

# Capítulo 1

## **Diseñar el *feedback* para promover el diálogo**

David Carless  
Universidad de Hong Kong

## Introducción

El *feedback* puede ser un importante catalizador para la mejora. Para dar apoyo al desarrollo continuado del trabajo en curso, es fundamental proveer al estudiante con aportaciones útiles que le permitan ver los problemas desde nuevas perspectivas. En la educación superior, sin embargo, hay múltiples evidencias de diferentes contextos de que los estudiantes y profesorado recelan acerca de cómo se están realizando los procesos de *feedback* actualmente (Boud y Molloy, 2013). Los estudiantes, a menudo, perciben que el *feedback* llega demasiado tarde para ser útil; que con frecuencia no se puede conectar con la tarea; y que hay pocas oportunidades para aplicar la información recibida para mejorar la tarea o proceso que se realizan (Carless, 2006). Tanto los profesores como los estudiantes experimentan frustración con estas limitaciones de los efectos positivos del *feedback* (Boud y Molloy, 2013); y los desafíos surgen acerca de cómo generalmente se organiza el *feedback* en la educación superior, incluyendo la barrera estructural que supone que la mayoría de las actividades de evaluación se dan al final de las asignaturas o cursos (Yang y Carless, 2013).

Dada la importancia del *feedback* para el aprendizaje, se impone la necesidad de pensar en nueva manera de diseñar los procesos de *feedback*. El objetivo de este capítulo es trazar algunas estrategias de diseño del *feedback* como proceso de diálogo, concretamente, identificando cómo los estudiantes pueden tomar un papel más activo en la búsqueda, generación y uso del *feedback*. Para que sea sostenible, el *feedback* no puede recaer única o principalmente en el profesor, sino que se necesitan nuevas formas, estrategias para que el estudiante pueda desarrollar su propia capacidad para hacer juicios fundamentados (Carless *et al.*, 2011).

En primer lugar, quisiera exponer los significados del *feedback*. Un aspecto central de mi posición respecto a este tema es concebir el *feedback* como un proceso y no como un producto que se entrega a los estudiantes al final. Los procesos de *feedback* incluyen información que, por lo general, proviene de un compañero, un profesor o uno mismo, pero el proceso también promueve y precisa de la implicación del estudiante, y ésta se produce cuando el estudiante se involucra activamente en la interpretación y la comprensión del *feedback* recibido.

Sobre la base de estas premisas, defino el *feedback* de la siguiente manera:

El *feedback* implica procesos dialógicos mediante los cuales los estudiantes dan sentido a la información que tienen proveniente de diversas fuentes y, todo ello, lo utilizan para mejorar sus estrategias de trabajo y de aprendizaje.

La implicación activa de los estudiantes en el uso del *feedback* es fundamental porque sólo si existe se producen verdaderos bucles de retroalimentación exitosos. Uno de los problemas que a menudo se produce es que el *feedback* contiene mucha información y muy útil que luego no es utilizada adecuadamente por el estudiante (Boud y Molloy, 2013). Las formas de transmisión del *feedback* tienen limitaciones análogas a las que presentan las formas de transmisión pedagógica (Sadler, 2010). En este sentido, el *feedback* meramente explicativo no será capaz de provocar la implicación del estudiante para que actúe según la información que se le ha proporcionado.

En el siguiente apartado, se contextualiza el *feedback* dentro de un conjunto más amplio de influencias, como la pedagogía y la evaluación. Luego, en el apartado principal del capítulo, se analizan cinco maneras de diseñar los procesos de *feedback* para que puedan operar de manera dialógica. Finalmente, se plantean algunos retos para el *feedback* dialógico, cómo podrían abordarse y, en el apartado de conclusiones, se resumen algunos mensajes clave. Este capítulo es una versión ampliada del material que se publicará próximamente como pieza complementaria de la obra principal (Carless, D., en prensa, a).

