

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 66
Número, 4
2014

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

ANÁLISIS DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE *FEEDBACK*: APORTES PARA SU MEJORA EN EL MARCO DEL EEES*

*Analysis of research on feedback: contributions for improvement
within the EHEA*

ELENA CANO
Universidad de Barcelona

DOI: 10.13042/Bordon.2014.66402

Fecha de recepción: 11/09/2013 • Fecha de aceptación: 10/02/2014

Autor de contacto / Corresponding Author: Elena Cano. Email: ecano@ub.edu

INTRODUCCIÓN. En los últimos años se ha avanzado en la conceptualización de *feedback* desde modelos cibernéticos hasta modelos situados en el marco del conectivismo, que consideran que la provisión e interpretación del *feedback* pasa a ser una responsabilidad del estudiante. En el marco del enfoque de aprendizaje por competencias que vertebra los diseños curriculares del EEES y de las actuales modalidades formativas (muchas de ellas *blended learning*), el estudio del *feedback* es relevante puesto que entronca claramente con la competencia de autonomía e iniciativa y, en definitiva, con los procesos de autorregulación de los aprendizajes, que pasan a ser la clave para el desarrollo de competencias a lo largo de la vida. **MÉTODO.** El artículo ha utilizado el análisis documental como base para la investigación. El texto se sustenta en un exhaustivo análisis de los estudios internacionales sobre *feedback* realizados en los últimos años. **RESULTADOS.** Se sistematiza la revisión de las investigaciones realizadas sobre *feedback* en los procesos de evaluación de los aprendizajes en educación superior, desmontando algunas ideas míticas sobre el mismo y mostrando las tendencias actuales en la provisión del mismo. **DISCUSIÓN.** El análisis realizado permite hallar las coincidencias existentes entre diversas investigaciones para, finalmente, perfilar algunas estrategias para su implementación en la universidad española.

Palabras clave: *Feedback, Evaluación, Competencias, Educación Superior.*

Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto un cambio en la duración y estructura de las titulaciones universitarias y en el modo de concebir los procesos de aprendizaje universitario, generando diseños curriculares basados en competencias. Estos diseños suponen asumir que la docencia universitaria consiste en crear oportunidades y experiencias para el desarrollo de dichas competencias y que el estudiante es el protagonista de su proceso de aprendizaje.

Todo ello requiere de planificaciones basadas en competencias y operativizadas a través de resultados de aprendizaje que incorporen indicadores de logro de las mismas (no en temarios de contenidos), metodologías activas y, sobre todo, una evaluación diferente. Como señalan Tillema, Kessels y Meijers (2000), la evaluación podría ser la piedra angular del éxito de la implementación de la educación basada en competencias.

Por otra parte, estos diseños, en el marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida, sitúan la competencia de autonomía y de autorregulación de los aprendizajes en la base de los resultados a promover. Parece no ser suficiente planificar la enseñanza “esperando” que dicha competencia se promueva por el hecho de estudiar o de realizar las actividades de aprendizaje propuestas, sino que hay que situar esa competencia como un resultado de aprendizaje a obtener (con los diversos niveles competenciales asociados a cada curso) a lo largo de la titulación y evaluarla, para lo cual es esencial diseñar un sistema de evaluación que integre el *feedback*.

La evaluación de aprendizajes en entornos universitarios ha sido ampliamente desarrollada en los últimos veinte años (Allen, 2000; Biggs, 2003; Allal y López, 2005; Nicol y MacFarlane-Dick, 2006) y, en el plano teórico, se dispone de un amplio consenso acerca de los principios que caracterizan una buena práctica de evaluación. Los ya clásicos nueve principios de la AAHE (American Association for Higher

Education)¹ o los diez principios del Assessment Reform Group, un grupo de investigadores surgido desde la Educational Research Association (BERA)², coinciden básicamente en que una buena evaluación es según se refleja en la tabla 1.

Un buen recopilatorio comparativo de los principios esgrimidos por diversas organizaciones y autores puede hallarse en: <http://www.pdc.edu/wp-content/uploads/2012/02/General-Principles-of-Assessment.pdf>. Puede constatarse que en todos ellos el *feedback* emerge como uno de los elementos esenciales para la evaluación y el aprendizaje. De hecho, ya en 1998 Ramsden lo situó como la estrategia clave de los procesos de aprendizaje y en 2013 Guest continúa identificándolo como el punto más débil de la evaluación. Este papel toma, si cabe, mayor protagonismo con los enfoques por competencias. Los retos asociados a la evaluación de competencias en particular han sido ya abordados por diversos autores en estudios internacionales (Allen, Ramaekers y Van der Velden, 2005; Baartman, Bastiaens, Kirschner y Van der Vleuten, 2006; Gulikers, Baartman y Biemans, 2010) y nacionales (Escudero, 2009; Cano, 2011; Carabña, 2011). Algunos de estos autores coinciden en situar la responsabilidad de los procesos del propio aprendizaje en el estudiante, para lo cual debe ser también el protagonista de procurarse e interpretar el *feedback*, de modo que dé lugar a la autorregulación de sus futuros aprendizajes.

Feedback

Principios para la provisión del *feedback*

Orsmond, Maw, Park, Gomez y Crook (2013) consideran que, a pesar de que se ha demostrado que un buen *feedback* influye más que otros factores en el rendimiento académico (Bellon, Bellon y Blank, 1991), se ha estudiado poco hasta hace diez años. Pese a ello, el *feedback* ha sido ya tratado en la literatura (la obra de Black

TABLA 1. Principios de una buena evaluación basados en el Assessment Reform Group

