

# El Feedback, la Autorregulación del Aprendizaje y la Satisfacción del Estudiantado Universitario

## Feedback, Self-Regulation of Learning and University Students' Satisfaction

Ana Inés Renta-David, Juana-María Tierno-García y Marta Camarero-Figuerola \*

*Universitat Rovira i Virgili, España*

### DESCRIPTORES:

Feedback  
Evaluación del aprendizaje  
Satisfacción del estudiantado  
Universidad

### RESUMEN:

La evaluación de los aprendizajes en la Educación Superior es clave para mejorar la formación, al enfatizar los aspectos formativos de los procesos de evaluación. La investigación ha revelado que cuando la evaluación va acompañada de un feedback de calidad, tiene una influencia positiva en la autorregulación de los aprendizajes y en la satisfacción del estudiantado. Este estudio analiza la percepción estudiantil sobre las características del feedback ofrecido en una asignatura de los grados de educación de la Universitat Rovira i Virgili. Además, se pretende conocer qué relación existe entre las características de feedback percibidas en relación con la autorregulación del aprendizaje y la satisfacción con la asignatura. Para ello, se realizó un estudio basado en un diseño metodológico cuantitativo, mediante una encuesta a una muestra de 161 estudiantes. Con los datos recopilados se realizó un análisis estadístico descriptivo e inferencial. Los resultados muestran una asociación significativa entre algunas características particulares del feedback, la autorregulación del aprendizaje y la satisfacción del estudiantado. Como implicaciones prácticas, se identifican aquellos aspectos clave del feedback percibido que deben tenerse en cuenta para favorecer la autorregulación del aprendizaje y mejorar la satisfacción del estudiantado con la asignatura.

### KEYWORDS:

Feedback  
Learning assessment  
Students' satisfaction  
University

### ABSTRACT:

The evaluation of learning in Higher Education is key to improving training, by emphasizing the formative aspects of evaluation processes. Research has revealed that when assessment is accompanied by quality feedback, it has a positive influence on self-regulation of learning and student satisfaction. This study analyzes the students' perception of the characteristics of the feedback offered in a subject of the education degrees at the Universitat Rovira i Virgili. In addition, the aim is to know the relationship between the perceived feedback characteristics in relation to the self-regulation of learning and satisfaction with the subject. To this end, a study based on a quantitative methodological design was carried out, by means of a survey to a sample of 161 students. A descriptive and inferential statistical analysis was performed with the data collected. The results show a significant association between some characteristics of feedback, self-regulation of learning and student satisfaction. As practical implications, key aspects of perceived feedback that should be taken into account to favor self-regulation of learning and improve student satisfaction with the subject are identified.

### CÓMO CITAR:

Renta-Davids, A. I., Tierno-García, J. M. y Camarero-Figuerola, M. (2024). El feedback, la autorregulación del aprendizaje y la satisfacción del estudiantado universitario. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(2), 63-84.  
<https://doi.org/10.15366/riee2024.17.2.004>

## 1. Introducción

La evaluación en Educación Superior lleva años siendo un foco de estudio preferente (Ajjawi y Boud, 2015; Cano-García, 2014; Cabrera y Mayordomo, 2016; Hattie y Timperley, 2007; Margalef, 2014). Sin embargo, se ha podido constatar un cambio de enfoque desde la evaluación con fines exclusivamente acreditativos (evaluación DEL aprendizaje) hacia el énfasis en la dimensión formativa de los procesos de evaluación (evaluación PARA el aprendizaje), en la medida en que se cumplan dos premisas: que la evaluación sea continua a lo largo de todo el proceso de aprendizaje y que la evaluación vaya acompañada de algún tipo de retorno o comentario (feedback) (Boud y Molloy, 2015; Cano-García et al., 2020; Gros-Salvat y Cano-García, 2021).

En este contexto, el feedback se ha revelado como un elemento clave para lograr un aprendizaje efectivo. Para ello, se debe garantizar que se realicen comentarios útiles para conseguir un impacto en las actitudes y capacidades del estudiantado (Henderson et al., 2019), y debe ser multidimensional (Dunworth y Sanchez, 2016). La calidad del feedback depende de que se ofrezca en un tiempo adecuado, sea claro y esté justificado en función de la calificación asignada. Asimismo, se valora que combine comentarios positivos y constructivos y, sobre todo, se insiste en su capacidad de retroalimentar la tarea presente y los trabajos futuros (Paterson et al., 2020).

## 2. Revisión de la literatura

La forma en que se entiende y se realiza el feedback en la actualidad coloca al estudiantado en un lugar preferente al asumir la responsabilidad del proceso de aprendizaje (Gros-Salvat y Cano-García, 2021). Boud (2000), también enfatiza la importancia de que las personas asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje y muestren la capacidad para evaluar y juzgar su propio trabajo y el de sus iguales.

De entre las clasificaciones de los tipos de *feedback*, destacamos una por su claridad y aceptación, la que atiende al criterio temporal (es decir, al momento en el que se ofrece y/o se recibe). El *feed-up* se provee al inicio y se centra en la comprensión y la apropiación de los criterios por parte del estudiantado, para que conozca los objetivos y finalidades de la actividad. El *feedback* se brinda durante la tarea y permite un seguimiento en la evolución del proceso del aprendizaje, para que el estudiantado lo mejore a partir de los comentarios recibidos sobre su actividad. Por último, el *feedforward* se da posteriormente y sirve para reflexionar y debe permitir aprovechar esos aprendizajes para futuras tareas (Hattie y Timperley, 2007).

Especialmente interesante es la visión de Carless (2019), que considera que el feedback se debe entender como *información* (recibida por el estudiantado respecto a su rendimiento o comprensión de una tarea), como *interacción* (o diálogo sobre una tarea para comprenderla y realizarla bien) y como *acción* (por parte del estudiantado para dar sentido a los comentarios que reciben y aplicarlos en el presente y en el futuro).

Se sugiere, además, que se usen varios modos y tipos de feedback para así satisfacer las diversas preferencias que puede tener el alumnado y promover su compromiso (Glazzard y Stones, 2019), que se han resumido en el Cuadro 1.

En cualquier caso, un feedback efectivo debe cumplir con las siguientes características (Cano-García et al., 2020, p. 7): 1) vinculado con los criterios de evaluación; 2) con participación activa del estudiantado; 3) con comentarios cualitativos; 4) orientado al

producto y al proceso; 5) constructivo; 6) sugestivo en acciones de mejora; y 7) rápido (que se provea en un tiempo razonable).

En definitiva, un proceso de feedback efectivo es el que permite mejorar el aprendizaje después de recibir los comentarios del profesorado y antes de la entrega final, teniendo en consideración habilidades y logros, más allá de las calificaciones académicas (Prowse et al., 2007).

### Cuadro 1

#### *Tipos de feedback según orientación*

Informativo	- automatizado con cuestionarios en Campus Virtuales
	- individualizado en el propio entregable o en registros (check-list o rúbricas) - colectivo (a todo el grupo clase)
Interactivo	- reflexión para dotar de sentido - diálogo para validar el proceso
	- decisión sobre qué aspectos son objeto de retroacción - participación en el diseño del trabajo y en los criterios de evaluación
Activo	- aplicación de los criterios activamente (uptake) - desarrollo de prácticas de autoevaluación o de co-evaluación - actitud proactiva para incorporar todas las retroacciones - presentación de la versión final de las tareas

*Nota.* Elaboración propia a partir de Carless (2019) y Cano-García y cols. (2020).

