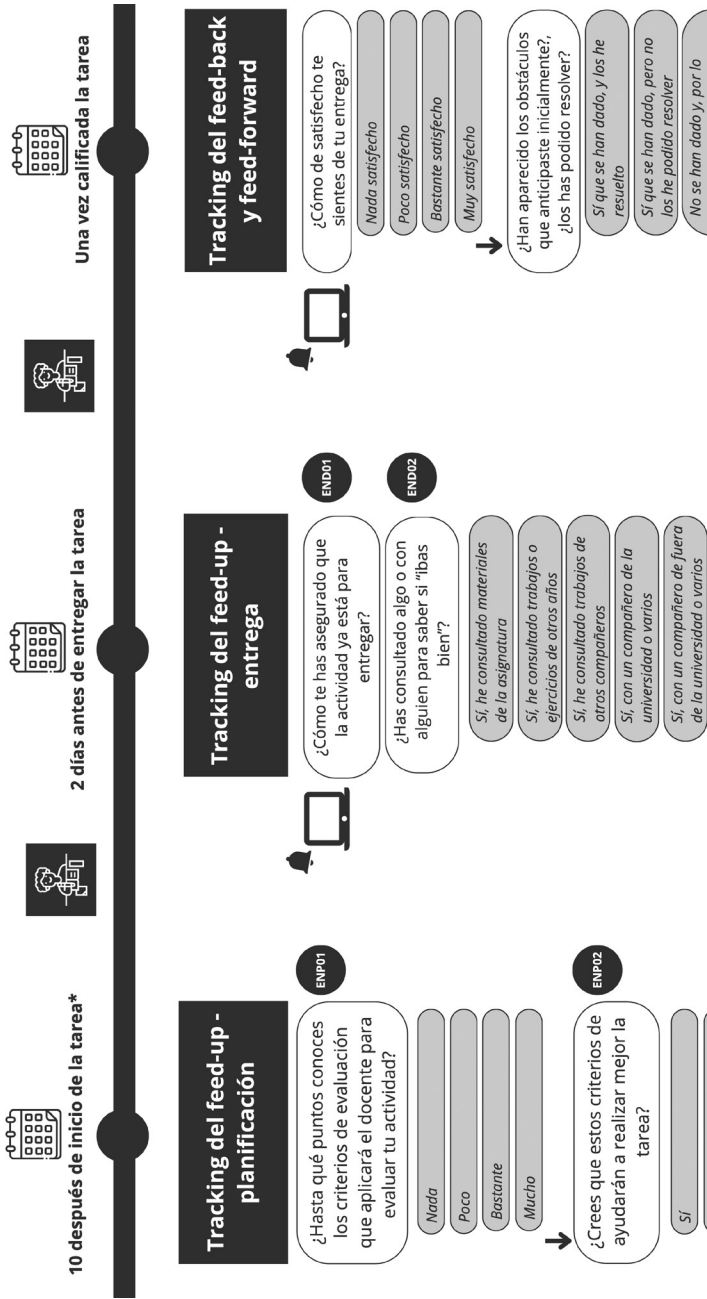


Imagen 1. Fragmento de la secuencia del proyecto COFE-I.

De esta forma, y a diferencia de otros estudios centrados únicamente en percepciones, COFE-I sigue longitudinalmente a cada estudiante, conversa en varios momentos clave, recoge evidencias reales (como el *feedback* recibido), analiza comparaciones, explora emociones y reconstruye la toma de decisiones del estudiantado durante su proceso de aprendizaje.

Esta secuencia detallada hace del proyecto COFE-I un estudio más exhaustivo sobre el proceso real de internalización del *feedback* en educación superior.

Tensiones identificadas y sentido de este libro

Este libro muestra la necesidad urgente de comprender el proceso interno mediante el cual el *feedback* se convierte en aprendizaje. Como se ha visto, pese a los numerosos estudios sobre los efectos del *feedback*, existen lagunas claras en torno a cómo lo interpreta el estudiantado, qué comparadores utiliza y qué condiciones favorecen su aplicación.

El proyecto COFE-I constituye una aportación novedosa en este campo al integrar un marco teórico que combina *feedback* interno, juicio evaluativo y autorregulación; emplear metodologías que capturen el proceso en tiempo real y de manera longitudinal (todo un curso académico); y ofrecer una mirada situada que atiende al contexto, al perfil del estudiantado y a la ecología de las tareas de aprendizaje. Comprender cómo el estudiantado internaliza el *feedback* es clave no solo para mejorar las prácticas docentes, sino también para promover una educación superior más justa, más consciente y más orientada a la autonomía.

Este libro pretende constituir una aportación excepcional dentro del campo de la evaluación educativa. A diferencia de casi cualquier publicación académica existente, los capítulos que siguen han sido escritos por las propias estudiantes participantes en el proyecto, acompañadas en la redacción por sus tutoras-investigadoras (quienes las entrevistaron durante el transcurso de todo un curso académico).

El seguimiento intensivo se realizó con treinta estudiantes universitarias y universitarios, de los cuales solo una parte ha decidido finalmente transformar su experiencia en capítulo. Esto implica que la voz del estudiantado no está representada ni interpretada: está presente de forma directa; cada capítulo narra un proceso real, situado, honesto, lleno de dudas, decisiones, emociones y estrategias; se trata de una práctica reflexiva inédita, donde quienes vivieron el proceso de internalización del *feedback* reflexionan sobre él y lo escriben en primera persona; el libro ofrece evidencia etnográfica profunda, difícilmente accesible para la investigación tradicional. En un campo donde habitualmente escriben docentes, investigadoras o instituciones, la aparición de un libro académico escrito por estudiantes es extremadamente infrecuente, lo que lo convierte en un aporte valioso tanto para la comunidad científica como para quienes desean comprender de forma auténtica cómo se vive, se interpreta y se aplica el *feedback* desde dentro.

Cinco ideas clave del capítulo

- 1.** A pesar de existir abundante literatura, sigue persistiendo la necesidad de disponer de información, tanto autorreportada, como objetiva, sobre los procesos internos mediante los cuales el *feedback* impacta en el aprendizaje.

- 2.** A pesar de aceptar el valor formativo de los encuentros e interacciones informales, es necesario diseñar y reconocer explícitamente los espacios para el *feedback* durante la tarea y acordar el modo en que se van a realizar las devoluciones y se va a solicitar la integración de los aprendizajes generados en los productos finales.

- 3.** A pesar de que el estudiantado más aventajado suele poseer cotas de autorregulación mayores, es necesario estimular los procesos de planificación, monitoreo y autorreflexión en todos los estudiantes, favoreciendo, así, la equidad.

- 4.** A pesar de ofrecer la posibilidad de codiseñar espacios virtuales *ad hoc*, el estudiantado tiende a elegir entornos y recursos con los que ya está familiarizado, de modo que la adopción de nuevas plataformas específicas para el *feedback* interno no está garantizada.

- 5.** A pesar de que existen numerosas experiencias y recursos recogidos en webs y cajas de herramientas, se sigue necesitando mayor alfabetización evaluativa tanto por parte del profesorado como por parte del estudiantado (incluida una mejor comprensión del *feedback* interno y de los comparadores) para que las prácticas de *feedback* puedan desarrollarse adecuadamente y maximizar su potencial.

Cinco recursos relacionados disponibles en internet

- 1.** Uptitude (<https://uptitude.app/>) es una plataforma expresamente creada para promover la autorregulación. Facilita la creación de secuencias de pasos o actividades que se pueden asociar a las fases de planificación, monitoreo y autorreflexión. A la vez permite, a través del *dashboard*, el *chatbot* y los procesos de autoevaluación y de evaluación entre iguales, que es el rasgo más distintivo de la plataforma, que el estudiantado sea capaz de evaluar su progreso y reorientar su proceso de aprendizaje. Además, posee una publicación asociada que puede clarificar el trabajo por realizar. Véase: Cano García, E., Martins, L., & Grané, M. (2024). *El desarrollo del aprendizaje autorregulado a partir de las secuencias didácticas*. Universitat de Barcelona. https://www.doi.org/10.1344/Aprendizaje_Autorregulado; <http://hdl.handle.net/2445/215963>
- 2.** EFFICA3 (<https://blogs.uoc.edu/eficca3/>) es un proyecto financiado por el Departament d'Educació sobre Estrategias de *feedback* interno para el despliegue de los nuevos currículos competenciales en educación secundaria. El proyecto ha permitido identificar algunas estrategias (portafolios, agenda, presentación de logros ante la comunidad educativa) intencionalmente diseñadas para el desarrollo de la autorregulación. La generación y el empleo del *feedback* es una de las vías para lograrla. Además, ha generado una serie de vídeos de buenas prácticas de especial interés.
- 3.** Cano, E. (Coord.), Alguacil, L., Jardí, A., Pons-Seguí, L., Gil, S., & Lluch, L. (2021). *Catálogo de estrategias de feedback para profesorado universitario*. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/180814>. Este catálogo de estrategias de *feedback* incluye propuestas alineadas tanto con el *feedback* como información, donde el profesorado proporciona comentarios sobre la tarea, como con el *feedback* como acción sostenible del estudiantado, presentando propuestas para la evaluación entre iguales o la autoevaluación viables y relevantes.

4. CRADLE (<https://blogs.deakin.edu.au/cradle/about/>). El centro para la investigación en evaluación y aprendizaje digital, Centre for Research in Assessment and Digital Learning (CRADLE), de la Deakin University posee una actividad de investigación muy intensa, publica numerosos estudios y genera recursos en múltiples soportes de gran utilidad para dar soporte a la internalización del *feedback*.

5. Web de Inner Feedback (David Nicol) (<https://www.david-nicol.net/>). Esta web incluye tanto entrevistas como documentos creados por David Nicol defendiendo el poder del *feedback* interno y la necesidad de combinar comparadores formales con procesos de comparación informal.

Referencias bibliográficas

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148. <https://doi.org/10.1002/hrm>

Blumberg, F. C., Sahni, H. K., Randall, J. D., Teeter, C., & Besharat Mann, R. (2024). What do children and early adolescents say they do when playing an educational digital game? *International Journal of Child-Computer Interaction*, 42, 100694. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2024.100694>

Cano, E., Martins, L., & Fernández, M. (2024). Comprensión del proceso de internalización de feedback: más allá de la información auto-reportada. En D. Ortega & V. Onrubia (Coords.). *Educación a través del conocimiento: Nuevas investigaciones e innovaciones* (pp. 33-45). Octaedro.

Dalsgaard, C., Kjærsholm, M., & Prilop, C. (2025). Students' hidden feedback literacy: distinct differences between formal and informal peer feedback situations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2554726>

Double, K. S., McGrane, J. A., & Hopfenbeck, T. N. (2020). The Impact of Peer Assessment on Academic Performance: A Meta-analysis of Control Group Studies. *Educational Psychology Review*, 32(2), 481-509. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09510-3>

Fernández-Ferrer, M., & Cano, E. (en prensa). Scope review on internal feedback and self-regulated learning. *Journal of Practical Assessment, Research, and Evaluation (PARE)*.

Huisman, B., Saab, N., van den Broek, P., & van Driel, J. (2019). The impact of formative peer feedback on higher education students' academic writing: A Meta-Analysis. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(6), 863-880. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1545896>

Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., & Boud, D. (2020). The quality of assessment tasks as a determinant of learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 46(6), 943-955. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1828268>

Lui, A. M., & Andrade, H. L. (2022). The Next Black Box of Formative Assessment: A Model of the Internal Mechanisms of Feedback Processing. *Frontiers in Education*, 7, 751548. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751548>

Nicol, D. (2021). The power of internal feedback: Exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756-778. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>

Nicol, D., & McCallum, S. (2022). Making internal feedback explicit: Exploiting the multiple comparisons that occur during peer review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 47(3), 424-443. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1924620>

Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8(422).

Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>

Panadero, E., & Lipnevich, A. A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, 35, 100416. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416>

Remesal, A., & Suárez, M. M. (2024, junio 19–21). Aproximación cualitativa longitudinal a los procesos de internalización del feedback en estudiantes universitarios [Póster]. *XXI Congreso Internacional de Investigación Educativa (AIDIPE)*.

Van der Kleij, F. M., Adie, L. E., & Cumming, J. J. (2019). A meta-review of the student role in feedback. *International Journal of Educational Research*, 98, 303-323. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.09.005>

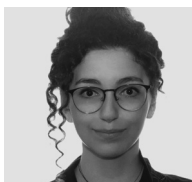
Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting Learners' Agentic Engagement with Feedback: A Systematic Review and a Taxonomy of Recipience Processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>

Yan, Z., Lao, H., Panadero, E., Fernández-Castilla, B., Yang, L., & Yang, M. (2022). Effects of self-assessment and peer-assessment interventions on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 37, 100484. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100484>

Capítulo 3

El empleo de comparadores

Alwyn Boldy Oliana y Elena Cano García (Universitat de Barcelona)



Alwyn Boldy Oliana

Estudiante del grado en Estudios Ingleses en la Universitat de Barcelona. Sus intereses académicos se centran en la lingüística cognitiva y en la relación entre lenguaje, pensamiento y educación. Desde hace más de seis años trabaja como profesora particular de inglés con estudiantes de diferentes edades y niveles. Además, es titular del *Certificate in English Language Teaching to Adults* (CELTA) de Cambridge. En su capítulo reflexiona sobre qué implica ser una estudiante altamente autorregulada a partir de su propia experiencia académica. Su trabajo pone el foco en la planificación estratégica, la autoevaluación y la reflexión metacognitiva como elementos clave para una implementación más consciente del *feedback* docente.



Elena Cano García

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universitat de Barcelona (1996). Catedrática en la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona. Miembro del grupo de investigación consolidado Learning, Media & Inclusion (LMI) y del grupo de innovación docente en evaluación y tecnología GIDAT. Ha formado parte de 67 proyectos de investigación, tanto internacionales como nacionales o locales, siendo investigadora principal en 29 de ellos. Es autora de más de 200 publicaciones científicas (artículos, libros y capítulos de libro) y ha realizado casi 300 contribuciones a congresos o jornadas, incluyendo conferencias, ponencias en mesas redondas y comunicaciones. Posee una larga trayectoria en formación del profesorado universitario, especialmente sobre competencias, evaluación formativa y *feedback*, que son los ejes de su investigación.

Introducción

Me llamo Alwyn Boldy Oliana y soy estudiante de segundo curso del grado de Estudios Ingleses. La presentación oral que realicé durante el primer semestre del curso 2024-25 tenía un valor del 20 % dentro de la nota global de la asignatura Historia y Culturas de los EE. UU. Esta actividad constaba de tres partes: la redacción de un *abstract* anticipando y resumiendo el contenido del trabajo y el modo de abordarlo, la presentación oral propiamente dicha y el análisis de una fuente que utilizamos como base para elaborar el contenido de la exposición. Tanto la presentación como el *abstract* los desarrollé juntamente con una compañera de clase, mientras que el análisis de la fuente lo completé de manera individual.

En el trabajo que relata Alwyn, varias cosas eran necesarias para poder llegar a la presentación oral exitosamente, de modo que el feedback relativo al abstract era no solo útil para futuros abstracts, sino también para orientar bien el desarrollo del trabajo; el feedback sobre la fuente también tenía esa misma doble utilidad (de revisión de la tarea y de transferencia a futuros procesos de análisis de fuentes). Dos son los elementos que la investigación asocia a las prácticas que relata: En primer lugar, la importancia de un feedback temprano. Ya Nicol y Macfarlane-Dick (2006) constataron que el feedback temprano y formativo (por ejemplo, sobre planes, esquemas o borradores) clarifica objetivos y criterios y promueve mejoras reales del trabajo, al tiempo que facilita la autorregulación del estudiante. En segundo lugar, la idea de feed-forward (Hattie & Timpeley, 2007) implica pensar “hacia dónde vamos” o cómo aplicar el aprendizaje derivado de lo que hemos hecho en el pasado a acciones futuras. De modo que, en este caso, se trata de un verdadero proceso de feed-forward porque el feedback sobre análisis de fuentes o sobre el modo de hacer abstracts puede ser replicable en futuras tareas académicas y profesionales.

La presentación, titulada “The Nation of Freedom Divided: Book Banning and the Fight for Diverse Voices”, trataba sobre la censura de libros en los Estados Unidos y el debate en torno a la libertad de

expresión, la representación de voces diversas en la literatura y cómo este fenómeno se utiliza como una herramienta política.

Las distintas tareas del proyecto estuvieron estrechamente relacionadas, de modo que el trabajo y la retroalimentación recibida en una fase sirvieron para orientar la siguiente. Por ejemplo, la redacción del *abstract* permitió organizar y sintetizar la información de manera clara, y el visto bueno recibido por la profesora nos dio impulso y seguridad, confirmando que íbamos por buen camino. La presentación se construyó a partir del *abstract*, ajustando el contenido a medida que íbamos profundizando en la investigación y utilizando varias referencias para asegurar que los datos y argumentos fueran sólidos y coherentes. Además, esta búsqueda de otras fuentes estuvo vinculada con el análisis individual de la fuente, lo que permitió desarrollar un análisis crítico y comprender la importancia de evaluar la información de manera rigurosa. Este proceso permitió que cada tarea se nutriera de la anterior, creando un aprendizaje continuo y reforzando la comprensión global del tema.

Esta tarea ha tenido un papel significativo en mi formación, ya que me ha permitido desarrollar competencias clave como el trabajo en equipo, la capacidad de análisis y síntesis, así como la habilidad para estructurar y transmitir información de manera clara y coherente.

En cuanto a las competencias definidas en el plan docente de la asignatura, el proyecto ha permitido trabajar de forma sólida la mayoría de ellas: compromiso ético, capacidad de análisis y síntesis, toma de decisiones y adaptación, trabajo en equipo e individual, uso de recursos informáticos y bibliográficos y capacidad descriptiva y crítica. Ello demuestra el alineamiento constructivo (Biggs, 2003) existente. Sin embargo, para que ello se produzca, se requiere una planificación en la que se diseñen instancias de feedback y se disponga de oportunidades para la recepción, interpretación y aplicación de comentarios o propuestas de mejora (Cano & Ianos, 2025). Por otra parte, el desarrollo del juicio crítico es una de las competencias que la literatura ha asociado al feedback (Wisniewski et al., 2020). El resto de competencias (capacidad de identificar y relacionar la historia y civilización de

dos o más ámbitos culturales, habilidad para analizar, sintetizar y explicar documentos culturales y textos literarios en las lenguas estudiadas, flexibilidad al interpretar textos en lengua inglesa procedentes de distintas épocas y/o tradiciones y/o grupos culturales) se ha trabajado en otras actividades de la asignatura como cuando se realizan debates sobre textos, se comparten las interpretaciones y se responden preguntas sobre las lecturas para poder discutirlos en clase. En el proyecto, el énfasis se ha puesto, principalmente, en la dimensión cultural y sociopolítica de la censura, sin un estudio literario profundo de obras concretas.

Descripción del perfil de la estudiante

Me considero una estudiante altamente autorregulada, ya que suelo organizarme de forma autónoma y efectiva para cumplir con los objetivos académicos establecidos. Planifico con mucha antelación mis tareas, distribuyendo el tiempo de manera equilibrada para poder revisar, mejorar y profundizar en los contenidos. Me gusta terminar una tarea con la sensación de que he hecho todo lo que estaba en mis manos, aunque soy consciente de que, en realidad, siempre se puede seguir investigando y profundizando más. Durante la realización de esta tarea, puse en práctica diversas estrategias de autorregulación, como la gestión del tiempo, la planificación por fases y la autoevaluación continua del trabajo. Sin embargo, al trabajar con otra persona, tuve que adaptar mi planificación para poder coordinarnos adecuadamente, lo que también me permitió desarrollar flexibilidad y habilidades de colaboración.

Mi motivación por aprender y mejorar va más allá de la calificación: procuro comprender en profundidad los temas tratados y reflexionar sobre su relevancia tanto en el ámbito académico como en el personal. Todo ello no solo me ayuda a rendir mejor, sino también a disfrutar del proceso de aprendizaje.

Un estudiante de educación superior altamente autorregulado, según el modelo cíclico de Zimmerman (2000), se caracteriza por gestionar activamente su propio aprendizaje a través de tres fases interrelacionadas: la fase de planificación previa a la

acción, la fase de ejecución y control y la fase de autorreflexión. En la etapa de planificación, este estudiante establece metas de aprendizaje claras, selecciona estrategias adecuadas y anticipa posibles dificultades, demostrando una alta capacidad de análisis y proactividad. Todo ello lo ha realizado la estudiante en la etapa inicial, pero también de forma iterativa a lo largo del desarrollo de la tarea. Durante la ejecución, monitoriza su progreso, regula su concentración y esfuerzo, y ajusta las estrategias en función de la retroalimentación interna y externa (Chou & Zou, 2020). En este caso, los inputs recibidos del profesor de la asignatura junto con los debates con su compañera de trabajo fueron empleados para realizar los ajustes pertinentes en aras de una ejecución más eficiente. Finalmente, en la fase de autorreflexión, evalúa sus resultados con sentido crítico, atribuye los éxitos o fracasos a causas realistas (como el esfuerzo o la estrategia utilizada) y emplea esta evaluación para mejorar su desempeño futuro. Esta regulación cíclica permite que el estudiante aprenda de manera más eficaz y autónoma, mostrando persistencia ante los desafíos y una fuerte motivación intrínseca por mejorar. Con toda probabilidad, la estudiante lleva haciendo esto a lo largo de su trayectoria académica, puesto que conoce bien cuándo y cómo trabaja mejor y qué tipo de estrategias le resultan más exitosas. Además, su clara motivación intrínseca por el aprendizaje constituye un elemento que apoya su capacidad autorreguladora (Pintrich et al., 1991).

El empleo de comparadores

Los comparadores que utilizo como referencia son trabajos académicos de doctores o estudiantes encontrados en internet o libros, conversaciones con compañeros de clase y con el profesorado. También me baso en las rúbricas de evaluación y en la información adjuntada en el campus virtual o compartida durante las clases.

Para realizar el *abstract*, internet resultó especialmente útil. El documento incluía apartados como el tema, el título de la presentación, el propio *abstract* (200-250 palabras), la relación entre el tema y los contenidos vistos en clase y las referencias. Junto a mi compañera,

mientras investigábamos sobre el tema de la censura de libros que habíamos escogido, coincidimos en que nos habíamos fijado especialmente en la estructura de los *abstracts*. Observamos que estos textos suelen incluir una introducción al tema, los objetivos de la investigación y, sobre todo, palabras clave (*key words*). Además, siguiendo las instrucciones de la profesora, debíamos explicar cómo se relacionaba el tema con los contenidos del curso. Para ello, revisamos nuestros apuntes y no solo empleamos terminología como *Melting pot*, *The American dream* o *Institutional discrimination*, sino que la integramos en el texto del *abstract*.

La redacción del *abstract* fue un proceso colaborativo, pero también individual: cada uno propuso versiones distintas, que fuimos editando y comentando en Google Drive hasta llegar a una versión final. Este proceso nos presentó algunos retos, ya que normalmente el *abstract* se redacta tras finalizar la investigación, y en nuestro caso aún no habíamos definido completamente el enfoque. Esto nos llevó a producir múltiples versiones, adaptándolas a medida que avanzábamos en la investigación. Asimismo, nos aseguramos de que todas las fuentes utilizadas fueran fiables y estuvieran citadas correctamente en formato APA, teniendo en cuenta las diferencias según se tratara de un artículo académico, un libro o una página web.

En cuanto a la presentación, consulté la información proporcionada en el campus virtual. La profesora facilitó un PowerPoint con indicaciones sobre cómo estructurar la presentación, qué aspectos debíamos tener en cuenta al crear las diapositivas (por ejemplo, ayudas visuales simples, fuentes grandes, cómo citar), así como la importancia de incluir una diapositiva final con las fuentes utilizadas y el recordatorio de tener cuidado con el plagio. Para evitarlo, citamos siempre de dónde obtuvimos la información e incluimos todas las fuentes en las diapositivas. Además, la profesora adjuntó una rúbrica de evaluación detallada, con los criterios que se tendrían en cuenta al valorar nuestra presentación. Por ejemplo, el criterio “Contenido y conocimiento” (4 puntos) incluía elementos como presentar una tesis clara, establecer conexiones con los contenidos del curso y aportar información precisa, bien investigada y respaldada por fuentes académicas o fiables. Otro criterio era la “Profundidad

del análisis” (4 puntos), que evaluaba si el presentador ofrecía un análisis profundo y pensamiento crítico, discutía sucesos históricos, cambios culturales y su relevancia, y si iba más allá de la información superficial. En cuanto a la “Organización” (4 puntos), se valoraba que la presentación estuviera bien estructurada, con una introducción, desarrollo y conclusión claros; que las ideas fluyeran de forma lógica y fácil de seguir y que los hechos históricos y aspectos culturales se presentaran de manera cronológica o temática, según conveniencia, además del buen uso de citas. Por último, la rúbrica asignaba 8 puntos a la “Expresión oral y uso del inglés”, valorando la claridad y confianza al hablar, el empleo adecuado del lenguaje para la audiencia, y la capacidad de mantener contacto visual y captar la atención del público.