Principios	Implicaciones
1. Diseñada en relación a los resultados de aprendizaje buscados (y estos ligados a las competencias finales de la titulación)	Disponer de mapas de competencias que, a partir de las competencias del perfil de egresado, establezcan niveles competenciales y sugieran resultados de aprendizaje de las diversas asignaturas vinculados a dichos niveles
2. Coherente con la metodología	Alinear objetivos-actividades de aprendizaje-resultados
3. Vinculada al nivel de contenidos trabajado	Sugerir experiencias de aprendizaje y evaluación auténtica en las que haya que emplear los contenidos del nivel trabajado en la asignatura o ligeramente superior
4. Planificada (tanto las etapas de recogida de información como las formas de retorno)	Diseñar el sistema de evaluación (y el de calificación) desde el inicio estableciendo cómo y cuándo recoger los datos y qué hacer con ellos
5. Continua	Proponer una evaluación multi-etapas y con diversidad de instrumentos
6. Con criterios relevantes y transparentes	Informar de los criterios de realización de las evidencias de aprendizaje con el nivel justo de explicitación para orientar sin eliminar la creatividad o la autonomía.
7. Viable, sostenible	Generar un sistema factible de recogida y análisis de los datos con la ayuda de las tecnologías de la información
8. Centrada en la evaluación de un proceso de aprendizaje, no de la valía de una persona	Valorar el proceso de aprendizaje (documentando el recorrido realizado) y el resultado de aprendizaje. Una persona en diversos momentos del tiempo puede obtener resultados diferentes
9. Participada por los estudiantes	Proponer experiencias de autoevaluación y de evaluación entre iguales por la convicción acerca del aprendizaje que la capacidad de valorar el propio trabajo o el de los compañeros supone
10. Acompañada de <i>feed-back</i>	Diseñar los mecanismos orales o escritos, grupales o individuales, por parte del profesorado o de los estudiantes, que se van a emplear para que cada estudiante sepa cómo progresa en la adquisición de aprendizajes y competencias y pueda implementar estrategias de mejora

Fuente: elaboración propia.

y Wiliam, 1998a, continúa siendo un referente), pero parece evidente que ha sido en los últimos años cuando se dispone de un mayor desarrollo de la literatura al respecto. Especial relevancia toma la obra de Nicol (2007), al frente del proyecto REAP (Re-Engineering Assessment Practices in Scottish Higher Education)³, con su continua elaboración, reelaboración y discusión de los principios que deben orientar el *feedback* (en 2007 eran siete principios y en la actualidad, como se aprecia en la tabla 2, la lista revisada contempla 12):

Estos principios son los mismos en los que se basa el JISC (2010), se resumen en dos consignas básicas: *empower* y *engage*. Ello significa que sea participado, que sea una responsabilidad de los estudiantes tanto recabar la información acerca de sus fortalezas y debilidades como interpretarla y diseñar, de forma colaborativa, las acciones que pueden llevar a la mejora de sus procesos de aprendizaje y de los productos que generan. Y esta parece ser la tendencia dominante en los actuales estudios de *feedback*. Se trata no tanto de pensar en qué información vamos a

TABLA 2. Principios para la provisión del *feedback*

Ayudar a aclarar lo que significa una buena ejecución (objetivos, criterios, normas)
Animar a dedicar tiempo y el esfuerzo en tareas de aprendizajes retadoras
Proporcionar una información de alta calidad que ayuda a los estudiantes a la autoevaluación
Proporcionar oportunidades para minimizar cualquier diferencia entre el funcionamiento actual y el deseado
Favorecer un impacto positivo sobre el aprendizaje final (evaluación sumativa)
Estimular la interacción y el diálogo sobre el estudio (entre pares y entre profesor y estudiante)
Facilitar el desarrollo de la autoevaluación y la reflexión sobre el estudio
Permitir flexibilizar el método, criterios, el peso de las diversas evidencias y el tiempo dedicado a la evaluación
Implicar a los estudiantes en la toma de decisiones sobre los diseños y las prácticas de evaluación
Apoyar el desarrollo de grupos de estudiantes y de comunidades de aprendizaje
Estimular la autoestima y la motivación
Proporcionar información a los profesores que puede ser usada para mejorar la enseñanza

Fuente: Nicol (2012). Disponible en: <http://www.reap.ac.uk/reap/resourcesPrinciples.html>

dar y a través de qué canal para comunicar a los estudiantes qué diferencias hay entre lo que hacen y lo que deberían hacer sino más bien de diseñar actividades para que ellos se den cuenta de esa brecha, reflexionen sobre los motivos que les han llevado a ese tipo de respuesta y, sobre todo, puedan usar esa información para ulteriores actividades de aprendizaje.

Evolución de la noción de *feedback*

Sin embargo, esto no siempre ha sido así. Se puede notar una evolución en la concepción y características del *feedback* a través de los estudios que se han realizado en estos últimos años. Por una parte, las definiciones más tradicionales suelen concebir el *feedback* como la información posterior a la respuesta que dan los estudiantes y que les informa acerca del estado real de aprendizaje y/o del rendimiento, con el fin de ayudar a detectar si su estado corresponde con los objetivos de aprendizaje en un contexto dado (Narciss, 2008).

Black y Wiliam (1998b) ya señalaron que el *feedback* implica recoger datos sobre el nivel actual de los estudiantes, datos sobre el nivel de referencia, establecer un mecanismo para comparar los niveles y un mecanismo para disminuir esa brecha. Es decir, se suele entender como:

“Proceso mediante el cual los estudiantes obtienen información acerca de su trabajo con el fin de apreciar las similitudes y diferencias entre los criterios apropiados y las cualidades de trabajo en sí mismo, con el fin de generar una mejor labor” (Boud y Molloy, 2013: 6).

Sin embargo, los propios Boud y Molloy parten de esta definición al uso para estudiar los inconvenientes que suele acarrear y para criticar el modo simplista y pragmático en que se trata. Estos autores consideran que se ha actuado durante años creyendo que el estudiante interpreta lo que el profesor le quiere decir tal y como este lo expresa y señalan las concepciones erróneas que han sido asociadas al *feedback*.

Por una parte, esta noción de *feedback* suele referirse a un *feedback* unidireccional (del profesor hacia los estudiantes), mientras que lo que se necesita es un *feedback* co-construido. Por otra parte, suele aludir a un *feedback* finalista (tras una tarea que ya se no retoma) *versus* el *feedback* espiral que proponen (creando círculos de aprendizaje que “obliguen” a emplear el *feedback* en futuras tareas). Finalmente, suele pensarse en términos de un *feedback* genérico (para todos) *versus* el *feedback* adaptable, contextualizado que debería proporcionarse (Boud y Molloy, 2013). Por ello cuestionan algunas de las concepciones y las prácticas de *feedback* actual.

