



LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA RETROALIMENTACIÓN EN UNA ACTIVIDAD COOPERATIVA

Cañabate, Dolors

Universitat de Girona

Didàctiques Específiques

Plaça Sant Domènec 9, 17004 - GIRONA

dolors.canyabate@udg.edu

Maria Luisa Garcia-Romeu

Universitat de Girona

Ingenieria Mecànica y de la Construcción Industrial

Politécnica II, Campus Montilivi, 17003 - GIRONA

mluisa.gromeu@udg.edu

Anna Menció

Universitat de Girona

Ciencias Ambientales

Ciències, Campus Montilivi, 17003 - GIRONA

anna.mencio@udg.edu

Marta Ministrál

Universitat de Girona

Geografia

St. Domènec, Plaça Ferrater Mora 1, 17004 - GIRONA

marta.ministral@udg.edu

Lluís Nogué

Universitat de Girona

Didàctiques Específiques

Plaça Sant Domènec 9, 17004 - GIRONA

lluís.nogue@udg.edu



ESPACIOS DE APRENDIZAJE: AGENTES DE CAMBIO EN LA UNIVERSIDAD

Marta Planas

Universitat de Girona

Ciències, Campus Montilivi, 17003 - GIRONA

Química

marta.planas@udg.edu

Joan Solé

Universitat de Girona

Economía

Facultat de Ciències Econòmiques i Empresariales, Campus Montilivi, 17003 - GIRONA

joan.sole@udg.edu

1. RESUMEN:

En este trabajo se ha utilizado un cuestionario diseñado por la red de aprendizaje cooperativo de la UdG (XIDAC) con el objetivo de valorar la satisfacción de los estudiantes sobre la retroalimentación después de realizar una actividad de aprendizaje cooperativo en diferentes grados universitarios. Los resultados muestran que los estudiantes perciben de un modo satisfactorio la retroalimentación recibida tanto por los compañeros de su grupo como por la de otros grupos.

2. ABSTRACT:

The cooperative learning network of the UdG (XIDAC) has designed a questionnaire with the aim of assessing students' satisfaction with feedback after undertaking a cooperative learning activity in different university degrees. Results show that students perceive satisfactorily the feedback provided by the members of their own group as well as by the members of the other groups in the class

3. PALABRAS CLAVE: 4-6

aprendizaje cooperativo, retroalimentación, evaluación formativa, grados universitarios

4. KEYWORDS: 4-6

cooperative learning, feedback, formative evaluation, university degrees



ESPACIOS DE APRENDIZAJE: AGENTES DE CAMBIO EN LA UNIVERSIDAD

5. DESARROLLO:

Introducción

La evaluación es una parte inherente a todo proceso educativo, y en este caso, el currículo universitario no es una excepción (Escudero, 2010). La evaluación tiene una doble dimensión, la formativa y la acreditativa. En esta propuesta nos centraremos en la evaluación formativa que tiene el objetivo de que el alumno sea el protagonista de su propio aprendizaje y del de sus compañeros.

Entendemos la evaluación como un proceso participativo, permanente, formativo, holístico, integral, contextualizado y preferentemente orientado a la autocomprensión y la mejora continua de los estudiantes (Barrientos-Piñeiro, et al. 2013).

La retroalimentación puede ser de diversos tipos y darse en diversos contextos de aprendizaje que son el resultado de aplicar diferentes teorías (Thurlings, M. et al. 2012). Según los autores, y como resultado del análisis de la literatura académica al respecto estas teorías son: el conductismo, el cognitismo, la teoría sociocultural, metacognitismo, y el constructivismo social.

En este estudio nos situamos entre el metacognitismo y el constructivismo social. La primera teoría pone énfasis en que los estudiantes aprenden a aprender (Brown, 1987; Garner, 1987). Los estudiantes se autorregulan, son responsables de su propio aprendizaje y los profesores les guían en el proceso. La retroalimentación comienza con los estudiantes y los profesores se añaden a ella poniéndose en marcha un proceso continuo de retroalimentación. El proceso de aprendizaje es cíclico. El constructivismo social focaliza su atención en conocer cómo los estudiantes participan activamente en la construcción de su conocimiento (Jonassen, 1991; Paris & Byrne, 1989; Vanderbilt Cognition and Technology Group, 1990). El punto de partida es el conocimiento preexistente del estudiante. La retroalimentación deja de ser controlada por el profesor y el estudiante pasa a ser el protagonista. Ello hace que la retroalimentación no sea evaluativa, que no juzgue, que sea ponderada, y que tenga significado para el estudiante, además de ser constructiva y estimulante.

