

¿Cómo implicar a los estudiantes para que utilicen el *feedback* online?

(How to Engage Students to Take Advantage of Online Feedback)

Anna Espasa-Roca
Teresa Guasch-Pascual
Universitat Oberta de Catalunya, UOC (España)

DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29107>

Cómo referenciar este artículo:

Espasa-Roca, A., y Guasch-Pascual, T. (2021). ¿Cómo implicar a los estudiantes para que utilicen el *feedback* online? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), pp. 127-148. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29107>

Resumen

A pesar de una apuesta firme por la implantación de una evaluación continua y formativa en el contexto universitario, en la práctica, este tipo de evaluación todavía hoy no es una realidad. En este marco de evaluación, los procesos de *feedback* toman una relevancia clave como facilitadores del aprendizaje. Sin embargo, los resultados de las investigaciones que se han llevado a cabo en los últimos años sobre el *feedback* concluyen que los estudiantes no lo utilizan, es decir, no lo aprovechan para mejorar su aprendizaje. El objetivo del presente artículo es aportar evidencias sobre cómo la estrategia basada en la reelaboración del trabajo académico puede promover la implicación de los estudiantes con el *feedback* en entornos virtuales o híbridos. Para dar respuesta a este objetivo se diseñó un cuasi-experimento con medidas pre-post. La muestra estuvo compuesta por 76 estudiantes que recibieron la intervención (reelaboración del trabajo a partir del *feedback* recibido y entrega final) y 60 del grupo control. Los resultados ponen de manifiesto que la reelaboración del trabajo va asociada a niveles más altos de implicación con el *feedback*. La discusión sitúa la relevancia de los resultados en contextos virtuales o con un uso intensivo de la tecnología y su potencialidad para transferirlos a la práctica educativa, por su impacto en la regulación y en el diseño de prácticas realmente formativas que contribuyan al aprendizaje.

Palabras clave: *feedback*; virtual; evaluación formativa; reelaboración; implicación; educación superior.

Abstract

Despite a firm commitment to the implementation of continuous and formative assessment in Higher Education, in practice, this type of assessment is still not a reality. In this assessment framework, *feedback* processes take on a key relevance as learning facilitators. However, recent research on *feedback* concludes that students do not use it and they do not engage with it. The aim of this study is to provide evidence on how the strategy based upon the resubmission of an assignment can promote students' engagement with *feedback* in online or hybrid environments. To achieve this aim, a quasi-experiment with pre-post measurements was designed. The sample consisted of 76 students who received the intervention (resubmission of the assignment after receiving *feedback*) and 60 students in the control group. Results show that resubmission is associated with higher levels of engagement with *feedback*. The discussion highlights the relevance of the results in online contexts or with intensive use of technology, and the potential to transfer them to educational practice. This, in turn, has an impact on the regulation and design of actual effective training practices that can eventually contribute to learning.

Keywords: *feedback*; online; formative assessment; reelaboration; engagement; higher education.

En las últimas décadas, con la adaptación de las titulaciones universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior, se apostó por la evaluación continua y formativa (López, 2006; Coll, et al., 2008) entendiendo que este tipo de evaluación se centra más en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo competencial y no tanto en los productos, es decir, en las notas, en la evaluación final. Sin embargo, estudios posteriores ponen de manifiesto que este tipo de evaluación todavía no está plenamente implantado, siendo la evaluación basada en una prueba final tipo examen la más común (San Martín et al., 2016).

Entre estos estudios destacan los que apuntan los retos necesarios a abordar en los próximos años. Por un lado, destacamos el reciente análisis del profesor Boud (2020) que señala como la propia naturaleza de la evaluación formativa requiere un rol activo por parte del estudiante, el cual, actualmente todavía no es evidente en el contexto universitario. Este es uno de los aspectos no resueltos y que, según el autor, será necesario abordar en los próximos años. Por otro lado, la pandemia provocada por la COVID-19 ha conllevado períodos de docencia totalmente remota/online o de forma discontinua en educación superior en los que resulta aún más ambicioso promover esta evaluación continua (García Aretio, 2021; Guasch y Espasa, 2020). La tecnología, en este sentido, es un aliado que puede contribuir a generar nuevas prácticas de evaluación en entornos educativos no presenciales que en un futuro podrían consolidarse (UNESCO, 2020).

Planteados estos retos todavía no resueltos, compartimos el enfoque sobre la evaluación formativa, que de acuerdo con Black y Wiliam (1998) consiste, en primer

lugar, en la representación que hacen los estudiantes de los objetivos que tienen que conseguir, en segundo lugar, en cómo se sitúan ellos/as en relación a éstos y, por último, tiene en cuenta las acciones que el estudiante debe llevar a cabo para conseguir los objetivos propuestos y continuar aprendiendo. Coll et al. (2008) destacan la importancia de la evaluación continua y formativa en la universidad por ser un tipo de evaluación que promueve la autorregulación del aprendizaje. La definen como una recogida de evidencias que permiten al docente conocer cómo van evolucionando los estudiantes teniendo en cuenta los objetivos o competencias establecidas y, poder ajustar así la ayuda que estos necesitan promoviendo la regulación de su propio aprendizaje.

En este sentido, se puede concluir que la evaluación formativa es el tipo de evaluación que contribuye a la mejora del aprendizaje. En esto no hay ninguna duda en las investigaciones sobre los procesos evaluativos, así como también se apunta la importancia que tiene el *feedback* en este tipo de evaluación (Black y Wiliam, 1998 y más recientemente Kirschner y Hendrick, 2020). Tanto la evaluación formativa como el *feedback* pueden considerarse incluso más necesarios en contextos educativos a distancia/remotos, online o híbridos con soporte de tecnología en los cuales docente y estudiantes no comparten el mismo espacio ni el mismo tiempo y ambos se convierten en el eje que promueve el aprendizaje (Gikandi et al., 2011).

El concepto de *feedback* ha ido evolucionando a lo largo de las décadas pasando de una concepción monológica y unidireccional a otra en la que se espera que el estudiante sea un agente activo para promover su propio aprendizaje y generar su propio *feedback* (Boud y Molloy, 2013). Actualmente se han definido dos paradigmas de *feedback* en la educación superior: el transmisivo y el dialógico (Ajjawi y Boud, 2015; Winstone y Carless, 2019). El paradigma transmisivo, también se le conoce como el paradigma antiguo, se centra en proporcionar información y comentarios a los estudiantes; el paradigma dialógico o nuevo paradigma, se centra en la interacción y contempla las acciones futuras para promover el aprendizaje. Este artículo parte de este segundo paradigma y se sitúa desde una perspectiva sociocultural (Evans, 2013). De esta manera, el *feedback* es un proceso dialógico y cíclico que se da en tres fases: una primera que se centra en la acción de dar y recibir *feedback* (puede ser del docente, de un compañero, o un *feedback* interno generado por la propia persona o bien un *feedback* automático); una segunda fase denominada de procesamiento y que se centra en comprender el *feedback* y tomar decisiones enfocadas a la mejora del aprendizaje, y una tercera fase, la implementación, que consiste en llevar a cabo estas decisiones y mejoras (Guasch y Espasa, 2015). Este tipo de *feedback*, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de educación superior a distancia y online en el cual situamos la investigación que se presenta en este artículo, se convierte en la clave que garantiza el aprendizaje. Es necesario que el estudiante reciba *feedback*, que lo utilice/implemente, para que impacte en el aprendizaje. Gibbs y Simpson (2009) afirman que los estudiantes de la *Open University* en el Reino Unido “pueden

pasar sin mucho contacto presencial, o incluso sin ninguno, pero no pueden pasar sin *feedback* periódico sobre las actividades y trabajos realizados” (p. 17).