Esta evolución a la que aluden corrobora lo que ya ha sido hallado mediante las dos principales investigaciones sobre el tema, que son la de Allal y López (2005) y la de Hattie y Timperley (2007).

En primer lugar, Allal y López (2005) realizan una revisión de la literatura sobre evaluación formativa publicada entre 1978 y 2002 a partir de los artículos aparecidos en “Measurement and Assessment in Education” y en ocho libros compilatorios y constatan cómo el concepto de evaluación formativa progresivamente se va ampliando y pasa de pruebas de papel y lápiz a observaciones y pruebas de evaluación auténtica y cómo cambia también la noción de *feedback*. Esta pasa del *feedback* para la “remediación” a la regulación interactiva y de la responsabilidad solo del profesorado a la autoevaluación. Por lo tanto, se constata una evolución respecto al *feedback*.

En segundo lugar, Hattie y Timperley (2007) muestran a partir de 12 metaanálisis de estudios de *feedback*, que aquel *feedback* más útil para aumentar el rendimiento es aquel que está fuertemente vinculado a las tareas, que es específico y que se construye sobre conocimientos previos, para lo cual el papel del estudiante en el proceso de elaboración y comunicación del *feedback* (ya sea para sus iguales o para él mismo), es esencial.

Se confirma, pues, esa evolución desde el *feedback* ligado a la cibernética, como mecanismo

automático (usualmente unidireccional) para regular la brecha entre lo que es y lo que debería ser a un *feedback* ligado al conectivismo (Siemens, 2005), que subraya la importancia de la construcción de redes, la interacción y la colaboración como la base del aprendizaje y, por lo tanto, ligado al diálogo, al intercambio y a las conexiones múltiples.

Feedback para la autorregulación

El eje de la mejora del *feedback* parece ir vinculado a los procesos de autorregulación. Esto ha sido ya argumentado suficientemente en nuestro país por Jorba y Sanmartí (1996), Sanmartí (2010), Martín y Moreno (2007) o Coll, Rochera y Onrubia (2009) y en estudios internacionales, especialmente por Butler y Winne (1995), Boekaerts, Pintrich y Zeidner (2000), Nicol y MacFarlane-Dick (2006) o Zimmerman (2008). Especialmente interesante es nuevamente el trabajo de Nicol (2010), quien toma como referente las competencias establecidas por la Universidad de Melbourne (y por otras universidades australianas, cuyo análisis muestra en los apéndices de su artículo), llegando a constatar que las dos competencias más recurrentes son el pensamiento crítico y, sobre todo, la aptitud para un aprendizaje autorregulado. Para desarrollarlo los estudiantes tienen que ser capaces de evaluar críticamente la calidad e impacto de su propio trabajo durante el proceso y al final, atendiendo al producto y de evaluar críticamente la calidad e impacto del trabajo de sus pares (y esta segunda actividad es imprescindible para que se pueda dar la primera). A partir de ahí recupera su propuesta de HIAFAs (High-Impact Assessment and Feedback Activities), según la cual, las actividades de evaluación que fomentan el desarrollo de la autorregulación de los aprendizajes incluyen:

- Reflexión y evaluación de la calidad del propio trabajo.
- Compromiso con la evaluación del trabajo de los demás.

- Determinación de criterios para aplicar al propio trabajo.
- Identificación de las necesidades de aprendizaje y establecimiento de los propios objetivos de aprendizaje.
- Implicación en proyectos colaborativos en los que hay que dar *feedback* a los demás.
- Creación de problemas que resolver.
- Reflexión y evaluación de su propio aprendizaje para construir un portafolios.
- Elaboración de sus propios módulos de aprendizaje (en colaboración con el profesorado).

En este sentido, los efectos de la evaluación deberían ampliarse para incluir la preparación de los estudiantes para una evaluación sostenible, que incluya las habilidades necesarias para llevar a cabo las actividades que invitan al aprendizaje del alumno durante toda la vida y en contextos formales e informales.

Retos actuales y algunas lecciones derivadas de la investigación

La investigación actual sobre *feedback* muestra cuáles son los puntos débiles y que pueden dar lugar a mejoras significativas de los procesos de *feedback*, en especial, en el marco de diseños curriculares bajo un enfoque por competencias.

Repensar el sentido del *feedback*

Pese a los beneficios que la investigación muestra que poseen las experiencias de autorregulación, parece que no es una práctica generalizada en parte porque se sigue en una perspectiva tradicional del *feedback* (Boud y Falchikov, 2007) y se siguen manteniendo ciertas concepciones equívocas, como que cualquier *feedback* es bueno y tiene que venir de los expertos. Es decir, una de las ideas fuertemente arraigadas es que cualquier tipo de *feedback* es bueno. Kluger y De Nisi (1996) demuestran que cierto *feedback* no tiene efecto (de hecho, muy a menudo tiene escasos efectos

sobre el rendimiento). Vinculada a esta primera concepción se halla la idea de que cuanto más *feedback*, mejor. Sin embargo, Hattie y Timperley (2007) muestran que en ocasiones un exceso de *feedback* tiene incluso efecto negativo. Otra concepción arraigada es que el *feedback* lo damos los profesores y, en cambio, al respecto existen experiencias de *peer feedback* más eficientes. Dedicar tiempo a que los estudiantes dialoguen y se apropien de los criterios puede aumentar la calidad de los trabajos (Boud y Molloy, 2013).

Así pues, Hattie y Timperley (2007) demuestran que demasiado *feedback* disminuye el rendimiento puesto que se reducen las estrategias que el estudiante pone en marcha para conseguir un objetivo. De modo análogo, Molloy (2010) demuestra que mucho *feedback* es malo porque no saben priorizar la información y no la usan para las siguientes tareas. En consecuencia, un primer aprendizaje que parece desprenderse de la investigación es que más que dar mucha información es quizá más relevante comunicar muy bien desde el principio en qué consiste el *feedback* y asociarlo al aprendizaje, no a las calificaciones. En este sentido, Nicol y MacFarlane-Dick, dentro de su marco "GOALS"⁴, le dan mucha importancia al primer paso, al de fijar los objetivos puesto que el *feedback* sobre cómo hacer un ensayo o un póster no ha de ser para aprobar sino para saber cómo estos reflejan nuestros aprendizajes (para tener criterio futuro). Por ello hay que diferenciar la forma (vehículo) del fondo o función.

