

Feedback by design: la mejora de las prácticas de feedback en Educación Superior a través del diseño aprendizaje

Daniel Jiménez-Sánchez^a, Eva Terrado Sieso^b, Alejandro López del Val^c, Héctor Gutiérrez Pablo^d y Marta Gómez Gómez^e

^aUniversidad San Jorge, djimenez@usj.es , ^bUniversidad San Jorge, emterrado@usj.es , ^cUniversidad San Jorge, alopezdelval@usj.es , ^dUniversidad San Jorge, hgutierrez@usj.es  y ^eUniversidad San Jorge, magomez@usj.es 

How to cite: Jiménez-Sánchez, D., Terrado Sieso, E., López del Val, A., Gutiérrez Pablo, H., Gómez Gómez, M. 2022. Feedback by design: la mejora de las prácticas de feedback en Educación Superior a través del diseño aprendizaje. En libro de actas: *VIII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Valencia, 6 - 8 de julio de 2022. <https://doi.org/10.4995/INRED2022.2022.15862>

Abstract

Feedback has an enormous potential to improve students' learning outcomes. However, concrete practices in Higher Education fail to harness these benefits for different reasons. We argue that systematic planning can improve these practices. We conceive "designing" and "planning" as intentional and research-informed decision-making process. Taking into consideration recent developments in feedback research, we propose a feedback-by-design approach to designing feedback tasks that can support feedback practices, improve learning outcomes and offer guidance to faculty in designing feedback tasks. In this paper, the learning by design framework and a example of a feedback task designed according to its principles are presented. Results of the implementation of this task in a course of trainee university teachers are presented. Lastly, the possibilities offered by this framework for improving feedback practices in Higher Education are highlighted.

Keywords: *assessment, formative assessment, feedback, feedback literacy, learning design.*

Resumen

El feedback tiene un enorme potencial para mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, las prácticas concretas que se realizan en las aulas universitarias no consiguen aprovechar esos beneficios por diferentes razones. Sostenemos que una planificación sistemática puede mejorar estas prácticas y entendemos "diseñar" y "planificar" como una toma de decisiones intencional e informada por la investigación. Tomando en consideración los últimos avances en los estudios sobre feedback, proponemos un enfoque -feedback by design- para el diseño de tareas de feedback que pueda guiar las prácticas de retroalimentación, mejorar los resultados de aprendizaje y ofrecer una guía y apoyo a los docentes universitarios en el diseño de estas tareas. En esta comunicación, se presenta el enfoque y un modelo de tarea de feedback diseñada de acuerdo a sus principios. Se ofrecen resultados de la puesta en práctica de esta tarea en un curso de docentes

universitarios en formación. En la conclusión se destacan las posibilidades que ofrece el modelo para mejorar las prácticas de feedback en la Educación Superior.

Palabras clave: *evaluación, evaluación formativa, feedback, feedback literacy, diseño de aprendizaje.*

Introducción

El conocimiento disponible sobre el feedback ha cambiado en los últimos años de forma radical (Boud & Molloy, 2013; Ramani et al., 2019). De ser concebido como información transmitida por el profesor al alumno sobre la diferencia entre el estado actual del aprendizaje y el estado deseado (Ramprasad, 1983) ha pasado a entenderse como un proceso donde el alumno obtiene información de varias fuentes, la procesa y la transforma en una acción orientada a la mejora (Boud & Molloy, 2013). Ahora el feedback es un proceso centrado en el alumno quien requiere de unas competencias para desenvolverse con éxito en las prácticas de retroalimentación (Carless & Boud, 2018). Sin embargo, las prácticas de feedback realmente existentes siguen ancladas en el viejo paradigma (Lukas Mujika et al., 2016; Panadero et al., 2019;) y los profesores, en su mayoría, siguen manteniendo ideas y creencias tradicionales acerca de qué es el feedback y cuál es la mejor forma de implementarlo. Esto ocasiona que su potencial impacto positivo (Hattie & Timperley, 2019; Price et al., 2010; Wisniewski et al., 2020) no se haga realidad.