A partir de la aportación de Scheeler et al. (2004) podemos deducir diversos aspectos del proceso de retroalimentación entre profesores y estudiantes: (a) es mejor que exista a que no exista, (b) cuando se da es mejor que ésta sea inmediata que retardada en el



ESPACIOS DE APRENDIZAJE: AGENTES DE CAMBIO EN LA UNIVERSIDAD

tiempo, (c) la retroalimentación que es inmediata y específica, positiva y correctiva puede introducir cambios en el comportamiento del docente y el de sus estudiantes.

Se ha demostrado que la retroalimentación aporta beneficios a todas las partes implicadas en el proceso de aprendizaje. Estos beneficios pueden ser observados desde la perspectiva del proveedor de retroalimentación y desde la del receptor de la misma (Ertmer et al., 2007; Esther van Popta et al., 2017).

Al analizar el trabajo de sus compañeros, los estudiantes proveedores de retroalimentación deben hacer un proceso de reflexión sobre su propio trabajo lo que contribuye en primer lugar a que mejoren la calidad de lo que ellos mismos producen (Dunlap y Grabinger, 20003; Wooley et al., 2008). Además, como señala Nicol (2012, 2014) también contribuye a la creación de conocimiento reflexivo ya que en este proceso deben evaluar y juzgar el trabajo de los demás y el suyo propio en relación con el del grupo. Finalmente, la reflexión se refuerza porque al emitir un juicio evaluativo, el proveedor/a de retroalimentación debe hacerlo con el soporte de una explicación coherente.

En general la retroalimentación, provoca que tanto el emisor como el receptor se vean más motivados por las actividades realizadas en clase al verse plenamente involucrados en ellas al tener que evaluar a otros estudiantes (Nicol, 2012).

A pesar de las ventajas descritas también pueden aparecer algunos inconvenientes. Conde et al. (2014) consideran que puede darse el caso que los estudiantes piensen que sus revisores no tengan suficiente conocimiento para evaluar su trabajo lo que puede revelarse en puntuaciones que consideran bajas.

Hasta aquí nos hemos centrado principalmente en la retroalimentación entre profesor y estudiante. Sin embargo, buena parte de las características expuestas puede aplicarse a la retroalimentación entre iguales, entre individuos de un mismo grupo o entre grupos en una misma clase. En este trabajo nos centramos en la retroalimentación entre iguales, es decir, aquella en la que los individuos de igual estatus se retroalimentan en el aprendizaje y se comportan como proveedores y como receptores de retroalimentación. También nos centraremos en las clases presenciales dejando para otros estudios el análisis de la retroalimentación no presencial.

Según diversos autores (Gibs y Simpson, 2004; Nicol y McFarlane-Dick, 2006; Boud y Molloy, 2013) para que los procesos de retroalimentación favorezcan a la autorregulación



ESPACIOS DE APRENDIZAJE: AGENTES DE CAMBIO EN LA UNIVERSIDAD

y el desarrollo de aprendizaje estratégico es necesario:

- Crear las condiciones para favorecer que los estudiantes puedan desarrollarse como aprendices comprometidos en los procesos y contenidos de la evaluación y retroalimentación.
- Diseñar tareas de aprendizaje que permitan al alumnado un papel activo, dándoles la oportunidad de valorar su trabajo y el de sus compañeros en función de los estándares y criterios de evaluación.
- Establecer un proceso de diálogo en torno al aprendizaje y a la retroalimentación que permita a los estudiantes orientar al profesorado sobre sus necesidades.
- Vincular la retroalimentación al propósito de la tarea y a los criterios de evaluación.
- Procurar una retroalimentación adecuada al nivel de comprensión/ejecución de los estudiantes.

El objetivo de la presente comunicación es el de analizar y evaluar la percepción que tiene el alumnado respecto la retroalimentación recibida por sus compañeros a través del aprendizaje cooperativo. Esta actividad se enmarca como una de las acciones del plan de trabajo de la Red de Innovación Docente en Aprendizaje Cooperativo (XIDAC) de la Universidad de Girona llevada a cabo durante el curso 2017/18.

Con este estudio queremos valorar la contribución de la retroalimentación o *feedback* entre iguales en la satisfacción de los estudiantes al realizar tareas en cooperación con otros compañeros. También conocer cuáles son los aspectos del trabajo cooperativo que les provocan mayor motivación, cuáles les son menos estimulantes y todo ello haciendo especial énfasis en la retroalimentación entre iguales, es decir, entre compañeros del mismo grupo de trabajo o de diferentes grupos.

Concretamente, se ha utilizado un cuestionario que hemos diseñado desde la XIDAC con el objetivo de valorar la satisfacción de los estudiantes después de realizar una actividad de aprendizaje cooperativo en asignaturas de los grados de Química, Maestro de Primaria (Mención Educación Física), Contabilidad y Finanzas, Ciencias Ambientales e Ingeniería Mecánica. Para conocer la percepción de los estudiantes sobre la retroalimentación, se les ha pedido responder a preguntas que hacen referencia a cómo valoran la retroalimentación que han recibido tanto de sus compañeros de grupo como de miembros de otros grupos.