Después de la presentación, mantuve una reunión individual con la profesora, y la retroalimentación que recibí coincidió plenamente con los contenidos de la rúbrica:

- Contenido: se realizó un análisis profundo y demostré pensamiento crítico. Por ejemplo, al analizar datos estadísticos y al desarrollar y explicar la vaguedad de algunos conceptos de la historia de EE. UU. El contenido de la presentación consideraba lo tratado por la profesora en clase.
- Manera de expresarme: al inicio parecía poco natural, como si hubiera memorizado el texto, pero luego me adapté y hablé con fluidez.
- Presencia: mantuve contacto visual con el público, y la profesora destacó que mis movimientos al expresarme resultaron entretenidos. Para este último punto, miré un par de TED *talks* para fijarme en la presencia que tenían los presentadores: los movimientos que hacían, la proyección de la voz y cómo el PowerPoint era utilizado como una herramienta más de presentación y fijación de interés por parte de la audiencia.

En este proyecto, el hablar con otros estudiantes sobre sus avances, no fue posible debido a que el contenido de los temas era totalmente diferente, ya que los escogimos individualmente. Sin embargo,

en otras ocasiones suelo intercambiar ideas y pedir retroalimentación para mejorar los resultados.

La última parte del proyecto consistía en el análisis individual de una de las fuentes que utilizamos como base para elaborar el contenido de la exposición. Para ello, releí detenidamente la fuente, subrayé la información que habíamos incorporado en la presentación y analicé tanto los puntos fuertes como los débiles. Por ejemplo, destacué una carencia de datos en ciertos apartados que la fuente proporcionaba de manera poco detallada, lo que nos llevó a complementar la información recurriendo a otras fuentes más completas y fiables. Esta carencia se atribuye a que, aunque el informe imputa las prohibiciones a la legislación estatal y a grupos de presión con ideologías políticas, no conectaba explícitamente la censura de los libros con las agendas políticas de los partidos Republicano o Demócrata, ni con su papel en movilizar a la base conservadora, importante para nuestro proyecto. Además, aunque se abordan leyes sobre obscenidad, no profundiza en los aspectos constitucionales. Por ello, fue necesario recurrir a fuentes adicionales para examinar las dimensiones políticas y legales detrás de la censura de libros. Antes de entregar la tarea, pedí *feedback* sobre mi comentario de la fuente a mi compañera de la presentación para que valorara si todo se entendía o si había algo para mejorar.

Por último, cuando nos enfrentamos a una duda durante la realización del proyecto, concretamente, al analizar unas estadísticas de una fuente que mostraban la cantidad de libros censurados (*book bannings*) en distintos Estados, tanto republicanos como demócratas, observamos que algunos Estados demócratas tenían más casos de censura, lo cual no coincidía completamente con la ideología política que esperábamos. Ante esta contradicción, pedimos ayuda a la profesora, quien nos dijo que era una observación muy interesante y nos orientó en la manera de abordarla. Nos sugirió que investigáramos las leyes estatales y federales para entender mejor hasta qué punto es fácil permitir o restringir la censura de libros en cada Estado. Esta orientación nos ayudó a profundizar en el análisis y a comprender la complejidad del tema más allá de los estereotipos ideológicos.

En primer lugar, respecto a la tarea, la estudiante aprende el modo de realizar un abstract. Podría haber acudido al modelo genérico IMRyD, que corresponde al acrónimo formado por los términos: Introducción, Métodos, Resultados y Discusión, pero ha descubierto su propia estructura que, aunque obedece a una misma lógica, resulta más significativa para ella.

En segundo lugar, respecto al proceso, esta reflexión de Alwyn nos permite analizar la utilidad de los comparadores (Nicol, 2021), tanto formales, proporcionados o diseñados ad hoc por el profesorado, como informales, buscados a iniciativa propia por su parte. En este caso, la estudiante es capaz de combinar el empleo de ambos tipos de comparadores, según la naturaleza de la tarea y sobre la base de si los comparadores habían sido de algún modo propuestos por el profesorado. En ausencia de estos mecanismos formales, se ha hecho uso de los informales, que parecen tener, por tanto, un carácter sustitutorio o complementario más que resultar un comparador genuino o inicial (Wu et al., 2022). Por otra parte, es destacable la iniciativa de preguntar directamente a la profesora y a la compañera. Esta comunicación directa, en ocasiones, para otros estudiantes es sustituida por el empleo de la inteligencia artificial, que les permite preguntar sin temer a ser juzgados. Sin embargo, el rigor y ajuste de las respuestas del profesorado es difícilmente sustituible y el diálogo que se puede establecer con compañeros tampoco parece fácilmente replicable. El análisis de la “carencia” detectada por Alwyn le lleva a comprender las dimensiones políticas y legales detrás de la censura de libros y a combinar el análisis de la legislación nacional con la de diversos Estados, fruto del tipo de gobierno que existe en cada territorio. Un aprendizaje profundo, significativo y valioso para su formación como universitaria.

En síntesis, el empleo de los comparadores depende de múltiples variables, entre ellas, el perfil. En el caso de una estudiante muy autorregulada (Panadero et al., 2019), las comparaciones son múltiples y constantes.

Procesos cognitivos o metacognitivos que se activan con la comparación

Los procesos cognitivos que he realizado con estos comparadores han incluido la comprensión, el análisis y la evaluación de la información. Por ejemplo, al consultar trabajos académicos y fuentes fiables, me he esforzado en comprender el contenido, analizar su relevancia y compararlo con otras fuentes para decidir cuál utilizar. También he evaluado su fiabilidad y cómo encajaban con los objetivos de nuestra presentación. He comparado diferentes *abstracts* para asegurarme de que el nuestro incluyera todos los elementos clave de un *abstract* académico, como una introducción clara, los objetivos, palabras clave y las referencias adecuadas. Asimismo, he relacionado las fuentes utilizadas con el contenido del proyecto, garantizando coherencia y solidez argumentativa. En el ámbito metacognitivo, estos comparadores me han ayudado a planificar la tarea, a evaluar si lo estaba haciendo correctamente y me han proporcionado nuevas ideas para modificar mi estrategia cuando era necesario. También he reflexionado sobre mi forma de aprender, sobre cómo organizar la información y sobre cuándo necesitaba pedir ayuda (por ejemplo, al consultar a la profesora ante una duda). Este tipo de autorregulación me ha permitido tomar decisiones más fundamentadas, mejorar la calidad del trabajo y profundizar en el tema con un enfoque crítico.

El proceso COFE-I también me ha ayudado con la comparación, ya que, a través de los cuestionarios previos a cada entrega, sabía qué tipo de preguntas me formularían durante las entrevistas. Esto me hizo más consciente de los aspectos clave que debía tener en cuenta al revisar y comparar mi trabajo con otros. Gracias a este proceso, presté más atención a si el contenido era coherente, si respondía a los objetivos del proyecto, y si estaba bien argumentado. Además, me permitió anticiparme a posibles mejoras, reflexionar sobre mis decisiones y justificar con mayor claridad por qué había elegido ciertas fuentes o enfoques. En definitiva, COFE-I me ayudó a autorregularme mejor y a adoptar una mirada más crítica y estratégica sobre mi propio proceso de aprendizaje.

La narración de Alwyn pone de manifiesto su capacidad de autoevaluación. Como señalan Panadero et al. (2025), la autoevaluación es, principalmente, un proceso interno, y es importante explicitar dicho proceso implícito, intentando abrir la caja negra de la autoevaluación. Esta explicitación puede darse a través de descomponer sus pasos e ir “andamiándolos” con plantillas o prompts, a través de solicitar que la autoevaluación sea escrita, o a través de procedimientos think aloud, entre otros. En este caso, COFE-I ha combinado la escritura breve respondiendo a cuestionarios online con las técnicas de pensamiento en voz alta en las entrevistas, no mientras se realizaba la tarea, pero sí de modo cercano en el tiempo con la finalidad de explorar el valor que se atribuía a algunas de las acciones realizadas o recibidas y el modo en que el feedback era interpretado. Esta secuencia de recogida de información ha resultado no solo efectiva para recabar datos, sino que ha resultado intrínsecamente formativa (Panadero et al., 2025).

Sugerencias para otros estudiantes

Creo que esta experiencia puede ser muy útil para otros compañeros y compañeras porque demuestra la importancia de usar comparadores como herramienta de aprendizaje y mejora. Si tienes dudas sobre cómo realizar una tarea, no te fíes solo de lo que te dicen tus compañeros, ya que a veces puede haber malentendidos. En lugar de eso, utiliza recursos académicos que te permitan comprobar si la estructura de tu escrito es la adecuada, y apóyate en datos y estadísticas de las fuentes para entender mejor el tema. Yo recomendaría consultar distintos ejemplos, rúbricas y documentos similares para comparar lo que estás haciendo con lo que realmente se espera.

Hazlo por ti mismo. Investigar y contrastar te prepara no solo para el entorno universitario, sino también para el futuro profesional. De manera inconsciente, vas adquiriendo nuevas habilidades, aprendes a estructurar mejor los textos, a comunicar ideas con claridad y a hablar con más confianza. Aprovecha estos momentos para desarrollarte como estudiante y como persona. El proceso te hace más autónomo, más crítico y más preparado para afrontar retos con criterio propio.

El empleo de comparadores está, como se ha indicado, vinculado a los perfiles del tipo de estudiante que se es (más o menos autorregulado). Sin embargo, conocer ejemplos de estudiantes exitosos nos puede llevar a cuestionar el modo en que hemos venido operando y a adoptar nuevas estrategias que se demuestran más eficientes. En este sentido se recomendaría a todo el estudiantado:

- 1. Establecer metas de aprendizaje específicas y alcanzables: los estudiantes autorregulados definen objetivos claros antes de iniciar sus tareas, lo cual les permite dirigir sus esfuerzos de forma efectiva y mantener la motivación (Zimmerman, 2002).*
- 2. Observar y emular las estrategias de compañeros eficaces: aprender observando a otros —por ejemplo, cómo planifican, toman apuntes o revisan— puede ayudar a incorporar nuevas estrategias autorreguladoras (Schunk & Zimmerman, 1997).*
- 3. Monitorear el propio aprendizaje de forma regular: hacer pausas para evaluar cómo se está progresando con respecto a los objetivos marcados y cuán efectivas están siendo las estrategias empleadas es una práctica clave para mejorar el rendimiento (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).*
- 4. Utilizar el autoinforme y la reflexión tras las tareas: reflexionar sobre lo que funcionó, lo que no y por qué, favorece el desarrollo de habilidades metacognitivas y mejora la autorregulación futura (McMillan & Hearn, 2008).*
- 5. Practicar la atribución realista de resultados: hay que aprender a interpretar los propios éxitos y fracasos como consecuencia del esfuerzo, la estrategia y el compromiso, en lugar de factores incontrolables como la suerte o la dificultad del examen (Dweck, 2006).*

Modo en que el proyecto puede contribuir a la formación de un estudiante

Reflexionar en voz alta durante los encuentros del proyecto me ha ayudado a darme cuenta de cómo iba avanzando, a organizar mejor mis ideas y a racionalizar lo que pensaba. Al expresar mis dudas o preocupaciones en palabras, aspectos que, al principio, parecían

obstáculos enormes resultaron no ser tan graves. También me ha permitido ver más claramente qué partes del proyecto faltaban, en qué punto estábamos y cómo podíamos seguir adelante.

Cuando trabajamos en pareja o en grupo, muchas veces acumulamos pensamientos e inseguridades: si estamos haciendo bien el trabajo, si vamos a terminar a tiempo, si hay malentendidos o si llegaremos preparados a la presentación final. Parece como si te fueras a ahogar en un vaso de agua, pero compartir la experiencia me ha ayudado a verbalizar, organizar, y encontrar soluciones por mí misma.

Estas palabras ponen de manifiesto la importancia del think aloud (Panadero et al., 2025). En este caso, se ha solicitado que la estudiante realice la tarea y luego se le pide que verbalice sus pensamientos al revisar lo que hizo. Se trata, pues, de un Retrospective Think-Aloud Protocol. Este es especialmente útil en tareas complejas o sensibles al tiempo, evitando la carga cognitiva que generan los protocolos concurrentes (Noushad et al., 2024).

En el futuro podría hacerse mientras el estudiante observa una grabación de su desempeño o su producto final o mediante Virtual Reality-Based Retrospective Think Aloud (VR-RTA) (Sergiou et al., 2024). En este enfoque, los participantes revisan su actividad en un entorno virtual y comentan sus procesos cognitivos, lo cual facilita el recuerdo y enriquece la introspección.

Cinco ideas clave del capítulo

- 1.** Planificar.
No dejes las tareas para el último momento. Siempre pueden surgir imprevistos y planificar con tiempo te ayuda a que no se te acumule todo al final.
.....
- 2.** Escribir una lista de tareas.
Anota lo que tienes que hacer y marca lo que has hecho; ello te da una sensación de progreso y satisfacción que te motiva a seguir trabajando.
.....
- 3.** Empezar a pensar ideas desde el primer momento.
Cuando te explican la tarea, comienza de inmediato a generar ideas. Cuanto antes empieces, más tiempo tendrás para desarrollarlas, mejorarlas y organizar mejor el proyecto.
.....
- 4.** Compartir dudas y preocupaciones.
Hablar con los demás sobre lo que no entiendes o lo que te preocupa te ayuda a aclararte, encontrar soluciones y sentirte acompañado en el proceso.
.....
- 5.** Tener una idea en mente si trabajas en pareja o en equipo.
Esto evita momentos muertos y permite avanzar más rápido. Estar preparado ayuda a mantener el ritmo del grupo.
.....

Cinco recursos relacionados disponibles en internet

- 1.** Para la planificación, disponer de herramientas como Planner de Microsoft o Trello pueden ayudar a marcar objetivos, plazos y responsables y a ir indicando (o reclamando) el cumplimiento de las tareas. Para la planificación individual, un simple Google Calendar puede ser muy eficaz.

- 2.** Cualquier *app* con la lista de tareas (las propias Tasks de Google o el Microsoft To do) o programa específico (Jira) con listados en los que se pueden clasificar, priorizar e ir recordando las tareas puede resultar de ayuda.

- 3.** Para empezar con lluvias de ideas se puede emplear cualquier *app online* como Miro, Mentimeter, Lucidchart o Canva. La cuestión es conectar las ideas y luego explorar esas conexiones de forma sistemática.

- 4.** Hablar cara a cara siempre ayuda a que la comunicación resulte más fluida, pero si el encuentro presencial no es posible, cualquier herramienta de comunicación en línea (Zoom, Teams, Meet, etc.) puede acercarnos. Si tienes que enfrentar una tarea en equipo, intenta aprovechar sus recursos: sus pizarras, sus votaciones, sus salas de trabajo, etc.

- 5.** Mantener el foco es lo esencial para evitar desviarnos del objetivo. En este caso, contar con métricas visuales a partir de las analíticas puede ayudarnos a disponer de datos de cómo estamos avanzando respecto a lo previsto e incluso a cuantificar los porcentajes de logro, de modo que contribuya al monitoreo.

Referencias bibliográficas

Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. SRHE and Open University Press.

Cano, E., & Ianos, A. (2025). Feedback sostenible en la educación superior española: un análisis de redes de las percepciones del estudiantado. *Estudios sobre Educación*, 49, 121-146. <https://doi.org/10.15581/004.49.006>

Chou, C.-Y., & Zou, N.-B. (2020). An analysis of internal and external feedback in self-regulated learning activities mediated by self-regulated learning tools and open learner models. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 55. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00233-y>

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

McMillan, J. H., & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40-49.

Nicol, D. (2021). The power of internal feedback: Exploiting natural comparison processes. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756-778. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

Noushad, B., Van Gerven, P. W. M., & de Bruin, A. B. H. (2024). Twelve tips for applying the think-aloud method to capture cognitive processes. *Medical Teacher*, 46(7), 892-897. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2023.2289847>

Panadero, E., Alqassab, M., Fernández Ruiz, J., & Ocampo, J. C. (2023). A systematic review on peer assessment: intrapersonal and interpersonal factors. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(8), 1053-1075. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2164884>

Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D., & Lodge, J. M. (2019). Using formative assessment to influence self- and co-regulated learning: The role of evaluative judgement. *European Journal of Psychology of Education*, 34(3), 535-557. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0407-8>

Panadero, E., Pinedo, L., & Fernández Ruiz, J. (2025). Unleashing think-aloud data to investigate self-assessment: Quantitative and qualitative approaches. *Learning and Instruction*, 95, 102031. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.102031>

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., García, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Developing self-efficacious readers and writers: The role of social and self-regulatory processes. En J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (pp. 34-50). International Reading Association.

Sergiou, C.-S., Gerstner, D., Nee, C., Elffers, H., & van Gelder, J.-L. (2024). Virtual Reality-Based Retrospective Think Aloud (VR-RTA): A novel method for studying offender decision-making. *Crime Science*, 13(1), 1-17.

Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>

Wu, W., Huang, J., Han, C., & Zhang, J. (2022). Evaluating peer feedback as a reliable and valid complementary aid to teacher feedback in EFL writing classrooms: A feedback giver perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 73, 101140. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101140>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Capítulo 4

Criterios de evaluación y *feedback* en el proceso del trabajo de fin de grado

Helena Codony Güell y Andrea Jardí Ferré (Universitat de Barcelona)

**Helena Codony Güell**

Graduada en Pedagogía y Educación Social por la Universitat de Barcelona y actual estudiante del máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional en la especialidad de Orientación Educativa en la UOC. Ha investigado sobre las familias y su proceso de acompañamiento en centros educativos y sobre la relación entre innovación educativa y privatización encubierta en el sistema educativo catalán. Desde hace seis años está vinculada a la educación no formal, acompañando a niños y niñas y adolescentes de distintas edades. Actualmente, trabaja como educadora en la etapa de educación primaria y realiza las prácticas en el departamento de orientación psicopedagógica. Sus intereses profesionales se centran en la orientación educativa y psicopedagógica dentro de la educación formal, así como en la investigación sobre innovación educativa y sus implicaciones en el sistema educativo y los procesos de aprendizaje del alumnado.

**Andrea Jardí Ferré**

Doctora en Educación y Sociedad, actualmente profesora lectora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona. Miembro del grupo de investigación Learning, Media & Inclusion (LMI), del Grupo de Innovación Docente en Evaluación y Tecnología (GIDAT), del Grupo de Trabajo de Apoyo Educativo a la Escuela Inclusiva del Instituto de Desarrollo Profesional y miembro de la red de investigación Feedbacknet. Colaboradora del grupo On Inclusion. Sus líneas de investigación se centran en la educación inclusiva en general, el personal no docente de apoyo, la codocencia, la gestión de conductas disruptivas y el *feedback*.

Introducción

Soy Helena, una educadora social y estudiante de Pedagogía de 23 años. Mi trayectoria universitaria ha estado marcada por la simultaneidad de dos grados: Educación Social y Pedagogía. A los 18 años dejé mi pueblo natal en el interior de Cataluña para trasladarme a Barcelona e iniciar mi vida académica. Durante esta etapa, tuve la oportunidad de realizar una estancia Erasmus en Ámsterdam, y actualmente compagino el trabajo en un centro educativo con la finalización del segundo grado. Esta doble experiencia me ha permitido enfrentarme al reto de elaborar dos trabajos de fin de grado (TFG), lo que me ha dado una perspectiva comparativa valiosa sobre este proceso.

Me describo como una persona estratégica, organizada, curiosa y disciplinada; con ganas de aprender y dar lo mejor de mí misma y perseverante ante todo tipo de situaciones. En ocasiones, soy un poco insegura y dudo de mi capacidad, pero por suerte tengo un muy buen entorno que me acompaña, respalda y motiva en todos los momentos, lo cual hace que recupere mi determinación, mi actitud positiva ante los obstáculos y mi habilidad para encontrar soluciones, y así adoptar estrategias para adaptar el camino hasta lograr los objetivos deseados.

El trabajo de fin de grado como experiencia formativa

El TFG constituye una actividad autónoma e individual en la que debemos integrar aprendizajes, competencias y actitudes desarrolladas durante toda la carrera. Se puede realizar en distintas modalidades, que abarcan desde la investigación hasta la creación o producción de materiales, pasando por propuestas de innovación, transferencia de conocimiento o incluso proyectos de emprendimiento social y educativo. Dentro de estas modalidades, cada estudiante puede orientar su TFG hacia un área de interés específica.

La elección de la temática no es un acto unilateral del estudiante. Se trata de un proceso que se acuerda con el tutor o tutora asignado, aunque la decisión definitiva sobre la idoneidad recae en la Comisión Coordinadora del TFG, que vela por la pertinencia de las propuestas

en relación con los ámbitos propios de la pedagogía. En mi caso, mi TFG del anterior grado se centró en valorar el proceso de acompañamiento del proyecto de empoderamiento familiar en una escuela de mi pueblo. En cambio, este se centra en aportar una mirada crítica al discurso de la innovación educativa en el contexto catalán, analizando cómo puede impactar en la configuración de la tarea docente. El diseño de investigación también cambió. El del primer grado fue una investigación cualitativa con un proceso de codiseño, mientras que en el del segundo grado realicé una investigación cualitativa fenomenológica-hermenéutica con un análisis documental exhaustivo y conversaciones con distintos colaboradores del sector que complementaron el análisis. El motivo de la diferente temática y orientación no responde a las demandas de la asignatura ni a la variación de los criterios de evaluación. Opino que la elección temática y metodológica de un TFG responde a otras cuestiones como los intereses de los estudiantes, disposición y posibilidades de dedicación, habilidades requeridas, etc. En mi caso, la elección parte de mi ambición por abordar una modalidad de investigación completamente distinta a la desarrollada en el anterior grado. En este segundo grado, opté por centrarme en la innovación educativa y la privatización encubierta de la educación, una temática compleja que se aleja de mi zona de confort.

En cuanto a la metodología, como he mencionado, el TFG se fundamenta en el trabajo autónomo propio, acompañado por un sistema de tutorías que pueden ser tanto presenciales como virtuales. Estas tutorías se organizan en dos formatos: individuales, que establecen un vínculo directo entre estudiante y tutor; y grupales, que reúnen a varios estudiantes con un mismo tutor para adaptar las pautas generales a los proyectos específicos de cada uno. Esta combinación busca equilibrar la independencia necesaria para un trabajo académico de estas características con el acompañamiento que garantice la calidad y el rigor del proceso. Sin embargo, para contextualizar, mi actual experiencia consistió en una primera tutoría grupal donde la tutora nos explicó la estructura y los apartados del TFG. Además, en esta, acordamos las fechas aproximadas en las que teníamos que acabar cada apartado. El resto de las tutorías fueron individuales y se llevaron a cabo por iniciativa propia, ya que yo misma solicité realizarlas. Estas

sesiones individuales funcionaban como un espacio de asesoramiento donde podía plantear mis dudas específicas. Cabe destacar que no recibí un *feedback* realmente focalizado en la tarea hasta la fase final del TFG, cuando empecé a trabajar con la nueva tutora. Los *feedbacks* anteriores eran más de seguimiento o valoración (por ejemplo, “Vas por buen camino”, “Sigue así”), posiblemente para fomentar la autonomía. Desde mi punto de vista, viví las tutorías individuales con la segunda tutora de forma más productiva, ya que ella leía previamente el documento que le había enviado y me entregaba una corrección detallada con comentarios para poder entender y mejorar. Durante el encuentro presencial, me explicaba estos comentarios y me orientaba sobre cómo realizar las correcciones. Además, la última tutoría grupal consistió en una simulación de la defensa oral delante de todas las compañeras. Fue una actividad muy útil, ya que nos formulábamos preguntas y sugerencias entre nosotras y la profesora también nos daba su opinión y un *feedback* constructivo.

La evaluación del TFG responde a un sistema acreditativo que incluye dos grandes pruebas: por un lado, la entrega del trabajo escrito, revisado y valorado por el tutor; y, por otro, la defensa pública ante un tribunal. Además, se debe presentar un artículo de síntesis de entre diez y doce páginas, en formato académico, sobre el trabajo realizado.