Los profesores enfrentan varios obstáculos a la hora de hacer un buen uso de la retroalimentación. En primer lugar, generar, comunicar y guiar al alumno en su utilización requiere de procesos complejos y los profesores no encuentran el apoyo necesario en sus instituciones (Henderson et al., 2019). En segundo lugar, profesores y alumnos tienen ideas muy diferentes sobre lo qué es el feedback y sobre cuál debe ser el papel y las responsabilidades de cada uno en estas prácticas (Dawson et al., 2019). En tercer lugar, los docentes no siempre tienen las habilidades necesarias para diseñar e involucrar a los alumnos en prácticas bien planificadas y útiles para el aprendizaje (Boud & Dawson, 2021). Finalmente, también es cierto que los alumnos, a menudo, no hacen ningún uso de la información que reciben y, como consecuencia, los profesores perciben el esfuerzo como inútil (Winstone et al., 2017). Desarrollar procesos de feedback efectivos en la docencia universitaria es un desafío.

En la actualidad se considera que un feedback de calidad tiene que ser constructivo, es decir, estar orientado a la mejora de los resultados de aprendizaje; permitir que el alumno lo use en la mejora de su propio trabajo; estar alineado con los criterios y tareas de evaluación; ser entregado en un momento oportuno para que el estudiante tenga tiempo de interpretarlo y aplicarlo; ser comprensible para los estudiantes; y estar integrado apropiadamente en la secuencia de enseñanza-aprendizaje (Gibbs & Simpson, 2005; Nicol & Macfarlane-Dick, 2007). El enfoque feedback by design se orienta por estos principios y tiene como objetivo que las tareas diseñadas con sus presupuestos también los cumplan.

Este enfoque sigue principios extraídos de la investigación (Nicol & Macfarlane-Dick, 2007) y está basado en trabajos como los de Rodríguez-Gómez & Ibarra-Sáiz y colegas (García-Jiménez et al., 2012; Ibarra-Sáiz et al., 2012; Ibarra-Sáiz & Rodríguez-Gómez, 2016; Rodríguez-Gómez & Ibarra-Sáiz, 2015) o Bearman et al. (2016). Por analogía con el concepto understanding by design desarrollado por Wiggins y McTighe (2005), defiende que es posible mejorar los procesos de feedback a través de una planificación intencional y sistemática por parte de los profesores. Por diseño se entiende una toma de decisiones informada e intencional. El modelo ayuda a diseñar tareas en las cuales los estudiantes buscan, reciben, analizan, interpretan y aplican la retroalimentación para mejorar tanto sus procesos como sus resultados.

También facilita a los profesores el desafío de ofrecer un feedback de calidad que realmente tenga un impacto positivo en el aprendizaje.

En esta comunicación se presenta una tarea de feedback diseñada a partir de los principios que sustentan este enfoque. Se describen los elementos de esta tarea y se explican sus características y la forma en las que estas potencian diferentes acciones relacionadas con la retroalimentación. En el apartado de resultados se ofrecen datos de la realización de la tarea en un curso en línea con profesores universitarios en formación. En la conclusión, se recogen las lecciones aprendidas de esta experiencia y se discuten implicaciones de más alcance.

Objetivos

de una tarea de acuerdo a los principios del enfoque feedback by design. El principal objetivo de este enfoque es mejorar la calidad de las tareas de feedback que se proponen a los alumnos como medio para incrementar el impacto positivo de la retroalimentación. En consecuencia, los objetivos de esta comunicación son:

- Presentar los principios en los que se basa el enfoque *feedback by design*.
- Describir un caso de implementación de una tarea diseñada de acuerdo a los principios de este enfoque y evaluar los resultados de esta experiencia.