A pesar de la importancia del *feedback* en la educación superior y en los contextos de educación a distancia, muchas investigaciones concluyen que los estudiantes no están satisfechos con el *feedback* que reciben puesto que consideran que no les resulta útil. Las razones por las cuales los estudiantes no lo utilizan o no se implican con el *feedback* son de naturaleza diferente: porque no lo comprenden, porque no llega en el momento adecuado, porque no les ayuda a mejorar, entre otros (O’Donovan et al., 2015).

Entendemos la implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje (*engagement*, en la literatura anglosajona) como la integración de tres dimensiones que definen Fredricks et al. (2004): la dimensión comportamental, la afectiva y la cognitiva. A pesar que sus contribuciones se contextualizan en el ámbito escolar, son ampliamente utilizadas en la investigación sobre la implicación educativa en diferentes niveles educativos. En la investigación que presentamos nos centramos únicamente en la dimensión cognitiva, la cual se conceptualiza en términos de promover la autorregulación del aprendizaje y el aprendizaje estratégico. En este sentido, los estudiantes deben ser competentes en utilizar estrategias metacognitivas como planificar, monitorear y evaluar su cognición cuando están llevando a cabo una tarea de aprendizaje (Pintrich y De Groot, 1990; Zimmerman, 1990, citados en Fredricks et al., 2004). Además, es necesario añadir que nos centramos, específicamente, en la implicación cognitiva en relación al *feedback*, es decir, hacemos referencia a aquellas decisiones y acciones que el estudiante lleva a cabo para aprovechar el *feedback* recibido y que le permiten regular su propio aprendizaje (Price et al., 2011).

Los estudios en esta línea describen que para implicar a los estudiantes con el *feedback* puede haber diferentes tipos de intervenciones o estrategias que se pueden poner en práctica. En la revisión sistemática que llevaron a cabo Winstone et al. (2017) identificaron cuatro grupos de intervenciones con respecto a la implementación del *feedback*. Una de ellas se centraba en la manera y el momento en el cual hay que facilitar el *feedback* (siendo más formativa o más sumativa). La investigación que se presenta va en esta línea y, concretamente, se centra en el análisis de la reelaboración de un trabajo académico/actividad de aprendizaje, es decir, esta estrategia consiste en proporcionar *feedback* en dos momentos: uno a mitad del trabajo o actividad y enfocado a la reelaboración y otro, después de la entrega final de este trabajo.

Otros autores han hecho referencia a esta intervención o estrategia como una de las posibles para promover la implicación de los estudiantes con el *feedback* (Carless et al., 2011; O’Donovan et al., 2015; Carless y Winstone, 2020), sin embargo, hay pocos estudios empíricos que confirmen el impacto de la misma en el aprendizaje. Uno de los que nos interesa especialmente es el de Fisher et al. (2011). En este estudio se llevó a cabo una intervención con los estudiantes de primer año de universidad. Se les dio la oportunidad de entregar un borrador antes de la entrega final y los

docentes proporcionaron *feedback* a cada estudiante para que pudieran mejorar su trabajo. Los resultados muestran que los estudiantes que recibieron *feedback* sobre el borrador obtuvieron mejores notas en la entrega final.

La investigación que presentamos a continuación parte de los resultados de una investigación anterior que ya se centró en analizar este tema en entornos virtuales (Espasa et al., 2018). Las conclusiones confirmaron que la reelaboración de un trabajo académico es una de las condiciones que promueven un *feedback* dialógico y, por lo tanto, que contribuye al aprendizaje.

Considerando estos resultados, el presente estudio va un paso más allá y analiza el efecto de la reelaboración en la implicación con el *feedback*. En este sentido, se abordan las dos siguientes preguntas de investigación:

1. ¿La reelaboración de un trabajo académico o actividad de evaluación (a partir del *feedback* recibido) incide en la implicación de los estudiantes con el uso del *feedback*?
2. ¿Cómo afecta no tener la posibilidad de reelaborar el trabajo académico en la implicación con el *feedback* recibido?

METODOLOGÍA

Este estudio se ha llevado a cabo en la *Universitat Oberta de Catalunya* (UOC), una universidad online en la cual el proceso de enseñanza y aprendizaje se basa en la comunicación asíncrona y mayoritariamente escrita. A lo largo de un semestre el estudiante debe elaborar diferentes trabajos académicos o actividades de evaluación (debates, discusión de casos, elaboración de resúmenes, mapas conceptuales, etc.) que se planifican de forma consecutiva y con finalidad formativa.

Los resultados que se presentan se han obtenido de los datos recogidos en la asignatura Trastornos del aprendizaje de la lectura del Máster Universitario de Dificultades del Aprendizaje, constituida por diferentes grupos-aula. En esta asignatura se diseñaron 3 actividades de evaluación o trabajos académicos que requerían la respuesta y reflexión a unas preguntas así como la elaboración de textos argumentativos sobre diagnósticos. La recogida de datos se realizó de octubre del 2019 a febrero del 2020¹.

Diseño de la investigación

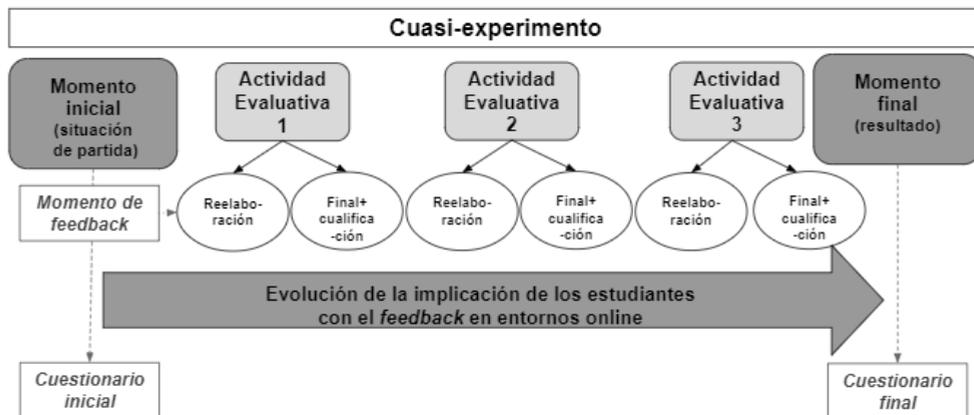
Esta investigación utiliza técnicas de investigación y análisis cualitativas y cuantitativas, encuadrándose en las estrategias de métodos mixtos, si bien el presente artículo se centra en los resultados cuantitativos. Concretamente, se analizan los resultados correspondientes a un cuasi-experimento implementado en el campus online de la UOC, en el que los estudiantes se agruparon aleatoriamente

a diferentes situaciones experimentales (correspondientes a diferentes aulas) y se mantuvo un grupo de control. El presente artículo se centra en la comparación de los estudiantes que recibieron *feedback* para la reelaboración de los trabajos académicos o actividades evaluativas (situación experimental 1) y los estudiantes que no (grupo control).