ESPACIOS DE APRENDIZAJE: AGENTES DE CAMBIO EN LA UNIVERSIDAD

Metodología

a) Muestra

Este estudio es una iniciativa de la Red de Innovación Docente en Aprendizaje Cooperativo (XIDAC) de la Universidad de Girona.

Concretamente y en relación al objeto del estudio se han analizado las asignaturas correspondientes a cinco grados de la UdG tal como se muestra en la tabla 1.

Taula 1: Asignaturas implicadas en el estudio

Asignatura	Curso- Tipo	Grado	Número respuestas / estudiantes matriculados
Didáctica de la educación física (PED)	2º - optativa	Maestro de Primaria. Mención Educación física	8 / 25
Educación Física I (PE)	2º obligatoria	Maestro de Primaria. Mención Educación física	26 / 90
Economía española y mundial (WSE)	2º obligatoria	Contabilidad y Finanzas	53 / 60
Hidrogeología (HG)	2º obligatoria	Ciencias ambientales	17 / 66
Procesos de fabricación 2 (FP)	3º obligatoria	Ingeniería Mecánica	26 / 40



ESPACIOS DE APRENDIZAJE: AGENTES DE CAMBIO EN LA UNIVERSIDAD

Diseño de moléculas orgánicas (OMD)

4º - optativa

Química

12 / 19

Recursos Didácticos para la Educación Física (PEDR)

4º - optativa

Maestro de
Primaria. Mención
Educación física

20 / 35

b) Estructura de la actividad

La actividad de aprendizaje cooperativo se ha organizado para que en todas las asignaturas se diera una situación de aprendizaje donde se pudiera establecer la retroalimentación entre iguales y analizar el grado de satisfacción por parte de los estudiantes.

Todas estas actividades son evaluables en las asignaturas de la muestra, pero su porcentaje en la evaluación final depende de cada una.

c) Instrumento: cuestionario

En este estudio se ha realizado un cuestionario en el que se ha analizado la retroalimentación, la motivación, la mejora en el aprendizaje y la relación con los miembros del grupo y de otros grupos.

En el cuestionario se han introducido tanto preguntas abiertas como cerradas. Las preguntas cerradas se han clasificado en cinco bloques. Al inicio del cuestionario también se pide al estudiante información sobre el curso que hace en el momento de la encuesta, la edad, sexo y también si ha cursado otros estudios universitarios.

Bloque 1: Motivación y actitud

P1. Esta actividad ha aumentado mi motivación para el aprendizaje de la asignatura

P2. Esta actividad me obliga a ser más participativo / participativa

P3. Me gusta esta manera de trabajar porque me hace colaborar con mis compañeros y compañeras



ESPACIOS DE APRENDIZAJE: AGENTES DE CAMBIO EN LA UNIVERSIDAD

Bloque 2: Mejora del aprendizaje y tiempo empleado

- P4. Este tipo de actividad se compromete más en tu trabajo individual
- P5. Esta actividad me ha reforzado / ayudado a mi proceso de aprender a aprender
- P6. Me he sentido más responsable de mi aprendizaje individual
- P7. Esta actividad también me ha hecho sentir responsable del aprendizaje de mis compañeros
- P8. Este tipo de actividad contribuye a mejorar el aprendizaje de todo el grupo
- P9. Trabajando de esta manera he entendido mejor el contenido del tema
- P10. Con el tiempo dedicado a esta actividad he aprendido más que si lo hubiera hecho individualmente

Bloque 3: Relación con miembros del grupo

- P11. Me he sentido escuchado por los miembros del grupo durante la actividad
- P12. He escuchado a los miembros del grupo durante la actividad
- P13. La realización de esta actividad ha estimulado mi espíritu crítico y he tenido más ideas

Bloque 4: Organización de la actividad i material utilizado

- P14. Nuestra organización dentro del grupo para llevar a cabo esta actividad ha sido productiva/adecuada
- P15. La dinámica de la actividad me ha gustado
- P16. El aula, el mobiliario y la distribución de este es la adecuada para la realización de esta actividad
- P17. El material proporcionado por el profesor/a es adecuado para este tipo de actividad

Bloque 5: Papel del/a profesor/a

- P18. Veo el profesor/a más motivado/a que en una clase tradicional
- P19. Mi relación con el profesor/a mejora haciendo este tipo de actividad
- P20. La organización de esta actividad por parte del profesor ha funcionado correctamente

Los diferentes ítems de cada uno de los bloques se han valorado en una escala de tipo Likert que va de 1 (totalmente en desacuerdo o no me siento nada identificado) a 5



ESPACIOS DE APRENDIZAJE: AGENTES DE CAMBIO EN LA UNIVERSIDAD

(totalmente de acuerdo y me siento totalmente identificado).