### **Contextualización de los procesos de *feedback***

Los procesos de *feedback* son más que una mera retroalimentación sobre una tarea, son parte de una red más amplia de factores que incluyen el currículum, la pedagogía y la evaluación. Los intercambios de *feedback* exitosos dependen, en gran medida, de que se establezca una relación positiva entre los participantes, lo cual suele suponer un gran reto en la educación superior, a menudo despersonalizada.

Los procesos de *feedback* deben ser vistos como una parte integral del currículum y no como algo que llega al final. El *feedback* debe estar integrado en el diseño curricular de manera que pueda establecer oportu-

nidades para que los estudiantes se involucren realmente con el *feedback* y se lleven a cabo diálogos productivos sobre el trabajo académico. De acuerdo con esta perspectiva, también existen dimensiones pedagógicas del *feedback* que evolucionan a partir de cómo los profesores interpretan su papel en el proceso de instrucción. En este sentido, una concepción de la enseñanza centrada principalmente en la transferencia de información (Prosser y Trigwell, 1999) puede dar a formas de *feedback* controlado por los profesores en el que, por ejemplo, se dé solamente la corrección de conceptos erróneos. Una visión más constructivista de la enseñanza, enfocada en estimular el cambio conceptual en el pensamiento entre los estudiantes (Prosser y Trigwell, 1999) sugiere un papel más activo del estudiante en el proceso de *feedback* y de aprendizaje, y no tendría que limitarse a la corrección de errores.

La forma en que las secuencias de evaluación están diseñadas puede ser un facilitador importante o bien un factor de inhibición para el *feedback* dialógico. Cuando hay una serie acumulativa de tareas en un curso, hay un mayor potencial para la retroalimentación de una tarea a la siguiente. Con este tipo de diseños de evaluación, los estudiantes se implican más activamente con los mensajes de *feedback* que reciben, ya que pueden utilizarlos a lo largo del proceso para mejorar su propio desempeño. Por el contrario, un único examen o ensayo al final del semestre pueden tener algunas ventajas pragmáticas o académicas, pero estas formas de evaluación son menos propensas a promover procesos de *feedback* productivos a no ser que los profesores sean particularmente imaginativos en sus diseños de *feedback*.

La pedagogía de los procesos de *feedback* también implica problemas relacionales, como la atención, la confianza, el clima en el aula y las relaciones entre los participantes. Los aspectos relacionales del *feedback* son importantes ya que es un aspecto destacado de la comunicación interpersonal. Cuando las acciones de los profesores indican que se preocupan por sus alumnos, la posibilidad de participación de los estudiantes a través de *feedback* se ve reforzada (Sutton, 2012).

A menudo se pueden dar tensiones entre el *feedback* crítico, con el que se corre el riesgo de dañar la autoestima del destinatario y el *feedback* más alentador que puede dejar de estimular las mejoras deseadas. Los

comentarios constructivos honestos son más útiles que la alabanza vacía, pero es una línea difícil de dibujar (Molloy, Borrell-Carrió y Epstein, 2013). Lo que una persona considera crítica constructiva, otra puede considerarla hiriente (Carless, 2006). Cuando se proporciona un comentario que busca ir más allá de forma constructiva, conviene reiterar que el objetivo es ayudar al estudiante a crecer. La confianza se desarrolla cuando el estudiante percibe que quien le facilita el *feedback* tiene buena fe (Carless, 2013a). Por el contrario, la desconfianza puede surgir de quien provee del *feedback* de forma amenazante, inaccesible o dogmática (Orsmond, Feliz y Reiling, 2005).

### La implementación del *feedback* dialógico

En este apartado, se exponen cinco formas en las que los procesos de *feedback* pueden operar de manera dialógica: ciclos integrados de orientación y *feedback*; *feedback* entre iguales; *feedback* mediado por la tecnología; *feedback* interno; y *feedback* escrito generado por el profesor.

