

Características que Definen un Feedback de Calidad: Una Revisión Sistemática

Trabajo de Fin de Máster

Krishaan A. Hathiramani Ishwardas

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

Universidad de La Laguna

Curso 2020/2021

29 de junio de 2021

Índice

Resumen	3
Abstract.....	4
1. Introducción.....	5
2. Marco teórico.....	8
3. Método:.....	14
Objetivos de Investigación.....	14
Selección de Bases de Datos.....	15
Diseño y Planificación de la Búsqueda.....	16
Análisis y Selección de Textos	19
Síntesis y Organización	25
4. Resultados.....	31
Texto 1 (ERIC)	31
Texto 2 (ERIC)	33
Texto 3 (ERIC)	34
Texto 4 (ERIC)	35
Texto 5 (ERIC)	37
Texto 6 (ERIC)	39
Texto 7 (ERIC)	40
Texto 8 (Dialnet).....	42
Texto 9 (SCOPUS)	43
5. Discusión y conclusiones.....	44
6. Referencias	67

Resumen

Con los cambios que trae consigo la nueva ley de educación, LOMLOE, junto con el incierto futuro, efecto de la pandemia causada por el CoVid-19, el alumnado de la ESO y Bachillerato necesita, más que nunca, la colaboración del profesorado como guía en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, una de las herramientas de las que dispone el equipo docente es el feedback que los/as profesores/as pueden proporcionar al alumnado tras las evaluaciones formativas, pues favorece una mejora en su aprendizaje y su autorregulación (Hernández et al. 2021), lo que subraya el impacto que tienen en la educación del estudiantado. Esta revisión sistemática pretende averiguar cuáles son las características de un feedback de calidad según la bibliografía existente en este campo. Para ello, se ha llevado a cabo una búsqueda en diferentes bases de datos (ERIC, Dialnet y SCOPUS) con el fin de integrar las características que proponen los/as diferentes autores/as sobre un feedback de calidad. Además, se contempla la posible existencia de algún criterio unificador de dichas características. Todo ello, con el fin de dar respuesta, desde el Departamento de Orientación, a una mejora de la calidad del aprendizaje de todos/as los/as alumnos/as.

Palabras clave: feedback, feedback de calidad, autorregulación, aprendizaje, profesorado.

Abstract

With the changes in the new Education Law, LOMLOE, along with the uncertain future, consequence of the global pandemic caused by CoVid-19 virus, ESO and Bachillerato students need, more than ever, teachers cooperation to provide a guide for their teaching-learning process. For doing so, one of the tools teachers may use is feedback provided to students after formative assessment, since it can improve students' learning and self-regulation (Hernández et al., 2021), which emphasises the influence it can have on students' education. This systematic review pretends to find out which are the key characteristics to a quality feedback according to the existing literature in this field. In order to do so, a research has been done in different databases (ERIC, Dialnet and SCOPUS) with the aim of putting together the different findings authors have made about quality feedback and finding the signature feature that sets them apart. All of it, done by the Counseling Department in order to achieve an improvement in students' learning quality.

Keywords: feedback, quality feedback, self-regulation, learning, teachers.

1. Introducción

En los últimos años, el sistema educativo en España ha sufrido numerosos cambios y transformaciones. Desde el inicio de la democracia en este país, uno de los factores que más ha variado ha sido la educación. En concreto, las leyes educativas. Desde la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centro Escolares (LOECE), la primera de las leyes aprobada bajo la democracia y la primera tras la Constitución de 1978, hasta la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), en 2020, en total en España se han aprobado 8 leyes.

Desde principios del siglo XXI, las leyes educativas han cambiado un total de 4 veces: LOCE (2002), LOE (2006), LOMCE (2013) y LOMLOE (2020). Cada uno de estos cambios han sido la consecuencia de la inestabilidad política del país, que ha visto cómo, en dos décadas, tanto el Partido Popular (PP) como el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) han modificado el sistema educativo a través de la aprobación y derogación de leyes en función de sus ideales políticos, económicos y sociales.

Si se compara este dato con otros países europeos, las diferencias son destacables. En Reino Unido, por ejemplo, la última ley educativa fue aprobada hace 33 años, en 1988. Y desde entonces, ha sufrido pequeñas y numerosas variaciones con el fin de mejorar la situación educativa en dicho país, pero que no han supuesto grandes problemas para el profesorado y alumnado.

No obstante, uno de los aspectos comunes en ambos países es la edad de escolarización obligatoria, que llega, en la actualidad y según lo recogido en las leyes vigentes, hasta los 16 años. Esto supone que el alumnado pasará, al menos, una década en el colegio o instituto. Y no es de extrañar que durante este tiempo se produzcan cambios que afecten al estudiantado, tales como los cambios de curso, nuevas materias, nuevo profesorado, nuevos/as compañeros/as, etc. Aunque estos cambios sean

inevitables, ya que forman parte del crecimiento y evolución de las personas, pueden tener un efecto negativo en el alumnado, que se puede encontrar poco acompañado o abrumado ante tales transformaciones. Además, ante estas nuevas situaciones, los/as alumnos/as se ven obligados a adaptar sus esquemas mentales, objetivos a corto plazo, técnicas de estudio, relaciones, etc. con el fin de alcanzar las metas que se han propuesto.

Por otra parte, el concepto de la educación también ha sufrido una serie de transformaciones en los últimos años. Tradicionalmente, el profesorado ha sido la figura de autoridad y la persona encargada de transmitir el conocimiento al alumnado, que actúa pasivamente como receptor de la información. Sin embargo, en la actualidad, el aprendizaje no consiste en situar al alumnado como receptor del conocimiento y al profesorado como transmisor de este, sino en convertir al alumnado en el protagonista de su propio aprendizaje (Barr y Tagg, 1995; DeCorte, 1996; Nicol, 1997). Para ello, el profesorado debe cumplir con la función de guía y ofrecerle al alumnado la ayuda necesaria para que alcance sus objetivos. Una de las herramientas para lograrlo es el feedback. Haciendo referencia a la docencia, el feedback se puede definir como la información que se le proporciona a un/a estudiante en referencia a su labor realizada en diferentes aspectos (actitudinales, evaluativos, cognitivos, etc.) con el fin de mejorar su rendimiento en futuras tareas (Salas, 2008). Partiendo de esta base, el profesorado tiene en sus manos la posibilidad de proporcionar al alumnado una serie de pautas para que este pueda dirigir correctamente sus metas.

Mayor relevancia tiene esta labor del profesorado en la actualidad, como consecuencia de la pandemia causada por el virus CoVid-19, que, desde marzo de 2020, ha sumido a la población estudiantil española en un proceso de continuas variaciones. La adaptación a las clases telemáticas o modalidades semipresenciales ha supuesto la pérdida de algunos aspectos concretos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Especialmente, el

contacto humano directo entre el profesorado y el alumnado y entre el propio alumnado con sus compañeros/as. Además, el futuro incierto ante posibles nuevas restricciones causadas por este u otro virus futuro lleva a acentuar la labor del profesorado como emisor del feedback que recibe el alumnado, ya que debe preparar al estudiantado ante las incertidumbres y, al mismo tiempo, procurar ofrecer comentarios oportunos y útiles para que los alumnos/as puedan sacar el mayor provecho y, de este modo, ajustar sus metas y objetivos a corto y largo plazo.

Por otra parte, al igual que se destaca la labor del profesorado, también se debe destacar la labor del/a orientador/a, pues, al igual que el profesorado actúa como guía para el alumnado, el orientador tiene, entre sus funciones, el asesoramiento al profesorado del centro. Como recoge el Decreto 23/1995, de 24 de febrero, por el que se regula la orientación educativa en la Comunidad Autónoma Canaria, el Departamento de Orientación trabaja en los siguiente 4 ámbitos:

- a) Asesoramiento organizativo y curricular.
- b) Atención a la diversidad y necesidades educativas especiales.
- c) Acción tutorial y orientación personal y profesional.
- d) Asesoramiento familiar y comunidad educativa.

Por tanto, enmarcado en las funciones de asesoramiento al profesorado o en la acción tutorial y orientación personal y profesional, el/la orientador/a podrá ofrecer recomendaciones al equipo docente acerca de las características y ventajas de un feedback adecuado al alumnado para que este pueda ofrecerle al estudiantado una respuesta más adecuada, con el objetivo último de mejorar su proceso de enseñanza-aprendizaje y promover una educación de calidad. Así, el profesorado puede dedicar, a recomendación

del/la orientador/a, las sesiones de tutoría para proporcionar la atención individual a cada alumno/a para ofrecerle el feedback que merece recibir con el fin de ajustar sus expectativas hacia el futuro.

Además, la ausencia presencial del profesorado ha empeorado la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, al no poder contar con una figura guía y motivadora (Corral y Fernández, 2021). Esto ha causado un decremento en la motivación del alumnado, que se ha tenido que adaptar a metodologías poco comunes (lecciones virtuales). Si a este factor se suma la introducción de la nueva ley LOMLOE (y con ella, todos los cambios en metodología, evaluación, etc.), la labor del/la orientador/a y del profesorado, tanto presencial como telemáticamente, será fundamental para introducir estrategias que permitan recuperar los niveles previos de motivación en el estudiantado, así como para acompañar y guiar al estudiantado en su proceso de aprendizaje.

2. Marco teórico

Las instituciones educativas se encargan de preparar al alumnado para que pueda enfrentarse a su futuro académico y profesional. La manera más comúnmente empleada por estas instituciones para asegurarse de que el alumnado haya logrado unos determinados objetivos es a través de las evaluaciones. Como señala Fernández (2017), “la evaluación ocupa también un papel relevante aunque para los alumnos esté asociada, sobre todo, a exámenes y calificaciones” (p. 3). Esto sugiere que el alumnado considera que la manera de que sus conocimientos sean evaluados es a través de exámenes, tareas, trabajos, calificaciones, etc. Según señalan algunos/as autores/as, no es la docencia lo que más influye en los/as estudiantes, sino la evaluación (Snyder, 1971; Miller y Parlett, 1974). Esto sugiere que el alumnado se ha orientado, en mayor o menor medida, a la obtención de buenos resultados académicos en lugar de orientarse al aprendizaje. Por otra parte, Gibbs y Simpson (2009), sugieren que “los estudiantes orientan sus actividades

según las demandas del sistema de evaluación de la asignatura” (p. 4). En definitiva, la evaluación adquiere un peso muy elevado en la vida del estudiante, que la considera como su meta principal para superar el curso y continuar con su aprendizaje.

El concepto de evaluación es muy amplio y engloba dos tipos:

- Evaluación sumativa: está más asociada con las calificaciones numéricas que tratan de emitir un juicio acerca del conocimiento del alumnado, así como de su progreso académico. Según Chappuis y Chappuis (2008), “la evaluación sumativa informa sobre cuánto aprendizaje ha ocurrido en un determinado tiempo; su propósito es medir el nivel de éxito de un estudiante, colegio o programa” (p. 15).
- Evaluación formativa: es más continuada y permite al alumnado aplicar el conocimiento aprendido y aprender de sus errores. Tal y como comentan Chappuis y Chappuis (2008), “ofrece información durante el proceso de enseñanza y antes de la evaluación sumativa” (p. 15). Además, se vincula con la mejora del aprendizaje, pues proporciona al alumnado información acerca de los procesos relacionados sus actitudes y conducta, además de ofrecer pautas sobre las estrategias que ha empleado el alumnado para autorregular su aprendizaje (Hernández et. al 2021).

La evaluación puede tomar diferentes aspectos para el alumnado. Sin embargo, uno de los aspectos que tienen en común ambos tipos de evaluaciones es su finalidad, que consiste en ayudar al alumnado a que sea capaz de responderse a varias preguntas: ¿a dónde voy?, ¿dónde estoy ahora? Y ¿cómo puedo minimizar esa diferencia? (Atkin et al., 2001).

Para responder a estas preguntas, el profesorado cuenta con multitud de herramientas y técnicas. Sin embargo, una de las más destacables es el feedback que se le proporciona al alumnado tras finalizar una evaluación sumativa o formativa.

El feedback tiene una larga historia y, aunque sea considerado un concepto universal, no es interpretado de la misma forma por todas las personas (Ossenberg et al., 2019).

Según comenta Salas (2008), el término *feedback* tiene su origen en “las necesidades empresariales de poder entregar información sobre un producto, una mercancía u otro bien, al proveedor o productor, de tal modo de permitirle mejorar su trabajo” (p. 133). Sin embargo, trasladada al ámbito de la docencia, el feedback es una herramienta inherente a la evaluación, que ofrece información relevante con el fin de mejorar el rendimiento académico y el proceso de enseñanza-aprendizaje para el alumnado (Osorio y López, 2014).

Al igual que la concepción de educación, la perspectiva bajo la cual se trabaja en el campo de feedback ha experimentado cambios, pasando de una aproximación comportamental, centrada en las respuestas del alumnado, a una aproximación constructivista, que pone el énfasis en el papel que juega el/la alumno/a (Ott et al., 2016) y en el que se tienen en cuenta sus experiencias y conocimientos, por lo que se incluyen más características personales y contextuales de la persona y no solo se pone la atención en el resultado conductual.