Con la intención de recoger las percepciones de los estudiantes cuando trabajan en proyectos de grupo cooperativo, y para capturar su percepción respecto a la retroalimentación el cuestionario también contiene las siguientes preguntas abiertas:

- ¿Habías trabajado utilizando técnicas de aprendizaje cooperativo en cursos anteriores?
- ¿Qué es lo que más te ha gustado de haber hecho esta actividad con este método?
- ¿Qué es lo que te ha gustado menos de haber hecho esta actividad con este método?
- ¿Te gustaría seguir trabajando en otras asignaturas utilizando el aprendizaje cooperativo?
- ¿Cómo valoras la retroalimentación que has recibido de los compañeros de tu grupo? ¿Por qué?
- ¿Cómo valoras la retroalimentación que has recibido de los compañeros de los otros grupos de clase? ¿Por qué?
- ¿Los miembros de tu grupo han sido escogidos por el profesor?
- ¿Crees que la forma en que se ha formado el grupo ha influido en el funcionamiento del grupo?

Se trata de un cuestionario en línea breve y que no incluye preguntas filtro ni conceptos o términos desconocidos por los estudiantes. Esto favorece que la recogida de datos sea fiable y cómoda porque el estudiante ha podido responder a cada una de las preguntas con total privacidad y confianza durante la duración de la asignatura.

Resultados

Se han obtenido un total de 162 respuestas. En la figura 1 se representa el porcentaje de estudiantes de cada asignatura que han respondido al cuestionario respecto al total de



ESPACIOS DE APRENDIZAJE: AGENTES DE CAMBIO EN LA UNIVERSIDAD

respuestas obtenidas.

Figura 1: Porcentaje de respuestas de cada asignatura respecto al total de respuestas obtenidas

En las figuras 2 y 3 se representan los resultados obtenidos en las preguntas abiertas relacionadas con la valoración de la retroalimentación recibida tanto por los miembros del grupo (figura 2) o de otros grupos (figura 3). En el eje de abscisas se indican las diferentes asignaturas y en el de ordenadas el porcentaje de respuestas según la gradación 1-5 mencionada anteriormente.

El principal resultado es que, aunque habiendo diferencias entre las asignaturas, se detecta una considerable satisfacción de los estudiantes en la realización de la actividad de retroalimentación. Tal y como se puede apreciar en la figura 2, el porcentaje de estudiantes que valoran positivamente (4-5) la retroalimentación recibida por los compañeros de su grupo de trabajo oscila entre el 64 y el 97%.

Figura 2: Percepción de la retroalimentación dentro del grupo y por asignaturas. Leyenda: (1) HG: Hidrogeología; (2) OMD: Diseño de Moléculas Orgánicas; (3) FP: Procesos de Fabricación 2; (4) WSE: Economía Española y Mundial; (5) PE: Educación Física I; (6) PED: Didáctica de la Educación Física; (7) PEDR: Recursos Didácticos para la Educación Física.

Respecto la percepción de la retroalimentación entre grupos y por asignaturas, la valoración es ligeramente más baja (figura 3). A pesar de todo, el porcentaje de estudiantes que valoran positivamente (4-5) la retroalimentación recibida por los compañeros otros grupos de trabajo oscila entre el 53 y el 90%.

Figura 3: Percepción de la retroalimentación entre grupos y por asignaturas. Leyenda: (1) HG: Hidrogeología; (2) OMD: Diseño de Moléculas Orgánicas; (3) FP: Procesos de Fabricación 2; (4) WSE: Economía Española y Mundial; (5) PE: Educación Física I; (6) PED: Didáctica de la Educación Física; (7) PEDR: Recursos Didácticos para la Educación Física.



ESPACIOS DE APRENDIZAJE: AGENTES DE CAMBIO EN LA UNIVERSIDAD

Asimismo, las respuestas recibidas en estas preguntas abiertas se han analizado y se han agrupado según los códigos indicados en las tablas 2, 3 y en las figuras 4, 5. Este análisis es útil para conocer por qué los estudiantes consideran que la retroalimentación les es o no adecuada.

En la tabla 2 se presentan los códigos utilizados para analizar las respuestas de la valoración de la retroalimentación recibida por los compañeros del mismo grupo, así como una selección de comentarios representativos de estos códigos. En la figura 4 se representan los resultados obtenidos de este análisis. De la información aportada por esta figura se desprende que los estudiantes que consideran que han recibido una buena retroalimentación de los compañeros de su grupo, se debe mayoritariamente a que ha habido una buena interacción entre los miembros del grupo. Estos mismos estudiantes también señalan que la retroalimentación les ha sido útil. En contraposición, los estudiantes que valoran negativamente la retroalimentación, se debe a que ha habido una falta de coordinación entre los miembros del grupo y a un bajo grado en la percepción de retorno.