#### Orientación como *feedback*

Uno de los principales problemas que los estudiantes perciben en relación al *feedback* es que, a menudo, les llega demasiado tarde para poderlo utilizar, especialmente si los comentarios son sumativos y en relación a evaluaciones realizadas al final de semestre. Este problema se agrava cuando los estudiantes tienen dificultades para usar o aplicar el *feedback* de una asignatura a otra, si las imparten profesores diferentes. Una estrategia pedagógica útil para hacer frente a este problema es proporcionar ciclos integrados de orientación y *feedback* dentro de la programación regular del curso (que integra diversas asignaturas) (Hounsell *et al.*, 2008). Los estudiantes valoran que se les proporcionen directrices sobre lo que se espera de ellos; que se les de apoyo en la comprensión de los criterios; que se les asesore sobre cómo podrían afrontar tareas; y, en definitiva, que se les provea de consejos preventivos basados en el conocimiento que tiene el profesor de los problemas más comunes que se les plantean a los estudiantes, a partir de su experiencia previa con tareas similares.

Una parte importante del proceso de orientación consiste en clarificar objetivos, expectativas y estándares. Una estrategia útil es involucrar a los estudiantes en la generación de criterios o rúbricas: estos procesos

suelen involucrar a los estudiantes en la determinación de lo que caracterizaría un buen rendimiento. Cuando los estudiantes se implican en la elaboración de criterios, también están empezando a explorar los estándares y a hacerse cargo de cómo van a ser evaluados.

Probablemente serán muy útiles las muestras de buenos trabajos realizados por estudiantes, es decir, ejemplos de desempeño de cohortes anteriores o paralelas. Los ejemplos de buenas prácticas son manifestaciones concretas de la calidad que se pide (Sadler, 2010). El análisis dialógico de tales muestras puede desempeñar un papel importante en el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para apreciar un trabajo de calidad. Dichos ejemplos pueden ser analizados a través de los siguientes pasos: la discusión entre pares de dos o más ejemplos para identificar las fortalezas y debilidades de las muestras; y cómo podrían mejorarse; La posterior discusión, dirigida por el profesor, sobre los ejemplos ayuda a los estudiantes a calibrar sus juicios con los del experto (To y Carless, 2015); y, finalmente, una fase en la que los estudiantes puedan expresar lo que han aprendido de los ejemplos, lo cual puede revertir en sus propios trabajos.

Una estrategia complementaria consiste en el uso de evaluaciones que se muestran (Hounsell *et al.*, 2008) en las que el trabajo del estudiante es visible abiertamente para los compañeros de clase en lugar de permanecer en privado. Las presentaciones orales, carteles y proyectos en grupo ya son, de por sí, visibles en gran parte, lo cual facilita las oportunidades para el diálogo, la retroalimentación de los compañeros y la clarificación de los estándares de calidad del desempeño. Estos estándares actúan como guía al permitir a los estudiantes la autoevaluación de su propio desempeño en comparación con la del resto.

### ***Feedback* entre iguales**

El *feedback* de los compañeros o la revisión por pares involucra a los estudiantes en la elaboración de valoraciones sobre el trabajo de otro. Los estudiantes aprenden mucho durante el proceso de examinar y valorar las tareas de sus compañeros, de realizar la identificación de fortalezas, debilidades y áreas de mejora. Tales procesos comienzan a sensibilizar a los estudiantes sobre lo que supone un buen rendimiento y las diferencias entre su trabajo y el de otros. Por otro lado, el *feedback*

entre iguales suele estar disponible más rápidamente y en mayor cantidad, en comparación con la aportación del profesor de quien, aunque tenga más autoridad, su *feedback* tarda más tiempo en llegar.