Además de la condición relacionada con el experimento, se controlaron otras condiciones: todos los estudiantes son del mismo nivel y los grupos-clase están acompañados por el mismo profesorado, con la misma metodología y mismo criterio de evaluación y *feedback*. Para realizar el cuasi-experimento el profesorado participó en sesiones de formación para que todos facilitaran el mismo tipo de *feedback* orientado a fomentar el aprendizaje y con contenido epistémico y sugestivo (Guasch et al., 2019). Es importante destacar que el *feedback* que se proporcionaba con la finalidad de reelaborar el trabajo no incluía una calificación.

En conjunto (ver figura 1), el cuasi-experimento consistió en tres etapas correspondientes a las tres actividades evaluativas o trabajos académicos que elaboraron los estudiantes. En cada una de estas actividades, los estudiantes enviaron un esbozo de la misma, recibieron *feedback* por parte del profesorado, reelaboraron la actividad y la volvieron a entregar obteniendo la calificación final. Este artículo se centra en los resultados comparados del momento inicial y el final (ver figura 1, la caja con el fondo gris más oscuro), por lo que debe considerarse una evaluación ex-ante y ex-post. De esta manera se trata de un diseño cuasi-experimental de diseño de grupos no equivalentes con medidas antes y después en el que se ha respetado el ecosistema del grupo clase. La aleatoriedad se ha focalizado en la asignación de aulas a intervenciones y se ha controlado y verificado que las observaciones ex-ante no presenten diferencias significativas, con el objetivo de dotar de validez interna a los grupos a comparar (Fontes de Gracia, et al., 2015). En el siguiente apartado se detalla la muestra que ha participado en el estudio y el instrumento empleado para producir los datos que se analizan en este artículo.

Figura 1
Diseño de investigación. Fases y evidencias claves



Fuente: Elaboración propia

Participantes

Un total de 210 estudiantes completaron los cuestionarios iniciales y finales del cuasi-experimento. Como se ha indicado, en el presente artículo se analizan los resultados concretos de los estudiantes de los grupos que tuvieron la posibilidad de reelaborar su trabajo a partir del *feedback* recibido (76) comparados con el grupo de control (60).

Si bien no es habitual identificar la validez y precisión muestral en diseños cuasi-experimentales (Fernández-García et al., 2014) en grupos pre-establecidos (como aulas o grupos clase), es importante informar de estos criterios con el objetivo de evaluar la potencia de los resultados obtenidos a partir de diferentes criterios, y específicamente la validez externa. Por un lado, si se considera el conjunto de grupo aula matriculado inicialmente en la asignatura como universo de estudio ($N=375$), la muestra total conseguida ($n=210$) implica un margen de error global de los resultados de +4,58 (para un nivel de confianza del 95% (bajo los supuestos de muestreo aleatorio en universos finitos y $p=q=50$). Focalizando en los estudiantes que pudieron reelaborar o son grupo de control, el total del universo inicial fue de 254 casos (N), de manera que el error global de la muestra $n=136$ es de + 5,86 bajo los mismos supuestos y condicionantes. Por otro lado, se trata de un cuasi-experimento que limita el sesgo en los errores, dado que las muestras están equilibradas y como se explicará en los resultados, las medidas ex-ante no presentan diferencias significativas entre grupos.

Instrumento de recogida de datos

Para llevar a cabo esta investigación se diseñó un cuestionario online ad-hoc, a partir de la revisión de la literatura que permitió identificar los conceptos y dimensiones clave objeto de análisis. Se tomaron los ítems validados en cuestionarios existentes, como el de Fredricks et al. (2004) y de Fredricks et al. (2016), y se adaptaron al contexto (online) y temática concreta (*feedback*). Antes de realizar el cuasi-experimento se realizó un proceso de validación interna con jueces expertos (7) y una prueba piloto con tres estudiantes. Las aportaciones se discutieron en el marco del grupo de investigación que generó un cuestionario definitivo, más sólido, en tanto que sus conceptos, dimensiones e ítems son más pertinentes, relevantes y están mejor formulados para el objetivo que se pretendía. El cuestionario definitivo está formado por 6 bloques. El presente artículo analiza los datos recogidos correspondiente al bloque 4, que trata sobre la implicación con el *feedback*, y específicamente sobre la implicación cognitiva (ver tabla 1). Los ítems han sido medidos en una escala de 1-7 en la que el 1 significa implicación baja (poco frecuente) y 7 una implicación alta (muy frecuente).

Tabla 1

Operativización de la implicación cognitiva con el feedback en entornos online

Nivel	Tipo	Código	Indicador
Baja	No utilizar el <i>feedback</i>	<i>N1</i>	<i>No suelo hacer nada con el feedback recibido aunque tenga que volver a entregar el trabajo</i>
Media-baja	Lectura del <i>feedback</i>	<i>L1</i>	<i>Siempre leo el feedback que recibo</i>
		<i>L2</i>	<i>Comento con los compañeros/as el feedback que recibo</i>
Media	Comprensión del <i>feedback</i>	<i>C1</i>	<i>Realizo preguntas al profesorado sobre lo que no he entendido del feedback</i>
		<i>C2</i>	<i>Trato de comprender todo lo que me quieren decir en el feedback</i>
		<i>C3</i>	<i>Relaciono el feedback con lo que ya sé o con experiencias previas</i>
		<i>C4</i>	<i>Si no entiendo lo que quiere decir algo cuando leo el feedback, realizo alguna acción con el objetivo de comprenderlo: pregunto al profesor para aclarar los aspectos que no entiendo; vuelvo a leerlo o buscar más información, etc.</i>
		<i>C5</i>	<i>Relaciono el feedback con la actividad que he presentado</i>

Nivel	Tipo	Código	Indicador
Media-alta	Identificación de los aspectos positivos y a mejorar del trabajo académico/actividad de evaluación	I1	<i>Busco información a partir del feedback que recibo</i>
		I2	<i>Cuando leo el feedback reviso el trabajo, intento identificar puntos fuertes y elementos de mejora y / o incomprensiones o errores</i>
		I3	<i>Identifico aspectos a mejorar y busco información de diferentes fuentes para mejorarlo</i>
Alta	Regulación cognitiva del trabajo académico/actividad de evaluación	R1	<i>Identifico los aspectos a mejorar y planifico las próximas acciones para mejorarlo</i>
		R2	<i>Intento extraer del feedback aquellos aspectos que deberé considerar en futuras ocasiones o actividades</i>
		R3	<i>Reelaboro el trabajo y voy supervisando lo que voy haciendo con el objetivo de valorar si realmente estoy considerando los aspectos indicados en el feedback</i>
		R4	<i>Una vez reelaborado el trabajo hago una revisión final para valorar si realmente contempla los aspectos indicados en el feedback</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de Fredricks et al. (2004) y de Fredricks et al. (2016).