Aceptar que la percepción de *feedback* suele ser divergente

Uno de los temas más recurrentes en los estudios sobre *feedback* es la percepción de *feedback* que tienen los estudiantes (Boud, 2000; Carless, 2006; Strijbos, Narciss y Dünnebiert2010) y cómo esta difiere de la de los profesores. O'Donovan (2001, 2004), Mory (2004), Ormond, Merry y Reiling (2005) y Boud y Falchikov (2007) muestran con sus estudios dos aspectos muy significativos respecto al *feedback*. En primer lugar, si se pregunta a los estudiantes acerca del

feedback, siempre dicen querer más *feedback*, por más que este sea ya muy frecuente. Según Carless (2006) el 38,4% de los tutores de educación superior perciben que los estudiantes recibían *feedback* frecuente que les ayudaba a sus siguientes actividades, mientras que solo el 10,6% de los estudiantes lo creía así. Del mismo modo, en la National Student Survey de UK y en el Australia Course Experience Questionnaire se constata que los estudiantes están menos contentos con la evaluación que con otros aspectos. Esta demanda contrasta, sin embargo, con los estudios que demuestran que más cantidad de *feedback* no implica necesariamente un mayor aprendizaje (Kluger y De Nisi, 1996; Hattie y Timperley, 2007). En segundo lugar, los estudiantes solo identifican *feedback* con disponer de las calificaciones parciales, y no con la valoración de su trabajo y la orientación por parte de los profesores o de los iguales, por más que esta sea continua y de calidad. Esto ya fue demostrado por Boud (2000) y ha sido recurrentemente estudiado. De hecho Poulos y Mahony (2008) realizaron un estudio sobre preferencias de los estudiantes de Medicina de la Universidad de Sydney acerca del tipo de *feedback* y su uso y preguntaron específicamente por esta relación entre *feedback* y notas y los estudiantes aseguraron preferir que ambas cosas se den conjuntamente. Estas autoras muestran además que los estudiantes son capaces de percibir que el *feedback* es significativo para su aprendizaje pero no hay homogeneidad respecto a las percepciones del *feedback* ni a la comprensión del impacto que el *feedback* ha tenido en el aprendizaje ni a la credibilidad que le otorgan al *feedback*. Lo que sí existe es una correlación entre esta credibilidad y la percepción que tienen del tutor, aspecto que ya ha sido también hallado por otros estudios (Ormond *et al.*, 2005).

Así pues, a pesar de que las encuestas de satisfacción de los estudiantes siempre arrojan que se desea más *feedback*, la investigación recomienda indagar a qué se están refiriendo con esta petición.

Procurar la integración del *feedback* en los diseños curriculares

El *feedback* no puede estar constituido por “recepciones de información” aisladas, sino que tiene que estar integrado en el curso y se deben dar múltiples oportunidades de movilizar las competencias sobre las que se ha dado información (que, además, debe venir de fuentes diversas, como han estudiado van Merriënboer y van der Vleuten, 2012). Por ello se hace necesario un diseño curricular que no considere el *feedback* como un conjunto de actos aislados sino como un *continuum*, integrado en el sistema de evaluación y programado cuidadosamente con el resto de elementos del diseño curricular. Para ello las preguntas que Boud y Molloy (2013) plantean tanto sobre el currículum (que denominan macrodecisiones) como las preguntas sobre el propio *feedback* (que denominan microdecisiones) resultan muy clarificadoras y orientadoras para un buen diseño.

Los estudiantes deben de formarse para evaluar y dar un buen *feedback*

Si realmente se apuesta por estimular la autorregulación, hay que formar a los estudiantes para que consigan esta capacidad. Muy ilustrativas al respecto de esta propuesta son las experiencias de Strijbos *et al.* (2010) y Zundert, Sluijsmans y Van Merriënboer (2010).

Strijbos *et al.* (2010) realizan un estudio con grupo experimental y control realizando prácticas de *feedback* específico y genérico y controlando también la experiencia evaluadora y demuestran que tanto el contenido del *feedback* como la competencia del evaluador influyen en la percepción del *feedback* y en el rendimiento.

Por su parte, Zundert *et al.* (2010) recoge estudios previos al suyo donde se aprecia que el dominio de habilidades específicas sobre la evaluación y el *feedback* tienen efecto en los

resultados. Analizan los estudios de Olson (1990) que estudia el rendimiento en escritura autobiográfica con grupos de estudiantes evaluadores con y sin formación previa; de Sung, Lin, Lee y Chang, (2003) quienes también hallan que depende de la formación de los evaluadores; de Sluijsman, Brand-Gruwel, Van Merriënboer y Martens (2004), quienes comprueban que la formación aumenta la capacidad de hacer evaluación entre iguales y de Yu, Liu y Chan (2005), quienes muestran que hay relación entre la habilidad para la evaluación entre iguales y el rendimiento académico. En conclusión, la capacidad de evaluar a los iguales correlaciona en positivo con el rendimiento. Y este es un proceso que debe desarrollarse en el marco de la formación universitaria, especialmente en los primeros años (Kift, Nelson y Clarke, 2010).

Progresar hacia un *feedback* sostenible

Como ha sido señalado, hay diversas formas de entender el *feedback*. El *feedback* que obedece a un modelo mecanicista genera prácticas donde lo esencial es la provisión de datos sueltos, de informaciones, con la esperanza de que resulten útiles a los estudiantes. Aunque suele ir asociada al uso de la tecnología para facilitar la práctica del *feedback*, es poco sostenible a medio plazo e imposible de mantener como práctica de mejora profesional una vez finalizada la formación inicial. En cambio, el *feedback* sostenible tiene 4 características (Hounsell, Hounsell y Litjens, 2008):

1. Implica a los estudiantes en determinar qué es un resultado de calidad.
2. Estimula a los estudiantes a desarrollar habilidades para autoevaluarse.
3. Capacita a los estudiantes para plantear sus objetivos y planificar su proceso de aprendizaje.
4. Promueve tareas de evaluación que aumentan el compromiso y la dedicación de los estudiantes.