Los estudiantes a menudo se resisten a la evaluación por pares utilizando calificaciones, ya que no se sienten cómodos asignando notas a sus amigos y compañeros de clase (Liu y Carless, 2006). Esta es la razón por la que el *feedback* entre pares suele ser más eficaz que la evaluación por pares. También, a veces, se produce una resistencia de los estudiantes a recibir los comentarios de los compañeros porque les preocupa que no sean suficientemente detallados y algunos incluso temen que no sean comentarios hechos en serio. Un contra-argumento importante es que los procesos de revisión por pares van más allá de la utilidad de la recepción de comentarios individuales específicos. La revisión por pares abre nuestros horizontes a diferentes formas de hacer las cosas y nos permite comparar nuestro enfoque al de los demás. Nos puede recordar lo que estamos haciendo bien y también nos sensibiliza sobre las áreas clave de mejora.

Uno de los hallazgos clave de la investigación es que la elaboración de *feedback* sobre el trabajo de los compañeros suele ser aún más beneficioso que el hecho de recibir dichos comentarios, porque supone una implicación cognitiva superior. En este sentido, nos estamos refiriendo a la participación en los procesos cognitivos de orden superior, como la aplicación de criterios, el diagnóstico de problemas y la propuesta o sugerencia de soluciones (Nicol, Thomson y Breslin, 2014). Este es un argumento importante para la justificación del *feedback* entre compañeros, el cual debería explicarse a los estudiantes para que tengan claros los posibles beneficios de la participación en la revisión por pares. Así pues, la participación de los estudiantes en los procesos de revisión por pares debería ser un componente central del diseño de asignaturas (Sadler, 2010).

### **Feedback mediado por la tecnología**

La tecnología tiene un potencial considerable para promover el diálogo durante el proceso de *feedback*, sobre todo, cuando es la pedagogía en lugar de la tecnología la que impulsa y dirige dicho proceso. Los Sistemas de gestión del aprendizaje (*Learning Management Systems* o LMS), como por ejemplo *Moodle*, se pueden utilizar para almacenar el *feedback*, y a



los estudiantes se les puede requerir para que muestren cómo están utilizando el *feedback* de tareas anteriores en la realización de las actuales. Los foros de discusión que tienen estos sistemas LMS permiten a los estudiantes involucrarse en diálogos o debates sobre el contenido de la asignatura o el trabajo que se está realizando. Estos debates son a menudo más motivadores para los estudiantes cuando se incluye algún tipo de incentivo, como por ejemplo, evaluar la participación (Carless, 2015).

Las redes sociales, como *Facebook* o *Twitter*, también se utilizan cada vez más para promover la interacción académica. Facebook tiene una serie de ventajas, como por ejemplo que los estudiantes les resulta más atractivo, más familiar y fácil de usar y navegar que *Moodle* (Deng y Tavares, 2013). Si los estudiantes quieren utilizar *Facebook* para la interacción académica o prefieren reservar su uso para la interacción social sigue siendo un aspecto discutible.

La revisión por pares también se puede promover y facilitar a través de la tecnología. Por ejemplo, dentro del paquete de aplicaciones *Turnitin*, *PeerMark* puede ser configurado para permitir a los estudiantes leer, revisar y evaluar las presentaciones de uno o más de sus compañeros de clase. A través de dispositivos móviles se pueden facilitar sondeos o encuestas de opinión de los estudiantes (Stowell, 2015). Estas respuestas de los estudiantes se pueden utilizar para promover la discusión entre pares, para que los profesores sepan el progreso que se está produciendo en términos de aprendizaje y puedan proporcionar una respuesta inmediata. Estas estrategias están también relacionadas con los principios pedagógicos de la revisión por pares, y la orientación integrada y el *feedback*, como se ha mencionado anteriormente.

El marcado electrónico y la inserción de comentarios a través de la función de "Control de cambios" de *Word* o las anotaciones en documentos PDF parecen ser estrategias populares entre los estudiantes, y sin embargo sigue provocando ciertas resistencias entre el profesorado (Glover *et al.*, 2015). Este tipo de métodos pueden mejorar los tiempos de entrega del *feedback*, así como permitir que dicho *feedback* se distribuya a través del LMS o del correo electrónico. Este tipo de estrategias e instrumentos aumentan la probabilidad de que los estudiantes participen en el proceso de *feedback*.