Análisis de los datos

El análisis de datos se llevó a cabo mediante dos procedimientos básicos: (1) estadística descriptiva univariada y bivariada y (2) estadística inferencial bivariada para muestras relacionadas. El análisis estadístico se realizó con SPSS. Con respecto al punto 1, se empleó estadística descriptiva univariante produciendo los resúmenes básicos como medias (M) y desviaciones estándar (SD) así como análisis de posición (cuartiles). Por lo que se refiere al punto 2: el análisis inferencial bivariado, antes de abordar el contraste de hipótesis, se llevó a cabo la prueba de la normalidad de Kolmogorov-Smirnov (K-S), que fue positiva. Por este motivo, para comparar los resultados ex-ante y ex-post en cada grupo experimental por separado (grupo que ha recibido *feedback* para la reelaboración y grupo control) se ha utilizado el test de Wilcoxon para muestras relacionadas en condiciones no paramétricas. De esta manera, la selección de las pruebas a llevar a cabo se ha planificado previamente y se han ajustado a criterios metodológicos (métrica de las variables y contraste de la normalidad de su distribución) evitando así el estrés asociado a la realización de múltiples test y limitando el error de Tipo I (Fernández-García et al., 2014).

RESULTADOS

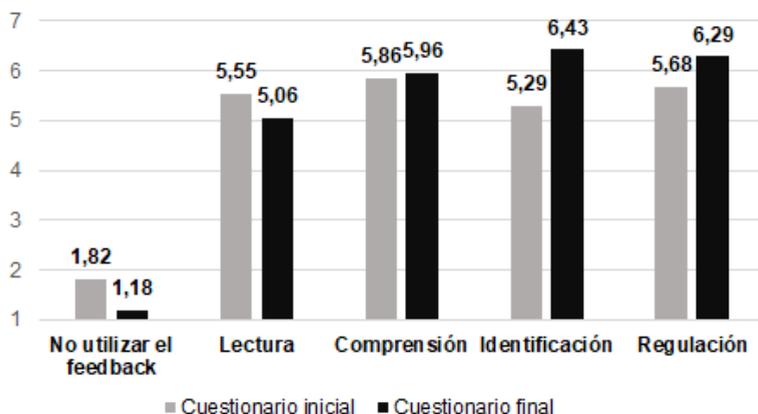
A continuación, pasamos a responder las dos preguntas de investigación formuladas previamente.

1. ¿La reelaboración de un trabajo académico o actividad de aprendizaje (a partir del *feedback* recibido) incide en la implicación cognitiva de los estudiantes con el uso del *feedback*?

Los resultados muestran que la estrategia o intervención basada en la reelaboración de un trabajo académico a partir del *feedback* recibido incide de manera significativa en la implicación cognitiva de los estudiantes con el *feedback*. Esto significa que aquellos estudiantes que a lo largo de la asignatura han enviado al profesorado un borrador, es decir una primera versión de su trabajo o actividad, que han obtenido *feedback* y lo han implementado reelaborando la actividad para su evaluación final, demuestran mayores niveles de implicación cognitiva con el *feedback* (ver figura 2).

Figura 2

Implicación cognitiva con el feedback de los estudiantes que han recibido feedback para la reelaboración. Valores medios de los tipos de implicación cognitiva



Fuente: Elaboración propia.

Nota: Valores medios en una escala de 1 (implicación baja) a 7 (implicación alta)

Concretamente (ver tabla 2) los estudiantes que han podido reelaborar su trabajo a partir del *feedback* recibido experimentan un aumento significativo de las acciones cognitivas asociadas a la “identificación de los aspectos fuertes y de mejora del trabajo académico” ($z=-5,669$; $p<0,001$) y la “regulación cognitiva del trabajo o actividad de evaluación” ($z=-3,519$; $p<0,001$). Con mayor detalle, en relación a la identificación de los aspectos positivos y los aspectos a mejorar del trabajo, todos sus indicadores mejoran y se observan aumentos significativos. Estos se centran en la frecuencia con que los estudiantes buscan información a partir del *feedback* ($z=-4,490$; $p<0,001$), la frecuencia con la que revisan la actividad identificando los puntos fuertes y débiles así como los elementos de mejora y posibles errores ($z=-5,278$; $p<0,001$), y también con el indicador relacionado con la búsqueda de información para realizar dichas mejoras ($z=-3,858$; $p<0,001$). Concretamente, la frecuencia media de búsqueda de información a partir del *feedback* recibido pasa de 5,14 a 6,34 y la identificación de puntos fuertes y débiles de 5,43 a 6,37.

Las mejoras en la “regulación cognitiva de la tarea” se concentran en dos ítems y son menos intensas en términos medios: mayor hábito de reelaborar la actividad chequeando, es decir, supervisando lo que se ha ido haciendo con el objetivo de valorar si realmente se tienen en cuenta los aspectos indicados en el *feedback* ($z=-4,250$; $p<0,001$) así como haciendo una revisión final para valorar si realmente se contemplan los aspectos indicados en el *feedback* ($z=-3,561$; $p<0,001$).

Los elevados efectos en la “identificación de los aspectos positivos y a mejorar” y en la “regulación cognitiva de la tarea”, es decir en los niveles medio alto y alto de la implicación cognitiva con el *feedback*, van acompañados de otras transformaciones algo más complejas en niveles inferiores. En primer lugar, en términos de “comprensión del *feedback*”, no se produce un cambio neto pero sí en acciones concretas que se compensan entre sí, puesto que son de signo contrario. Por un lado, los estudiantes que han recibido *feedback* para la reelaboración de la actividad mejoran leve pero significativamente en cuanto a tratar de comprender todo lo que se les ha querido comunicar con el *feedback* ($z=-2,278$; $p=0,023$), también en el indicador que hace referencia a relacionar el *feedback* con las experiencias previas ($z=-3,105$; $p=0,002$) y relacionar *feedback* y el trabajo presentado ($z=-3,0023$; $p=0,003$), es decir, en general se puede decir que los estudiantes se activan: preguntan al profesor, vuelven a leer, etc. ($z=-1,970$; $p=0,049$). Sin embargo dejan de consultar al profesorado de manera evidente (pasando de una frecuencia media de 5,30 a 4,08) ($z=-3,599$; $p<0,001$).

Esto se traduce también en menor tendencia global a la “lectura del *feedback*” ($z=-3,040$; $p=0,002$), es decir un nivel de implicación cognitiva medio bajo, específicamente por dejar de comentar el *feedback* recibido con los compañeros ($z=-3,257$; $p<0,001$).

En definitiva, la reelaboración del trabajo o actividad conlleva mayores índices en la “identificación de los aspectos positivos y a mejorar del trabajo” y en la “regulación cognitiva del trabajo académico” y mayor análisis de *feedback* focalizándose en

mejoras concretas y aplicadas, y menos en comentarlo y discutirlo sin finalidad clara de implementación.