Carless, Joughin y Mok (2006) y Carless, Salter, Yang y Lam (2010) insisten en estas características y añaden otras que puede proponer el profesorado para generar esa sostenibilidad:

1. Implicar a los estudiantes en diálogos sobre aprendizaje para que tomen conciencia de la calidad de su aprendizaje.
2. Dar un *feedback* que anime a los estudiantes a la autoevaluación.
3. Comprometer a los estudiantes en su aprendizaje continuado (para planificar sus objetivos y el proceso para lograrlos).
4. Proponer tareas que tengan diversas etapas o entregas.

Esto implica que los estudiantes no sean proveedores y receptores de información sino que actúen para generar e interpretar el *feedback* (es decir, que este sea dialógico), implica generar el hábito de la autoevaluación, implica diálogo y confianza. Este tipo de *feedback* dialógico, como han demostrado recientemente con estudiantes de primaria y secundaria autores como Wylie (2012), Bailey y Jakicic (2012) o McLaren (2012), es lo que da verdadero sentido al *feedback*. Carless *et al.* (2011) aseguran que el *feedback* sostenible necesita diálogo, establecimiento de objetivos y autoevaluación y se refieren al marco GOALS de Macfarlane-Dick, antes citado, como referente para lograrlo. Para abundar más en esta idea, Crisp (2007) comprueba que darlo unilateralmente no genera mejoras y Northcliffe y Middleton (2008) indican que se hace necesario un “walkthrough *feedback*”, esto es un *feedback* interactivo o tutorial, para aumentar el rendimiento. Todo ello, argumentos a favor de este *feedback* dialógico como el más efectivo.

Desvincular el *feedback* de las notas y buscar el sentido formativo del *feedforward*

Aunque la investigación no muestra claramente que esta desvinculación sea positiva (de hecho, la opinión de los estudiantes, tiende a reclamar que

se den juntamente), todos los autores (Boud, 2000; Carles *et al.*, 2006; Nicol, 2010) coinciden en que es mejor vincular el *feedback* al aprendizaje e intentar que los alumnos asuman las tareas de implicarse en la comprensión de los criterios de evaluación, contribuyendo a su elaboración, si procede, y en la aplicación de los mismos para una mejor provisión de *feedback*.

Hattie y Timperley (2007) insisten en que el sentido del *feedback* cambia el sentido del aprendizaje y que hay que articular muy bien los interrogantes hacia dónde voy, cómo estoy yendo y hacia dónde ir para que el *feedback* se convierta en *feedforward*, en la línea que también sugieren Rae y Cochrane:

“Para mejorar la cultura de aprendizaje, la primera estrategia que se propone es la de *feed-forward* [...] El objetivo del *feed-forward* es guiar a los estudiantes para usar la retroalimentación de una tarea en las tareas subsiguientes, por lo tanto, fomentar el

aprendizaje del estudiante” (Rae y Cochrane, 2008: 226).

Ajustar el contenido del *feedback*

Es bien sabido (Narciss, 2008) que el *feedback* por sí mismo no genera automáticamente resultados positivos y que el uso que se hace del mismo es diferente según cada individuo. Rae y Cochrane (2008) comprueban con estudiantes de Enfermería que hay alumnos activos (que usan el *feedback* para mejorar) y otros pasivos, que apenas sí lo emplean o que incluso les desmotiva. Pero también hay evidencias (Shute, 2008) de que el estado emocional de los estudiantes puede influir en el impacto del *feedback*. Por ello la recomendación de *feedback* positivo, constructivo y específico son consignas recurrentes en la literatura sobre *feedback*.

Strijbos *et al.* (2010) muestran los principales caracteres del *feedback* que su investigación arroja

TABLA 3. Principales criterios y subcriterios del contenido de los mensajes de *feedback*

Principal criterio	Subcriterios
Simple	Frases cortas y sencillas
	Empleo de palabras usuales para la audiencia
	Si se usa jerga específica, se explica
	Concreto y claro
Estructurado	Ordenado
	Orden lógico y correcto
	Organizado en secciones
	Distingue entre aspectos básicos y específicos
Conciso	Solo se incluye lo esencial o importante
	Corto, preciso
	Centrado en los objetivos de aprendizaje
	Cada una de las palabras que se incluyen es necesaria
Estimulante	Interesante, con ejemplos
	Variado
	Personal

Fuente: Strijbos *et al.* (2010: 301).

(tabla 3) y entre ellos destaca la simplicidad y la concisión así como su capacidad de estimulación en positivo para acometer futuras tareas.

Hattie y Timperley (2007) ya habían demostrado también que el *feedback* más efectivo no es aquel centrado en la tarea o producto ni tampoco el personal sino el que se da sobre el proceso y el *feedback* para la regulación. Este tipo de *feedback* debe de vincularse a objetivos alcanzables y a criterios claros, debe de anticipar un rango de posibles errores o procesos pero, sobre todo, debe permitir que sean los estudiantes quienes detecten los errores, revisen sus tareas y hagan planes de acción futuros. No obstante, esta capacidad depende mucho (Butler y Winne, 1995) de cuán atento esté el estudiante, de que se acuerde del *feedback* y de que este sea suficientemente estratégico para aplicarlo en el futuro (ha de dar pistas para buscar lo que ha hecho mal y hacerlo bien en el futuro). Por ello la investigación demuestra que el *feedback* autorregulador es más efectivo.

“La autorregulación implica una interacción entre compromiso, control y confianza. Se refiere al modo en que los estudiantes monitorean, dirigen y regulan las acciones hacia los objetivos de aprendizaje. Implica autonomía, autocontrol, autodirección y autodisciplina. Esta regulación incluye pensamientos, sentimientos y acciones que se planifican y se adaptan cíclicamente, por iniciativa propia, para la consecución de objetivos personales” (Zimmerman, 2000: 14).