Según Boud y Molloy (2015), el feedback no es un rasgo menor de la experiencia del/la alumno/a, sino que más bien se trata de una parte importante, no solo del aprendizaje, sino también de la vida del alumnado. Es decir, los beneficios del feedback no solo implican mejoras en el área educativa, sino que puede ser favorable para todos

los aspectos de su vida. Por tanto, la correcta utilización de dicha herramienta puede traer numerosos beneficios al alumnado. Además, el feedback es reconocido como un elemento esencial en el desarrollo del aprendizaje del alumnado (McArthur y Huxham, 2013). Por tanto, todas estas consideraciones llevan a plantear el feedback como un elemento indispensable en las evaluaciones sumativas y formativas del alumnado, prestando especial atención en esta última, ya que, según comentan Hernández et al. (2021), “la evaluación formativa y el feedback se relacionan con la mejora del aprendizaje y su autorregulación” (p. 227).

Como se ha mencionado anteriormente, los modelos actuales de educación contemplan al alumnado como el/la protagonista de su propio aprendizaje. Fornells et al. (2008) proponen que para que esto ocurra, “se debe dar los elementos necesarios a los estudiantes para que puedan autogestionar un proceso de aprendizaje permanente a lo largo de toda su vida profesional” (p. 7). En otras palabras, el profesorado debe proporcionar al alumnado las pautas necesarias para que este pueda autorregular su aprendizaje.

Desde los años 80 del siglo XX, el estudio de la autorregulación del aprendizaje ha cobrado mucha fuerza, tanto para los/as investigadores/as como para los/as educadores/as (Rosário et al., 2014).

Cuando se habla de autorregulación del aprendizaje, no se está haciendo referencia a una habilidad mental o académica, sino al proceso autodirigido a través del cual el alumnado transforma sus habilidades mentales en habilidades académicas (Zimmerman, 2002). Rosário et al. (2012) la define como “un proceso activo en el cual los sujetos establecen los objetivos que guían su aprendizaje, monitorizando, regulando y controlando sus cogniciones, motivación y comportamiento con la intención de

alcanzarlos” (p. 289). Por tanto, la autorregulación del aprendizaje es un proceso complejo que implica al alumnado como protagonista de su propio aprendizaje.

La autorregulación del aprendizaje supone 3 fases (da Silva y Boruchovitch, 2014):

- Planificación: incluye, tanto el conocimiento previo y las creencias del alumnado, que van a jugar un papel relevante a la hora de influir en el aprendizaje, como el establecimiento de metas y las estrategias que se pondrán en marcha para alcanzar dichos objetivos.
- Rendimiento: hace referencia a los aspectos que ocurren durante el aprendizaje del alumnado e implica procesos relacionados con la ejecución de tareas, tales como la atención y el autocontrol. A través de estos procesos, el estudiantado puede centrarse mejor a la hora de realizar tareas, exámenes, etc. y, por tanto, tener un mayor rendimiento.
- Autoevaluación: se relaciona con aquellas acciones que tienen lugar tras la finalización de una tarea (trabajo, examen, proyecto, etc.) y ofrece al alumnado la posibilidad de analizar los pasos que ha seguido y las decisiones que ha tomado para lograr unos resultados concretos.

Por tanto, a través del feedback, el equipo docente puede favorecer la autorregulación del aprendizaje del alumnado. Sin embargo, esta relación no está libre de las influencias de las características personales del alumnado.

En esta línea, cada alumno/a recibe e interpreta el feedback proporcionado por parte del profesorado o sus compañeros/as de manera diferente. Así, en ocasiones, las experiencias del alumnado con anteriores intercambios de feedback con el profesorado pueden no haber sido agradables. Greer et al. (2010) señalan que el alumnado, a veces, percibe relaciones de poder desiguales entre este y el profesorado, lo que puede suponer

una amenaza para su autoestima. Esto conlleva a situaciones en las que el estudiantado permanece en silencio ante el feedback que proporciona el profesorado, mostrando una actitud de receptor pasivo y contradiciendo a lo estipulado anteriormente, puesto que no está siendo el/la protagonista activo de su propio aprendizaje. Evans (2013) describe que existen insatisfacciones por parte de estudiantes y profesorado respecto al feedback. Si se observan los motivos, el alumnado considera varios aspectos a destacar, entre los que destacan los tecnicismos usados para dar feedback (pues se escapan del conocimiento del estudiantado), la falta de oportunidades (para repetir el trabajo en el que han cometido fallos) y la falta de claridad en los comentarios que ofrece el profesorado.

Para evitar consecuencias negativas en la autoestima o en cualquier otro aspecto de la vida del alumnado, se debe conocer cuáles son las características que definen una buena práctica de feedback y que, por tanto, permiten que los/as alumnos/as se beneficien en mayor medida de las ventajas que supone recibir un buen feedback y aprender a autorregular su aprendizaje. Así, con la implementación de dichas características, el alumnado podría ver reforzado su trabajo y su autoestima, lo que favorecería una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, una educación de mayor calidad.

En consecuencia, este Trabajo de Fin de Máster pretende realizar una revisión de la bibliografía existente en el campo del feedback para describir e integrar las características que los/as autores/as relevantes en la materia consideran fundamentales en relación con un feedback de calidad. Se tendrán en cuenta aquellos aspectos que permitan una respuesta ajustada a la realidad en la que está inmersa el estudiantado tras el impacto de la pandemia por CoVid-19. Así, con las conclusiones obtenidas, se pretende que la figura del/la orientador/a en los centros educativos pueda asesorar correctamente al profesorado para que este pueda ofrecerle a su alumnado una respuesta más individualizada y adaptada a sus características personales, logrando, de este modo, una

mayor implicación en la educación de los/as alumnos/as y, por tanto, un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, se reduce la creciente disconformidad que muestra el alumnado con los comentarios que el profesorado le proporciona a la hora de ofrecerle feedback, resultando en una educación de mayor calidad.

3. Método:

Objetivos de Investigación

La correcta administración del feedback al alumnado tras una tarea, proyecto, examen o demás trabajo que suponga una evaluación cualitativa o cuantitativa, puede conllevar una mejora a nivel personal y académico para el/la autor/a. Además, también podría suponer mejoras para las futuras correcciones, tareas o evaluaciones a las que se someterá el alumnado. Por ello, conocer las correctas pautas de aplicación para ofrecer feedback y que el estudiantado mejore su rendimiento y optimice sus labores académicas se convierte en una labor fundamental para el/la orientador/a y para el profesorado. Con la finalidad de examinar cuáles son las buenas pautas y los principios para ofrecer un feedback de calidad, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las características o principios que definen un feedback de calidad para el beneficio del alumnado?
2. ¿Existe algún elemento unificador entre estas características o se contemplan por separado y de forma complementaria?

Para indagar más en esta temática, se ha llevado a cabo una revisión sistemática desarrollada según los principios de la declaración PRISMA (Urrútia y Bonfill, 2010).

En consecuencia, los pasos realizados son los siguientes:

Selección de Bases de Datos

En total se han seleccionado 3 bases de datos para realizar la búsqueda de documentos. Se encuentran descritas a continuación:

- ERIC (EBSCO): Education Resources Information Center es una base de datos que contiene, exclusivamente, documentos relacionados con el ámbito de la educación. Cuenta con recursos educativos indexados y con textos completos. Este repositorio está patrocinado por el Instituto de Ciencias de la Educación del Departamento de Educación de los Estados Unidos y trabaja con documentos internacionales. Cuenta con más de 1,5 millones de registros, entre los que se encuentran 750.000 documentos con textos completos. Se ha seleccionado esta base de datos por su fiabilidad, rigurosidad y elevada cantidad de documentos actuales y relevantes en el mundo de la educación y del feedback. Además, ERIC ofrece motores de búsqueda sofisticados que permiten filtrados por idioma, fecha y tipo de publicación, etc., por lo que exploración puede ser mucho más minuciosa que en otras bases de datos que no ofrecen esta posibilidad. Por tanto, se pueden emplear operadores lógicos para combinar palabras con campos (“texto completo”, “título”, “autor”, etc.), formando, así, booleanos de búsqueda.
- DIALNET: es una base de datos perteneciente a la Universidad de La Rioja y que cuenta con más de 7 millones de documentos publicados en revistas, congresos, tesis, etc. Esta base de datos ha sido seleccionada por motivos similares: ofrece elevada cantidad de textos actuales, rigurosos y relacionados con la temática en cuestión. Además, esta página ofrece la posibilidad de tener un amplio conocimiento acerca de la bibliografía

existente sobre el feedback y con redacción en inglés o español, pues incluye textos de Latinoamérica y España, ampliando, así, la bibliografía europea y estadounidense proporcionada por la base de datos ERIC. Sin embargo, Dialnet no permite un filtrado de búsqueda tan minucioso como la anterior base de datos, por lo que la búsqueda no será tan precisa y deberá contar con más pasos de forma manual.

- SCOPUS: Por último, SCOPUS es una base de datos que contiene documentos que han sido revisados por pares: revistas científicas, libros y actas de conferencias. Ofrece una amplia variedad de textos a nivel mundial en diferentes campos de interés, entre los que se encuentran la educación, por lo que supone una base de gran importancia para esta revisión sistemática. Cuenta con un sistema de búsqueda avanzado que permite realizar un filtrado minucioso de documentos según su título, autor/a, fecha de publicación, etc.

Diseño y Planificación de la Búsqueda

Con la finalidad de responder a las preguntas de investigación, se llevan a cabo la selección de criterios de inclusión y exclusión para realizar, posteriormente, la búsqueda en las diferentes bases de datos. Estos criterios se detallan en la Tabla 1.

Tabla 1

Criterios de inclusión y exclusión para la búsqueda en las bases de datos

Categoría	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Tipo de documento	Libros, capítulos de libros y/o artículos publicados en revistas científicas.	

Fecha de publicación	2000-actualidad	Se excluyen documentos con fecha anterior al año 2000, pues no son actuales.
Idioma	Inglés y español	
Ámbito	Educación	
Nivel educativo	Educación Secundaria Obligatoria o superior	
Palabras clave	“feedback”, “principios”, “principles”, “quality feedback”, “feedback de calidad” “effective feedback”, “feedback efectivo”	
Tema tratado	Principios y/o características del feedback de calidad o feedback efectivo	Excluidos los textos que comenten los beneficios del feedback o similar
Disponibilidad en web	Textos disponibles en la web	

Las palabras clave se han seleccionado por su enorme relevancia en la temática: la cuestión central gira entorno al feedback, por lo que esta deberá ser una palabra indispensable a la hora de realizar las búsquedas. Sin embargo, este concepto es muy amplio, por lo que debe ser reducido y afinado para dirigirse a la temática tratada en esta revisión sistemática. Por ello, se incluyen los términos “quality feedback”, “effective feedback” y “principles”, así como su traducción al castellano. El feedback que se proporciona a un/a alumno/a puede ser muy diverso, dependiendo de las

características del contexto, así como de las características de las personas que lo ofrecen y reciben. Sin embargo, un aspecto fundamental se corresponde con la posibilidad de ofrecer un feedback de calidad, que permita al estudiantado beneficiarse al máximo de todo el potencial de los comentarios del profesorado. Por ello, el feedback de calidad, así como todos los principios que discutan las características de un buen feedback se vuelven la parte central de esta revisión, por lo que los documentos a analizar deberán ir acorde a estos términos. Por otra parte, la exclusión de otros términos no citados limita la búsqueda a la temática planteada, pues se dejan fuera posibles artículos o documentos que discutan la relevancia del feedback o las diferentes modalidades existentes del mismo, entre otros.

Por último la elección de los niveles educativos superiores a la Educación Secundaria Obligatoria se debe a dos motivos:

- En primer lugar, la labor de orientación gira, principalmente, en torno a la ESO y Bachillerato. No obstante, se incluyen niveles universitarios por la transferibilidad de las características del feedback entre ambos niveles, ya que las evaluaciones en ambos casos suelen ser similares (a través de tareas, exámenes y trabajos).
- Por otra parte, se decide excluir los niveles educativos inferiores a la ESO (Educación Primaria y Educación Infantil) porque la labor del orientador no suele estar asociada a estos niveles y el contenido de las evaluaciones que se suelen dar en Educación Infantil y Primaria se aleja de la que tiene lugar en la ESO y los niveles superiores (especialmente, en los niveles de Infantil y primeros niveles de Primaria).

Análisis y Selección de Textos

A continuación, se describen las características de las búsquedas realizadas en las 3 bases de datos. Posteriormente, se incluye un cuadro resumen de cada base de datos con los correspondientes criterios de inclusión y los resultados obtenidos.

