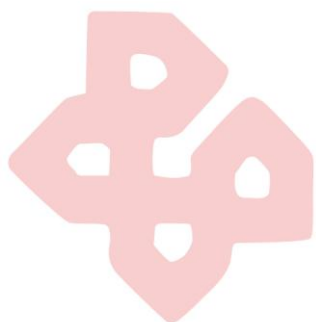




## LA RETROALIMENTACIÓN: LA CLAVE PARA UNA EVALUACIÓN ORIENTADA AL APRENDIZAJE

*The Feedback: a key to learning-oriented assessment*



*Cristina Canabal y Leonor Margalef*  
*Universidad de Alcalá*  
E-mails: [cristina.canabal@uah.es](mailto:cristina.canabal@uah.es),  
[leonor.margalef@uah.es](mailto:leonor.margalef@uah.es)

### **Resumen:**

*Este artículo presenta los resultados de una investigación-acción centrada en el análisis de los procesos de retroalimentación entre estudiantes y profesores entendidos desde una comprensión de la evaluación como aprendizaje. El contexto de la investigación es el Máster en Docencia Universitaria, en el que participa profesorado de diferentes ramas de conocimiento que desarrolla docencia en el ámbito universitario. Se detalla el primer ciclo de la espiral autorreflexiva de la investigación-acción, en el que se sistematizaron y analizaron los datos recogidos mediante diversos instrumentos, como cartas de retroalimentación, diarios reflexivos, grupos de discusión y entrevistas grupales. Los resultados muestran la relevancia del proceso de elaboración, recepción y análisis de las cartas como herramienta de retroalimentación así como su incidencia en la motivación de los estudiantes y en la mejora de sus aprendizajes posteriores. Se aportan datos sobre los diferentes tipos y condiciones de la retroalimentación que inciden en una evaluación orientada al aprendizaje. Es de destacar el impacto que el desarrollo de los procesos de retroalimentación tuvo en la esfera emocional y personal de los participantes. Las cartas de retroalimentación permitieron promover procesos de evaluación globales, complejos y auténticos, y por tanto, aprendizajes profundos, relevantes, más allá de los meramente estratégicos. Desde la perspectiva del profesorado-investigador se señalan las contribuciones de este proceso al análisis, reflexión y mejora de su práctica docente, y por tanto, de su propio desarrollo profesional.*

**Palabras clave:** desarrollo profesional, estrategias reflexivas, evaluación formativa, innovación docente. investigación-acción. retroalimentación.

### Abstract:

*This article presents the findings of an action research focused on the analysis of the feedback processes between students and teachers understood from a learning-oriented approach to assessment. The context of the research is the Master in Higher Education Teaching, which involved lecturers from different disciplines teaching at the University. The first cycle of the self-reflection spiral of action research is detailed and analyzed. Data were collected through different instruments, including feedback letters, reflective journals, discussion groups and group interviews. The findings show the relevance of the process of elaborating personal letters as a feedback tool as well as its incidence on the motivation of participants and on the promotion of their learning. In addition, this study provides more detail about the types and conditions of feedback processes which have an impact in a learning-oriented assessment. The influence of the process of feedback on the emotional and personal sphere of the participants is shown. The feedback letters allowed promoting global, complex and authentic assessment processes and therefore relevant and deep learning experiences beyond just strategic ones. Finally, from the teachers-investigators perspective the contribution of this process to the analysis, reflection and improvement of their teaching practice, and therefore, of their own professional development, is discussed.*

**Key Words:** *action-research. feedback. formative assessment. innovative teaching. professional*

## 1. Introducción

Una de las cuestiones que se pueden constatar fácilmente, tanto en la revisión de la literatura como en el análisis de las prácticas docentes, es la dificultad de realizar innovaciones en la evaluación de los aprendizajes, mucho más si se pretenden poner en marcha propuestas de evaluación formativa u orientada al aprendizaje (Álvarez, 2009; Walker, 2013), caracterizadas por (Stobart, 2010):

- Fomentar la participación activa del alumnado en su aprendizaje.
- Brindar retroalimentación al alumnado.
- Considerar sus resultados para adaptar la enseñanza.
- Promover que los/as estudiantes sepan evaluarse a sí mismos.
- Apoyarse en el reconocimiento de la influencia que ejerce sobre la motivación y la autoestima del alumnado, las cuales a su vez influyen en su aprendizaje.

La investigación que se describe en este artículo se centró en el análisis de los procesos de retroalimentación en un contexto de evaluación como aprendizaje desarrollados en el marco del Máster Universitario en Docencia Universitaria en el que participaron docentes universitarios de distintas ramas de conocimiento. Los objetivos fueron los siguientes:

- Detectar los aspectos claves para que la retroalimentación cumpla una función formativa, por tanto, orientada al aprendizaje.
- Indagar la potencialidad de experimentar en los procesos formativos del profesorado universitario la vivencia de la retroalimentación como eje de la evaluación formativa.

Para ello se realizó una investigación-acción a lo largo de tres cursos académicos, centrándose este artículo en el análisis e interpretación del primer ciclo de la espiral autorreflexiva.

## 2. Antecedentes y fundamentación teórica

Son varias las investigaciones que han abordado la cuestión de la evaluación de los aprendizajes desde el enfoque de evaluación formativa, auténtica o evaluación como aprendizaje, aunque en menos ocasiones se ha profundizado en este ámbito en combinación con el enfoque de evaluación por competencias (Álvarez, 2009; Baartman, Prins, Kirschner & Van der Vleuten, 2011). Las investigaciones sobre evaluación de los aprendizajes de Black & William (1998, 2009) y William (2011) son referentes obligados, ya que permiten analizar la evolución de los estudios en este campo y constatar el avance en el desarrollo de la concepción de la evaluación formativa. En las revisiones que realizan estos autores se consideran los estudios relacionados con las funciones y tipos de retroalimentación así como las limitaciones de algunos de sus resultados. En esta misma línea Bennett (2011) incluye una revisión crítica de las investigaciones sobre evaluación formativa y plantea la necesidad de redefinir el concepto teniendo en cuenta los aportes del modelo de "la teoría de la acción" para lograr una mejora en el aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado Carless (2007), Carless, Joughin & Mok (2006), Merry, Price, Carless & Taras (2013) y Nicol & Macfarlane-Dick (2006), proporcionan una guía de principios y prácticas de lo que ellos denominan "evaluación orientada al aprendizaje", que sustenta la reflexión respecto a las implicaciones prácticas que tiene la evaluación desde este referente conceptual. En este marco la retroalimentación cumple la función esencial de apoyo y soporte para el aprendizaje, no tanto en su visión de "feedback" exclusivamente sino desde la perspectiva de "feedforward". Es decir, no sólo para revisar un trabajo ya finalizado, detectar y corregir errores o señalar aciertos sino para orientar, apoyar y estimular al estudiante en su aprendizaje posterior.

En la revisión de la literatura reciente sobre "feedback" se aprecian distinciones entre estos dos términos, reservando el uso del "feedforward" para la evaluación orientada al aprendizaje, que enfatiza una evaluación con sentido prospectivo y constructivo, como apoyo para el desarrollo del aprendizaje autodirigido, la autorreflexión y la autoevaluación (Cathcart, Greer & Neale, 2014; Nicol, Thomson & Breslin, 2013; Walker, 2013). En el ámbito de la Educación Superior las contribuciones de Brown & Glasner (2003) han permitido avanzar en el análisis de prácticas evaluadoras innovadoras y en las dificultades de su puesta en marcha. Asimismo, estas autoras proporcionan experiencias y ejemplos de procedimientos de evaluación de los aprendizajes y de las condiciones para una buena retroalimentación. En esta misma esfera, cobran sentido las demandas de Sutton & Gill (2010) sobre el mayor protagonismo que deben asumir las prácticas de

retroalimentación en el desarrollo curricular de la enseñanza universitaria, también señaladas en nuestro contexto (Ion, Silva & Cano, 2013).

A su vez contamos con una investigación previa de nuestro equipo de investigación, en la que indagamos las paradojas y dilemas a las que se enfrenta el profesorado universitario para implantar procesos de evaluación formativa (Canabal, 2011; Canabal & Margalef, 2010; Margalef, 2009, 2014). En ellas ya señalábamos la dificultad de realizar una retroalimentación formativa por las carencias en la formación del profesorado, no sólo de conocimiento pedagógico sino también de habilidades prácticas para realizarlo.

En este artículo nos centraremos en la retroalimentación, considerada la clave para lograr que la evaluación de los aprendizajes sea formativa (Stobart, 2010). Para ello consultamos diversos estudios (Gibbs & Simpson, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Voerman, Meijer, Korthagen & Simons, 2012) recogidos en extensas y completas revisiones bibliográficas, muchas de las cuáles indican que no se pueden extraer conclusiones generales y consistentes de los resultados obtenidos (Shute, 2008).

Entre dichas investigaciones destacamos las de Hattie & Timperley (2007), quienes consideran que la retroalimentación tiene una influencia muy poderosa para el aprendizaje, a pesar de que las investigaciones realizadas no siempre muestran evidencias sobre su impacto. Por ello, exploran sobre los tipos de retroalimentación y las condiciones en las que tiene lugar. Identifican cuatro tipos de retroalimentación: la centrada en la tarea, que brinda información sobre logros, aciertos, errores, etc.; la centrada en el proceso de la tarea, que se refiere a información sobre el grado de comprensión, procesos cognitivos, estrategias usadas, etc.; la centrada en la autorregulación, que proporciona información para desarrollar la autonomía, el autocontrol y el aprendizaje autodirigido; y la centrada en la propia persona, que destaca el desarrollo personal, el esfuerzo y el compromiso con el proceso de aprendizaje. Sobre la base de esta tipología, a la que incorporamos algunas adaptaciones, realizamos el análisis e interpretación de los datos de nuestro estudio, en el que profundizamos más adelante.

Estos aspectos sirvieron de base para nuestra investigación, tanto a nivel de fundamentación teórica como especialmente respecto a las características que debíamos tener en cuenta a la hora de diseñar el instrumento de recogida de información más relevante de la misma: las cartas de retroalimentación. Mostramos en la Figura 1 los principales elementos, características, tipos y condicionantes de la retroalimentación, basados en el concepto de retroalimentación propuesto por Shute (2008): "la información que se comunica al aprendiz para que modifique su pensamiento o conducta para mejorar su aprendizaje ayuda al profesor a tener información sobre los estudiantes para ajustar su enseñanza y a los estudiantes les permite mejorar tanto sus procesos como sus resultados de aprendizaje" (p. 154).

En el ámbito específico de la enseñanza universitaria, Ferguson (2011) profundiza en las percepciones de los estudiantes respecto a la que consideran una

retroalimentación de calidad de acuerdo a las formas, los detalles, los tipos y los tiempos, teniendo en cuenta su amplia experiencia como alumnos. Tillema, Leenknecht & Segers (2011), desde otra perspectiva, completan esta idea señalando que los estudiantes valoran muy positivamente una retroalimentación significativa orientada al aprendizaje y muestran una elevada satisfacción ante una retroalimentación cualitativa, auténtica y transparente.

En este sentido Wiggins (2011) no solo analiza las percepciones de los estudiantes como respuesta a la retroalimentación sino lo valiosa que puede resultar la voz de los estudiantes para que el profesorado ajuste y mejore su enseñanza, y logre hacer más transparentes sus concepciones sobre la misma.

William (2011) hace hincapié en la finalidad de la retroalimentación para que se convierta en un recurso formativo y en la necesidad de considerar la calidad de las interacciones entre el profesorado y el alumnado, por lo que resulta de vital importancia cómo se transmite la información y cómo el alumnado la recibe.

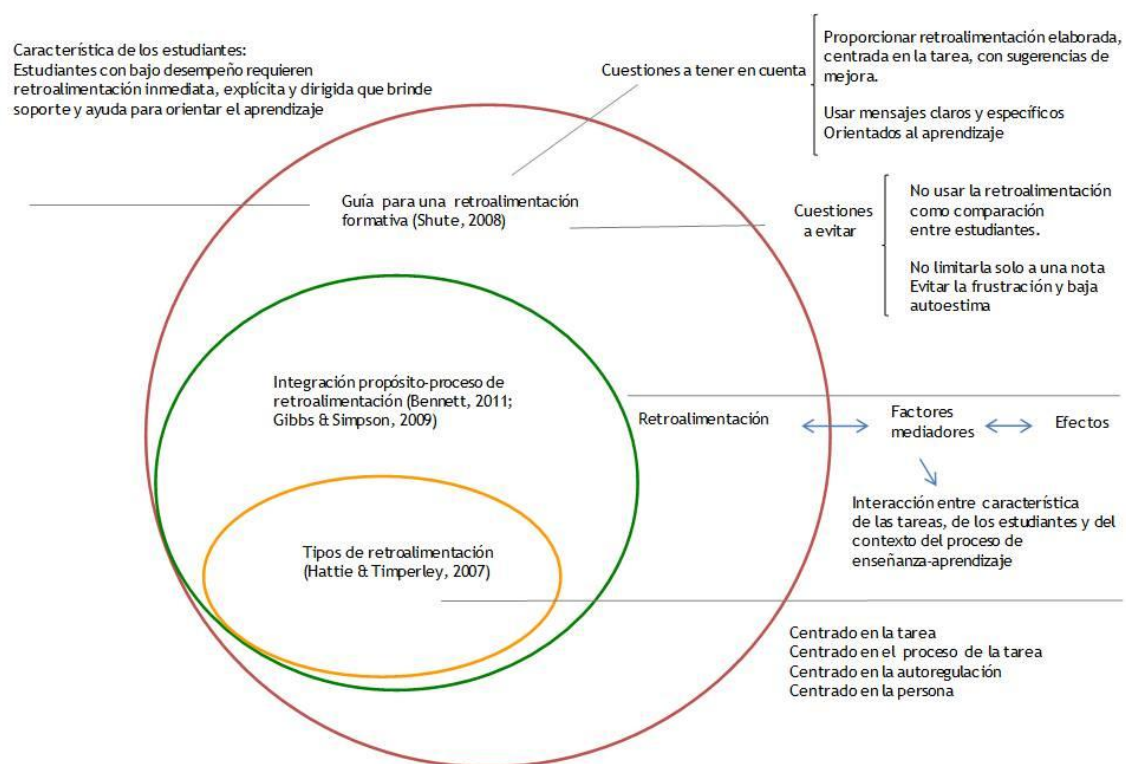


Figura 1. Fundamentación teórica.

Fuente: Elaboración propia.

### 3. Diseño y metodología

#### 3.1. Método

El enfoque de esta investigación se encuadró en la investigación-acción, más concretamente en la investigación hecha por el profesorado, entendida como la indagación sistemática e intencional que hace el profesorado acerca de su propia práctica de enseñanza, cuya finalidad consiste en "comprender y transformar la práctica educativa a través de un proceso continuo de solución de problemas, de recolección de datos, de análisis y de reflexión" (Cochran-Smith & Lytle, 2009, p. 40).

Desarrollamos un estudio de caso dirigido a profundizar en la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dado que, como señalan Cochran-Smith & Lytle (2002, p. 100) "la investigación hecha por los profesores es casi por definición un estudio de caso".

Como metodología desarrollamos una espiral autorreflexiva de investigación-acción, consistente en elaborar un plan de acción tras analizar la situación inicial, actuar, observar y reflexionar (Kemmis & McTaggart, 1988) para mejorar nuestra práctica educativa, centrada en facilitar los procesos de retroalimentación de la evaluación formativa de los participantes del máster a través del diseño de un instrumento de recogida, las cartas de retroalimentación. El primer ciclo de la investigación se recoge en la Figura 2.

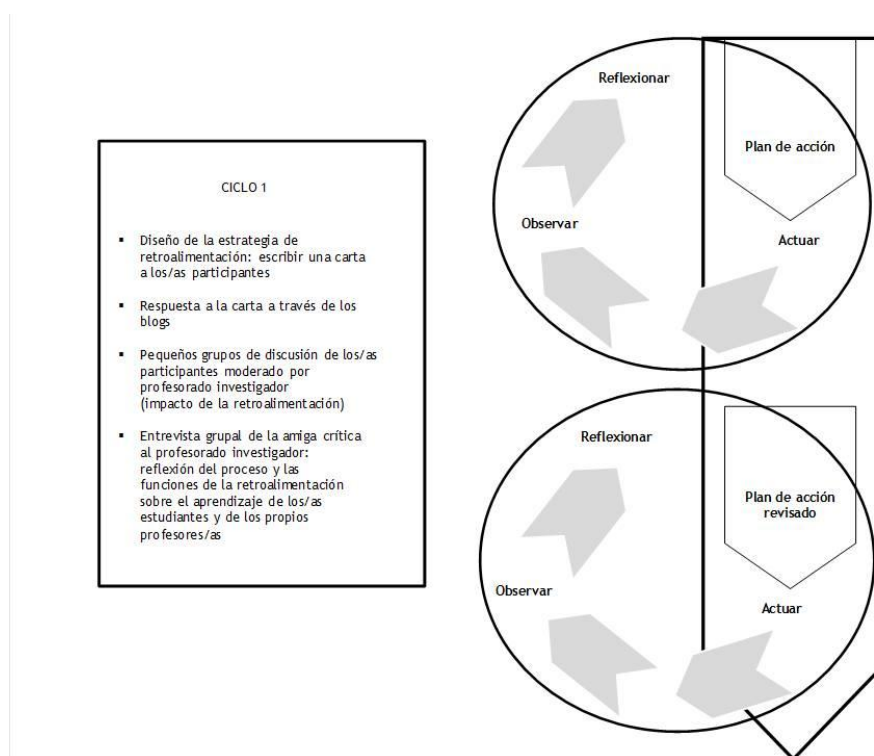


Figura 2. Primer ciclo de la espiral autorreflexiva.  
Fuente: Elaboración propia.

El equipo de investigación estuvo conformado por tres profesoras y un profesor como participantes activos en el proceso de puesta en marcha del plan de acción diseñado en el proyecto, de manera que una de las profesoras asumió el rol de "amiga crítica" o facilitadora mientras los otros tres docentes asumían el rol más patente de profesores-investigadores, que trabajaron junto a los 24 docentes participantes en un proceso formativo enmarcado en el Máster en Docencia Universitaria.

### 3.2. Interrogantes de partida

Como equipo de investigación llevábamos varios años indagando en temas de desarrollo profesional del profesorado universitario y procesos de innovación docente. Una de las cuestiones que detectamos como prioritaria y transversal a estos temas era la relacionada con la evaluación formativa de los aprendizajes. Si bien anteriormente habíamos realizado estudios de carácter etnográfico sobre la evaluación, centrados en las concepciones y prácticas del profesorado (Canabal & Margalef, 2010), consideramos que era necesario poner en marcha una investigación sobre nuestra propia práctica docente para indagar en la retroalimentación como el elemento diferencial de la evaluación formativa. En este sentido las preguntas que nos ayudaron a iniciar el proceso de investigación-acción fueron:

- ¿Cómo hacer una retroalimentación que mejore los aprendizajes?
- ¿Qué condiciones y factores intervienen?
- ¿Qué estrategias pueden ser las más adecuadas?
- ¿Qué percepciones tiene el profesorado en proceso de formación sobre la retroalimentación?

Con estos interrogantes de partida, y con una revisión bibliográfica sobre la retroalimentación en el marco de una evaluación formativa u orientada al aprendizaje, diseñamos el plan de acción descrito en las siguientes líneas.

### 3.3. Descripción del contexto de investigación

La primera fase de la investigación tuvo como contexto la segunda edición de un Máster Oficial sobre Docencia Universitaria (Canabal & García, 2012) desarrollado en el curso académico 2011-2012, en el que participaron 24 docentes universitarios en activo de distintas ramas de conocimiento (14 Departamentos), de los cuales 22 trabajaban en la misma universidad pública. Sus perfiles profesionales quedan recogidos en la Tabla 1.

Tabla 1

Perfil contractual del profesorado participante.

PERFIL	Nº
Titular de Universidad	2
Titular de Universidad Interino	2
Profesor Ayudante Doctor	5
Profesor Asociado	13
Personal Docente Investigador	1

Profesor Visitante	1
TOTAL	24

Fuente: Elaboración propia.

El plan de acción partió del diseño y puesta en marcha de una estrategia de evaluación cualitativa de los aprendizajes desarrollados a lo largo del primer cuatrimestre en el marco del Máster Universitario en Docencia Universitaria (MADU), que sintetizara los aspectos trabajados por los participantes en los distintos módulos temáticos (ver Tabla 2) y a su vez recogiera la evaluación global de ese período del curso.

Tabla 2

Módulos de contenido del primer cuatrimestre del Máster Universitario en Docencia Universitaria y responsables de los mismos.

MÓDULOS DE CONTENIDO	RESPONSABLE
I. La docencia Universitaria: El proceso de enseñanza-aprendizaje	Profesora-investigadora 1 Profesor-investigador 3
II. La Planificación Didáctica	Profesora-investigadora 2
III. Estrategias metodológicas	Profesora-investigadora 1 Profesora-investigadora 2
IV. Habilidades comunicativas y de relación interpersonal	Profesor-investigador 3

Fuente: Elaboración propia.

Como ya se ha indicado anteriormente tras esta primera fase se desarrolló el segundo ciclo de la espiral autorreflexiva, que supuso la revisión de este plan y reformulación del mismo, cuya puesta en marcha tuvo lugar en la tercera y cuarta edición del Máster y cuyo análisis no es objeto de este trabajo.

### 3.4. Primer ciclo de la espiral autoreflexiva

#### 3.4.1. Diseño y aplicación del instrumento de evaluación formativa

En una primera fase diseñamos un instrumento de evaluación formativa, centrado en identificar las necesidades particulares de los participantes en el máster, para adaptar o reajustar los procesos de enseñanza, superando una visión restringida de la evaluación vinculada a una función exclusivamente sumativa (Merry et al., 2013; Stobart, 2010), que denominamos “cartas de retroalimentación”, y consiste en una adaptación de la propuesta descrita por Finkel (2008) en relación a las cartas de respuesta del docente a los ensayos de sus estudiantes.

En nuestro caso se materializó en una retroalimentación a los participantes en el máster que reflejaba su recorrido a lo largo del proceso de aprendizaje generado a través de los cuatro primeros módulos del mismo. Se trataba de realizar una retroalimentación compleja acorde con la propuesta de actividades elaborada y el aprendizaje reflexivo pretendido durante este periodo de formación, coincidiendo con el final del primer cuatrimestre.



Los criterios seguidos al redactar las cartas se basaron en:

- Respetar los estilos personales de cada profesor/a para que la retroalimentación fuera coherente en relación a lo que habían trabajado en cada módulo y la evaluación del mismo.
- Tener en consideración las diversas evidencias de los aprendizajes de los participantes en relación a los distintos tipos de retroalimentación a la hora de realizar las evaluaciones (actividades elaboradas, participación en los foros de la plataforma y participación en las sesiones de aula).

Se optó por distribuir los remitentes al azar a cada uno de los tres profesores-investigadores responsables de los módulos, para evitar preferencias y asumir el desafío de hacerlo sin elegir a quién escribir la carta. Cada docente escribió 12, 7 y 5 cartas respectivamente. La amiga crítica vivió el proceso desde dentro pero sin asumir la autoría de ninguna de las cartas, lo que permitió posteriormente desarrollar una entrevista grupal a los/as profesores/as-investigadores/as para sistematizar los datos recogidos en esta primera fase.

En la fase de implementación se enviaron las cartas a cada uno de los participantes, mediante el correo de la plataforma virtual que utilizamos como recurso a lo largo del máster. Tras la lectura detenida de las mismas, indagamos sobre los efectos que producía esta información, tanto por la forma como por el contenido. Nos interesaba especialmente descubrir qué impacto producía dicha retroalimentación en sus aprendizajes futuros, es decir cómo les ayudaba a reorientar el aprendizaje.

#### **3.4.2. Observación y reflexión del y sobre el proceso**

En el proceso de recogida y sistematización de la información utilizamos diversas técnicas, las cuales giraron en torno a las cartas de retroalimentación. Como indica Bennett (2011) se trata de que podamos hacer inferencias a partir de las evidencias que tenemos.

Las estrategias empleadas fueron (ver Tabla 3):

- El análisis documental, centrado en las cartas (C.) enviadas a los participantes en el máster así como en las respuestas elaboradas por los remitentes en relación a las cartas recibidas, plasmadas en una tarea de reflexión (B.) en torno a varios interrogantes que profundizaban en el contenido de las mismas y en la valoración que hacían de esta estrategia, recogida en su carpeta de aprendizaje a modo de post dentro de los blogs personales habilitados en la plataforma virtual.
- Los grupos de discusión (G.D.) realizados con los participantes, distribuidos en cuatro grupos, cuya finalidad fue la puesta en común del proceso de retroalimentación recibido a través de las cartas (experiencia vivida, percepciones, impacto) con la finalidad de analizar y extraer reflexiones

conjuntas más allá de las individuales, plasmadas en la actividad de reflexión individual anteriormente señalada.

- Los diarios reflexivos de los/as profesores/as-investigadores/as (D.R.), en los que se podían interpretar concepciones, estrategias, dudas y reflexiones sobre la retroalimentación formativa.
- Una entrevista grupal (E.G.) realizada por la amiga crítica a los/as tres profesores/as-investigadores/as en la que se indagó respecto a cómo habían vivido el proceso de elaboración de las cartas y qué implicaciones había tenido en los/as participantes.

Para el análisis de datos nos apoyamos en el software cualitativo ATLAS.ti, especialmente para la codificación de los datos extraídos de la transcripción de los grupos de discusión a los/as profesores/as participantes y de la entrevista grupal a los/as profesores/as investigadores/as. Realizamos un análisis teórico de combinación inductiva-deductiva para todos los datos, que fueron de carácter cualitativo (Flick, 2004).

Partimos de categorías previas que se fueron perfilando en subcategorías surgidas de los propios datos, lo que condujo a añadir categorías emergentes. En la Tabla 3 se sintetizan las categorías finales.

*Tabla 3*  
Categorías, subcategorías e instrumentos de análisis

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INSTRUMENTOS
1. Finalidad de la retroalimentación	1.1. Función formativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartas de retroalimentación (C.: C.1 a C.24)</li> <li>- Diario reflexivo de los/as profesores/as (D.R.: D.R.1, D.R.2 y D.R.3)</li> <li>- Entrevista grupal a los/as profesores/as (E.P.)</li> <li>- Tarea (respuesta a la carta y reflexiones en el blog) (B.: B.1 a B.24)</li> </ul>
2. Tipos de retroalimentación	2.1. La persona 2.2. El proceso 2.3. El resultado 2.4. La tarea 2.5. El contenido	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartas de retroalimentación (C.)</li> <li>- Tarea (respuesta a la carta y reflexiones en el blog) (B.)</li> </ul>
3. Efectos de la retroalimentación: percepciones de los/as estudiantes	3.1. Impacto en la dimensión emocional 3.2. Impacto en el aprendizaje posterior	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarea (respuesta a la carta y reflexiones en el blog) (B.)</li> <li>- Grupos de discusión (G.D.: G.D.1, G.D.2, G.D.3 y G.D.4)</li> </ul>
4. Condiciones de la retroalimentación	4.1. Tiempo en el que se realiza 4.2. Medio para hacerlo 4.3. Contexto relacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista grupal a los/as profesores/as (E.P.)</li> <li>- Grupo de discusión (G.D.)</li> </ul>
5. Aprendizaje del profesorado-investigador	5.1. En cuanto a la planificación y el proceso de retroalimentación 5.2. Valoraciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista grupal (E.P.)</li> <li>- Diario reflexivo de los/as profesores/as (D.R.)</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

## 2.4. Resultados y discusión

En este apartado presentamos la interpretación de los datos siguiendo las indicaciones de Simons (2011) en cuanto a que es más importante no quedarse atrapadas en los métodos formales de análisis e interpretación sino rescatar las percepciones o sentimientos, los datos que no encajan, las ideas emergentes y las metáforas, así como tener en cuenta la naturaleza holística de los datos sin separarlos del contexto en que surgieron ni de las personas que les dan sentido. Para ello aplicamos tres tipos de triangulación: de fuentes de datos, de instrumentos y teórica.

### 4.1. Finalidad de la retroalimentación

A partir del análisis de los datos se identificaron las finalidades otorgadas a la estrategia de retroalimentación, tanto para el profesorado-investigador como para los docentes participantes en el máster, en condición de estudiantes o aprendices, recogidas a continuación.

Desde la perspectiva del profesor/a se concibió como la oportunidad para recoger evidencias sobre el aprendizaje de los estudiantes con la finalidad de adecuar/ajustar su docencia y, si fuera necesario, rediseñar el entorno de aprendizaje. Esta finalidad se hace palpable en diferentes ocasiones, como se observa en los siguientes datos:

Me di cuenta del potencial que tenía este ejercicio de retroalimentación para que ellos continuaran indagando sobre su proceso de aprendizaje, pero también para llevarles más allá, en cierto modo para “provocarles” o plantearles cuestiones de las que antes ellos no eran conscientes. (D.R.3)

Creo que nos ha servido para darnos cuenta que el modo en el que realizamos las retroalimentaciones a través de cada una de las tareas en sus blogs, no es suficiente. Con las cartas podemos incorporar otras dimensiones e incidir en el segundo cuatrimestre en aquellos aspectos que vimos como elementos a profundizar. (E.P.)

También, a través de los diarios reflexivos de los/as profesores/as-investigadores, accedimos a los cuestionamientos que se hacían en su búsqueda de nuevas estrategias para hacer efectiva la retroalimentación como aprendizaje. Algunos ejemplos de estos interrogantes son:

¿Cómo facilitar aprendizajes auténticos a partir de la retroalimentación que les proporciono? ¿Cómo hacer de la evaluación una actividad de aprendizaje, más allá de la calificación? (D.R.2)

¿Basta con hacer la retroalimentación en cada una de las actividades de los módulos? (D.R.3)

¿Qué pasaría si integramos de un modo más complejo la retroalimentación abarcando diversos tipos y como parte de un proceso más amplio? (D.R.1)

Desde el punto de vista del aprendiz se coincidió en señalar que entendían la retroalimentación como la información que recibe del docente sobre sus logros, nivel de comprensión, proceso y actividades en referencia a unos criterios transparentes y consensuados, con la finalidad de mejorar su aprendizaje futuro.

Por tanto, la retroalimentación mediante las cartas permitió que los/as estudiantes recibieran una devolución del profesorado sobre su proceso y a partir de ahí generaran una reflexión sobre lo que aprendían, cómo lo aprendían, qué tenían que mejorar, qué aspectos o dimensiones requerían ser reorientadas, cómo encarar el aprendizaje del segundo cuatrimestre, qué decisiones podían tomar para implicarse en una mejora o implicarse en otras actividades de aprendizaje. Este proceso contribuyó a explicitar sus creencias y concepciones, facilitó el análisis, la crítica y la reflexión a la vez que les brindó elementos para reconstruir su aprendizaje experiencial.

Esta finalidad fue apreciada tanto por los/as profesores/as-investigadores/as como por los/as profesores/as-participantes. En la entrevista grupal realizada al profesorado-investigador se explicitaron las razones para escribir las cartas:

Brindar la oportunidad de una vivencia de evaluación formativa que permita luego transferirla a su práctica.... Utilizar la metodología, en este caso la estrategia de la carta, como contenido.

Enfatizar el aspecto formativo de la retroalimentación traspasando la calificación e integrando procesos y resultados. (E.P)

Estas motivaciones fueron coincidentes con la percepción de los/as profesores/as participantes respecto al sentido de la retroalimentación:

Está claro que la finalidad de la carta era ofrecer una perspectiva más con la que consolidar [mi] “aprendizaje” en el máster. Esta forma de resaltar lo realmente relevante del proceso de aprendizaje centra mi atención en ello, me hace sentir responsable para mejorarlo y relativiza la importancia de la calificación concreta. (B.1)

Por todo ello se categorizó como una retroalimentación con carácter formativo tanto para profesores/as como para estudiantes, en la que se tuvieron en cuenta los resultados de la evaluación para adaptar tanto la docencia como el aprendizaje:

En la medida en que la evidencia del aprendizaje es obtenida, interpretada y usada por profesores, alumnos o pares para tomar decisiones acerca de la siguiente fase del proceso de enseñanza-aprendizaje (...) es mejor o más fundamentada que si la decisión se hubiese tomado sin atender esa evidencia (Black & William, 2009, p. 9).

Fue una evaluación en la que participó de forma activa el alumnado de cara a su aprendizaje, promoviendo que desarrollara competencias para evaluarse a sí

mismo a partir de la retroalimentación cualitativa facilitada, de manera que el proceso influyó en la motivación y la autoestima del alumnado, lo que potenció su aprendizaje futuro, en la línea descrita por Cathcart, Greer & Neale (2014), Stobart (2010) y Walker (2013).

#### 4.2. Tipos de retroalimentación

A lo largo del cuatrimestre los/as profesores/as-participantes fueron recibiendo retroalimentación de los aprendizajes vinculada a todas las actividades realizadas en cada módulo; en estos casos la retroalimentación era puntual, específica, centrada en el contenido y en la tarea, ya que la retroalimentación más general y global se realizó a través de las cartas, que estuvieron centradas en la autorregulación del aprendizaje, en la persona y en el proceso para hacerla más eficaz.

En el análisis de los datos identificamos cuatro tipos de retroalimentación (Hattie & Timperley, 2007): centrada en la tarea, en el proceso de la tarea, en la autorregulación y en la propia persona, a los que sumamos un quinto, la retroalimentación centrada en el contenido, entendida como aquella focalizada en contenidos exclusivamente conceptuales. Como se muestra a continuación, en una misma carta se pueden encontrar muestras de todos ellos.

...me gustaría relacionar todo esto con lo que ponías en tu autobiografía porque considero que allí está la clave. [Centrada en el contenido]

En tu diario has elaborado un muy buen análisis de lo aprendido. [Centrada en la tarea]

...el proceso que has seguido es lo que se refleja en los diferentes productos, si por tal entendemos tus escritos en los diarios, en las respuestas a las tareas, al ensayo... [Centrada en el proceso]

Has buscado comprender, interpretar y luego encontrar un sentido, construir o reconstruir tus conocimientos y explorar alguna posible aplicación para tu docencia, aunque no sea inmediata. [Centrada en la autorregulación]

...tienes una actitud abierta a la indagación y eso te ayudará mucho en tu práctica docente. [Centrada en la persona] (C.7)

Estos tipos de retroalimentación están presentes en las cartas, si bien no en todos los casos se dan conjuntamente en una misma carta, como ha ocurrido en los ejemplos empleados. Las más utilizadas por el profesorado investigador fueron la retroalimentación centrada en la tarea, en el proceso y en la persona. A pesar de los estilos personales de cada investigador/a, se utilizaron todos los tipos de retroalimentación señalados aunque en las cartas la menos utilizada fue la retroalimentación centrada en el contenido.

### 4.3. Efectos de la retroalimentación: Percepciones de los/as estudiantes

Gibbs & Simpson (2009) hacen referencia a algunas circunstancias que debe cumplir la retroalimentación para favorecer el aprendizaje, destacando como una de ellas el tipo de respuesta de los/as estudiantes hacia la retroalimentación y su actuación hacia la misma. Por ello, una de las categorías de análisis consistió en ahondar en las consecuencias de la utilización de esta estrategia en los/as profesores/as participantes en el máster.

La lectura de la carta contribuyó principalmente a que los/as estudiantes reflexionaran sobre su proceso de aprendizaje y su experiencia respecto a la relación con su profesor/a, es decir, tuvo un claro impacto en la dimensión afectiva y relacional porque les permitió "reflexionar sobre la experiencia de leer la carta" (Finkel, 2008, p. 251).

Para indagar sobre esta experiencia, los sentimientos, vivencias y percepciones de los/as participantes, utilizamos nuevamente una de las herramientas más potentes para desarrollar la reflexión individual, la escritura, esta vez en un formato libre expresado a través de post en sus blogs. En un segundo momento esta reflexión se transformó en aprendizaje dialógico, compartido, mediante el desarrollo de los grupos de discusión con los/as profesores/as participantes, lo que entronca con lo señalado por Carless (2006) sobre la importancia del diálogo en el proceso de evaluación, ya que puede ayudar a "clarificar las reglas del juego y comprender las concepciones implícitas que no siempre son transparentes para los estudiantes" (p. 231).

#### 4.3.1. Impacto en la dimensión emocional

Tras la triangulación de los datos de los cuatro grupos de discusión desarrollados se identificó una valoración muy positiva por la recepción de la carta y se enfatizó la sensación de atención personalizada y de cercanía que experimentaron los/as estudiantes. Algunas de las investigaciones reseñadas al inicio del artículo destacaban la importancia de indagar sobre el impacto en la dimensión afectiva de la retroalimentación e incluso señalan como una de las limitaciones de las investigaciones actuales la poca atención prestada a esta dimensión. De ahí nuestro interés por incluir esta categoría y la razón por la que propusimos a los/as profesores/as-participantes registrar lo que habían sentido al recibir y leer las cartas.

Las sensaciones descritas por los/as destinatarios/as fueron diversas: desde una agradable sorpresa o entusiasmo por considerar que habían recibido una carta personal, en la mayor parte de los casos, hasta incertidumbre por no saber qué podía contener dicho escrito, en algunos de ellos. Esta diversidad de interpretaciones, derivadas en su mayoría de estilos personales diferentes, de posicionamientos distintos ante la evaluación y por tanto de distintas concepciones de la misma, queda recogida en sus blogs:

El aprecio por el trabajo realizado parece trascender al mero trabajo hasta una dimensión más humana y profunda que no valora simplemente nuestro producto, sino a nosotros como sus autores. (B.1)

Lo primero que sentí [al recibir la carta] fue curiosidad por saber qué comentaría. Tras la lectura y relectura de la carta estos días, el sentimiento que en mí predomina es el de agradecimiento, en general, por la oportunidad que se me ha brindado de volver a reflexionar sobre mi proceso de aprendizaje y, en especial, por el estímulo en el camino aún por recorrer. (B.3)

Los/as profesores/as participantes señalaron que la retroalimentación a través de las cartas les había sorprendido gratamente, al margen del contenido de las mismas o de las reacciones que algunas cuestiones puntuales les pudieron provocar. La mayor coincidencia estuvo en el reconocimiento de que esta dimensión generaba una alta motivación y una mayor implicación para seguir aprendiendo. Se sentían atendidos como sujetos "en su totalidad" no sólo en su calidad de "estudiantes" o por ser "poseedores de determinados conocimientos" sino por considerarse partícipes de una comunidad de aprendizaje al recibir una retroalimentación centrada en la persona.

Asimismo destacaron que suponía un elevado nivel de implicación por parte del equipo de profesores/as-investigadores/as, muestra a su vez de que existía un seguimiento continuado.

También se hizo hincapié en la necesidad de releer las cartas en muchos de los casos para reflexionar sobre algunas cuestiones, especialmente las relacionadas con los aprendizajes. Algunas de las aportaciones vinculadas al cambio de concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje se muestran en las siguientes líneas.

El docente está aquí para que me acompañe y me ayude en mis aprendizajes; supera el mito del docente universitario visto en la lejanía y posicionado en la despersonalización; visibiliza la potencialidad de nuestros estudiantes. (G.D.3)

#### **4.3.2. Impacto en el aprendizaje posterior**

Carless (2006) distingue cuatro categorías de percepciones de los estudiantes relacionadas con los siguientes aspectos de la retroalimentación: grado de detalle, utilidad, extensión y objetividad/equidad. Aplicando estas cuatro categorías, según el análisis de los datos de los grupos de discusión y las tareas de respuesta a las cartas, las percepciones de los participantes fueron muy positivas en lo que se refiere al grado de detalle y a la utilidad de la retroalimentación proporcionada para la mejora de sus aprendizajes. No consideramos las otras dos categorías en nuestro análisis debido al tipo de retroalimentación que fue utilizado.

La retroalimentación supone más que una devolución de la información ya que requiere la condición adicional de generar un impacto en el aprendizaje futuro, por

tanto, debe provocar una mejora en el aprendizaje del estudiante como fruto de la misma (William, 2011). Todo ello aumenta la motivación y promueve que el aprendizaje se mantenga en el tiempo, siempre que dicha retroalimentación facilite el diálogo y no se quede solamente en una indicación o corrección.

Sin duda, el incentivo positivo es motivador per se. No sólo me ayuda el qué me dicen (contenido) sino de forma inseparable el cómo me lo dicen (forma). Y como soy de la opinión de que “aprendes cada día de tus maestros”, supondrá una guía para mí de cómo evaluar (de hecho ya lo está suponiendo) en un futuro a mis alumnos... Marca un “know-how” u hoja de ruta razonada de cómo se debe realizar la evaluación. (B.5)

William (2011) llama la atención sobre la tendencia a entender la evaluación de los resultados de aprendizaje de modo sumativo y al final del proceso. Indaga sobre el impacto que puede tener la evaluación en el aprendizaje de los/as estudiantes y analiza las actividades que guían el aprendizaje durante el proceso. Consideramos que en esta forma de entender la evaluación la retroalimentación juega un papel fundamental, especialmente en cómo responde el/la estudiante a dicha retroalimentación y en qué condiciones sucede para mejorar el aprendizaje, como queda recogido en la siguiente cita.

La carta no solo recapitula lo que ha sido mi proceso de aprendizaje sino que además, y creo que eso es lo más importante, señala qué y cómo podría mejorar, en qué aspectos puedo profundizar más, ir más allá y sacar más provecho en los próximos meses. Por un lado, me permite afianzarme en lo que he hecho bien y, por otro, avanzar en aspectos de los que no era muy consciente. (B.6)

En esta misma línea Tillema, Leenknecht & Segers (2011) destacan que los/as estudiantes se implican en la evaluación formativa cuando reciben una retroalimentación significativa y cuando confían en la calidad de la misma, considerando que el uso de ejemplos puede ayudarles a comprender mejor. También añaden que los estudiantes prefieren una retroalimentación específica a una general, de modo que puedan utilizarla para su aprendizaje futuro. Así lo refleja una de las profesoras participantes:

He considerado valiosas las observaciones por tres motivos: primero, me han permitido reflexionar con profundidad sobre mi actitud y mi aprendizaje, segundo, me ofrecen información sobre dónde puedo mejorar, qué es lo que se valora o espera de mí, y tercero, me alientan a seguir mejorando. (B.3)

#### **4.4. Condiciones de la retroalimentación**

Una de las condiciones señaladas por Gibbs y Simpson (2009) es el momento en que se realiza la retroalimentación. Esta variable de temporalidad es incluida en diversas investigaciones (Carless, 2006; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Shute, 2008; Voerman et al., 2012; William, 2011) en las que se hacen recomendaciones según los tipos de retroalimentación y el tipo de tarea, sin llegar a una conclusión definitiva.



Gibbs & Simpson (2009) consideran que es importante ofrecer la retroalimentación a tiempo para que sea recibida cuando todavía le importa a los/as estudiantes y puedan utilizarla en un aprendizaje posterior o puedan recibir ayuda a tiempo, por lo que es necesario buscar el equilibrio entre la celeridad y la calidad de la retroalimentación. En el caso de nuestra investigación, todos los participantes valoraron el momento en el que recibieron la carta, que coincidió intencionadamente con el final del primer cuatrimestre.

Para mí, el momento en que recibo la carta es óptimo, porque se sitúa un poco en el ecuador del proceso de aprendizaje, cuando hay suficiente perspectiva para hacer una valoración y, en su caso, una autocrítica por mi parte, pero también tiempo suficiente para poner en práctica las recomendaciones de la carta. (G.D.4)

La decisión por una retroalimentación diferida en el tiempo fue no sólo por la complejidad de la tarea sino de la información que teníamos que analizar, dado que abarcaba un conjunto de actividades interrelacionadas (los módulos realizados y la autoevaluación del primer cuatrimestre). Por otro lado anteriormente ya se habían realizado retroalimentaciones parciales, vinculadas a tareas puntuales de cada módulo, en las que consideramos que era necesario hacerlas lo antes posible para incidir en la reconstrucción de concepciones, creencias y conocimientos fruto del saber experiencial. Por tanto, según el tipo de retroalimentación en la que haga hincapié se requerirá un uso diferente de los tiempos y momentos en los que realizarla.

Otro condicionante importante fue el medio utilizado, en nuestro caso la escritura. Mediante este formato el/la destinatario/a, al leer las palabras escritas por su profesor/a pudo ajustarse a su ritmo, detenerse y pensar, releer algunas partes o la pieza entera ya que, como indica Finkel (2008), ello le permite interpretar con más facilidad dichas palabras al tiempo que le resulta más sencillo formular respuestas frente a las mismas. Esta estrategia supone un modo indirecto de hablar al estudiante que pretende hacerle reflexionar sobre la propia tarea.

Pero un factor clave de la retroalimentación, más allá del cuándo y cómo, es el contexto relacional o clima del aula en el que se realice la retroalimentación. Nuestros resultados coincidieron con lo que indica Stobart (2010): "en un clima de confianza y respeto en el que las relaciones son de apoyo y ayuda el aprendiz se siente seguro para poder admitir dificultades" (p. 187) y los/as profesores/as se sienten confiados/as para ser estimulantes y constructivos/as en sus devoluciones. Finalmente esta condición del contexto resultó más determinante que el tiempo o el medio.

#### **4.5. Aprendizaje y valoraciones del profesorado-investigador**

En cuanto a la planificación, en el momento de escribir las cartas se evidenciaron distintas situaciones y condicionantes en función de la pluralidad de estilos de los/as profesores/as-investigadores/as.

Por una lado una de las profesoras investigadoras expresó haberse guiado por una visión global de todo el proceso de aprendizaje de la persona a quién escribía la carta, volviendo a leer las anotaciones que realizó en los blogs personales, en las autoevaluaciones de los participantes, e incluso en una de las tareas más significativas -la autobiografía, actividad que realizan los participantes en el máster respecto a su recorrido educativo y docente-.

Por otra parte otra de las profesoras-investigadoras explicó haberse centrado en el compromiso asumido por cada participante, al tiempo que en los aspectos de desarrollo personal:

Intentando promover la reflexión, mostrando lo mejor del proceso pero también tratando de que fueran más allá de lo logrado, vinculándolo con el resultado: algo personal siempre, siempre, va a salir. (E.P)

El otro profesor-investigador también explicitó haberse centrado en el proceso y en analizar lo siguiente:

Hasta qué punto cada participante estaba arriesgando o se estancaba en una posición cómoda respecto a sus aprendizajes, en un intento de conocer si iría más allá de lo trabajado en el máster, por tanto, si habría más desarrollo. Creo que me va a afectar en mi relación con ellos en este segundo cuatrimestre ya que me sentiré más cercano a ellos e interesado en ver el impacto de esta propuesta formativa. (E.P)

Por último es importante destacar, como indica Wiggins (2011), el poder que tiene la retroalimentación no sólo para el aprendizaje de los estudiantes, como se ha señalado anteriormente, sino para la mejora de la enseñanza. En este caso, a los profesores/as-investigadores les ayudó a indagar lo que estaba funcionando y lo que no, y de acuerdo a ello rediseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje del segundo cuatrimestre, como reflejan las siguientes palabras:

Creo que a partir de la puesta en marcha de esta estrategia hemos detectado algunas cuestiones en las que tenemos que incidir mucho más, especialmente en las creencias implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes y en la gran carencia que tienen para involucrarse en procesos de retroalimentación constructiva y personalizada. En el último módulo tendremos que rescatar estos datos y diseñar actividades que les ayuden a ir desarrollando esta habilidad de retroalimentación formativa como una pieza clave en su desarrollo profesional. (E.P)

## 5. Conclusiones

Es importante resaltar la enorme relevancia de la retroalimentación entendida desde su multidimensionalidad, y en la que cada componente y tipo desempeñan diferentes funciones. Asimismo, cabe destacar la interacción y

complementariedad de dichas dimensiones que producen un efecto formativo en el aprendizaje futuro tanto de los estudiantes como del profesorado.

Valoramos el papel fundamental que juega la inclusión de los componentes afectivos así como la atención a qué cualidades, habilidades y actitudes se movilizan; cómo se abordan los procesos de aprendizaje; en definitiva, qué competencias se ponen en juego. Las cartas de retroalimentación permitieron promover procesos de evaluación globales, complejos y auténticos, y por tanto, aprendizajes profundos, relevantes, más allá de los meramente estratégicos. En este sentido iniciamos un camino en la línea propuesta por Shute (2008) avanzando más allá de mensajes centrados exclusivamente en las actividades y tareas realizadas para transitar hacia un tipo de mensajes que enfatizan el qué, el cómo y el por qué tanto del resultado como del proceso. Ello hace referencia tanto al contenido de las cartas como al medio utilizado, esto es, la propia carta. Mediante esta estrategia logramos una retroalimentación percibida como más personal, más duradera, gracias a su referente escrito. Se logró propiciar momentos de reflexión tanto individuales como grupales.

Comprobamos que no se trata tanto de incluir todos los tipos de retroalimentación sino que lo más importante es adecuarla a las características y el proceso de cada uno de los/as aprendices. En nuestro caso la retroalimentación mediante las cartas se convirtió en una estrategia más personalizada y adaptada a las actividades propuestas, lo cual propició el desarrollo de un aprendizaje crítico.

Asimismo, a través del análisis del proceso que suscitó este ejercicio consciente y deliberado de retroalimentación, se desarrolló la reflexión en la acción a través de los interrogantes surgidos de los/as propios/as profesores/as-participantes, que se preguntaron sobre los efectos generados en ellos/as mismos/as, lo que podían hacer de cara a su propia docencia, cuál sería la mejor alternativa, qué orientaciones podían considerar o qué riesgos tendrían que asumir.

Somos conscientes de las limitaciones de este estudio para generalizarse a otros contextos dado que nuestros participantes tenían la ventaja añadida de ser "profesores y profesoras universitarios/as" y tener una cierta predisposición a recibir este tipo de retroalimentación por estar inmersos en un contexto formativo.

Por otro lado a nosotros/as como profesores/as-investigadores/as nos permitió generar nuevos aprendizajes en los que apoyar nuestro desarrollo profesional basado en la comunidad de prácticas de la que nos sentimos parte desde hace años y que se caracteriza por los procesos de indagación colaborativa en los que nos involucramos como equipo. En definitiva, también participamos de una retroalimentación sobre cómo diseñamos e implementamos esta estrategia, qué efectos percibimos en el aprendizaje de nuestros/as estudiantes y hasta qué punto tuvo consecuencias en las siguientes actuaciones didácticas.

Además fue una oportunidad para los/as participantes de la investigación de avanzar en la reconstrucción de su conocimiento práctico a partir de los procesos de reflexión que emergieron, tanto en los grupos de discusión como en sus blogs. En

algunos casos esta reconstrucción fue palpable en las propuestas de innovación que implementaron al terminar esta fase de retroalimentación y en el modo en el que incorporaron estrategias de evaluación formativa en las prácticas evaluativas de sus asignaturas. Esta es una línea de investigación en la que tenemos que continuar profundizando para evaluar el impacto que tuvo la vivencia de este modo de evaluación formativa en sus prácticas reales.

En futuras investigaciones consideramos valioso continuar profundizando en los tipos de retroalimentación, dado que en nuestro contexto pueden producirse solapamientos entre algunos de ellos (véase el caso de la retroalimentación del proceso y de la tarea, o en algunas ocasiones entre el centrado en la tarea y en los procesos de autorregulación) así como continuar indagando en los aprendizajes y valoraciones del profesorado-investigador en cuanto a cómo interpreta las respuestas que recibe de los participantes. Por ello pretendemos seguir ahondando en estas cuestiones.

### Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. M. (2009). Evaluar el aprendizaje de una enseñanza centrada en competencias. En J. Gimeno (Comp.), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp. 207-233). Madrid: Morata.
- Baartman, L., Prins, F., Kirschner, P. & Van der Vleuten, C. (2011). Self-evaluation of assessment programs: A cross-case analysis. *Evaluation and Program Planning*, 34, 206-216. DOI: [10.1016/j.evalprogplan.2011.03.001](https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2011.03.001)
- Bennett, R. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25. DOI: [10.1080/0969594X.2010.513678](https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678)
- Black, P. & William, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment.
- Black, P. & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation*, 21, 5-31. DOI: [10.1007/s11092-008-9068-5](https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5)
- Brown, S. & Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Canabal, C. (2011). Paradojas y dilemas en la evaluación de competencias. En F. Labrador & R. Santero (Coords.), *La evaluación global de los resultados de aprendizaje en las titulaciones dentro del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 79-93). Madrid: Dykinson.
- Canabal, C. & García, M. D. (2012). Profesorado universitario que indaga colaborativamente: una propuesta formativa para mejorar la práctica docente. Monográfico: Buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10(1), 215-235. Recuperado de: [goo.gl/vqUgD3](http://goo.gl/vqUgD3)

- Canabal, C. & Margalef, L. (2010). Sistemas de evaluación innovadores e integrados: factores de riesgo y de éxito. En C. Canabal & L. Margalef, *Innovar en la enseñanza universitaria* (pp. 15-22). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233. DOI: [10.1080/03075070600572132](https://doi.org/10.1080/03075070600572132)
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66. DOI: [10.1080/14703290601081332](https://doi.org/10.1080/14703290601081332)
- Carless, D., Joughin, G. & Mok, M. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398. DOI: [10.1080/02602930600679043](https://doi.org/10.1080/02602930600679043)
- Cathcart, A., Greer, D. & Neale, L. (2014) Learner-focused evaluation cycles: facilitating learning using feedforward, concurrent and feedback evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 3(7), 790-802. DOI: [10.1080/02602938.2013.870969](https://doi.org/10.1080/02602938.2013.870969)
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62. DOI: [10.1080/02602930903197883](https://doi.org/10.1080/02602930903197883)
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. DOI: [10.3102/003465430298487](https://doi.org/10.3102/003465430298487)
- Ion, G., Silva, P. & Cano, E. (2013). El feedback y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 283-301.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Margalef, L. (2009). Aprender a evaluar: transformar nuestras prácticas universitarias. En M. Castelló, *La evaluación auténtica en la enseñanza*

- secundaria y universitaria: Investigación e Innovación* (pp. 87-115). Barcelona: Edebé.
- Margalef, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XX1*, 17(2), 35-55. DOI: [10.5944/educxx1.17.2.11478](https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11478)
- Merry, S., Price, M., Carless, D. & Taras, M. (Eds.) (2013). *Reconceptualising Feedback in Higher Education: Developing Dialogue with Students*. Abingdon: Routledge.
- Nicol, D., Thomson, A. & Breslin, C. (2013). Rethinking Feedback Practices in Higher Education: A Peer Review Perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 1-20. DOI: [10.1080/02602938.2013.795518](https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518)
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulate learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. DOI: [10.1080/03075070600572090](https://doi.org/10.1080/03075070600572090)
- Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. DOI: [10.3102/0034654307313795](https://doi.org/10.3102/0034654307313795)
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stobart, G. (2010). *Tiempo de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Sutton, P. & Gill, W. (2010). Engaging feedback: meaning, identity and power. *Practitioner Research in Higher Education*, 4(1), 3 -13. (<http://194.81.189.19/ojs/index.php/prhe/article/view/45>) (03-05-2013)
- Tillema, H., Leenknecht, M. & Segers, M. (2011). Assessing assessment quality: Criteria for quality assurance in design of (peer) assessment for learning - A review of research studies. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 25-34.
- Voerman, L., Meijer, P., Korthagen, F. & Simons, R. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1107-1115. DOI: [10.1016/j.tate.2012.06.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.006)
- Walker, M. (2013). Feedback and feedforward: student responses and their implications. In S. Merry, M. Price, D. Carless & M. Taras (Eds), *Reconceptualising Feedback in Higher Education: Developing Dialogue with Students* (pp. 103-112). Abingdon: Routledge.
- Wiggins, G. (2011). Giving Students a Voice: The power of Feedback to Improve Teaching. *Educational Horizons*, 89(3), 23-26.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14. DOI: [10.1016/j.stueduc.2011.03.001](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001)