Tabla 2: Análisis del contenido temático de la pregunta: ¿Cómo valoras la retroalimentación que has recibido de los compañeros de tu grupo?

Códigos de respuestas	Comentarios de los estudiantes
a. Buena receptividad e interacción del grupo	Han tenido en cuenta mis ideas a la hora de desarrollar los ejercicios
b. Relación personal adecuada previa a la actividad	Porque los conozco a todos y ha sido fácil trabajar con ellos.
c. Motivación positiva ante la actividad	Porque ha habido muy buen clima y ganas de inventar retos
d. Utilidad efectiva del retroalimentación para la mejora de los resultados	Porque muchas veces tu misma no puedes apreciar errores o aspectos a mejorar y el punto de vista de otra gente te puede ayudar y aportar mejoras
e. Falta de coordinación u organización entre los miembros del grupo	Lo he hecho todo yo
f. Mala receptividad e interacción del	No nos hemos comunicado mucho a la



ESPACIOS DE APRENDIZAJE: AGENTES DE CAMBIO EN LA UNIVERSIDAD

grupo	hora de hacer el informe y ahora voy al límite
g. Percepción de poco retorno	Ha sido correcta en todo momento a pesar de que en algún caso se podían haber implicado más en el trabajo
h. Falta de apoyo	No he recibido retroalimentación de los compañeros de mi grupo
i. Otros	He recibido poca ayuda

Figura 4: Análisis de la codificación de las respuestas sobre la valorización de la retroalimentación recibido *por los compañeros del grupo*. Leyenda: (a) Buena receptividad e interacción del grupo; (b) Relación personal adecuada previa a la actividad; (c) Motivación positiva ante la actividad; (d) Utilidad efectiva de la retroalimentación para la mejora de los resultados; (e) Falta de coordinación u organización entre los miembros del grupo; (f) Mala receptividad e interacción del grupo; (g) Percepción de poco retorno; (h) Falta de apoyo; (i) Otros.

En la tabla 3, se presentan los códigos utilizados para analizar las respuestas de la valoración de la retroalimentación recibida por los compañeros de otros grupos, así como una selección de comentarios representativos de estos códigos. En la figura 5, se observa que los estudiantes que valoran más positivamente la retroalimentación recibida de otros grupos se debe principalmente a la buena receptividad entre grupos y a la percepción de utilidad efectiva de la propia retroalimentación. En cambio, cuando los estudiantes no reciben valoración de los otros grupos, evalúan negativamente la retroalimentación intergrupo.

Tabla 3: Análisis del contenido temático de la pregunta: ¿Cómo valoras la retroalimentación que has recibido de los compañeros de otros grupos de clase?

Códigos de respuestas	Comentarios de los estudiantes
a. Buena receptividad e interacción entre grupos	Lo valoro positivamente porque nos han ayudado y hemos hecho que haya un buen ambiente de aprendizaje



ESPACIOS DE APRENDIZAJE: AGENTES DE CAMBIO EN LA UNIVERSIDAD

b. Relación personal adecuada previa a la actividad entre los grupos	Nos llevamos muy bien todo el grupo clase y siempre que lo necesitamos nos ayudamos
c. Utilidad efectiva del retroalimentación para la mejora de los resultados	Porque hemos podido modificar aquellos aspectos que nosotros pensábamos que teníamos bien y que en realidad no estaban bien
d. Percepción de poco retorno	Me han ayudado a mejorar pero pienso que podrían haberse esforzado un poco más
e. Poca o mala relación previa entre compañeros	Creo que muchas valoraciones se han hecho en función de la amistad y no del trabajo realizado
f. Otros	Ha sido muy positivo

Figura 5: Análisis de la codificación de las respuestas sobre la valorización de la retroalimentación recibido *por los compañeros de otros grupos*. Leyenda: (a) Buena receptividad e interacción entre grupos; (b) Relación personal adecuada previa a la actividad entre los grupos; (c) Utilidad efectiva de la retroalimentación para la mejora de los resultados; (d) Percepción de poco retorno; (e) Poca o mala relación previa entre compañeros; (f) Otros.