1. Desarrollo de la innovación

1.1. Planificar el feedback

La idea de planificar el feedback puede resultar chocante si pensamos que la retroalimentación es solo el contenido de un mensaje que el profesor transmite al alumno en respuesta a una actividad previa de este. Si lo pensamos como la corrección de errores, la justificación y explicación de una puntuación o como un mensaje motivacional resulta imposible pensar que eso pueda ser planificado. Sin embargo, si lo concebimos como un conjunto de tareas diseñadas por el profesor en las que se implica él mismo y el alumno para generar, recibir, analizar, interpretar, procesar y utilizar información sobre el proceso y los resultados de aprendizaje, el diseño incluiría actividades que concretan estas acciones e identificaría los recursos y apoyos necesarios para llevarlas a cabo. También podría incluir, por ejemplo, decisiones sobre los participantes y sus roles o sobre el calendario y la secuenciación.

1.2. Pasos en la planificación de tareas de *feedback*

Este enfoque para el diseño de tareas de *feedback* consta de varios pasos que se describen a continuación (Fig. 1). El primer paso es alinear la tarea con el procedimiento de evaluación (Ibarra-Sáiz & Rodríguez-Gómez, 2011; Rodríguez-Gómez & Ibarra-Sáiz, 2016). Si se quiere que la información sea útil para mejorar el proceso y los resultados de aprendizaje es imprescindible tener claro cuál será el procedimiento que se usará para evaluar al alumno. Al menos debemos contar con una tarea de evaluación y haber definido los criterios y el instrumento de evaluación. La alineación también puede tener como objetivo la coherencia de la tarea de *feedback* con los demás elementos y acciones de la secuencia de aprendizaje (Boud & Molloy, 2013; Carless, 2018).

Seguidamente, será necesario priorizar. Sabemos que el *feedback* es costoso en términos de tiempo y de dificultad y por eso es necesario hacer un cálculo sobre cargas de trabajo que tenga en cuenta aspectos como el tamaño de los grupos de clase o las horas de dedicación de los alumnos y los profesores. El objetivo es tener unos criterios claros con los que priorizar las tareas que se proponen.

Una de las partes centrales del proceso de la planificación será la definición de las actividades que realiza el alumno para buscar, recibir, interpretar, aplicar retroalimentación. Al definir las se tendrá que indicar los recursos de aprendizaje y los elementos de apoyo necesarios para realizarlas y tener en cuenta aspectos como las modalidades de evaluación o el medio y el formato a través del que se entregará y recibirá el *feedback* (Gould & Day, 2013; Henderson & Philips, 2014; Mahoney et al., 2019; McCarthy, 2015). Asimismo, será el momento de decidir si es posible aprovechar las posibilidades de alguna tecnología digital (Cabrera & Mayordomo, 2016; Ferrel & Smith; JISC, 2010; JISC, 2015).

En último lugar, hay que establecer el momento de realizar las tareas dentro de la secuencia de enseñanza-aprendizaje. Lo más importante es sincronizar la evaluación formativa y con las pruebas de evaluación sumativa. El objetivo es distribuir las cargas de trabajo, embeber adecuadamente la retroalimentación en la secuencia de enseñanza-aprendizaje y dar el tiempo necesario para que el *feedback* pueda ser reutilizado de la mejor forma posible.



Fig. 1 Pasos en el diseño de una tarea de feedback

1.3. Ejemplo de una tarea de feedback diseñada siguiendo el enfoque *feedback by design*

1.3.1. Contexto

La tarea que se describe a continuación se realizó para la asignatura Trabajo Final (TF) de un curso en línea llamado Experto Académico en Competencias Académicas Digitales (EUCAD) ofrecido por la Universidad San Jorge (USJ) de Zaragoza. Se trata de una formación para profesores universitarios en activo consagrada a desarrollar las competencias digitales para la docencia. En la asignatura TF, los alumnos debían desarrollar un proyecto consistente en el diseño y planificación de una asignatura universitaria de un Grado o Máster oficial en modalidad en línea. Los productos requeridos en la entrega eran dos: una guía docente y el diseño de un espacio digital de aprendizaje (campus virtual). Para ello contaban con la ayuda de un tutor. Antes de la entrega definitiva del TF los alumnos tenían que entregar un borrador. Para trabajar con este borrador se diseñó la tarea de feedback que presentamos.

1.3.2. Alineación con el procedimiento de evaluación

La tarea de feedback debe estar alineada con el sistema de evaluación ya que tiene la clara función de proporcionar retroalimentación a los alumnos que luego puedan usar para mejorar la versión final de su trabajo. La alineación con la evaluación está garantizada porque el borrador es una primera versión de la entrega definitiva. Esta alineación también se asegura a través del uso de los mismos criterios e instrumento de evaluación que en la evaluación definitiva. De esta forma se asegura la coherencia entre el feedback que se genera y el resultado que se espera conseguir.

1.3.3. Priorización

Teniendo en cuenta el número de matriculados y las posibles cargas de trabajo para tutores y tutorandos se consideró idóneo que cada alumno recibiría feedback de sus tutorandos y de un compañero. Para ello se incorporó la actividad de evaluación entre iguales. Se optó por que cada alumno evaluará a un compañero. Con estas decisiones garantizamos que los alumnos tuvieran una cantidad suficiente de retroalimentación con una carga de trabajo razonable para ellos y para los profesores.

1.3.4. Definición de la tarea

La tarea de feedback consistió, para el alumno, en la evaluación del borrador de un compañero y, para el profesor, en la evaluación del trabajo de sus tutorandos. Ambos tenían a su disposición el mismo instrumento de evaluación que más tarde se usaría para evaluar su TF. La evaluación se realizó con la actividad Taller de la plataforma Moodle™. El diseño de la tarea incorporó recursos de aprendizaje y elementos de apoyo siguiendo el modelo de Ron Oliver y Jan Herrington (Oliver, R., 1999; Oliver, R. 2011; Oliver, R. & Herrington, J, 2011). Entre los recursos de aprendizaje utilizados están el instrumento de evaluación (escala de valoración), documentos con explicaciones y aclaraciones sobre los descriptores de la escala o un videotutorial mostrando cómo usar la actividad Taller desde el punto de vista de un alumno. Como elementos de apoyo se aportó una guía de la tarea con indicaciones y los plazos. Se programó una sesión síncrona para presentar esta tarea y resolver posibles dudas. Además, se utilizó la actividad Consulta de Moodle™ para formar las parejas de evaluación. Con todo este material aseguramos que alumnos y profesores tenían todo lo que necesitaban para realizar la tarea.

1.3.5. Secuenciación y calendario

Los alumnos y tutores contaron con una semana para realizar la evaluación. El momento elegido permitía a los alumnos presentar un borrador avanzado y les daba suficiente tiempo para mejorarlo (seis semanas) antes de la entrega final.

Tabla 1. Decisiones en el diseño de una tarea de feedback

	Diseño de la tarea de <i>feedback</i>	Decisiones adoptadas en la planificación
¿Qué?	Alumno: revisión del trabajo de un compañero y recopilación del <i>feedback</i> recibido. Profesor: revisión de del borrador de sus tutorandos.	Entrega del borrador. Revisión del trabajo de un compañero. Evaluación del profesor. Recopilación de todo el <i>feedback</i> recibido.
¿Quién?	Profesores. Alumnos.	Combinar la evaluación del profesor y la evaluación entre iguales.
¿Cuándo?	Secuenciación y calendario.	Realizar la tarea en un momento de la titulación que permita a los alumnos tener una versión madura del borrador. Dejar tiempo suficiente entre la tarea de <i>feedback</i> y la entrega final para hacer posible la reutilización y el trabajo en tutorías.
¿Para qué?	Mejorar el producto de la tarea de evaluación.	Alinear la tarea de <i>feedback</i> con la tarea de evaluación.
¿Con qué?	Herramienta digital. Elementos de apoyo del profesor. Selección y creación de recursos de aprendizaje.	Usar la actividad Taller de Moodle™. Creación de recursos de aprendizaje (instrumento de evaluación, videotutorial sobre la actividad Taller, etc.).

Diseño de la tarea de <i>feedback</i>	Decisiones adoptadas en la planificación
	Apoyo del profesor (sesión sincrónica de videoconferencia presentando la tarea, documento con orientaciones para la tarea, etc.).

2. Resultados

Los resultados que se presentan fueron obtenidos durante la primera edición del EUCAD que tuvo lugar en el curso 2020-21. En esta edición hubo 44 alumnos matriculados. De ellos, 37 alumnos hicieron la entrega del borrador de su TF y 33 aportaron retroalimentación a un compañero a través de la evaluación entre iguales. Treinta y tres alumnos recibieron feedback de un docente y de un compañero y 4 estudiantes solo recibieron feedback del docente. Todas las devoluciones se hicieron antes del plazo fijado. En definitiva, un 75% de los alumnos matriculados participó en la evaluación entre compañeros. De los que hicieron la entrega, un 100% recibió feedback de un docente y un 89,1% de un compañero y un docente. Los datos confirman una alta participación teniendo en cuenta además que 4 alumnos habían abandonado el EUCAD mucho antes de realizar esta tarea y que no contaba para la calificación. El objetivo de esta decisión fue separar la tarea de retroalimentación de la calificación afianzando la dimensión formativa de esta actividad.

Tabla 2. Fragmentos del feedback ofrecido por alumnos y docentes

	Diseño de la tarea de <i>feedback</i>	Decisiones adoptadas en la planificación
¿Qué?	Alumno: revisión del trabajo de un compañero y recopilación del <i>feedback</i> recibido. Profesor: revisión de del borrador de sus tutorandos.	Entrega del borrador. Revisión del trabajo de un compañero. Evaluación del profesor. Recopilación de todo el <i>feedback</i> recibido.
¿Quién?	Profesores. Alumnos.	Combinar la evaluación del profesor y la evaluación entre iguales.
¿Cuándo?	Secuenciación y calendario.	Realizar la tarea en un momento de la titulación que permita a los alumnos tener una versión madura del borrador. Dejar tiempo suficiente entre la tarea de <i>feedback</i> y la entrega final para hacer posible la reutilización y el trabajo en tutorías.
¿Para qué?	Mejorar el producto de la tarea de evaluación.	Alinear la tarea de <i>feedback</i> con la tarea de evaluación.
¿Con qué?	Herramienta digital. Elementos de apoyo del profesor. Selección y creación de recursos de aprendizaje.	Usar la actividad Taller de Moodle™. Creación de recursos de aprendizaje (instrumento de evaluación, videotutorial sobre la actividad Taller, etc.). Apoyo del profesor (sesión sincrónica de videoconferencia presentando la tarea, documento con orientaciones para la tarea, etc.).

En los comentarios de feedback aportados por los alumnos encontramos mensajes centrados en aspectos muy concretos que coinciden con los criterios recogidos en el instrumento de evaluación. Además, el contenido está orientado hacia la mejora como se ve en este mensaje: “no tienes vídeo de presentación

hablando de ti, del curso, sus objetivos y de la relación con otras asignaturas”. Este mensaje está claramente relacionado con el descriptor: “hay un vídeo de presentación del curso donde el profesor incluye el contenido temático del curso, su relación con otros cursos del programa y los objetivos principales”. También hay mensajes que confirman el cumplimiento de los criterios de evaluación: “(...) el alumno tiene tareas habilitadas donde poder visualizar la información necesaria sobre la evaluación de cada una de ellas” vinculado al descriptor: “el alumno tiene a disposición y está familiarizado con los instrumentos de evaluación que se usarán en las tareas de evaluación”. Hay otros mensajes que piden una aclaración: “lo único que no tengo claro, es si se [aplican] herramientas para detectar caso de plagio en las tareas, etc.” o que ofrecen alternativas al compañero para que este la tenga en cuenta o las valore como en este caso: “por mi experiencia las actividades digitales grupales son muy estimulantes para el alumno, porque se sienten más implicados”. Apoyados por los criterios de evaluación, los alumnos pueden ofrecer un feedback concreto, alineado con la evaluación y que puede ser aplicado a la mejora de aspectos concretos del producto final.