*La asignatura de trabajo de fin de grado puede constituirse como una experiencia de evaluación formativa en la que el estudiantado va recibiendo de forma continuada *feedback* tanto del contenido de su trabajo como de su proceso de aprendizaje. Es decir, la tutorización anual e individual facilita que el estudiantado pueda comprender los estándares de calidad, pueda monitorear la calidad de su trabajo durante su elaboración y posibilita la mejora y autorregulación del propio aprendizaje (Nicol, 2010; Zimmerman, 2008). Sin embargo, sin un seguimiento y *feedback* criterial ajustado, coconstruido, iterativo, contextualizado y adaptable (Boud & Molloy, 2013) más bien podría tratarse de una evaluación sumativa compuesta por las calificaciones de los tres productos que la asignatura requiere. A modo simplista, este podría ser el caso del primer estilo de tutorización, puesto que*

el tipo de feedback más bien correctivo (Chi, 1996) no propicia un feedforward (Sadler et al., 2022) que oriente a la estudiante en la utilización del feedback recibido durante una entrega para mejorar las subsiguientes.

En este sentido, el diseño de seguimiento de una tarea en iteraciones con feedback cualitativo puede favorecer el sentido formativo porque es sabido que la calificación numérica, aunque suele ser demandada por los estudiantes, puede contaminar o condicionar la disposición y mirada hacia el aprendizaje. Cano (2014) y autores relevantes (por ejemplo, Boud, 2000; Carles et al., 2006, y Nicol, 2010) coinciden en la importancia de que el estudiantado se involucre activamente, ya que ello favorece la generación de un feedback más significativo, subrayando así la trascendencia de los criterios de evaluación para el desarrollo del juicio evaluativo (Tai et al., 2018). En el ámbito evaluativo todo esto se debe traducir en unos criterios de evaluación claros y concisos que permitan valorar lo más objetivamente posible las competencias y los objetivos planteados en la asignatura. Unos criterios que también permitan al estudiantado comprender las expectativas con respecto a la tarea y que sean retomados y referidos durante los procesos de feedback a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Es decir, los criterios de evaluación desempeñan un papel esencial en el proceso de aprendizaje porque ofrecen al estudiantado claridad sobre lo que se espera de sus tareas y permiten orientar la planificación y regulación de su desempeño académico. Por ello, los criterios se relacionan estrechamente con la evaluación formativa y el feedback, en tanto que facilitan la fijación de metas, el monitoreo de los avances y la transferencia de aprendizajes a nuevas situaciones, lo cual refuerza los procesos de autorregulación (Carless & Boud, 2018; Cano, 2023).

La comprensión de los criterios de evaluación

Desde un inicio, los criterios de evaluación no fueron presentados de manera explícita. En la primera reunión grupal no se explicaron con detalle, aunque gracias a mi experiencia previa ya conocía en qué consistían. El documento de evidencias evaluativas —en el que se espe-

cifican las entregas requeridas y se indica de forma cuantitativa el valor de cada una— me permitió deducir criterios generales. Sin embargo, considero que los criterios de evaluación son aquellos parámetros utilizados para valorar el grado en que los estudiantes alcanzamos los objetivos de aprendizaje establecidos. Estos criterios permiten determinar si la tarea desarrollada cumple con los estándares que se han pedido desde un inicio. En este sentido, lo que muestra el documento no son criterios de evaluación, sino la estructura del trabajo y la ponderación de las tres entregas finales (trabajo, artículo resumen y defensa oral).

Asimismo, tanto las tutorías individuales como las grupales, especialmente las realizadas en la fase final del proceso, con la segunda tutora, me ayudaron a inferir los criterios de evaluación, que podrían resumirse en:

- Pertinencia del tema: relación adecuada con el ámbito de estudio.
- Calidad del contenido: rigurosidad, coherencia, fundamentación teórica.
- Estructura y presentación formal: organización, formato académico, redacción.
- Proceso de trabajo: implicación, seguimiento, cumplimiento de plazos.
- Defensa oral: claridad en la exposición, capacidad de síntesis, respuesta a preguntas.

Sin embargo, esta deducción personal no sustituye la necesidad de que los criterios se presenten de manera clara y sistemática a todos los estudiantes. Considero que esta ausencia genera desigualdades: quienes tenemos experiencia previa o recursos adicionales logramos deducirlos, pero otras compañeras se sienten más perdidas.

Tal como señala Cano (2023), no se trata únicamente de conocer los criterios de evaluación, sino de apropiarse de ellos mediante la reflexión, el diálogo y su aplicación en la propia producción y en la de los iguales, lo cual contribuye al desarrollo del juicio evaluativo, entendido como la capacidad de valorar la calidad

del propio trabajo y del de los demás (Tai et al., 2018). Para ello, es imprescindible que los criterios sean transparentes y comprensibles, así como que su construcción incorpore la participación activa del alumnado, ya que estas prácticas incrementan la motivación, la responsabilidad y la agencia de los estudiantes (Leslie & Gorman, 2017; Ghaffar et al., 2020). En el caso de una asignatura como el TFG, tal vez un proceso de construcción compartida de criterios de evaluación desde cero no sería viable porque implica la coordinación de una gran cantidad de alumnado y profesorado. Cabe destacar que la alumna relata el desconocimiento de los criterios de evaluación. No se encuentran disponibles en el plan docente, en la guía escrita de la actividad ni en ningún otro documento del campus virtual. Tampoco los instrumentos de evaluación, aunque tanto tutores como miembros del tribunal evalúan los productos finales a partir de rúbricas.

En mi caso, la falta de explicitación de los criterios me hizo reflexionar sobre lo importante que sería disponer de información detallada desde el inicio. Por ejemplo, no tuvimos una sesión informativa sobre las diferentes modalidades de TFG ni sobre las limitaciones y oportunidades de cada una. Más allá de los criterios de evaluación, la elección del tema se realizó a través de un cuestionario, sin orientación previa. Esto generó incertidumbre y desmotivación ya desde el inicio porque no había un espacio de orientación, información y reflexión que contribuyese a la toma de decisiones informada. Además, también desconocíamos la forma de trabajo de los tutores que podíamos elegir o los asignados, lo cual influyó de manera significativa en la experiencia de muchas estudiantes. ¿Qué temas domina el tutor o tutora? ¿Qué tipo de *feedback* suele dar? ¿Será muy exigente? ¿Cada cuánto haremos tutorías? ¿Qué nivel de autonomía espera de nosotras? ¿Corrige las tareas con detenimiento o hace observaciones más generales?

*La alumna se hace preguntas mayoritariamente relativas al seguimiento y a los procesos de *feedback*. Estas preguntas son muy pertinentes, puesto que las investigaciones preliminares indican que el compromiso del docente universitario y su alfabetización sobre cómo facilitar los procesos de *feedback*, incluyen-*

do el andamiaje y monitoreo de estos, son fundamentales para el aprendizaje (Carless & Boud, 2018; de Kleijn, 2021). A su vez, el compromiso y las prácticas de feedback del docente predicen la motivación del alumnado y su disposición a usar el feedback, lo que repercute en su satisfacción y desempeño académico. De hecho, la evaluación formativa se asocia con una mayor motivación académica y mejores actitudes, así como una mejor autorregulación frente a la evaluación puramente sumativa (Ismail et al., 2022). Esto implica cambiar la práctica hacia procesos más dialogados y centrados en el estudiante. El profesorado también debe aprender a diseñar tareas y momentos de feedback tanto planificado como natural que permitan al estudiantado comparar su trabajo con criterios y llevar a cabo revisiones en consecuencia corrigiéndose (Nicol, 2021).

El proceso de tutorías: tres tutoras, tres estilos de acompañamiento

El seguimiento de mi TFG ha sido bastante diferente al que tuve hace dos cursos. Mi primera experiencia se caracterizó por un control muy detallado por parte de la tutora, un *feedback* preciso y un calendario de entregas estricto. Este tipo de seguimiento exhaustivo creo que es fundamental cuando los criterios no son claros ni compartidos. Sin embargo, también tiene algunas limitaciones. Por un lado, ofrece seguridad, estructura y orientación constante, lo cual puede ser beneficioso para el desarrollo del trabajo en contextos de ambigüedad o falta de información. La presencia activa del tutor creo que suple, en parte, las carencias en la comunicación de los criterios de evaluación y de la información, ya que proporciona una tutorización directa y adaptada a cada caso. Es decir, su voz es un referente que, *a priori*, hace que no necesites los criterios porque entiendes que sus orientaciones están alineadas con la evaluación que finalmente hará. Sin embargo, cuando interviene más de un evaluador como en el caso de un TFG, donde la evaluación de los productos depende de un tribunal, se generan más inseguridades y, aunque confíe con la tutora, ir recuperando los criterios de evaluación facilitaría mi autonomía y, sobre todo, mi tranquilidad. Por otro lado, un seguimiento tan dirigido también puede tener efectos adversos como limitarnos la autonomía

y la capacidad crítica como estudiantes si no se gestiona correctamente. Creo que hay el riesgo de que el trabajo se adapte demasiado a las expectativas subjetivas del tutor o tutora en lugar de construir desde un punto conjunto además de trabajar regulados externamente. En suma, cuando los criterios de evaluación son claros, considero que se puede avanzar hacia tutorías más flexibles centradas en el desarrollo autónomo, reflexivo y creativo de cada persona.

Durante el presente TFG pasé por dos fases muy distintas, porque conté con dos tutoras diferentes. La primera organizó una tutoría grupal inicial en octubre, donde explicó la estructura general del TFG y propuso un calendario de entregas. Nos pidió enviarle un correo mensual con nuestros avances. En este momento inicial pedí una tutoría individual para acabar de decidir conjuntamente el enfoque y la temática de mi trabajo. Sin embargo, la tutora me orientó a ir delimitando tanto el enfoque como la temática a medida que avanzara en el proyecto.

Esta metodología me otorgaba mucha libertad y autonomía, lo que al principio me generó inseguridad, ya que no estaba acostumbrada a trabajar con tanta libertad. Me supuso un reto. Tuve la sensación de que debía resolver la mayoría de las dudas por mí misma y eso me generó cierta incertidumbre. Con el tiempo, y al hablar con una compañera que estaba en la misma situación, comprendí que nuestra percepción era compartida: teníamos poca claridad sobre qué se esperaba de nosotras. Esta percepción compartida me tranquilizó, puesto que era algo más de proceder que enfocado a mi persona en particular. Sin un seguimiento y unos criterios de evaluación claros, aunque era conocedora de la estructura del TFG y tenía experiencia previa, la sensación era de trabajar con un rumbo demasiado amplio en el que me sentía muy perdida. Al principio, me atribuí la responsabilidad de sentirme de esa forma, aunque, cuando comprendí y afirmé que ese era su estilo y forma de acompañar y trabajar, me sentí liberada. Sin embargo, este acompañamiento más distante me obligó a desarrollar estrategias de autorregulación y a asumir la responsabilidad de mis propias decisiones.

La segunda tutora del TFG de pedagogía, que me acompañó los dos últimos meses, en cambio, tenía un estilo diferente. Sus correcciones eran frecuentes, específicas y con anotaciones y valoraciones detalla-

das. Este *feedback* me dio mayor seguridad, ya que podía comprobar que avanzaba en la dirección correcta, entendiendo que la docente era conocedora de los criterios de evaluación y que me orientaba tanto hacia el aprendizaje como a cumplir con los objetivos y competencias de la asignatura.

A lo largo de estos años, en la Facultad de Educación y en Pedagogía, en concreto, nos han enseñado cómo deben ser de forma consistente los procesos de acompañamiento y orientación. Sin embargo, a nivel práctico me ha faltado un poco de coherencia con los principios que se enseñan en el propio plan de estudios. ¿Cómo han podido afectar los diferentes estilos de tutorización a otros compañeros y compañeras? Disponer de información clara desde el principio, conocer las posibilidades y limitaciones del TFG y contar con un acompañamiento más personalizado permitiría no solo reducir la incertidumbre, sino también favorecer la creatividad y calidad a la hora de desarrollar la investigación y la implicación de los estudiantes. Esto no quita los aprendizajes que también se pueden realizar de situaciones más diversas, la experiencia de pasar por estos estilos de acompañamiento me permitió aprender a adaptarme a diferentes formas de tutoría y a valorar la importancia de contar con un *feedback* claro y útil.

Estrategias de autorregulación ante la falta de criterios de evaluación

Ante la situación de tutorización y la falta de criterios de evaluación de forma específica, recurrí a diversas estrategias para planificar, desarrollar y revisar mi TFG. Para empezar, al no disponer de los criterios de evaluación de forma específica, hice un trabajo de inferirlos a partir de los documentos informativos sobre la entrega de la tarea. Creo que dichos documentos ayudan a orientar el trabajo y son útiles como una guía, permiten también comprender y aclarar mejor lo que se pide para cumplir la tarea y los podemos usar como una *checklist*.

Las estrategias que utilicé para planificar supusieron desglosar las tareas en partes: por ejemplo, búsqueda bibliográfica, leer libros y artículos, elaboración de fichas de lectura y artículos, planificar las conversaciones guiadas (registrarlas, transcribirlas, etc.), redacción

del TFG por secciones y revisiones periódicas. Creé un cronograma estableciendo una fecha límite aproximada para acabar cada parte. El recurso que utilicé fue mi agenda personal y mi calendario de tareas. También me creé una lista de cotejo con todos los aspectos formales que me pedían (márgenes, fuente, portada, párrafos, interlineado, índice, etc.) y otros aspectos pendientes por resolver. Sin los criterios de evaluación no sabía si los aspectos formales eran puntuables, pero como estudiante universitaria sé que, si no se sitúan como criterio de evaluación, se añaden como requisito. En este mismo sentido, busqué siempre en fuentes y autores confiables para la fundamentación teórica y metodológica. Aun no teniendo los criterios de evaluación, asumí que un trabajo académico se debe fundamentar a través de evidencias basadas en la investigación y documentación de referencia.

También recurrí a fuentes de *feedback* externas: pedí a familiares y amigas que leyeran fragmentos de mi trabajo para obtener su opinión y comprobar si mi escrito y argumentaciones se comprendían. Hice preguntas concretas sobre mis reflexiones y conclusiones, también valoré su comprensión sobre diferentes temas y conceptos que desarrollaba. Incluso pedí asesoramiento y revisión sobre algunos aspectos concretos de la investigación a agentes del sector y a dos participantes expertos. Estas revisiones me transmitieron confianza y me permitieron confirmar la claridad de mis ideas. Todo este proceso de autorregulación reforzó mi autonomía y mi confianza en mis aprendizajes, aunque sin criterios de evaluación claramente compartidos y una primera tutorización con orientaciones muy abiertas, el sentimiento de duda, inseguridad, incluso temor a no cumplir con lo esperado persistía. No creo que fuese en un sentido calificativo, sino de focalización de esfuerzos, es decir, sin criterios, ¿cómo me oriento una vez que ya creo que he dado el máximo por mí misma? ¿Cómo mejoro? ¿Cómo verifico si cumplo las expectativas del profesorado y de la asignatura?

El relato de la estudiante refleja un proceso complejo de autorregulación del aprendizaje (Pintrich et al., 1991). En primer lugar, se observa con claridad la dimensión de planificación y organización del tiempo y del estudio. La estudiante describe cómo desglosó las tareas en partes y cómo creó un cronograma con fechas aproximadas, utilizando su agenda personal y su calendario. Estas ac-

ciones muestran un esfuerzo consciente por estructurar el proceso de aprendizaje y controlar los recursos disponibles. Asimismo, se aprecia la dimensión de estrategias cognitivas y metacognitivas, particularmente en lo relativo a la organización de la información y a la autorregulación metacognitiva. La estudiante no solo recopila información de fuentes confiables, sino que también elabora fichas, utiliza listas de cotejo y realiza revisiones periódicas, lo que evidencia un control y monitoreo constante sobre su avance y la calidad de su producción académica. Además, el hecho de inferir criterios de evaluación a partir de documentos informativos refleja procesos de planificación metacognitiva: al no disponer de criterios claros, genera hipótesis de trabajo que guían sus decisiones.

Otro aspecto destacable es el uso de fuentes externas de feedback (familiares, amigas, expertos, agentes del sector), lo cual se relaciona con las dimensiones de búsqueda de ayuda y de autoeficacia académica. Estas estrategias no solo le proporcionan feedback sobre la claridad de sus ideas, sino que también refuerzan su confianza y su autonomía, aspectos fundamentales de la motivación autorregulada. Finalmente, en su reflexión emergen tensiones ligadas a la dimensión de ansiedad ante la evaluación. La ausencia de criterios explícitos genera sentimientos de duda, inseguridad y temor a no cumplir las expectativas. Aunque la estudiante despliega estrategias autorregulatorias sólidas, la falta de referentes externos claros limita la capacidad de verificar si sus esfuerzos se alinean con las demandas de la asignatura. Esto vuelve a conectar con la importancia de la claridad de criterios y del feedback docente como andamiajes externos que potencian la autorregulación.

Realizado el análisis del relato, debemos tener en cuenta que esta compensación de la falta de criterios de evaluación con estrategias de autorregulación parte del relato de una estudiante altamente regulada. Helena puede activar múltiples dimensiones de la autorregulación (planificación, organización, estrategias metacognitivas, búsqueda de ayuda), pero también pone de relieve los límites de la autorregulación cuando faltan apoyos contextuales como criterios de evaluación claros y un acompañamiento docente más orientador.

Feedback, criterios de evaluación y aprendizaje

Uno de los aspectos que más me sorprendió al entrar en la universidad después de haber cursado el bachillerato, fue la falta de *feedback* en la mayoría de las asignaturas. En la mayoría de las asignaturas, el *feedback* se reducía a una calificación numérica publicada en el campus virtual, sin justificación. Esta práctica me generaba frustración, porque me impedía aprender de mis errores. Siempre se dice que de los errores se aprende, pero ¿cómo aprender si no se sabe en qué se ha fallado? Esta pregunta me ha acompañado a lo largo de la carrera. Esta situación contrasta con mi experiencia en el bachillerato, donde los profesores ofrecían correcciones claras, detalladas y motivadoras. Recuerdo aún algunas de esas devoluciones porque me transmitían confianza y me ayudaban a mejorar. En la universidad, en cambio, he tenido que buscar *feedback* por mi cuenta antes de entregar tareas, ya que el profesorado no lo garantiza de manera sistemática.

Reflexionando sobre mi proceso, me doy cuenta de que suelo buscar *feedback* externo antes de entregar una tarea para poder mejorarla y puede que, también, para buscar esa verificación y, de alguna forma, asegurar que los aprendizajes que hago son veraces. El caso es que, si una vez entregada la tarea solo obtengo una nota en forma de número que no sé de dónde sale, ¿cómo puedo confiar en mi aprendizaje si no sé en qué he fallado y en qué he acertado? De hecho, ¿qué me han evaluado?, ¿qué han considerado?, ¿cómo lo han valorado? Los criterios de evaluación y cómo se materializan con instrumentos de evaluación también son elementos clave para poder aprender sobre aquello que es importante. Durante el bachillerato, tenía muy claro lo que sabía y lo que no sabía porque había mucho *feedback* y las correcciones eran muy claras. En cambio, en la carrera universitaria ocurre algo distinto: en la mayoría de las asignaturas únicamente aparece una calificación final al término del semestre. Esto implica que no sé exactamente en qué he fallado o qué aspectos no he alcanzado del todo, porque no recibo un retorno detallado sobre las tareas realizadas. Esta situación me genera dudas acerca de mis propios conocimientos y aprendizajes; me pregunto, por ejemplo, cuáles de ellos son realmente válidos y cuáles no lo

son, si no tengo ningún tipo de *feedback* específico sobre las actividades o los exámenes, más allá de una nota en el campus virtual. Por ello busco una verificación externa cuando puedo.

Creo firmemente que los criterios de evaluación contribuyen al aprendizaje siempre que haya un *feedback* que esté en sintonía con estos. Tampoco me serviría tener unos criterios de evaluación claros y compartidos si no los aplican a mi trabajo. En este sentido, pienso que la exigencia de los criterios tiene que estar en armonía con el *feedback* que se da. Es decir, busco un acompañamiento formativo que me propicie aprendizajes certeros y profundos.

Las palabras de la estudiante ilustran un problema recurrente en la universidad: la falta de criterios explícitos y de feedback detallado limita la confianza en lo aprendido y obliga a buscar validación externa. Como ya se ha señalado en anteriores apartados, el feedback no puede limitarse a la transmisión de una calificación, sino que requiere un proceso dialógico que permita al estudiantado interpretar la información recibida y utilizarla para mejorar (Carless & Boud, 2018). El cuestionamiento de la alumna acerca de “qué me han evaluado, qué han considerado, cómo lo han valorado” conecta directamente con la literatura sobre transparencia en los criterios de evaluación. Nicol (2010) subraya que la explicitación de criterios no solo incrementa la percepción de justicia y claridad, sino que también contribuye a que los estudiantes desarrollen capacidad de autorregulación, al poder comparar su desempeño con los estándares esperados. En el mismo sentido, Panadero y Jonsson (2013) evidencian que el uso formativo de rúbricas y criterios explícitos favorece el aprendizaje autorregulado, al ofrecer referencias claras para orientar y revisar el propio trabajo.

Reflexiones y aprendizajes

Mirando hacia atrás, reconozco que esta experiencia de elaboración de mi segundo TFG me ha llevado a estados emocionales muy diversos. Soy una persona muy exigente conmigo misma y siempre intento dar lo mejor de mí. Por eso, me resultó especialmente frustrante

percibir que el acompañamiento y el *feedback*, tanto durante la elaboración del TFG como a lo largo de la carrera, no siempre estuvieron alineados con mi exigencia ni con la exigencia de los criterios de evaluación de algunas, aunque escasas, asignaturas que los facilitaban. Fueron muy pocas las veces en las que profundizamos en el verdadero estado del trabajo y del aprendizaje. Esto resulta inverosímil, tratándose de la Facultad de Educación y, concretamente, el grado de Pedagogía. Esta falta de espacio para revisar el progreso genera cierta sensación de desamparo al estudiante: al final, quienes perdemos somos los alumnos, y con la educación no se debe improvisar, porque es el futuro.

En este proceso de elaboración del TFG, la falta de *feedback*, en cierta forma, contribuyó a diluir el valor de lo que estamos haciendo como estudiantes, de todo el proceso. Sin embargo, esta ausencia parcial me aportó paradójicamente seguridad en mí misma, seguridad en mi autonomía y en mis decisiones. Al mismo tiempo, me generó un poco de frustración pensar qué podría haber sido capaz de hacer con un buen acompañamiento y *feedback* a tiempo y de calidad. La calificación final volvió a presentarse, como en otras ocasiones, como un resultado numérico, sin valoración y ningún comentario. Aun así, quiero destacar el *feedback* oral que recibí por parte del tribunal y por parte de mi tutora, el cual valoré mucho. Mi crítica no va dirigida a ellos, sino a un nivel más institucional: ¿por qué no existe un sistema más claro de devolución de información?, ¿por qué no se nos indica de forma explícita de qué criterios surge la nota?, ¿por qué no se comparten desde un inicio?, ¿qué competencias he desarrollado de manera óptima y cuáles debo seguir trabajando para mi futuro profesional? Es posible que el profesorado nos haya evaluado con una rúbrica o lista de cotejo y que hayan comentado entre ellos mi trabajo; solo sería cuestión de compartirlo con nosotros, los estudiantes, como parte del proceso formativo.

Si volviera a empezar y tuviera los criterios claros haría un uso estratégico de ellos: los revisaría en cada fase, plantearía preguntas concretas a mi tutora para asegurarme de estar alineada con ellos y buscaría contrastar mi trabajo con esas referencias. Estoy convenci-

da de que un acompañamiento basado en criterios claros y *feedback* constructivo no solo mejora el resultado académico, sino que transforma la experiencia en un proceso de aprendizaje más significativo, motivador y emocionalmente saludable.

Sugerencias para otros estudiantes y para el profesorado

La experiencia relatada pone de manifiesto que los criterios de evaluación y el feedback no son elementos accesorios del TFG, sino componentes estructurales del proceso de aprendizaje. Cuando estos no se explicitan de manera clara y sistemática desde el inicio, el estudiantado se ve obligado a suplir esa carencia mediante estrategias personales de autorregulación, lo cual puede reforzar la autonomía, pero también generar incertidumbre, inseguridad y una elevada carga emocional. Además, no sería una práctica educativa para todos porque no todo el alumnado parte de un perfil altamente regulado como es el caso de Helena.