ERIC:

Con fecha 23 de junio de 2021 se realiza la primera búsqueda en la base de datos ERIC, optando por una búsqueda avanzada con las palabras “feedback”, “effective feedback” o “quality feedback”. Con estas palabras se forma el booleano de búsqueda, que va acompañado del parámetro “OR”, por lo que se filtran resultados que contengan la expresión “feedback”, “effective feedback” o “quality feedback”. Se limitan los resultados a estas palabras debido a la importancia que supone para responder a las preguntas de investigación planteadas: se pretende dar respuesta a las características que definen un feedback de calidad. La búsqueda finaliza con un total de 38556 resultados, por lo que se realiza una segunda búsqueda en la que se consideran los restantes criterios de inclusión. Por tanto, se modifica el booleano, quedando este establecido como “feedback” (para el campo *Keyword*) OR “quality feedback” (para cualquier campo) OR “effective feedback” (para cualquier campo) OR “feedback principles” (para el campo *Texto completo*). Se obtienen 2005 resultados. A continuación, se realiza una tercera búsqueda para reducir esta cantidad, esta vez introduciendo un filtrado para el título, quedando el booleano de la siguiente manera: “feedback” (para el campo *Keyword*) OR “quality feedback” (para el campo *Keyword*) OR “effective feedback” (para el campo *Keyword*) OR “feedback principles” (para el campo *Texto completo*) AND “feedback” (en el campo *AB Resumen*). Se obtienen 273 resultados. Por último, se establecen los criterios de inclusión para la fecha de publicación (entre 2000-2021), disponibilidad en web e idioma (en este caso, solamente inglés). El filtrado muestra un total de 58

documentos que serán revisados manualmente para proceder a un descarte en función del criterio de inclusión y exclusión de *Tema tratado*. En la Tabla 2, se presenta un cuadro resumen de dicha búsqueda.

Tabla 2

Protocolo de búsqueda en la base de datos ERIC

Búsqueda realizada	Base de datos	Características de la búsqueda	Resultados
1º Búsqueda	ERIC	Booleano: “feedback” OR “quality feedback” OR “effective feedback”	38556
2º Búsqueda	ERIC	Booleano: “feedback” (KW) OR “quality feedback” OR “effective feedback” OR “feedback principles” (TX)	2005
3º Búsqueda	ERIC	- Booleano: “feedback” (KW) OR “quality feedback” (KW) OR “effective feedback” (KW) OR “feedback principles” (TX) AND “feedback” (AB).	273
4º Búsqueda	ERIC	- Booleano: “feedback” (KW) OR “quality feedback” (KW) OR	58

“effective feedback” (KW)

OR “feedback principles”

(TX) AND “feedback”

(AB).

-Disponibles en web

-Fecha de publicación:

2000-2021

-Idioma: inglés

El descarte manual concluye con 50 textos excluidos, pues no corresponden con la temática en cuestión. Dichos documentos comentan los beneficios del feedback, situaciones en las que el feedback puede resultar útil (especialmente en la evaluación del alumnado), pero no se centran en los principios o características de un feedback de calidad. Por tanto, el resultado final comprende un total de 8 documentos.

Dialnet:

Se realiza una búsqueda, con fecha 16 de junio de 2021, por palabras claves introduciendo los siguientes términos: “quality feedback principles”, donde se obtiene 37 resultados. Puesto que Dialnet no cuenta con un filtrado más avanzado (como sí lo tiene ERIC), la selección de estos documentos será manual, excluyendo aquellos que no cumplan con los criterios de inclusión mencionados con antelación. En la Tabla 3 se resume la búsqueda realizada.

Tabla 3

Protocolo de búsqueda en la base de datos Dialnet

Búsqueda realizada	Base de datos	Características de la búsqueda	Resultados
1º Búsqueda	Dialnet	“Quality feedback principles”	37 resultados

Tras el filtrado manual, se decide descartar los documentos en su casi totalidad, a excepción de 1, que sí cumple con los criterios de inclusión y exclusión. Los motivos y el número de textos descartados se explican a continuación:

- Se descartan 29 documentos que no pertenecen al ámbito educativo, por lo que no cumplen con el criterio de inclusión *Ámbito*.
- Se descarta 1 texto al no cumplir con el criterio de inclusión *Idioma*, pues está redactado en portugués.
- Se descartan 3 textos que incumplen el criterio de inclusión *Tema tratado*, ya que mencionan aspectos diferentes a las características de un feedback de calidad.
- Se descartan 2 textos que no pertenecen al nivel educativo que se busca, por lo que incumplen el criterio de inclusión de *Nivel Educativo*, ya que mencionan beneficios y experiencias relacionadas con el feedback en Educación Primaria.

SCOPUS

Con fecha de 24 de junio de 2021, se realiza la primera búsqueda avanzada en esta base de datos. Se introduce el siguiente booleano de búsqueda: KEY “feedback” OR “quality feedback” OR “effective feedback”, lo que implica una búsqueda para las palabras clave “feedback”, “quality feedback” o “effective feedback. El total de

resultados es de 321918 documentos, por lo que se realiza un filtrado más minucioso, quedando el booleano establecido de la siguiente manera: KEY “feedback” OR “quality feedback” OR “effective feedback AND abs “feedback” OR all “feedback principles” AND title “feedback” pubyear aft 2000. Se localizan un total de 430 textos. Por último, se procede a la exclusión de textos que no estén redactados en inglés o español, lo que deja 424 documentos. A partir de aquí, se procede al filtrado manual. En la Tabla 4 se muestra un resumen de la búsqueda.

Tabla 4

Protocolo de búsqueda en la base de datos SCOPUS

Búsqueda realizada	Base de datos	Características de la búsqueda	Resultados
1º Búsqueda	SCOPUS	- Booleano: KEY “feedback” OR “quality feedback” OR “effective feedback”	321918 resultados
2º Búsqueda	SCOPUS	- Booleano: KEY “feedback” OR “quality feedback” OR “effective feedback” AND abs “feedback” OR all “feedback principles” AND title “feedback” pubyear aft 2000”	430 resultados

		- Idioma: inglés o español	
		- Booleano: KEY	
		“feedback” OR “quality feedback” OR “effective feedback” AND abs	
3º Búsqueda	SCOPUS	“feedback” OR all “feedback principles” AND title “feedback” pubyear aft 2000”	424 resultados
		- Idioma: inglés o español	

Tras una selección manual, se descartan todos aquellos documentos que no abordan la temática en cuestión. El mayor descarte (251 documentos) se debe a que dichos textos no contemplan el feedback como su temática principal, sino que se limitan a comentar algunos aspectos beneficiosos del feedback o simplemente mencionar la existencia y utilidad de dicha herramienta, pero no comentan las características que definen un feedback de calidad. Además, 166 documentos no se dirigen al ámbito educativo, por lo que deben ser descartados. Por tanto, los textos restantes son 7, de los cuáles, 2 no tienen versión disponible en web, por lo que no cumplen con uno de los criterios de inclusión establecidos y 3 corresponden con revisiones sistemáticas realizadas a partir de la bibliografía existente, por lo que no serán incluidos en el apartado de *Resultados* de esta investigación. Concluye la búsqueda con un total de 2 documentos.

Por último, se procede a la eliminación de duplicados a través de la aplicación *Mendeley*, permitiendo descartar un texto (Ver texto 5) duplicado en la base de datos ERIC y en la base de datos SCOPUS y otro texto (ver Texto 6) duplicado en la base de datos ERIC y en la base de datos Dialnet. Se eliminan, por tanto, un texto de la base de datos ERIC y otro de SCOPUS.

Síntesis y Organización

A continuación, se presentan los textos recogidos entre las 3 bases de datos consultadas, acompañados de una breve descripción. Tras el descarte por duplicados, 7 textos se han seleccionado de la base de datos ERIC, 1 de Dialnet y 1 de SCOPUS.

Texto 1 (ERIC).

Tabla 5

Datos descriptivos Texto 1

Autor/a (s)	Año	Título
Ott, C., Robins, A. y Shephard, K.	2016	Translating principles of effective feedback for students into the CS1 context

Descripción:

Comenta la importancia de los 7 principios de Nicol y Macfarlane-Dick (2006) acerca del buen feedback y lo traslada a un contexto de “Computer Science 1”, describiendo 6 características que consideran los/as autores/as para un feedback de calidad.

Referencia:

Ott, C., Robins, A. y Shephard, K. (2016). Translating Principles of Effective Feedback for Students into the CS1 Context. *ACM Transactions on Computing Education*, 16(1), 1-27. <https://doi.org/10.1145/2737596>

Texto 2 (ERIC).

Tabla 6

Datos descriptivos Texto 2

Autor/a (s)	Año	Título
Nicol, D. J. y Macfarlane-Dick, D.	2006	Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice.

Descripción:

Detalla 7 principios para proporcionar un buen feedback al alumnado, promoviendo, así, su autorregulación del aprendizaje.

Referencia:

Nicol, D. J. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education* 31(2), 199–218.

Texto 3 (ERIC).

Tabla 7

Datos descriptivos Texto 3

Autor/a (s)	Año	Título
-------------	-----	--------

van Blankenstein, F. 2019	Immediate and delayed effects of a modeling
M., Truțescu, G. y van	example on the application of principles of good
der Rijst, R.M.	feedback practice: a quasi-experimental study.

Descripción:

Describe un estudio realizado con 2 condiciones experimentales: dar feedback inmediato y dar feedback con una semana de retraso entre la explicación y puesta en práctica y analiza las diferencias entre ambas condiciones.

Referencia:

van Blankenstein, F. M., Truțescu, G. O., van der Rijst, R. M. y Sabia, N. (2019). Immediate and delayed effects of a modeling example on the application of principles of good feedback practice: a quasi-experimental study. *Instructional Science* 47, 299–318. <https://doi.org/10.1007/s11251-019-09482-5>

Texto 4 (ERIC).

Tabla 8

Datos descriptivos Texto 4

Autor/a (s)	Año	Título
Fernández-Toro, M., Truman, M. y Walker, M.	2013	Are the principles of effective feedback transferable across disciplines? A comparative study of written assignment feedback in Languages and Technology

Descripción:

Replica un estudio sobre las características que debe tener el feedback para determinar cuándo es más eficaz para el alumnado.

Referencia:

Fernández-Toro, M., Truman, M., Walker, M. (2013). Are the principles of effective feedback transferable across disciplines? A comparative study of written assignment feedback in Languages and Technology. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 816-830. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2012.724381>

Texto 5 (ERIC).

Tabla 9

Datos descriptivos Texto 5

Autor/a (s)	Año	Título
Brookhart, S. M.	2011	Tailoring feedback: effective feedback should be adjusted depending on the needs of the learner

Descripción:

La autora describe en este texto las características que debería tener el feedback para que sea efectivo para el alumnado. Aporta, además, las diferentes maneras de proporcionar feedback en función de las características y necesidades del alumnado.

Referencia:

Brookhart, S. M. (2001). Tailoring feedback: effective feedback should be adjusted depending on the needs of the learner. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 76(9), 33-36.

Texto 6 (ERIC).

Tabla 10

Datos descriptivos Texto 6

Autor/a (s)	Año	Título
Walker, K.	2011	Immediate feedback for students and students learning

Descripción:

La autora describe una serie de características para que el feedback que se le proporciona al alumnado en las evaluaciones formativas sea lo más efectivo posible.

Referencia:

Walker, K. (2011). Immediate feedback for students and students learning. *Education Partnerships Inc. 1-6*.

Texto 7 (ERIC).

Tabla 11

Datos descriptivos Texto 7

Autor/a (s)	Año	Título
Steele, J. y Holbeck, R.	2018	Five elements that impact quality feedback in the online asynchronous classroom

Descripción:

Los autores describen 5 características que se relacionan con un feedback de calidad, situándose en un contexto en el que el aprendizaje online va adquiriendo cada vez mayor fuerza.

Referencia:

Steele, J. y Holbeck, R. (2018). Five elements that impact quality feedback in the online asynchronous classroom. *Journal of Educators Online, 15(3)*.

Texto 8 (Dialnet).

Tabla 12

Datos descriptivos Texto 8

Autor/a (s)	Año	Título
Tejeiro, R., Vlachopoulos, D., Edwards, A. y Campos, E.	2019	Indirect feedback: a dialoguing approach to assessment

Descripción:

Plantea los beneficios del feedback indirecto, que, según los/as autores/as, concuerda con los principios de buena práctica de feedback propuestos por Nicol y Macfarlane-Dick (2006).

Referencia:

Tejeiro, R., Vlachopoulos, D., Edwards, A. y Campos, E. (2019). Indirect feedback: a dialoguing approach to assessment. *Higher Learning research communications*, 9(1), 64-71.

Texto 9 (SCOPUS).

Tabla 13

Datos descriptivos Texto 9

Autor/a (s)	Año	Título
Ramani, S., Könings, K. D., Ginsburg, S.	2019	Feedback redefined: principles and practice

y van der Vleuten, C.

P.

Descripción:

Contrasta definiciones, modelos y principios de feedback aplicables al alumnado con el fin de fortalecer su aprendizaje.

Referencia:

Ramani, S., Könings, K. D., Ginsburg, S. y van der Vleuten, C. P. (2019). Feedback redefined: principles and practice. *Journal of General Internal Medicine*, 34, 744-749. <https://doi.org/10.1007/s11606-019-04874-2>

4. Resultados

Tras la lectura y análisis de los textos seleccionados, se presenta, a continuación, un resumen de cada uno de los documentos tratados. Dicho resumen se ha realizado con la finalidad de dar respuesta a las preguntas de investigación, por lo que los resultados presentados giran en torno a la temática de las características y principios propuestos por los/as diferentes autores/as en relación con un feedback de calidad y a la posible existencia de criterios unificadores o complementariedad de estas características y principios.