En la retroalimentación ofrecida por los profesores encontramos varios tipos de mensaje. Por ejemplo, este mensaje: “te falta insistir más e incluir herramientas para la comunicación, colaboración, interacción entre los alumnos” señala claramente los aspectos que hay que mejorar y está vinculado al descriptor “los recursos, materiales y contenidos que facilitan y apoyan la comunicación, la interacción y la colaboración”. En este otro fragmento “buen aprovechamiento de recursos y herramientas profesionales. Le da autenticidad y relevancia a las actividades y a la asignatura” se confirma el cumplimiento del siguiente descriptor: “se proponen actividades que reproducen aplicaciones reales de las competencias que aprovechan el potencial de las herramientas digitales y los contenidos multimedia para tal propósito”. El enfoque de diseño presentado es un apoyo y una guía para proporcionar al alumno información relacionada con los criterios de evaluación. La información que este recibe es, así, más fácilmente interpretable y luego aplicable a la mejora del trabajo que está realizando.

Uno de los aspectos clave del feedback es la reutilización. Al finalizar la revisión, el 89,1% de los alumnos participantes había recogido feedback de dos fuentes diferentes, tenía una idea clara de tarea final de evaluación y un conocimiento profundo de los criterios de evaluación y de lo que se espera que fuera el proyecto final. Su capacidad para evaluar su propio trabajo y, por tanto, para el aprendizaje autónomo (Boud & Molloy, 2013) salió reforzada con la actividad. La tarea de feedback ofrece la oportunidad al alumno de involucrarse activamente en un proceso que le permitirá mejorar su producto final (Carless, 2018). En definitiva, el uso del feedback es un aspecto que puede ser facilitado en la fase de diseño por medio de decisiones que aseguren la alineación curricular, la calidad del feedback y la disponibilidad de tiempo para aprovechar ese feedback.

El uso de las modalidades participativas de evaluación incrementó las fuentes de retroalimentación controlando la carga de trabajo de los docentes y de los alumnos. La mayor parte de alumnos pudo recibir el feedback de dos revisiones realizando solo una. Además, la evaluación entre iguales ayudó a los estudiantes a conocer en profundidad el instrumento de evaluación y entender mucho mejor el TF. Si bien los alumnos tenían a su disposición el instrumento de evaluación y conocían los criterios y la tarea de evaluación desde el inicio y además tenían una guía con descripciones pormenorizadas de ese instrumento de evaluación, no todos habían consultado con atención esa información. Por lo demás, este conocimiento sirvió para preparar una tarea de autoevaluación que realizaron con la entrega final usando, aquí también, el mismo instrumento de evaluación. El diseño consigue que la tarea quede perfectamente alineada con la evaluación y que los alumnos conozcan y comprendan los criterios de evaluación y las expectativas de los docentes respecto a qué se considera una entrega de calidad.

Los resultados de los que disponemos no nos permiten mostrar el impacto del feedback recibido en la calificación final y esto podría ser considerado una limitación. Sin embargo, hemos destinado esta comunicación a demostrar que una planificación sistemática e intencional de la retroalimentación puede mejorar la calidad del feedback. Hemos presentado la idea de que el feedback puede ser enfocado como algo que puede ser diseñado y de que este es un enfoque apropiado para guiar y apoyar a los profesores en la integración del feedback en su práctica docente. Los resultados presentados muestran el impacto positivo sobre la calidad del feedback de la aplicación de los principios seleccionados al diseño de tareas de retroalimentación. Este enfoque funciona como un andamiaje que ayuda al profesor en la toma de decisiones. Además de mejorar la calidad del feedback, sirve también para involucrar al alumno en la evaluación e integrar la evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Conclusiones

¿Se puede planificar la retroalimentación? ¿Se puede mejorar la calidad del feedback y el uso que se hace de él a través del diseño? Al contrario de lo que dictan las ideas tradicionales y las prácticas mayoritarias en la Educación Superior, nosotros creemos que la retroalimentación se puede planificar y así mejorar la calidad del feedback. Como paso previo es necesario incorporar los avances que se han hecho en investigación sobre el tema en los últimos años y, luego, plantear unos principios para diseñar el feedback. Siguiendo esta idea, hemos presentado el enfoque que llamamos “feedback by design”. Los resultados obtenidos confirman las posibilidades de este enfoque a la hora de mejorar los procesos de feedback. Aunque, en esta comunicación, no se presentan resultados sobre el impacto sobre el aprendizaje, sí que contiene suficiente información sobre la mejora de la evaluación formativa y la calidad del feedback. Hemos visto que el proceso sistemático de diseño puede servir para integrar el feedback en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para mejorar la utilidad de la información recibida y para apoyar al alumno en las acciones de recepción, interpretación y utilización del feedback recopilado. Para un docente, este enfoque sirve de andamiaje en el proceso de toma de decisiones en el que consiste toda acción de planificación. Aplicando estos principios se consigue que este proceso sea sistemática e informado y, esto a su vez, mejora los resultados.

La experiencia presentada muestra claramente que el feedback y, por extensión la evaluación formativa, es indisociable del resto de prácticas de evaluación y de enseñanza. Tendemos, quizá movidos por un afán didáctico, a presentar la evaluación sumativa y formativa como elementos separados. Como hemos mostrado, la evaluación sumativa es un soporte para el diseño del feedback y no es posible una buena tarea de feedback sin no hemos hecho una buena planificación de la evaluación sumativa. ¿Cómo se podría alinear el feedback con los criterios de evaluación si no tenemos claros esos criterios? ¿Qué podríamos retroalimentar sin un producto o una actuación previa del alumno? ¿Cómo podría un estudiante utilizar el feedback si no tiene la oportunidad de mejorar un producto o actuación previa? El enfoque “feedback by design” presentado en esta comunicación es una forma de considerar estas relaciones y tomar decisiones al respecto en el proceso.

Por último, señalamos la necesidad de mejorar las competencias relacionadas con el feedback (Boud & Dawson, 2021) de los profesores a través de la formación. El enfoque presentado es una herramienta útil porque ayuda en este proceso de formación, aportando un método -basado en principios heurísticos extraídos de la investigación- que orienta el trabajo de planificación adaptándose a diferentes situaciones de enseñanza y permitiendo un amplio margen de acción al docente.

4. Referencias

- Bearman, M., Dawson, P., Dawson, P., Bennett, S., Hall, M., & Molloy, E. (2016). Support for assessment practice: developing the Assessment Design Decisions Framework. *Teaching in Higher Education, 21*(5), 545–556. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1160217>
- Boud, D., & Dawson, P. (2021). What feedback literate teachers do: an empirically-derived competency framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 1–14*. <https://doi.org/10.1080/02602602>
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 38*(6), 698–712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Cabrera, N., & Mayordomo, R. M. (2016). *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de tecnología*. Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona.
- Carless, D. (2018). Feedback loops and the longer-term: Towards feedback spirals. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 44*(5), 705–714. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1531108>
- Carless, D., & Boud, D. (2019). The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 12*(1), 24–37. <https://doi.org/http://eric.ed.gov/?id=EJ1212986>
- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., & Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 44*(1), 25–36. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1467877>
- Ferrel, G., & Smith, R. (2022). *Designing learning and assessment in a digital age*. <https://www.jisc.ac.uk/guides/designing-learning-and-assessment-in-a-digital-age>
- García-Jiménez, E., Ibarra-Sáiz, M. S., & Rodríguez-Gómez, G. (2012). *Guía PROAlevel_DI. Diseño e implementación de la retroalimentación y proalimentación en la universidad. Producto del Proyecto PROAlevel*. <http://avanza.uca.es/proaleval/index.php/guias.html>
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education, 1*, 3–31.
- Gould, J., & Day, P. (2013). Hearing you loud and clear: student perspectives of audio feedback in higher education. <Http://Dx.Doi.Org/10.1080/02602938.2012.660131>, *38*(5), 554–566. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.660131>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Henderson, M., & Phillips, M. (2014). Technology enhanced feedback on assessment. *Australian Computers in Education Conference 2014*. <http://acec2014.acce.edu.au/session/technology-enhancedfeedback-assessment>

- Henderson, M., Ryan, T., & Phillips, M. (2019). The challenges of feedback in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1237–1252. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1599815>
- Ibarra-Sáiz, M. S., & Rodríguez-Gomez, G. (2016). *Guía Innovar en evaluación en la Educación Superior*. EVALfor-Grupo de Investigación. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.3925.8488>
- Ibarra-Sáiz, M. S., & Rodríguez-Gómez, G. (2011). Los procedimientos de evaluación. In *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior* (pp. 57–78). Narcea.
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gomez, G., & García-Jiménez, E. (2012). *Guía PROALeval_EV. Evaluación de los procesos de retroalimentación y proalimentación en la universidad. Producto del Proyecto PROALeval*. <http://avanza.uca.es/proaleval/index.php/guias.html>
- JISC. (2010). *Effective Assessment in a Digital Age. A guide to technology-enhanced assessment and feedback*. HEFCE. http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearning/digiassass_eada.pdf
- JISC. (2015). *Transforming assessment and feedback with technology*. <https://www.jisc.ac.uk/guides/transforming-assessment-and-feedback>
- Lukas Mujika, J. F., Santiago Etxeberria, K., Lizasoain Hernández, L., & Etxeberria Murigiondo, J. (2017). Percepciones del alumnado universitario sobre la evaluación. *Bordon. Revista de Pedagogía*, 69(1), 103–122. <https://doi.org/https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.43843>
- Mahoney, P., Macfarlane, S., & Ajjawi, R. (2019). A qualitative synthesis of video feedback in higher education. *Teaching in Higher Education*, 24(2), 157–179. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1471457>
- McCarthy, J. (2015). Evaluating written, audio and video feedback in higher education summative assessment tasks. *Issues in Educational Research*, 25(2), 153–169.
- Nicol, D., & MacFarlane-Dick, D. (2007). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Oliver, R. (2006). Exploring strategies for online teaching and learning. *Distance Education*, 20(2), 240–254. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/0158791990200205>
- Oliver, R. (2001). Seeking best practice in online learning: Flexible Learning Toolboxes in the Australian VET sector. *Australasian Journal of Educational Technology*, 17(2), 204–222. <https://doi.org/10.14742/AJET.1791>
- Oliver, R., & Herrington, J. (n.d.). *Teaching and learning online: a beginner's guide to e-learning and e-teaching in higher education*. Edith Cowan University.
- Panadero, E., Fraile, J., Fernández Ruiz, J., Castilla-Estévez, D., & Ruiz, M. A. (2019). Spanish university assessment practices: examination tradition with diversity by faculty. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(3), 379–397. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1512553>

- Price, M., Handley, K., Millar, J., & O'Donovan, B. (2010). Feedback: All that effort, but what is the effect? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277–289. <https://doi.org/10.1080/02602930903541007>
- Ramani, S., Könings, K. D., Ginsburg, S., & van der Vleuten, C. P. (2019). Feedback Redefined: Principles and Practice. *Journal of General Internal Medicine*, 34(5), 744–749. <https://doi.org/10.1007/s11606-019-04874-2>
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28, 4–13. <https://doi.org/10.1002/bs.3830280103>
- Rodriguez-Gomez, G., & Ibarra-Sáiz, M. S. (2016). *Guía Diseñar procedimientos de evaluación en la Educación Superior*. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.1844.9524>
- Rodríguez-Gómez, G., & Ibarra-Sáiz, M. S. (2015). Assessment as Learning and Empowerment: Towards Sustainable Learning in Higher Education. In M. Peris-Ortiz & J. M. Merigó Lishahl (Eds.), *Sustainable Learning in Higher Education. Developing Competencies for the Global Marketplace* (Issue March, pp. 1–20). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9>
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd edition). Pearson.
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Rowntree, J., & Parker, M. (2017). ‘It’d be useful, but I wouldn’t use it’: barriers to university students’ feedback seeking and recipience. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2026–2041. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130032>
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology*, 10(January), 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>