Esta autorregulación incluye seis aspectos: 1) capacidad de crear *feedback* interno; 2) capacidad de autoevaluación; 3) voluntad de dedicar esfuerzo a buscar y reconstruir las respuestas con la información del *feedback*; 4) cierto grado de confianza en hallar la respuesta correcta; 5) atribuciones para determinar éxito/fracaso y 6) cierto nivel para buscar ayuda. Hattie and Timperley (2007) hallan que los estudiantes menos efectivos poseen estrategias de autorregulación mínimas, dependen mucho de factores externos

(ej: profesor) y no suelen incorporar *feedback* en sus futuras estrategias de aprendizaje. En cambio los más efectivos poseen capacidad de autoevaluación, que incluye capacidad de valorar sus conocimientos y sus estrategias y capacidad de gestionar sus actuaciones futuras para planificar otros procesos y reconducir errores. Por lo tanto, es positivo que todos los estudiantes desarrollen esta capacidad. Para lograrlo hay que intentar que sea “rentable” (si no es positiva, beneficiosa, en el sentido de que reporte más ganancias que costes, los estudiantes no lo harán), que se dé en un ambiente de tranquilidad psicológica, que se realice sobre tareas retadoras y de cierto grado de complejidad y, en definitiva, que impulse el sentimiento de autoeficacia (Zimmerman, 2008).

Conclusiones

El Espacio Europeo de Educación Superior lleva aparejados una serie de cambios, entre los que se hallan los diseños curriculares por competencias. Estos implican ofrecer oportunidades de aprendizaje auténtico, en las que movilizar los saberes para resolver situaciones contextualizadas de modo eficiente. Para lograrlo se requiere un cambio no solo en las planificaciones sino también en la metodología y, en especial, en la evaluación, que puede ser la piedra angular de esta transformación (Tillema *et al.*, 2000). Cambiar la evaluación no solo supone revisar los instrumentos y estrategias, alineándolos (Biggs, 2003) con los resultados de aprendizaje vinculados a las competencias, sino que implica también repensar los momentos, los agentes y, en especial, el uso que se le da a la información que los procesos de evaluación continuada van aportando. En ese sentido, la clave es el *feedback*. Por ello resulta relevante repasar los modelos de *feedback* y su caracterización.

La literatura consultada recoge las principales investigaciones sobre *feedback*. En ella se constata que las diversas experiencias de *feedback* que se han dado obedecen a diferentes concepciones

del mismo. Unas visiones, más mecanicistas, ponen mayor énfasis en los sistemas de proveer la información sobre los modos correctos de realizar una tarea (esperando que los estudiantes utilicen dicha información en su beneficio). Dichas perspectivas suelen referirse a un *feedback* genérico y usualmente unidireccional. Otras visiones más ligadas al marco constructivista ponen el acento en los procesos que los estudiantes deben desarrollar para comprender y aplicar los criterios de evaluación y para emplear la información que reciben en ulteriores tareas. En este sentido, aparece la necesidad de un *feedback* dialógico, interactivo. Desde estas otras propuestas se defiende un *feedback* entre iguales, mediante el uso de redes, y contextualizado.

Se demuestra con estos estudios que, en términos generales, el *feedback* mejora el rendimiento. Sin embargo, ello no implica que todo *feedback* sea necesariamente bueno, como ya demostraron Kluger y De Nisi (1990) sino que debe darse bajo unas circunstancias y condiciones.

Algunos aspectos que mejoran su eficacia y que resultan recurrentes son que debe darse a tiempo, característica que ya habían hallado Black y Wiliam (1998), que debe ser específico (como han demostrado Strijbos *et al.*, 2010) y que debe ser positivo y constructivo (Shute, 2008). El *feedback* positivo es aquel que proporciona apoyo emocional y facilita la integración en la

universidad, rasgo que han destacado Knight y Yorke (2003) y Mory (2004). El *feedback* constructivo está vinculado al *feedforward* (Hattie y Timperley, 2007), de modo que no es un acto puntual sino una práctica continuada y estrechamente vinculada con las actividades de aprendizaje, que lleva a los estudiantes a implementar las propuestas que el *feedback* les proporciona en las siguientes tareas, cerrando así la “rueda del aprendizaje” (Boud y Molloy, 2013).

Otro aspecto reiterativo en los estudios sobre *feedback* que puede llevar a su mejora es comunicar claramente en qué consiste, puesto que los estudios citados muestran que existen claras divergencias en la percepción del *feedback* desde las perspectivas de profesores y estudiantes (Strijbos *et al.*, 2010). Esta comunicación ha de intentar hacer entender la importancia del *feedback* a los estudiantes no en términos de calificaciones sino en términos de aprendizaje actual y futuro, para incorporarlo como hábito personal y profesional (Nicol y MacFarlane-Dick, 2006). Para ello es conveniente incluir la competencia de autorregulación de los aprendizajes como una habilidad a desarrollar en los planes docentes o programas desde el primer curso del grado (lejos de considerarla una competencia propia del segundo ciclo) y fomentar un tipo de *feedback* dialógico (Carless *et al.*, 2011). Solo así será verdaderamente sostenible y solo así estará al servicio del aprendizaje a lo largo de la vida.

Notas

* Este artículo deriva de una estancia de investigación en Sydney, Australia, durante 2013, financiada por el Ministerio de Educación (Modalidad de Estancias de profesores e investigadores séniores en centros extranjeros).