A partir de este planteamiento genérico, se han ido estudiando otros aspectos más específicos, que se desarrollan en los siguientes sub-apartados.

### **2.1. Percepción del feedback: género y nota de acceso**

La percepción que se tiene del feedback recibido es relevante para conocer la efectividad de éste en el proceso de aprendizaje y puede verse influida por determinadas variables.

En el estudio de Birch y cols. (2015) no se observan diferencias significativas en el feedback proporcionado en trabajos de estudiantes de educación superior, en función del género. Sin embargo, otras investigaciones han llegado a identificar diferencias concretas. Por ejemplo, Schuster y cols. (2021) sostienen que el género del estudiantado puede influir en la evaluación y en la percepción del feedback proporcionado por el profesorado. Así, los prejuicios basados en estereotipos de género pueden llevar al profesorado a proporcionar un feedback más elaborado (y calificaciones más favorables) a mujeres frente a hombres.

Refiriéndose a la percepción y a las preferencias de feedback, Evans y Waring (2011) también encontraron diferencias de género: los hombres dicen preferir el feedback entre profesorado-estudiante, mientras que las mujeres manifiestan recibir y dar más feedback entre iguales.

No existen estudios que relacionen la nota de acceso a la universidad con la percepción del feedback del estudiantado. Ni existe consenso sobre si el rendimiento académico preuniversitario predice el rendimiento universitario (Aciro et al., 2021). Por el contrario, se han identificado investigaciones que muestran la influencia de las calificaciones y los comentarios del feedback en el rendimiento académico. Recibir una calificación acompañada de un feedback mejora tanto el rendimiento como la motivación de las personas que aprenden (Koenka et al., 2019; Wisniewski et al., 2020).

## ***2.2. Percepción del feedback y autorregulación del aprendizaje (ARA)***

La autorregulación del aprendizaje (ARA) y el feedback son elementos esenciales en el proceso educativo y en la mejora del éxito académico. Mientras que la ARA capacita al estudiantado para gestionar y evaluar su propio aprendizaje, el feedback proporciona información esencial para orientar hacia el logro de esa mejora académica. Por lo que el feedback es un factor inherente y determinante en los procesos de ARA (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006) y tendrá un impacto positivo en el mismo, si se trata de un *feedback scaffolding*, que proporcione apoyo y guía, de manera progresiva, para adaptarse a las necesidades individuales y ayudar a la mejora (Guo, 2020), evitando ofrecer un feedback directo y crítico.

Brown y cols. (2016) han comprobado que cuando el feedback se percibe como una guía para los próximos aprendizajes potencia una mayor ARA y autoeficacia académica. Además, si la persona asume y aplica el feedback puede aumentar la motivación y el compromiso e implicación con la tarea, mejorando el rendimiento en el aprendizaje (Kim et al., 2019). Por otra parte, si el feedback va acompañado de preguntas, se tiende a usar más estrategias de ARA (Moos, 2011) y si el feedback es escrito y se orienta hacia el *feedforward*, es valorado positivamente por el estudiantado y se considera útil para la ARA (Ion et al., 2017), que implica saber usar y controlar los propios procesos de pensamiento (Mollo-Flores y Derancele-Acosta, 2022).

El contenido del feedback tiene un impacto en la percepción del estudiantado al mejorar la autorreflexión, la motivación y la autoeficacia. A pesar de los múltiples beneficios que ofrece el feedback, los y las estudiantes no siempre le dan la importancia que se merece, debido principalmente a la falta de estrategias para usar la retroalimentación de manera productiva o a la dificultad de comprensión del contenido académico (Jonsson, 2012). En esta misma línea, Evans y Waring (2011) sugieren que el feedback se adapte a los estilos cognitivos para satisfacer las necesidades individuales del estudiantado.

## ***2.3. Percepción del feedback y satisfacción del estudiantado***

Según Rigopoulos (2022), la calidad y cantidad del feedback puede predecir la satisfacción general del alumnado en la universidad. La percepción del feedback recibido puede influir en la satisfacción del estudiantado hacia la asignatura y está relacionado con la satisfacción del curso y los resultados obtenidos (Gan et al., 2021; Yang et al., 2021).

El momento en el que se recibe el feedback, la forma y el tono en el que se provee (positivo o negativo) puede afectar a la autorregulación del aprendizaje y a la satisfacción estudiantil (Van de Ridder et al., 2015). Según Glazzard y Stones (2019), es preferible un feedback detallado y personalizado y si es verbal (no escrito), además, incrementa el compromiso.

La satisfacción de los estudiantes universitarios está influenciada por factores como la calidad académica, las experiencias de aprendizaje y el apoyo del profesorado (Dhawan, 2022; Jereb et al., 2018; Jiménez-Bucarey et al., 2021; Prakash, 2018; Roura et al., 2017). También influye positivamente los sistemas de apoyo social, las interacciones, la autoeficacia y las habilidades del propio alumnado (Gu y Lu, 2023; Zhang et al., 2021). En el estudio de Dhawan y cols. (2022) señalan que la calidad de los servicios administrativos y de apoyo en la universidad muestra una alta correlación con la satisfacción del alumnado. A esto le siguen otros factores importantes, como la calidad del profesorado, la enseñanza, el currículum y las instalaciones universitarias.

Es fundamental que los estudiantes universitarios se involucren plenamente con sus estudios, asuman responsabilidades y se comprometan con su formación. Este compromiso es clave para desarrollar tanto una identidad profesional como un sentido de responsabilidad social. Formar a los futuros profesionales de la educación en responsabilidad social es esencial para promover la justicia social y el bienestar. Para ello, dicha formación debe integrarse en el plan de estudios universitario, con el fin de preparar profesionales socialmente comprometidos, capaces de abordar las necesidades sociales y los desafíos educativos (Martínez-Valdivia et al., 2020).

Partiendo de todo ello, y para analizar el impacto del feedback en la satisfacción de la asignatura, en este estudio nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué percepción general tiene el estudiantado del feedback recibido?
- ¿Qué variables influyen en la percepción del feedback, por parte del estudiantado?
- ¿Qué impacto tiene el feedback en la autorregulación del aprendizaje (ARA)?
- ¿Qué impacto tienen el feedback y la autorregulación del aprendizaje (ARA) en la satisfacción del estudiantado con la asignatura?

### 3. Método

#### *Contexto asignatura*

Este estudio se desarrolla en el contexto de la asignatura Procesos y Contextos Educativos de la Facultad Ciencias de la Educación y Psicología (FCEP) de la Universitat Rovira i Virgili (URV). Se trata de una asignatura de 18 créditos, de formación básica y anual de primer curso de los grados relacionados con la Educación. La asignatura, aunque está organizada en tres grupos, cuenta con el mismo equipo docente. En ella, se tratan temáticas relacionadas con las bases fundamentales e históricas de la educación, los condicionantes políticos y legislativos educativos, los elementos que configuran la acción educativa, las condiciones institucionales que enmarcan la práctica educativa, los modelos educativos y la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Nos centramos en el feedback de una de las actividades prácticas más relevantes: *“Investigación sobre una institución educativa”*. Se trata de una actividad grupal que tiene como objetivos: a) conocer en profundidad una institución educativa; b) diseñar y realizar una entrevista a 1 profesional de una institución educativa formal o no formal; c) conocer e identificar su funcionamiento, estructura organizativa, características, equipo profesional, etc.; d) relacionar los contenidos trabajados en el temario con una institución educativa real. La actividad se desarrolla en 4 sesiones: 1) presentación de la práctica, selección de la institución educativa y preparación de la documentación previa; 2) orientaciones para elaborar el guion de la entrevista y entrega del primer borrador; 3) guía para analizar la entrevista, elaboración del informe final y pautas para la presentación oral; 4) Presentación oral y entrega del informe final de la entrevista. Entre la sesión 2 y 3, el alumnado dispone de una semana sin clases presenciales para poder realizar la entrevista en el centro educativo escogido. En todas las sesiones, hay un espacio para realizar tutorías de seguimiento de la actividad, en función de la necesidad y demanda del alumnado.

### Participantes

La población total (N=271) está formada por estudiantes de primer curso de la URV del Grado Educación Infantil (85 estudiantes), Grado de Educación Primaria (79 estudiantes), Grado de Educación Social (59 estudiantes) y Grado de Pedagogía (48 estudiantes).

Se ha obtenido una muestra (n=166) que representa el 61,25 % de la población. El Cuadro 2 recoge los descriptivos de la muestra, según edad, nota de acceso, género, grado universitario y vía de acceso a la universidad.

### Cuadro 2

#### Caracterización de la muestra (n=166)

	Media	Desviación estándar
Edad	19,58	2,2
Nota de acceso	9,18	1,4
	n	%
Género		
Mujer	138	83,1
Hombre	28	16,9
Grado universitario		
Educación Infantil	51	30,7
Educación Primaria	55	33,1
Educación Social	30	18,1
Pedagogía	30	18,1
Acceso		
Ciclos formativos	53	31,9
Selectividad	110	66,3
Grado universitario/licenciatura	3	1,8
Prueba acceso +25	0	0

Nota. Elaboración propia.

### Instrumento y medidas

Para conocer el impacto del feedback en el alumnado de la asignatura se aplicó el *Cuestionario sobre feedback en el desarrollo de una tarea* (Hernández Rivero et al., 2021). El instrumento tiene un total 50 preguntas, con una escala de respuesta de 5 niveles (de “nada” = 1 a “mucho” = 5, y organizadas en 5 dimensiones y 6 subdimensiones (sD), que se describen a continuación:

- **Dimensión 1: *Feed-Up*** (Conocimiento de las condiciones de la tarea y su evaluación). 6 ítems. Describe si el profesorado aclaró las condiciones de realización de la tarea, si explicó cómo la tarea se relaciona con las competencias, si expuso y explicó los criterios de evaluación de la tarea, y si la tarea de evaluación estaba relacionada con los contenidos de la asignatura.
- **Dimensión 2: *Feedback***
  - ✓ sD 2.1: Feedback externo:

- Agente que lo proporciona. 3 ítems. Pregunta si el alumnado ha recibido feedback por parte de un grupo de iguales, el docente o de un compañero o compañera
  - Solicitado por el alumnado. 2 ítems. Pregunta si ha solicitado y recibido el feedback individualmente o de forma grupal.
  - Medio de provisión. 5 ítems. Pregunta si el feedback se realizó por escrito de forma virtual o en papel, oral de forma virtual presencial o en modo gráfico a través de rúbricas.
  - Momento. 4 ítems. Pregunta si el feedback se recibió durante la realización de la tarea, en el plazo acordado, o después de entregar la tarea definitiva.
  - Calificación. 1 ítem. Pregunta si el feedback incluía una calificación.
  - Personas destinatarias. 3 ítems. Pregunta si el feedback se recibió en pequeños grupos, en el grupo clase o de forma individual.
  - Tipo del feedback. 3 ítems. Pregunta si el feedback recoge aspectos relacionados con las estrategias de trabajo o habilidades, aspectos personales, o aspectos de contenidos de la tarea a mejorar.
  - Feedback interrogativo. 1 ítem. Pregunta si se ha recibido un feedback favorecedor de la reflexión.
  - Feedback entre iguales. 2 ítems. Pregunta por la oportunidad de haber recibido y ofrecido feedback a compañeros y compañeras, identificando o no la persona emisora de feedback.
- ✓ sD 2.2: Valoración del feedback: 6 ítems. Pregunta por el grado de comprensión, de utilidad para tareas futuras y de satisfacción del feedback recibido.
  - ✓ sD 2.3: Seguimiento del feedback por parte del o de la docente: 2 ítems. Pregunta si hubo un seguimiento posterior por parte del profesorado sobre el feedback recibido.
- **Dimensión 3: Autoevaluación.** 1 ítem. Pregunta si se ha podido realizar una autoevaluación sobre la tarea realizada.
  - **Dimensión 4: Autorregulación.**
    - ✓ sD 4.1: Efectos sobre la ARA del feedback recibido: 2 ítems. Pregunta si el feedback recibido permitió al alumnado mejorar la tarea y volver a consultar el material.
    - ✓ sD 4.2: Feed-forward: 2 ítems. Pregunta si el feedback permitió aplicar las sugerencias de mejora en las tareas futuras y diseñar un plan de acción.
    - ✓ sD 4.3: Efectos sobre la ARA del feedback ofrecido: 3 ítems. Pregunta si el feedback permitió mejorar la comprensión de los contenidos, de

la demanda de la tarea o desarrollar una actitud autocrítica hacia las propias producciones.

- **Dimensión 5: Satisfacción del alumnado.** 4 ítems. Pregunta por el grado de satisfacción general con la asignatura, con los aprendizajes adquiridos, con los aspectos metodológicos y con el sistema de evaluación de la asignatura.

Este estudio cuenta con la aprobación del comité de ética de Investigación en personas, sociedad y Medio Ambiente de la Universitat Rovira i Virgili (CEIPSA-2023-PR-0013). Además, se solicitó el consentimiento informado a todas las personas participantes.

#### *Procedimiento*

El cuestionario fue distribuido mediante la plataforma *online* Forms y los datos se analizaron con el programa SPSS (v.22.0), a través de análisis de estadística descriptiva e inferencial (George y Mallery, 2003; Hair et al., 2010).

El análisis descriptivo incluye el cálculo de media, desviación estándar, mínimo, máximo, asimetría y curtosis, de todos los ítems. La base de datos no contenía valores perdidos, ya que todas las preguntas eran obligatorias. Se estimó el coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach para comprobar la fiabilidad de las escalas del cuestionario y se crearon variables compuestas a partir del cómputo del promedio de los ítems que componen cada escala. Obtenidas las variables compuestas, se realizó un análisis descriptivo para comprobar su distribución normal. Se observó que todas las variables compuestas cumplen con el supuesto de normalidad, teniendo en cuenta los criterios de asimetría y curtosis  $\pm 1,5$  (véase Cuadro 3).

En segundo lugar, se llevó a cabo una comparación de medias (variable género) y un análisis de correlación bivariada (variable nota de acceso) con las variables compuestas relacionadas con las características del feedback y la autorregulación del aprendizaje y la satisfacción con la asignatura. Además, se realizó un análisis de regresión lineal (ML) (Tabachnick y Fidell, 2007) para evaluar la fuerza de las relaciones entre las características del feedback y la autorregulación, y las características del feedback, la autorregulación y la satisfacción con la asignatura. En el análisis de regresión, se aplicó un modelo ‘por pasos’, con la intención de poder observar qué peso relativo tiene cada variable predictora en el modelo explicativo de la variable de resultado, eliminando aquellas variables con bajo nivel de significatividad.

## 4. Resultados

A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes sobre la percepción del feedback por parte del estudiantado, organizados en cuatro apartados: percepción global sobre las características del feedback, aspectos que influyen en la percepción de las características del feedback, relación entre las características del feedback y la autorregulación del aprendizaje y, por último, relación entre la percepción de las características del feedback, la autorregulación del aprendizaje y la satisfacción con la asignatura.

### *4.1. Percepción del estudiantado sobre las características del feedback*

Para responder a la primera pregunta de investigación, se muestran los resultados del análisis descriptivo, que permiten observar las puntuaciones medias (M) y la desviación estándar (DE) de las variables compuestas (Cuadro 3). Entre las variables que reciben una puntuación más alta se encuentran “feedback acompañado de una calificación” (M=3,90, DE=1,05), “conocimiento de las condiciones de la tarea y su evaluación”

( $M=3,67$ ,  $DE=0,73$ ) y “momento de provisión del feedback” ( $M=3,56$ ,  $DE=0,83$ ). Un análisis de los ítems que componen la variable compuesta de “conocimiento de las condiciones de la tarea y su evaluación” muestra que la mayoría de los ítems reciben una puntuación media alta (entre 3,37 y 3,86). Destacan aquellos ítems en los que el estudiantado otorga puntuaciones elevadas a las “aclaraciones de las profesoras realizadas al inicio de la tarea” ( $M=3,70$ ,  $DE=1,08$ ), la “explicación sobre la relación entre la tarea y las competencias a desarrollar” ( $M=3,82$ ,  $DE=0,87$ ) y la “explicación sobre relación entre la evaluación de la tarea y los contenidos de la asignatura” ( $M=3,86$ ,  $DE=0,91$ ). Igualmente, los ítems que componen la variable compuesta ‘momento de provisión del feedback’ reciben puntuaciones que oscilan entre  $M=3,88$  y  $M=3,22$ . Destacan con puntuaciones elevadas: “haber recibido feedback una vez entregada la tarea” ( $M=3,88$ ,  $DE=1,11$ ) o “haber recibido feedback durante la realización de la tarea” ( $M=3,60$ ,  $DE=1,03$ ). El anexo 1 presenta un análisis descriptivo de los todos los ítems.

### Cuadro 3

#### *Análisis descriptivos de las variables compuestas*

	Nº ítems	Min	Máx	M	DE	Asim.	Curt.	$\alpha$
Conocimiento de las condiciones de la tarea y su evaluación	6	1,83	5,00	3,67	0,73	0,019	-0,630	0,82
Agente que proporciona el feedback	3	1,33	5,00	3,29	0,94	0,091	-0,862	0,71
Feedback solicitado por el alumno	2	1,00	5,00	3,31	1,08	-0,281	-0,482	0,62
Medio de provisión del feedback	5	1,00	5,00	2,95	0,79	0,496	0,090	0,64
Momento de provisión del feedback	4	1,25	5,00	3,56	0,83	-0,200	-0,374	0,70
Feedback acompañado de una calificación	1	1,00	5,00	3,90	1,05	-0,579	-0,507	-
Persona destinataria del feedback	3	1,00	5,00	3,38	0,78	0,034	0,068	0,52
Contenido del feedback	3	1,00	5,00	3,29	0,84	0,153	-0,211	0,65
Feedback orientado a la reflexión	1	1,00	5,00	3,13	1,10	-0,155	-0,539	-
Feedback entre iguales	2	1,00	5,00	2,84	1,00	-0,028	-0,682	0,53
Valoración del feedback recibido	6	1,17	5,00	3,47	0,74	-0,096	0,063	0,78
Seguimiento del feedback por parte del docente	2	1,00	5,00	2,63	1,13	0,191	-0,761	0,77
Autoevaluación	1	1,00	5,00	2,49	1,26	0,351	-0,945	-
Autorregulación del aprendizaje	7	1,00	5,00	3,33	0,79	-0,029	-0,178	0,86
Satisfacción con la asignatura	4	1,00	5,00	3,64	0,88	-0,508	0,188	0,89

#### *4.2. Aspectos que influyen en la percepción de las características del feedback*

Para responder a la segunda pregunta de investigación, se ha llevado a cabo un análisis de comparación de medias (género) y un análisis de correlación con la nota de acceso con las variables compuestas. El análisis de comparación de medias, según el género, muestra una diferencia significativa entre mujeres ( $M=3,23$ ,  $DE=0,95$ ) y hombres ( $M=3,58$ ,  $DE=0,89$ ) con relación al “agente que proporciona el feedback” ( $t=-1,82$ ,  $p=0,035$ ). El análisis de los ítems que componen esta variable muestra que, en general, las mujeres puntúan más bajo que los hombres en los 3 ítems que componen esta variable, pero solo se observa una diferencia significativa en el ítem “he recibido feedback de grupos de compañeras y compañeros”, donde las mujeres otorgan una puntuación significativamente más baja que sus compañeros ( $M1=2,80$ ,  $DE1=1,28$ ;  $M2=3,32$ ,  $DE2=1,12$ ,  $t=-2,19$ ,  $p=0,023$ ). Los otros 2 ítems no se han identificado

diferencias significativas: “he recibido feedback por parte del profesor o profesora” ( $M_1=3,93$ ,  $DE_1=0,96$ ;  $M_2=4,07$ ,  $DE_2=0,85$ ,  $t=-0,698$ ,  $p=0,243$ ) y “he recibido feedback por parte de un compañero o compañera” ( $M_1=2,96$ ,  $DE_1=1,31$ ;  $M_2=3,36$ ,  $DE_2=1,22$ ,  $t=-1,48$ ,  $p=0,07$ ). El Cuadro 4 presenta la comparación de medias de la percepción de las características de feedback según el género.

#### Cuadro 4

##### *Comparación de media según el género*

	M		DE		t	Sig.
	1	2	1	2		
Conocimiento de las condiciones de la tarea y su evaluación	3,66	3,76	0,75	0,61	-0,750	0,228
Agente que proporciona el feedback	3,23	3,58	0,95	0,89	<b>-1,821</b>	<b>0,035</b>
Feedback solicitado por el alumno	3,29	3,39	1,10	0,98	-0,444	0,329
Medio de provisión del feedback	2,91	3,13	0,78	0,83	-1,339	0,091
Momento de provisión del feedback	3,53	3,67	0,83	0,82	-0,789	0,216
Feedback acompañado de una calificación	3,87	4,04	1,08	0,92	-0,760	0,224
Persona destinataria del feedback	3,34	3,57	0,79	0,72	-1,412	0,080
Contenido del feedback	3,27	3,43	0,85	0,78	-0,932	0,176
Feedback orientado a la reflexión	3,10	3,29	1,08	1,18	-0,808	0,210
Feedback iguales	2,80	3,04	0,97	1,12	-1,121	0,132
Valoración del feedback recibido	3,44	3,61	0,76	0,65	-1,067	0,144
Seguimiento del feedback por parte del docente	2,57	2,91	1,13	1,08	-1,450	0,075
Autoevaluación	2,47	2,61	1,23	1,42	-0,519	0,302
Autorregulación del aprendizaje	3,32	3,37	0,78	0,85	-0,275	0,398

Nota. n 1=138; n 2=28, 1=mujer; 2=hombre.

Otro aspecto que se ha observado es la relación entre la percepción de las características del feedback y la nota de acceso, mediante un análisis de correlación bivariada. En este análisis, se observó un coeficiente de correlación positivo y significativo entre el ‘feedback acompañado de una calificación’ y la nota de acceso ( $r=0,178$ ,  $p < 0,05$ ). De manera que, cuanto más alta es la nota de acceso obtenida para entrar al grado elegido, el alumnado otorga una puntuación más alta al hecho de recibir feedback junto con la calificación obtenida. Por el contrario, cuanto más baja es la nota de acceso, el alumnado otorga una puntuación más baja a este aspecto del feedback. Para el resto de las características del feedback y su relación con la nota de acceso, no se encontró una correlación significativa. El Cuadro 5 presenta los coeficientes de correlación.

#### Cuadro 5

##### *Correlación de la percepción de las características de feedback con nota de acceso*

	Nota de acceso
Conocimiento de las condiciones de la tarea y su evaluación	0,046
Agente que proporciona el feedback	0,048
Feedback solicitado por el alumno	0,008
Medio de provisión del feedback	-0,003
Momento de provisión del feedback	0,073
Feedback acompañado de una calificación	<b>0,178*</b>
Persona destinataria del feedback	-0,004
Contenido del feedback	0,036
Feedback orientado a la reflexión	0,160

Feedback iguales	-0,058
Valoración del feedback recibido	0,064
Seguimiento del feedback por parte del docente	0,024
Autoevaluación	-0,100
Autorregulación del aprendizaje	0,102

Nota. \* La correlación es significativa  $p < 0,05$ .

### 4.3. Relación entre las características del feedback y la autorregulación del aprendizaje

Para responder a la tercera pregunta de investigación, se realizó una prueba de regresión lineal. En el análisis se introdujeron todas las variables compuestas sobre la percepción de las características del feedback y se aplicó un método ‘por pasos’, resultando 6 modelos. Estos modelos incluyen aquellas variables compuestas que tienen mayor proporción de varianza compartida con la variable de resultado, esto es, con la “autorregulación del aprendizaje”. En el modelo final, las variables que más peso relativo tienen sobre la autorregulación del aprendizaje son: ‘contenido de feedback’ ( $\beta=0,241$ ), ‘conocimiento de las condiciones de la tarea y la evaluación’ ( $\beta=0,241$ ), ‘agente que proporciona el feedback’ ( $\beta=0,175$ ), ‘persona destinataria del feedback’ ( $\beta=0,162$ ), ‘feedback orientado a la reflexión’ ( $\beta=0,123$ ) y ‘feedback entre iguales’ ( $\beta=0,122$ ). El porcentaje de varianza explicada por los modelos varía entre el 56,5 % en el modelo 1 y el 74 % en el modelo 6. Todos los cambios en  $R^2$  en los modelos sucesivos son significativos. En el Cuadro 6 se muestran los coeficientes de regresión obtenidos en cada modelo.

**Cuadro 6**

#### *Modelo de regresión. Autorregulación del aprendizaje*

	M1	M2	M3	M4	M5	M6
	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$
Contenido del feedback	0,75	0,535	0,392	0,305	0,268	0,241
Conocimiento de las condiciones de la tarea y su evaluación	-	0,386	0,291	0,245	0,224	0,239
Agente que proporciona el feedback	-	-	0,302	0,253	0,233	0,175
Persona destinataria del feedback	-	-	-	0,21	0,181	0,162
Feedback orientado a la reflexión	-	-	-	-	0,129	0,123
Feedback iguales	-	-	-	-	-	0,122
F	215,30	164,73	135,58	111,22	92,29	79,41
sig.	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
$R^2_{adj}$	0,565	0,665	0,710	0,728	0,734	0,740
Cambio en $R^2$	0,568	0,101	0,046	0,019	0,008	0,007
F	215,29	49,92	26,25	11,57	5,13	4,61
sig.	<,001	<,001	<,001	0,001	<,01	<,05

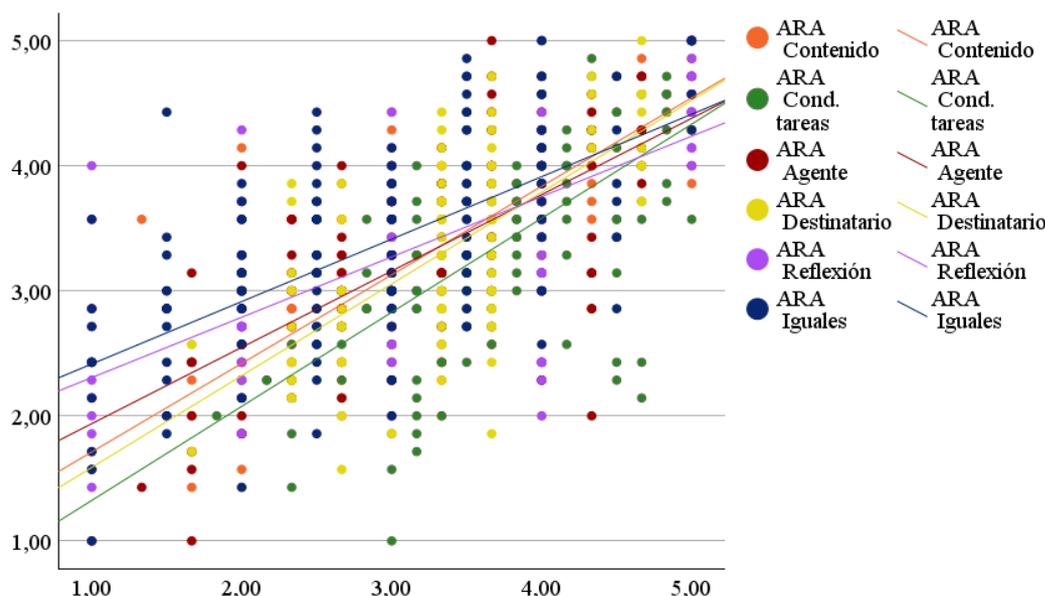
Nota. Se presentan los coeficientes estandarizados de Beta;  $n=166$ . Variable de resultado: Autorregulación del aprendizaje. Método de regresión: por pasos. Variables eliminadas: Feedback solicitado por el alumno; Medio de provisión del feedback, Momento de provisión del feedback, Feedback acompañado de una calificación; Valoración del feedback recibido, Seguimiento del feedback por parte del docente, Autoevaluación.