Creo que mi experiencia puede servir a otros estudiantes para comprender que el uso de criterios de evaluación y de un buen *feedback* es clave para ganar seguridad en el proceso de aprendizaje. Mi vivencia puede animarlos a pedir un *feedback* de calidad, el cual tienen todo el derecho a recibir como estudiantes. El acompañamiento y el *feedback* no deben verse como un juicio, sino como una oportunidad de consolidar aprendizajes y dar lo mejor de uno mismo. Quisiera remarcar la importancia de exigir un *feedback* de calidad y de utilizar los criterios como herramientas de autoevaluación. Recomendaría a mis compañeros que revisen los criterios desde el inicio, los utilicen como *checklist* o lista de cotejo en cada etapa del trabajo para autoevaluarse desde el primer esbozo de ideas, pasando por la redacción a la revisión final del TFG. De esta forma podrán anticipar posibles carencias y mejorar el trabajo antes de la entrega final. Tampoco deberían dudar en pedir aclaraciones a sus tutores.

Desde la perspectiva del estudiantado, resulta fundamental adoptar un rol activo en relación con los criterios de evaluación. No basta con recibirlos pasivamente: es recomendable analizar-

los desde las primeras fases del TFG, utilizarlos como guía para planificar el trabajo, revisarlos de manera recurrente y emplearlos como herramienta de autoevaluación. Asimismo, formular preguntas concretas en tutorías, contrastar el propio progreso con los criterios y solicitar un feedback alineado con estos puede ayudar a reducir la ambigüedad y a focalizar los esfuerzos de mejora. En este sentido, el feedback debe entenderse como un derecho formativo y no como un juicio final, y, tal y como sugiere Helena, el estudiantado puede y debe reclamar devoluciones que le permitan comprender qué se ha evaluado, cómo se ha valorado y qué aspectos requieren desarrollo futuro.

Al profesorado le sugeriría explicitar los criterios desde el primer momento, que acompañen a sus alumnos y hagan un *feedback* en sintonía con el nivel de exigencia de los criterios de evaluación. Pienso que el proceso de *feedback* debe ser bidireccional y debe construirse conjuntamente, ya que las dos partes pueden beneficiarse. El *feedback*, lejos de ser una herramienta únicamente de corrección, también es motivación, acompañamiento académico, personal y crecimiento: cuando es claro, colectivo y constructivo, inspira a seguir aprendiendo.

Para el profesorado, la experiencia subraya la necesidad de explicitar los criterios de evaluación de manera clara, compartida y accesible desde el inicio del proceso. Además, estos criterios deberían retomarse de forma recurrente a lo largo de las tutorías y convertirse en un lenguaje común que oriente tanto el acompañamiento como el feedback.

Finalmente, en el ámbito institucional, esta experiencia invita a reflexionar sobre la necesidad de sistemas más transparentes de evaluación y devolución de información. Compartir rúbricas, listas de cotejo o informes de evaluación no solo incrementa la percepción de justicia, sino que transforma la evaluación en una oportunidad real de aprendizaje. Cuando los criterios, el acompañamiento y el feedback están en coherencia, el TFG deja de vivirse como un mero requisito académico y se convierte en una experiencia integradora, formativa y emocionalmente saludable, que contribuye al desarrollo de la identidad académica y profesional del estudiantado.

Modo en que el proyecto puede contribuir a la formación de un estudiante

Creo que el proyecto COFE-I me ha ayudado a tomar conciencia de la relevancia de los distintos aspectos que influyen en la manera en que realizo mis aprendizajes y llego a la entrega final. En mi caso, muchas de estas estrategias ya las aplicaba de forma implícita; sin embargo, el hecho de hacerlas explícitas y reflexionar sobre cada fase del proceso de autorregulación me ha permitido ganar mayor seguridad en mis decisiones, confiar en mi capacidad para afrontar dificultades y desarrollar una identidad académica más autónoma, consciente y sólida. Asimismo, los aprendizajes relacionados con la evaluación —desde la comprensión de los criterios hasta los procesos de *feedback*— me han ayudado a poner nombre a intuiciones previas sobre aquello que no estaba funcionando adecuadamente y a identificar elementos clave que deberé tener en cuenta en mi futura práctica profesional.

En el marco del proyecto, la estudiante y la tutora acordamos reunirnos tres veces por cada entrega: (1) durante la fase de planificación, (2) antes de realizar la entrega y (3) tras la recepción del feedback por parte del profesorado. Durante estas reuniones, la estudiante verbalizaba sus pensamientos acerca de las decisiones tomadas, las acciones realizadas y los sentimientos asociados, siguiendo un proceso retrospectivo de think aloud (Panadero et al., 2025). Mi experiencia como oyente confirma las palabras de Helena, quien percibía que el simple hecho de expresar en voz alta su situación y las decisiones adoptadas le ayudaba a ganar claridad sobre qué había hecho, por qué lo había hecho y cómo continuar. Incluso sin recibir un refuerzo externo directo, el ejercicio de verbalización y visualización de su propio proceso hacía que saliera de las reuniones más reforzada y con mayor claridad sobre los siguientes pasos a seguir. Además, a pesar de que el rol de las tutoras-investigadoras fue no participante y no intervencionista, el propio guion de preguntas contribuyó a aumentar la conciencia de la alumna sobre sus procesos de feedback y autorregulación, pudiendo favorecer indirectamente un mayor nivel de autorregulación. Si

bien Helena, con un perfil altamente autorregulado, ya empleaba desde el inicio numerosas estrategias, el proyecto no solo reforzó estas prácticas, sino que contribuyó de manera significativa a su alfabetización evaluativa, tal y como ella misma pone de manifiesto en su reflexión.

Cinco ideas clave del capítulo

- 1.** Los criterios de evaluación son herramientas formativas, no solo calificativas. Cuando son claros, explícitos y alineados con los objetivos, orientan la planificación, la autorregulación y la mejora continua del aprendizaje.

- 2.** La falta de criterios claros puede incrementar la incertidumbre y la carga emocional del estudiantado. Aunque la estudiante pueda compensar esta carencia con estrategias autorregulatorias, la ausencia de referentes compartidos afecta a su seguridad, motivación y la percepción de justicia.

- 3.** El *feedback* debe estar alineado con los criterios de evaluación e integrado dentro de un proceso formativo de evaluación. Es necesario explicitar qué se ha evaluado, cómo y por qué; las calificaciones numéricas sin explicación ni conexión no generan aprendizaje.

- 4.** Los estilos de tutorización influyen directamente en la experiencia del TFG. Un acompañamiento coherente con criterios claros permite avanzar hacia una mayor autonomía; sin ellos, los extremos (exceso de control o excesiva distancia) generan tensiones.

- 5.** El TFG debe concebirse como una experiencia de aprendizaje integradora y transformadora. El equilibrio entre criterios claros, acompañamiento personalizado y *feedback* de calidad puede favorecer aprendizajes profundos, reforzar la identidad académica, la autorregulación y el bienestar emocional.

Cinco recursos relacionados disponibles en internet

- 1.** Catálogo de estrategias de *feedback* para profesorado universitario. Este catálogo, coordinado por Cano (2021) se dirige al profesorado universitario proporcionándole diferentes recursos enlazados a su correspondiente evidencia científica y distribuidos en una secuencia de *feedback* compuesta por cinco fases.

- 2.** Herramientas para generar rúbricas de forma compartida. A continuación, nombramos diferentes recursos que pueden apoyar esta práctica en pequeño y gran grupo en el aula inmersos en una práctica dialógica de coconstrucción de criterios: Co-rubrics; Monsha AI – Rubric Generator; EduSageAI – Generador de rúbricas con IA; RubiStar – Creador de rúbricas, etc.

- 3.** Herramientas para la compartición y visualización de aportaciones en el aula. Las herramientas digitales de pizarra colaborativa y recogida de aportaciones facilitan la puesta en común, la visualización y la negociación de significados en procesos de aprendizaje dialógicos. En este sentido, recursos como Miro, Padlet, Jamboard, Conceptboard, Whiteboard.fi o Mentimeter permiten trabajar tanto en pequeño como en gran grupo, organizar las aportaciones por categorías, priorizar ideas y generar acuerdos visibles que pueden retomarse posteriormente en los procesos de *feedback*.

- 4.** Herramientas para la autoevaluación, el seguimiento autónomo y la verificación del cumplimiento de los criterios de evaluación. A través de listas de cotejo, checklists digitales o diarios de progreso, el alumnado puede verificar en qué medida está cumpliendo los criterios. Recursos como Notion, Microsoft To Do, Trello o plantillas de *checklist* integradas en documentos (compartidos o personales) facilitan este seguimiento estructurado y consciente del propio aprendizaje.

5. Herramientas para el *feedback* entre iguales y la coevaluación basada en criterios. Estas herramientas permiten ampliar las fuentes de retroalimentación y promover la apropiación de los criterios de evaluación desde una perspectiva social y dialógica. Plataformas como Moodle (taller de evaluación entre pares), Google Docs (comentarios guiados por criterios), Peergrade, FeedbackFruits, o rúbricas compartidas en entornos colaborativos permiten estructurar estos procesos y asegurar que el *feedback* esté alineado con los criterios de evaluación.
-

Referencias bibliográficas

Boud, D., & Molloy, E. (Eds.) (2013). *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding it and doing it well*. Routledge.

Cano, E. (2023). Análisis de los efectos de las estrategias de apropiación de los criterios. *Aula Abierta*, 52(2), 157-165. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.2.2023.157-165>

Cano, E. (2014). Análisis de las investigaciones sobre feedback: aportes para su mejora en el marco del EEES. *Bordón*, 66(4), 9-24. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66402>

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>

Chi, M. (1996). Constructing Self-Explanations and Scaffolded Explanations in Tutoring. *Applied Cognitive Psychology*, 10(7), 33-49. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0720\(199611\)10:7<33::AID-ACP436>3.0.CO;2-E](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0720(199611)10:7<33::AID-ACP436>3.0.CO;2-E)

de Kleijn, R. A. M. (2021). Supporting student and teacher feedback literacy: an instructional model for student feedback processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 186-200. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1967283>

Ghaffar, M. A., Khairallah, M., & Salloum, S. (2020). Co-constructed rubrics and assessment for learning: The impact on middle school students' attitudes and writing skills. *Assessing Writing*, 45, 100468. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100468>

Ismail, S. M., Rahul, D. R., Patra, I., & Rezvani, E. (2022). Formative vs. summative assessment: impacts on academic motivation, attitude toward learning, test anxiety, and self-regulation skill. *Language Testing in Asia*, 12(1), 40. <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00191-4>

Leslie, L., & Gorman, P. (2017). Collaborative design of assessment criteria to improve undergraduate student engagement and performance. *European Journal of Engineering Education*, 42(3), 286-301. <https://doi.org/10.1080/03043797.2016.1158791>

Nicol, D. (2021). The power of internal feedback: Exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756-778. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>

Nicol, D. (2010). *The foundation for Graduate Attributes: developing self-regulation through self and peer assessment*. The Quality Assurance Agency for Higher Education. <https://www.reap.ac.uk/Portals/101/Documents/PEER/Graduate%20attributes%20and%20peer%20review.pdf>

Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>

Panadero, E., Pinedo, L., & Fernández Ruiz, J. (2025). Unleashing think-aloud data to investigate self-assessment: Quantitative and qualitative approaches. *Learning and Instruction*, 95, 102031. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.102031>

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., García, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* (Tech. Rep. No. 91-B-004). The Regents of The University of Michigan. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf>

Rubio, M. J. (2024). *Pla docent de l'assignatura "Treball de final de grau – Departament de Didàctica i Organització Educativa*. Universitat de Barcelona. <https://campusvirtual.ub.edu/course/view.php?id=87708>

Sadler, I., Reimann, N., & Sambell, K. (2022). Feedforward practices: a systematic review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(3), 305-320. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2073434>

Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing Evaluative Judgement: Enabling Students to Make Decisions about the Quality of Work. *Higher Education*, 76(3), 467-481. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

Capítulo 5

Feedback que transforma: de los comentarios a la acción

Maria Maroto Amigó y Ludmila Martins Gironelli
(Universitat de Barcelona)



Maria Maroto Amigó

Estudiante del doble grado en Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria con mención en Lengua Inglesa en la Universitat de Barcelona (UB). Se encuentra en la etapa final de su formación académica, la cual destaca por una marcada dimensión internacional tras haber participado en el programa *International Teacher Competences* en la Pädagogische Hochschule Steiermark (PHSt) en Graz (Austria) y en un *Blended Intensive Program* en Katholische Stiftungshochschule München (KSH) en Múnich (Alemania) centrado en la educación infantil en Europa. Ha colaborado institucionalmente como becaria de apoyo al Decanato de la Facultad de Educación y como parte del *staff* editorial de la *Revista Catalana de Pedagogia*. Asimismo, cuenta con una sólida experiencia en el ámbito de la educación no formal como monitora de ocio y tiempo libre en campamentos de inmersión lingüística y proyectos con infancia en riesgo de exclusión social.



Ludmila Martins Gironelli

Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires y máster en Psicología Aplicada por la Universidade da Coruña, cuenta con una sólida trayectoria en clínica, discapacidad y educación inclusiva. Su interés por la tecnología la ha llevado a desempeñar diversos roles en entornos de educación virtual. Se ha desempeñado como investigadora y profesora en la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona, donde ha desarrollado su tesis doctoral enfocada en los procesos de retroalimentación mediados por tecnologías de monitoreo.

Introducción

Mi nombre es Maria y soy estudiante del doble grado de Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria con Mención en Lengua Inglesa, en la Universitat de Barcelona. Actualmente, estoy en la etapa final de la titulación, cursando mis últimas prácticas y el trabajo de fin de grado (TFG). Desde pequeña, siempre he tenido inquietud por la educación. Cuando terminé el bachillerato, no estaba segura sobre qué quería estudiar, así que finalmente me decidí por mi clara vocación para acompañar procesos de crecimiento y aprendizaje y comunicar y, a su vez, por la formación en las lenguas (como aprendiz y como maestra).

Prueba de ello ha sido todo lo que he hecho durante estos cinco años de grado: he aprovechado muchas oportunidades para complementar mi formación. Enseguida me formé como monitora de ocio y tiempo libre y he trabajado en muchos tipos de campamentos. También, en la universidad, he sido becaria de apoyo al decanato de la Facultad de Educación y colaborado como *staff* editorial en la *Revista Catalana de Pedagogía*. En tercero, participé en un programa Erasmus+ conocido como *Blended Intensive Program* (BIP) en Múnich, para conocer más a fondo la primera etapa de la Educación Infantil en Europa. En cuarto, cursé un semestre de Erasmus+ en la Pädagogische Hochschule Steiermark (PHSt) en Graz (Austria), donde seguí un programa titulado *International Teacher Competences*, que me permitió otorgarle una mirada global a mi formación.

Precisamente, creo que estas experiencias me definen mucho como estudiante: me considero una persona dedicada, entusiasta y extrovertida, siempre dispuesta a aprovechar al máximo las experiencias. También soy muy organizada y me gusta planificar con antelación las actividades que debo realizar, de manera que pueda superar los imprevistos que surjan gracias, también, a mi espíritu resolutivo. Para no olvidarme de nada, uso calendarios y listas que me ayudan a tenerlo todo planificado y me permiten adaptarme a lo largo del proceso de aprendizaje.

Durante el proceso de aprendizaje, me gusta mucho ser consciente de cuál es mi punto de partida y ponerlo en contraposición una vez que termino una formación concreta. A lo largo del curso, repaso y trabajo los materiales de manera autónoma y los aplico en mis actividades, a partir de seleccionar la información más relevante. Una de mis partes favoritas del proceso de aprendizaje es la recepción de *feedback*, sobre todo cuando es detallado, ya sea en formato escrito u oral, sobre aspectos concretos del trabajo y no una mera calificación numérica, pues me ayuda realmente a reflexionar y ver mi evolución.

Aplicar el *feedback*: un reto necesario

Sabemos que la percepción de aplicabilidad del feedback está estrechamente relacionada con la calidad de este. Ruwe y Kuklick (2025) advierten que los estudiantes son capaces de evaluar la calidad de los comentarios que reciben independientemente de quién sea el agente proveedor de estos. Como han comprobado estudios previos, el estudiantado aprecia cualidades del feedback que pueden variar tanto de las percepciones del profesorado como de lo que el profesorado había planificado (Hernández Rivero et al., 2021). Pero ¿qué es un feedback de calidad?, ¿de qué factores depende que un feedback pueda ser aplicado?

Una forma de dar respuesta a la pregunta por el feedback de calidad es siguiendo las aportaciones de Nicol y MacFarlane-Dick (2006), en tanto que un buen feedback es aquel que contribuye a mejorar la capacidad del alumnado para autorregular su proceso de aprendizaje (Hernández Rivero et al., 2021). Para ello, este debería cumplir con siete principios básicos: 1) Define claramente objetivos, criterios y estándares necesarios para alcanzar un buen desempeño; 2) Fomenta la autoevaluación reflexiva durante el proceso de aprendizaje; 3) Brinda feedback útil y preciso sobre el progreso del estudiante; 4) Impulsa el diálogo sobre el aprendizaje entre docentes y compañeros; 5) Refuerza la motivación y la autoestima del estudiante; 6) Ayuda a cerrar la brecha entre el rendimiento actual y el deseado; y 7) Ofrece al docente información valiosa para mejorar su enseñanza (Nicol &

MacFarlane-Dick, 2006). Por otra parte, siguiendo los aportes de Cano et al. (2024) un buen feedback debería ser: simple, específico, estructurado, estimulante, a tiempo, honesto, constructivo y participado (Knight, 2022; Strijbos et al., 2010).

Por su parte, Panadero y Lipnevich (2022) nos recuerdan que un feedback efectivo tiene lugar cuando el estudiante desempeña un rol activo, es decir, que el centro del proceso es el estudiante y sus propias características. En definitiva, no se trata solo de una mejora en el rendimiento sino en la experiencia que el estudiante tiene durante y después del proceso (Ruwe & Kuklick, 2025). En este sentido, los estudiantes son sensibles a la calidad de los comentarios de feedback que pueden recibir durante su trayectoria académica (Ferguson, 2011) y el feedback solo puede contribuir al proceso de aprendizaje si el estudiante puede usarlo (Winstone et al., 2017).

Tal como proponen Boud y Molloy (2013), un feedback “accionable” responde a la idea de proceso, y que, por lo tanto, es lo que ocurre entre tareas y las conecta; es decir, que este feedback está orientado a mejorar el desempeño futuro (Henderson et al., 2021). En este sentido, no es suficiente con proveer mensajes detallados y claros, sino que deben invitar a que el estudiante tome la acción. Como bien sabemos, el feedback, al ser un proceso cuyo foco está en el estudiante, se ve influido por sus necesidades, su contexto personal y el contexto situacional (Evans, 2013; Henderson et al., 2019).

No existen prácticas únicas o modelos genéricos que puedan garantizar ser las mejores para todas las personas ni para todos los contextos (Boud & Molloy, 2013); sin embargo, se sabe que hay ciertos factores o condiciones que posibilitan que un feedback sea efectivo (véase la figura siguiente) y, por lo tanto, entendemos que será un feedback aplicable.

Capacidad de retroalimentación

- El estudiantado y el profesorado entienden y valoran la retroalimentación.
- El estudiantado es activo en el proceso de retroalimentación.
- El profesorado busca y usa evidencias para planificar y evaluar la efectividad.
- El estudiantado y el profesorado tienen acceso a tecnologías y espacios apropiados.

Diseños para la retroalimentación

- La información provista es utilizable y el estudiantado sabe cómo hacerlo.
- La información provista se ajusta a las diversas necesidades del estudiantado.
- Se utilizan de modo apropiado diversas fuentes y modalidades.
- Los resultados de diversas tareas están alineados.

Cultura de retroalimentación

- Es una iniciativa de valor y visible a todos los niveles.
- Existen procesos para garantizar la calidad y la coherencia.
- Líderes y profesorado aseguran el compromiso y continuidad de una visión compartida.
- El profesorado posee flexibilidad para implementar recursos orientados a obtener los mejores efectos.

Condiciones para un *feedback* exitoso y efectivo.

Nota. Elaborada a partir de la traducción de Figure 1. *The 12 conditions that enable effective feedback* (Henderson et al., 2019, p. 1.406).

Por su parte, Winstone et al. (2017) han definido las siguientes barreras que el estudiantado universitario percibe para la comprensión y aplicación del feedback: i) la incapacidad para decodificar el feedback, ii) un “modelo mental de feedback” limitado, iii) el escaso conocimiento de las estrategias apropiadas y de las oportunidades disponibles; iv) las dificultades para traducir el feedback en acción, v) la falta de proactividad y de receptividad; las cuales, a su vez, están vinculadas a los cuatro procesos psicológicos que intervienen (conciencia, conocimiento, agencia y volición) (véase p. 2.031).

Las experiencias que se narran a continuación nos permiten ubicar todos los aportes teóricos en la práctica educativa real y desde la primera persona del estudiante universitario.

Experiencias de *feedback* para la mejora del aprendizaje: de la teoría a la práctica en primera persona

Cuando pienso en la aplicación del *feedback* en mis tareas de la universidad, me vienen a la mente distintos escenarios: por un lado, situaciones en las que he tenido un *feedback* concreto y detallado que me ha servido para modificar y revisar las tareas entregadas y, por otro, *feedback* únicamente numérico que no ha tenido ningún efecto sobre mi progreso.

A lo largo del curso, he vivido precisamente situaciones de ambos tipos.

Primera experiencia: La carpeta de aprendizaje de las prácticas

Durante el primer semestre, realicé la carpeta de aprendizaje de mi último Prácticum de la doble titulación de Maestro de Educación Infantil y Primaria de la Universitat de Barcelona. Se trata de una tarea que debía ir construyendo a lo largo de mi estancia en el centro de prácticas y que combinaba una parte en grupo y otra individual. El formato de entrega era digital, ya que consistía en crear una pequeña web de nuestra experiencia. Desde el principio tuve la sensación de que era un reto, no solo porque debía compaginar teoría y práctica, sino también porque implicaba organizarme bien e ir revisándola a medida que avanzaba gracias a las retroacciones.

De esta actividad, tuvimos un total de tres entregas parciales antes de realizar la entrega final, cada una con su *feedback* correspondiente y con la posibilidad de mejora tras recibirlo:

1. Entrega de la parte grupal de la carpeta de aprendizaje (noviembre 2024)

Para esta parte del trabajo, debíamos presentar grupalmente el contexto de la escuela y una descripción y valoración de su ideario. Las

encargadas de dar *feedback* fuimos las propias compañeras y, por grupos de trabajo, nos encargamos de valorar otras dos webs. Esta acción en sí ya nos situaba en una posición distinta a la que normalmente solemos asumir: en este caso, desempeñamos un rol activo al valorar el trabajo de las compañeras, destinamos tiempo y esfuerzo y nos pusimos en su piel porque conocíamos de primera mano la dedicación que había tras el trabajo. De la misma manera, teníamos muchas ganas de recibir las valoraciones de nuestras compañeras.

Así, la primera retroacción que recibimos fue escrita, clara y muy concreta. Dos grupos de iguales nos enviaron un documento en el que, primeramente, detallaban de manera escrita qué les parecía nuestra entrega en cuanto al contenido y al formato web para, posteriormente, entregarnos una rúbrica con tres ítems y una calificación numérica junto a una breve descripción cualitativa. Los comentarios llegaron incluso a contener imágenes para que pudiéramos ver los aspectos a los que se referían.

De todo lo recibido, realizamos una primera valoración junto a mis compañeras de grupo, y nos pusimos manos a la obra: debatimos sobre aquello que nos parecía adecuado incorporar y desestimamos algunas propuestas (por ser contradictorias entre ellas, porque para nosotras era importante mantenerlas y considerábamos que se ajustaban a lo pedido, etc.); creamos una lista; reorganizamos el trabajo e hicimos las modificaciones oportunas y, finalmente, respondimos la retroacción de nuestras compañeras describiendo todos los cambios realizados gracias a esta.

Tras ello, la profesora también nos facilitó el *feedback* a partir de la rúbrica de los ítems numéricos y la breve descripción cualitativa, que nos sirvió para consolidar todos los cambios hechos y obtener la calificación numérica final en ese apartado del trabajo.

2. Entrega de la descripción de la primera estancia de prácticas y la programación de la situación de aprendizaje (enero 2025)

La segunda entrega fue diferente: entregué la programación de la situación de aprendizaje y la entrega vinculada a la primera estancia

de prácticas de manera individual. En el proceso, me encontré con nuevas dificultades: los criterios de evaluación eran más ambiguos, no había una extensión definida y tenía que decidir qué aspectos desarrollar y cuáles dejar fuera. Por suerte, durante el transcurso de la preparación de la entrega, nos reuníamos en las tutorías semanales y tanto mis compañeras como yo pudimos resolver nuestras dudas gracias a las aclaraciones de nuestra profesora.