Otra tendencia reciente es la de proporcionar el *feedback* a través de audio o de vídeo. Los profesores graban comentarios verbales sobre el trabajo de los estudiantes y luego envían el archivo electrónicamente (Henderson y Phillips, 2015). Este tipo de comentarios se asemeja más a un diálogo y mejora la percepción del estudiante sobre la preocupación del docente por su progreso y también parece ser que podría mejorar las relaciones entre los participantes (Knauf, 2015). El impacto de los comentarios de audio en el aprendizaje de los estudiantes todavía no ha sido demostrado (Lunt y Curran, 2010). Con el fin de cerrar los procesos iterativos de *feedback*, puede ser útil estimular la respuesta y la acción de los estudiantes a través del audio. Una estrategia relevante podría ser la de requerir a los estudiantes alguna respuesta sobre los comentarios recibidos en audio o de vídeo por ejemplo, a través de un video o grabación de pantalla (*screencasts* o *video screen capture*).

### **Feedback interno**

Por *feedback* interno me refiero al diálogo interno o la propia supervisión en la que los estudiantes participan cuando están trabajando en una tarea. Todos los estudiantes están produciendo *feedback* interno cuando trabajan en las tareas y actividades de evaluación, pero muchos estudiantes no son capaces de realizar una autosupervisión eficaz. El desarrollo de la capacidad de los estudiantes para supervisarse a sí mismos es congruente con uno de los objetivos principales de los procesos de *feedback* que es promover la mejora de la capacidad de autoevaluación de los estudiantes de su propio trabajo (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006).

Los estudiantes agudizan su capacidad de autoevaluar su propio desempeño cuando se les implica en actividades que los involucran en la toma de decisiones académicas; el desarrollo de una mejor comprensión de lo que debería ser un buen trabajo; qué diferencias hay entre las diferentes entregas que ha hecho; y las estrategias para acortar o hacer desaparecer la brecha entre dichas entregas. El *feedback* de los compañeros y el análisis de ejemplos de trabajos realizados por los alumnos son dos procesos ya mencionados que apoyan, sin duda, estos desarrollos.

El desarrollo de los estudiantes de la capacidad de emitir juicios razonados debe integrarse sistemáticamente en los programas de pregrado. Hay claras evidencias de que los estudiantes pueden llegar a ser más precisos al juzgar su propio rendimiento, en relación a los estándares

existentes, si se les facilitan ocasiones para autoevaluarse (Boud, Lawson y Thompson, 2015). Mejorar la capacidad del estudiante para emitir juicios y autoevaluarse con eficacia es, sin duda, una de las cosas más útiles que los profesores pueden hacer.

### **Feedback dialógico escrito**

Incluso dentro de lo que serían los sistemas convencionales de calificación del trabajo escrito del estudiante, es factible diseñar algún tipo de diálogo. En la portada de sus tareas, a los estudiantes se les puede pedir que indiquen aquellos aspectos sobre los que les gustaría recibir *feedback* (Nicol, 2010). Este tipo de petición los conduce a pensar en su trabajo y a empezar a desarrollar asociaciones entre la evaluación y la calificación. Los profesores también pueden ahorrar tiempo, e invertirlo en enfocar sus comentarios sobre las cuestiones identificadas por los estudiantes. En demasiadas ocasiones, el *feedback* se basa en lo que el maestro quiere decir, en lugar de en las necesidades e intereses de los estudiantes (Carless, 2013b).

Otra variante de esta misma estrategia sería que, en la portada, los estudiantes incluyan un resumen sobre cómo han abordado los comentarios anteriores que han recibido en la actual tarea. De esta manera, se promueve que los estudiantes construyan un sentido acumulativo del *feedback* en el que están participando y que indiquen la forma en que están actuando en los mensajes de comentarios. Este tipo de estrategias es un reto para ellos, pero si se lleva a cabo de manera eficaz apoyaría, sin duda alguna, el desarrollo de su alfabetización en relación al *feedback* (Carless, 2015; Sutton, 2012).

Una buena y útil manera de pensar acerca del *feedback* escrito es utilizar la taxonomía de las cuatro categorías de componentes de *feedback* propuestas por Chetwynd y Dobbyn (2011). Las cuatro categorías de los comentarios sobre el trabajo del estudiante son: comentarios retrospectivos acerca del contenido; comentarios sobre futuras acciones que pueden alterar el contenido; comentarios retrospectivos acerca de las habilidades; y comentarios que tienen la intención de alterar las habilidades prácticas. Los comentarios sobre cambios futuros, especialmente los relacionados con las habilidades, son más propensos a ser útiles para provocar avances en el trabajo de los estudiantes, mientras

que los comentarios retrospectivos son más propensos a ayudar a los estudiantes a entender las fortalezas y debilidades de su trabajo y las razones por las cuales ha obtenido una valoración en particular.

Como se sugirió anteriormente, el diseño de las tareas de evaluación también puede facilitar a los estudiantes oportunidades para captar y aplicar el *feedback* escrito. Cuando hay ciclos iterativos de redacción, revisión y repetición de tareas, hay más posibilidades de que el estudiante actúe en consecuencia del *feedback* por escrito que ha recibido de los profesores o compañeros. El *feedback* escrito que plantea preguntas en lugar de recoger lo que el profesor piensa, como si fuera un juicio final, contiene mayor potencial para el desarrollo del diálogo.

### Los desafíos del *feedback* dialógico

En este apartado, expongo algunos de los principales retos que supone el *feedback* dialógico y cómo pueden ser abordados institucionalmente por estudiantes y por profesores. La evaluación y el *feedback* a menudo están influenciados por factores contextuales, incluyendo las normas de la disciplina, la propia historia de las instituciones y otros factores locales. El progreso a menudo depende del compromiso, el liderazgo y los conocimientos previos sobre evaluación que tenga el personal (Carless, D., en prensa, b).

Hay una barrera institucional obvia que se produce en clases de gran tamaño ya que parece que no favorecen los procesos de *feedback* intensivos. En este capítulo he hecho énfasis en el *feedback* entre iguales, la autoevaluación y el *feedback* mediado y potenciado por la tecnología, todo ello como herramientas prácticas que tienen el potencial de aliviar, cuando no superar totalmente, los retos que plantea la enseñanza de clases de gran tamaño. Otras barreras institucionales incluyen la falta de tiempo, o el hecho de no tener recursos e incentivos, lo cual se suma a la necesidad de muchos miembros del profesorado de dar prioridad a la investigación.

Un ejemplo de discurso institucional negociado y consensuado sobre el *feedback* es el de la Universidad de Strathclyde, donde el personal y el sindicato de estudiantes trabajaron juntos en "el *feedback* es una campaña de diálogo" (Draper y Nicol, 2013). Una tendencia emergente

en varias universidades británicas es la de ampliar el alcance de la enseñanza a la concesión de premios de excelencia que incluyen otros elementos diferentes a los tradicionales como, por ejemplo, el "premio al mejor *feedback*". Esto supone el reconocimiento de las buenas prácticas de *feedback* y refuerza su imagen erigiéndola en cuestión importante, digna de atención.

Los estudiantes no siempre pueden participar con sus compañeros de forma académica y con éxito o, en ocasiones, puede que carezcan de la motivación necesaria para realizar el duro trabajo que supone la reflexión profunda sobre su desempeño. Ellos prefieren usar los medios sociales y la tecnología para el ocio en lugar de para el trabajo académico. Este tipo de factores tienen una relación directa con la participación de los estudiantes. Las formas de promover el compromiso de los estudiantes a través del *feedback* incluyen el desarrollo de un determinado clima en clase en el que se promueve que los compañeros den y reciban *feedback* entre ellos y que reflexionen sobre su progreso. Los profesores necesitan tener fe en que los estudiantes quieren mejorar y que están dispuestos a generar y usar el *feedback* para su propia mejora.

En el ámbito docente, una barrera es la moderación de la evaluación y la falta de conocimientos sobre *feedback*. Sólo una minoría de profesores ha pensado cuidadosamente acerca de secuencias de las tareas de evaluación y de los procesos de *feedback* eficaces. Para algunos, el *feedback* se equipara a la calificación que generalmente se considera como una tarea académica desagradable. El *feedback* como diálogo (dialógico) es mejor implementarlo en procesos de enseñanza y aprendizaje reflexivos, críticos y con una docencia centrada en el estudiante. A menudo, esto no es nada fácil a la vista de las múltiples exigencias de la vida académica. El profesor que tiene conocimientos suficientes sobre evaluación involucra a los estudiantes en la comunicación y la negociación en torno a los procesos de *feedback* y promueve que construyan los andamiajes de su evaluación y que adquieran los conocimientos necesarios sobre *feedback* de tal manera que tengan claro su papel activo en la búsqueda del contenido y de las estrategias de aprendizaje, comprometiéndose a la utilización y aplicación del *feedback*.

Las prácticas analizadas en este capítulo están orientadas a producir una carga de trabajo que podríamos denominar neutral. En este sentido, los

profesores tienen que centrar sus esfuerzos en aquellos aspectos en los que el *feedback* tiene más potencial y pasar menos tiempo en las tareas de calificación que la literatura nos indica que son improductivas. Estos aspectos incluyen más actividades dialógicas en clase, que apoyan el desarrollo de la capacidad de evaluación del estudiante, y dedicar menos tiempo a la transmisión unidireccional de comentarios después de completar una asignatura. Probablemente, también existe la necesidad de proveer a los estudiantes de más comentarios al inicio de sus estudios y, correspondientemente, menos al final del programa (Carless, 2015).

## Conclusiones

Los procesos de retroalimentación eficaces van más allá de los comentarios y la calificación, ya que contemplan características del diseño de las asignaturas que tienen en cuenta conjuntos de influencias más amplios que incluyen, no sólo el diseño de la asignatura, también las políticas y prácticas de evaluación, cómo se enfoca la enseñanza y el aprendizaje, y las relaciones entre los participantes.

El *feedback* es una forma contextualizada de la comunicación social en la que se debe tener cuidado con las recetas y poner énfasis en los contextos y las barreras en los que se produce dicho *feedback* (Telio, Ajjawi y Regehr, 2015). Al margen de esta advertencia, las prácticas prometedoras de procesos de *feedback* dialógicos deberían implicar principalmente:

- La activación de la función de los estudiantes en la búsqueda, generación y uso del *feedback*.
- La integración en el *feedback*, en la evaluación y en el diseño de las tareas de la capacidad crítica y de autoevaluación de los estudiantes.
- La discusión a tiempo del trabajo de los estudiantes, incluida la orientación en clase, el *feedback* entre pares y el diálogo potenciado por la tecnología.
- La creación de climas en la clase que fomentan y facilitan todo lo anterior.

Las investigaciones futuras deberían tener carácter longitudinal, centrarse en los efectos del *feedback* sobre los estudiantes y analizar la implementación a gran escala de los diseños de *feedback*. El rol del profesorado y de la alfabetización de los estudiantes en relación al *feedback* facilitan investigaciones que necesitan de un examen más detallado.

## Referencias

Boud, D., Lawson, R. y Thompson, D. (2015). The calibration of judgment through self-assessment: disruptive effects of assessment patterns. *Higher Education Research and Development*, 34(1), 45-59.

Boud, D. y Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712.

Carless, D. (2006). Differing perceptions in the *feedback* process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233.

Carless, D. (2009). Trust, distrust and their impact on assessment reform. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34(1), 79-89.

Carless, D. (2013a). Trust and its role in facilitating dialogic *feedback*. In D. Boud y L. Molloy (Eds.), *Feedback in Higher and Professional Education* (p.90-103). London: Routledge.