1 <http://www.buffalostate.edu/offices/assessment/aahe.htm>

2 <http://www.nuffieldfoundation.org/assessment-reform-group>

3 <http://www.reap.ac.uk/reap/resourcesPrinciples.html>

4 GOALS es el acrónimo de: G = Grasping the objectives; O = Orientate the student to self; A = Actions required to provide dialogue; L = Learning Evaluation Opportunities; S = Strategies for moving on

Referencias bibliográficas

- Allal, L., y López, L. M. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. En OECD (ed.), *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms* France: OECD Publishing, 241-264.
- Allen, D. (ed.) (2000). *La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Barcelona: Paidós.
- Allen, J., Ramaekers, G., y Van der Velden, R. (2005). Measuring competencies of higher education graduates. *New Directions for Institutional Research*, 2005 (126), 49-59.
- Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., y Van der Vleuten, D. (2006). The wheel of competency assessment: Presenting quality criteria for competency assessment programs. *Studies in Educational Evaluation*, 32(2), 153-170.
- Bailey, K., y Jakicic, C. (2012). *Common Formative Assessment. A toolkit for professional Learning Communities at Work*. Bloomington (IN): Solution Tree Press.
- Bellon, J. J., Bellon, E. C., y Blank, M. A. (1991). *Teaching from a Research Knowledge Base: a Development and Renewal Process*. Facsimile edition. New Jersey, USA: Prentice Hall.
- Biggs, J. (2003). *Calidad del aprendizaje universitario. Cómo aprenden los estudiantes*. Madrid: Narcea.
- Black, P. J., y Wiliam, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, March, 7-74.
- Black, P. J., y Wiliam, D. (1998b). *Inside the Black Box*. London: Granada Learning (online version available from <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>) [Fecha de consulta: 10.6.13].
- Boekaerts, M., Pintrich, R., y Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*, London: Academic Press.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22 (2), 151-167.
- Boud, D., y Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Abingdon: Routledge.
- Boud, D., y Molloy, E. (eds.) (2013). *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding it and doing it well*. London: Routledge.
- Butler, D. L., y Winne, P. H. (1995). *Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. Review of Educational Research*, 65, 245-281.
- Cano, E. (coord.) (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos en educación superior*. Barcelona: Laertes.
- Carabaña Morales, J. (2011). Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. *Revista de Orientación Pedagógica*, 63 (1), 15-31.
- Carless, D. (2006) Different perceptions in the *feedback* process. *Studies in Higher Education*, vol. 31, no.2, 219–233. DOI: 10.1080/03075070600572132 [Fecha de consulta: 1.6.13].
- Carless, D., Joughin, G., y Mok, M. M. C. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398.
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., y Lam, J. (2011). Developing sustainable *feedback* practices. *Studies in Higher Education*, 36 (4), 395-407. Disponible en: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075071003642449#.U9yAO_l_veI [Consulta: 2014, 1 de agosto].
- Coll, C., Rochera, M. J., y Onrubia, J. (2009). De la evaluación continua hacia la autorregulación del aprendizaje. Algunos criterios y propuestas en la enseñanza superior. En M. Castelló (coord.), *Tendencias actuales de la investigación sobre evaluación auténtica en secundaria y universidad*. Barcelona: Edebé, 117-143.

- Crisp, B. (2007). Is it worth the effort? How *feedback* influences students subsequent submission of assessable work. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 32(5), 571-581.
- Escudero, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades, riesgos. *Revista de docencia universitaria*, 2, 7-26. Disponible en: <http://revistas.um.es/redu/article/view/35231/33751> [Consulta: 2013, 15 de mayo].
- Guest, J. (2013). *Assessment and Feedback*. Document for the Open University. Disponible en: <http://www.economicsnetwork.ac.uk/handbook/feedback> [Consulta: 2014, 1 de agosto].
- Gulikers, J. T. M., Baartman, L. K. J., y Biemans, H. J. A. (2010). Facilitating evaluations of innovative, competence-based assessment: Creating understanding and involving multiple stakeholders. *Evaluation and Program Planning*, 33 (2), 120-127.
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of *feedback*. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Hounsell, D., McCune, V., Hounsell, J., y Litjens, J. (2008). The quality of guidance and *feedback* to students. *Higher Education Research y Development*, 27: 1, 55- 67. Disponible en: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07294360701658765#.UcrJ4_IZZE4 [Consulta: 2013, 15 de mayo].
- JISC (2010). *Effective Assessment on Digital Age*. Bristol: Joint Information Systems Committee. Disponible en: http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearning/digiassess_eada.pdf [Consulta: 2013, 15 de mayo].
- Jorba, J., y Sanmartí, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*. Madrid: MEC.
- Kift, S., Nelson, K., y Clarke, J. (2010). Transition pedagogy: A third generation approach to FYE. A case study of policy and practice for the higher education sector, *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 1 (1),1-20.
- Kluger, A. N., y DeNisi, A. (1996). The effects of *feedback* interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary *feedback* intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119 (2), 254-284.
- Martín, E., y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza Editorial.
- McLaren, S. (2012). Assessment is for learning: supporting *feedback*. *International Journal of Technology and Design Education*, 22 (2), 227-245.
- Molloy, E. (2010). The feedforward mechanism: a way forward in clinical learning? *Medical Education*, 44: 1157-1159.
- Mory, E. (2004). *Feedback* research revisited. En D. H. Johassen (ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (2nd. Edition) Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, 745-783.
- Narciss, S. (2008). *Feedback* strategies for interactive learning tasks. En J. M. Spector, M. D. Merrill, J. J. G. Van Merriënboer y M. P. Driscoll (eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum, 125-143.
- Nicol, D. (2007). Principles of good assessment and *feedback*: Theory and practice. *REAP International Online Conference on Assessment Design for Learner Responsibility*, 29th-31st May, 2007. Disponible en: <http://www.reap.ac.uk/reap/resourcesPrinciples.html> [Consulta: 2014, 1 de agosto].
- Nicol, D. (2010). *The foundation for Graduate Attributes: developing self-regulation through self and peer assessment*. Glasgow: Quality Assurance Agency for Higher Education.
- Nicol, D., y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and selfregulated learning: a model and seven principles of good *feedback* practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Northcliffe, A., y Middleton, A. (2008). *A three year case study of using audio to blend the engineer's learning environment* [Online]. Disponible en: <http://www.engsc.ac.uk/journal/index.php/ee/article/viewArticle/110/145> [Consulta: 2009, 2 de mayo].