Mis compañeras y yo nos reunimos en una tutoría individual con la profesora para poder replantear la situación de aprendizaje programada y mejorarla. Sin embargo, entre esta entrega y la entrega final, no hubo demasiado tiempo y no recibí el *feedback* por parte de la profesora. Aunque estaba tranquila con el trabajo que había llevado a cabo, esto me generaba inseguridad, porque no siempre sabía si estaba dedicando demasiado espacio a un apartado o si estaba dejando incompleto otro más relevante.

3. Entrega de la estancia corta y la valoración final de las prácticas y la entrega final (finales de enero 2025)

Tras la tercera entrega, que también era la entrega de toda la carpeta, recibí el *feedback* de la segunda (más de tres semanas después) y la tercera entrega conjuntamente.

La profesora me hizo llegar un documento con los distintos ítems, una valoración cualitativa y crítica y una nota sobre cada apartado, así como una valoración final que sintetizaba mi trabajo. Su *feedback* me orientó de manera clara, por ejemplo, reorganicé las introducciones de los distintos apartados y mejoré la redacción de los objetivos planteados en mis intervenciones en el aula. En cuanto a lo que me comentó de la segunda entrega, al llegar tras la entrega final, aunque me dio la posibilidad de hacer las modificaciones que quisiera, descarté algunas porque no tenía tiempo para llevarlas a cabo, pues el plazo era demasiado corto (apenas tenía unos cinco días). En ese momento sentí que, si el *feedback* hubiera llegado antes, habría cambiado más cosas para mejorar el trabajo, pero ya no era el momento.

Segunda experiencia: trabajo de fin de grado (TFG)

A lo largo del segundo semestre, realicé tres entregas parciales antes de la entrega definitiva del trabajo de fin de grado (TFG). Mi trabajo de fin de grado tuvo como objetivo principal analizar qué define la práctica docente de cinco futuras maestras de Educación Infantil y Primaria en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Para ello, combiné una revisión bibliográfica sobre el pensamiento del profesorado y los métodos de alfabetización inicial con un estudio de casos en el que participaron cinco estudiantes del doble grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria de la Universitat de Barcelona, recogiendo información sobre sus experiencias escolares, concepciones y la práctica docente que proyectaban en situaciones hipotéticas. El tema me apasionaba, pues combinaba la formación específica obtenida en la universidad en el campo de la didáctica de la lengua con la reflexión de nuestros procesos de aprendizaje, y asumí el reto con mucha motivación y ganas.

Durante las entregas parciales que realicé, el *feedback* que recibí por parte de mi tutor me pareció poco útil: los comentarios eran poco concretos, tanto podían aplicarse a mí como a cualquier otro trabajo de mis compañeras, aunque nuestros temas distaban mucho, y no me ofrecían pautas claras para mejorar. Esa sensación de falta de orientación me hizo dudar de mi trabajo y me desmotivó: se me hizo complicado darle continuidad de manera activa y lo iba dejando pasar con el tiempo, cuando normalmente me meto de lleno en los trabajos desde el primer momento. Al mismo tiempo, me dio la oportunidad de buscar un apoyo alternativo, a través de mis compañeras y otras docentes.

El proceso que seguí consistió en pedir *feedback* a distintos agentes, algunos de los cuales formaban parte de mi contexto en ese momento. A mi compañera de coevaluación entre iguales le pedí que revisara aspectos concretos de mi trabajo para verificar, como lectora externa y educadora, que eran comprensibles. Además, en todo momento compartimos nuestras sensaciones y dudas, acompañándonos mutuamente. Me aportó un gran apoyo emocional, además de sugerencias sobre la estructura y la redacción. Asimismo, otras compañeras del grado, mis amigas, compartieron conmigo pequeñas partes de

sus propios trabajos para que los revisara. Fueron herramientas clave para inspirarme y comparar maneras de abordar aspectos que aún no tenía resueltos.

El *feedback* recibido por parte de mis compañeras fue más desde una mirada entre iguales, en cuanto a estructura y aspectos formales del trabajo, y me ayudó a perfeccionarlo.

A una profesora experta en el tema, que anteriormente había sido mi tutora de prácticas, y a docentes en activo con los que trabajaba y coincidía en los centros de prácticas o conocía de experiencias anteriores, les pedí que revisaran la parte práctica de mi trabajo. Gracias a su experiencia en el campo, me ayudaron con sus comentarios cualitativos a que el cuestionario fuera más comprensible y útil para las estudiantes que los recibirían. Me hicieron propuestas concretas de lenguaje, de ideas que incluir o desestimar, que yo valoré posteriormente. En algunos casos ese *feedback* lo obtuve oralmente, revisando junto a ellas mi cuestionario, y en otros en diferido, con comentarios sobre el documento o incluso intercambiando opiniones por mensaje de voz de manera más informal.

También pedí ayuda a otra docente de la universidad que había tenido en cursos anteriores con los aspectos metodológicos. Como sentía que disponía de poca formación en este ámbito, ella revisó el escrito y, con comentarios cualitativos, me ayudó a ordenar y completar mis ideas, entender mejor las modalidades e instrumentos metodológicos y comprender su importancia en la investigación. El *feedback* por parte de docentes, desde su experticia en el tema, me ayudó a obtener un enfoque más crítico y a sentir que realmente había un aumento de calidad en mi trabajo.

Inicialmente, el *feedback* recibido me dejó con una mala sensación, e incluso llegó a desmotivarme, cuando a mí realmente me apasionaba el tema de mi trabajo. Buscar fuentes alternativas me ayudó mucho a sentir que avanzaba, a obtener comentarios específicos que realmente se ajustaban a mis necesidades en el proceso de aprendizaje. El *feedback*, tanto de estudiantes como de docentes, fue muy útil, porque me ayudó a mejorar la calidad de mi trabajo gracias a las crí-

ticas constructivas que me permitieron mejorar. Además, el *feedback* que me ofrecieron mis compañeras estudiantes me animó a seguir adelante y a volver a encontrar la motivación.

Dos experiencias contrapuestas de *feedback*

El contraste entre el *feedback* que recibí de la carpeta de aprendizaje del Prácticum y el trabajo de fin de grado me permite observar cómo la retroacción condiciona no solo la calidad del trabajo final, sino también mi propia vivencia del proceso de aprendizaje.

En el Prácticum, el *feedback* fue planificado, periódico y muy claro. Durante el proceso, sentí que mejoraba de manera gradual y veía la utilidad del *feedback* inmediatamente, además de ser completamente aplicable a las necesidades de mi trabajo. El *feedback* aportaba indicaciones sobre aspectos concretos de mi trabajo, era constructivo y entraba dentro de lo que yo, como aprendiz, estaba preparada para recoger e integrar (es decir, estaba en Zona de Desarrollo Próximo). Esto contribuyó a consolidar mi confianza en las decisiones tomadas y a percibir el *feedback* como un recurso que facilitaba mi autorregulación.

Por el contrario, en el TFG, los comentarios iniciales recibidos por parte del tutor resultaron ambiguos y poco operativos. Esta falta de claridad me generó desmotivación, obligándome a buscar activamente *feedback* alternativo en mi entorno académico y personal. Esto provocó que recibiera *feedback* en distintas medidas, y no de manera equilibrada –regularmente, a medida que avanzaba en el trabajo–, pero, a su vez, obtuve una diversidad de perspectivas: desde aportaciones técnicas y especializadas de docentes, que me ayudaron a concretar apartados de mi trabajo con información relevante, fuentes fiables y con un objetivo concreto de mejorar y completar mi trabajo previo, hasta apoyos emocionales y prácticos de compañeras, con sus revisiones más generales sobre aspectos globales del trabajo y sobre todo manteniendo mi motivación. En consecuencia, la mejora de mi trabajo se vio potenciada, aunque fue a partir de un esfuerzo mayor de autonomía y gestión personal.

En síntesis, la diferencia fundamental entre ambas experiencias radica en el modo en que se produjo el *feedback* y, en consecuencia, en la posibilidad de aplicarlo: en el Prácticum, como un proceso estructurado, sistemático y con impacto directo, con cambios visibles en el propio trabajo y una evolución en mi proceso de aprendizaje no tangible; en el TFG, como un recurso que tuve que reconstruir y complementar mediante iniciativas propias, aspecto que complicó su impacto más directo en mi trabajo.

Análisis de las experiencias

El relato de estas dos experiencias y sus puntos de contraposición permite aproximarnos a la importancia del feedback para el proceso de aprendizaje desde la perspectiva en primera persona. A lo largo del capítulo se ofrecen múltiples ejemplos de aspectos claves para que el feedback sea efectivo. Concretamente, las experiencias ponen el foco en los factores que pueden influir en que el feedback pueda ser aplicado, es decir, que los comentarios de feedback se conviertan en acción.

*Previamente, hemos mencionado que el feedback “accionable” sería aquello que ocurre entre tareas y las conecta (Boud & Molloy, 2013); así es como en la experiencia de “La carpeta de aprendizaje de las prácticas”, cuyo diseño consistía en “un total de tres entregas parciales, cada una con su *feedback* correspondiente y con la posibilidad de mejora tras recibirlo”, responde a esta idea de proceso en el cual el estudiantado puede tomar decisiones y adoptar un rol activo.*

Esa experiencia pone en evidencia, además, la importancia del diseño y la planificación del proceso de feedback para el aprendizaje. Ello se debe al efecto que tiene sobre la autorregulación del aprendizaje, en tanto que permite al estudiantado monitorear su progreso y poder aplicar mejoras, lo cual atribuye valor a los comentarios que recibe. En este sentido, que el feedback en el Prácticum fuera “planificado, periódico y muy claro” se corresponde con las condiciones establecidas por Henderson et al. (2019) en el diseño para la retroalimentación (véase la figura siguiente).

Por otra parte, la experiencia de evaluación entre iguales relatada provee un claro ejemplo de la relevancia de crear espacios que fomenten el diálogo entre compañeros y docentes, como ya destacan Nicol y MacFarlane-Dick (2006) al enunciar los principios de un feedback de calidad. Desde esta perspectiva, brindar oportunidades para ser evaluado por iguales y evaluar el trabajo de las propias compañeras implica “[...] situarse en una posición distinta a la habitual, adoptando un rol activo al valorar el trabajo de las compañeras, dedicando tiempo y esfuerzo [...] y desde el conocimiento de primera mano la dedicación que hay detrás del trabajo”. Sin duda, esto contribuye al desarrollo de habilidades necesarias para la capacidad evaluativa y el juicio crítico.

Asimismo, teniendo en cuenta que el feedback debería contribuir a la autorregulación del proceso de aprendizaje (Hernández Rivero et al., 2021), se pone en evidencia que un feedback efectivo y de calidad permite que el estudiantado ponga en marcha acciones para la mejora de sus trabajos como, por ejemplo, “[...] reorganizar las introducciones de los distintos apartados, mejorar la redacción de los objetivos planteados”; pero para ello es necesario que el profesorado sea capaz de entender y valorar el proceso de feedback, es decir, que cultive la cultura del feedback (Henderson et al., 2019).

Esto nos lleva a reflexionar sobre aquellas características que contribuyen a un mejor feedback (Cano et al., 2024); especialmente, las experiencias relatadas nos permiten constatar que no es suficiente con que los comentarios sean claros y pertinentes, sino que es imprescindible tener en consideración su temporalidad. En definitiva, un comentario puede ser claro y detallado, pero si no llega a tiempo, puede que ya no sea tan útil: “Si el feedback hubiera llegado antes, habría cambiado más cosas para mejorar el trabajo, pero ya no era el momento”. No podemos dejar de destacar la importancia de los criterios de evaluación, tanto los correspondientes a la ejecución como al propio proceso (Cano et al., 2024); ya que estos son orientadores fundamentales para que cada estudiante pueda realizar un seguimiento de su propio proceso; de lo contrario, ocurre que “me encontré con

nuevas dificultades: los criterios de evaluación eran más ambiguos, no había una extensión definida y tenía que decidir qué aspectos desarrollar y cuáles dejar fuera”.

Otra idea clave que podemos destacar del relato de estas experiencias es que no existen fórmulas mágicas para el mejor feedback, pero sí que debemos tener presente que el feedback está influido por las necesidades, el contexto personal y el contexto situacional de cada estudiante (Evans, 2013; Henderson et al., 2019). En este caso, al ser una estudiante a la cual “me gusta mucho ser consciente de cuál es mi punto de partida y ponerlo en contraposición una vez que termino una formación concreta”, el feedback debería posibilitar esta reflexión y ayudar a cerrar la brecha entre el rendimiento actual y aquel deseado (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006).

Sin duda, el relato de la experiencia del trabajo de fin de grado refuerza todo lo anteriormente mencionado sobre la relevancia de un feedback de calidad, pero sobre todo nos recuerda que el estudiantado es sensible a la calidad de los comentarios de feedback que recibimos (Ferguson, 2011) y que, en muchas ocasiones, cuando se presenta alguna de las barreras para la comprensión y aplicación del feedback (Winstone et al., 2017), ello puede provocar efectos como la desmotivación o la sensación de frustración, y por eso es fundamental ser capaces de buscar activamente otras fuentes o agentes de feedback que permitan mejorar y así contribuir al proceso de aprendizaje.

Reflexiones finales

Si miro atrás y me remonto al inicio de curso, me doy cuenta de que la reflexión sobre estas experiencias de *feedback* ha sido clave para mi aprendizaje. Participar en el proyecto COFE-I me llevó a ser más consciente de mi propio proceso de aprendizaje y a autorregularme de manera constante, fijándome en detalles y aspectos que hubieran pasado más desapercibidos en otro momento de mi formación.

Gracias al *feedback*, he mejorado la calidad de mis trabajos e incluso he modificado la forma en que me enfrento a las tareas: ahora leo las observaciones con calma, hago listas de prioridad con lo más relevante, reviso y contrasto mis dudas con los criterios de evaluación y no dudo en pedir ayuda si lo necesito, también a mis compañeras. Con toda esta experiencia, he podido ver que el *feedback* es un recurso esencial que debe ser interpretado, filtrado y aplicado de manera estratégica, y su ausencia (cuando no hay *feedback* o no es de calidad) es muy notoria.

Hoy valoro el *feedback* de un modo distinto a como lo hacía al inicio. Ya no lo veo como una simple corrección externa a mí, sino como parte de mi proceso de aprendizaje. Muchas veces, supongo que por cuestión de tiempo (“no llega”, “llega tarde y/o descontextualizado”, “no es tan detallado como nos gustaría”), tendemos a no darle continuidad; no obstante, es, sin duda, una oportunidad para crecer como estudiante y como profesional de la educación.

Creo que ahora soy más consciente de cómo aprendo, de cómo me organizo y de cómo interpreto lo que recibo. Ser más consciente significa ser capaz de analizar mis propias estrategias de trabajo, identificar aquello que me resulta útil y aquello que no, y asumir una actitud más crítica y reflexiva frente a las observaciones recibidas para tomar decisiones al respecto.

Sugerencias para otros estudiantes y para el profesorado

1. Si eres docente, brinda espacios para que tus estudiantes puedan definir sus objetivos, y dedica tiempo a conocerlos.
2. Si eres estudiante, busca activamente comentarios sobre tu trabajo cuando los necesites para poder avanzar hacia el objetivo que te has marcado.
3. Los criterios son orientadores fundamentales para poder interpretar y aplicar los comentarios con el fin de mejorar las tareas.
4. Incorpora diversidad de recursos para dar y recibir comentarios de *feedback*, especialmente teniendo en cuenta que deben llegar a tiempo para poder aplicarlos.

5. Al realizar una evaluación y proveer *feedback*, revisa los criterios para garantizar que es un *feedback* de calidad.

Modo en que el proyecto puede contribuir a la formación de un estudiante

Participar en el proyecto COFE-I me ha permitido ser más consciente de mi propio proceso de aprendizaje. Como estudiante, me ha ayudado a identificar críticamente qué estrategias me resultan útiles, qué recursos uso, cómo me siento a lo largo de mi proceso y en qué fase de mi aprendizaje me encuentro. Como futura maestra, me ha dado claves para asegurar un *feedback* con sentido en la práctica docente: un *feedback* que tenga un objetivo claro y que llegue en el momento clave para orientar y motivar al alumnado en su proceso de aprendizaje.

Cinco ideas clave del capítulo

- 1.** No existen fórmulas universales: el *feedback* debe adaptarse a las necesidades, contexto y características del estudiante.
- 2.** El *feedback* potencia la autorregulación: un proceso de *feedback* bien diseñado fomenta la autorreflexión, el monitoreo del progreso y la toma de decisiones autónomas, fortaleciendo el aprendizaje autorregulado.
- 3.** La temporalidad del *feedback* es clave: el momento en que se recibe el *feedback* puede determinar su utilidad. Un comentario útil pero tardío pierde valor, ya que puede faltar tiempo para aplicarlo.
- 4.** La evaluación entre iguales es una experiencia formativa muy enriquecedora: participar en procesos de coevaluación permite al estudiantado adoptar un rol activo, desarrollar juicio crítico y empatía, y valorar más profundamente el trabajo propio y ajeno.
- 5.** El *feedback* debe ser aplicable: un buen *feedback* no solo debe ser claro y detallado, sino también accionable, es decir, debe permitir al estudiante tomar decisiones concretas para mejorar su trabajo y aprendizaje.

Cinco recursos relacionados disponibles en internet

- 1.** Rúbricas para evaluar
<https://corubrics-es.tecnocentres.org/>

- 2.** Revisión de modelos de *feedback* - MISCA mode
<https://www.youtube.com/watch?v=R3PNjL7gul>

- 3.** Blog Investigación docente “Algunas estrategias para incorporar el *feedback* a nuestras clases
<https://investigaciondocente.com/2024/10/17/algunas-estrategias-para-incorporar-el-feedback-a-nuestras-clases/>

- 4.** Podcast Ernesto Panadero - Aprendizaje autorregulado y *feedback* #49
<https://jose Luis Serrano.net/podcast/aprendizaje-autoregulado-feedback/>

- 5.** Secuencias didácticas: Cano García, E., Martins Gironelli, L., & Grané, M. (2024). *El desarrollo del aprendizaje autorregulado a partir de las secuencias didácticas* [Informe]. Learning, Media and Social Interactions, Facultat d’Educació, Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/215963>

Referencias bibliográficas

Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712.

Cano, E., Martins, L., & Grané, M. (2024). *El desarrollo del aprendizaje autorregulado a partir de las secuencias didácticas*. Universidad de Barcelona. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/215963/5/AprendizajeAutorregulado.pdf>

Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62. <https://doi.org/10.1080/02602930903197883>

Henderson, M., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Molloy, E., & Mahoney, P. (2019). Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1401-1416. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1657807>

Henderson, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Phillips, M., Molloy, E., & Mahoney, P. (2021). The usefulness of feedback. *Active Learning in Higher Education*, 22(3), 229-243. <https://doi.org/10.1177/1469787419872393>

Hernández-Rivero, V. M., Santana-Bonilla, P. J., & Sosa-Alonso, J. J. (2021). Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 227-248. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.423341>

Knight, S. (2022). *Principles of good assessment and feedback*. JISC.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

Panadero, E., & Lipnevich, A. A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, 35, 100416. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416>

Ruwe, T., & Kuklick, L. (2025). Quality counts? Examining the role of feedback provider and feedback quality on students' feedback perceptions. *British Journal of Educational Technology*, 57, 272–298. <https://doi.org/10.1111/bjet.70011>

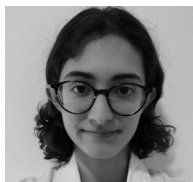
Strijbos, J. W., Narciss, S., & Dünnebier, K. (2010). Peer feedback content and sender's competence level in academic writing revision tasks: Are they critical for feedback perceptions and efficiency? *Learning and Instruction*, 20(4), 291-303. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.008>

Winstone, N. E., Nash, R. A., Rowntree, J., & Parker, M. (2017). 'It'd be useful, but I wouldn't use it': barriers to university students' feedback seeking and recipience. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2026-2041. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130032>

Capítulo 6

Sobre la importancia de una buena planificación

Judit Marqués Roura y Ana Remesal Ortiz (Universitat de Barcelona)

**Judit Marqués Roura**

Estudiante del grado en Biología en la Universitat de Barcelona. Sus intereses académicos se centran especialmente en la bioquímica, la microbiota, la biología celular y la nutrición, aunque durante la carrera también se ha interesado por otros ámbitos de la biología, como la neurociencia. Ha impartido clases particulares de química a estudiantes de segundo de Bachillerato y de matemáticas a alumnos de cuarto de la ESO. Además, en paralelo con los estudios, participa en actividades de voluntariado, como, por ejemplo, en la entidad CORAVIS. El conjunto de estas experiencias es un reflejo de su curiosidad, las ganas de aprender y la voluntad de compartir conocimiento e implicarse en su entorno.

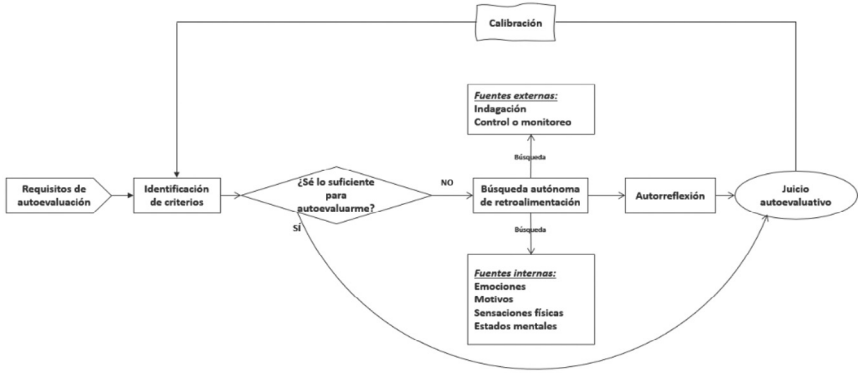
**Ana Remesal Ortiz**

Psicopedagoga y Doctora en Psicología de la Educación. Profesora agregada en el Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación en la Universitat de Barcelona. Sus líneas de investigación desde hace 25 años son: (1) la evaluación del aprendizaje, con énfasis en las concepciones del profesorado y más preocupada actualmente por el diseño de estrategias evaluativas promotoras del protagonismo del alumno y la excelencia educativa, y (2) el uso educativo de las tecnologías digitales, sobre todo desde la mirada metacognitiva, motivacional y emocional.

Mi nombre es Judit, y actualmente estoy cursando el segundo año de la carrera de Biología. Desde pequeña he sentido un profundo interés por la naturaleza. Recuerdo observar con detenimiento insectos sobre las hojas, fascinada por su anatomía compleja, disfrutar de los paisajes naturales del país en el que me crie y recoger piedras curiosas que, ante mis ojos, eran verdaderas joyas.

El capítulo que el lector tiene ante sí presenta la reflexión de una estudiante de Biología, Judit Marqués, sobre su propio proceso de abordaje y resolución de una tarea de estudios, y mis anotaciones interpretativas de acompañamiento (Ana Remesal, profesora de psicología educativa e investigadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje). Durante todo un curso académico, Judit y yo misma conformamos un tándem de reflexión sobre su proceso de autogestión del aprendizaje, dentro del proyecto COFE-I. Entre las dos nos planteamos dar forma a este capítulo siguiendo el ejemplo de Michael Ende en su Historia interminable. Las palabras de Judit aparecerán en negro; las mías, en azul. Lo hacemos así para conjugar dos miradas diferentes sobre un mismo proceso que es, al mismo tiempo, único, recursivo y eterno. La actividad de aprendizaje en torno a la cual se plantea la reflexión de la estudiante consiste en la celebración de un taller colaborativo donde diversos equipos de estudiantes tienen el encargo de buscar un conjunto de datos e información acerca del funcionamiento del sistema auditivo animal para compartir posteriormente con el conjunto de la clase.

Tomaremos como referencia para las siguientes reflexiones el modelo que proponen Yan y Brown (2017) expuesto en la figura siguiente. Según este modelo, todo proceso de aprendizaje se inicia con un primer paso autoevaluativo. Ante un nuevo reto, nos planteamos “¿Sé hacerlo?”, “¿Cuento con los recursos necesarios?”, “¿Cómo puedo o debo abordarlo?”. Por consiguiente, todo nuevo reto detona la necesidad de la planificación de la propia acción.



Traducción propia de Yan y Brown (2017).

.....
En las siguientes páginas acompañaremos a Judit en su camino. Leeremos siempre primero las palabras de Judit, seguidas de mi análisis.

Mis otros intereses, como la física y las matemáticas o la exploración de distintas técnicas artísticas a través del dibujo, me dificultaron la elección de la carrera universitaria. En parte, por eso elegí estudiar Biología: además de despertar un interés genuino en mí, es una carrera muy amplia, que abarca diversos campos del conocimiento y me brinda la posibilidad de definir una especialización más adelante. En cierto modo, fue también una manera de posponer una decisión definitiva.

.....
A todas luces, estamos ante una persona que muestra una fuerte motivación intrínseca por los estudios seleccionados. Su interés genuino por la disciplina que estudia se arraiga en la infancia.

La Biología es una ciencia que estudia la vida en toda su diversidad: desde la célula que se divide hasta las especies que evolucionan, pasando por todo tipo de procesos y cambios. En esta carrera aprendemos sobre campos tan diversos como la genética, la ecología, la botánica, la zoología y la fisiología, entre muchas otras disciplinas. Y con esta perspectiva multidisciplinar aprendemos a valorar la vida y a mirarla con otros ojos.

Judit es una estudiante consciente del valor de la disciplina que estudia. Toma nota del alcance de su conocimiento, incluyendo en ello implicaciones éticas y morales.

Se trata de una carrera que, como tantos otros grados universitarios, exige dedicación, constancia, esfuerzo y una gran organización. Y aunque el papel del estudiante es fundamental en el proceso de aprendizaje, no se puede pasar por alto la importancia del profesorado como guía y facilitador en este camino. Fue precisamente esta reflexión –sumada a la recomendación de una profesora que tuve en mi primer año de carrera, una verdadera apasionada de la docencia y el aprendizaje– la que me impulsó a participar en el proyecto COFE-I.

En las páginas siguientes nos adentramos de manera concreta en la actividad de enseñanza y aprendizaje que dio contenido y orden a nuestros encuentros de seguimiento durante el primer cuatrimestre del curso 2024-25.

La actividad sobre la que mi tutora, Ana, y yo hicimos seguimiento fueron las prácticas orales comunicativas (POC) de Fisiología Animal. Mis compañeros de grupo y yo teníamos cuatro horas para estudiar e investigar la fonorrecepción de los mamíferos para culminar la sesión con una exposición oral de la información encontrada. Al menos, eso era lo que yo tenía entendido que haríamos.

Hemos visto aquí el primer encuentro con la actividad y también el primer paso del modelo de aprendizaje autorregulado por autoevaluación. La estudiante representa la actividad, se hace una imagen mental de lo que deberá hacer. Esta imagen le permite anticiparse a aquello que la persona docente y sus compañeros de estudio esperarán de ella. A pesar de la información recibida por instrucciones directas, podemos apreciar un ligero margen de decalaje entre lo indicado por el docente y lo imaginado por la alumna, apoyado también en el nombre mismo de la actividad: “prácticas orales comunicativas”, o POC en la jerga interna de los participantes del curso.

Finalmente, la actividad consistió en la resolución de unas preguntas en grupo mediante la bibliografía pertinente y su posterior corrección en esa misma sesión de clase, oralmente. El contenido de la sesión entraría en uno de los exámenes parciales y contaría como temario dado en clase.

Judit pasa por un primer momento de decepción, dado que utiliza la expresión “Finalmente, la actividad consistió en la resolución de unas preguntas en grupo”. Desde la expectativa personal de una estudiante con un alto nivel de motivación intrínseca que busca “estudiar e investigar”, la actividad se reduce a la “resolución de unas preguntas en grupo” mediante el uso de recursos aportados y corrección colectiva en la misma sesión de taller. Ahora bien, ¿cómo se materializa esa decepción por la expectativa de un reto frustrado? En los siguientes párrafos acompañamos a Judit en este proceso, mientras responde preguntas específicas.

Pregunta: ¿Qué suele ser lo primero que haces, como estudiante, a la hora de afrontar una actividad de aprendizaje en tus estudios de Biología?

Supongo que a nadie le sorprende que diga que, en una carrera con un temario tan extenso y denso como el de Biología, la organización es clave. La cantidad de contenido, la terminología compleja, la variedad de materias y la necesidad de mantenerse al día con prácticas, lecturas y trabajos hacen que una buena planificación sea una herramienta indispensable.

Para Judit, la Biología constituye un cuerpo de conocimiento que merece toda su admiración y respeto. Estudiar esta disciplina científica supone un reto constante, que ella está gustosa de afrontar poniendo en juego todos sus recursos personales.

No es de extrañar, pues, que compaginar todo esto con la vida personal y los intereses propios se convierta en una auténtica odisea si no se parte de una base clara. Por eso, considero fundamental comenzar por definir bien las prioridades y los objetivos personales. Saber hacia dónde quiero ir me ayuda a no perder el rumbo, y en momentos de

alto cortisol –mucho estrés, en la jerga biológica–, esa claridad puede ser lo que marque la diferencia entre rendirse o continuar. Cuando uno tiene esta base bien asentada, incluso tareas complejas o exigentes, ya sean individuales o grupales, dejan de percibirse como una fuente inmediata de angustia.

En el párrafo precedente constatamos la tendencia natural de Judit a preocuparse por sus estudios en avance a los acontecimientos. Otros estudiantes viven “al día”. No es el caso de Judit, porque ella disfruta de lo que aprende y quiere extraer el máximo rendimiento posible de su esfuerzo. Judit se anticipa y define “prioridades y objetivos personales”; estas decisiones la ayudan no solo a marcar un rumbo, sino también a valorar de manera continua su mantenimiento en ese camino, sobre todo en los momentos de alto estrés, en los que el reto personal es intenso: “rendirse o continuar”. Incluso más: anticiparse y planificar es, en sus palabras, la mejor manera de contrarrestar una posible “fuente inmediata de angustia”. Vemos, pues, ese procedimiento interno de búsqueda de contrastes personales con emociones, motivos, sensaciones físicas y estados mentales personales que guían la conducta de aprendizaje de Judit.

Ahora bien, no afronto del mismo modo una actividad individual que una en grupo. Por eso, creo que el primer paso, aunque pueda parecer evidente, debe ser siempre analizar bien de qué tipo de tarea se trata. En el caso de los trabajos individuales, suelo establecer un plan de trabajo personal, adaptado a mis tiempos y responsabilidades. Estimo el tiempo aproximado que me tomará realizar la tarea, busco la fecha de entrega y hago un hueco en mi –desafortunadamente– apretada agenda, tratando de dejar días de margen para los imprevistos de última hora. Por otro lado, si la actividad es en grupo, doy prioridad a la comunicación y al reparto equilibrado de tareas.

Seguimos observando a una estudiante altamente conocedora de sus circunstancias personales que restringen su agenda. Su habilidad de autorregulación se hace extensiva a situaciones que requieren de la coordinación con otras personas, demostrando también empatía y una actitud proactiva hacia la gestión grupal.

Pregunta: Con la actividad que hemos seleccionado para este proyecto, las prácticas orales comunicativas (POC), ¿seguiste el mismo patrón o supuso alguna diferencia?

Los primeros días de clase, durante las presentaciones de las asignaturas, las POC me llamaron especialmente la atención por el tipo de propuesta que planteaban. La idea de realizar una actividad práctica y aplicada me pareció muy estimulante. Nunca había hecho algo parecido y eso despertó en mí una mezcla de curiosidad, motivación y un cierto respeto, como suele ocurrir cuando nos enfrentamos a situaciones nuevas, desconocidas. Como la actividad se realizaba íntegramente en clase, en un bloque de cuatro horas, no tuve que reorganizar mi agenda ni buscar tiempo extra para llevarla a cabo. Sin embargo, como soy muy inquieta y no me gusta dejarlo todo en manos de la Judit del futuro, decidí anticiparme un poco. Investiagué por mi cuenta, vi algunos vídeos introductorios, hice esquemas y dibujos para fijar conceptos básicos y consulté la bibliografía recomendada para traer algún libro el día de la sesión. Quería ir con una base que me permitiera disfrutar más de la experiencia, entender mejor lo que hacía y sentir que tenía cierto control sobre la situación. Ahora, varios meses después, puedo decir que fue una muy buena decisión: no solo resolví algunos ejercicios con mayor soltura, sino que también me permití ir más allá, relacionar ideas, hacerme preguntas y sentir que realmente estaba aprendiendo, no solo cumpliendo con una tarea.

Tal como se puede apreciar en el párrafo anterior, también en esta ocasión de las POC, Judit es fiel a sí misma evidenciando una motivación personal intensa que revierte en un elevado nivel de autoevaluación inicial y la identificación de posibles puntos débiles. Ante estas posibles debilidades identificadas, Judit busca fuentes de información fiables -la bibliografía recomendada-. La seguridad personal que le aporta esta anticipación le facilita la vigilancia metacognitiva suficiente para llevar un control riguroso de todo su proceso de resolución, profundizando más allá del frecuente cumplir con la tarea para aprobar. Esta acción de la estudiante se relaciona con lo que en la literatura del ámbito conocemos como búsqueda o consulta de “comparadores” para

fomentar el juicio comparativo (Bartholomew et al., 2022; Bisson et al., 2016). La comparación con elaboraciones similares o emparentadas permite al estudiante o aprendiz establecer puntos de referencia para valorar su propia ejecución.

Pregunta: ¿Cuáles son para ti los puntos importantes de una buena planificación? ¿Qué aspectos necesitan ser bien revisados?

Para mí, una buena planificación se sostiene sobre tres pilares fundamentales: la claridad, el realismo y la flexibilidad. La claridad es esencial para saber qué se espera exactamente de la actividad, qué objetivos tengo y en qué plazos debo cumplirlos. El realismo me ayuda a no sobrecargarme y a adaptar la planificación a mi tiempo y energía reales, evitando frustraciones por no cumplir metas poco alcanzables. Y la flexibilidad me permite adaptarme a los imprevistos sin sentir que todo el plan se derrumba.

Primer nivel de condiciones de calidad de la planificación de Judit: Claridad. Realismo. Flexibilidad. Sin duda, todos tenemos mucho que aprender de Judit. De nuevo reconocemos en su reflexión el modelo que tomamos como referencia: la necesidad de contrastar el punto de partida con los objetivos que plantean el estado deseable (claridad); la toma en consideración de las circunstancias personales y contextuales (realismo), lo cual incluye primordialmente la autoevaluación del estudiante y la detección de debilidades y potencialidades; la conveniencia de mantener la vigilancia metacognitiva y la autogestión emocional necesarias para monitorear las propias acciones, la superación de obstáculos y el cumplimiento de los objetivos planteados.

Además de estos tres puntos, cuando me organizo suelo prestar especial atención a otros aspectos que considero clave: la complejidad de la tarea, el tiempo disponible y la prioridad de cada actividad. Todos ellos están muy interrelacionados entre sí. Para mí una tarea se vuelve más urgente cuanto menos tiempo tengo para realizarla y cuanto más compleja es. Clasificar las tareas me permite ser consciente del esfuerzo y tiempo necesarios para cada una, lo que me ayuda a tomar decisiones más acertadas. Asimismo, siempre que puedo, intento dejar

unos días de margen previos a la entrega por si surgen imprevistos. Al final, considero que una buena planificación no debe ser aquella que te dice exactamente qué hacer cada hora, minuto y segundo del día, sino aquella que constituya una guía que te permita avanzar de manera más tranquila.

Segundo nivel de condiciones de calidad de la planificación de Judit: Complejidad de la tarea. Tiempo disponible. Orden de prioridad. En un segundo nivel de análisis de la planificación, Judit misma identifica otros tres elementos clave que nuevamente evidencian su alto nivel de autorregulación y su capacidad de dotarse a sí misma del feedback interno necesario para estos procedimientos. Los elementos que señala demuestran que dedica tiempo a analizar la naturaleza de la actividad de aprendizaje (o evaluación) planteada en cada curso; la consideración del tiempo disponible y el nivel de prioridad ponen de relieve su capacidad de tomar en cuenta un contexto complejo de demandas de estudio, donde cada actividad está inserta en un programa de curso más amplio y, a su vez, paralelo a otras materias. Pero, principalmente, quisiera resaltar la idea final de Judit sobre lo que constituye una buena planificación: aquella que permite el avance desde el bienestar emocional.

Pregunta: ¿Qué papel desempeña esa primera planificación en el desarrollo final de la actividad?

La primera planificación, si bien es muy importante –no he dejado de insistir en ello–, no lo es todo. Siempre pueden producirse acontecimientos inesperados que te obliguen a modificarla. No obstante, es innegable que proporciona muchísima tranquilidad. A mí, organizarme me relaja, porque me permite ver que es posible, que se puede realizar con buenos resultados, que no se acaba el mundo. Paso a paso, se puede lograr. Además, contar con una planificación inicial me da una visión global de la situación, me permite ser consciente del trabajo que tengo por delante, anticipar posibles obstáculos y gestionar el tiempo de manera estratégica, lo que al mismo tiempo ayuda a minimizar contratiempos y errores.

En esta nueva reflexión, seguimos apreciando la importancia que tiene para Judit la anticipación de la actividad para poder gestionar adecuadamente su estado emocional ante cualquier situación que pudiera producirse. Esto le permite también mantener un elevado nivel de autocompetencia o autoeficacia, gracias a la fragmentación o dosificación estratégicas, sin perder de vista el objetivo final. En otras palabras, la segmentación de la actividad le permite una mejor gestión de sus recursos personales y una adecuación personal del reto que la actividad presenta. En cierto modo, podríamos pensar que la estudiante efectúa una “autopersonalización” de la actividad.

Pregunta: ¿En qué cambia (o no) tu modo de planificación cuando la actividad es individual o compartida con compañeros?

No hay duda de que organizarme me resulta más sencillo cuando la actividad es individual, puesto que los condicionantes únicamente giran en torno a mi ritmo, mis horarios y mi tiempo disponible. En contraste, una actividad grupal requiere de muchísima más coordinación. En este caso, la comunicación es clave, y precisamente por eso, cuando tengo un trabajo de este estilo, me gusta agendar una primera “reunión” en la que se ponga de manifiesto la disponibilidad horaria de cada uno. Durante este encuentro, realizamos una primera lectura del trabajo y comenzamos a organizarlo. Definimos los objetivos clave, asignamos las partes del trabajo a cada miembro y acordamos las fechas de entrega. De este modo podemos distribuir la tarea de manera equitativa, teniendo en cuenta las habilidades e intereses de cada uno. Una vez que ya tengo claro cuál es mi papel en el proyecto, puedo organizarme de manera similar a como lo hago en un trabajo individual, con la diferencia de que en este caso también tengo que leerme las respectivas partes de mis compañeros antes de la entrega final y, si lo considero necesario, realizar sugerencias para mejorar el contenido.

La respuesta anterior refleja nuevamente el alto nivel de compromiso de la estudiante Judit, que se preocupa por la efectividad del grupo. Destaco dos aspectos de su reflexión: por una parte, la conveniencia de asignar tareas de “manera equitativa”,

pero también considerando el potencial de aportación de cada persona al proceso y resultado final conjunto, puesto que presta atención a “habilidades e intereses”. Este criterio cualitativo, si bien deseable, no siempre se produce entre el estudiantado, más preocupado por la fecha de entrega que por el contenido o la calidad del aprendizaje. Por otra, el compromiso y la exigencia –individual y grupal– de responsabilizarse de la calidad de la elaboración conjunta.

Pregunta: ¿Qué instrumentos usas para plasmar la planificación?

Antes solía depender de una agenda para organizarme, pero al comenzar la universidad dejé de utilizarla y desarrollé mi propio sistema de planificación. Creé e imprimí una plantilla con el calendario del curso académico, en la que voy anotando, a medida que transcurre el año, las fechas de exámenes, entregas y otros eventos importantes o evaluables. Esta plantilla está pensada para registrar los compromisos más fijos y me ayuda a mantener una visión general del curso y de mis metas largoplacistas. Para gestionar mis objetivos a corto plazo y organizar el estudio semanal, utilizo un documento en Google Docs. Allí tengo una *to-do list* con las tareas pendientes y una tabla con los días de la semana, donde anoto los objetivos diarios. El formato digital me permite realizar cambios con facilidad, lo que me brinda esa combinación de claridad y flexibilidad que tanto valoro. Este método, aunque yo le he hecho algunas adaptaciones, se lo debo a mi amiga y compañera de carrera Sara, cuyo aporte ha sido fundamental en la evolución de mi sistema de planificación y a quien me resulta imposible no mencionar.

La referencia de Judit a los instrumentos que utiliza para la planificación personal nos revela nuevamente su capacidad de analizar el contexto y las exigencias en múltiples planos de realidad: objetivos a corto plazo insertados en un plano mayor de objetivos a largo plazo. La visión semanal con tareas inmediatas, frente al desarrollo más amplio de los diversos cursos con el calendario académico. Para ello se identifican como esenciales las herramientas digitales que ofrecen ubicuidad y flexibilidad. La ubicuidad del instrumento –habitualmente ya inserto en el dis-

positivo personal de smartphone— es la cualidad necesaria que asegura la efectividad de la vigilancia metacognitiva, y garantiza la flexibilidad adaptativa.

Pregunta: La participación en este proyecto, ¿te ha hecho reflexionar de alguna manera sobre aspectos nuevos en los que no hubieras pensado?

Participar en este proyecto me ha hecho reflexionar sobre varios aspectos en los que quizás no habría reparado antes. En primer lugar, sobre cómo afronto una tarea: desde las expectativas y miedos que tengo al comienzo y el grado de preparación que considero necesario hasta los posibles inconvenientes que puedo anticipar y cómo los gestiono en el momento. En segundo lugar, aunque pueda parecer un poco cliché, las reuniones con Ana me han permitido conocerme un poco más a mí misma. Ya era consciente de mi tendencia al perfeccionismo y a la autoexigencia, pero gracias a estos encuentros he podido observar con mayor claridad cómo estas características moldean —y, en muchas ocasiones, dificultan— mi proceso de aprendizaje. Por último, este proyecto también me ha hecho reflexionar acerca de los juicios que suelo hacer sobre ciertas actividades académicas. Soy consciente de que a veces me muestro crítica con la dinámica o los métodos de evaluación del profesorado. Sin embargo, al ponerme en el lugar de quienes deben diseñarlos y aplicarlos, he comprendido que no es una tarea tan sencilla.

Cerramos este capítulo con las reflexiones personales de Judit sobre su propia participación en el proyecto y los efectos “colaterales” de nuestras conversaciones. A lo largo del semestre nos reunimos en tres ocasiones, siguiendo el paso marcado por la secuencia de exploración de los procesos de feedback interno: hemos conversado primero en torno a la planificación de la actividad; seguidamente, con mínima antelación a su entrega, y por último tras recibir Judit la retroalimentación correspondiente por parte del docente de la asignatura. En cada uno de estos encuentros, la estudiante aportó evidencias de un alto nivel de reflexión sobre sí misma y sus procesos de aprendizaje. El párrafo anterior es una muestra más de ello. Podríamos referirnos aquí al

proceso de desarrollo del denominado juicio evaluativo (Joughin et al., 2019; Tai et al., 2017), que nos habla de la necesidad de promover en los estudiantes la compleja habilidad de emitir valoraciones sobre las propias elaboraciones de aprendizaje, que en el futuro cercano serán -eso esperamos- elaboraciones en un contexto profesional de alta exigencia. Además, se pone de manifiesto precisamente el carácter cíclico de todos estos procesos, según nos indica el modelo propuesto por Yan y Brown (2017). Judit es una estudiante con un alto nivel de autorregulación, que recurre a su propia búsqueda de fuentes de retroalimentación tanto externas (por ejemplo, las condiciones de actividad o las herramientas de planificación) como internas (como su propia percepción de seguridad y autoeficacia en la consecución de los objetivos). Esta habilidad compleja del juicio evaluativo deviene más importante, si cabe, en el nuevo contexto retador que plantea la difusión de la inteligencia artificial (Bearman et al., 2024).

No quiero acabar este capítulo sin el necesario agradecimiento a Judit por su generosidad al cedernos su tiempo y compartirnos sus reflexiones. Celebro su éxito académico actual y futuro. De su participación en el proyecto extraemos diversos aprendizajes que compartimos aquí con otros estudiantes y docentes universitarios. Primeramente, constatamos cómo la participación regular en el proyecto que hemos llevado a cabo pudo contribuir a fomentar esa reflexión personal; valoramos positivamente que el acompañamiento en las entrevistas de tutelaje individual ayudaran también a la ganancia de agencia personal sobre el proceso de estudio de todos los estudiantes que colaboraron con nuestro equipo. Tal vez se considere poco realista la posibilidad de ofrecer un acompañamiento semejante de manera habitual en la práctica universitaria fuera de estas condiciones especiales de investigación. Sin embargo, como docentes universitarios sí podríamos incorporar diversas medidas de orientación al estudio relativamente sencillas y –por lo que hemos podido comprobar– con gran potencial de efectividad.

Cinco ideas clave del capítulo

- 1.** Son muchos los estudiantes motivados por aprender de una manera activa; como docentes, no podemos rebajar nuestras expectativas ante este protagonismo estudiantil. Debemos procurar que las prácticas de enseñanza y aprendizaje que planteamos en nuestros cursos ofrezcan retos adecuados.

- 2.** El estudiantado necesita y agradece orientación específica para la planificación del estudio. A su vez, esta orientación debe ser flexible y respetuosa con una variedad posible de procesos y preferencias individuales.

- 3.** Una buena orientación para la planificación cobra sentido cuando planteamos a nuestro alumnado actividades complejas, realistas y auténticas, que ponen en jaque sus competencias disciplinares y transversales. Además, estas actividades serán tanto más apropiadas cuando se planteen como mínimo en el medio plazo y requieran de diversos pasos de entrega y revisión. De este modo, la planificación es necesaria y se valora como herramienta útil.

- 4.** Esta misma planificación personal del estudio necesita contemplar y gestionar el tiempo en diversos planos: lo urgente a corto plazo, lo importante a medio plazo y lo conveniente en el largo plazo del curso completo. Una planificación únicamente centrada en lo urgente a corto plazo finalmente no es una buena planificación. La planificación de calidad anticipa y prepara para poder cumplir los objetivos establecidos, ayudando a establecer prioridades y ajustar recursos.

- 5.** Una buena planificación se beneficia de instrumentos de externalización o visualización. Esta visualización ayuda a la memoria, a la monitorización del proceso y, por consiguiente, a la autorregulación del sujeto aprendiz. Pero más allá incluso, una herramienta de visualización facilita el compartir con otros y comparar objetivos, procesos y estrategias.

Cinco recursos relacionados disponibles en internet

Los siguientes recursos han sido seleccionados como fuentes interesantes para el asesoramiento al estudiantado a la hora de organizar su propia planificación de estudios. Con frecuencia, la orientación para el estudio se limita a técnicas de estudio específicas para sesiones de estudio con principio y fin a corto plazo (cómo organizar el espacio, cómo organizar la información, recursos concretos para la lectura activa, etc.). Hemos seleccionado cinco webs de autoría institucional que precisamente amplían el foco de la mirada al medio y largo plazo, ofreciendo recomendaciones de planificación global de la actividad de estudio.

1. Orientaciones para optimizar el estudio de la Guía de la BUS. <https://guiasbus.us.es/estudio/tecnicas>
2. Planificación académica: cómo crear un calendario de estudio efectivo de la UnNet.es. <https://unnet.es/planificacion-academica-como-crear-un- calendario-de-estudio-efectivo/>
3. Planificación de estudios: Herramientas y hábitos para destacar de Collegiate. <https://www.collegiate-ac.es/noticias-para-estudiantes/planificacion-de-estudios-herramientas-y-habitos/>
4. Cómo hacer un *planning* de estudio paso a paso de iLERNA. <https://www.ilerna.es/blog/como-hacer-plan-estudio>
5. 7 aplicaciones para estudiar y mejorar tu rendimiento en la Universidad de CIS University. <https://www.cis-spain.com/blog/7-aplicaciones-para-estudiar-y-mejorar-tu-rendimiento-en-la-universidad/>

Referencias bibliográficas

Bartholomew, S. R., Mentzer, N., Jones, M., Sherman, D., & Baniya, S. (2022). Learning by evaluating (LbE) through adaptive comparative judgment. *International Journal of Technology and Design Education*, 32(2), 1191-1205. <https://doi.org/10.1007/s10798-020-09639-1>

Bearman, M., Tai, J., Dawson, P., Boud, D., & Ajjawi, R. (2024). Developing evaluative judgement for a time of generative artificial intelligence. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(6), 893-905. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2335321>

Bisson, M. J., Gilmore, C., Inglis, M., & Jones, I. (2016). Measuring conceptual understanding using comparative judgement. *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education*, 2(2), 141-164. <https://doi.org/10.1007/s40753-016-0024-3>

Joughin, G., Boud, D., & Dawson, P. (2019). Threats to student evaluative judgement and their management. *Higher Education Research & Development*, 38(3), 537-549. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1544227>

Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2017). Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76(3), 467-481. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>

Yan, Z., & Brown, G. T. L. (2017). A cyclical self-assessment process: towards a model of how students engage in self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1247-1262. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1260091>

Capítulo 7

Aprender a ciegas: lo que revela la ausencia de *feedback* en la vida universitaria

Ana Prados Mignorance (Universitat de Barcelona)
y Maite Fernàndez-Ferrer (Universitat Oberta de Catalunya)

**Ana Prados Mignorance**

Graduada en Pedagogía por la Universitat de Barcelona. Estudiante del grado de Psicología en la Universidad Oberta de Catalunya. Apasionada por la educación, con experiencia en voluntariado de acompañamiento socioemocional y estimulación cognitiva con personas de la tercera edad, así como en repaso con niños con Necesidades Educativas Especiales. Participa en el codiseño y la recogida de datos del proyecto de investigación COFE-I de la Universitat de Barcelona. Cuenta con experiencia en asesoramiento pedagógico y en la elaboración y distribución de recursos pedagógicos en el Centro de Recursos Pedagógicos de Castelldefels.

**Maite Fernández-Ferrer**

Doctora en Educación y Sociedad por la Universitat de Barcelona (UB), es profesora y vicedecana de Alianzas, Comunidad y Cultura en los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), donde dirige el grado en Educación Primaria. Es colíder del Grup de Recerca en Educació (GREDU-UOC) y su investigación se centra en la evaluación de los aprendizajes, el desarrollo competencial y los procesos de *feedback* en la educación superior. Ha participado y liderado proyectos competitivos nacionales e internacionales sobre evaluación y autorregulación del aprendizaje, entre ellos EFICCA3 y COFE-I, dedicados al estudio del *feedback* internalizado en el estudiantado universitario. Ha realizado estancias de investigación en la University of Cape Town y en la Universität zu Köln, y cuenta con publicaciones en libros y revistas científicas indexadas en el ámbito de la evaluación educativa.

En la actualidad, muchos estudiantes consideramos que la educación universitaria está lejos de parecer una buena preparación para el futuro laboral. Por lo menos, esta es mi percepción como alumna de cuarto de Pedagogía (Universitat de Barcelona) y segundo de Psicología (Universitat Oberta de Catalunya). Aunque esta visión no se aplica a la totalidad de docentes universitarios, son pocos los que otorgan importancia a aspectos como el *feedback*, que resultan imprescindibles para poder seguir mejorando como profesionales.

La reflexión inicial de Ana coincide con lo que la literatura ha señalado durante años: una gran parte de la evaluación universitaria sigue siendo predominantemente sumativa, centrada en calificaciones y orientada al rendimiento inmediato, más que en el aprendizaje (Boud & Molloy, 2013). Este modelo tiende a reducir el feedback a un acto puntual asociado a la calificación, lo cual impide que cumpla su función formativa. Desde COFE-I se busca precisamente desvelar cómo vive el estudiantado esta ausencia de retroalimentación y cómo afecta a su agencia, a su autorregulación y a su desarrollo profesional futuro, en un contexto donde la evaluación continua está presente en el discurso, pero no siempre en las prácticas reales.

Esta falta de retroalimentación fue una de las sorpresas con las que me encontré en mi entrada a la educación universitaria. En cierta parte, el impacto fue mayor por el estilo de educación del que solemos venir, ya sea de ciclos superiores o, como en mi caso, de bachillerato. Y aunque no son los modelos educativos ideales, considero que resultan más eficaces como preparación, precisamente por este factor de *feedback*. Y es que, ¿cómo se puede mejorar si no sabes en qué has fallado? Esta es la pregunta central y la que más pone entre las cuerdas este tipo de educación tan despersonalizada y numérica.

Lo que expresa Ana es un ejemplo claro de lo que Nicol (2021) denomina la “dependencia del feedback externo”: cuando la única fuente de información es la nota, el estudiante carece de los comparadores necesarios para saber si progresa o no (es decir, referencias internas y externas que permiten al estudiante inferir calidad). La transición desde modelos educativos con

mayor interacción docente-estudiante hacia uno más masificado y burocratizado provoca un vacío en términos de feedback literacy (Carless & Boud, 2018). Aunque los modelos previos no sean ideales, el hecho de disponer de más momentos de interacción y comentario hace que el estudiantado perciba mejor su progreso. Es por esto que el proyecto COFE-I permite observar cómo los estudiantes, al no recibir retroalimentación explícita, buscan generar comparaciones internas o informales para poder seguir avanzando.

Es común entregar una pequeña actividad o un trabajo extenso y no recibir más que una nota en un listado de 70 NIUB donde no aparece ni tu nombre. Ni tan solo cuando el trabajo supone un gran porcentaje de tu calificación final, consigues recibir más que esa nota, o como mucho un comentario genérico que el resto de tus compañeros también han recibido con las mismas palabras. En algunos casos, puede que se te indique algún error, pero son pocos los docentes que dedican unos minutos a escribir un mensaje personalizado donde se evalúa el trabajo planteando sugerencias para mejorarlo y enfatizando en aquellas partes bien logradas, porque, si se hace, siempre se centran en los errores.

Ana introduce una cuestión clave: la ausencia de personalización en el feedback. Según la literatura, el feedback genérico, no contextualizado y no orientado a la acción tiene muy bajo valor formativo (Hattie & Timperley, 2007). No permite al estudiantado activar los procesos cognitivos y metacognitivos necesarios para entender qué hizo bien, qué necesita mejorar y cómo puede hacerlo. Según Panadero (2017), la autorregulación se activa cuando el estudiante puede contrastar su desempeño con criterios claros, comprensibles y aplicables. En ausencia de estos, la autorreflexión se vuelve superficial. La falta de personalización que menciona Ana coincide con uno de los principales problemas identificados en la literatura: el feedback que no está vinculado a la tarea ni al proceso carece de valor formativo (Carless & Boud, 2018). Además, limita el desarrollo del juicio evaluativo, entendido como la capacidad de valorar la calidad del propio trabajo y el de los demás (Tai et al., 2018).

En el caso de los exámenes, resulta aún más complicado evaluar correctamente los aprendizajes de un alumno. Aunque todos sabemos que no son la forma más inteligente de medir el conocimiento, siguen siendo las formas de evaluación más utilizadas en el ámbito académico, y el universitario no es la excepción. Este modelo, que tiende a centrarse en los resultados finales, basándose en los aciertos y errores o, en el mejor de los casos, en preguntas de desarrollo, deja por el suelo todo el proceso y contexto del estudiante. Y es que los profesores que suelen optar por este tipo de evaluación, y aun habiendo realizado muchos trabajos o actividades que requieran de más tiempo, razonamiento y aplicación de los aprendizajes, el examen suele tener el mayor porcentaje en la nota final, demostrando que el esfuerzo y el progreso poco importan en esta educación.

La crítica de Ana está estrechamente alineada con las limitaciones del feedback centrado en el resultado. La evaluación enfocada en el examen reduce la agencia del estudiante y no genera condiciones para el aprendizaje profundo (Lui & Andrade, 2022). Cuando el foco está en aprobar, los procesos de comparación, reflexión y toma de decisiones (que forman la base del internal feedback) quedan subdesarrollados. Esta estructura evaluativa dificulta también el desarrollo del juicio evaluativo (evaluative judgement), una competencia clave para cualquier profesional (Tai et al., 2018). Además, la literatura señala que el desarrollo profesional no surge de “aprobar exámenes”, sino de entender procesos, reconocer errores y establecer conexiones significativas (Panadero et al., 2019). La estructura evaluativa descrita por Ana impide precisamente eso y alimenta una lógica de aprendizaje superficial (Biggs, 1999).

En concreto, lejos de lo justo o injusto que me parezca este tipo de evaluación y contando con los motivos por los que se suele escoger (gran número de alumnos, forma más rápida y objetiva, etc.), lo que realmente me preocupa es la ausencia total de *feedback* que hay en este modelo de evaluación. En la gran mayoría de los casos, el alumado ni siquiera podemos ver el examen que hemos realizado, solo sabemos la nota y ya. Por lo tanto, no tenemos ni idea de qué hemos hecho bien o mal y es esta ignorancia la que resulta en cierta parte

peligrosa, ya que, ¿qué clase de profesionales vamos a ser en un futuro si ni tan solo sabemos los errores que cometemos?

Lo que realmente resulta frustrante es del tipo de carreras desde las que estoy comentando esto, ya que son grados que requieren relaciones interpersonales, empatía y personalización, tres cosas que poco se ven en unas aulas donde los docentes no tienen ni tiempo para poder aprenderse los nombres por la gran carga lectiva que llevan. Y si en carreras como Psicología o Pedagogía se sigue implementando este modelo tan despersonalizado y competitivo, ¿qué clase de motivación nos proporciona a los alumnos?

Aquí aparece un punto fundamental: la dimensión emocional del feedback. Winstone et al. (2017) recuerdan que la capacidad de un estudiante para usar el feedback depende en gran medida de su percepción de apoyo, seguridad y reconocimiento. Y explican que la motivación y la percepción de autoeficacia del estudiante están profundamente ligadas a la calidad del feedback recibido. Cuando la retroalimentación es inexistente o fría, los estudiantes interpretan que su esfuerzo no importa y, como muestra Ana, emergen emociones de frustración, desconexión y pérdida de sentido académico. COFE-I recoge cómo estas emociones influyen en la capacidad del estudiante para activar comparaciones internas y regular su propio aprendizaje. Desde la perspectiva, estas emociones de logro negativas pueden disminuir la atención, la persistencia y la disposición a asumir retos, generando un círculo vicioso difícil de romper (Ryan & Henderson, 2018).

Y es que lo que he podido percibir en mis compañeros es una especie de apatía y frustración generalizada por no encontrarle un sentido a aquello que estamos estudiando. La motivación y las expectativas han decaído al ver que en la mayoría de las ocasiones lo único que se valora es el examen final y que es absurdo esforzarse más allá de lo que entre en esa prueba. Y esta frustración aumenta por esa sensación de no estar preparados para ejercer en un futuro, de sentir que no aprendes.

Lo que describe aquí Ana coincide con un patrón ampliamente documentado: la desconexión entre evaluación y sentido profesional es uno de los problemas estructurales de la universidad actual. Como se comentaba anteriormente, las prácticas evaluativas centradas en el examen reducen la agencia del estudiante y debilitan el desarrollo de habilidades clave como la toma de decisiones, la reflexión crítica y la transferencia de conocimientos. Cuando el feedback no está orientado a la mejora, los estudiantes desarrollan una lógica estratégica (Nicol & McCallum, 2022): hacer solo lo necesario para aprobar. La investigación indica que esta lógica reduce el aprendizaje profundo, la transferencia y la autoeficacia. Es cuando el estudiantado recibe espacios estructurados para analizar su aprendizaje que esta desconexión disminuye y se fortalece la percepción de desarrollo competencial.

El resultado acaba siendo una gran reducción de las horas que dedicas, de la motivación y expectativas con las que te diriges a una asignatura o de las actividades no obligatorias. Lo cierto es que este desinterés se acaba expandiendo a otras asignaturas que sí plantean modelos más innovadores y personalizados, que acaban pagando las consecuencias del resto. Resulta inevitable comenzar a pensar que no vale la pena esforzarte tanto en las siguientes entregas si solo vas a recibir una nota o un comentario genérico. En muchos de estos casos se dejan atrás aspectos muy importantes como la planificación de la tarea, la búsqueda de recursos extras o la autorregulación, que en el proyecto COFE-I he observado que eran claves para el resultado final.

Este efecto contagio entre asignaturas es clave. Cuando la estructura evaluativa no reconoce el esfuerzo, los estudiantes ajustan sus estrategias hacia el mínimo viable (Boud, 2000). El testimonio de Ana muestra exactamente esta deriva. La planificación o el uso de comparadores, entre otros (elementos esenciales en la secuencia COFE-I), desaparecen cuando el entorno no refuerza su utilidad. Esta constatación reafirma la importancia de diseñar entornos en los que el feedback no sea un añadido puntual, sino un elemento nuclear del diseño de la asignatura.

Esta apatía descrita no solo afecta al ámbito académico, sino que también tiene un impacto emocional. Empiezas a ver la universidad como una pérdida de tiempo, a sentir que te has equivocado constantemente y a dudar de tus capacidades. De forma inconsciente, te vuelves más inseguro y te castigas por no tener la misma motivación, cuando realmente no hay muchos motivos que te ayuden a mantenerla.

La dimensión emocional del aprendizaje universitario, frecuentemente ignorada, es crítica. Las emociones influyen directamente en la capacidad de regular el aprendizaje. Cuando el feedback es escaso o inexistente, las emociones negativas proliferan, y esto afecta a la autopercepción del progreso. Ana lo explica con gran claridad (Chong, 2017). En ese sentido, el proyecto COFE-I ha permitido que los estudiantes pongan palabras a estas emociones durante las entrevistas (y las reflexiones en el entorno), lo cual constituye ya una primera forma de regulación emocional y cognitiva.

Comparándolo con los modelos educativos anteriores, el *feedback* constante y personalizado de los profesores, ya sea comentando personalmente los exámenes o trabajos, junto con un grupo mucho más reducido y unido de alumnos, hacían que de experiencias estresantes como el bachillerato tuvieras confianza en lo que sabías. Estos modelos se centraban constantemente en aquello que debías mejorar, proporcionando cierta seguridad y sentido al aprendizaje, dejando atrás el gran sistema competitivo e injusto que también suponía. Quizás es el momento de volver a adoptar estos elementos de modelos inferiores y comenzar a admitir que el *feedback* contextualizado no es solo un añadido a la educación, sino lo que realmente dota de sentido al proceso y la preparación como profesionales, y que la falta de este solo deja una nueva generación de profesionales de la educación inexperta y poco preparada para los retos que se van a encontrar en trabajos donde de poco sirve saber algo de memoria.

Aquí Ana introduce un concepto clave: el valor del feedback contextualizado. La literatura señala que la retroalimentación es más eficaz cuando está situada en la tarea, en el momento y en el contexto del estudiante (Nicol, 2021; Carless & Boud, 2018).

Este tipo de feedback genera comprensión y, sobre todo, confianza. El contraste que hace Ana con etapas educativas previas sugiere la relevancia de interacciones frecuentes y significativas. No se trata de idealizar esos modelos, sino de recuperar de ellos aquellos elementos que favorecen el acompañamiento real del proceso de aprendizaje.

Por ello, es necesario repensar este modelo y comenzar a darle valor a aquellos aspectos que un examen no puede medir, pero que resultan imprescindibles para tratar con personas. Porque mucho se habla de la importancia de las competencias, de la reflexión, del pensamiento crítico y de la sensibilidad, pero pocas actividades o trabajos he realizado en estos años donde realmente se pongan en práctica y pocos realizaré mientras en las aulas siga habiendo 70 personas y los profesores tengan esa carga lectiva.

El argumento de Ana remite directamente a la necesidad de alinear competencias, resultados de aprendizaje, evaluación y feedback. La evaluación basada en exámenes tiene escasa capacidad para medir competencias complejas o habilidades profesionales (Ajjawi & Boud, 2018). El feedback, en cambio, es el puente entre la tarea y el desarrollo de competencias. En la Educación Basada en Competencias (CBE) (Cano, 2008; Cano & Fernández, 2016), el análisis del proceso permite captar evidencias profundas de pensamiento crítico, toma de decisiones, reflexiones, etcétera.

Y centrándome más en mi experiencia como alumna en la Universitat Oberta de Catalunya, sin *feedback* no existe prácticamente ningún tipo de indicación de cómo estás progresando. Aunque sí que es más frecuente que se den este tipo de comentarios, en ocasiones suelen ser para resaltar errores o para decir que está bien, pero pocos profundizan sobre el verdadero estado del trabajo. Aunque estos entornos tienen ciertas ventajas como que te permiten autorregularte completamente, o que proporcionan mucha más libertad para poder estudiar cuando quieras, siendo esto un beneficio en función del contexto, la sensación es agri dulce, ya que a veces también sientes que vas completamente a ciegas y, de nuevo, no tienes muy claro si estás aprendiendo o no.

Las modalidades online, como cualquier otra modalidad, presentan beneficios, pero también riesgos claros para el feedback formativo. Investigaciones recientes muestran que, en entornos asincrónicos, el feedback debe ser aún más preciso, detallado y orientado a la acción (Nicol & McCallum, 2022). La experiencia de Ana evidencia un fenómeno frecuente: la autonomía percibida puede convertirse en desorientación cuando el estudiante carece de criterios claros o referencias externas sobre en qué punto se encuentra de su proceso de aprendizaje. En futuras investigaciones podría transferirse el proyecto COFE-I en otras modalidades, para conocer las decisiones en estos contextos híbridos u online.

Aunque yo solo he cursado un año completo y estoy lejos de poder describir si me siento o no preparada para ejercer, creo que al no recibir demasiada retroalimentación como alumna de una universidad presencial, no se diferencia tanto de cómo estoy aprendiendo en la universidad online, salvo que en esta puedo escoger más aquello que quiero estudiar e incluso las actividades están planteadas para aplicar una mayor transferencia al contexto laboral en comparación con las que me encuentro en la presencial.

Esta falta de diferencia me hace reflexionar en cómo desaprovechamos el hecho de tener un profesional que está impartiendo clases y, sobre todo, que es capaz de valorar el progreso de uno de sus alumnos, reconociendo sus aciertos y sus errores y motivándolo para crecer como profesional. La educación presencial está llena de oportunidades en torno al *feedback* y a la personalización del aprendizaje que estamos dejando escapar y que en ciertas ocasiones está haciendo de las universidades en línea una mejor opción.

El punto que señala Ana es crucial: la presencialidad ofrece oportunidades únicas para la retroalimentación en interacción, pero estas oportunidades solo existen si se diseñan intencionalmente. El feedback no ocurre “por defecto” en entornos cara a cara, del mismo modo que no ocurre en un aula virtual si no se planifica. Requiere tiempo, criterios y diálogo. La comparación que establece Ana muestra que, cuando estas oportunidades no se

aprovechan, la supuesta ventaja de la presencialidad se diluye, y el estudiantado percibe ambas modalidades como igualmente frágiles en términos de acompañamiento.

No obstante, aún tenemos la suerte de contar con docentes que realmente tienen vocación para enseñar y que acompañan en el proceso, demostrando que es posible ofrecer esta educación más humanista y centrada en el alumnado, que es la que te hace confiar que has escogido bien los estudios. Es este tipo de docentes el que te hace confiar en ti mismo, en tus conocimientos y capacidades y del que sientes que aprendes.

La figura docente que Ana describe encarna lo que la literatura denomina sustainable feedback o feedback sostenible (Carless et al., 2010): aquel que no solo mejora una tarea concreta, sino que promueve la capacidad de autorregulación a largo plazo. Este tipo de feedback implica diálogo, acompañamiento, reconocimiento y orientación estratégica. También supone confiar en la capacidad del estudiantado para interpretar y usar la retroalimentación, un aspecto central en el desarrollo de la feedback literacy.

De nuevo, me gustaría enfatizar en la carga emocional que supone esta falta de contacto y retroalimentación que genera en los estudiantes esa sensación de decepción y de no reconocimiento del trabajo realizado. Sin ir más lejos, personalmente he bajado considerablemente mi rendimiento estudiantil en cuanto a la dedicación en el grado, cosa que no ha influido prácticamente en mi rendimiento académico, viendo que ahora que me focalizo únicamente en las actividades evaluables, he conseguido sacar mejores notas. Esto refleja un panorama un tanto desesperanzador respecto a lo que forma un buen profesional, que no se parece en nada a lo que representa un buen estudiante.

El testimonio de Ana muestra una paradoja inquietante: esforzarse menos a veces se traduce en mejores notas, porque el sistema premia el rendimiento estratégico y no el compromiso profundo. Este fenómeno ha sido identificado por diversos

estudios como “aprendizaje superficial incentivado por la evaluación” (Biggs, 1999). En ese sentido, proyectos como COFE-I ponen en evidencia cómo el feedback significativo puede revertir esta tendencia, al permitir al estudiantado reorientar objetivos, comprender sus propios procesos e incluso reconectar con el sentido de su aprendizaje. La reflexión crítica que Ana realiza sobre su propia trayectoria es, en sí misma, una evidencia de ese potencial transformador.

Ahora más que nunca es cuando toca recuperar aquellos principios de la pedagogía activa que tanto se predica y poco se aplica, aquellos donde el profesor más que leer un PowerPoint o recitar unos apuntes, sitúa al alumno en el centro del aprendizaje, respetando sus ritmos y entendiendo la importancia del contexto. Con ello no estoy pidiendo una tesis sobre un trabajo o un examen, sino un simple comentario que demuestre que se le ha dedicado tiempo a evaluar aquello que has realizado y que te ayude a crecer como profesional. Se trata de aportar seguridad y generar cierta motivación, que nos ayude a no sentirnos perdidos, que es lo que ocurre cuando este *feedback* tan necesario no aparece.

Una nota no puede ser lo único que nos defina y mucho menos lo que determine qué buen pedagogo o psicólogo vas a ser. La sensación de que solo somos un número más y que lo importante es el expediente no deja salir el gran potencial que muchos de nosotros tenemos. Nos centramos más en quién saca la mejor nota, en lo mal que nos ha salido ese examen, en que podría haber estudiado más... en vez de en todo aquello que hemos aprendido o que hemos hecho bien. Nos autoexigimos una perfección académica que lo único que hace es poner una gran presión en el resultado, dejando de lado el proceso y la dedicación.

Es necesario volver a enfatizar la importancia de aquellos espacios informales, pequeños comentarios o reacciones que para un estudiante suponen un gran cambio. Es este tipo de *feedback* personalizado y cualitativo el que considero ideal para seguir avanzando en mi formación, para seguir confiriendo un sentido al aprendizaje.

La importancia del feedback informal y situado, que Ana destaca, es coherente con la literatura sobre comparadores naturales (Nicol, 2021). Los pequeños gestos, las microinteracciones y los comentarios espontáneos son, muchas veces, los elementos que realmente transforman el aprendizaje. De hecho, las entrevistas del proyecto COFE-I han evidenciado de manera habitual cómo una frase o una pregunta del docente desencadenaba procesos de reflexión profundos. El feedback informal, por tanto, lejos de ser accesorio, es estructural en la construcción del juicio evaluativo del estudiantado.

Cinco ideas clave del capítulo

- 1.** La ausencia de *feedback* personalizado en la universidad genera inseguridad, desmotivación y una desconexión creciente entre la evaluación y la preparación profesional.
- 2.** Los modelos de evaluación centrados en el examen y la nota favorecen estrategias superficiales de aprendizaje y dificultan el desarrollo de la autorregulación, el juicio evaluativo y el pensamiento crítico.
- 3.** El *feedback* contextualizado, situado en la tarea y en el momento adecuado, aporta sentido al aprendizaje y refuerza la confianza del estudiantado en sus propias capacidades.
- 4.** La dimensión emocional del *feedback* es central: sin reconocimiento ni acompañamiento, la retroalimentación pierde su función formativa y se transforma en una fuente de frustración.
- 5.** Proyectos como COFE-I muestran que es posible diseñar dispositivos que hagan visibles los procesos internos de aprendizaje, potencien el uso de comparadores y ayuden al estudiantado a reconstruir el sentido de su trayectoria académica.

Cinco recursos relacionados disponibles en internet

1. Guía de Active Self-Feedback de la Universidad de Manchester.

Este recurso gratuito, elaborado por la Universidad de Manchester, ofrece orientaciones muy prácticas para que el profesorado pueda diseñar actividades que hagan explícitos los procesos de *feedback* interno del estudiantado. La guía propone estrategias para ayudar a los estudiantes a comparar versiones de su trabajo, activar criterios de calidad, justificar decisiones y generar retroalimentación a partir de sus propios procesos cognitivos. Incluye ejemplos de actividades, preguntas guía y propuestas fácilmente transferibles al aula, tanto presencial como virtual. <https://assets.manchester.ac.uk/staffnet/files/itl/active-self-feedback-for-staff/#/>

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

Este catálogo, coordinado por Cano (2021), reúne un conjunto amplio de estrategias de *feedback* diseñadas específicamente para la docencia universitaria y orientadas a mejorar tanto la calidad de las devoluciones como la participación activa del estudiantado en el proceso evaluativo. Incluye propuestas de *feedback* informativo, actividades para promover la autoevaluación y la evaluación entre iguales, ejemplos de rúbricas, preguntas generadoras de reflexión y orientaciones para integrar el *feedback* en las distintas fases de la tarea. Su formato práctico y accesible permite que el profesorado identifique rápidamente qué estrategias pueden ajustarse a su asignatura y cómo implementarlas para potenciar la autorregulación y el aprendizaje profundo. <http://hdl.handle.net/2445/180814>

3. Claves para una buena práctica de evaluación en entornos de docencia mixta.

Este documento, elaborado por Cano, Lluch y Gil (2021), presenta un conjunto de orientaciones prácticas para evaluar en entornos de docencia mixta, combinando presencialidad y trabajo en línea de manera coherente y pedagógicamente sólida. El recurso aborda cómo diseñar actividades evaluativas que mantengan la continuidad entre ambos entornos, cómo garantizar criterios claros y compartidos, y cómo proporcionar un *feedback* ágil y formativo incluso cuando la interacción es limitada o distribuida. Su enfoque práctico incluye recomendaciones aplicables a cualquier asignatura universitaria, poniendo especial énfasis en la transparencia, la retroalimentación orientada a la mejora y la participación activa del estudiantado. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/180784>

4. Decálogo para la mejora de la docencia *online*.

Este decálogo, coordinado por Sangrà (2020), ofrece orientaciones clave para enseñar y evaluar en contextos híbridos o en línea, especialmente útiles cuando la presencialidad es discontinua. Entre sus aportaciones destaca el Capítulo III, elaborado por Cabrera y Fernàndez-Ferrer (2020), donde se presentan pautas prácticas para diseñar una evaluación en línea que sea formativa, transparente y sostenible. El capítulo aborda cómo proporcionar *feedback* claro y orientado a la acción, cómo utilizar evidencias variadas de aprendizaje y cómo promover la autorregulación del estudiantado en entornos virtuales. El documento, de acceso abierto, es una referencia valiosa para cualquier docente que quiera fortalecer sus prácticas de evaluación y retroalimentación en formatos digitales. <https://globaleducationforum.org/wp-content/uploads/2021/10/DOC-2-Decalogo-parala-mejora-de-la-docencia-online.pdf>

5. Estrategias de *feedback* interno para fomentar la autorregulación del estudiantado.

El proyecto “Estrategias de *feedback* interno para el despliegue de los nuevos currículos competenciales: hacia la autorregulación del aprendizaje del alumnado” (EFICCA3), liderado por Fernández-Ferrer y financiado por el Departament d’Educació, reúne un conjunto de vídeos y materiales generados en centros educativos que muestran prácticas reales de *feedback* internalizado orientadas a promover la autorregulación del alumnado. Los recursos presentan experiencias de éxito de distintas etapas educativas y permiten visualizar cómo docentes y estudiantes activan comparadores, analizan procesos, formulan preguntas de mejora y utilizan el *feedback* como herramienta para tomar decisiones sobre su aprendizaje. Además, los vídeos ilustran cómo se pueden diseñar secuencias de enseñanza que favorezcan la reflexión, la metacognición y la transferencia a nuevas tareas. <https://blogs.uoc.edu/eficca3/recursos-generats-pel-projecte/>

Referencias bibliográficas

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>

Biggs, J. (1999). What the Student Does: Teaching for Enhanced Learning. *Higher Education Research & Development*, 18, 57-75. <http://dx.doi.org/10.1080/0729436990180105>

Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.

Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking Models of Feedback for Learning: The Challenge of Design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 10.1080/02602938.2012.691462

Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>

Cano, E., & Fernández, M. (2016). Competencias de los egresados del Espacio Europeo de Educación Superior: relatos de vida de los nuevos estudiantes universitarios frente a los antiguos licenciados. *Revista de Docencia Universitaria (Red-U)*, 14(2), 187-203.

Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2010). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395-407. <https://doi.org/10.1080/03075071003642449>

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>

Chong, I. (2017). Interplay among technical, socio-emotional and personal factors in written feedback research. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43, 1-12. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1317712>

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Lui, A. M., & Andrade, H. L. (2022). The Next Black Box of Formative Assessment: A Model of the Internal Mechanisms of Feedback Processing. *Frontiers in Education*, 7, 751548. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.751548>

Nicol, D. (2021). The power of internal feedback: Exploiting natural comparison processes. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756-778. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>

Nicol, D., & McCallum, S. (2022). Making internal feedback explicit: Exploiting the multiple comparisons that occur during peer review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 47(3), 424-443. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1924620>

Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8(422). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D., & Lodge, J. M. (2019). Using formative assessment to influence self- and co-regulated learning: The role of evaluative judgement. *European Journal of Psychology of Education*, 34(3), 535-557. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0407-8>

Ryan, T., & Henderson, M. (2018). Feeling feedback: Students' emotional responses to educator feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6), 880-892. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1416456>

Sangrà, A. (coord.) (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. Editorial UOC.

Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: Enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76(3), 467-481. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>

Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting Learners' Agentic Engagement with Feedback: A Systematic Review and a Taxonomy of Recipience Processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>

Capítulo 8

Apropiarse del *feedback*

Mariona Grané Oro (Universitat de Barcelona)

**Mariona Grané Oro**

Es doctora en Pedagogía por la Universitat de Barcelona. Actualmente, coordina el grupo de investigación Learning, Media & Inclusion (LMI) y el Grupo de Innovación Docente en Evaluación con Tecnologías (GIDAT). Es miembro del Institut de Recerca en Educació (IRE) y del Observatorio de la Educación Digital (OED) de la Universitat de Barcelona. Su campo de estudio se centra en el diseño y la evaluación de recursos digitales orientados al aprendizaje, la integración de tecnologías digitales en entornos educativos y la mediación y el uso de pantallas durante la infancia y la adolescencia. Ha participado en diversos proyectos de investigación basados en el estudio de las potencialidades de las tecnologías en el desarrollo y los procesos de aprendizaje, desde la infancia hasta la educación superior, pasando por educadores y profesores. Es autora de diversas publicaciones científicas, artículos, libros e informes de investigación.

Cerramos el libro *El proceso de internalización del feedback* basado en la experiencia de los estudiantes que han participado en el proyecto “Comprensión de los procesos de *feedback* internalizado del estudiantado universitario” (COFE-I), y queremos hacerlo con algunas reflexiones que impulsen la creación de escenarios donde dichos estudiantes puedan procesar y reflexionar sobre las propias tareas y las retroacciones sobre ellas.

Y precisamente empezamos este libro con la visión clara de Villaroel y Herrera emplazando el concepto clave que hemos ido pensando capítulo a capítulo entre profesoras y estudiantes: el *feedback*, la retroacción. Y, con una premisa que nos acompaña en cada página, un *feedback* de calidad es necesario para que se produzca el aprendizaje. Como ellos mismos afirman, el *feedback* debe permitir que el estudiante construya su conocimiento y lo reconstruya cuando es necesario. Porque el aprendizaje es un proceso dinámico donde se requieren interacciones diversas, y en el que un *feedback* efectivo es significativo para la mejora continua (Mandouit & Hattie, 2023).

Sin embargo, estas páginas tienen la intención de evidenciar cómo una retroacción, aunque sea de calidad, no es suficiente para que la construcción de conocimiento tenga lugar. En cualquier caso, es necesario que esta retroacción sea comprendida, procesada, internalizada por la persona que aprende. Esto nos sitúa más allá de los sistemas e informaciones evaluadoras que recibe o gestiona el estudiante (*feedback* externo); y nos coloca ante la visión de Nicol (2021), que propone el *feedback* interno como el procesamiento de la información que recibe o recoge un estudiante al evaluar sus tareas y que es fuente de aprendizaje.

Hemos recabado la perspectiva de lo que significa el *feedback* desde el proceso de los estudiantes y esto representa una oportunidad para situarnos, como profesorado investigador, en su perspectiva. Cada capítulo ha contado con el punto de vista de una estudiante acompañada de una profesora investigadora. Este modelo reflexivo nos habla del momento académico de todas ellas, sus reflexiones a lo largo de todo un curso, las motivaciones, las creencias, los hábitos, las formas de buscar la evaluación de sus tareas, la comprensión de lo

que reciben, la valoración del *feedback* que reciben de sus profesores, y sus sistemas de organización en cada fase del proceso de aprendizaje académico.

En su reflexión, las estudiantes nos presentan las dificultades y dudas a las que se enfrentan con respecto al *feedback*, que son múltiples y afectan tanto al proceso de aprendizaje como a su bienestar personal.

Los problemas que ellas enfrentan son, en primer lugar, una ausencia de criterios de evaluación explícitos desde el inicio de una asignatura. A menudo, las estudiantes no saben qué se evalúa ni cómo se valora, y esta falta de claridad limita su capacidad para saber si su desempeño es adecuado, y, por tanto, merma su proceso de autorregulación.

Además, afirman que acostumbran a recibir *feedbacks* genéricos sobre una tarea, muchas veces para todo el grupo, y sienten que necesitarían más concreción para poder mejorar su actividad, y observar si su trabajo realmente está progresando. Según Mandouit y Hattie (2023), los estudiantes necesitan saber cómo mejorar sus trabajos; el *feedback* efectivo debe considerar lo que se ha hecho bien, lo que se debe mejorar y cómo se puede mejorar. Pero las retroalimentaciones que se entregan a todo el grupo como comentarios generales no siempre mantienen su nivel de aplicabilidad a las tareas concretas. Y enlazando con esta falta de concreción, algunas estudiantes comentan que, en ocasiones, tienen dificultades para comprender, y en consecuencia para aplicar, el *feedback* recibido. Esto lo viven como más grave cuando el *feedback* se reduce a una calificación numérica sin comentarios cualitativos.

Otra dificultad detectada es el hecho de recibir retroalimentación final con poco tiempo para implementar mejoras y realizar cambios significativos. Parece que el modelo predominante universitario sigue siendo finalista, sumativo y centrado en las calificaciones. Claramente esto dificulta que el *feedback* cumpla su función formativa y promueva el aprendizaje.

Esta situación genera en las estudiantes un impacto negativo. Ellas hablan de frustración, decepción, de no sentirse reconocidas por la tarea llevada a cabo, de desmotivación ante los trabajos univer-

sitarios, e incluso de desarrollar apatía ante la realización de tareas académicas que no les permiten sentir que aprenden.

Leyendo las narraciones de las estudiantes podemos observar que, tanto el profesorado cuando evalúa como las propias estudiantes con sus problemáticas detectadas, focalizan en el producto creado, en cada tarea, pero no en el aprendizaje que se lleva a cabo. Ellas perciben que no existen espacios estructurados para hablar sobre su aprendizaje, y algunas desarrollan una lógica estratégica centrada en aprobar en lugar de aprender, lo que debilita el desarrollo de sus habilidades en el proceso de construcción de conocimiento, como algunas profesoras detectan.

Acompañando estas reflexiones de las estudiantes, las profesoras-investigadoras han podido recoger estas vivencias y conectarlas con los fundamentos trabajados sobre la internalización del *feedback* y el desarrollo de la agencia de los estudiantes. Porque, tal y como hemos leído en las diversas aportaciones de las estudiantes, el proceso de internalizar, comprender, y procesar la información comparativa y la evaluación recibida es parte de un camino más amplio que permite desarrollar la autorregulación del aprendizaje. En este sentido, las profesoras han ido observando en las estudiantes la naturaleza cíclica del aprendizaje según el modelo de Zimmerman (2000), que describe al estudiante autorregulado como la persona capaz de gestionar activamente su aprendizaje mediante tres fases que están interconectadas y que poseen un carácter recursivo:

- La planificación: donde el estudiante define objetivos claros, selecciona estrategias apropiadas, anticipa obstáculos;
- la ejecución y control: supervisa su avance, ajusta concentración y esfuerzo, modifica sus estrategias según la retroalimentación que se dan o que se procura y
- la autorreflexión: cuando evalúa críticamente sus resultados, analiza su satisfacción y la fuente de sus logros, y utiliza este análisis para mejorar y seguir aprendiendo.

Las entrevistas y las estrategias de pensar en voz alta -el *think aloud*- (Panadero et al., 2025) nos muestran el pensamiento de las estudiantes

que han participado en el proyecto. De modo que, cuando leemos sus perspectivas, observamos alguna de estas fases a través del modo en que expresan su metaconocimiento, identificando cuándo, cómo y con qué estrategias trabajan mejor, fruto de su experiencia académica y de las reflexiones que el profesorado ha ido pidiendo a lo largo del proceso. Analizando sus reflexiones podemos observar el modelo de Zimmerman en los aspectos cognitivos, conductuales y motivacionales de la autorregulación del aprendizaje que van siendo capaces de gestionar y que expresan cuando hablan de sus procedimientos. En sus textos subyace la evidencia de una clara motivación intrínseca, que, tal y como planteaba Zimmerman (2008), actúa como motor fundamental que sostiene y potencia toda esta capacidad autorreguladora. Para el autor, la motivación es la variable personal que genera y mantiene la energía para realizar una tarea, pero, a su vez, la autorregulación influye en la motivación porque la ejecución de un trabajo, las atribuciones y las emociones experimentadas afectan directamente a las variables motivacionales más personales (Fong & Schallert, 2023).

Esta relación bidireccional entre la motivación y la autorregulación de las estudiantes se observa en sus reflexiones sobre las dificultades de comprender las evaluaciones que reciben en su vida académica, a menudo, finales, sumativas, descontextualizadas, pobres en contenido e incluso centradas en una calificación numérica, que no son comprensibles ni aplicables y carecen de valor formativo.

E incluso, en algunos textos descubrimos componentes emocionales vinculados a inseguridades y frustraciones, especialmente en momentos de no recibir retroalimentaciones de calidad que den respuesta a su necesidad de aprendizaje. Estas reflexiones que hemos recogido de ellas pueden llevarnos a pensar que la participación en el proyecto COFE-I, con las posibilidades de introspección sobre las propias estrategias de comparación, preparación y acción en cada fase de las tareas, acompañamiento y este componente emocional, ha supuesto una oportunidad de mejora de los procesos de gestión del propio aprendizaje, y un camino de reflexión para las estudiantes que han participado en él.

Finalmente, existe otro elemento que vamos observando en cada capítulo, y que va más allá del modelo de Zimmerman. En el diálogo de las profesoras-investigadoras, incorporan la perspectiva de que el desarrollo académico también tiene que ver con las relaciones entre iguales, un aspecto más social que aparece en el momento de la comparación, de evaluación entre iguales y que es fuente de procesos de corregulación, como ya observaron Panadero y Alonso-Tapia (2014), yendo más allá de los procesos más personales descritos en el modelo cíclico.

Recuperando la idea sobre la retroalimentación como información que incluye fuentes diversas (compañeros, documentos, ejemplos, profesores, etc.) y que implica la acción del estudiante, la visión socializadora del proceso es clave para internalizar y comprender el proceso de *feedback*. Ya en 2015, Panadero y Järvelä analizaron el concepto de *Socially Shared Regulation of Learning* (SSRL) para definir cómo los grupos regulan su trabajo colaborativo y cómo esto afecta a su experiencia de aprendizaje colectiva. Pero el SSRL implica esta idea de colectividad, con estrategias conjuntas, de grupo, negociadas y con participación activa de todos. Y, en cambio, las estudiantes que han participado en este libro, cuando reflexionan sobre la necesidad de tener diferentes fuentes de *feedback*, lo hacen desde la visión de necesidad individual. Ante la ausencia de *feedback* institucional efectivo y útil, las estudiantes buscan validación externa con compañeros y comparadores externos.

Para ellas es una forma de suplir la falta de una respuesta orientada del profesorado, mientras que para las profesoras investigadoras este es un proceso necesario y útil en su proceso de autorregulación. En este sentido, existen implicaciones pedagógicas claras cuando trabajamos para hacer explícita la retroalimentación para los estudiantes, ya sea desde la comparación con otros, desde la escritura reflexiva, o los pensamientos en voz alta, como hemos visto en los ejemplos de los capítulos de este libro.

En primer lugar, los estudiantes pueden desarrollar conocimientos metacognitivos y capacidades de autorregulación que más adelante implicarán menos dependencia del profesor y más competencia

para el propio aprendizaje (Nicol, 2021). Esto permite también dar la oportunidad a cada estudiante de autoevaluarse usando diferentes fuentes, y este primer razonamiento propio debe suceder antes de la intervención evaluativa y retroactiva del profesorado. Esto nos lleva hacia un cambio de enfoque educativo que pone énfasis en estas reflexiones y acciones comparativas personales, y colabora en el proceso de construcción de conocimiento como base para el aprendizaje, huyendo de modelos más centrados en el contenido y buscando poner en el centro el proceso de cada uno.

En segundo lugar, el profesorado debe diseñar estrategias educativas que permitan a los estudiantes construir este conocimiento a partir del proceso de comparación, interactuando con los recursos, los compañeros e incitando a la comprensión del *feedback* del profesorado. Porque los estudiantes son capaces de generar comentarios detallados y de alta calidad sobre su propio trabajo cuando se les guía mediante un proceso estructurado de comparación explícita. Este enfoque fomenta las habilidades de autorregulación y metacognitivas, que son esenciales para el aprendizaje permanente (Nicol & McCallum, 2022). Es necesario entonces estudiar cómo los estudiantes interpretan y utilizan la retroalimentación, para poder crear estos escenarios de reflexión y conexión.

En tercer lugar, parece evidente que el *feedback*, como ya apuntaban Henderson et al. (2021), no es un producto sino un proceso centrado en el estudiante, y al que los estudiantes deben ser capaces de dar sentido. Las páginas de este libro son un claro ejemplo de cómo las estudiantes lo viven, las preguntas del equipo de profesoras-investigadoras han ido desencadenando reflexiones autónomas de las participantes. Y tal y como proponen Panadero et al. (2025), la autoevaluación es principalmente un proceso interno, y es importante explicitar dicho proceso. Con la misma visión, Nicol (2021) define la retroalimentación interna como el nuevo conocimiento, ya sea conceptual, procedimental o metacognitivo, que los estudiantes generan cuando comparan su comprensión actual con alguna información de referencia como otros documentos generados en tareas similares, la interacción reflexiva con sus compañeros como iguales, la retroacción del profesorado, etcétera.

Las reflexiones escritas de las estudiantes en estas páginas ponen en evidencia que este proceso comparativo es el mecanismo fundamental que impulsa su aprendizaje, aunque ellas, como hemos comentado, lo sitúan desde la problemática de no tener un *feedback* efectivo por parte del profesorado, lo que les obliga a buscar un *feedback* externo.

Y siguiendo con esta idea, Nicol y McCallum (2022) cuestionan el enfoque tradicional en la calidad de los comentarios que los estudiantes ofrecen a sus compañeros, sugiriendo que el principal beneficio del aprendizaje proviene de los comentarios internos que ellos generan para sí mismos a través de la comparación. Es decir, el proceso que llevan a cabo los estudiantes para comprender y ser capaces de valorar su propio trabajo es lo que impulsa su aprendizaje, y permite evolucionar y mejorar. Cuando leemos a las profesoras-investigadoras dando respuesta y acompañando las reflexiones de las estudiantes, observamos cómo este proceso de autoevaluación también se produce socialmente, no es un acto aislado e individual. Las preguntas de las profesoras, las aclaraciones de cada pensamiento, la relación de este en cada proceso de trabajo académico y también las actividades de evaluación entre iguales, son el motor que induce esta internalización y provoca el aprendizaje.

Así, hemos aprendido que el *feedback* es un proceso interno activado por el estudiante, no un producto externo proporcionado por el profesorado (Nicol & McCallum, 2022), pero ciertamente se requiere de un escenario educativo que ponga en juego todos los elementos que el estudiante solicita para activarlo. Aquí el papel del profesorado es clave y también lo es la información que se pone en juego. Como hemos ido analizando en cada capítulo a cuatro manos, la posibilidad educativa y transformadora del *feedback* también depende del tipo de información que reciba o busque el estudiante, la calidad de esta información y el objetivo de esta (corrector, sugerente, reforzador, etc.); de cómo interacciona el estudiante con esta información y sus fuentes; y de cómo internaliza cada persona, cómo procesa activamente esta información para que constituya una fuente de nuevo conocimiento.

Este libro nos permite evidenciar cómo los procesos de autorregulación descritos cíclicamente por Zimmerman (2000) se producen en cada

estudiante cuando expresa sus acciones, y que las relaciones entre la motivación intrínseca y la autorregulación (Zimmerman, 2008; Panadero & Alonso-Tapia, 2014) existen desde las percepciones diversas. Pero hay un elemento que emerge en algunos diálogos y que añade una dimensión necesaria al proceso, y es la alfabetización evaluativa por parte de los estudiantes y del profesorado (Cano et al., 2024). La falta de *feedback* cualitativo y efectivo limita el desarrollo de la autorregulación del estudiantado. Sin comparadores claros, la autorreflexión de los estudiantes se vuelve superficial y no se desarrolla el juicio evaluativo para comparar el propio desempeño con estándares de calidad. Esto provoca que los estudiantes no aprendan a monitorear su progreso de manera autónoma. Cano et al. (2024) han analizado cómo el desarrollo del juicio evaluativo por parte de los estudiantes contribuye al desarrollo del aprender a aprender, y es posible que este progreso se lleve a cabo mediante las evaluaciones entre pares, y en atención a la calidad y el tipo de *feedback* recibido del profesorado. Una vez más, las cuestiones relativas a la calidad de las retroacciones recibidas por parte del profesorado y a las oportunidades para aplicarlas son la clave para los estudiantes en sus reflexiones a lo largo del libro. La alfabetización evaluativa del profesorado sigue siendo una dificultad fundamental para el aprendizaje del estudiantado.

La relación entre lo que vive y recibe el estudiante, lo que es capaz de procesar e integrar, y el conocimiento que logra construir con ello, es un ciclo recurrente, una rueda que permite al estudiantado continuar aprendiendo. Esta idea enlaza con la propuesta de Lipnevich y Panadero (2021), quienes nos emplazan a centrar la atención en la receptividad del estudiante porque la eficacia del *feedback* depende de lo que el estudiante haga a continuación con la información. Lo más significativo de este planteamiento es que, en educación, sigue siendo necesario recordarnos que no podemos reducir el aprendizaje a los contenidos o la información. Se requiere situar a quien aprende en el centro, y crear entornos donde aprender sea un proceso y la evaluación interaccionada una herramienta para construir saber.

Cuando hablamos de evaluación y concretamente de *feedback*, la “intención de educar” del profesorado, como defiende Meirieu (Irigoyen, 2022), se entrelaza fuertemente con la “intención de aprender”

del estudiante. El interés, la motivación y la responsabilidad de cada uno son el camino para lograr la agencia educativa. Seguir apoyando a nuestros estudiantes, trabajar para que los procesos de *feedback* sean efectivos y de calidad, abrir fuentes e interacciones con los recursos y las personas que aprenden, haciéndolos partícipes de un procesamiento activo, es el objetivo de este proyecto COFE-I, de esta investigación.

Por esta razón nos resistimos a cerrar este libro, no queremos dar por acabado el estudio sino mostrar que abre nuevas vías para seguir investigando las acciones internas de procesamiento del *feedback*, que ayudan al estudiantado a avanzar en su aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Cano-García, E., Jardí-Ferré, A., Lluch-Molins, L., & Martins-Gironelli, L. (2024). Improvement in the quality of feedback as an indication of the development of evaluative judgement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(6), 824-837. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2329170>

Fong, C. J., & Schallert, D. L. (2023). “Feedback to the future”: Advancing motivational and emotional perspectives in feedback research. *Educational Psychologist*, 58(3), 146-161. <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2134135>

Henderson, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Phillips, M., Molloy, E., & Mahoney, P. (2021). The usefulness of feedback. *Active Learning in Higher Education*, 22(3), 229-243. <https://doi.org/10.1177/1469787419872393>

Irigoyen, A. (2022). Entrevista a Philippe Meirieu. *Comunicació Educativa*, 35, 9-57. <https://doi.org/10.17345/comeduc20229-57>

Lipnevich, A. A., & Panadero, E. (2021). A Review of Feedback Models and Theories: Descriptions, Definitions, and Conclusions. *Frontiers in Education*, 6, 720195. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.720195>

Mandouit, L., & Hattie, J. (2023). Revisiting “The Power of Feedback” from the perspective of the learner. *Learning and Instruction, 84*, 101718. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101718>

Nicol, D. (2021). The power of internal feedback: Exploiting natural comparison processes. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 46*(5), 756-778. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>

Nicol, D., & McCallum, S. (2022). Making internal feedback explicit: exploiting the multiple comparisons that occur during peer review. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 47*(3), 424-443. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1924620>

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate?. Review of Zimmerman’s cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología, 30*(2), <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>

Panadero, E., & Järvelä, S. (2015). Socially Shared Regulation of Learning: A Review. *European Psychologist, 20*(3), 190-203. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000226>

Panadero, E., Pinedo, L., & Fernández Ruiz, J. (2025). Unleashing think-aloud data to investigate self-assessment: Quantitative and qualitative approaches. *Learning and Instruction, 95*, 102031. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.102031>

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal, 45*(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