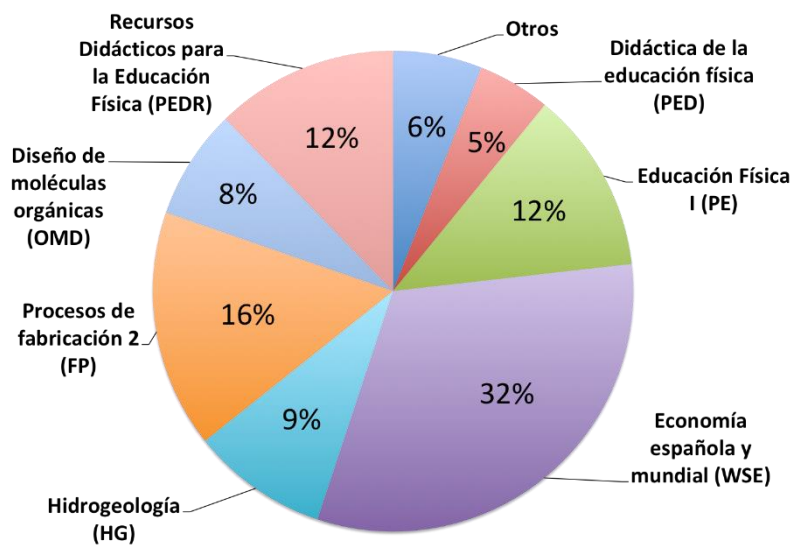
Conclusiones

Los resultados muestran un alto grado de satisfacción por parte de los estudiantes ante el trabajo cooperativo, resaltando el valor formativo del trabajo en grupo en su aprendizaje autónomo y reflexivo. En este sentido, se valora positivamente el proceso realizado a través de la retroalimentación y, por ello, es intención de nuestra red de investigación en innovación docente en aprendizaje cooperativo seguir profundizando en este aspecto.