Carless, D. (2013b). Sustainable *feedback* and the development of student self-evaluative capacities. In S. Merry, M. Price, D. Carless y M. Taras (Eds.), *Reconceptualising Feedback in Higher Education: Developing Dialogue with Students* (p.113-122). London: Routledge.

Carless, D. (2015). *Excellence in university assessment: Learning from award-winning practice*. London: Routledge.

Carless, D. (en prensa, a). *Feedback* as dialogue. In M. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Dordrecht: Springer.

Carless, D. (en prensa, b). Scaling up assessment for learning: progress and prospects. In D. Carless, S. Bridges, C.K.W. Chan y R. Glofcheski (Eds.), *Scaling up Assessment for learning in Higher Education*. Dordrecht: Springer.

Carless, D., Salter, D., Yang, M. y Lam, J. (2011). Developing sustainable *feedback* practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395-407.

Chetwynd, F. y Dobbyn, C. (2011). Assessment, *feedback* and marking guides in distance education. *Open Learning*, 26(1), 67-78.

Deng, L. y Tavares, N. (2013). From Moodle to Facebook: Exploring students' motivation and experiences in online communities. *Computers and Education*, 68, 167-176.

Draper, S. y Nicol, D. (2013). Achieving transformational or sustainable educational change. In S. Merry, M. Price, D. Carless y M. Taras (Eds.), *Reconceptualising Feedback in Higher Education: Developing Dialogue with Students* (p.190-203). London: Routledge.

Glover, I., Parkin, H., Hepplestone, S., Irwin, B. y Rodger, H. (2015). Making connections: technological interventions to support students in using, and tutors in creating, assessment *feedback*. *Research in Learning Technology*, 23: 27078.

<http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v23.27078> Consultado el 11 de noviembre de 2015

Henderson, M., y Phillips, M. (2015). Video-based *feedback* on student assessment: scarily personal. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(1), 51-66.

Hounsell, D., McCune, V., Hounsell, J. y Litjens. J. (2008). The quality of guidance and *feedback* to students. *Higher Education Research and Development*, 27(1), 55-67.

Knauf, H. (2015). Reading, listening and feeling: audio *feedback* as a component of an inclusive learning culture at universities. *Assessment and Evaluation in Higher Education*.

Liu, N. y Carless, D. (2006). Peer *feedback*: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290.

Lunt, T. y Curran, J. (2010). 'Are you listening, please?' The advantages of electronic written *feedback* compared to written *feedback*. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(7), 759-769.



Molloy, E., Borrell-Carrio, F. y Epstein, R. (2013). The impact of emotions in *feedback*. In D. Boud y E. Molloy (Eds.), *Feedback in Higher and Professional Education* (p. 50-71). London: Routledge.

Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written *feedback* processes in mass higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.

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

Nicol, D., Thomson, A. y Breslin, C. (2014). Rethinking *feedback* practices in higher education: A peer review perspective. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.

Orsmond, P., Merry, S. y Reiling, K. (2005). Biology students' utilization of tutors' formative *feedback*: A qualitative interview study. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), 369-386.

Prosser, M. y Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Philadelphia: Open University Press.

Sadler, D. R. (2010). Beyond *feedback*: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.

Stowell, J. (2015). Use of clickers vs. mobile devices for classroom polling. *Computers and Education*, 82, 329-334.

Sutton, P. (2012). Conceptualizing *feedback* literacy: Knowing, being and acting. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(1), 31-40.

Telio, S., Ajjawi, R. y Regehr, G. (2015). The "Educational Alliance" as a framework for reconceptualising *feedback* in Medical Education. *Academic Medicine*, 90(5), 609-614.

To, J. y Carless, D. (2015). Making productive use of exemplars: Peer discussion and teacher guidance for positive transfer of strategies. *Journal of Further and Higher Education*, DOI: 10.1080/0309877X.2015.1014317.

Yang, M. y Carless, D. (2013). The *feedback* triangle and the enhancement of dialogic *feedback* processes. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 285-297.