Texto 1 (ERIC)

Este documento relaciona la literatura existente en el campo de la educación a nivel superior (universitario) con el desarrollo de la asignatura de Informática (*Computer Science I*). Para ello, tiene en cuenta la importancia de un feedback de calidad, que está considerado como una de las principales contribuciones a la mejora del aprendizaje del alumnado (Hattie y Timperly, 2007; Carless, 2006; Hounsell, 2003; Ramsden, 2003; Askew y Lodge, 2000). Además, uno de estos/as autores, Hattie (2009), catalogó el

feedback entre las 10 influencias más destacables en el logro de los estudiantes basándose en un total de 138 variables consideradas en su investigación.

Estudios realizados en Australia y Reino Unido mostraron la disconformidad de los/as estudiantes con el feedback recibido por la eficacia, consistencia o carácter inoportuno de la información proporcionada en el feedback. Por ello, además de los 7 principios de buena práctica del feedback establecidos por Nicol y Macfarlane-Dick (2006) (que serán descritos en el *Texto 2*), que citan los autores de este texto, se presentan una serie de consideraciones que definen una buena práctica de un buen feedback:

1. El feedback dirigido a la autorregulación de las habilidades del alumnado tiene un efecto duradero.
2. El profesorado se debe implicar para conocer el conocimiento previo del alumnado.
3. La evaluación por pares tiene muchas ventajas en relación con la aceptación de feedback que recibe el alumnado por parte de sus compañeros/as.
4. Existe un mayor compromiso a recibir feedback bajo ciertas circunstancias (frecuencia, utilidad, adecuación, etc.).
5. El diálogo es un pilar fundamental. Se debe fomentar respuestas del alumnado, favorecer la comprensión, comunicar el propósito, etc.
6. La personalidad del estudiante y percepción que tiene sobre el feedback tienen una influencia relevante.

Por último, los/as autores/as, señalan la utilidad de estas características a través del éxito encontrado tras su puesta en práctica, ejemplificando buenas prácticas de feedback tras realizar tareas, exámenes y trabajos relacionados con el campo de la informática. En dichas evaluaciones, el profesorado pudo asegurarse de que el alumnado

recibió feedback de manera individual y regular, con contenido relevante y detallado, mostrando un mejor rendimiento en las tareas futuras.

Texto 2 (ERIC)

En este documento, los/as autores/as discuten la importancia del feedback en el alumnado, enfatizando la relevancia de la autorregulación del aprendizaje para enriquecer la experiencia del alumnado.

La autorregulación del aprendizaje requiere que el estudiante tenga en mente sus objetivos y metas para alcanzar en el presente curso (o en su futuro). Y para definirlos claramente, es fundamental tener claros los criterios de evaluación y las metas más específicas.

Por otra parte, los/as autores/as proponen un modelo con 7 principios de feedback. Para ello, parten de la idea de que el feedback ofrece información sobre cómo el rendimiento y aprendizaje actual del alumnado se relacionan con las metas y objetivos establecidos por este. Además, comentan que el feedback regula (y es regulado) por las creencias motivacionales del alumnado. Es decir, la alta motivación del alumnado puede aumentar los efectos del feedback, permitiendo una interpretación más positiva que en caso de tener baja motivación.

Los 7 principios se describen a continuación: un buen feedback...

1. Ayuda a aclarar qué es un buen rendimiento (cuáles son los objetivos, criterios de evaluación, expectativas puestas en el alumnado, etc.), pues permite al estudiantado hacerse una idea más clara de cómo tiene que hacer sus trabajos, tareas, exámenes y demás actividades para lograr un buen rendimiento.
2. Promueve el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, ya que ayuda al alumnado a detectar sus errores y contemplar mejoras en su trabajo.

3. Ofrece información de calidad al alumnado sobre su aprendizaje, por lo que la labor del profesorado que ofrece dicha información es fundamental.
4. Favorece el diálogo entre profesorado-alumnado y alumnado-alumnado acerca de su trabajo, tarea, estudio, rendimiento, etc.
5. Favorece una motivación positiva, que se acompaña de creencias positivas y mayores niveles de autoestima.
6. Ofrece oportunidades para minimizar la diferencia entre el rendimiento actual y el rendimiento deseado.
7. Ofrece información al profesorado que puede ser usada para mejorar sus explicaciones y, por tanto, el aprendizaje del alumnado.

Estos 7 principios, no solo indican las características de un feedback de calidad, sino que, a su vez, favorecen un mejor aprendizaje para el alumnado, y no se limita a entornos exclusivamente escolares, sino para todos los aspectos de su vida.

Texto 3 (ERIC)

Este trabajo compara dos condiciones experimentales. En primer lugar, una condición de práctica, en la que los/as participantes pudieron practicar la administración de feedback en exposiciones orales. Por otro lado, los/as demás participantes fueron guiados por un profesor/a, que les enseñó cómo proporcionar un feedback de calidad en una buena y una mala exposición, para, posteriormente, dar feedback a otra persona, formando la condición experimental de modelado (medida directa de feedback).

Una semana más tarde, ambos grupos tuvieron que realizar una evaluación (proporcionando feedback) a sus compañeros/as en una presentación oral (medida indirecta de feedback).

Los resultados mostraron que, en la medida directa de feedback, los estudiantes de la condición que implica un modelo emplearon más criterios de evaluación en su feedback y emitieron mayor cantidad de feedback (tanto positivo como negativo) que el grupo de práctica. Por otro lado, no hubo diferencia significativa en la medida indirecta de feedback entre ambos grupos. Por tanto, los resultados sugieren que, por lo menos a corto plazo, la condición experimental con modelo puede estimular el uso de criterios de evaluación (entiéndase por este concepto aquellas metas que se pretenden alcanzar en el aprendizaje a través de la realización de tareas, proyecto y exámenes) y juicios en el feedback.

Sin embargo, aunque los estudios sean, en mayor o menor medida, concluyentes, la relevancia de este documento para la revisión sistemática actual se localiza en la preparación del profesorado para proporcionar feedback. Voerman et al. (2015) diseñaron un programa de entrenamiento para el profesorado, basado en 4 principios: aprendizaje de nuevos conocimientos sobre el feedback, observar una demostración de buen feedback, practicar y recibir entrenamiento individual sobre cómo ofrecer un feedback de calidad. El profesorado que siguió este programa de entrenamiento fue capaz de dar un feedback más positivo y específico.

Por último, los/as autores/as describen la utilidad de la evaluación por pares, que permite una mejor aceptación de feedback por parte del alumnado. Sin embargo, el feedback por parte de los/as iguales puede tener falta de neutralidad, aunque esto, según sugieren los/as autores/as, se puede reducir mediante el empleo de criterios de evaluación claros o realizando el feedback de iguales de manera anónima.

Texto 4 (ERIC)

Este documento describe una investigación en la que se compara el feedback que realiza el profesorado (por escrito) a su alumnado en las asignaturas de lenguas

extranjerías (Languages) y tecnología, con el objetivo de averiguar cuáles son las características de un buen feedback y observar si las cualidades que otorga el alumnado a un buen feedback varían o coinciden entre ambas asignaturas. Los resultados mostraron que los/as profesores/as de lenguas extranjeras emiten mayor cantidad de comentarios más referidos a las habilidades del alumnado que al contenido, mientras que, los/as profesores/as de tecnología optan por lo contrario: más comentarios relacionados con el contenido que con las habilidades. Por otra parte, entrando en mayor profundidad a la hora de analizar la forma de realizar el feedback, se diferencian 3 niveles:

- Nivel 1: indicaciones de errores o fortalezas.
- Nivel 2: correcciones.
- Nivel 3: explicaciones.

Los/as profesores/as de lenguas extranjeras realizan más indicaciones y explicaciones, pero los/as de tecnología realizan más correcciones.

Por último, tras las investigaciones acerca del feedback que ofrece el profesorado, los/as autores/as conversaron con 20 de los/as alumnos/as que habían recibido feedback por parte de sus profesores/as. En estas conversaciones, se aprecian las similitudes y discrepancias entre un grupo y otro. Mientras los/as estudiantes de lenguas extranjeras prefieren interpretar el feedback recibido como una manera de apreciar qué han hecho mal, los/as estudiantes de tecnología prefieren interpretarlo como una manera de mejorar en sus futuras tareas.

Por otra parte, los comentarios motivantes que reciben los/as estudiantes son percibidos de dos formas: o bien como un aliciente para seguir adelante y lograr nuevos objetivos, o bien como una manera de sentir satisfacción por un buen trabajo realizado.

En cualquiera de los casos, los resultados mostraron similitud en este aspecto para los/as estudiantes de tecnología y lenguas extranjeras.

Una conclusión importante que se extrae de este estudio es la mayor comprensión del alumnado que recibió feedback de nivel 3 (explicaciones). Además, cuando los comentarios motivantes de feedback van acompañados de explicaciones, el alumnado los interpreta como un motivo de mejora para su rendimiento futuro, mientras que los halagos por sí solos no son tan efectivos. Las similitudes encontradas entre el estudiantado de lenguas extranjeras y de tecnología sugieren que lo descrito anteriormente puede ser transferible a otras materias, cursos y evaluaciones (no solo exámenes, sino también tareas, trabajos, etc.).

Texto 5 (ERIC)

En este texto, la autora describe las diferentes características que definen un feedback efectivo para el alumnado, partiendo de las diferencias existentes entre las personas que conforman la clase a la que hace referencia en su texto, que está formada por un grupo de alumnos/as de 9º curso de EE. UU. (correspondiente con 3ºESO en España).

La autora señala que el feedback es más efectivo cuando permite al estudiante mejorar su trabajo. Por tanto, una de las características más importantes es que sea comprensible para que el alumnado pueda usarlo correctamente. Además, matiza que el feedback es o deja de ser efectivo en función de lo que el alumnado necesite escuchar y no en función de lo que el profesorado necesite decir. Por tanto, enfatiza que la conversación sobre el feedback debe girar en torno al alumnado y sus necesidades.

Para ello, considera las siguientes características para un feedback efectivo:

- No se demora. Es decir, no debe pasar mucho tiempo entre la entrega de la tarea, trabajo, examen... y la recepción de feedback, de modo que el estudiantado no olvide el trabajo que ha hecho.
- Se centra en una o más fortalezas y hace, al menos, una sugerencia para el futuro.
- Se centra en el trabajo del alumnado y no en su personalidad.
- Es descriptivo, no crítico. Se describe y compara el trabajo realizado con los criterios de evaluación establecidos, pero en ningún caso se compara con otro/ alumno/a.
- Es positivo, claro y específico, de modo que el/la estudiante lo pueda comprender sin ningún tipo de problema.

Por otra parte, es sabido que existen diferencias individuales entre los/as estudiantes de una misma clase, por lo que el feedback deberá ir ajustado en función de dichas diferencias. En esta línea, se encuentran dos tipos de estudiantes:

El alumnado “struggling”, donde se encuentran aquellas personas que están en constante lucha por lograr un rendimiento mejor y que, generalmente, suelen recibir más atención por parte del profesorado. Acorde con la autora, el feedback que se le debe proporcionar a estas personas debe ser concreto, basado en el trabajo de esa misma persona (sin centrarse en otros/as alumnos/as), con vocabulario simple y asegurando la comprensión del mensaje.

Por otro lado, se encuentran los/as estudiantes “successful”, que son aquellas personas que, por lo general, no suelen recibir tanto feedback (ya que el profesorado suele dirigir su feedback a aquellos/as estudiantes que lo necesitan en mayor medida). La recomendación para estas personas es centrarse en metas futuras y permitir que el estudiantado avance para lograr un mayor aprendizaje.

Texto 6 (ERIC)

En este texto, la autora resalta los hallazgos de diferentes estudios que ponen de manifiesto la importancia del feedback de calidad y sus efectos beneficiosos para el alumnado. El tipo de feedback que se proporciona al alumnado, así como la información implícita en dicho feedback, pueden tener un impacto muy positivo en el aprendizaje del alumnado, ya que, al ofrecerle un feedback de calidad, se le está ayudando a ajustar y modificar su trabajo. En esta línea, se señalan 3 condiciones que optimizan el efecto de este feedback de calidad:

1. Ofrecer ejemplos de lo que significa un buen rendimiento, de modo que puedan comprender qué se espera de su trabajo.
2. Ofrecer información explícita sobre su rendimiento actual, en relación con el mejor rendimiento que puede ofrecer cada alumno/a.
3. Ofrecer información sobre cómo reducir las diferencias entre su rendimiento actual y el rendimiento que se le está pidiendo para la realización de una determinada tarea (exámenes, trabajos, proyectos, etc.).

Por otra parte, la autora señala las ventajas de la evaluación formativa con respecto a la evaluación sumativa. La primera, que ocurre más frecuentemente, permite al alumnado practicar su conocimiento, ajustarlo y modificarlo en función del feedback que le ofrece el profesorado tras realizar tareas, exámenes y trabajos. Por otro lado, la evaluación sumativa permite comprobar el aprendizaje del alumnado, pero a largo plazo. Es decir, realizar un único examen, trabajo o tarea como método de evaluación para todo un temario/asignatura. De este modo, el estudiantado no puede recibir un feedback tan efectivo sobre los aspectos a mejorar y las fortalezas de su aprendizaje.