- O'Donovan, B., Price, M., y Rust, C. (2001). The student experience of criterion-referenced assessment (through the introduction of a common criteria assessment grid). *Innovations in education and training international*, 38 (1), 74-85.
- O'Donovan, B., Price, M., y Rust, C. (2004). Know what I mean? Enhancing student understanding of assessment standards and criteria. *Teaching in Higher Education*, 9 (3), 325-335.
- Ormond, P., Merry, S., y Reiling, K. (2005). Biology students' utilization of tutors' formative feedback: a qualitative interview study. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 30, (4), 369-386.
- Orsmond, P., Maw, S. J., Park, J. R., Gomez, S., y Crook, A. C. (2013). Moving feedback forward: theory to practice. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 38 (2), 240-252. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602938.2011.625472> [Consulta: 2013, 19 de mayo].
- Poulos, A., y Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: The students' perspective. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 33 (2), 143-154.
- Rae, A. M., y Cochrane, D. K. (2008). Listening to students: How to make written assessment feedback useful. *Active Learning in Higher Education*, 9 (3), 217-230.
- Ramsden, P. (1998). *Learning to lead in higher education*. London: Routledge.
- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre*. Barcelona: Departament d'Educació. Disponible en: http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf [Consulta: 2013, 15 de enero].
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1), 153-189.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for a digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2 (1). Disponible en: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm [Consulta: 2013, 15 de enero] [Consulta: 2013, 15 de enero].
- Sluijsmans, D. M. A., Brand-Gruwel, S., Van Merriënboer, J. J. G., y Martens, R. L. (2004). Training teachers in peer-assessment skills: effects on performance and perceptions. *Innovations in Education and Teaching International*, 41, 60-78.
- Strijbos, J., Narciss, S., y Dünnebier, K. (2010). Peer feedback content and sender's competence level in academic writing revision tasks: Are they critical for feedback perceptions and efficiency? *Learning and instruction*, 20 (4), 291-303.
- Sung, Y. T., Lin, C. S., Lee, C. L., y Chang, K. E. (2003). Evaluating proposals for experiments: an application of web-based self-assessment and peer-assessment. *Teaching of Psychology*, 30, 331-334.
- Tillema, H. H., Kessels, J. W. M., y Meijers, F. (2000). Competences as building blocks for integrating assessment with instruction in vocational education: A case from The Netherlands. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 25, 265-278. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/03075071003642449> [Consulta: 2013, 19 de mayo].
- Van Merriënboer, J. J., y Van der Vleuten, C. P. M. (2012). Technology-based assessment in the integrated curriculum. En M. C. Mayrath, J. Clarke-Midura, D. H. Robinson y G. Schraw (eds.), *Technology-Based Assessments for 21st Century Skills*. Charlotte (NC): Information Age Publishing (IAP), 345-369.
- Wylie, E. C. (2012). *Formative Assessment Practice to Empower Student Learning*. Victoria (Australia): Hawker Brownlow Education.
- Yu, F. Y., Liu, Y. H., y Chan, T. W. (2005). A web-based learning system for question-posing and peer assessment. *Innovations in Education and Teaching International*, 42, 337-348.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts y P. R. Pintrich (eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press, 13-39.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 166-183.

Zundert, M., Sluijsmans, D., y Vam Merriënboer, J. (2010). Effective peer assessment processes: research findings and future directions. *Learning and Instruction*, 20, 270-279.

Abstract

Analysis of research on feedback: contributions for improvement within the EHEA

INTRODUCTION. In recent years there has been a considerable progress in the conceptualization of feedback from cybernetic models to models located in the frame work of connectivism, which consider that the provision and interpretation of feedback is a responsibility of the student. Based on the competency learning approach that structures the EHEA curriculum design and current training arrangements (many of them blended learning), the study of feedback is relevant because it is clearly connected with the competence of autonomy and initiative and at the end, with the processes of self-regulation of learning, which become the key to the development of skills throughout life. **METHOD.** The article has used documentary analysis as a basis for research. The text is based on a deep analysis of the feedback international studies conducted in recent years. **RESULTS.** Last years 'reviews of research on feedback (in the process of evaluation of learning in higher education) are systematized, removing some mythical ideas about it and showing current trends in providing the same. **DISCUSSION.** The analysis allows us to find the existing coincidences among several researches to out line some strategies for implementation in the Spanish university.

Keywords: *Feedback, Assessment, Competences, Higher Education.*

Résumé

Analyse de la recherche sur la rétroaction: contributions d'amélioration au sein de l'EEES

INTRODUCTION. Au cours des dernières années, il ya eu des progrès dans la conceptualisation des commentaires des modèles cybernétiques aux modèles situés sous la connectivisme, qui considèrent la fourniture et l'interprétation des informations devient une responsabilité de l'étudiant. D'accord l'approche d'apprentissage des compétences que les structures de la conception curriculaire de l'EEES et les dispositifs de formation actuels (beaucoup d'entre eux *blended learning*), l'étude des mécanismes du *feedback* est pertinente car elle relie clairement de la compétence et de l'autonomie et de l'initiative et, en fin de compte, les processus d'autorégulation de l'apprentissage, qui deviennent la clé du développement des compétences tout au long de la vie. **METHODE.** L'article a utilisé l'analyse documentaire comme point de partie pour la recherche. Le texte est basé sur une analyse exhaustive des informations apportées par des études internationales au cours des dernières années. **RÉSULTATS.** On systématisé la révision des recherches réalisées autour le *feedback* dans des processus d'évaluation des apprentissages dans l'enseignement supérieur, en mettant en évidence quelques préjugés ainsi que en montrant des tendances actuelles. **DISCUSSION.** L'analyse permet de souligner des similitudes parmi des différentes enquêtes avec la fin de définir et mettre en ouvre quelques stratégies dans l'université espagnole.

Mots clés: *Feedback, Évaluation, Compétences, Enseignement Supérieur.*

Perfil profesional de la autora

Elena Cano

Elena Cano es profesora titular de la Universidad de Barcelona. Ha investigado sobre calidad de la educación (*Evaluación de la Calidad Educativa*, La Muralla) y evaluación educativa (*Aprobar o aprender*, Transmedia XXI). En los últimos años ha trabajado en especial sobre la evaluación de competencias en la educación superior (*Buenas prácticas para la evaluación de competencias*, Laertes), tema sobre el que ha dirigido varios proyectos y acerca del cual coordina un proyecto I+D actualmente. Correo electrónico de contacto: ecano@ub.edu

Dirección para la correspondencia: Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Campus Mundet. Edificio Llevant, 2ª planta, despacho 248. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona.