

VOL. 26, Nº 1 (Marzo, 2022)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

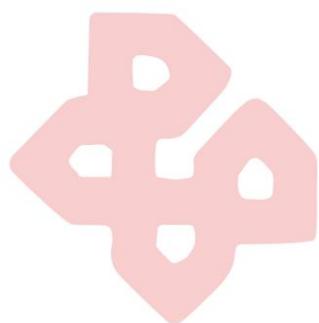
DOI: 18.30827/profesorado.v26.1.13929

Fecha de recepción: 17/03/2020

Fecha de aceptación: 09/12/2021

EFFECTOS DE LOS TIPOS DE FEEDBACK ENTRE IGUALES EN LOS TRABAJOS ESCRITOS

Effects of Peer-feedback in written assignments



Elena Cano García¹, Laura Pons-Seguí² y Maite Fernández-Ferrer³

Universitat de Barcelona¹⁻²

Universitat Oberta de Catalunya³

E-mail: ecano@ub.edu ; lponsseg8@ub.edu

mfernandezferrer@uoc.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2866-5058>

<https://orcid.org/0000-0002-4576-4173>

<https://orcid.org/0000-0002-2941-0658>

Resumen:

Numerosas investigaciones vienen insistiendo en el carácter formativo del proceso de evaluación y en la necesidad de diseñar y desarrollar procesos de feedback como acción clave para que el estudiantado dé sentido a la información recibida y decida sus ulteriores acciones. En este contexto diversas experiencias han planteado una mayor participación del estudiantado en estos procesos para ayudarle a que entienda mejor el sentido de retroalimentación, emita su propio juicio, gestione la dimensión efectiva y actúe en consecuencia. El artículo que se presenta a continuación tiene el objetivo de describir los efectos de una experiencia de evaluación entre iguales en la que participaron 173 estudiantes y 12 profesores de 4 asignaturas desarrolladas en 3 universidades, a partir de analizar, a través de un diseño no experimental el tipo de feedback dado por los pares, la percepción de su utilidad por parte del estudiantado, la motivación que generó y su grado de aplicación a tareas futuras. Los resultados muestran que el feedback que se provee entre los iguales está básicamente centrado en la tarea y tiende a focalizarse en los errores, patrón del que ya había dado cuenta la literatura previa. Pero pese a ello, los estudiantes tienden a percibir que esta experiencia de evaluación por pares les ha permitido mejorar tanto la tarea como su proceso de aprendizaje. Todo ello ofrece pautas para orientar futuros procesos de feedback que favorezcan el aprendizaje en la educación superior y a lo largo de la vida.

Palabras clave: retroalimentación; evaluación formativa; educación superior; evaluación entre iguales.

Abstract:

Research has been insisting on the formative nature of the assessment process and on the need to design and develop feedback processes as a key action for the student to give meaning to the information received and decide their further actions. In this context, various experiences have suggested a greater participation of students in these processes to help them better understand the meaning of feedback, make their own judgment, manage the effective dimension and act accordingly. The article presented below aims to describe the effects of a peer review experience in which 173 students and 12 university teachers participated from four experiences developed in three universities, from analyzing, through a non-experimental design, the type of feedback given, the students' perception of its usefulness and the motivation it generates and its application in subsequent tasks. The results show that the feedback provided is basically focused on the task and tends to focus on the errors, a pattern that had already been noted by previous literature. Despite this, students tend to perceive that this experience has allowed them to improve both the task and their learning process. These findings offer some guidelines to address future feedback processes that favor learning in higher education and beyond.

Key Words: feedback (response); formative evaluation; higher education; peer evaluation.

1. Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior ha propuesto el empleo de metodologías activas, para que los alumnos apliquen los conocimientos que adquieren y resuelvan problemas reales, y la implementación de un sistema de evaluación continua. Para que éste no se convierta en una acumulación de evidencias para la calificación, aisladas unas de otras, diversos autores (Escudero, 2010; Rodríguez, Ibarra & Gómez, 2011) vienen insistiendo en el carácter formativo de los procesos de evaluación y, por lo tanto, en la necesidad de diseñar y desarrollar procesos de feedback.

El feedback es la acción a través de la cual los estudiantes dan sentido a los comentarios sobre su proceso de aprendizaje y los utilizan para mejorar (Carless & Boud, 2018). Por lo tanto, es la clave de la evaluación formativa. El feedback ha sido abordado por numerosos autores en diversos ensayos e investigaciones, logrando: a) identificar las características de un buen feedback; b) establecer los tipos de feedback existentes; c) documentar la disparidad en la percepción que poseen profesores y estudiantes; d) constatar el escaso impacto que el feedback puede tener en función de cómo se provea y, en consecuencia, desmontar las creencias idílicas acerca de la bondad de dicho feedback (Boud & Molloy, 2015).

1.1. Características e implicaciones del feedback

En primer lugar, respecto a las características de un buen feedback, Nicol (2010), al frente del proyecto REAP (Re-Engineering Assessment Practices in Scottish Higher Education), sugiere siete principios que éste debería cumplir.

Tabla 1
Principios para la provisión de feedback

| | |
|---|---|
| 1 | Ayudar a aclarar lo que significa una buena ejecución (objetivos, criterios, normas). |
| 2 | Proporcionar una información de alta calidad que ayuda a los estudiantes a la autoevaluación. |
| 3 | Proporcionar oportunidades para participar en el feedback. |
| 4 | Estimular la interacción y el diálogo sobre el estudio (entre pares y entre profesor y estudiante). |
| 5 | Facilitar el desarrollo de la autoevaluación y la reflexión sobre el estudio. |
| 6 | Estimular la autoestima y la motivación. |
| 7 | Proporcionar información a los profesores que puede ser usada para mejorar la enseñanza. |

Fuente: Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>

Estos principios se articulan en torno a cuatro ejes que han sido reiteradamente documentados: el feedback debe darse a tiempo (Black & Wiliam, 1998; Boud, 2011; Mulline & Tucker, 2017), debe ser específico (Strijbos, Narciss, & Dünnebie, 2010); debe ser positivo y constructivo (Shute, 2008) y debe ser participado (Boud & Molloy, 2015). De hecho, excepto el séptimo, los anteriores principios están directa o indirectamente vinculados con la participación del estudiantado. Esta necesidad de participación ha sido abordada por Yang y Carless (2013) al referirse al feedback dialógico, por Boud y Molloy (2015) al hablar del feedback bidireccional y por la JISC (2010) cuando sugiere empoderar y comprometer (“to empower” y “to engage”) al estudiantado. Es decir, se trata tanto de recabar e interpretar información como de diseñar, colaborativamente, las acciones que pueden llevar a la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y de sus productos. De este modo, se supera la concepción del feedback focalizada en el modo en que se provee información de calidad e incluso la idea del feedback como diálogo para abanderar una nueva conceptualización: el feedback como acción de dar sentido a la información y decidir ulteriores acciones, de modo que fortalezca el juicio evaluativo de los estudiantes (Tai et al., 2018).