Tabla 2
 Implicación cognitiva con el feedback de los estudiantes que han recibido feedback para la reelaboración. Detalle de ítems

Nivel	Tipo e indicador	Estudiantes que reciben feedback para la reelaboración						Wilcoxon test	
		Cuestionario inicial			Cuestionario final			Z	p
		n	M	DS	n	M	DS		
Baja	No utilizar el feedback	71	1,82	1,524	71	1,18	,762	-2,857	,004
	N1 No he hecho nada con el feedback recibido aunque tenga que volver a entregar el trabajo	71	1,82	1524,000	71	1,18	,762	-2,857	,004
	Lectura	70	5,55	,975	70	5,06	1,230	-3,400	,002
Media-baja	L1 He leído el feedback recibido	72	6,81	0,60	72	6,86	,421	-,691	,490
	L2 He comentado con los compañeros/as el feedback recibido	70	4,30	1,91	70	3,27	2,383	-3,257	,001
	Comprensión	67	5,86	,984	67	5,96	,898	-,500	,617
C1	He realizado preguntas al profesorado sobre lo que no he entendido del feedback	71	5,30	1,760	71	4,08	2,448	-3,599	,000
	C2 He tratado de comprender todo lo que me han querido decir en el feedback	71	6,39	,978	71	6,69	,821	-2,278	,023
C3	He relacionado el feedback con lo que ya sé o con experiencias previas	71	5,79	1,264	71	6,38	1,019	-3,105	,002
Media	C4 Si no he entendido lo que quiere decir algo cuando he leído el feedback, he realizado alguna acción con el objetivo de comprenderlo; preguntar al profesor para aclarar los aspectos que no entiendo; volver a leerlo o buscar más información, etc.	70	5,86	1,289	70	6,17	1,318	-1,970	,049
	C5 He relacionado el feedback con la actividad que he presentado	69	6,20	1,065	69	6,68	,653	-3,023	,003
	Identificación	69	5,29	1,370	69	6,43	,955	-5,669	,000
I1	He buscado información a partir del feedback que recibo	70	5,14	1,772	70	6,34	1,273	-4,490	,000
	I2 Al leer el feedback he revisado el trabajo, he intentado identificar puntos fuertes y elementos de mejora y/o incomprensiones o errores	70	5,31	1,814	70	6,57	,827	-5,278	,000
I3	He identificado aspectos a mejorar y he buscado información de diferentes fuentes para mejorarlo	70	5,43	1,638	70	6,37	1,230	-3,858	,000
	Regulación	67	5,68	1,221	67	6,29	,961	-3,519	,000
R1	He identificado los aspectos a mejorar y he planificado las próximas acciones para mejorarlo	70	5,99	1,210	70	6,33	1,151	-1,870	,061
	R2 He intentado extraer del feedback aquellos aspectos que deberá considerar en futuras ocasiones o actividades	70	6,23	1,079	70	6,29	1,065	-0,585	,559
Alta	R3 Reelaboro el trabajo y voy supervisando lo que voy haciendo con el objetivo de valorar si realmente estoy considerando los aspectos indicados en el feedback	70	4,90	1,920	70	6,07	1,526	-4,250	,000
	R4 Una vez he reelaborado el trabajo he hecho una revisión final para valorar si realmente he contemplado los aspectos indicados en el feedback	69	5,64	1,970	69	6,52	1,093	-3,561	,000

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Escala de 1 (poco frecuente/implicación baja) a 7 (muy frecuente/implicación alta)

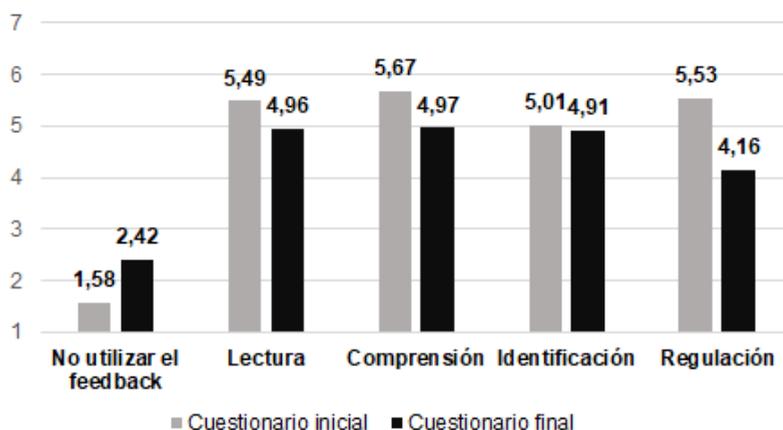
2. ¿Cómo afecta no tener la posibilidad de reelaborar el trabajo académico en la implicación cognitiva con el feedback recibido?

Los resultados muestran que no posibilitar la reelaboración del trabajo académico o las actividades que los estudiantes están realizando, tiene efectos significativos y negativos para la implicación cognitiva de los estudiantes con el feedback. El grupo de estudiantes que no recibieron la intervención y por lo tanto no tuvieron la posibilidad de reelaborar el trabajo, pero sí recibieron feedback al final del mismo,

ven alterados sus niveles de implicación cognitiva reduciéndose significativamente a la “lectura del *feedback*”, “comprensión” del *feedback* y “regulación cognitiva del trabajo” y aumentado la falta de atención al *feedback* (“no utilizar el *feedback*”) (ver figura 3).

Figura 3

Implicación cognitiva con el feedback de los estudiantes que no han recibido feedback para la reelaboración (grupo control). Valores medios de los tipos de implicación cognitiva



Fuente: Elaboración propia.

Nota: Valores medios en una escala de 1 (implicación baja) a 7 (implicación alta)

Como se ha realizado cuando hemos presentado los resultados a propósito de la primera pregunta de investigación, esos efectos generales se pueden detallar según los diferentes indicadores (ver tabla 3). Por un lado, los estudiantes que no recibieron *feedback* para la reelaboración declaran con mayor frecuencia no haber hecho nada con el *feedback* final recibido ($z=-2,843$; $p=0,004$), pasando de una media de 1,58 a 2,42.

Paralelamente se produce una reducción significativa de la implicación media baja, identificada con la lectura ($z=-2,331$; $p=0,002$), pero concretamente, y como en el caso de los estudiantes que sí han recibido *feedback* para la reelaboración, por el hecho de dejar de comentarlo con los compañeros ($z=-2,699$; $p=0,007$).

Las acciones asociadas a niveles de implicación cognitiva media, es decir, de “comprensión”, también se reducen significativamente si el *feedback* es solo al final

del trabajo académico y no está asociado a la reelaboración del mismo ($z=-3,102$; $p=0,002$). En concreto, los resultados obtenidos apuntan a que se deja de hacer preguntas a la profesora de manera muy intensa ($z=-4,875$; $p<0,001$) y se percibe una desactivación en general, es decir, que si no se ha entendido algo con relación al *feedback* recibido, el estudiante se moviliza poco para comprender el *feedback*, preguntar dudas, volverlo a leer, buscar información, etc. ($z=-2,001$; $p=0,045$).

En lo que concierne a la “identificación de los aspectos positivos y a mejorar el trabajo académico” (nivel de implicación cognitiva con el *feedback* medio-alto), se trata de un nivel de implicación que no se ve alterado significativamente en conjunto pero sí en dos de sus tres indicadores y en sentido contrario, de manera que el efecto neto queda compensado y anulado. Por un lado, al no recibir *feedback* para la reelaboración de las actividades los estudiantes buscan con menos frecuencia información a partir de él ($z=-2,310$; $p=0,021$), pero aumenta la frecuencia con que revisan el trabajo identificando puntos fuertes y elementos de mejora y/o incomprendiones/errores ($z=-2,676$; $p=0,007$).

Por último, es necesario destacar que si no se recibe *feedback* para reelaborar los trabajos académicos o actividades de evaluación, se reducen significativamente los comportamientos de “regulación cognitiva” a partir del *feedback*. Específicamente, los estudiantes muestran valores más bajos en relación al indicador que hace referencia a la “identificación de aspectos a mejorar para planificar las próximas acciones” ($z=-2,398$; $p=0,017$) y, por otro lado, con respecto a los dos indicadores que se refieren a la revisión del trabajo: tanto la revisión del trabajo académico en el momento de su reelaboración para asegurar que se está teniendo en cuenta el *feedback* que han recibido ($z=-5,211$; $p<0,001$) como la revisión para, una vez reelaborado el trabajo, asegurar que integra el *feedback* que el estudiante ha recibido ($z=-3,653$; $p<0,001$).

La menor frecuencia de estos dos últimos comportamientos de regulación cognitiva del trabajo académico, pueden parecer lógicos, puesto que el diseño de la evaluación no parece sugerir al estudiante que debe procesar e implementar el *feedback* siendo solo final y con cualificación.

Tabla 3

Implicación cognitiva con el feedback de los estudiantes que no han recibido feedback para la reelaboración (grupo control). Detalle de ítems

Nivel	Tipo e indicador	Estudiantes que no reciben feedback para la reelaboración (grupo control)							
		Cuestionario inicial			Cuestionario final			Wilcoxon test	
		n	M	DS	n	M	DS	Z	p
Baja	No utilizar el feedback	55	1,58	1,117	55	2,42	1,912	-2,843	0,004
	N1 No he hecho nada con el feedback recibido aunque tenga que volver a entregar el trabajo	55	1,68	1,117	55	2,42	1,912	-2,843	0,004
Media-baja	Lectura	54	5,49	1,110	54	4,96	1,554	-2,331	0,02
	L1 He leído el feedback recibido	55	6,60	0,830	55	6,44	1,344	-0,465	0,642
	L2 He comentado con los compañeros / as el feedback recibido	54	4,39	2,041	54	3,50	2,448	-2,699	0,007
	Comprensión	54	5,67	0,884	54	4,97	1,267	-3,102	0,002
	C1 He realizado preguntas al profesorado sobre lo que no he entendido del feedback	55	4,84	1,793	55	2,55	2,080	-4,875	,000
	C2 He tratado de comprender todo lo que me han querido decir en el feedback	55	6,45	0,765	55	6,05	1,380	-1,782	0,075
	C3 He relacionado el feedback con lo que ya sé o con experiencias previas	55	5,71	1,031	55	5,75	1,530	-0,276	0,783
Media	C4 Si no he entendido lo que quiere decir algo cuando he leído el feedback, he realizado alguna acción con el objetivo de comprenderlo: preguntar al profesor para aclarar los aspectos que no entiendo; volver a leerlo o buscar más información, etc.	55	5,33	1,678	55	4,56	2,251	-2,001	0,045
	C5 He relacionado el feedback con la actividad que he presentado	54	6,00	1,064	54	5,94	1,472	-0,289	0,772
	Identificación	54	5,01	1,452	54	4,91	1,625	-0,450	0,653
	I1 He buscado información a partir del feedback que recibo	55	5,09	1,777	55	4,31	2,026	-2,310	0,021
Media-alta	I2 Al leer el feedback he revisado el trabajo, he intentado identificar puntos fuertes y elementos de mejora y / o incomprensiones o errores	55	4,76	1,915	55	5,65	1,724	-2,676	0,007
	I3 He identificado aspectos a mejorar y he buscado información de diferentes fuentes para mejorarlo	54	5,17	1,840	54	4,72	1,898	-1,233	0,217
	Regulación	54	5,53	1,107	54	4,16	1,432	-4,565	,000
	R1 He identificado los aspectos a mejorar y he planificado las próximas acciones para mejorarlo	55	5,78	1,066	55	4,96	1,866	-2,398	0,017
	R2 He intentado extraer del feedback aquellos aspectos que deberé considerar en futuras ocasiones o actividades	55	5,69	1,200	55	5,45	1,608	-0,823	0,411
Alta	R3 Reelaboro el trabajo y voy supervisando lo que voy haciendo con el objetivo de valorar si realmente estoy considerando los aspectos indicados en el feedback	55	4,93	2,044	55	2,64	1,778	-5,211	,000
	R4 Una vez he reelaborado el trabajo he hecho una revisión final para valorar si realmente he contemplado los aspectos indicados en el feedback	54	5,54	1,969	54	3,61	2,210	-3,653	,000

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Escala de 1 (poco frecuente/implicación baja) a 7 (muy frecuente/implicación alta)

3. En síntesis: relación entre las dos preguntas de investigación.

En la tabla 4 se presentan de manera sintética los principales efectos en la implicación cognitiva en función de si los estudiantes han recibido *feedback* para reelaborar las actividades (grupo experimental) o no (grupo control). Si repasamos cada uno de los tipos de implicación cognitiva, empezando por el “no uso del *feedback* recibido” los valores correspondientes a la utilización del *feedback* aumentan en el grupo de estudiantes que reciben el *feedback* para la reelaboración y disminuyen en el caso del grupo que no reciben este *feedback*.

La “lectura del *feedback*” se reduce significativamente en los dos grupos porque ambos dejan de comentar sobre él con los compañeros como también se reduce el comentar con el profesorado, sea cual sea el diseño de la asignatura.

Por lo que se refiere a la “comprensión del *feedback*” para la reelaboración, los efectos positivos en la gran mayoría de sus indicadores, son claros. Mientras que no recibirlo implica básicamente dejar de activarse respecto al *feedback* en general.

En los niveles de implicación cognitiva medio-alto y alto se produce igualmente un efecto positivo de recibir *feedback* para la reelaboración, en todos los indicadores de “identificación de los aspectos positivos y los aspectos a mejorar del trabajo académico” y en los vinculados a la implementación del *feedback*. A su vez, no recibir este *feedback* tiene claros efectos negativos en la identificación de estos aspectos a mejorar del trabajo y en la regulación cognitiva en relación al trabajo.

Por último, se pueden mencionar además dos indicadores que no se ven alterados en función de recibir o no *feedback* para la reelaboración. Por un lado, “leer el *feedback*” recibido se hace en frecuencia similar tanto si se ha recibido *feedback* para la reelaboración como si no. Y además, tampoco se observan efectos en el intentar extraer del *feedback* aquellos aspectos a considerar en futuras ocasiones o actividades.

Tabla 4
 Análisis comparativo de la implicación cognitiva con el feedback de los estudiantes según si han recibido feedback para la reelaboración

Nivel	Tipo e indicador	Reciben feedback para la reelaboración	
		Sí	No
Baja	No utilizar el feedback		
	N1 No he hecho nada con el feedback recibido aunque tenga que volver a entregar el trabajo	↓Se reduce significativamente	↑Aumenta significativamente
Media-baja	Lectura	↓Se reduce significativamente	↓Se reduce significativamente
	L1 He leído el feedback recibido		
	L2 He comentado con los compañeros / as el feedback recibido	↓Especiamente se reduce el comentar con los compañeros / as el feedback recibido	↓Especiamente se reduce el comentar con los compañeros / as el feedback recibido
Media	Comprensión	Netamente no se ve afectada por los efectos en sentido contrario en los diferentes comportamientos	↓Se reduce significativamente
	C1 He realizado preguntas al profesorado sobre lo que no he entendido del feedback	↓Se reduce significativamente el preguntar al profesorado	↓Se reduce significativamente el preguntar al profesorado
	C2 He tratado de comprender todo lo que me han querido decir en el feedback	↑Pero aumenta el tratar de comprender el feedback	
	C3 He relacionado el feedback con lo que ya sé o con experiencias previas	↑Y también relacionarlo con lo que ya se sabe o experiencias previas	
	C4 Si no he entendido lo que quiere decir algo cuando he leído el feedback, he realizado alguna acción con el objetivo de comprenderlo: preguntar al profesor para aclarar los aspectos que no entiendo; volver a leerlo o buscar más información, etc.	↑Así como activarse con el feedback	↓Y se reduce también el activarse en general
	C5 He relacionado el feedback con la actividad que he presentado	↑Y relacionarlo con a actividad presentada	
Media-alta	Identificación	↑Aumenta significativamente	Netamente no se ve afectada por los efectos en sentido contrario en los diferentes comportamientos
	I1 He buscado información a partir del feedback que recibo	↑ Buscar información	↓ Se reduce el buscar información a partir del feedback
	I2 Al leer el feedback he revisado el trabajo, he intentado identificar puntos fuertes y elementos de mejora y / o incomprensiones o errores	↑ Identificar puntos fuertes y débiles	↑Pero aumenta el revisar el trabajo mirando los puntos fuertes débiles así como errores e incomprensiones
	I3 He identificado aspectos a mejorar y he buscado información de diferentes fuentes para mejorarlo	↑Buscar información para mejorar	
Alta	Regulación	↑Aumenta significativamente	↓Se reduce significativamente
	R1 He identificado los aspectos a mejorar y he planificado las próximas acciones para mejorarlo		↓Menor identificación de los puntos débiles y mejoras y planificar acciones para mejorar
	R2 He intentado extraer del feedback aquellos aspectos que deberá considerar en futuras ocasiones o actividades		
	R3 Reelaboro el trabajo y voy supervisando lo que voy haciendo con el objetivo de valorar si realmente estoy considerando los aspectos indicados en el feedback	↑ La implementación del feedback supervisando que se siguen las indicaciones dadas	↓Menor reelaboración supervisando aspectos indicados
	R4 Una vez he reelaborado el trabajo he hecho una revisión final para valorar si realmente he contemplado los aspectos indicados en el feedback	↑ Y hacer una revisión final	↓La revisión final

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación es aportar evidencias sobre el impacto que tiene la reelaboración del trabajo académico a partir del *feedback* recibido y antes de una entrega final, así como aportar evidencias de qué impacto tiene no tener la oportunidad de reelaboración. Los resultados muestran un claro efecto positivo en la implicación cognitiva de los estudiantes y un claro efecto negativo cuando no se da este *feedback* para la reelaboración. Presentamos la discusión abordando tres

aspectos que sitúan los resultados en cuanto a la importancia que tienen en entornos virtuales: el momento en el cual se da el *feedback*, el diseño de la asignatura y la interacción entre docente y estudiantes y entre los estudiantes. Así mismo, apuntamos algunas interpretaciones que emergen de la comparación de los resultados de ambos grupos de estudiantes analizados.

En primer lugar, por lo que concierne al momento en el que se da el *feedback*, los resultados de nuestra investigación podrían apuntar a una discrepancia en relación a la reflexión que hacen O'Donovan et al. (2015) sobre el momento en el cual se proporciona el *feedback*. Según estos autores, esta estrategia de reelaboración no comporta más dedicación para el docente puesto que únicamente supone mover el momento en el cual se da el *feedback*, pasando de darse al final de un trabajo o actividad, a la mitad de esta (durante el proceso de realización). Es en este sentido, que no afectaría a la carga de trabajo. El diseño de nuestra investigación contempla tanto el *feedback* a la mitad del trabajo académico como al final. En este caso sí hay que considerar la carga de trabajo que supone para el profesorado implementar esta estrategia de reelaboración. Una línea futura de investigación podría analizar este tema y confirmar o no si implementar este tipo de estrategia es realmente una sobrecarga significativa para el profesorado.

En cuanto al diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y si nos centramos específicamente en lo que se refiere al grupo de estudiantes que tuvieron la posibilidad de reelaborar el trabajo, los resultados de nuestra investigación confirman la importancia de los resultados que obtuvieron Fisher et al. (2011). Estos autores ponen el énfasis en la importancia de diseñar oportunidades a los estudiantes universitarios para que puedan mostrar que han integrado el *feedback*. Un aspecto a destacar es que su estudio se centra en estudiantes de primer año de universidad. En el estudio que presentamos, son estudiantes de máster y por tanto, permite ir un paso más allá del estudio de Fisher y sus colaboradores y confirmar que la reelaboración de un trabajo académico también es útil en estudiantes con experiencias previas y específicamente, en entornos online de enseñanza y aprendizaje.

La importancia del diseño también se pone de manifiesto en la revisión que hacen Gikandi et al. (2011) sobre evaluación formativa online en la educación superior. Ellos apuntan la necesidad de que el diseño promueva esta evaluación formativa. Los resultados de nuestra investigación aportan evidencias en esta línea ya que para garantizar la reelaboración de los trabajos académicos es necesario que las asignaturas estén diseñadas y planificadas desde el inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje contemplando esta oportunidad de reelaboración y de entrega final del trabajo.

Por otro lado, Gikandi et al. (2011) también destacan la necesidad de promover la interacción para facilitar la evaluación formativa y la implicación de los estudiantes con el *feedback*. En este sentido, los resultados de esta investigación ponen de manifiesto que el *feedback* proporcionado para reelaborar el trabajo, comporta que los estudiantes, a pesar de que leen el *feedback*, lo comentan poco con sus

compañeros. Aquí se abriría una línea de investigación para el futuro para contrastar si otro tipo de *feedback* podría generar mayor interacción entre los estudiantes.

Por último, aportamos algunas reflexiones que se desprenden de la comparación entre los dos grupos de estudiantes que se han analizado (los que han podido reelaborar su trabajo y los que no) y que nos permiten hacer algunas interpretaciones que expliquen los comportamientos de los estudiantes en relación con el *feedback* en un entorno virtual. En este sentido, un análisis detallado de los resultados evidencia que hay algunos comportamientos similares entre los estudiantes que han podido reelaborar su trabajo y los que no. Así, por ejemplo, es el caso de las acciones que se refieren a comentar el *feedback* con los compañeros, que en ambos grupos de estudiantes, se da con menor frecuencia. Una posible explicación de este resultado puede asociarse a la metodología de trabajo individual que se plantea en la asignatura, la cual ya no invita a compartir los resultados con los compañeros. Otro ejemplo es que en ambos grupos aumentan las acciones vinculadas a la revisión del trabajo analizando los puntos fuertes y débiles así como errores e incomprendiones. No tenemos datos para interpretar este resultado, sin embargo, se podría pensar que los estudiantes que tienen la posibilidad de reelaborar la actividad chequean el *feedback* porque pueden volver a entregar la actividad. En el caso de los estudiantes que no han tenido la oportunidad de reelaborar podría interpretarse que revisan el *feedback* para asegurarse que es acorde a la nota que han recibido.

La contribución de este artículo se centra en la importancia de diseñar estrategias que incorporen la necesidad de los estudiantes de tomar decisiones y llevar a cabo acciones a partir del *feedback* que han recibido para, así, poder reelaborar y mejorar el trabajo académico realizado. Esta necesidad ha tomado formas y nombres diferentes en los últimos años, como: espirales de *feedback* (Carless, 2018), *feedback* dialógico (Steen-Utheima y Wittek, 2017), actividades de evaluación con dos etapas (Carless et al., 2011)... Sea cual sea el nombre recibido, todas estas se enmarcan en la evaluación formativa la cual, como se apuntaba al principio, todavía sigue siendo un reto llevarla a la práctica.

Para concluir y retomando la pregunta del título de este artículo, ¿cómo implicar a los estudiantes para que utilicen el *feedback online*?, los resultados no solo confirman las bondades de la implementación de la estrategia de reelaboración de un trabajo académico para implicar a los estudiantes, sino que también son especialmente relevantes porque concluyen que si no se facilita este *feedback* para la reelaboración, se reducen globalmente los niveles de implicación cognitiva de los estudiantes, un aspecto central para el aprendizaje.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido parcialmente financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Forma parte del proyecto I+D: Involucrar a los estudiantes con el *feedback* dialógico para aprender en entornos virtuales (PGC2018-098552-B-I00).

NOTAS

- ¹ Esta investigación cumple con todos los criterios éticos que se aplican en las ciencias sociales. El proyecto en el cual se enmarca este estudio fue aprobado por el Comité de ética de la universidad.

REFERENCIAS

- Ajjawi, R., y Boud. D. (2015). Researching feedback dialogue: an interactional analysis approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 1-14. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1102863>
- Black, P., y Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. 10.1080/0969595980050102.
- Boud, D., y Molloy, E. (2013.) Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Boud, D. (2020). Challenges in reforming higher education assessment: a perspective from afar. *RELIEVE*, 26(1), art. M3. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17088>
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., y Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395-407 <https://doi.org/10.1080/03075071003642449>
- Carless, D. (2018). Feedback loops and the longer-term: towards feedback spirals. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(5), 705-714. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1531108>
- Carless, D., y Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>
- Coll, C., Rochera, M. J., Mayordomo, R. M., y Naranjo, M. (2008). La evaluación continuada como instrumento para el ajuste de la ayuda pedagógica y la enseñanza de competencias de autorregulación. *Cuadernos de Docencia Universitaria núm. 8*. ICE de la Universitat de Barcelona. Editorial Octaedro. <http://hdl.handle.net/2445/144979>
- Espasa, A., Guasch, T., Mayordomo, R. M., Martínez-Melo, M., y Carless, D. (2018). A Dialogic Feedback Index measuring key aspects of feedback processes in online learning environments. *Higher Education Research & Development*, 37(3), 499-513. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1430125>
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- Fernández-García, P., Vallejo-Seco, G., Livacic-Rojas, P. E., y Tuero-Herrero, E. (2014). Validez estructurada para una investigación cuasi-experimental de calidad. Se cumplen 50 años de la presentación en sociedad de los diseños cuasi-experimentales. *Anales de Psicología*, 30(2). 756-772. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.166911>
- Fisher, R., Cavanagh, J., y Bowles, A. (2011). Assisting transition to university: using assessment as a formative learning tool. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36(2), 225-237. <https://doi.org/10.1080/02602930903308241>
- Fontes de Gracia, S., García-Gallego, C., y Quintanilla, L. (2015). *Fundamentos de investigación en psicología*. UNED

- Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, A. C. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research* 74(1): 59-109 <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A., Wang, M., Schall Linn, J., Hofkens, T. L., Sung, H., Parr, A., y Allerton, J. (2016). Using qualitative methods to develop a survey measure of math and science engagement. *Learning and Instruction*, 43, 5-15. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.009>
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Gibbs, G., y Simpson, C. (2009). Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje. *Cuadernos de Docencia Universitaria num 13*. ICE de la Universitat de Barcelona. Editorial Octaedro. <http://hdl.handle.net/2445/144983>
- Gikandi, J. W., Morrow, D., y Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57, 2333-2351. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004>
- Guasch, T., y Espasa, A. (2015). Collaborative Writing Online: Unravelling the Feedback Process. En M. Deane y T. Guasch (Eds.), *Learning and Teaching Writing Online: Strategies for success* (pp. 13-30). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004290846_003
- Guasch, T., Espasa, A., y Martínez-Melo, M. (2019). The art of questioning in online learning environments: the potentialities of feedback in writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 111-123. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1479373>
- Guasch, T., y Espasa, A. (2020). Menos es más: menos correcciones y más feedback para aprender. En A. Sangrà (Coord.), *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos* (pp. 151-167). Editorial UOC. http://openaccess.uoc.edu/webapps/02/bitstream/10609/122307/1/9788491807766_no_venal.pdf
- Kirschner, P. A., y Hendrick, C. (2020). *How learning happens. Seminal works in educational psychology and what they mean in practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429061523>
- López, V. M. (2006). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el EEES. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 93-119.
- O'Donovan, B., Rust, Ch., y Price, M. (2015). A scholarly approach to solving the feedback dilemma in practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(6), 938-949. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1052774>
- Pintrich, P. R., y De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1). 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Price, M., Handley, K., y Millar, J. (2011). Feedback: focusing attention on engagement. *Studies in Higher Education*, 36(8), 879-896. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.483513>
- San Martín, S., Jiménez, N., y Jerónimo, E. (2016). La evaluación del alumnado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula Abierta*, 44, 7-14. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.03.003>

- Steen-Utheima, A., y Wittek, A. L. (2017). Dialogic feedback and potentialities for student learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 15, 18-30. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.06.002>
- UNESCO (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M., y Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17-3. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>
- Winstone, N., y Carless, D. (2019). *Designing effective feedback processes in Higher Education. A learning focused approach*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351115940>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LAS AUTORAS

Anna Espasa es profesora de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Actualmente dirige el Máster Universitario de Psicopedagogía. Co-dirige el grupo de investigación Feed2Learn y sus principales líneas de investigación se centran en el estudio de los procesos de evaluación y *feedback* en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. <https://orcid.org/0000-0001-5520-4973>
E-mail: aespasa@uoc.edu

Teresa Guasch es Decana de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). A nivel de investigación, co-dirige el grupo de investigación Feed2Learn y su foco de investigación está en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las ayudas educativas (*e-feedback*) y la escritura como herramienta para el aprendizaje en entornos virtuales. <https://orcid.org/0000-0001-5767-1428>
E-mail: tguaschp@uoc.edu

DIRECCIÓN DE LAS AUTORAS

Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación
Universitat Oberta de Catalunya España
Rambla del Poblenou, 156, 08018, Barcelona.

Fecha de recepción del artículo: 15/12/2020

Fecha de aceptación del artículo: 12/02/2021

Fecha de aprobación para maquetación: 28/02/2021