Por último, la autora señala las características que deben ocurrir para ofrecer al alumnado un feedback de calidad en sus evaluaciones formativas:

- Conversar con el alumnado sobre los objetivos que se ha propuesto para el curso.
- Animar al estudiantado a comprobar si ha ido consiguiendo sus objetivos de aprendizaje.
- Favorecer que el alumnado se dé cuenta de su propio progreso.
- Indicar al alumnado los objetivos de la evaluación y las características de un buen y mal rendimiento (con ejemplos anónimos de compañeros/as).
- Ofrecer comentarios de calidad y no limitarse a frases como “buen trabajo”.
- Alentar a los/as estudiantes a minimizar las diferencias entre el rendimiento actual y el deseado, ofreciendo técnicas para aprender a usar el feedback correctamente con el fin de mejorar su trabajo.
- Favorecer el trabajo en grupo para beneficiarse de las ventajas del feedback por parte de los/as iguales.

Texto 7 (ERIC)

En este texto, los autores comentan el crecimiento imparable del aprendizaje a través de medios online. Este rápido crecimiento precisa de estrategias adecuadas para convertirlo en una experiencia lo más eficaz y efectiva posible para ofrecer al estudiantado una educación de calidad. Una de estas estrategias es el feedback de calidad en evaluaciones y foros de discusión (en los que se discuten temas relacionados con las asignaturas, se suben tareas, trabajos, etc.). En este artículo se ofrecen algunas ideas para que el feedback que el profesorado le da al alumnado sea más efectivo y eficiente. Así mismo, se discuten aquellas características del feedback que permiten que este sea efectivo y de calidad para la enseñanza online.

Los autores señalan la necesidad e importancia del feedback en el aprendizaje del alumnado a lo largo de su experiencia en las instituciones educativas. Además, el

feedback efectivo puede tener una mayor relevancia en el contexto de las clases online, donde el alumnado es más autónomo.

Se proponen 5 elementos que se deben considerar a la hora de proporcionar feedback de calidad al alumnado en un contexto de enseñanza online:

1. Personalización. Es la clave para ofrecerle al alumnado un feedback caracterizado por la conversación y cercanía que consigue que el contenido de este sea más relevante, se acepte mejor y tenga mejores resultados en el rendimiento y aprendizaje de los/as estudiantes.
2. Implicación. Con este término, los autores hacen referencia a diferentes aspectos, como la respuesta a preguntas, discusiones acerca del feedback, contenido relevante, etc. Con la implicación del profesorado, Furlich (2016) encontró que la motivación del alumnado aumentaba tras el feedback.
3. Evaluación formativa. Esta característica es fundamental, ya que la evaluación formativa permite que el alumnado reciba continuamente un feedback acerca del aprendizaje que van generando a lo largo del curso.
4. Tipo de feedback. Los autores diferencian dos tipos: el feedback verificativo, que consiste en indicar al alumnado si sus respuestas son correctas o no, y feedback elaborativo, que ofrece al alumnado las respuestas correctas e incorrectas y, además, indica los pasos que debe seguir para evitar cometer los errores que ha cometido en el futuro. Aunque ocupe más tiempo, el feedback elaborativo es más útil para el estudiantado.
5. Tiempo en la tarea. El tiempo que el profesorado emplea en el feedback es muy relevante para el alumnado. Por ello, los autores comentan la posibilidad de usar herramientas de vídeo o aplicaciones para asegurarse de que el estudiantado esté preparado para futuras tareas.

Por tanto, para que el feedback sea efectivo, el profesorado debe hacer un buen uso de sus herramientas, tratando de equilibrar la calidad de feedback y las limitaciones impuestas por el sistema, tales como el tiempo o el elevado número de estudiantes.

Texto 8 (Dialnet)

Este estudio contempla la definición de feedback proporcionada por Nicol y Macfarlane-Dick (2006), quienes lo definen como “una información sobre cómo el estado actual de aprendizaje y rendimiento del alumnado se relaciona con sus logros académicos y objetivos”. Partiendo de esta base, se llevó a cabo una sencilla técnica para dar feedback al alumnado tras un examen escrito: esta técnica tiene 5 pasos:

1. Aproximadamente, media hora tras la finalización del examen, se reunieron todos/as los/as alumnos/as en la clase, donde recibieron una copia de sus respuestas.
2. El profesor mostró un PowerPoint con las preguntas del examen.
3. Las posibles respuestas fueron discutidas entre el alumnado y profesor hasta dar con la respuesta correcta unánime.
4. Se pidió al alumnado que revisara su hoja de respuesta para corregirla y asignarse una nota en función de sus aciertos (aunque esta nota no guardaba relación con la calificación final).
5. El profesor devolvió al alumnado sus exámenes con la nota final y acompañado de feedback en forma de comentarios individuales.

Los autores, posteriormente, relacionan los resultados y características de este método con algunos de los principios de Nicol y Macfarlane-Dick (2006) acerca de la buena práctica de feedback:

- Al ofrecer información detallada sobre las respuestas correctas, se cumple el principio 1.
- Al proporcionar las respuestas correctas, también se están ofreciendo las metas y objetivos que tenía el examen (así como la manera de lograr el mejor resultado), por lo que se cumple el principio 6.
- El método llevado a cabo supone una conversación (diálogo) entre el profesorado y alumnado, por lo que se cumple el principio 4.
- Con esta técnica, el alumnado puede reflexionar sobre su labor realizada y resultado obtenido, comprendiendo los objetivos y criterios de evaluación presentes en el examen, por lo que se cumple el principio 2.

Por tanto, el feedback indirecto tiene un gran potencial. Al menos para exámenes con respuesta corta y cerrada. Además, el alumnado se ve beneficiado al incrementar su autonomía con la autorregulación del aprendizaje.

Texto 9 (SCOPUS)

En este documento se contrastan algunas definiciones de feedback, desde las más clásicas a las más recientes, explorando los modelos de feedback existentes y destacando teorías y principios relevantes que puedan ser aplicables para la obtención de un feedback de calidad. Los/as autores/as sitúan el origen del término feedback en un ambiente mecánico, haciendo referencia a un mecanismo de autorregulación en el que el efecto de una acción es retroalimentado para dar modificar su acción futura.

En el ámbito educativo, los/as autores/as coinciden en que el alumnado rechaza el feedback si duda de su credibilidad o si supone una descolocación en su autoevaluación, esto es, no se ajusta a lo que espera.

Por otra parte, la atención se ha focalizado en factores socioculturales, entre otros, que interfieren en la búsqueda, aceptación e incorporación del feedback en el rendimiento futuro del alumnado.

Las definiciones más tradicionales de feedback ponen el énfasis en las habilidades del profesorado en proporcionar feedback al alumnado, lo que se traduce en una conversación unidireccional en la que el alumnado ocupa el rol de receptor. Sin embargo, investigaciones más actuales sugieren que la percepción del profesorado de un “feedback de calidad” puede no ser un concepto compartido por los/as estudiantes, lo que provoca desconcierto y falta de concienciación en las razones y características que otorga el profesorado, por lo que el alumnado termina rechazando el feedback.

Varios modelos recientes de feedback (“R2C2” y “The Educational Alliance Model”) plantean al alumnado como el centro de todas las conversaciones relacionadas con el feedback de calidad, priorizando las relaciones profesorado-alumnado como precursoras de un feedback de calidad. Esta consideración implica la influencia de 3 factores: el receptor del feedback, el proveedor de feedback y la cultura de feedback.

Por último, la motivación también juega un papel esencial en el suministro de feedback. Sucede lo mismo con la aplicación de la teoría sociocultural, que sugiere que las personas están en continuo cambio, por lo que el feedback puede ser una ayuda para lograr ese cambio.

5. Discusión y conclusiones

La educación ha ido cambiando en los últimos años. Desde una adaptación del contenido impartido en cada asignatura, pasando por los criterios de evaluación, los estándares de aprendizaje, llegando hasta el número de alumnado en cada aula. Sin embargo, sigue habiendo aún mucho camino por recorrer.

Uno de los cambios más importantes se encuentra en la experiencia que tiene el alumnado sobre su aprendizaje a lo largo de sus años de escolarización obligatoria. En lugar de describir la educación de la forma tradicional, donde el/la profesor/a era la máxima autoridad y encargado de transmitir los conocimientos, el aprendizaje se basa, actualmente, más bien en un proceso en el que el alumnado es el encargado de construir su propio aprendizaje (Barr y Tagg, 1995; DeCorte, 1996; Nicol, 1997). Y para ello, la labor del profesorado como guía se vuelve fundamental. Especialmente, a la hora de orientar al alumnado en el aprendizaje y favorecer su autorregulación. Como se ha comentado anteriormente, la autorregulación del aprendizaje requiere que el alumnado tenga en mente una serie de metas y objetivos a alcanzar y poder ajustar su rendimiento. Y para conseguir un ajuste óptimo, el profesorado debe conocer las características y beneficios de un buen feedback, pues permite al alumnado mejorar su rendimiento, no solo en el ámbito educativo, sino en muchos aspectos de su vida, tanto académica como personal. Para ello, el/la orientador/a desempeña un papel muy importante, pues asesora al profesorado para que este pueda ofrecer un feedback más adecuada al alumnado y, así, una educación de calidad.

Los beneficios del feedback son muy amplios. Hattie (2009) catalogó el feedback entre una de las 10 mayores influencias para el alumnado en su logro académico. Esto sugiere que el alumnado puede ver su proceso de aprendizaje enormemente favorecido si cuenta con el apoyo y guía por parte del profesorado para ofrecerle un feedback efectivo.

Esta revisión sistemática se realizó con el fin de dar respuesta a las dos preguntas de investigación planteadas:

- ¿Cuáles son las características o principios que definen un feedback de calidad para el beneficio del alumnado?

- ¿Existe algún elemento unificador entre estas características o se contemplan por separado y de forma complementaria?

Para ello, la lectura y análisis de los documentos seleccionados en las diferentes bases de datos han permitido una respuesta a cada una de las preguntas.

Los resultados muestran un elevado grado de concordancia entre los/as autores que definen las características de un feedback de calidad. Estas cualidades se han agrupado y resumido en las siguientes 6:

Feedback Como un Diálogo Bidireccional

En primer lugar, cabe destacar un cambio de consideración con respecto al concepto de feedback. Los/as autores/as mencionan una discrepancia con las definiciones más tradicionales de feedback, que ponen el énfasis en las habilidades del profesorado para ofrecer feedback, lo que supone un modelo de conversaciones unidireccionales para proporcionar feedback (Ramani et al., 2019). Esta consideración implica un papel pasivo por parte del alumno/a, que simplemente se limita a escuchar los comentarios del profesor/a, por lo que no estaría siendo protagonista de su propio aprendizaje. Las definiciones más actuales consideran al alumnado como el centro del proceso de feedback, priorizando un diálogo entre el profesorado y estudiantado que permita un ajuste en el comportamiento del alumnado según su conformidad o no con el feedback recibido (Sargeant et al., 2015).

Por otra parte, Nicol y Macfarlane-Dick (2006) mencionan en uno de los 7 principios de buena práctica de feedback la importancia del diálogo entre profesorado-alumnado y alumnado-alumnado para ofrecer un buen feedback a este último. Según estos/as autores/as, las conversaciones entre el profesorado y el alumnado ayudan a los/as estudiantes a comprender mejor las expectativas que tiene el profesorado en relación con

su rendimiento. Esto, al mismo tiempo, permite comprobar que el alumnado esté entendiendo correctamente la información que proporciona el profesorado y ofrecer respuesta ante las dificultades que se presentan. Ott et al. (2016), sitúan el diálogo como base fundamental para fomentar las respuestas del alumnado, permitiendo una mayor comprensión del complejo proceso de feedback, lo que favorece, a su vez, el rendimiento y autorregulación del aprendizaje del alumnado. En esta misma línea, Ramani et al. (2019) consideran diferentes modelos recientes de feedback (“R2C2” y “The Educational Alliance Model”) en los que se prioriza al alumnado, situándole en el centro de todas las conversaciones relacionadas con un feedback de calidad. Aquí, las relaciones entre el profesorado y alumnado adquieren gran relevancia, aunque no dejan de estar influenciadas por otros factores externos a estos agentes.

Steele y Holbeck (2018) también señalan la importancia de generar una conversación en la que participen tanto el alumnado como el profesorado a la hora de ofrecer un feedback de calidad. Además, añaden la relevancia de la cercanía en la conversación, aludiendo a que esta característica genera mayor aceptación por parte del alumnado y esto consigue unos mejores resultados académicos.

Por último, Tejeiro et al. (2019) también coinciden con la importancia de una conversación bidireccional en su modelo de feedback indirecto, ya que, en su estudio, reflejan la importancia de debatir las posibles respuestas a las preguntas del examen entre el profesorado y el alumnado, permitiendo la expresión de ideas y puntos de vista diferentes hasta llegar a un consenso y una única respuesta correcta. Este proceso permite al alumnado guiar su propio aprendizaje, pudiendo contemplar los posibles errores existentes en su razonamiento.

Los/as autores/as coinciden en la importancia de establecer una conversación entre profesorado y alumnado como uno de los pilares básicos para ofrecer un feedback de

calidad. Teniendo en cuenta los cambios en el concepto de educación que se han comentado anteriormente, esta característica encaja con lo establecido, pues permite que el alumnado tenga un papel más activo en su aprendizaje. Con la posibilidad de mantener una conversación en la que ambos puntos de vista tengan relevancia (en lugar de la visión tradicional, que situaba al estudiantado como receptor pasivo de la información), los alumnos/as pueden cerciorarse de que comprenden todos los comentarios del profesorado, así como aquellos aspectos de su trabajo en los que más dudas o dificultades hayan tenido.

Feedback Como Impulsor de Metas y Objetivos

Otro elemento que adquiere una gran importancia es la implicación del profesorado, tanto a la hora de conocer sus conocimientos previos, como a la hora de guiar al alumnado y alentarles a conseguir sus objetivos e, incluso, ir más allá de las metas establecidas. Un buen feedback debe ofrecer la posibilidad de aumentar las expectativas que el alumnado tiene de sí mismo, permitiendo establecer metas mayores y considerando que su labor en la escuela no se basa en hacer tareas, trabajos o exámenes, sino que estas evaluaciones son un vehículo para lograr el aprendizaje.

Walker (2011) indica en sus características de un feedback de calidad que el profesorado debe conversar con el alumnado y tener en cuenta los objetivos que este se ha propuesto para conseguir a lo largo del curso. En función a dichos objetivos, el profesorado podrá guiar al/la estudiante a conseguir sus metas y para que sea este quien se dé cuenta de los avances que va logrando con el fin de superar dichos objetivos.

Por otra parte, Ott et al. (2016), mencionan la importancia de la implicación del profesorado para conocer los conocimientos previos del alumnado y, así, poder suplir las carencias (si las hubiese) de conocimiento, permitiendo un feedback de mayor calidad,

ya que se asegura el nivel de comprensión y se reduce la posibilidad de que el alumnado se quede sin entender correctamente algún comentario. Esto supone que el profesorado puede adaptarse a las necesidades del alumnado y actuar en función de sus objetivos propuestos para el curso.

Nicol y Macfarlane-Dick (2006) subrayan la importancia de que el profesorado se implique y ofrezca una información de calidad sobre el aprendizaje del alumnado, pues consideran que el feedback que proporciona el profesorado es una fuente a través de la cual, el alumnado puede medir sus progresos y comprobar si sus metas, objetivos y estándares se ajustan al rendimiento actual.

Sin embargo, tal y como sugieren Fernández-Toro et al. (2013) en su investigación, la implicación del profesorado puede tener diferentes efectos en función de la asignatura (o área) en cuestión. Es decir, algunos/as estudiantes pueden preferir una mayor implicación del profesorado, recibiendo explicaciones (nivel 3) de sus errores (por ejemplo, faltas ortográficas), aprovechando la oportunidad para aprender de sus fallos y apreciar qué han hecho bien y qué han hecho mal, lo que favorecería un aprendizaje encaminado a no repetir dichos errores en el futuro. Sin embargo, otros/as estudiantes pueden preferir una menor implicación del profesorado, donde el feedback recibido se base en correcciones (nivel 2) (lo que implicaría una menor implicación), que pueden servir como una forma de mejorar en futuras tareas y descubrir qué ha podido ir mal en sus labores (por ejemplo, operaciones matemáticas). De esta forma, cada estudiante puede otorgar un significado concreto al feedback recibido con el fin de adaptar sus objetivos de cara al aprendizaje.

Por último, Ramani et al., 2019, quienes consideraban la influencia de 3 factores en un feedback de calidad, proponen que el profesorado (proveedor de feedback) debe tener habilidades adecuadas para realizar esta labor, destacando, entre ellas, que el

profesorado sea capaz de implicarse y ofrecer oportunidades de mejora al alumnado para fomentar su autorregulación del aprendizaje y el establecimiento de metas que permitan ampliar los conocimientos de los/as alumnos/as.

El establecimiento de objetivos realistas para el futuro cercano y lejano adquiere mayor relevancia en este contexto de menor motivación del alumnado tras la pandemia causada por el CoVid-19. El estudiantado debe saber ajustar sus objetivos en función de su desempeño para no desmotivarse si no se cumplen. Y para ello, la labor del profesorado es fundamental. No solo como proveedor y comunicador de feedback, sino como persona implicada en el aprendizaje del alumnado, permitiendo que este adquiriera mayores conocimientos, información de mayor calidad y pueda establecer, en consecuencia, unos objetivos más adecuados. La finalidad última del profesorado es poder dar una respuesta adecuada a todo el alumnado, por lo que conocer las aspiraciones de cada persona para poder adaptarse a las respuestas dadas es una tarea primordial. Así, tanto el/la orientador/a, como el equipo docente pueden ofrecer una mejor guía al alumnado, preparándole para el futuro de una forma más “personalizada”, acorde con las metas y objetivos que se haya propuesto. Por ejemplo, si un/a alumno/a se ha propuesto como objetivo entrar a la universidad y estudiar medicina, el profesorado puede dirigir su feedback a recomendaciones de lecturas más avanzadas (si se corresponde con su nivel) con tal de que pueda ampliar sus conocimientos y favorecer su aprendizaje.

Feedback a Través de Compañeros/as

El feedback es una herramienta muy útil en el aprendizaje del alumnado. Pero no está exclusivamente en manos del profesorado ofrecer un feedback de calidad al alumnado. Los/as autores/as coinciden en los beneficios que tiene para el alumnado la posibilidad de ser evaluado y recibir feedback por parte de sus iguales.

En sus 7 principios de buenas prácticas de feedback, Nicol y Macfarlane-Dick (2006) consideran la importancia de las conversaciones entre alumnado-alumnado acerca del trabajo realizado, los exámenes, estudios, tareas, etc. Estas conversaciones fomentan en el alumnado una mayor sensación de autocontrol, permitiendo un aprendizaje más variado.

El feedback entre unos/as y otros/as alumnos/as funciona especialmente bien por varios motivos:

1. Los/as estudiantes que acaban de aprender algo suelen tener mayor capacidad que el profesorado para explicar dicha información a sus compañeros/as, pues emplean unas expresiones y un lenguaje más accesible y comprensible para sus iguales.
2. El feedback por parte de iguales ofrece a la persona que lo recibe diferentes perspectivas y métodos de resolución sobre cómo proceder ante dificultades que vayan surgiendo.
3. Al recibir los comentarios de los/as compañeros/as, la motivación por continuar y elaborar un mejor trabajo aumenta.
4. Al recibir comentarios por parte de sus compañeros/as, el alumnado puede aclarar los criterios de evaluación y los objetivos que debe alcanzar o el rendimiento esperado para la tarea en cuestión.
5. Por último, a veces es más sencillo para el alumnado aceptar las críticas recibidas por parte de sus compañeros/as que cuando son por parte del profesorado. Esto también puede ayudar a aclarar los criterios de evaluación.

Walker (2011), junto con Ott et al. (2016) consideran, en sus respectivos estudios, las ventajas que tiene la evaluación por parte de los iguales en relación con aceptar el feedback recibido. Liu y Carless (2006) describen que algunas de las ventajas son:

- Hacer que el alumnado tenga un rol activo en su propio aprendizaje, lo que supondría un papel de protagonista.
- Mejorar el conocimiento de los objetivos y criterios de evaluación, así como el conocimiento sobre la propia materia.
- Recibir mayor cantidad feedback que la que puede ofrecer el profesorado, pues el número de alumnado suele ser muy elevado para un/a solo/a profesor/a.

Por otra parte, van Blankenstein et al. (2019) coinciden con esta idea, pero aportan consideraciones para tener en cuenta a la hora de realizar evaluación y feedback por parte de iguales. Estos/as autores/as están de acuerdo en que la evaluación por parte de iguales permite una mejor aceptación del feedback que reciben sus compañeros/as. No obstante, uno de los inconvenientes de este tipo de evaluación y feedback es el efecto de la amistad entre los compañeros/as. Es decir, puede que algunos/as alumnos/as emitan comentarios más positivos en sus valoraciones exclusivamente por tener una relación cercana con la persona que está siendo evaluada y no quieran resaltar los aspectos negativos del trabajo de dicha persona. Estos efectos de imparcialidad se pueden reducir. Aclarar adecuadamente los criterios de evaluación y hacer la evaluación y posterior feedback anónimos son algunas de las maneras propuestas. Sin embargo, el anonimato también tiene sus inconvenientes, ya que puede conllevar una emisión y recepción de comentarios (feedback) excesivamente negativos al no haber una relación necesaria entre la persona que emite su valoración y la persona que la recibe. Por tanto, se debe tener mucho cuidado

con el anonimato en el feedback cuando los/as compañeros/as están evaluándose los/as unos/as a los/as otros/as para evitar efectos perjudiciales indeseados (Panadero, 2016).

En conclusión, el feedback no solo depende del profesorado, sino que está en manos de toda la clase. Los/as autores/as ponen énfasis en la importancia que tiene recibir valoraciones, tanto positivas como negativas, por parte de los/as compañeros/as, ya que usan un lenguaje más común y accesible para el resto de la clase y permiten una mayor aceptación de comentarios al ser recibidos por personas más cercanas que el profesorado.

Por tanto, el feedback por parte de compañeros/as es una herramienta muy útil a la hora de evaluar al alumnado, que, además, es extrapolable a un entorno virtual de educación (por ejemplo, el vivido durante y después de la pandemia). Sin embargo, se debe tener cuidado de no caer en la imparcialidad que provocan las amistades (tanto para valorar con mayor positividad como para valorar con mayor negatividad).

Feedback Motivante

Otro de los aspectos fundamentales para un feedback de calidad es la motivación. La motivación del alumnado se relaciona con su autoestima y ambas juegan un papel muy importante en su aprendizaje. Según los estudios de Dewck (1999), la motivación que tiene el alumnado varía en función de las creencias y concepciones que tiene acerca de la educación. En este sentido, las tareas, exámenes, proyectos y demás trabajos que reciben una calificación numérica tienen un impacto importante en el alumnado, favoreciendo un estudio dirigido a obtener una nota buena antes que un estudio dirigido a obtener un aprendizaje duradero. Esto, a su vez, influye en la interpretación del feedback que realiza el alumnado y en la autorregulación de su aprendizaje.

Nicol y Macfarlane-Dick (2006) contemplan la importancia de la motivación en sus 7 principios de buenas prácticas de feedback, donde mencionan que “[el profesorado]

puede influir, tanto en las metas que establece el alumnado (el aprendizaje o su rendimiento para lograr las metas propuestas), como en el compromiso del alumnado con dichas metas” (p. 212). Por tanto, para no caer en una desmotivación por parte del alumnado, los/as autores/as proponen 4 recomendaciones a la hora de proporcionar feedback:

- a. Dar feedback tras realizar pruebas/exámenes.
- b. Puntuar (con una nota) los trabajos (escritos) después de que el alumnado haya respondido al feedback proporcionado por el profesorado (Gibbs, 1999).
- c. Ofrecer tiempo para que el alumnado reescriba algunas partes de su tarea que se consideren.
- d. Dar la posibilidad de realizar varias entregas (borradores) de una misma tarea, hasta conseguir la versión definitiva.

Brookhart (2011) menciona la importancia de los comentarios centrados en las fortalezas y el efecto beneficioso que puede tener si se acompaña el feedback con aspectos positivos del trabajo del alumnado, ya que, en numerosas ocasiones, el alumnado acepta gratamente los comentarios del profesorado centrados en las fortalezas de su trabajo, lo que repercute positivamente para sus futuras evaluaciones. En esta línea, Furlich (2006) señala que la motivación del alumnado aumenta cuando el profesorado se implica al proporcionarle comentarios más individualizados.

Por otra parte, Ott et al. (2016) aluden a la personalidad del estudiante y a su percepción de feedback para justificar las diferencias a la hora de recibir feedback entre unos/as estudiantes y otros/as. Así, algunos/as estudiantes pueden ver su motivación afectada si consideran que los comentarios negativos de feedback tras un mal rendimiento se relacionan con una escasez de inteligencia antes que con una falta de dedicación o

estudio. Por tanto, se debe cuidar el tipo de comentario que se ofrece a una persona tras realizar una tarea, pues puede tener efectos negativos en su motivación y, consecuentemente, en su autoestima.

Otros/as autores/as, como Ramani et al. (2019), mencionan la teoría de la autodeterminación, descrita por Ryan y Deci (2000), explicando que la motivación intrínseca del alumnado favorece la búsqueda, aceptación y asimilación de feedback por parte del profesorado, por lo que, en consecuencia, el rendimiento aumenta.

Por último, en el estudio de Fernández-Toro et al. (2013), se constata la importancia de comentarios motivantes por parte del profesorado hacia el alumnado. Sin embargo, también se observa que los comentarios motivadores no sobrepasan el 35%, siendo más bajos en las asignaturas referidas a lenguas extranjeras (16%) que en la asignatura de tecnología (32%). Estos comentarios, según el alumnado que participó en dicho estudio, sirven para halagar su trabajo y sentir que van por buen camino en sus labores de estudiante.

Por tanto, acompañar el feedback de comentarios motivantes es una tarea que aún está a medio desarrollar. En líneas generales, el profesorado halaga el trabajo del estudiantado con comentarios como “muy bien”, “sigue así”, “buen trabajo”, pero estos comentarios no son suficientes. Deben ser más específicos, indicando, de forma más clara, las fortalezas y debilidades (si las hubiese) del trabajo de la persona, que busca en el profesorado una confirmación de su buen o mal rendimiento. Los beneficios son muy elevados, tanto para el ámbito educativo como para el resto de los ámbitos de la vida, pues puede suponer un incremento de la autoestima y mejoras en la autorregulación. Teniendo en cuenta los efectos de la pandemia, que ha provocado, entre otros, un decremento de la motivación de los/as alumnos/as, la posibilidad de motivar al alumnado a través de un feedback de calidad adquiere cada vez más relevancia. Además, los

estudios reflejan la importancia que el estudiantado otorga a este tipo de comentarios, que son aprovechados para sentir orgullo y halago por el trabajo realizado y para confirmar que su rendimiento está siendo el adecuado para la tarea en cuestión.

Feedback Claro, Inmediato y con Contenido Relevante

Uno de los aspectos comunes para la mayoría de los/as autores es que el feedback tiene mayores efectos cuanto menos se demora tras la evaluación. Además, el feedback debe ser un facilitador a la hora de aclarar los criterios de evaluación y las exigencias para las tareas, exámenes, trabajos, etc. para que el alumnado pueda regular sus expectativas, esfuerzo y rendimiento futuro. Por tanto, aunque sean comentarios agradables para el alumnado, ya que subrayan que han hecho una buena labor, las expresiones del tipo “buen trabajo” deben ir acompañadas de otros aspectos que destaquen el trabajo realizado, tal y como indica Walker (2011), quien considera que “decirle al alumnado que ha hecho “un buen trabajo” no le dice al alumnado nada sobre su trabajo” (p. 3). Estos halagos no son suficientes para el estudiantado, que busca pautas para poder mejorar su trabajo para el futuro.

Demorar la emisión del feedback puede no ser muy beneficioso para el alumnado. Así, Brookhart (2011) considera que una de las características esenciales de un feedback efectivo es que no pase mucho tiempo entre la realización y entrega de la tarea, trabajo, examen, etc. y la recepción de feedback. Esto se debe a que, a medida que pasa el tiempo, el estudiantado comienza a olvidar cómo ha desarrollado su trabajo. Es decir, cuanto más tiempo pase, menos elementos van a recordar los/as alumnos/as sobre su trabajo realizado. Además, Tejeiro et al. (2019) describen que una de las ventajas del feedback indirecto es la inmediatez con la que se usa. Al ofrecerle al alumnado la posibilidad de debatir entre todos/as las respuestas de un examen, se favorece que este tenga fácilmente accesible en su memoria las respuestas y procedimientos que ha seguido a lo largo del

examen, por lo que puede acceder a ellos de manera más sencilla y directa. Esto conlleva a un proceso de mejor autorregulación del aprendizaje, ya que el estudiantado es más consciente de los errores que ha cometido.

Además de la inmediatez, el contenido del feedback desempeña un papel fundamental. Nicol y Macfarlane-Dick (2006) indican que la posibilidad de recibir un feedback inmediato permite al alumnado aclarar sus dudas y corregir sus errores con mayor rapidez. Pero para poder llevar a cabo esta labor correctamente, se debe aclarar qué supone un buen rendimiento. Los estudios de Hounsell (1997) comprobaron la existencia de diferencias en cuanto a la concepción que tiene el profesorado y alumnado en relación con el rendimiento y los criterios de evaluación de un trabajo escrito, por ejemplo. Para reducir estas diferencias se propone la posibilidad de ofrecer al alumnado documentos que describan exactamente los criterios de evaluación que se correspondan con diferentes niveles de logro. Por ejemplo, facilitar al alumnado una rúbrica de evaluación en la que se indiquen los diferentes criterios evaluables y su puntuación en función del grado de elaboración.

Brookhart (2011) también hace referencia a la importancia de la claridad y concreción en un feedback efectivo, mencionando que si el alumnado no comprende el feedback que recibe por parte del profesorado, dejaría de ser una herramienta útil. Por tanto, el profesorado debe medir las palabras usadas para que se ajusten a la comprensión del alumnado.

Por su parte, Ott et al. (2016) consideran que una de las condiciones necesarias para que el feedback “atraiga la atención” del alumnado es que se centre en describir los criterios de evaluación que se correspondan con una evaluación exitosa y que, además, se ajusten al nivel de comprensión del alumnado, esto es, adaptando el lenguaje empleado en función del curso al que pertenezca el/la estudiante.

Por último, Tejeiro et al. (2019) mencionan que, aunque sea una labor complicada, hacer explícitos los criterios de evaluación es una tarea fundamental para favorecer un feedback de calidad al alumnado. Además, en el caso del feedback indirecto, no solo se proporciona información sobre las respuestas correctas, sino también procedimientos alternativos para lograr las metas, ofreciendo un feedback con contenido relevante y clarificador para el alumnado.

Por tanto, para que se puedan aprovechar al máximo los beneficios de un feedback de calidad, se debe procurar que el alumnado lo reciba lo más pronto posible tras la evaluación formativa. Esto se debe a la elevada cantidad de tareas que tiene el alumnado a lo largo de la ESO y Bachillerato (además de otros niveles postobligatorios, como la universidad), que provoca un empeoramiento del recuerdo acerca de la evaluación realizada. En otras palabras, debido a la cantidad de evaluaciones a las que se somete el alumnado, el feedback que recibe tras cada una de ellas debería ser lo más inmediato posible, con la finalidad de favorecer un mejor recuerdo del trabajo realizado y una mejor autorregulación para futuras evaluaciones.

Por otra parte, la inmediatez es un elemento necesario, pero no suficiente. El contenido del feedback también juega un papel decisivo, ya que puede aclarar al alumnado sus dudas acerca de lo que supone un buen rendimiento, entre otras. Es por ello por lo que un feedback efectivo debe incluir un contenido de calidad, útil para el alumnado y que ayude a ajustar las metas y objetivos de este a través de la clarificación de los criterios de evaluación. Para ello, las rúbricas de evaluación suponen una herramienta muy ventajosa.

Feedback Promotor de Oportunidades y de la Autorregulación del Aprendizaje

El último de los aspectos en los que existe concordancia entre la mayoría de los/as autores/as es en la posibilidad de ofrecer al alumnado otras oportunidades para demostrar el aprendizaje realizado con el feedback que se le ha proporcionado, reduciendo, así, la diferencia existente entre su rendimiento actual y el deseado. Con el feedback de calidad se pretende promover la autorregulación del alumnado en su propio aprendizaje y, como ya se ha mencionado anteriormente, esto aporta beneficios que se extienden más allá del ámbito escolar.

Nicol y Macfarlane-Dick (2006) describen en sus principios que el feedback de calidad debe promover el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, pues permite que sea el propio alumnado quien se dé cuenta de sus errores y pueda corregirlos, realizando mejoras en su trabajo. Y una forma de favorecer la autorregulación del aprendizaje del alumnado consiste en ofrecer oportunidades para que pueda practicar aquellos aspectos de su aprendizaje que más atención necesiten. Los estudios realizados en este ámbito muestran que, cuando un/a alumno/a es capaz de organizarse bien y autorregular su aprendizaje, se producen mejoras significativas en el aprendizaje y en las metas (los logros) de la persona (Boud, 1995).

La consideración del feedback como un promotor de oportunidades para acortar la diferencia entre el rendimiento actual y el rendimiento deseado es otra de las características que proponen Nicol y Macfarlane-Dick (2006). Y este es uno de los aspectos más olvidados (Boud, 2000). Ofrecer al alumnado la oportunidad de repetir su trabajo (o realizar otro, pero aplicando lo aprendido con el feedback recibido) es una parte fundamental para completar el ciclo de feedback. De esta forma, el alumnado demuestra que la información que se le ha proporcionado ha resultado útil para su aprendizaje.

Por otra parte, la posibilidad de poner en práctica lo aprendido tras el feedback se vuelve fundamental. Uno de los aspectos que más fuerza debería cobrar en el aprendizaje es darle al alumnado la posibilidad de volver a entregar una tarea (Boud, 2000).

Ott et al. (2016), al igual que los/as demás autores/as mencionados hasta ahora, proponen en su modelo la importancia del feedback dirigido a la autorregulación del aprendizaje, subrayando el efecto duradero que puede llegar a tener este fenómeno, pues afirman que puede tener repercusiones positivas, incluso después de finalizar los estudios universitarios. Por tanto, el feedback centrado en la autorregulación del aprendizaje proporciona beneficios a corto y largo plazo para el alumnado, favoreciendo un establecimiento de metas y objetivos más realista y ajustado al rendimiento del/la estudiante.

Por último, Tejeiro et al. (2019) mencionan el impacto del feedback indirecto en la autorregulación del aprendizaje del alumnado, ya que afirman que, al conversar con el alumnado sobre las posibles respuestas del examen, se está fomentando una reflexión profunda de cada estudiante acerca de su labor, resultado obtenido y rendimiento general, por lo que se permite que el alumnado comprenda con mayor claridad los objetivos y criterios de evaluación, pudiendo usar dicha información para futuras tareas y/o exámenes.

Resumidamente, la autorregulación del aprendizaje es uno de los elementos clave cuando se habla de feedback de calidad. La meta última es que el alumnado logre ajustar sus expectativas, objetivos y rendimiento para lograr una serie de logros, tanto académicos como personales y profesionales. Y esto se puede alcanzar a través de un feedback que prepare al alumnado para enfrentarse a futuras tareas en las que tenga que poner en práctica todo lo que ha ido aprendiendo antes y después de recibir el feedback por parte de sus iguales o del profesorado.

Además de estas 6 características, algunos/as autores señalan otro aspecto que puede influir en la recepción del feedback por parte del alumnado. Este factor no guarda estrecha relación con las competencias del profesorado y/o alumnado, por lo que es menos controlable. Se está haciendo referencia a la personalidad del/la estudiante. Más concretamente, a la diferencia entre un/a alumno/a con una orientación académica dirigida a los resultados (obtener buena nota) y un/a alumno/a con una orientación académica dirigida al aprendizaje.

Como se ha comentado anteriormente, Ott et al. (2016) señalan la concepción de inteligencia como uno de los aspectos que influye en la recepción y aceptación de feedback. Así, los/as estudiantes que tengan una visión de la inteligencia como una cualidad propensa a ser entrenada y desarrollada a lo largo de la vida, estarán más orientados al aprendizaje de nuevos conocimientos y verán los desafíos como oportunidades de mejora, por lo que recibirán el feedback como un aspecto positivo y destinado al incremento del rendimiento. Sucede lo contrario con aquellos/as estudiantes que tengan una consideración de la inteligencia más innata y poco variable, quienes verán el feedback como algo negativo, pues interfiere con su motivación y autoestima.

Además, como comentan Fernández-Toro et al. (2013), los/as estudiantes con una orientación académica dirigida al aprendizaje difieren de los/as estudiantes con orientación académica dirigida a los resultados en que los/as primeros/as prefieren interpretar el feedback recibido como una posibilidad para mejorar en sus futuras tareas, mientras que el estudiantado orientado a los resultados, prefiere interpretarlo como una manera de apreciar lo que han hecho bien y mal para no repetir dichos errores.

Estas afirmaciones van en la línea de lo que comenta Brookhart (2011), que afirma que el feedback debe variar en función del tipo de estudiantes. Para aquellos/as estudiantes que tengan más dificultades a la hora de someterse a evaluaciones (tareas,

trabajos, exámenes), a la hora de dar feedback, conviene centrarse en sus fortalezas, usando, si procede, como referencia, su trabajo anterior (por ejemplo, indicarle al alumnado que ha mejorado su trabajo porque la redacción está más clara en comparación con el trabajo anteriormente realizado). Además, la autora también indica la necesidad de emplear un vocabulario simple y ajustado a su comprensión, comprobando que el mensaje ha sido captado correctamente y sin hacer un número elevado de comentarios, sino más bien, unos pocos. Por otra parte, para el alumnado que suele tener menos dificultades en sus evaluaciones y que, por tanto, recibe menor cantidad de feedback por parte del profesorado, es conveniente proporcionarle un feedback en el que, no solo se resalten los puntos fuertes de su trabajo, sino también los siguientes pasos que debe dar para ampliar sus conocimientos en la materia, permitiendo, así, el crecimiento del alumnado.

Por tanto, aunque sea un aspecto menos controlable por el profesorado, no se debe dejar de lado las diferencias entre estos/as estudiantes, pues las discrepancias a la hora de interpretar el feedback pueden hacer que este varíe y tenga efectos diferentes en la autoestima y autorregulación del aprendizaje de cada persona.

Además de dar respuesta a las características que definen un feedback de calidad, que se han resumido en las 6 explicadas anteriormente, esta revisión sistemática tenía el objetivo de averiguar la existencia de un criterio unificador que una estas características.

Tras la lectura de los documentos, se llega a la conclusión de que los principios de feedback, aunque se contemplen por separado, son complementarios y ofrecen mejores resultados en el aprendizaje y autorregulación del alumnado si se considera la aplicación de todos juntos. Es decir, el feedback de calidad aumenta su eficacia en la medida en que se cumplen los diferentes principios establecidos.

No obstante, se ha establecido un criterio necesario para que el resto se cumpla y, así, obtener resultados más beneficiosos para el alumnado. Este criterio ha sido descrito por algunos/as de los/as autores/as mencionados con antelación. Se trata de la preparación del profesorado.