El feedforward (Hattie & Timperley, 2007) es, pues, un feedback constructivo en tanto que no es un acto puntual sino una práctica continuada y estrechamente vinculada con las actividades de aprendizaje, que lleva a los estudiantes a implementar las propuestas que el feedback les proporciona en las siguientes tareas, cerrando así la “rueda del aprendizaje” (Boud & Molloy, 2015). Las estrategias para desarrollar estos procesos de proalimentación, como recogen Rodríguez, Ibarra y Gómez (2011) y García-Jiménez (2015) enlazan con una concepción del feedback autorregulador y requieren de la participación activa de los estudiantes.

Si se centra la mirada en el feedback escrito, objeto del presente estudio, posee unas características propias, como han indicado Strijbos, Narciss y Dünnebier (2010), quienes concluyen que concretamente el feedback sobre las tareas debe de ser simple, estructurado, conciso y estimulante (ver Tabla 2).

Tabla 2
Características del feedback escrito

| Principal Criterio | Subcriterios |
|---------------------|--|
| Simple | Frases cortas y sencillas Empleo de palabras usuales para la audiencia Concreto y claro |
| Estructurado | Ordenado Orden lógico y correcto, en secciones Distingue entre aspectos básicos y específicos |
| Conciso | Sólo se incluye lo esencial o importante Corto, preciso Centrado en los objetivos de aprendizaje |
| Estimulante | Interesante, con ejemplos Variado Personal |

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

En segundo lugar, respecto a los tipos de feedback, éste puede ser según Stobart (2010) personal, sobre la tarea y sobre el proceso o autorregulador. El feedback personal, si se da de forma aislada y no vinculada a los criterios, no posee ningún efecto sobre el rendimiento futuro puesto que el alumno no puede, a partir de comentarios personales (sean halagüeños o no), conocer qué hace bien y mantenerlo o qué debe modificar. El feedback sobre la tarea está muy vinculado a una concepción remedial del feedback consistente en hacer disminuir la brecha entre cómo se ha hecho un trabajo y cómo debería haberse hecho. En cambio, el feedback sobre el proceso se dirige a las estrategias que el estudiante ha desarrollado para acometer aquella tarea y el feedback autorregulador deposita en el estudiante el protagonismo de recoger y revisar dichos procesos, de modo que le sirva para orquestar futuros procesos de aprendizaje. Por lo tanto, el papel activo del estudiante se encuentra asociado a un feedback de mayor calidad, redundando en la idea expuesta en el punto a. Sin embargo, este feedback autorregulador es mucho menos frecuente según documenta Stobart (2010) quizás debido tanto a la dificultad de preparar a los estudiantes para que lo desarrollen (Cassidy, 2011, por ejemplo, muestra la estrecha relación que posee la autorregulación con la autoeficacia y cómo se debería de incidir en ella), como a la propia dificultad de evaluarlo (Boekaerts & Corno, 2005).

1.2. Las diferencias en la percepción del feedback

En tercer lugar, respecto a la percepción del feedback, Carless (2006) ha constatado la diferencia entre la percepción del profesorado y del alumnado. Por más

esfuerzo y dedicación que los primeros destinen al feedback, los segundos siempre tienen la percepción de que es insuficiente. Estudios recientes como los de Mulline y Tucker (2015) o Simpson y Clifton (2015) han ahondado en estas discrepancias que pueden deberse a diversos factores, entre los que se encuentran una interpretación diversa de qué se entiende por feedback o a la dificultad por parte de los estudiantes de comprender lo que se les dice en el feedback. Pero la causa que parece explicar en mayor medida esta brecha es la falta de participación de los estudiantes en los procesos de feedback. El hecho de que estos estudiantes sean sujetos pasivos, meros receptores del feedback, puede originar, en parte, esa distorsión en la percepción. De nuevo se reclama, pues, una mayor participación. Para dicha participación autores como Carless y Boud (2018), Hill y West (2020) o Pitt et al. (2020) se refieren al feedback literacy o alfabetización sobre feedback para ayudar a los estudiantes a que: a) entiendan y aprecien los procesos de retroalimentación, b) emitan su propio juicio, c) gestionen la dimensión afectiva y d) actúen en consecuencia.

1.3. El efecto variable del feedback sobre las tareas futuras

En último lugar, frente a la idea de que cuanto más feedback se dé, mejor o de que todo feedback es bueno (las “panaceas” a las que se refiere Boud, 2015), se dispone de evidencias que vinculan el impacto del feedback a múltiples variables y condicionantes, de modo que puede tener nulo impacto e incluso ser negativo si confunde a los estudiantes o no les ayuda a comprender y priorizar sus estrategias. Butler y Winne (1995) atribuyeron la ausencia de impacto al hecho de darlo conjuntamente con las calificaciones, de modo que el foco de atención de los estudiantes se situaba exclusivamente en las notas, pese a que éstas pudiesen acompañarse de comentarios cualitativos. Por su parte, Kluger y DeNisi (1996) y más recientemente Molloy (2010), con sus respectivos estudios, muestran que la eficacia del feedback no está garantizada, sino que depende de factores como la formación y la experiencia de la persona que da feedback o de la autoridad que le confiere quien lo recibe, entre otras variables (Sung, Lin, Lee & Chang, 2003; Yu, Liu & Chan, 2005).

Todo ello conduce a superar el feedback clásico, que, como indica Boud y Falchikov (2007) es unidireccional, genérico y finalista y a apostar por un feedback dialógico, que enlaza con una visión socioconstructivista del feedback, como también ha indicado la JISC, tal y como se muestra en la figura 1:

| perspectiva sobre el aprendizaje | suposición | evaluación | feedback |
|----------------------------------|--|---|---|
| asociativo | <p>aprendizaje basado en competencias</p> <p>los estudiantes adquieren conocimientos y competencias a partir de elaborar asociaciones entre distintos conceptos y construir acciones complejas para el desarrollo de dichas competencias.</p> | <p>conceptos y competencias evaluadas a un micro nivel y en combinación con tareas de macro nivel</p> | <p>* feedback experto basado en competencias y en la comprensión de conocimientos</p> <p>* ambientes interactivos para la adquisición de conocimientos y competencias</p> |
| constructivista | <p>aprendizaje como logro de la comprensión</p> <p>los estudiantes construyen ideas activamente y a través de crear y probar hipótesis.</p> | <p>evaluación a través de la experimentación, el descubrimiento y las tareas basadas en la indagación</p> | <p>* auto generación del feedback surgiendo desde la reflexión y la auto evaluación</p> <p>* descubrimiento interactivo de los espacios con oportunidad de auto evaluarse</p> |
| constructivista social | <p>aprendizaje como logro de la comprensión</p> <p>los estudiantes construyen activamente nuevas ideas a partir de actividades colaborativas y del diálogo</p> | <p>tareas colaborativas y cooperativas que envuelvan la expresión de ideas compartidas</p> <p>participación de los estudiantes en el diseño de tareas de evaluación</p> | <p>* evaluación entre iguales surgiendo de actividades colaborativas y el diálogo</p> <p>* ambientes interactivos basados en el feedback compartido y entre iguales</p> |

Figura 1. Tipos de feedback en relación al modelo de evaluación y a la perspectiva de aprendizaje que se defiende.

Fuente: Adaptado de JISC (2010). Effective Assessment on Digital Age. Bristol: Joint Information Systems Committee. Recuperado de: http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearning/digiassass_eada.pdf

El feedback dialógico, frente al monológico, como muestran Yang y Carless (2013) al referirse al triángulo del feedback (figura 2), combina el contenido, la organización y gestión del feedback y la negociación social e interpersonal de dicho feedback. En este sentido, ha de permitir una interacción entre iguales, por lo que ha de darse en el marco de una relación distendida, que permita la comunicación recíproca (Ajjawi & Boud, 2018).



Figura 2. El triángulo del feedback

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

Así pues, numerosos estudios clásicos han revelado la importancia de la participación de los estudiantes. En primera instancia, algunos autores valoran la importancia de que cada estudiante pudiera recibir feedback de los iguales puesto que éste podía ofrecerse con un lenguaje más inteligible y cercano, acompañado de ejemplos más ilustrativos y resultar, en definitiva, más eficiente (Black & Wiliam, 1998). Sin embargo, numerosas experiencias recientes atestiguan que el aprendizaje deriva en mayor medida de la actividad de dar feedback a los iguales que de recibirlo de dichos iguales (Li, Liu, & Steckelber, 2015; Nicol, Thomson & Breslin, 2014; Zundert, Sluijsmans & Vam Merriënboer, 2013). De modo análogo, Carless, Salter, Yang y Lam (2011) insisten en implicar a los estudiantes en diálogos sobre aprendizaje para que tomen conciencia de la calidad de este aprendizaje; en dar un feedback que anime a los estudiantes a la autoevaluación; y en proponer tareas que tengan diversas etapas o entregas, comprometiéndoles también en la valoración de su evolución mediante estrategias de autoevaluación y evaluación entre iguales (“self” y “peer assessment”).

2. Método

Se presentan a continuación parte de los datos de una investigación interuniversitaria desarrollada en el curso 2014-2015 y coordinada por la Universidad cegada (proyecto “cegado” con referencia cegada). El objetivo de la investigación fue describir los efectos de una experiencia de feedforward (entendido como feedback cuya puesta en práctica en la siguiente tarea se comprobaba) sobre el rendimiento académico y la motivación de los participantes. Para dar respuesta a dicho objetivo, se diseñó un estudio no experimental descriptivo que se enmarcó dentro del paradigma positivista, puesto que lo que se pretendía era describir el efecto que tenía el feedforward sobre el aprendizaje del estudiantado.

En esta experiencia participaron seis universidades públicas estatales y un total de ocho asignaturas. Para este artículo se han seleccionado cuatro experiencias que tienen en común dos elementos: todas ellas a) se refieren a feedback escrito, y b) diseñaron y desarrollaron un proceso de feedback entre iguales, donde el estudiantado daba y recibía feedback que tenía que poner en práctica en ulteriores procesos de aprendizaje.

2.1. Muestra

Los participantes en la investigación (tabla 3) fueron estudiantes de titulaciones del campo de la educación de tres universidades. El criterio de selección de los participantes fue estar matriculado en una de las asignaturas que impartía alguno de los miembros del proyecto. Para este estudio, se tuvieron en cuenta únicamente aquellas cuatro experiencias que desarrollaban la propuesta de evaluación entre iguales en la elaboración de un trabajo escrito. La tabla 3 indica la universidad y titulación donde se han llevado a cabo las experiencias, así como el total de participantes implicados en cada una de ellas. Los participantes incluidos de cada experiencia son aquellos que realizaron de forma completa el conjunto del proceso de evaluación entre iguales.

Tabla 3
Participantes en la experiencia

| Experiencia | Titulación | Semestre | Actividad | Nº profesores implicados | Nº estudiantes participantes | Nº cuestionarios recogidos |
|-------------|--|----------|----------------------|--------------------------|------------------------------|---|
| 1. | Máster de Entornos de Enseñanza y Aprendizaje con Tecnologías Digitales (UB) | 1 y 2 | Diseño App educativa | 4 | 80 | 24 (un cuestionario por grupo de trabajo) |
| 2. | Educación primaria (UAB) | 1 | Caso práctico | 1 | 21 | 14 |
| 3. | Educación infantil (UIB) | 8 | TFG | 6 | 58 | 43 |

| | | | | | | |
|----|-------------------------|---|-----|---|----|----|
| 4. | Educación primaria (UB) | 8 | TFG | 1 | 14 | 10 |
|----|-------------------------|---|-----|---|----|----|

Fuente: Elaboración propia.

2.2. Características de las experiencias.

2.2.1. Experiencia 1

La experiencia 1 realizada en la Universitat de Barcelona consistía en diseñar una App interactiva de educación. El proceso de elaboración se dividía en cuatro fases: diseño inicial, diseño conceptual, elaborar un diagrama de flujo y crear un guion interactivo. Cada grupo recibía al menos el feedback de otro grupo en todas las fases exceptuando la fase de diseño conceptual. La profesora también proveía una valoración en cada una de las fases y valoraba el nivel de aplicación de la información generada.

2.2.2. Experiencia 2

La experiencia llevada a cabo en la Universitat Autònoma de Barcelona consistía en realizar un trabajo sobre un caso práctico en grupo. Cada grupo debía valorar una versión inicial del trabajo realizado por otros grupos y, a su vez, recibía feedback de un mínimo de dos grupos. Se comprobaba en las siguientes versiones el grado de aplicación del feedback recibido.

2.2.3. Experiencia 3

La experiencia 3 de la Universitat de les Illes Balears se realizaba en torno al trabajo de final de grado. En esta experiencia se daban tres momentos de provisión de feedback. En un primer momento, los participantes recibían feedback por parte de sus compañeros en la sesión de tutoría. En la segunda fase, únicamente el profesorado proveía feedback y, finalmente, en la última fase eran los propios alumnos que se debían autoevaluar a partir de una rúbrica. Todo ello se halla cuidadosamente documentado.

2.2.4. Experiencia 4

Finalmente, la cuarta experiencia (y segunda de la Universitat de Barcelona) también tenía lugar en la asignatura de trabajo de final de grado. El proceso de provisión de feedback se dividía en tres momentos. En todos ellos, los participantes recibían una valoración de la profesora, del grupo en las sesiones de tutoría, así como un feedback más específico de dos compañeros.

En todas las experiencias, el alumnado tenía la oportunidad de hacer las modificaciones que considerara pertinentes a partir del feedback recibido, así como aplicar los aprendizajes derivados de dicha retroacción en futuras tareas, a modo de feedforward.

2.3. Instrumentos

Se utilizaron diversos instrumentos en el proceso de recogida de información en base al objetivo planteado:

- Una rúbrica de análisis del tipo de feedback.
- Un cuestionario de análisis de satisfacción y percepción de aprendizaje del alumnado;
- Un cuestionario de análisis de satisfacción y percepción de rendimiento del profesorado.

La pauta de análisis del feedback se elaboró a partir de la propuesta de Boud (2011). Una vez elaborada una primera versión de la rúbrica, esta se validó. En el proceso de validación cuatro miembros del equipo aplicaron la rúbrica para clasificar el feedback de una experiencia concreta. La comparación de los resultados reveló que la definición de algunas categorías creaba ambigüedad, puesto que el grado de acuerdo era del 75% (número total de coincidencias). Estas categorías fueron redefinidas para que quedara clara la diferencia entre ellas y a partir de aquí las cuatro mismas personas volvieron a aplicar la rúbrica con una selección de feedbacks. El grado de acuerdo en esta segunda ronda fue de 87,6%. A continuación, una persona del equipo analizó todos los feedbacks y, aquellos que generaban dudas, se comentaban y discutían con el equipo. La versión final de la rúbrica incluía cuatro grandes categorías de clasificación del feedback: tarea, proceso, autorregulación y persona. A su vez, cada categoría incluía tres subcategorías: positivo, negativo y sugestivo.

Los cuestionarios de análisis de satisfacción y percepción de aprendizaje fueron creados ad hoc y validados por dos jueces externos expertos en metodología de investigación. Esta validación se centraba en el diseño del instrumento, su inteligibilidad y relevancia. Tras la introducción de los cambios derivados de la validación externa, se dispuso una versión final del instrumento, que se dividió en dos partes: una primera parte cuantitativa, en la que a través de una escala Likert de 6 puntos se preguntaba a los participantes que valoraran su grado de satisfacción con la experiencia, la percepción de aprendizaje, el desarrollo de competencias y la aplicabilidad en futuras tareas, así como en relación a la intención del feedback que habían proporcionado y recibido. La segunda parte del cuestionario era cualitativa, en la que se presentaban tres preguntas abiertas para conocer los puntos fuertes y débiles de cada experiencia, así como una valoración general.

2.4. Procedimiento

Los datos recogidos a lo largo del proyecto de investigación permitieron documentar la evolución de la calidad de los trabajos y el grado de introducción de las sugerencias derivadas del feedback dado entre iguales. Se registraron también los feedbacks escritos que se facilitaban entre estudiantes para, atendiendo al marco teórico del estudio, proceder a su posterior clasificación en feedback personal, centrado en la tarea, centrado en el proceso o autorregulador (cuatro categorías de

análisis). A la vez se recogió si el feedback se centraba en aspectos negativos del proceso seguido o la tarea realizada, en aspectos positivos o en sugerencias de mejora.

El feedback recogido se clasificó a partir de la rúbrica de análisis del feedback. Una vez categorizado se calculó la frecuencia de cada tipo de feedback a nivel individual, es decir, el total del feedback de cada categoría (tarea, proceso, autorregulador y persona), y la frecuencia con la que se daba de forma positiva, negativa o sugestiva. Luego se calculó la media global de cada categoría de feedback a partir del total del feedback de cada categoría dividida por el total de feedback clasificados.

Respecto a los datos del cuestionario, en este estudio únicamente se presentan los resultados cuantitativos del cuestionario de satisfacción y percepción de aprendizaje. Por la naturaleza de los datos recogidos, se han empleado técnicas de análisis no paramétrico con la ayuda del programa SPSS 22. La consistencia del cuestionario también fue analizada a través de alpha de Cronbach dando un resultado de $\alpha=.873$. Los datos derivados del análisis del feedback se han analizado estadísticamente a través de Friedman's Test para explorar posibles diferencias en el foco (tarea, proceso, persona y autorregulación) y el tono (positivo, negativo, sugestivo) del feedback provisto. Por otro lado, el test Spearman r se ha empleado para estudiar posibles relaciones entre las percepciones del estudiantado.

3. Resultados

Se procede a presentar los datos de cada una de las experiencias separadamente, a modo de casos, tanto para describir las diversas experiencias y poder contrastarlas con lo que señala la teoría como para, si procede, producir un razonamiento inductivo y elaborar nuevas hipótesis respecto a los procesos de feedback participado en educación superior en el contexto español.

3.1. Experiencia 1

Por lo que respecta al análisis del feedback proporcionado a los pares, éste muestra que los estudiantes de esta experiencia tienden a ofrecer un feedback centrado en la tarea ($\bar{x}=20.92$) y poco o nada centrado en el proceso ($\bar{x}=3.17$), la autorregulación ($\bar{x}=0$) y la persona ($\bar{x}=1.29$) (tabla 4). El resultado del Friedman test muestra que hay diferencias significativas entre los tipos de feedback ($\chi^2(3) = 61,533, p<.001$). Concretamente, encontramos las diferencias entre el feedback sobre la tarea y el proceso ($p=.001$), la autorregulación ($p=.001$), y la persona ($p<.001$), así como la autorregulación y el proceso ($p=.001$).

Tabla 4

Media y desviación típica del total de feedback proporcionada por cada categoría

| Experiencia | Feedback tarea | | Feedback proceso | | Feedback autorregulación | | Feedback persona | |
|-------------|----------------|--------|------------------|-------|--------------------------|-------|------------------|-------|
| | Media | D.T. | Media | D.T. | Media | D.T. | Media | D.T. |
| 1 | 20.92 | 14.313 | 3.17 | 3.088 | 0 | 0 | 1.29 | 1.517 |
| 2 | 9.1 | 5.623 | 0.55 | 1.207 | 0.19 | 0.601 | 0.25 | 0.815 |
| 3 | 11.65 | 8.077 | 0.12 | 0.324 | 0.74 | 1.157 | 0.37 | 1.604 |
| 4 | 8.93 | 4.066 | 0.36 | 0.842 | 2.29 | 2.494 | 0.07 | 0.267 |

Fuente: Elaboración propia

Tal como muestra la tabla 5, a excepción del feedback centrado en la tarea, los estudiantes tienden a proporcionar una retroalimentación más enfocada en los aspectos positivos que en los negativos. Los resultados del Friedman test muestran que no hay una diferencia significativa en el tono de feedback en la categoría tarea ($\chi^2(2) = 3.84$, $p = .146$), ni en la de proceso ($\chi^2(2) = 4.027$, $p = .133$), pero sí en la categoría persona ($\chi^2(2) = 30.125$, $p < .001$). Las diferencias significativas se encuentran entre el tono positivo y sugestivo ($p = .002$) y el positivo y negativo ($p = .003$).

Tabla 5

Media del feedback proporcionado por cada tipología de tono y categoría

| Tono del feedback | Feedback tarea | | Feedback proceso | | Feedback autorregulación | | Feedback persona | |
|-------------------|----------------|-------|------------------|-------|--------------------------|------|------------------|-------|
| | Media | D.T. | Media | D.T. | Media | D.T. | Media | D.T. |
| Positivo | 6.08 | 5.216 | 1.25 | 1.225 | 0 | 0 | 1.25 | 1.511 |
| Negativo | 7.83 | 6.397 | 0.71 | 0.99 | 0 | 0 | 0.04 | 0.204 |
| Sugerencia | 7 | 6.640 | 1.21 | 1.911 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Fuente: elaboración propia.

El análisis de los resultados del cuestionario muestra que, en general, los estudiantes están satisfechos con la experiencia (figura 3). Además, se han encontrado correlaciones significativas entre la mejora de las competencias y de la tarea ($r = .576$, $p = .003$) y la mejora de las competencias y del proceso de aprendizaje ($r = .840$, $p < .001$). Asimismo, hay una correlación significativa entre el volumen de trabajo y la motivación del alumnado ($r = .501$, $p = .013$). No obstante, no se ha encontrado ninguna correlación significativa entre la mejora del proceso de aprendizaje o de las competencias y la motivación.

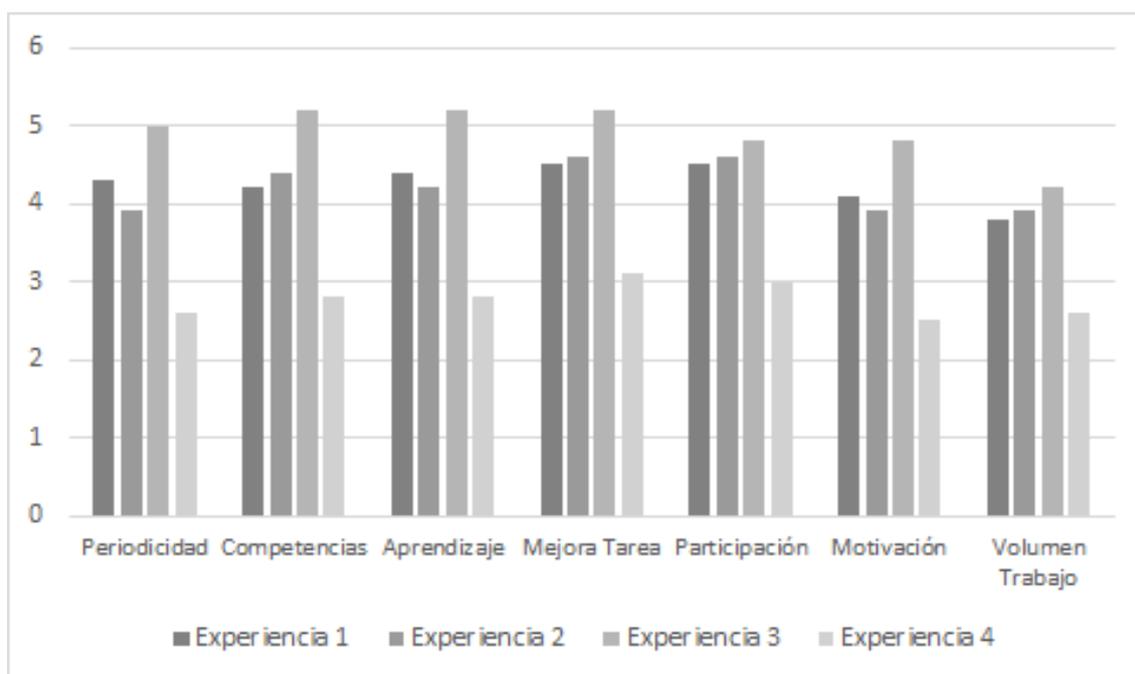


Figura 3. Medias obtenidas en los diversos ítems del cuestionario en las 4 experiencias.

Fuente: Elaboración propia.

Por tanto, en esta experiencia los estudiantes han tendido a dar un feedback centrado principalmente en la tarea. Han puesto más énfasis en los aspectos positivos del trabajo de sus compañeros, excepto en el caso de las valoraciones de la tarea. Por otro lado, han considerado que el desarrollo de las competencias realizado a través de esta experiencia les ha permitido mejorar su proceso de aprendizaje y la tarea evaluada. Por último, se observa una relación entre el nivel de motivación de los estudiantes y el volumen de trabajo.

3.2. Experiencia 2

El análisis del feedback proporcionado en esta experiencia (tabla 4) muestra que el feedback provisto tiende a estar centrado en la tarea realizada (9.1). De igual modo que en la experiencia anterior, los resultados del test de Friedman muestran que el alumnado no da la misma cantidad de feedback de cada tipología ($\chi^2(3) = 22,663$, $p < .001$). No obstante, las comparaciones por pares con el valor p ajustado al número de comparaciones no muestran ninguna diferencia significativa entre dichas categorías.

Por lo que respecta al tono del feedback proporcionado (tabla 5), los resultados del Friedman test revelan que existe un efecto significativo de tono de feedback para las categorías: proceso ($\chi^2(2) = 12,000$, $p = .002$), autorregulación ($\chi^2(2) = 10,000$, $p = .007$) y persona ($\chi^2(2) = 6,500$, $p = .039$). No obstante, las comparaciones por pares con los valores p ajustados al número de comparaciones revelan que no hay ninguna diferencia significativa en ninguna categoría.

Los resultados del análisis del cuestionario muestran que los estudiantes, en general, están satisfechos con la experiencia (figura 3). Se ha analizado la existencia de algún tipo de correlación entre los resultados proporcionados. El test Spearman revela que hay una correlación significativa entre la percepción de los estudiantes sobre la mejora de sus competencias y el proceso de aprendizaje ($r=.837$, $p<.001$), la mejora de las tareas ($r=.647$, $p<.001$). Por otro lado, cabe señalar, que los resultados relativos a la periodicidad de provisión del feedback correlacionan significativamente con la mejora de las competencias ($r=.743$, $p<.001$), de la tarea ($r=.538$, $p=.002$) y el proceso de aprendizaje ($r=.771$, $p<.001$).

Asimismo, los resultados sobre la motivación del alumnado y el volumen de trabajo muestran una correlación significativa con la mejora de las competencias, de la tarea y del proceso de aprendizaje. Así, la motivación del alumnado parece que propicia una mejora de las competencias ($r=.736$, $p<.001$), la mejora de las tareas ($r=.611$, $p<.001$), y la mejora del proceso de aprendizaje ($r=.758$, $p<.001$). Del mismo modo, la percepción del volumen de trabajo que implica esta experiencia se correlaciona significativamente con la mejora de las competencias ($r=.646$, $p<.001$) y el proceso de aprendizaje ($r=.736$, $p<.001$). Finalmente, cabe destacar, que la motivación de los estudiantes también viene determinada por el volumen de trabajo ($r=.753$, $p<.001$).

En definitiva, los estudiantes de esta experiencia tienden a dar un feedback centrado en la tarea. Hay un cierto equilibrio entre el feedback positivo, negativo y las sugerencias ofrecidas. Por otro lado, los participantes consideran que la mejora de la tarea está relacionada con una mejora del proceso de aprendizaje y de las competencias. No obstante, esta mejora también está estrechamente ligada a la motivación y al volumen de trabajo.

3.3. Experiencia 3

En esta tercera experiencia, los resultados del feedback provisto (Tabla 4) muestran que, nuevamente hay una tendencia a ofrecer una retroalimentación más centrada en la tarea (11.65) que en el resto de las categorías. Los resultados del Friedman test revelan que hay diferencias significativas entre el foco del feedback ($\chi^2(3) = 88,254$, $p<.001$). Las comparaciones apareadas muestran que hay una diferencia significativa entre la cantidad de feedback proporcionado centrado en la tarea y el proceso ($p<.001$), la autorregulación ($p<.001$) y la persona ($p<.001$).

Los resultado del test de Friedman indican que hay una diferencia significativa en el tono del feedback para las categorías tarea ($\chi^2(2) = 43,257$, $p<.001$) y autorregulación ($\chi^2(2) = 23,059$, $p<.001$), pero no para la categoría proceso ($\chi^2(2) = 0,400$, $p=.819$) y persona ($\chi^2(2) = 3,000$, $p=.223$). Las comparaciones por pares muestran que, en relación a la categoría tarea, hay una diferencia significativa entre el feedback de carácter positivo con el negativo ($p=.015$) y sugerencia ($p<.001$) y entre el de carácter negativo y sugerencia ($p=.005$). En cambio, las comparaciones del tipo de feedback para la categoría de autorregulación con los valores p ajustados al número

de comparaciones, muestran que no hay una diferencia significativa entre los distintos tipos.

Por último, el análisis de los cuestionarios de satisfacción muestra que esta es la experiencia en la que los estudiantes muestran una media de satisfacción más elevada (figura 3), debido a unas determinadas condiciones de la experiencia. Los resultados del Spearman test revelan una correlación significativa entre la percepción de mejora de las competencias y la mejora del proceso de aprendizaje ($r=.760$, $p<.001$) y entre el proceso de aprendizaje y la mejora de las tareas ($r=.520$, $p<.001$). Finalmente, parece ser que la motivación del alumnado hacia la realización de esta experiencia explicaría parcialmente la mejora en el desarrollo de sus competencias ($r=.633$, $p<.001$).

En resumen, los participantes de esta experiencia, al igual que las anteriores, también han provisto un feedback centrado en la tarea, pero este tiende a ser principalmente positivo. Los estudiantes están satisfechos con esta experiencia puesto que perciben que les ha permitido mejorar su proceso de aprendizaje y esto, a su vez, su desarrollo competencial y la mejora de la actividad. Por último, la alta motivación de este grupo parece explicar su mejora de la tarea, del proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias.

3.4. Experiencia 4

Los resultados del feedback provisto en la última experiencia analizada en este artículo muestran una vez más que este tiende a estar centrado en la tarea (8.93) (tabla 4). Los resultados del Friedman test muestran que existe un efecto del foco del feedback ($\chi^2(3) = 37,100$, $p<.001$). Las comparaciones por pares con los valores p ajustados al número de comparaciones muestran que hay una diferencia significativa entre la cantidad de feedback centrado en la tarea en comparación con el centrado en el proceso ($p<.001$), la autorregulación ($p=.032$) y la persona ($p<.001$).

Se ha encontrado que tiende a predominar un tipo de tono para la categoría de tarea ($\chi^2(2) = 23,098$, $p<.001$) y de autorregulación ($\chi^2(2) = 19,500$, $p<.001$), pero no para la categoría proceso ($\chi^2(2) = .200$, $p=.905$) y de persona ($\chi^2(2) = 2,000$, $p=.368$). Las comparaciones por pares del análisis del tipo de feedback para la categoría tarea revelan que hay una diferencia significativa entre la cantidad de sugerencias con feedback positivo y negativo ($p<.001$). En cambio, para la categoría de autorregulación, hay una diferencia significativa en la cantidad de autorregulación positiva en comparación con la negativa ($p=.002$) y la sugerencia ($p=.032$).

Por último, en relación con la satisfacción de los participantes (gráfico 1), esta es la experiencia, que en general se ha valorado más negativamente, vinculado a las condiciones específicas de la experiencia. Se han encontrado correlaciones fuertemente positivas entre la percepción de mejora de competencias con la mejora de las tareas ($r=.804$, $p=.001$) y la mejora del proceso de aprendizaje ($r=.986$, $p<.001$). Según los estudiantes de esta experiencia, la periodicidad con la que se ha provisto el

feedback tiene relación con la mejora de las competencias ($r=.951$, $p<.001$), la mejora de la tarea ($r=.832$, $p<.001$) y el proceso de aprendizaje ($r=.981$, $p<.001$).

Asimismo, los estudiantes perciben que su nivel de motivación hacia esta actividad está estrechamente relacionado con el grado de desarrollo competencial ($r=.954$, $p<.001$), la mejora de la tarea ($r=.797$, $p=.001$) y la mejora del proceso de aprendizaje ($r=.975$, $p<.001$). Finalmente, el volumen de trabajo que ha implicado esta experiencia, también ha condicionado significativamente la percepción del alumnado con relación al desarrollo de competencias ($r=.941$, $p<.001$), la mejora de la tarea ($r=.731$, $p=.003$), la mejora del proceso de aprendizaje ($r=.934$, $p<.001$) y su motivación hacia la realización de la experiencia ($r=.932$, $p<.001$).