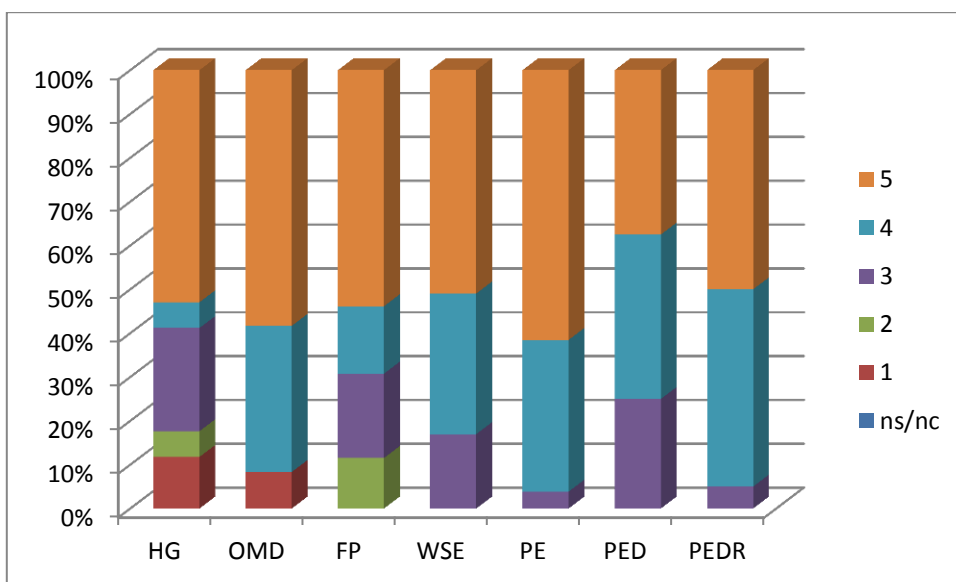


ESPACIOS DE APRENDIZAJE: AGENTES DE CAMBIO EN LA UNIVERSIDAD

5.1. FIGURA 1



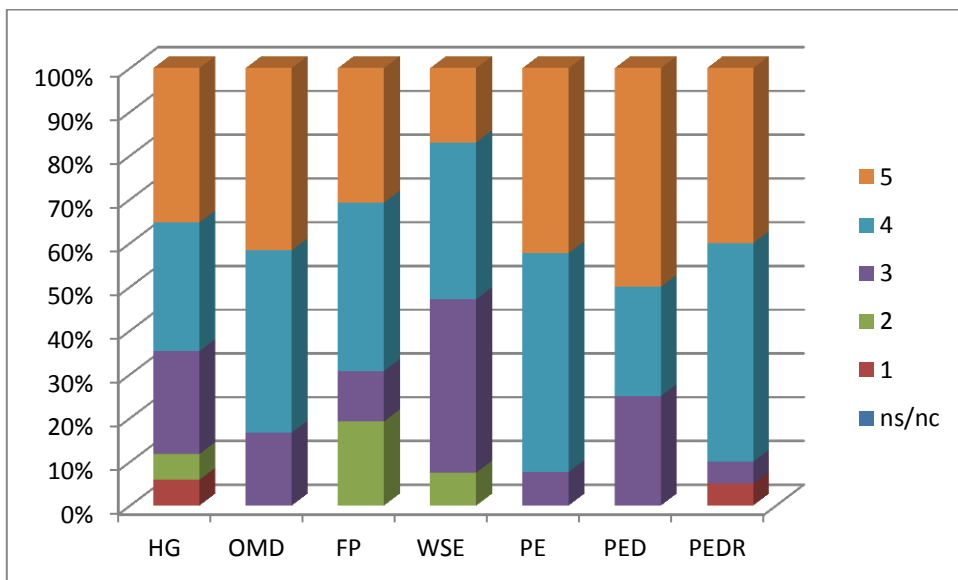
5.2. FIGURA 2



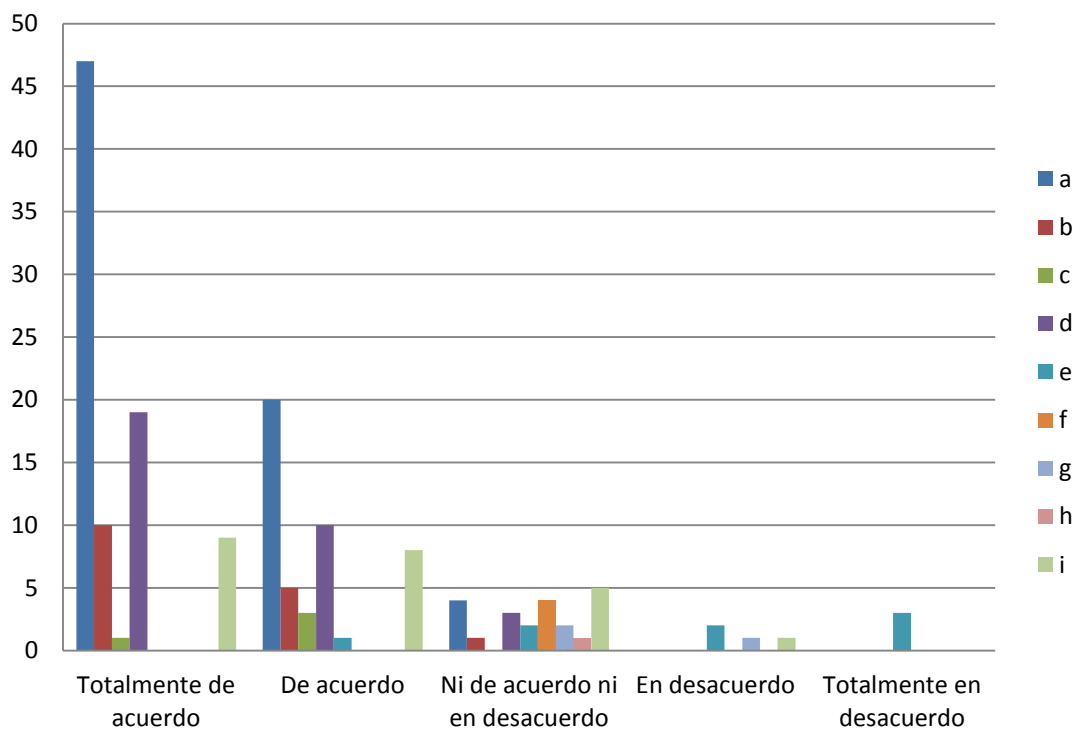


ESPACIOS DE APRENDIZAJE: AGENTES DE CAMBIO EN LA UNIVERSIDAD

5.3. FIGURA 3



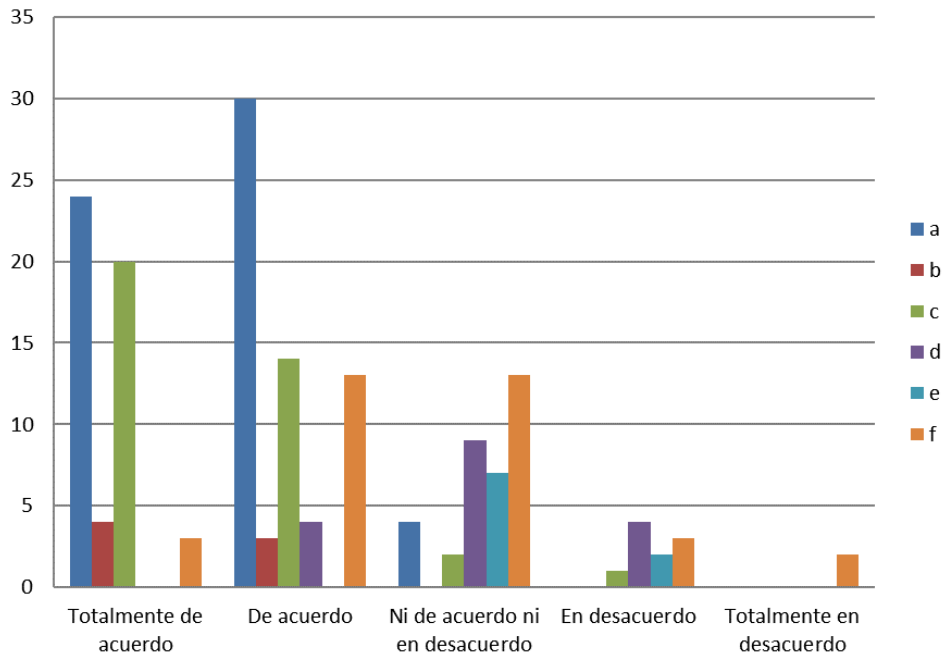
5.4. FIGURA 4





ESPACIOS DE APRENDIZAJE: AGENTES DE CAMBIO EN LA UNIVERSIDAD

5.5. FIGURA 5





ESPACIOS DE APRENDIZAJE: AGENTES DE CAMBIO EN LA UNIVERSIDAD

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS (según normativa APA)

- Barrientos, C.; Curaqueo, R.; Cano, E.; García, E. (2013). El retroalimentación como medio para fortalecer el desarrollo de competencias a través de los blogs REIRE, 6 (2), 28-58.
- Boud, D. & Molloy, L. (Eds.) (2013). Retroalimentación in Higher and Professional Education. London: Routledge.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinart & R. H. Kluwe (Eds.), Metacognition, motivation, and understanding (65 -116). Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum.
- Conde M. A.; García, F.; Rodríguez, M. J.; Alier, M.; García, A. (2014). Perceived openness of Learning Management Systems by students and teachers in education and technology courses. Computers in Human Behavior 31, 517 -526
<http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2013.05.023>
- Dunlap, J. C., & Grabinger, S. (2003). Preparing students for lifelong learning: A review of instructional features and teaching methodologies. Performance Improvement Quarter.
- Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada. Consultada https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530dae4bbe5f3.pdf
- Ertmer, P. A., Richardson, J. C., Belland, B., Camin, D., Connolly, P., Coulthard, G., et al. (2007). Using peer retroalimentación to enhance the quality of student online postings: An exploratory study. Journal of Computer Mediated Communication, 12(2), 412-433.
- Garner, R. (1987). Metacognition and reading comprehension. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. Learning and Teaching in Higher Education, 1, 3 -31.
- Gibbs, G . & Simpson, C. (2009). Condiciones para una evaluación continuada



ESPACIOS DE APRENDIZAJE: AGENTES DE CAMBIO EN LA UNIVERSIDAD