La Figura 1 muestra el diagrama de dispersión y la línea de ajuste de los análisis de regresión bivariados entre las variables independientes con peso relativo significativo sobre la variable dependiente, “autorregulación del aprendizaje”. Cada punto representa una combinación de valores de las dos variables medidas. Las pendientes de la línea de ajuste indican una relación positiva entre las variables analizadas, es decir, a medida que aumentan los valores de las variables independientes, aumentan los

valores de la variable dependiente. Además, la pendiente de las líneas de regresión varía ligeramente, lo que indica diferentes tendencias o efectos de las variables independientes sobre la variable dependiente. En este gráfico se observa que el “conocimiento sobre las condiciones de la tarea” (línea verde) está representada con la línea de regresión con mayor pendiente, por lo que se considera la variable con mayor efecto sobre la “autorregulación del aprendizaje”. Por otro lado, el “feedback entre iguales” (línea azul) presenta la línea con mejor pendiente, indicando un menor efecto relativo sobre la “autorregulación del aprendizaje” (ARA).

**Figura 1**

*Diagrama de dispersión con línea de regresión*



*Nota.* Variable dependiente (eje vertical): Autorregulación del aprendizaje (ARA). Variables independientes (eje horizontal): Contenido del feedback (Contenido); Conocimiento sobre las condiciones de la tarea (Cond. Tareas); Agente que proporciona feedback (Agente); Persona destinataria del feedback (Destinatario); Feedback orientado a la reflexión (Reflexión); Feedback entre iguales (Iguales).

#### ***4.4. Relación entre las características del feedback, la autorregulación del aprendizaje y la satisfacción del estudiantado con la asignatura***

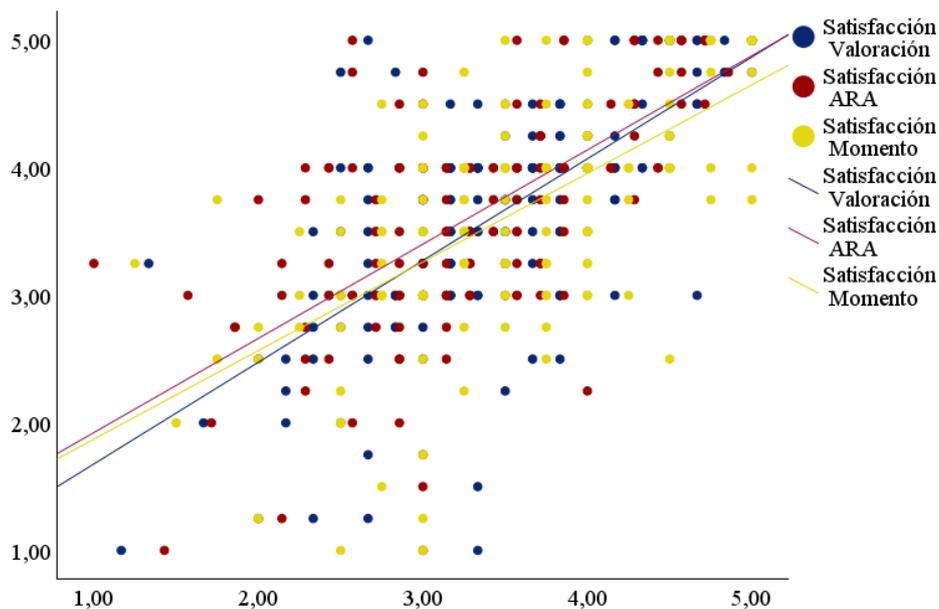
Para responder a la cuarta y última pregunta de investigación, se realizó una segunda prueba de regresión lineal. En esta prueba se introdujeron todas las variables compuestas sobre la percepción de las características del feedback, la variable de “autorregulación del aprendizaje” y como variable de resultado se introdujo la “satisfacción del alumnado con la asignatura”. Se aplicó un método ‘por pasos’ y se obtuvieron tres modelos. En el modelo final, las variables con mayor peso relativo sobre la variable de resultado fueron: ‘valoración del feedback recibido’ ( $\beta=0,189$ ), ‘autorregulación del aprendizaje’ ( $\beta=0,340$ ) y ‘momento de provisión del feedback’ ( $\beta=0,293$ ). El porcentaje de varianza explicada por los modelos varía entre el 44,6 % en el modelo 1 y el 53,4 % en el modelo 3. Todos los cambios en R2 en los modelos sucesivos son significativos. En el Cuadro 7 se muestran los coeficientes de regresión obtenidos en cada modelo.

**Cuadro 7****Modelo de regresión de las características del feedback, autorregulación del aprendizaje y satisfacción con la asignatura**

	M1	M2	M3
	$\beta$	$\beta$	$\beta$
Valoración del feedback recibido	0,670	0,395	0,189
Autorregulación del aprendizaje	-	0,367	0,340
Momento de provisión del feedback	-	-	0,293
F	133,909	84,261	63,986
sig.	<0,001	<0,001	<0,001
$R^2_{adj}$	0,446	0,502	0,534
Cambio en R2	0,449	0,059	0,034
F	133,909	19,504	12,031
sig.	0,000	0,000	0,001

*Nota.* Se presentan los coeficientes estandarizados de Beta; n=166. Variable de resultado: Satisfacción con la asignatura. Método de regresión: por pasos. Variables eliminadas: Conocimiento de las condiciones de la tarea y su realización, Agente que proporciona el Feedback, Feedback solicitado por el alumno; Medio de provisión del feedback, Feedback acompañado de una calificación; Persona destinataria del feedback, Contenido del feedback, Feedback orientado a la reflexión, Feedback entre iguales, Seguimiento del feedback por parte del docente, Autoevaluación.

La Figura 2 muestra el diagrama de dispersión y la línea de ajuste de los análisis de regresión bivariados entre las variables independientes con peso relativo significativo sobre la variable dependiente, “satisfacción con la asignatura”. Igual que en el análisis anterior, las pendientes de la línea de ajuste indican una relación positiva entre las variables analizadas. En este gráfico se observa que la “valoración del feedback recibido” (línea azul) está representada con la línea de regresión con mayor pendiente, por lo que se considera la variable con mayor efecto sobre la “satisfacción con la asignatura”. Por otro lado, el “momento de provisión del feedback” (línea amarilla) presenta la línea con menor pendiente, indicando un menor efecto relativo sobre la “satisfacción con la asignatura”.

**Figura 2****Diagrama de dispersión con línea de regresión**

*Nota.* Variable dependiente (eje vertical): Satisfacción. Variables independientes (eje horizontal): Valoración del feedback (Valoración); Autorregulación del aprendizaje (ARA); Momento de provisión del feedback (Momento).

## 5. Discusión y conclusiones

Respecto a la descripción de la percepción de las características del feedback, el estudiantado valora con puntuaciones más altas el haber recibido feedback acompañado de una calificación, el conocer las condiciones de la tarea y comprender los criterios de evaluación, el recibir el feedback durante y después de la entrega de la tarea y en el momento acordado y la valoración del feedback con relación a la utilidad de los comentarios recibidos.

Por el contrario, valoran con puntuaciones más bajas la oportunidad de autoevaluación de la tarea, el seguimiento del feedback realizado por parte del profesorado, el feedback entre iguales y el medio de provisión de feedback, sobre todo el feedback recibido por escrito en “formato papel” (esto se explica porque toda la gestión de la tarea evaluada se realiza a través del campus virtual). La percepción de estas características del feedback ofrece información sobre el estilo de feedback que prevalece en la asignatura, donde destaca que la calificación va acompañada de feedback, se hace hincapié en explicar las condiciones de la tarea y su evaluación al inicio de la actividad y se procura ofrecerlo durante la actividad y poco tiempo después de la entrega final. Esto coincide con los estudios que afirman que para que el feedback tenga un impacto positivo en el aprendizaje, debe incluir una calificación y para que lo perciban más útil se deben tener claros los criterios de evaluación (Hattie y Timperley, 2007; Koenka et al., 2019; Wisniewski et al., 2020). Además, si el estudiantado recibe el feedback a la menor brevedad posible, tiende a prestar más atención y dar más importancia al feedback recibido (Van der Kleij et al., 2012).

El medio de provisión del feedback es mayoritariamente escrito, a través del campus virtual, u oral, de forma presencial. Por otro lado, no se ofrece al alumnado oportunidades de autoevaluar la tarea, ni la posibilidad de recibir feedback por parte de compañeros o compañeras, siendo el equipo docente el principal agente a la hora de ofrecer feedback. Además, el seguimiento del feedback docente no es un rasgo que se perciba por parte del alumnado.

Por otra parte, no se ha constatado demasiada influencia del género en la percepción de las características del feedback, excepto con relación al agente que proporciona feedback. La inspección con más detalle de esta variable compuesta muestra diferencias significativas con relación al género, en cuanto a la percepción de feedback recibido por parte de grupos de compañeros y compañeras, ya que los hombres obtienen puntuaciones más altas. Una posible explicación de este resultado es que ellos otorgan más importancia a los comentarios recibidos por parte de compañeros y compañeras o los consideran más relevantes.

La nota de acceso tampoco tiene influencia en la mayoría de las características observadas del feedback, excepto en el feedback acompañado de una calificación. Con relación a este aspecto, se ha observado una correlación entre la nota de acceso y la valoración alta de este elemento. En este sentido, para el alumnado con nota más alta es relevante recibir una calificación que, por lo general es positiva. Por el contrario, el alumnado con una nota de acceso más baja no destaca este aspecto porque tiene menos expectativas respecto a la calificación.

Los resultados del análisis de regresión de las características del feedback destacan 6 aspectos asociados a la autorregulación del aprendizaje, que son: el contenido del feedback, el conocimiento de las condiciones de la tarea y la evaluación, el agente que

proporciona el feedback (en el caso de la asignatura de referencia, se alude al feedback proporcionado por el profesorado), la persona destinataria del feedback (en el caso de la asignatura de referencia, se enfatiza en el feedback ofrecido al pequeño grupo y al grupo clase), el feedback orientado a la reflexión y el feedback entre iguales. Estos resultados están alineados con la literatura especializada sobre feedback, en la que se destaca que el contenido del feedback está especialmente relacionado con la autorregulación del aprendizaje, sobre todo cuando el feedback está orientado a la mejora de las estrategias de trabajo o de las habilidades que el estudiantado necesita desarrollar (Ion et al., 2017).

El siguiente elemento clave que tiene un efecto sobre la autorregulación del aprendizaje es la información que se ofrece de las condiciones de la tarea y la evaluación (Hernández Rivero et al., 2021). Todas estas indicaciones para el correcto desarrollo de la tarea reciben el nombre de *'feed-up'* (Hattie y Clarke, 2019).

Nuestros resultados indican que el agente que proporciona el feedback tiene un efecto significativo sobre la autorregulación del aprendizaje. Este hallazgo es coherente con el estudio de Hernández Rivero y cols. (2021), que demuestra que el feedback proporcionado por el equipo docente influye en la percepción de la calidad del feedback y en los procesos de autorregulación del aprendizaje.

Respecto a las personas destinatarias del feedback, no existe consenso en la literatura especializada sobre si el feedback es más beneficioso cuando es grupal o individual (London y Sessa, 2006; Rabinovich y Morton, 2012). Sin embargo, en nuestro estudio, el estudiantado valora mucho recibir feedback en pequeños grupos y también a nivel de grupo clase. En la asignatura analizada, el feedback proporcionado es mayormente grupal y suele destacar los aspectos positivos, contribuyendo a la autorregulación del aprendizaje.

Con relación al feedback entre iguales, Cano-García y Pons-Seguí (2020) observaron una asociación con la autorregulación del aprendizaje, en el sentido de que mejora la capacidad de buscar ayuda y la autoeficacia. Sin embargo, Hernández Rivero y cols. (2021) observaron que este tipo de feedback tiene una relación limitada con los procesos de autorregulación del aprendizaje. En el caso de la asignatura analizada, entendemos que el feedback entre iguales tenga un efecto significativo sobre la autorregulación porque el trabajo se realiza principalmente en pequeños grupos, y ello favorece la interacción necesaria para dar y recibir retroalimentación entre compañeros y compañeras. En ese sentido, sería interesante profundizar más sobre la influencia del tipo de agrupamiento (trabajo individual o trabajo en pequeños grupos) en la relación del feedback entre iguales y la autorregulación del aprendizaje, como mecanismo mediador o moderador.

Estudios previos también han observado que cuando el feedback se orienta a la reflexión mejora la autorregulación del aprendizaje, ya que promueve la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje (Moos, 2011).

Los resultados del análisis de regresión de las características del feedback, la autorregulación del aprendizaje y la satisfacción de los estudiantes con la asignatura destacan tres efectos sobre la variable de resultado: la valoración del feedback recibido, la autorregulación del aprendizaje y el momento de provisión del feedback. Son varias las evidencias sobre la relación entre la percepción del feedback y la satisfacción del estudiantado con la asignatura (Gan et al., 2021; Van de Ridder et al., 2015; Yang et al., 2021). En línea con los resultados obtenidos por Hernández Rivero (2021), se ha constatado que la valoración del feedback y la autorregulación del aprendizaje mantienen una relación positiva con la satisfacción con la asignatura.

En definitiva, el feedback puede aumentar la satisfacción por parte del estudiantado con la asignatura, si señala aspectos concretos de la tarea que se deben mejorar, es comprensible para quien lo recibe, es suficiente y llega a tiempo para la mejora de la tarea antes de entregarla. Asimismo, la percepción sobre la autorregulación del aprendizaje también tiene un efecto positivo en la satisfacción con la asignatura, ya que cuando se percibe que el feedback ayuda a mejorar, a comprender mejor el contenido y a aplicarlo en las tareas asignadas, aumenta la percepción positiva de la asignatura. El momento de provisión del feedback también tiene un efecto significativo y positivo sobre la satisfacción con la asignatura: recibir feedback durante el desarrollo de la actividad, una vez entregada la tarea y en el tiempo acordado son elementos que tienen impacto en la percepción positiva hacia la materia.

Aumentar el compromiso del estudiantado con su propio aprendizaje, la universidad y la sociedad es fundamental para su desarrollo personal y profesional (Baker et al., 2021). Las universidades pueden promover esta participación al involucrar a toda la comunidad educativa en la toma de decisiones y al ofrecer un plan de estudios que vincule activamente los conocimientos más teóricos con las realidades sociales (aspectos más prácticos).

#### *Limitaciones y futuras líneas*

Si bien los hallazgos ofrecen información valiosa para el estudio de caso específico, se requieren investigaciones con muestras más amplias y representativas y en diferentes contextos educativos para comprender mejor, y de manera más contextualizada, las características y los efectos del feedback. Ampliar el rango de participantes también ayudaría a identificar posibles patrones en la percepción del feedback entre distintos grupos de estudiantes.

El diseño del estudio se basa exclusivamente en datos cuantitativos y sería interesante completar los resultados obtenidos con datos cualitativos (entrevistas en profundidad y grupos focales) para obtener así una visión más profunda de las experiencias y percepciones en relación con el feedback recibido. Estas técnicas cualitativas permitirían explorar aspectos subjetivos como emociones, expectativas y percepciones individuales del estudiantado. Además, podrían aportar información sobre las dinámicas interpersonales entre el alumnado y el profesorado, así como las barreras o los facilitadores en la recepción del feedback.

En futuras líneas de investigación, se ampliaría la investigación a otras poblaciones de estudiantes. Esto ayudaría a determinar si la percepción del feedback es compartida entre el estudiantado o si varía en función del ámbito, curso, contexto educativo, universidad etc. Este enfoque comparativo permitiría identificar tendencias concretas que puedan guiar intervenciones específicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, sería útil considerar diferentes modalidades de feedback y analizar cómo varía su efectividad y la percepción del estudiantado, para generar recomendaciones prácticas para mejorar el diseño y la implementación del feedback.

Asimismo, se podrían incorporar otros tipos de análisis, como un análisis de mediación, que permitiría determinar si la autorregulación del aprendizaje es una variable que influye en la percepción del feedback y en la satisfacción estudiantil. Este tipo de análisis podría profundizar en el rol que juega la autorregulación en cómo se aplica el feedback recibido y en qué medida influye en la satisfacción general con la asignatura.

## Agradecimientos

“FEEDBACK-GUIDE: Orientaciones para la aplicación de prácticas de feedback efectivas en la evaluación de los aprendizajes”. Proyecto de Innovación Docente - URV (07GI2303).

## Referencias

- Aciro, R., Onen, D., Malinga, G. M., Ezati, B. A. y Openjuru, G. L. (2021). Entry grades and the academic performance of university students: a review of literature. *Education Quarterly Reviews*, 4(1), 141-150. <https://doi.org/10.31014/AIOR.1993.04.01.181>
- Ajjawi, R. y Boud, D. (2015). Researching feedback dialogue: an interactional analysis approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 252-265. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1102863>
- Baker, S. A., Terenzini, P. T. y Pritchard, K. (2021). Student engagement and success in higher education: A new framework. *Journal of College Student Development*, 62(3), 287-302.
- Birch, P., Batten, J. y Batey, J. (2015). The influence of student gender on the assessment of undergraduate student work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 1065-1080. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1064857>
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/713695728>
- Boud, D. y Molloy, E. (Eds.). (2015). *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Narcea.
- Brown, G.T.L., Peterson, E.R. y Yao, E.S. (2016). Student conceptions of feedback: impact on self-regulation, self-efficacy, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 86(4), 606-629. <https://doi.org/10.1111/bjep.12126>
- Cabrera, N. y Mayordomo, R. M. (Eds.). (2016). *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología*. Laboratori de Mitjans Interactius.
- Cano-García, E. (2014). Análisis de las investigaciones sobre feedback: aportes para su mejora en el marco del EEES. *Bordón*, 66(4), 9-24. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66402>
- Cano-García, E. y Pons-Seguí, L. (2020). The Promotion of Self-Regulated Learning Through Peer Feedback in Initial Teacher Education. *International Journal of Technology-Enabled Student Support Services (IJTESSS)*, 10(1), 1-20. <http://doi.org/10.4018/IJTESSS.2020010101>
- Cano-García, E., Pons-Seguí, L. y Lluch-Molins, L. (2020). *Guía feedback en la educación superior*. Universitat de Barcelona.
- Carless, D. (2019). 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>
- Dhawan, S. (2022). Higher Education Quality and Student Satisfaction: Meta-Analysis, Subgroup Analysis and Meta-Regression. *Metamorphosis: A Journal of Management Research*, 21, 48-66. <https://doi.org/10.1177/09726225221082376>
- Dunworth, K. y Sanchez, H.S. (2016). Perceptions of quality in staff-student written feedback in higher education: a case study. *Teaching in Higher Education*, 21(5), 576-589. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1160219>
- Evans, C. y Waring, M. (2011). Student teacher assessment feedback preferences: The influence of cognitive styles and gender. *Learning and Individual Differences*, 21(3), 271-280. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.011>
- Gan, Z., An, Z. y Liu, F. (2021). Teacher Feedback Practices, Student Feedback Motivation, and Feedback Behavior: How Are They Associated with Learning Outcomes? *Frontiers Psychology*, 12, 697045. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.697045>

- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. Allyn & Bacon.
- Glazzard, J. y Stones, S. (2019). Student Perceptions of Feedback in Higher Education. *International Journal of Learning. Teaching and Educational Research*, 18(11), 38-52. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.11.3>
- Gros-Salvat, B. y Cano-García, E. (2021). Procesos de feedback para fomentar la autorregulación con soporte tecnológico en educación superior: Revisión sistemática. *RIED - Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 107-125. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28886>
- Gu, Q. y Lu, G. (2023). Factors influencing the satisfaction level of college students in China: Literature analysis based on grounded theory. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1023420>
- Guo, W. (2020). Grade-Level Differences in Teacher Feedback and Students' Self-Regulated Learning. *Frontiers Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00783>
- Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J. y Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. Pearson Educational International.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hattie, J. y Clarke, S. (2019). *Visible Learning: Feedback*. Routledge.
- Henderson, M., Ryan, T. y Phillips, M. (2019). The challenges of feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1237-1252. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1599815>
- Hernández Rivero, V. M., Santana Bonilla, P. J. y Sosa Alonso, J. J. (2021). Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 227-248. <https://doi.org/10.6018/rie.423341>
- Ion, G., Cano-García, E. y Fernández-Ferrer, M. (2017). Enhancing self-regulated learning through using written feedback in higher education. *International Journal of Educational Research*, 85, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.06.002>
- Jereb, E., Jerebic, J. y Urh, M. (2018). Revising the Importance of Factors Pertaining to Student Satisfaction in Higher Education. *Organizacija*, 51, 271-285. <https://doi.org/10.2478/orga-2018-0020>
- Jiménez-Bucarey, C., Acevedo-Duque, Á., Müller-Pérez, S., Aguilar-Gallardo, L., Mora-Moscoso, M. y Vargas, E. (2021). Student's satisfaction of the quality of online learning in higher education: an empirical study. *Sustainability*, 13(21). <https://doi.org/10.3390/su132111960>
- Jonsson, A. (2012). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1). <https://doi.org/10.1177/1469787412467125>
- Kim, Y., Kim, J., Kim, H., Kwon, M., Lee, M. y Park, S. (2019). Neural mechanism underlying self-controlled feedback on motor skill learning. *Human Movement Science*, 66, 198-208. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2019.04.009>
- Koenka, A.C., