

# FEEDBACK EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Elena Cano García, Laura Pons-Seguí, Laia Lluch Molins



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA



## ÍNDICE

FEEDBACK EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	3
La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes universitarios .....	3
El feedback o retroalimentación .....	4
Modos de concebir el feedback .....	4
Fases en los procesos de feedback .....	5
Características de un buen feedback .....	7
Algunas posibles experiencias en el marco de las diversas concepciones de feedback.....	8
Feedback como información .....	8
Feedback automatizado con cuestionarios en entornos virtuales .....	8
Feedback individualizado sobre el propio trabajo del estudiante .....	9
Feedback individualizado con el empleo de registros .....	10
Listas de control .....	11
Escala .....	12
Rúbricas .....	13
Arxiu ad hoc.....	14
Feedback colectivo al grupo clase.....	14
Feedback dialógico .....	15
Dialogar para dotar de sentido .....	15
Dialogar ppara validar el proceso.....	15
Feedback como acción .....	16
Al inicio del proceso .....	16
Durante el proceso .....	17
Al final del proceso .....	20
Para saber más .....	22
Bibliografía referenciada .....	24
Bibliografía de ampliación.....	25

Cano, E., Pons-Seguí, L. y Lluch, L. (2020). Feedback en Educación Superior.  
Barcelona: Universidad de Barcelona.

Autoras Elena Cano García, Laura Pons-Seguí, Laia Lluch Molins.

Barcelona, abril 2020



## FEEDBACK EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Elena Cano, Laura Pons y Laia Lluch

Se presenta una breve guía de que se la retroalimentación o feedback y su sentido en la actualidad en el marco de la enseñanza superior con algunos ejemplos, sin ánimo de ser exhaustivos, que pueden contribuir a estimular el sentido formativo de las prácticas de evaluación.

### La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes universitarios

La evaluación es un proceso de recogida y análisis de datos que deben ser valoradas para poder tomar decisiones. En función del objetivo que tenga la toma de decisiones, la finalidad de la evaluación puede ser sumativa o formativa.

Una de las decisiones tiene que ver con la acreditación del grado de consecución de los objetivos o resultados de aprendizaje esperados (**finalidad sumativa**), lo que lleva a emitir una calificación. Este trabajo, de la que como docentes somos responsables, se debe hacer con las máximas garantías y rigor.

Ahora bien, la evaluación no sólo debe producirse al final de un proceso de aprendizaje para certificar el nivel de consecución de contenidos y objetivos, sino que puede convertirse en un proceso **PARA el aprendizaje**, que ayude a los estudiantes a aprender. Para que este propósito sea posible (**finalidad formativa**) son necesarias dos premisas: a) que la evaluación sea continua, que se produzca a lo largo del proceso de aprendizaje y b) que la evaluación se acompañe de algún tipo de retorno o retroalimentación (feedback)<sup>1</sup>.

Estas finalidades no son excluyentes. De hecho, se debería llevar una a cabo una evaluación formativa que permitiera acreditar el grado de consecución de los objetivos al terminar un curso o asignatura.

---

<sup>1</sup> En el marco de este documento se empleará indistintamente el término retroalimentación y el término feedback, dado que, en la literatura científica sobre el tema, aunque sea en idiomas varios, la palabra feedback es la más usual.

### El feedback o retroalimentación

#### Modos de concebir el feedback

Durante los últimos años ha cambiado la forma de entender en qué consiste y quién debe hacerse cargo de la retroalimentación. Sucintamente la evolución ha sido esta:

Tabla 1: Modos de concebir la retroalimentación o feedback

<b>Concepciones de retroalimentación</b>	<b>Definición de feedback</b>	<b>Responsabilidad por parte del docente y del estudiante.</b>
<b>Feedback como información</b>	El feedback es la información sobre el rendimiento o la comprensión de una tarea que recibe el estudiante (Hattie & Timperley, 2007).	Es responsabilidad básicamente de los docentes y ha de ayudar a cubrir la diferencia entre la ejecución que realizan los estudiantes y la ejecución ideal.
<b>Feedback como interacción</b>	El feedback es el diálogo sobre una tarea para favorecer el aprendizaje tanto en situaciones formales como informales (Carless, 2016).	Constituye una responsabilidad compartida. Se trata de dialogar para profundizar en el sentido de una tarea bien realizada.
<b>Feedback como acción</b>	El feedback es el conjunto de acciones que realizan los estudiantes para dar sentido a los comentarios recibidos y emplearlos para mejorar (Boud & Molloy, 2013; Carless & Boud, 2018).	Es una responsabilidad del estudiante. Tras recibir información sobre su proceso de trabajo o sobre el trabajo entregado, ha de involucrarse activamente con el fin de aplicar los comentarios recibidos y las reflexiones realizadas a futuros trabajos.

Fuente: Elaborado a partir de Carless (2019)

En esta línea, se puede ver cómo se ha pasado de una retroalimentación entendida como información -donde básicamente es el docente quien tiene la responsabilidad de ofrecer información a fin de reconocer la diferencia entre la tarea deseada y la tarea realizada por el alumnado-; a una retroalimentación entendida como proceso -donde la responsabilidad recae en el estudiante para que de manera activa aplique los comentarios futuros trabajos o tareas-.

### Fases en los procesos de feedback

La retroalimentación o feedback no debe darse al terminar una tarea. Puede comenzar con la comprensión y apropiación de los criterios por parte de los estudiantes, para que se planteen hacia dónde van (*Feed-up*), durante la tarea (*Feed-back*) y al final para reflexionar sobre cómo aprovechar estos aprendizajes para futuras tareas (*Feed-forward*) (ver imagen 1).

Respecto al *feed-up*, por ejemplo, algunas estrategias para orientar a los estudiantes hacia una buena ejecución pueden ser:

- Proveer a los estudiantes<sup>2</sup> de *exemplars* de otros años y que a partir de allí puedan inferir las cualidades de una buena tarea.
- Proceder inductivamente y que los estudiantes sugieran qué atributos consideran que debería tener un trabajo bien hecho y, en base a estas sugerencias, ir sistematizando sus aportaciones y, incluso, construir una rúbrica conjuntamente.
- Abrir un foro para explicar los criterios y que los estudiantes pongan ejemplos y comenten cada uno de estos criterios justo en el momento en que inician la tarea puede darles la oportunidad de interpretarlos mejor.

Es importante no sólo comunicar los criterios sino hacer los estudiantes corresponsables de su establecimiento y asegurar una comprensión profunda, que permita el desarrollo de procesos de autorregulación de los aprendizajes, en sus diversas fases, en este caso, vinculado a la fase inicial de planificación.

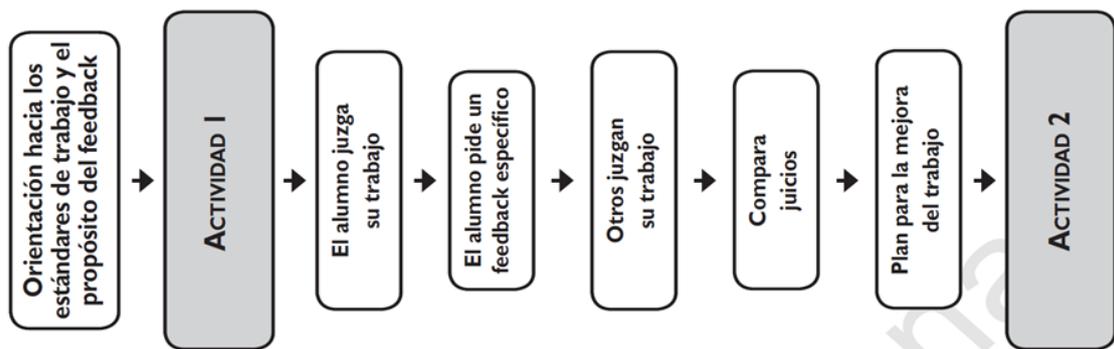


Imagen1. Ejemplo de proceso de retroalimentación

Fuente Boud & Molloy (2015, p.35)

<sup>2</sup> Cuando la literatura especializada habla de “exemplars” en ocasiones no se refiere únicamente a trabajos ejemplares de referencia sino también a modelos de autoevaluación, de evaluación entre iguales, etc. para que los alumnos tengan referentes de cómo realizar estos procesos.

## Feedback en Educación Superior

El *feedback* implica ir haciendo un seguimiento de la evolución del proceso de aprendizaje durante el curso de forma que los estudiantes tengan la oportunidad de ajustar lo que hacen y cómo lo hacen. Recibir los estudiantes en tutorías, disponer de pruebas parciales, hacerlos entregar primeras versiones de las tareas encomendadas, etc. son algunas de las cosas que podemos hacer para acompañar a los estudiantes en este proceso formativo. Los y las estudiantes deben ser también corresponsables de este monitoreo constante (segunda fase de los procesos de autorregulación).

El *feed-forward* es especialmente importante si pensamos que las asignaturas no son compartimentos aislados, sobre todo en un enfoque competencial, donde en asignaturas posteriores deberán seguir progresando en la misma competencia. Por lo tanto, superar una asignatura no puede implicar "eliminar" materia ni "olvidar" el feedback, sino que todo ello habrá que ver involucrado en futuros aprendizajes. Por ello, aunque se provea un feedback final, hay que hacer el esfuerzo de enlazarlo, como si fueran eslabones de una cadena, con asignaturas posteriores, dotando de significado los aprendizajes para otros aprendizajes futuros. Esta es una responsabilidad compartida: a) por la institución, que debe diseñar planes de estudios donde la progresión competencial esté bien planificada, b) por los equipos docentes que deben velar por que estas conexiones se produzcan, evitando lagunas y solapamientos) y c) por los propios estudiantes, que deben hacer el esfuerzo de autorregular su aprendizaje a lo largo de los estudios y, por tanto, emplear, siguiendo la tercera fase de los procesos de autorregulación, reflexionar para usar la información derivada de los procesos de evaluación para planificar futuras estrategias de aprendizaje más eficientes.

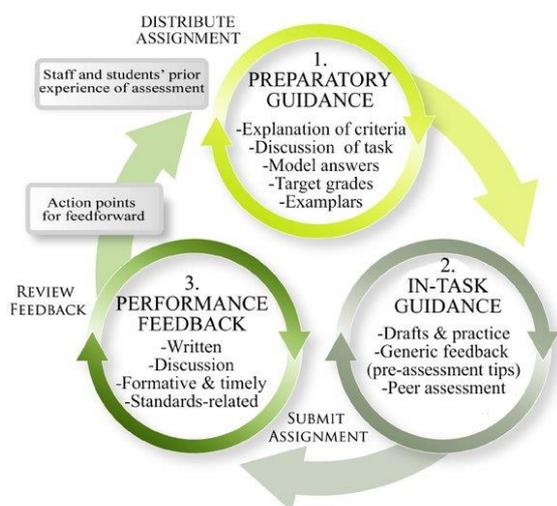


Imagen2: Ciclo de feedback dialógico

Fuente: Beaumont, O'Doherty, & Shannon, (2011, p. 675).

### Características de un buen feedback

A pesar de que hay una disparidad de criterios relativos a que es una buena retroalimentación, los elementos sobre los que hay más consenso son los siguientes:

1. **Vinculado a los criterios de evaluación:** Los criterios sobre los que se fundamente el feedback no se deben dar a conocer a posteriori sino desde el inicio, para que los y las estudiantes se centren en aquellos aspectos más relevantes y enfoquen el su esfuerzo hacia los criterios que caracterizan una buena tarea. Así pues, compartir los criterios de evaluación permitirá que el estudiante sepa que es lo más importante a tener en cuenta y por qué lo es.
2. **Participado:** Si el rol del estudiante es pasivo, si se convierte en un mero receptor de feedback, es posible que éste no tenga el impacto deseado. Un rol más activo mejora el impacto de este tipo de prácticas. Por lo tanto, diseñar procesos que consideren cuál será el rol del estudiante y que deberá hacer con la información que recibe es tal vez el mayor reto.
3. **Cualitativo:** lo que tiene valor son los comentarios cualitativos sobre el trabajo realizado. Algunas personas pueden pensar erróneamente que dar una nota numérica es dar feedback.
4. **Vinculado tanto al producto como al proceso:** Es posible que el producto sea algo aislado, que no se volverá a hacer, pero hay ciertos procesos de trabajo que son los que se reiterarán en el futuro. Por ello, es necesario que el feedback contemple también los procesos llevados a cabo para conseguir un producto. Y, en cualquier caso, siempre relacionado con criterios de ejecución que se habrán fijado.
5. **Constructivo:** el feedback debe darse en un tono amable y constructivo, justificando y argumentando las valoraciones que se hacen, que deben ser relativas tanto a los aspectos mejorables como los puntos fuertes de la tarea que se evalúa.
6. **Sugestivo:** Que no sólo detecte los puntos fuertes y los aspectos a mejorar, sino que argumente las razones para dar esta valoración y que sugiera que se puede hacer para mejorar las próximas versiones de la tarea y futuros trabajos.
7. **Rápido:** cuanto más cercano a la tarea realizada se haga, mejor.

El feedback debe ajustarse al tipo de tarea, el perfil de egresado que estamos contribuyendo a formar (y las competencias que deberá desarrollar) y la tipología de asignatura. Por ejemplo, en presentaciones de aula, con residentes, en prácticas de laboratorio es más fácil dar un feedback

## Feedback en Educación Superior

oral, inmediato (por algunos autores llamado informal, por otros autores interactivo), en el momento en que se produce la ejecución. En otras situaciones quizás un feedback diferido, con un soporte donde quede registrado, hace al estudiante más consciente de que hace bien, por qué y cómo mantenerlo y de que no hace bien, por qué razones y cómo modificarlo y mejorarlo.

## Algunas posibles experiencias en el marco de las diversas concepciones de feedback

### Feedback como información

#### *Feedback automatizado con cuestionarios en entornos virtuales*

Cualquier LAMS (*Learning Activity Management System*), por ejemplo, Moodle, permite hacer cuestionarios. Se pueden preparar pruebas y dar una retroalimentación general de la prueba, pero también una retroalimentación específica de cada ítem, por lo que podemos informar de manera inmediata a los estudiantes no sólo de cuántas respuestas han acertado o han fallado sino los motivos y, incluso, sugerir qué pueden hacer para no volver a caer en este error.

1. Derivando  $f(x) = x \arctan x$  sale:

(A)  $1/(1+x^2)$

¿No habrás pensado: "derivada de producto" es "producto de derivadas"?

(B)  $\tan x + [x(1+\tan^2 x)]$

¿No habrás acaso confundido  $\arctan x$  con  $\tan x$ ?

(C)  $\arctan x - x \csc^2 x$

¿No habrá ocurrido que hayas considerado que  $\arctan x = 1/\tan x$ ?

(D)  $\arctan x + [x/(1+x^2)]$

Esta es, en efecto, la respuesta correcta

2. Queremos que  $[\sin(x)]^a + [\cos(x)]^a = 1$  resulte ser una igualdad que se cumpla para todo valor de la variable  $x$ . Lo conseguimos si:

a)  $a = 1$ , y también si  $a = 2$

En el caso  $a = 1$  no se puede garantizar que para toda  $x$  se cumpla la igualdad. Por ejemplo, hay números para los que su seno y su coseno son negativos: así pues sumando no siempre daría 1.

b)  $a = 2$

Respuesta correcta.

c)  $a = 0$ , y también si  $a = 2$

En el caso  $a = 0$ , cuando sea aplicable cada potencia daría 1, y por lo tanto, sumando ambos quedaría una suma igual a 2 (y no igual a 1 "como correspondería")

d)  $a = 2^n$ , para toda  $n$  natural

Para  $n = 1$  es cierto. Si el seno (y el coseno) no valen ni 1 ni -1, entonces sus valores son estrictamente inferiores en módulo a 1 y cuanto más elevado sea el exponente  $n$  de la potencia entonces más pequeño será el valor obtenido: si para 2 salía exactamente 1, para otros casos saldrá algo más pequeño.

Imagen3: Ejemplo de retroalimentación para cada ítem en el marco del proyecto REDICE 14-966 "Disseny, implementació i avaluació de propostes de feedforward sostenible" (Coord.: Elena Cano).

Fuente: Fabregat & Pelayo (2016, p. 142).

Moodle también dispone de la herramienta *Personalised Learning Designer* (PLD), la cual permite la automatización de determinados mensajes y acciones en base a la actuación de los estudiantes. En este sentido, se pueden automatizar algunos mensajes de feedback en función de la calificación obtenida en una determinada tarea o bien vinculado a un determinado desarrollo competencial (ver imagen 4). Asimismo, el PLD permite enviar alertas a los estudiantes indicando la importancia de una determinada tarea, de un determinado proceso o bien procesos o contenidos que se deben tener en cuenta para la resolución de una tarea.

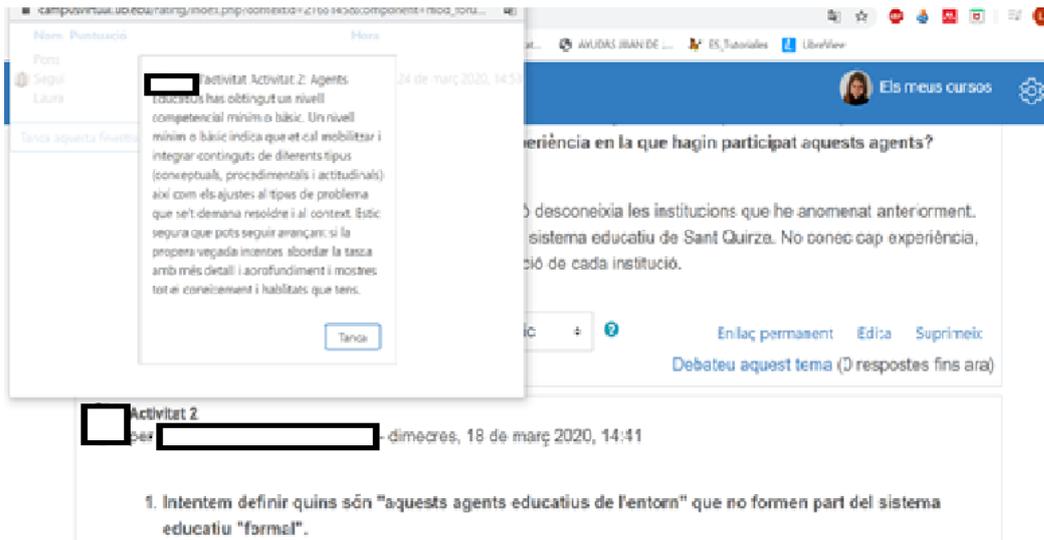


Imagen 4: Ejemplo de feedback automatizado en base a la calificación recibida.

### *Feedback individualizado sobre el propio trabajo del estudiante*

El profesorado puede dar feedback sobre trabajos individuales o grupales haciendo comentarios escritos, orales o audiovisuales. Estos últimos es posible que sean más motivadores y comprensibles para los estudiantes. Para ello se pueden utilizar herramientas de Moodle. Por ejemplo, se puede volver a subir el archivo del estudiante con nuestros comentarios o con software de Adobe ©, el cual permite también ir comentando el propio trabajo oralmente. Cuando se trata de producciones artísticas o audiovisuales toman especial importancia los programas de anotación multimedia. Para ciertas producciones también pueden tener un valor especial los screencasts (por ejemplo, véase <https://ccc.ncte.org/ccc/owi-open-resource/screencast-feedback>).

## Feedback en Educación Superior

En Moodle se pueden generar archivos específicos para dar el feedback: ([https://docs.moodle.org/all/es/Configuraciones\\_de\\_tarea](https://docs.moodle.org/all/es/Configuraciones_de_tarea)); así como ofrecer feedback a la tarea entregada:

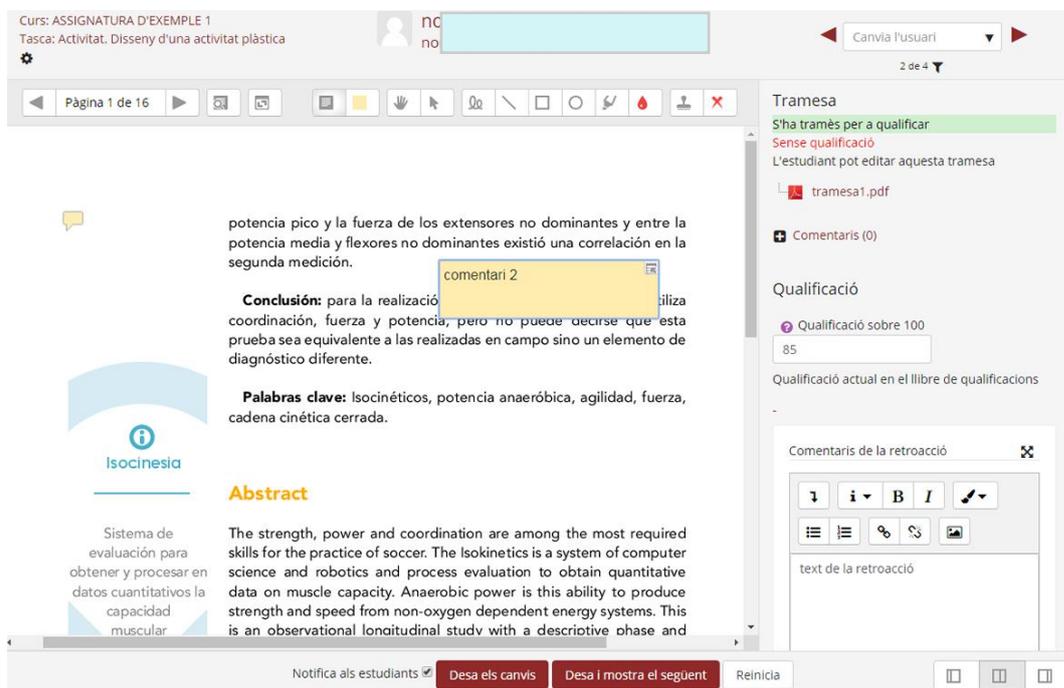


Imagen 5: Opción de Moodle para ofrecer feedback a un trabajo.

Fuente: [https://moodle.urv.cat/wiki/Milliores\\_i\\_novetats\\_del\\_Moodle\\_3.4](https://moodle.urv.cat/wiki/Milliores_i_novetats_del_Moodle_3.4)

También se puede corregir encima de la wiki (véase: <https://www.youtube.com/watch?v=W5M1rHV0EzM>) o buscar otros sistemas (adjuntando una rúbrica, por ejemplo) para hacer retornos.

### *Feedback individualizado con el empleo de registros*

El feedback individualizado sobre procesos y productos de trabajo (tanto individuales como escritos) puede darse acompañado de algún registro donde quede constancia de la valoración. Especialmente importante es hacer constar las razones de la valoración realizada. Estas razones y las sugerencias servirán de guía para mejorar las próximas versiones de la tarea y futuros trabajos. Todos estos registros pueden emplearse unidireccionalmente pero también podrían ser objeto de un análisis conjunto (más en el marco del feedback **dialógico**) o podrían convertirse en el primer paso para un proceso de autorreflexión de los estudiantes y de toma de iniciativas para mejorar (más en la línea del feedback como acción). Varios ejemplos de instrumentos para ofrecer feedback individualizado con uso de registros pueden ser: check-list, escaleras, rúbricas.

Cualquiera de estos instrumentos sirve de apoyo para revisar un proceso y valorar cómo se ha hecho, pero ninguno es suficiente por sí solo para asegurar una evaluación formativa o la comprensión de los criterios. Hay que diseñar e implementar acciones específicas de apropiación de los criterios (*criteria engagement*) para que los estudiantes se conviertan conscientes de los matices que caracterizan la calidad de una tarea.

### Listas de control

Una lista de control es un listado de características deseables en una ejecución o en una producción que hay que valorar **dicotómicamente** en función simplemente de su presencia o ausencia. Por eso es rápido de aplicar pero tal vez se debe reservar para aquellos conocimientos o destrezas básicas que, independientemente del grado en que se presenten, no se puede acabar la asignatura sin haber mostrado.

"LISTA DE CONTROL PARA REGISTROS ELECTRÓNICOS Y ACTIVIDADES EN LA PLATAFORMA"		
REGISTROS ELECTRÓNICOS Y ACTIVIDADES EN LA PLATAFORMA	NO	SI
Escribe correos planteando dudas, haciendo propuestas, contestando a cuestiones...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interviene en más del 60% de los debates del foro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inicia, al menos, dos discusiones originales en el foro sobre un tema determinado de su interés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sus aportaciones en el foro son argumentadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participa regularmente en las sesiones de tutorías por chat (más de la mitad)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Presenta las actividades a través de la plataforma (más del 80%)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Imagen 6: Ejemplo de lista de control.

Fuente: Evalcomix recuperado de <http://evalcompes.blogspot.com/2015/02/checklist-y-escalas-para-la-evaluacion.html>

Las checklist o listas de control y de verificación pueden ser útiles como apoyo a la autoevaluación. Si las checklist incluyen aquellos procesos y aspectos que se deben tener en cuenta para resolver una tarea o una situación "tipo", el estudiantado las podría utilizar para autoevaluar hasta qué punto han tenido en cuenta estos procesos y contenidos en la resolución de la tarea propuesta. Además, si el alumnado dispone de esta checklist antes de comenzar la tarea, les podría servir para planificar su proceso y, por tanto, promover la autorregulación de su aprendizaje.

## Feedback en Educación Superior

### Escalas

Las escalas muestran también un listado de rasgos deseables en un proceso o tarea, pero asocian una gradación de intensidad o frecuencia. Como cualquier otro registro pueden ser utilizadas por el profesorado, pero también por los estudiantes tanto para evaluar sus compañeros/as como para evaluar su propia ejecución.

"EVALUACIONES DE LAS REFLEXIONES EN LOS FOROS"					
	NADA	POCO	SUFICIENTE	BASTANTE	MUCHO
Relevancia de las ideas presentadas	<input type="radio"/>				
Suficiencia de las ideas presentadas	<input type="radio"/>				
Reflexión argumentada de las opiniones	<input type="radio"/>				
Adecuación de las reflexiones al contenido de la tarea	<input type="radio"/>				
Claridad en las descripciones	<input type="radio"/>				
Precisión en el uso del vocabulario	<input type="radio"/>				

Imagen 7: Ejemplo de escala

Fuente: Evalcomix. Extraído de <http://evalcompes.blogspot.com/2015/02/checklist-y-escalas-para-la-evaluacion.html>

El siguiente ejemplo muestra cómo se ha utilizado una escala para evaluar la calidad del feedback que se ha dado a un compañero, a partir de unos criterios previamente establecidos y una valoración global de la tarea.

Criteri d'avaluació	Molt bé	Força bé	Bé	S'ha de Millorar
S'avalua la tasca tenint en compte l'objectiu de la tasca i els criteris d'avaluació.	X			
Els comentaris <u>oferts</u> adrecen tant els punts forts com els aspectes a millorar de la tasca avaluada.	X			
Es justifica per què quelcom està bé i/o s'ha de millorar.		X		
S'ofereixen suggeriments per millorar aquesta i futures tasques i processos d'aprenentatge.		X		
S'ofereix una <u>valoració</u> constructiva i objectiva.	X			

**Valoració Global:**

En primer lloc, voldria destacar molt positivament el bon treball que has realitzat donant feedback a una companya. Has valorat de forma objectiva i crítica els punts forts i els aspectes que s'han de millorar de la tasca, així com has explicat per què creus que quelcom està bé o s'hauria de revisar. A més, has ofert suggeriments concrets de què s'hauria de fer per millorar la tasca. Per a futurs processos de feedback, per tal de millorar la qualitat del teu feedback, et suggereixo que, de la mateixa forma que ho fas quan quelcom no està bé, justifiques i expliquis per què quelcom està bé. Així mateix, has tendit a centrar-te en la tasca, però has fet poca referència als processos que han seguit

Imagen 8: Ejemplo del uso de una escala.

Fuente: 2019PID-UB/017 “Implementació de processos d’avaluació entre iguals per contribuir al desenvolupament de la competència d’aprendre a aprendre en el Grau de Mestre d’Educació Primària” (Coord.: Laura Pons).

## Rúbriques

Se pueden evaluar las tareas de aprendizaje de los estudiantes con una rúbrica o matriz de doble entrada que incorpora criterios y una escala de valoración y describe de forma precisa cómo debería ser la tarea para situarse en cada punto o grado de la escala.

Se pueden integrar en Moodle y también se pueden hacer con Forallrubrics©, Corubrics© o cualquier otra app.

The screenshot shows the ForAllRubrics web application interface. At the top, there is a navigation bar with options: MY CLASS, DESIGN, LIBRARY, ANALYZE, and HELP CENTER. The main content area displays a rubric for 'CREATIVE PRESENTATION/POSTER RUBRIC'. The rubric is organized into a table with four columns representing performance levels: Below Basic (1 Point), Basic (2 Points), Goal (3 Points), and Advanced Goal (4 Points). Each column has a corresponding color: red for Below Basic, yellow for Basic, green for Goal, and dark green for Advanced Goal. The rubric items include Content, Spelling, Grammar, and Mechanics, Graphics, and Attractiveness. Each item has a description of the criteria for each performance level. For example, for 'Content', the criteria range from 'The poster lacks a purpose and theme.' to 'The poster has a clear, well-stated purpose and organizing theme that is carried out throughout the poster.' At the bottom of the interface, there are buttons for 'Add' and 'Add Section'.

Imagen 9: Ejemplo de uso de Forallrubrics ©

Fuente: <https://blog.forallrubrics.com/>

Tabla 2: Vídeos que muestran el uso de las herramientas para elaborar rúbriques.

Forallrubrics	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=3joe5RIBsKl">https://www.youtube.com/watch?v=3joe5RIBsKl</a>
Corubrics © (Google)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=OLFU255Cb4Q">https://www.youtube.com/watch?v=OLFU255Cb4Q</a>

---

Moodle <https://www.ub.edu/ubtv/video/correccio-de-comentaris-de-text-mitjancant-la-utilitzacio-de-rubriques>

---

Quizás podemos buscar rúbricas ya elaboradas. El Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas No Propietarios <https://cedec.intef.es/>, el banco de rúbricas del Red Telemática de Educación de Cataluña <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/banccderubriques/> index.html o RubiStar © en la página [www.4teachers.org](http://www.4teachers.org) son fuentes dirigidas a otras etapas educativas pero interesantes.

Sin embargo, elaborarlas con los estudiantes tiene otro valor fuertemente vinculado a la evaluación para el aprendizaje (Assessment for Learning o AFL).

### Archivo ad hoc

Aparte de modificar el archivo que remiten a los estudiantes, los evaluadores (tanto el profesorado como el estudiantado) podemos escribir nuestras apreciaciones en otro documento y adjuntar un archivo aparte. En Moodle esto se puede hacer fácilmente. véase:

<https://www.ub.edu/campusvirtualub/ca/content/com-penjar-m%C3%BAltiples-fitxers-de-retroacci%C3%B3-una-tasca>

### Feedback colectivo al grupo clase

Una de las características de un buen feedback es la rapidez en su provisión. En situaciones de grupos numerosos un feedback individualizado parece poco viable. Por eso un feedback colectivo, dirigido al grupo clase puede ser también una estrategia valiosa. Esto se puede hacer, por ejemplo, enviando un correo a todos los estudiantes o simplemente utilizando el foro de Moodle. Aunque admite también calificaciones individuales, el foro es una buena herramienta para hacer llegar a los estudiantes comentarios genéricos, por ejemplo, sobre:

- Los errores más frecuentes
- Los mejores trabajos, vinculándolo con el cumplimiento de los criterios.
- Las principales formas de resolución de una tarea y qué implicaciones tienen.

Este feedback también puede darse antes de realizarse la tarea. Si un docente tiene experiencia impartiendo una asignatura, puedo ser conocedor / a de los errores o las dificultades más comunes que suelen tener los estudiantes y, por tanto, ya hacerles notar.

## Feedback dialógico

### *Dialogar para dotar de sentido*

El feedback dialógico es muy usual en el campo de las ciencias de la salud (cercano al *debriefing*) pero se puede producir en cualquier área de conocimiento cuando, por ejemplo, a tutorías o en el aula, dialogamos sobre las características de un trabajo y hasta qué punto cumple los criterios de calidad. Se pueden hacer preguntas, casi siguiendo un método socrático, que lleven al estudiante a la reflexión.

Se puede pedir a los estudiantes, por ejemplo ...

- Que describan cómo han resuelto un caso, un incidente crítico, un problema y que piensen si tuvieran que enfrentarse a una situación similar, que harían. Podemos preguntarles qué han aprendido de este caso y como arrastrarían este aprendizaje en prácticas futuras.
- Que expliquen en qué conocimientos y habilidades se encuentran más seguros y cuáles creen que deben mejorar y cómo procederán para progresar en esta mejora.
- Que razonen los motivos del procedimiento de resolución seguido y justifiquen la eficacia de los mismos.

Esto se puede acompañar de algún tipo de registro (desde una lista de control hasta una rúbrica), que permita la evaluación del profesorado y del alumnado y el contraste entre estas visiones. O también, por ejemplo, si empleamos un documento tanto de GoogleDocs como en el propio Moodle para ir haciendo comentarios sobre la labor del estudiante, **en vez de ser un proceso unidireccional, podemos pedir que el estudiante vaya respondiendo los comentarios**, como se puede ver en:

<https://www.ub.edu/ubtv/video/debat-bloc-2-avaluacio-i-seguiment-amb-moodle>

### *Dialogar para validar el proceso*

En un enfoque competencial lo que tiene sentido es realizar pruebas de **producción** (no de reproducción), auténticas, donde los estudiantes deben crear, tomar decisiones, resolver. En entornos en línea también estas tareas deberían ser prioritarias dado que dotan al aprendizaje de significatividad y funcionalidad. Si el profesorado **acompaña** a los estudiantes **durante** el proceso de elaboración, ya se puede garantizar que es una producción genuina de ellos / as. Si hacen un trabajo bastante **autónomo** y nos encontramos ante el riesgo de que los estudiantes no sean los auténticos autores de estas producciones, podemos utilizar **VIVAS (Live Voice)**, preguntas

## Feedback en Educación Superior

orales, similares al feedback estructurado que, además, confirman la autoría del trabajo. Algunas preguntas podrían ser:

- ¿Por qué decidiste darle esta estructura al trabajo?
- Antes de seleccionar este procedimiento de análisis, ¿qué otros consideraste y por qué los desestimaste?
- ¿Qué te resultó más difícil de hacer en este trabajo y por qué?
- ¿Qué pasos seguiste para dar respuesta a este objetivo y qué crees que has aprendido de esta experiencia por los trabajos del semestre o curso próximo?

Se pueden hallar más interrogantes en: <https://www.greatschoolspartnership.org/wp-content/uploads/2016/11/Brookhart.Tools-for-formative-assessments1.pdf>

### Feedback como acción

Cualquiera de los otros dos tipos de feedback combinado con acciones que favorezcan la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes puede convertirse en un feedback como acción (**uptake**). La información que reciben o el diálogo que se produce debe traducirse, finalmente, en alguna acción por parte del estudiante.

Algunas propuestas en esta línea pueden ser, dependiendo de la fase:

#### *Al inicio del proceso*

- Que sean los estudiantes los que digan **sobre qué** querrán recibir específicamente retroalimentación. Esto puede hacer el feedback más viable y focalizado, obliga a que los estudiantes sean conscientes de los puntos más débiles y aporta un mayor compromiso por su parte.
- Que participen en la **elaboración de los criterios**, o en su discusión y / o su ponderación, como ya se ha indicado, participando en la elaboración de la base de orientación, la lista de control o la rúbrica también les aproxima una mejor ejecución.
- Que hagan el **diseño** del trabajo / proyecto / producción que quieren hacer y presenten la propuesta ante el grupo clase. Que escuchen y apunten sus aportaciones y con ello decidan que mantienen de su proyecto inicial y por qué y qué modificarán y cómo. Si alguna contribución de los compañeros / as no es considerada también pueden indicar como minimizarán el riesgo de no tenerla presente.

### Durante el proceso

Que tengan que aplicar los criterios activamente los lleva a tener este rol más activo que reclama el feedback como **uptake**. Se pueden desarrollar prácticas de autoevaluación o de evaluación entre iguales. Ambas prácticas se pueden realizar con los mismos registros que se han indicado antes (check-list, escaleras, rúbricas), pero lo más importante es que tengan una naturaleza **cualitativa** y que fomente el compromiso y la corresponsabilización del estudiante en ir adquiriendo la capacidad autónoma de juzgar la calidad de su propio trabajo para poder hacerlo al terminar los estudios, como habilidad adquirida para su futura práctica profesional.

Un instrumento interesante de lo que se dispone a Moodle es la herramienta **Taller**, que permite tanto la autoevaluación como la evaluación entre iguales (aleatoria o no). Se pueden indicar los criterios en formato rúbrica, si se quiere. También se pueden asignar puntuaciones numéricas, pero esto puede llevar a ciertas desviaciones del verdadero propósito de la evaluación entre iguales. Se puede asignar un peso a la tarea y otro al proceso de evaluación, para otorgarle la importancia que tiene.

Taller de prova ?

Fase de configuració

Fase de configuració	Fase de tramesa	Fase d'avaluació	Fase de qualificació de les avaluacions	Tancament
<b>Fase de configuració</b> Fase actual ● <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Establiu la descripció del taller</li> <li>✗ Especifiqueu les instruccions per a la tramesa</li> <li>✓ Editeu el formulari d'avaluació</li> <li>✓ Canvia a la fase següent</li> </ul>	Canvia a la fase de tramesa ○ <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Especifiqueu les instruccions per a l'avaluació</li> <li>✓ Assigneu les trameses esperades: 2 trameses: 0 per assignar: 0</li> </ul>	Canvia a la fase d'avaluació ○ <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Calculeu les qualificacions de la tramesa esperades: 2 calculades: 0</li> <li>✓ Calculeu les qualificacions de l'avaluació esperades: 2 calculades: 0</li> <li>✓ Proporcioneu una conclusió de l'activitat</li> </ul>	Canvia a la fase d'avaluació de les qualificacions ○ <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tanca el taller ○</li> </ul>	

Imagen 10: Las fases consecutivas de envío, evaluación, calificación y cierre de la herramienta taller.

Los procesos de autoevaluación y evaluación entre iguales también se pueden guiar, haciendo un **andamiaje** para que los alumnos vayan progresando en la adquisición de estas capacidades y retirando nuestro apoyo como docentes progresivamente. Es posible que al inicio se necesiten pautas muy cerradas, como la que propone Sanmartí y donde el estudiante debe pedir en que se ha equivocado, por qué y qué hará la próxima vez.

Alumna que se autoevalúa: M. Alumno que corrige: X.	Suma	Resta ( $2x^3+3x^2+x$ ) - ( $1/2x+3$ )	Multiplicación	División
Autoevaluación: ¿Cómo lo he hecho?		$\begin{array}{r} 2x^3+3x^2-x+1 \\ -1/2x-3 \\ \hline 2x^3+1 \quad 2/2 \quad x-2 \end{array}$		
¿Qué he hecho mal?		Me he olvidado de poner factores en la suma y además me he equivocado al poner algún factor. La suma con fracciones también está equivocada.		
¿Explicar por qué?		No me acuerdo de hacer el máximo común múltiple. Si sé como se hace pero en el momento de hacerlo no me sale. Además, al hacer el examen me pongo muy nerviosa y me olvido de los términos y algunos los cambio.		
Evaluación mutua: ¿Su explicación es adecuada?		Tiene razón porque no tiene muy claro como sumar fracciones con el <u>mínimo común múltiple</u> (no del máximo común múltiple). El olvido seguramente es un despiste.		
¿Qué le recomendarías para que mejorara?		Tienes que practicar la suma de números con fracciones y el mínimo común múltiple. Te recomiendo que se hagas una base de orientación.		
Autoevaluación ¿Estás de acuerdo con la evaluación de tu compañero?		Estoy de acuerdo con X. y agradezco sus recomendaciones. Intentaré hacerle caso y practicar más.		

En esta tabla se reproducen las opiniones expresadas por dos alumnos al evaluar una resta de polinomios (no se incluyen las opiniones referidas a la suma, multiplicación y división)

Imagen 11: Ejemplo de tabla para orientar un feedback de calidad (que identifique aciertos y errores, razone sus motivos y ofrezca sugerencias de futuro).

Fuente: Sanmartí (1998, p. 7).

Aunque el ejemplo no es de educación superior, la idea puede ser adaptada. Otras propuestas en la misma línea directamente dirigidas a la educación superior y que se pueden aplicar a las clases ordinarias, tanto en terminar como cada 20 minutos aproximadamente, pueden ser los **One minute papers** (Morales, 2011) o similar (Ver: <https://tll.mit.edu/help/feedback-loops>). También otros clickers como Socrative © permiten cosas parecidas:

1 How well did you understand today's material? **Socrative Exit Ticket**

A Totally got it

B Pretty well **Rate your understanding of today's lesson.**

C Not very well

D Not at all

---

2 OF 3

2 What did you learn in today's class? **Describe what you learned in class today.**

Socrative is a useful formative assessment tool.

---

3 OF 3

3 Please answer the teacher's question. **Answer one question created by the teacher, likely more specific to today's lesson.**

I would be interested in trying Socrative in my own classroom.

Imagen 12: Ejemplo de usos de Socrative© para la reflexión asociada a la retroalimentación.

Fuente: <http://www.mrsgeology.com/the-socrative-review/>

Durante el proceso de aprendizaje se pueden hacer pruebas parciales o solicitar entregas de borradores o de primeras versiones y proceder a una evaluación formativa con propuestas como:

- Indicar los errores encontrados y solicitar a los estudiantes que a la siguiente entrega nos den **respuesta** con comentarios al margen del documento.
- Pedir un relato con los cambios, como cuando damos respuesta a los **revisores de una revista**.
- Aprovechar las estrategias "**VIVAS**" para que hagan una reflexión sobre qué será necesario que hagan en el futuro para optimizar su aprendizaje.
- Solicitar que se indique por escrito **por qué se ha fallado alguna respuesta**.

**Qüestionari reflexiu sobre les preguntes de major índex de dificultat** 3

1. (Pregunta\_1\_feedback): En el parcial 1 de FGI, si has encertat la resposta a la pregunta 1, explica perquè vas pensar que era la correcta i el grau de seguretat amb que has contestat (entre 0 i 100%). Si has errat, explica per quin motiu t'has equivocat. Si l'has deixat en blanc, perquè?\*

Vaig encetar amb un grau de seguretat al 100%, a les presentacions ho explica bé.

2. (Pregunta\_2\_feedback): En el parcial 1 de FGI, si has encertat la resposta a la pregunta 2, explica perquè vas pensar que era la correcta i el grau de seguretat amb que has contestat (entre 0 i 100%). Si has errat, explica per quin motiu t'has equivocat. Si l'has deixat en blanc, perquè?\*

Crec que vaig encetar però amb un 50% de seguretat, no em va quedar clar perquè és la B i no la A

3. (Pregunta\_3\_feedback): En el parcial 1 de FGI, si has encertat la resposta a la pregunta 3, explica perquè vas pensar que era la correcta i el grau de seguretat amb que has contestat (entre 0 i 100%). Si has errat, explica per quin motiu t'has equivocat. Si l'has deixat en blanc, perquè?\*

Vaig fallar, no sabia que els xarops eren únicament per fàrmacs hidrosolubles

4. (Pregunta\_4\_feedback): En el parcial 1 de FGI, si has encertat la resposta a la pregunta 4, explica perquè vas pensar que era la correcta i el grau de seguretat amb que has contestat (entre 0 i 100%). Si has errat, explica per quin motiu t'has equivocat. Si l'has deixat en blanc, perquè?\*

Vaig fallar per desconèixer que el moti col·loidal era només per preparacions líquides, no sé si als apunts ho especifiquen

Imagen 13: Ejemplo de reflexión individual sobre los ítems con mayor índice de error de una prueba de elección múltiple

Fuente: Proyecto 2017PID-UB/003 "Prácticas de feedback participado para la mejora del rendimiento en la asignatura Farmacia Galénica I" (Coord.: Lyda Halbaut)

### Al final del proceso

A pesar de que el verdadero sentido de la evaluación formativa tiene lugar durante el proceso de aprendizaje, al finalizar este también se puede intentar que el estudiante tenga una actitud proactiva con la información recibida. Algunas posibles estrategias podrían ser vinculadas al uso de cuestionarios finales hechos con Socrative © como Gosoapbox © o cualquier otro **Students Response System**, aparte de Moodle, que pueden emplearse también para evaluar entre compañeros / as en presentaciones orales o para evaluar trabajos en equipo. De hecho, evaluar la competencia de trabajo en equipo siempre se convierte en una dificultad dado que el profesorado solemos evaluar el producto que entregan, pero no el proceso realizado. Por eso hay dos posibilidades que pueden acompañar el trabajo final (ponderando su, en su caso, su peso):

- El uso de herramientas que permitan la evaluación de la contribución de cada miembro al grupo, de forma que cada estudiante tenga que valorar las contribuciones del resto de compañeros.

<b>Rúbrica para evaluar el proceso del TRABAJO EN GRUPO</b>				
<b>Criterios</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Contribución Participación</b>	Nunca ofrece ideas para realizar el trabajo, ni propone sugerencias para su mejora. En ocasiones dificulta las propuestas de otros para alcanzar los objetivos del grupo.	Algunas veces ofrece ideas para realizar el trabajo. Pero nunca propone sugerencias para su mejora. Acepta las propuestas de otros para alcanzar los objetivos del grupo.	Ofrece ideas para realizar el trabajo, aunque pocas veces propone sugerencias para su mejora. Se esfuerza para alcanzar los objetivos del grupo.	Siempre ofrece ideas para realizar el trabajo y propone sugerencias para su mejora. Se esfuerza para alcanzar los objetivos del grupo.
<b>Actitud</b>	Muy pocas veces escucha y comparte las ideas de sus compañeros. No ayuda a mantener la unión en el grupo.	A veces escucha las ideas de sus compañeros, y acepta integrarlas. No le preocupa la unión en el grupo.	Suele escuchar y compartir las ideas de sus compañeros, pero no ofrece cómo integrarlas. Colabora en mantener la unión en el grupo.	Siempre escucha y comparte las ideas de sus compañeros e intenta integrarlas. Busca cómo mantener la unión en el grupo.
<b>Responsabilidad</b>	Nunca entrega su trabajo a tiempo y el grupo debe modificar sus fechas o plazos.	Muchas veces se retrasa en la entrega de su trabajo, y el grupo tiene que modificar a veces sus fechas o plazos.	En ocasiones se retrasa en la entrega de su trabajo, aunque el grupo no tiene que modificar sus fechas o plazos.	Siempre entrega su trabajo a tiempo y el grupo no tiene que modificar sus fechas o plazos.
<b>Asistencia y puntualidad</b>	Asistió como máximo al 60% de las reuniones y siempre llegó tarde.	Asistió de un 61% a 74% de las reuniones y no siempre fue puntual.	Asistió de un 75% a 90% de las reuniones y siempre fue puntual.	Asistió siempre a las reuniones del grupo y fue puntual.
<b>Resolución conflictos</b>	En situaciones de desacuerdo o conflicto, no escucha otras opiniones o acepta sugerencias. No propone alternativas y le cuesta aceptar el consenso o la solución.	En situaciones de desacuerdo o conflicto, pocas veces escucha otras opiniones o acepta sugerencias. No propone alternativas para el consenso pero los acepta.	En situaciones de desacuerdo o conflicto, casi siempre escucha otras opiniones y acepta sugerencias. A veces propone alternativas para el consenso o solución.	En situaciones de desacuerdo o conflicto, siempre escucha otras opiniones y acepta sugerencias. Siempre propone alternativas para el consenso o la solución.

Imagen 14: Ejemplo de rúbrica para la evaluación entre iguales.

Fuente: Chica (2011, p. 75)

- La recogida de las actas que acrediten el proceso seguido y que se pueden adjuntar como anexo.

## Feedback en Educación Superior

**Assignatura EXPERIMENTACIÓ EN QUÍMICA II (2010-11; Q1)**

**ACTA DE LA REUNIÓ DEL GRUP 2 (DATA: 24/03/2011)**

Nº	Nom	Funció o rol
1	Victor Cabells Oriago	Secretari
2	Maria Plomas Grosbert	Responsable
3	Miriam Lanza Hervas	Conducidora
4	Elisa Garcia Blamch	Supervisor

Tasca del grup: *Resposta en Comú informació concorda i Preguntes-Resposta Atena.*  
 Aportació més significativa a la tasca que ha fet cada component del grup:

Nº	Aportació
1	Anàlisi: Mercuri. Búsqueda informació per contesti preguntes
2	Anàlisi: ellet. Resposta pregunta grup experts.
3	Anàlisi: Àcid cítric i coure
4	Anàlisi: Àcid fèric. Formulació Pregunta

S'ha resolt la tasca de tots els membres en el temps previst?  Sí  No

De no haver-ne finalitzat la tasca, ¿quina va ser-ne la causa(s)? (paraules clau)

Algun component del grup no va participar en la reunió o en algunes reunions?

El grup ha funcionat bé?  Sí  No

Data proposta per a la pròxima reunió i tasques assignades: 11/04

Nº	Tasca assignada
1	Elaboració Introducció i respostes atena
2	Elaboració Procediment Experimental.
3	Elaboració Introducció.
4	Elaboració Procediment Experimental i preguntes atena.

**Duració total de la reunió:** 2 hores

S'aprova aquesta acta (poseu una creu)

Per unanimitat	Per majoria absoluta	Per majoria simple	No s'aprova
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nom i Firma de tots els components del grup

Victor Cabells	Miriam Lanza	Elisa Garcia	Maria Plomas

Imagen 15: Ejemplo de acta de trabajo en equipo.

Fuente: Martínez, M.; Cadenato, A. (2011, p. 8).

Todos estos ejemplos o propuestas deben enmarcarse en la asignatura y la titulación de forma armónica y vinculadas al perfil competencial de ciudadano / a y profesional que contribuimos a formar. Ahora bien, la capacidad de evaluar los otros y, finalmente, de autoevaluarse no se produce si no hay una planificación explícita para promoverla y esta planificación debe implicar varias asignaturas a lo largo del grado o del máster para a que las prácticas de feedback vayan consolidando la adquisición del **juicio evaluativo**. Por tanto, hay no sólo la voluntad y buen trabajo del profesorado sino una clara apuesta institucional por considerar que aprender a aprender a lo largo de la vida es un reto para todos y todas las personas con formación universitaria.

## Para saber más

Recursos para la evaluación:

<https://elireview.com/learn/tutorials/students/giving-helpful-feedback/>

<https://www.york.ac.uk/staff/teaching/learning-design/assessment-feedback/>

[https://www4.ntu.ac.uk/adq/document\\_uploads/assessment\\_awards/137922.pdf](https://www4.ntu.ac.uk/adq/document_uploads/assessment_awards/137922.pdf)

<https://blogs.kcl.ac.uk/aflkings/>

<https://kyskillsu.ky.gov/Educators/resources/rla-social-studies-science/Pages/student-self-assessment-and-reflection.aspx>  
[http://www.docs.hss.ed.ac.uk/iad/Learning\\_teaching/Academic\\_pastoral/Is\\_it\\_feedback.pdf](http://www.docs.hss.ed.ac.uk/iad/Learning_teaching/Academic_pastoral/Is_it_feedback.pdf)  
<http://repository.jisc.ac.uk/7733/1/the-future-of-assessment-report.pdf>  
<https://www.apa.org/ed/governance/bea/assessment-cyberguide-v2.pdf>  
<http://evalcompes.blogspot.com/>  
<https://wabisabilearning.com/blogs/assessment/17-formative-digital-assessment-tools>  
<https://www.nwea.org/blog/2019/75-digital-tools-apps-teachers-use-to-support-classroom-formative-assessment/>  
<http://iiseminarisobrebonaspractiques.weebly.com/presentacions.html>  
<https://www.reading.ac.uk/engageinassessment/peer-and-self-assessment/self-assessment/eia-self-assessment.aspx>  
<https://exemplars.com/resources/assessment/background>

Recursos para la evaluación en línea

<https://www.ub.edu/web/ub/ca/universitat/coronavirus/activitat-docent/index.html>  
<http://docenciacrai.ub.edu/blog>  
[https://www.uned.es/universidad/inicio/uned\\_uoc\\_solidaria.html](https://www.uned.es/universidad/inicio/uned_uoc_solidaria.html)  
<https://innovacioneducativa.wordpress.com/2020/03/11/guia-breve-para-transformar-actividades-docentes-presenciales-en-actividades-online-por-motivo-del-coronavirus/>  
<https://blogs.ua.es/faraonllorens/2020/03/16/recomendaciones-para-una-docencia-no-presencial-y-apoyada-con-tecnologia/>  
<https://www.upf.edu/web/factoria/docencia-online>  
[https://www.usal.es/files/2020\\_04\\_03\\_Recomendaciones\\_evaluacion\\_online\\_para\\_las\\_Universidades\\_Publicas\\_de\\_Castilla\\_y\\_Leon\\_V0.7.pdf](https://www.usal.es/files/2020_04_03_Recomendaciones_evaluacion_online_para_las_Universidades_Publicas_de_Castilla_y_Leon_V0.7.pdf)

Recursos para el feedback o retroalimentación:

<https://www.slideshare.net/DavidCarless1/feedback-in-online-learning-environments>  
<https://feedbackeducacionsuperior.weebly.com/>  
[https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/19734/INFORME\\_FINAL\\_DEF.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/19734/INFORME_FINAL_DEF.pdf?sequence=1&isAllowed=y)  
<https://www.jisc.ac.uk/rd/projects/assessment-and-feedback>

<https://view.genial.ly/5e995eb26326780e1df468c9/horizontal-infographic-review-processos-davaluacio-en-el-feedback-en-linia>

<https://www.pinterest.com.au/ecanog/feedback-in-higher-education/>

## Bibliografía referenciada

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. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03075071003731135>

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

Carless, D. (2016). Feedback as Dialogue. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer Science + Business Media. doi: 10.1007/978-981-287-532-7\_389-1

Carless, D. (2019): Feedback loops and the longer-term: towards feedback spirals, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(5). <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1531108>

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2018.1463354

Chica, E. (2011). Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica. *Escuela Abierta*, 14, 67-81.

Fabregat, J., & Pelayo, I. (2016). Feedforwarding: Plan, desarrollo y evaluación de un caso mediante el uso de campus virtual. En N. Cabrera y M.R. Mayordomo (Eds.), *Feedforward formativo en la universidad* (pp. 135-151). Barcelona: Transmedia XXI.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1) 81-112.

Martínez, M., & Cadenato, A. (2011). Un ejemplo de actividad para integrar y evaluar competencias genéricas. En Congreso Internacional UNIVEST. "III Congreso Internacional UNIVEST". Gerona: 2011, p. 1-15. <http://hdl.handle.net/2117/13506>

Morales, P. (2011). *El 'one minute paper'*. Extracto de *Escribir para aprender, tareas para hacer en casa*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Disponible en <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/OneMinutePaper.pdf>

Sanmartí, N. (1998). *La evaluación de los aprendizajes*. <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/ambitpedagogic/avaluacio/evaluaciondelosaprendizajes.pdf>

## Bibliografía de ampliación

- Ajjawi, R., & Boud, D. (2018). Examining the nature and effects of feedback dialogue. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 1-14. Disponible a: [https://doi-org.sire.ub.edu/10.1080/02602938.2018.1434128](https://doi.org.sire.ub.edu/10.1080/02602938.2018.1434128)
- Boud, D. (2015). *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea.
- Cabrera, N., & Mayordomo, R. (2016). *El feedback formativo en la universidad*. Barcelona: Transmedia. [http://www.lmi.ub.edu/transmedia21/pdf/9\\_feedback.pdf](http://www.lmi.ub.edu/transmedia21/pdf/9_feedback.pdf)
- Cano, E. (en prensa). Evaluación del aprendizaje. En M. Turull (Ed.), *Manual de Docencia Universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- Cano, E. (2015). *Evaluación por competencias en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2018.1463354
- Ibarra-Sáiz, M.S., Rodríguez-Gómez, G., & Boud, D. (2020). Developing student competence through peer assessment: the role of feedback, self-regulation and evaluative judgement. *Higher Education* <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00469-2>
- Henderson, M., Ajjawi, R., Boud, D., & Molloy, E. (Eds.) (2019), *The Impact of Feedback in Higher Education*. London: Palgrave/MacMillan.
- Ibarra-Sáiz, MS., Rodríguez-Gómez, G., & Gómez-Ruiz, M.A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de educación* 359, 206-231
- Kearney, S. P., & Perkins, T. (2011). Improving Engagement: The Use of 'Authentic Self and Peer Assessment for Learning' to Enhance the Student Learning Experience. *Academic and Business Research Institute Conference*. Disponible a: [https://researchonline.nd.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1043&context=edu\\_conference](https://researchonline.nd.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1043&context=edu_conference)
- 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.
- Pons-Seguí, L., Cano, E., & Forés, A. (en prensa). Fortalecimiento del juicio evaluativo con el apoyo de la tecnología en el marco de la sociedad del conocimiento. En O. Y. Aparicio y O. L. Ostos (Eds.). *Innovación Educativa y Gestión del Conocimiento*. Bogotá: Universidad SantoTomás.
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing Evaluative judgment: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76(3) 467-481.

## Feedback en Educación Superior

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), 13-37. DOI: 10.1080/00461520.2016.1207538