Por otra parte, van Blankenstein et al. (2019) mencionan la existencia de numerosos estudios que destacan la importancia de estar preparado correctamente a la hora de ofrecer feedback al alumnado. Por ejemplo, Voerman et al. (2015) diseñaron un programa de entrenamiento para el profesorado, basado en 4 principios:

- a. Aprendizaje de nuevos conocimientos sobre el feedback.
- b. Observar una demostración sobre un buen feedback.
- c. Practicar lo aprendido.
- d. Recibir entrenamiento individual sobre cómo ofrecer un feedback de calidad.

Los resultados mostraron que el profesorado que siguió este programa ofreció un feedback más positivo y específico, lo que beneficia al alumnado, pues se cumplen varios de los principios mencionados anteriormente (feedback relevante, claro, motivante y promotor de oportunidades).

Autores/as como Ramani et al. (2019) aluden a la teoría sociocultural como una explicación de que las personas están en continuo cambio, de modo que el feedback se convierte en una herramienta muy útil para promover dicho cambio. Es por ello por lo que el profesorado debe estar preparado y cualificado para llevar a cabo la tarea de comentar el trabajo del alumnado, logrando motivarle para seguir adelante, aclarando sus dudas y promoviendo su autorregulación del aprendizaje.

Ott et al. (2016) también describen esta idea citando las palabras de Hattie (2009), que afirma que “la enseñanza y el aprendizaje pueden estar sincronizados y ser poderosos” (p.173). Añaden que esto ocurre cuando el profesorado se implica para saber cuándo un/a alumno/a tiene falta de conocimientos en algún área, no entiende alguna palabra o comete errores en algún aspecto de su tarea y, en consecuencia, ofrece un feedback más adecuado a su nivel.

Por último, Nicol y Macfarlane-Dick (2006) sugieren que el profesorado también debe someterse a evaluaciones con el fin de adaptar su aprendizaje y, así, lograr un mejor feedback como respuesta para el alumnado. Estos autores también señalan que un feedback de calidad ofrece información al profesorado acerca de su método de enseñanza, pues permite comprobar aquellos aspectos que mejor entiende el alumnado y aquellos en los que peor se está desarrollando. Por tanto, una mayor preparación del profesorado para ofrecer un feedback de mejor calidad, implica que el profesorado recibe más información tras su feedback para mejorar sus explicaciones y, a su vez, poder beneficiar en mayor medida el aprendizaje del alumnado, convirtiéndose en un círculo en que ambos agentes son beneficiados.

Por tanto, las características de un feedback de calidad se contemplan por separado y de forma complementaria, de modo que los efectos beneficiosos de un feedback de calidad se verán incrementados en la medida en que se cumplan mayor número de características. No obstante, los/as autores/as coinciden en que la correcta y necesaria preparación del profesorado a la hora de ofrecer feedback a su alumnado es un factor clave en esta área.

Esta revisión pretendía buscar aquellas características que definen un feedback efectivo y averiguar si dichas características son complementarias o existe algún criterio

que las una. Tras el análisis de los textos seleccionados, son varias las conclusiones extraídas.

En primer lugar, el feedback es una herramienta muy útil y que conlleva numerosos beneficios para la vida, no solo académica, sino también personal, del alumnado. Con el impacto de la pandemia causada por el virus CoVid-19, la educación ha sufrido un cambio al que se han tenido que adaptar tanto el profesorado como el alumnado como las familias de este último grupo. Sin embargo, una característica es invariable: la finalidad de la educación de lograr una preparación para que el alumnado pueda alcanzar todas las metas propuestas en su vida. Por ello, la labor del profesorado se vuelve un pilar fundamental, ya que, a través de su experiencia, puede guiar al alumnado para evitar que caiga en errores y logre, así, un futuro más próspero. Una de las maneras que tiene el profesorado de lograr este cambio es a través del feedback, que permite ofrecerle al alumnado su opinión acerca de los resultados de las evaluaciones realizadas, mostrando aquellos aspectos positivos y negativos del trabajo del/la estudiante. Sin embargo, el feedback del profesorado debe cumplir una serie de características para que logre motivar al/la estudiante para corregir sus errores, mejorar su labor en la próxima evaluación y generar una autorregulación que le permita descubrir sus puntos débiles y fortalezas de cara a las siguientes evaluaciones. Y en este punto, se hace notar el trabajo del/la orientador/a en un centro escolar, que se encarga del asesoramiento al profesorado o, incluso, al alumnado, para lograr que el feedback que reciben los/as estudiantes tras una evaluación sea el más adecuado y favorecedor de su autorregulación del aprendizaje. Así, el estudiantado puede formarse unas metas más realistas para su futuro académico, laboral y personal. Un futuro que estará marcado por las consecuencias de la pandemia, que ha obligado a todos/as los/as miembros de la comunidad educativa a un proceso de adaptación, haciendo más necesaria aún, la labor,

tanto del profesorado, como del departamento de orientación en la tarea de lograr una educación de calidad para todo el alumnado.

Por otra parte, el incremento del abandono y fracaso escolar temprano podría estar indicando un decremento de la motivación del alumnado, que se ve incapaz de lidiar con el día a día en la escuela y prefiere tomar otras alternativas. Aunque la falta de motivación del alumnado y la influencia del profesorado (con comentarios poco motivantes, por ejemplo) no están necesariamente correlacionados, se deben cuidar todos aquellos aspectos que repercutan directamente en el alumnado. Y el feedback se encuentra entre ellos. No solo debe ser un feedback motivante, sino que debe presentar una serie de rasgos que beneficien a los/as alumnos/as. Dichas condiciones implican un profesorado implicado y preparado para ofrecer un feedback en el que la conversación sea uno de los pilares fundamentales y se acompañe de información inmediata, clara y relevante, que promueva la consecución de las metas y objetivos del alumnado y contemple los beneficios de la evaluación y feedback por parte de los/as iguales para favorecer la autorregulación del aprendizaje en los/as estudiantes. Todas estas características se contemplan por separado, pero de forma complementaria, con el objetivo final de beneficiar la experiencia del alumnado en su proceso de aprendizaje, favoreciendo una educación de calidad.

6. Referencias

- Askew, S. y Lodge, C. (2000). Gifts, ping-pong and loops-linking feedback and learning. En S. Askew (Ed.), *Feedback for Learning* (pp. 1-18). Routledge.
- Atkin, J. M., Black, P. y Coffey, J. (2001). *Classroom assessment and the national science standards*. National Academies Press.
- Barr, R. B. y Tagg, J. (1995). A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 13–25.
- Bellon, J. J., Bellon, E. C. y Blank, M. A. (1991). *Teaching from a research knowledge base: A development and renewal process*. Prentice Hall.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–74.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. Kogan Page.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167.
- Boud, D. J., y Molloy, E. K. (2013). What is the problem with feedback? En D. J. Boud y E. K. Molloy (Eds.), *Feedback in higher and professional education*. (pp. 2-10). Routledge.
- Brookhart, S. M. (2011). Tailoring feedback: effective feedback should be adjusted depending on the needs of the learner. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 76(9), 33-36.

- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219–233.
- Chappuis, S. y Chappuis, J. (2008). The best value in formative assessment. *Educational Leadership*, 65(4), 14-19.
- Corral, D. y Fernández, J. J. (2021). La educación al descubierto tras la pandemia del COVID-19. Carencias y retos. *Revista Digital de Comunicación*, 10(1), 21-28.
- da Silva, J. A. y Boruchovitch, E. (2014). La autorregulación del aprendizaje en estudiantes de pedagogía. *Paideia*, 24(59), 323-330.
- DeCorte, E. (1996). New perspectives on learning and teaching in higher education. En A. Burgen (Ed.), *Goals and purposes of higher education in the 21st century* (pp. 112-132). Jessica Kingsley.
- Decreto 23/1995, de 24 de febrero, por el que se regula la orientación educativa en la Comunidad Autónoma Canaria. Boletín Oficial de Canarias, 34, de 20 de marzo de 1995.
<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/1995/034/003.html>
- Dweck, C. (1999). *Self-theories: their role in motivation, personality and development*. Psychology Press.
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120.

- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 24, 1-43.
- Fernández-Toro, M., Truman, M. y Walker, M. (2013). Are the principles of effective feedback transferable across disciplines? A comparative study of written assignment feedback in Languages and Technology. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 816-830. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2012.724381>
- Fornells, J. M., Juliá, X., Arnau, J. y Martínez-Carretero, J. M. (2008). Feedback en educación médica. *Educación Médica*, 11(1), 7-12.
- Furlich, S. A. (2016). Understanding instructor nonverbal immediacy, verbal immediacy, and student motivation at a small liberal arts university. *Journal of the Scholarship of Teaching & Learning*, 16(3), 11–22. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19284>
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, (1), 3-31.
- Gibbs, G. (1999). Using assessment strategically to change the way students learn. En S. Brown y A. Glasner (Eds.), *Assessment matters in higher education: choosing and using diverse approaches* (pp. 41-54). Open University Press.
- Greer, A. G., Pokorny, M., Clay, M. C., Brown, S. y Steele, L. L. (2010). Learner-Centered characteristics of nurse educators. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 7(1), artículo 6.

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hernández, V. M., Santana, J. y Sosa, J. J. (2021). Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 227-248.
- Hounsell, D. (1997). Contrasting conceptions of essay-writing. En F. Marton, D. Hounsell y N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (pp. 106-125). Academic Press.
- Hounsell, D. (2003). Student feedback, learning and development. En M. Slowey y D. Watson (Eds.), *Higher Education and the Lifecourse* (pp. 67-78). McGraw-Hill Education.
- Lui, N. F. y Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279–290.
- McArthur, J. y Huxham, M. (2013). Feedback unbound: From master to Usher. En S. Merry, M. Price, D. Carless y M. Taras (Eds.), *Reconceptualising feedback in higher education: developing dialogue with students* (pp. 92–102). Routledge.
- Miller, C. M. L. y Parlett, M. (1974). *Up to the mark: a study of the examination game*. Guildford.
- Nicol, D. J. (1997). *Research on learning and higher education teaching*, UCoSDA.

- Nicol, D. J. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- Osorio, K. y López, A. (2014). La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 13-30.
- Ossenber, C., Amanda, H. y Mitchell, M. (2019). What attributes guide best practice for effective feedback? A scoping review. *Advances in Health Sciences*, 24, 383-401.
- Ott, C., Robins, A. y Shephard, K. (2016). Translating Principles of Effective Feedback for Students into the CS1 Context. *ACM Transactions on Computing Education*, 16(1), 1-27.
<https://doi.org/10.1145/2737596>
- Panadero, E. (2016). Is it safe? Social, interpersonal, and human effects of peer assessment: A review and future directions. En G. T. L. Brown y L. R. Brown (Eds.), *Handbook of human and social conditions in assessment* (pp.247–266). Routledge.
- Ramani, S., Könings, K. D., Ginsburg, S. y van der Vleuten, C. P. (2019). Feedback redefined: principles and practice. *Journal of General Internal Medicine*, 34, 744-749.
<https://doi.org/10.1007/s11606-019-04874-2>
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. Routledge.
- Rosário, P., Lourenço, A., Olímpia, P., Rodrigues, A., Valle, A. y Tuero-Herrero, E. (2012). Predicción del rendimiento en matemáticas: efecto de variables personales, socioeducativas y del contexto escolar. *Psicothema*, 24(2), 289-295.

- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., Fuentes, S. y Gaeta, M. L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-797.
- Ryan R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *Am Psychol*, 55, 68–78.
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5(1), 77–84.
- Salas, S. (2008). La importancia del “Feedback”: Una vivencia docente. *Revista Médica de Chile*, 136(1), 133-134.
- Sargeant, J., Lockyer, J., Mann, K., Holmboe, E., Silver, I., Armson, H., Driessen, E., MacLeod, T., Yen, W., Ross, K. y Power, M. (2015). Facilitated reflective performance feedback: developing an evidence- and theory-based model that builds relationship, explores reactions and content, and coaches for performance change (R2C2). *Academic Medicine*, 90(12), 698–706.
- Snyder, B. R. (1971). *The hidden curriculum*. MIT Press.
- Steele, J. y Holbeck, R. (2018). Five elements that impact quality feedback in the online asynchronous classroom. *Journal of Educators Online*, 15(3).
- Tejeiro, R., Vlachopoulos, D., Edwards, A. y Campos, E. (2019). Indirect feedback: a dialoguing approach to assessment. *Higher Learning Research Communications*, 9(1), 64-71.

Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135 (11), 507-511.

van Blankenstein, F. M., Truțescu, G. O., van der Rijst, R. M. y Sabia, N. (2019). Immediate and delayed effects of a modeling example on the application of principles of good feedback practice: a quasi-experimental study. *Instructional Science*, 47, 299–318.
<https://doi.org/10.1007/s11251-019-09482-5>

Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F. y Simons, R. J. (2015). Promoting effective teacher-feedback: From theory to practice through a multiple component trajectory for professional development. *Teachers and Teaching*, 21(8), 990-1009.
<https://doi.org/10.1080/13540.602.2015.10058.68>

Walker, K. (2011). Immediate feedback for students and students learning. *Education Partnerships Inc.* 1-6.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.