En definitiva, los estudiantes de esta experiencia han provisto un feedback fuertemente centrado en la tarea y este, en general, se ha centrado más en los aspectos negativos que en los positivos. Los participantes valoran muy positivamente la periodicidad con la que se ha provisto el feedback e indican que ésta es la principal razón que ha hecho que adquiriesen las competencias. Asimismo, esta adquisición les ha permitido mejorar su proceso de aprendizaje y la actividad. Por último, los estudiantes perciben que su motivación ha condicionado el nivel de desarrollo competencial, la mejora de su proceso de aprendizaje y la actividad.

4. **Discusión y conclusiones**

El análisis global de los resultados obtenidos en cada experiencia muestra que hay ciertas tendencias que se repiten independientemente del contexto y de la tarea. En primer lugar, el feedback provisto por los estudiantes es principalmente sobre la tarea concreta que se está evaluando. Los participantes parecen propensos a evaluar los errores de sus compañeros o aquello que les falta en su trabajo. En cambio, la tendencia a destacar los puntos fuertes, aquello que debe mantenerse, es mucho menor.

Por otro lado, los estudiantes se muestran contentos con la experiencia y perciben que ésta les ha permitido mejorar sus competencias, su proceso de aprendizaje y la tarea en concreto que se estaba evaluando. No obstante, cabe destacar que, debido a las altas correlaciones obtenidas entre la categoría proceso de aprendizaje y la de desarrollo de competencias, puede que los estudiantes no diferencien entre estos dos aspectos y/o que consideren que el desarrollo de competencias implica directamente una mejora del proceso de aprendizaje y viceversa.

Finalmente, en lo que respecta a la motivación, los resultados son menos claros. En algunos casos se encuentra que una mejora de las competencias y del proceso de aprendizaje no genera una mayor motivación del estudiantado y en otros la motivación de los participantes va inversamente ligada al volumen de trabajo que la tarea implica.

Uno de los principales resultados hallados en la mayoría de los casos enfatiza la dificultad de proporcionar un feedback autorregulador, como ya había indicado Stobart (2010). Futuros estudios podrían analizar las razones de dicha escasez, pero una de las hipótesis más plausibles es que no se posee la alfabetización evaluativa suficiente (Pitt et al., 2020; Hill & West, 2020) ni la formación ni entrenamiento para la autorregulación, de modo que los estudiantes se representen la tarea y sus objetivos y orquesten los mecanismos necesarios para abordar futuras tareas con mayor éxito. Ello ya había sido hallado por Brakel (1990), quien estudió el rendimiento en escritura autobiográfica con grupos de estudiantes evaluadores con y sin formación previa; por Sung, Lin, Lee y Chang (2003) quienes también hallaron que depende de la formación de los evaluadores; por Sluijsman, Brand-Gruwel, Van Merriënboer y Martens, (2004), quienes comprobaron cómo la formación aumenta la capacidad de hacer evaluación entre iguales; y por Yu, Liu y Chan (2005), quienes mostraron que hay relación entre la habilidad para la evaluación entre iguales y el rendimiento académico. En conclusión, la capacidad de evaluar a los iguales se correlaciona positivamente con el rendimiento (Kift, Nelson & Clarke, 2010). Y éste es un proceso que debe desarrollarse en el marco de la formación universitaria, especialmente en los primeros años (Cano, 2015).

Otro resultado relevante ha sido el relativo a que el feedback personal es básicamente positivo. La hipótesis que se maneja para explicar este dato es que, en el caso de referirse a características o rasgos personales, se hace para estimular o motivar al igual. Por ello, este tipo de feedback es básicamente positivo. Sin embargo, la literatura ha documentado el escaso impacto que el feedback personal tiene en la mejora del rendimiento (Hattie & Timperley, 2007). Por ello un reto a acometer en el futuro es la formación para la autoevaluación y la evaluación entre iguales, enfatizando la necesidad de hacer referencia a los criterios y estándares. Cuando se emiten juicios sobre la persona, han de acompañarse de justificarse o enlazarse con los criterios de evaluación para que no se conviertan en meros comentarios estimulantes, pero sin efectos para orientar las futuras acciones. Por lo tanto, es importante trabajar con los estudiantes estrategias para la apropiación de dichos criterios de evaluación, como ha indicado Sanmartí (2007).

Un tercer resultado recogido ha sido que, con relación al feedback sobre la tarea, que es el más numeroso, hay más comentarios negativos (media de 7,83) que positivos (6,08). El hecho que el feedback se centre en la tarea corrobora lo que la literatura ya había hallado (Hattie & Timperley, 2007). Que dicho feedback sea básicamente negativo puede obedecer a que la evaluación sigue centrándose en las carencias, en lo que se hace mal o lo que falta en lugar de rescatar las potencialidades y puntos fuertes. Esta hipótesis ha sido previamente enunciada por Álvarez Méndez (2007) o Escudero (2010) y parece requerir acciones formativas para concienciar de la evaluación como aprendizaje y evaluación formadora.

Un cuarto resultado ha sido el referido a la media de satisfacción lograda por las dos experiencias que han aplicado el feedforward a las asignaturas de trabajo de fin de grado. Los resultados presentan ciertas discrepancias, puesto que ambas

obtienen las medias más altas y más bajas. Este resultado se puede deber a las distintas condiciones de evaluación entre iguales. No obstante, el hecho de que se logre mayor percepción de que el feedback contribuye al desarrollo de competencias en una experiencia donde la práctica se realiza sobre TFGs puede obedecer al sentido cíclico que le otorgan al estar focalizado en una sola tarea, el TFG, y hallar más facilidades para su ulterior aplicación. No se requiere ninguna transferencia (en el sentido de generalización a otras tareas y de mantenimiento en el tiempo) a la que aluden De Rijdt, Stes, van der Vleuten y Dochy (2013), sino que los estudiantes están focalizados en el mismo tipo de tarea, sobre la que pueden implementar las propuestas que el feedback les proporciona el profesorado y/o los compañeros en las siguientes versiones, cerrando así la “rueda del aprendizaje” (Boud & Molloy, 2015; Ajjawi & Boud, 2018). Ello lleva a plantear futuras investigaciones con un mayor control de las variables intervinientes para poder acotar los efectos de la asignatura, la tarea y los participantes sobre los resultados de las experiencias de feedback en educación superior en la actualidad.

De hecho, algunas de las limitaciones del presente estudio obedecen a la variedad de escenarios y asignaturas y a la diversidad de sistemas de provisión del feedback. Unificar el tipo de feedback, el agente y el tipo de asignatura puede llevar a obtener resultados más consistentes. De igual modo, extender la investigación a estudios de otros campos de conocimiento que no sean las ciencias de la educación puede ofrecer una visión más generalizable de los efectos del feedback sobre el rendimiento y la motivación en la educación superior en general.