favorecedora del aprendizaje. Barcelona: ICE y Ediciones OCTAEDRO. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files//docs/qdu/13cuaderno.pdf>

Jonassen, D. H. (1991). Evaluating constructivist learning. *Educational Technology*, 31(9), 28-33

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

Nicol, D. (2012). Resituating retroalimentación from the reactive to the proactive. In D. Boud, & E. Molloy (Eds.), *Retroalimentación in higher and professional education: Understanding it and doing it well* (34-49). London: Routledge.

Nicol, D. (2014). Guiding principles of peer review: Unlocking learners' evaluative skills. In C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle, & J. McArthur (Eds.), *Advances and innovations in university assessment and retroalimentación* (pp. 195-258). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Paris, S. G., & Byrnes, J. P. (1989). The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. In B. J. Zimmerman & Dale H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (168-200). New York: Springer.

Scheeler, M. C., Ruhl, K. L., & McAfee, M. K. (2004). Providing performance retroalimentación to teachers. *Teacher Education and Special Education*, 27(4), 396-407. <http://dx.doi.org/10.1177/088840640402700407>.

Thurlings, M., Vermeulen, M., Kreijns, C., Bastiaens, T. J., & Stijnen, P. (2012). Development of the Teacher Retroalimentación Observation Scheme: Evaluating the quality of retroalimentación in peer groups. *Journal of Education for Teaching*, 38(2), 193-208. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2012.656444>

Van Popta, E., Kral M., Camp, G., Simons, RJ- (2017). Exploring the value of peer



ESPACIOS DE APRENDIZAJE: AGENTES DE CAMBIO EN LA UNIVERSIDAD

retroalimentación in online learning for the provider. Educational Research Review 20, 24-34.

VanderBilt Cognition and Technology Group (1990). Anchored instruction and its relation to situated cognition. Educational Researcher, 19(6), 2-10
<http://dx.doi.org/10.3102/0013189X019006002>

Wooley, R., Was, C., Schunn, C. D., & Dalton, D. (2008, July). The effects of retroalimentación elaboration on the giver of retroalimentación. In Paper presented at the 30th Annual meeting of the cognitive science society, Washington, DC.