Referencias bibliográficas

- Ajjawi, R., y Boud, D. (2018). Examining the nature and effects of feedback dialogue. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1106-1119. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434128>
- Ajjawi, R., y Boud, D. (2017). Researching feedback dialogue: an interactional analysis approach, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 252-265. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1102863>
- Álvarez Méndez, J.M. (2007). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Black, P.J., y Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box*. Granada Learning Recuperado de: <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>
- Boekaerts, M., y Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
- Boud, D. (2011). *Giving and Receiving Feedback: A Guide to the Use of Peers in Self Assessment*. Recuperado de: <http://www.reap.ac.uk/Portals/101/Documents/PEERToolkit/Giving-and-Receiving-Feedback.pdf>

- Boud, D., y Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Routledge.
- Boud, D., y Molloy, E. (2015). *El feedback en Educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Narcea.
- Brakel, V. (1990). The revising process of sixth-grade writers with and without peer feedback. *Journal of Educational Research*, 84, 22-29. <https://doi.org/10.1080/00220671.1990.10885987>
- Butler, D. L., y Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281. <https://doi.org/10.3102/00346543065003245>
- Cano, E. (2015). *Evaluación por competencias en educación superior*. La Muralla.
- Carless, D., Joughin, G., y Mok, M.C. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398. <https://doi.org/10.1080/02602930600679043>
- Carless, D., y Boud, D. (2018). The development of students' feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., y Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395-407. <https://doi.org/10.1080/03075071003642449>
- Cassidy, S. (2011). Self-regulated learning in Higher Education: identifying key component processes. *Studies in Higher Education*, 36(8), 989-1000. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.503269>
- De Rijdt, C., Stes, A., Van Der Vleuten, C., y Dochy, F. (2013). Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review. *Educational Research Review*, 8, 48-74. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.05.007>
- Escudero, T. (2010). *Sin tópicos ni malentendidos: fundamentos y pautas para una práctica evaluadora de calidad en la enseñanza universitaria*. ICE de la Universidad de Zaragoza.
- García-Jiménez, E. (2015). Assessment of learning: from feedback to self-regulation. The role of technologies. *RELIEVE*, 21(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7546>
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hill, J., y West, H. (2020). Improving the student learning experience through dialogic feed-forward assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 45(1), 82-97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1608908>
- JISC (2010). *Effective Assessment on Digital Age*. Bristol: Joint Information Systems Committee. Recuperado de:

http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearning/digiassass_eada.pdf

- Kift, S., Nelson, K., y Clarke, J. (2010). Transition pedagogy: A third generation approach to FYE. A case study of policy and practice for the higher education sector, *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 1(1), 1-20. <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v1i1.13>
- Kluger, A.N., y DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Li, L., Liu, X., y Steckelber, A.L. (2010). Assessor or Assessee: How students learning improves by giving and receiving peer feedback. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), 525-536. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00968.x>
- Molloy, E. (2010). The feedforward mechanism: a way forward in clinical learning? *Medical Education*, 44, 1157-1159. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2010.03868.x>
- Mulline, E., y Tucker, M. (2017). Feedback on feedback practice: perceptions of students and academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 266-288. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1103365>
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>
- Nicol, D., Thomson, A. y Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39, 102-122. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>
- Orsmond, P., Maw, S.J., Park, J. R., Gomez, S. y Crook, A.C. (2013). Moving feedback forward: theory to practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38 (2), 240-252. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602938.2011.625472>
- Pitt, E., Bearman, M., y Esterhazy, R. (2020). The conundrum of low achievement and feedback for learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 45(2), 239-250. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1630363>
- Rodríguez, G., Ibarra, M. S., y Gómez, M. A. (2011). e-Autoevaluación en la universidad: Un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356, 401-430. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-356-045>
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Graó.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>

- Simpson, G., y Clifton, J. (2015). Assessing postgraduate student perceptions and measures of learning in a peer review feedback process. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(4), 501-514. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1026874>
- Sluijsmans, D., Brand-Gruwel, S., Van Merriënboer, J. J. G., y Martens, R. L. (2004). Training teachers in peer-assessment skills: effects on performance and perceptions. *Innovations in Education and Teaching International*, 41, 60-78. <https://doi.org/10.1080/1470329032000172720>
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Morata.
- Strijbos, J., Narciss, S., y Dünnebier, K. (2010). Peer feedback content and sender's competence level in academic writing revision tasks: Are they critical for feedback perceptions and efficiency? *Learning and instruction*, 20(4), 291-303. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.008>
- Sung, Y., Lin, C., Lee, C., y Chang, K. (2003). Evaluating proposals for experiments: an application of web-based self-assessment and peer-assessment. *Teaching of Psychology*, 30, 331-334. https://doi.org/10.1207/S15328023TOP3004_06
- Yang, M., & Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback Processes. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 285-297. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.719154>
- Yu, F., Liu, Y., y Chan, T. (2005). A web-based learning system for question-posing and peer assessment. *Innovations in Education and Teaching International*, 42, 337-348. <https://doi.org/10.1080/14703290500062557>
- Zundert, M., Sluijsmans, D., y Van Merriënboer, J. (2010). Effective peer assessment processes: research findings and future directions. *Learning and Instruction*, 20, 270-279. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.004>

Contribuciones del autor: Las autoras han contribuido equitativamente al desarrollo del artículo. E.C. se ha responsabilizado del marco teórico, M.F. de la redacción de la metodología y L.P. de la exposición de los resultados. El apartado de discusión y conclusiones ha sido elaborado colaborativamente en línea.

Financiación: La investigación contó con la financiación de los proyectos “Formación del juicio evaluativo como elemento básico de la competencia de aprender a aprender: El impacto de los criterios de evaluación” (REDICE 18-1940) e “Implementación de procesos de evaluación entre iguales para contribuir al desarrollo de la competencia aprender a aprender en el Grado de Maestro de Educación Primaria” (2019PID -UB/017), ambos financiados por la Universitat de Barcelona.

Agradecimientos: Las autoras agradecen el apoyo de la Universitat de Barcelona.

Conflicto de intereses: No existen conflictos de intereses por parte de las autoras para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: La investigación ha sido realizada conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica, el código de buenas prácticas en investigación de la Universitat de Barcelona y los principios de la innovación y la investigación responsable.

Cómo citar este artículo:

Cano-García, E., Pons-Seguí, L., y Fernández-Ferrer, M. (2022). Efectos de los tipos de feedback entre iguales en los trabajos escritos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(1), 127-148. DOI:18.30827/profesorado.v26.1.13929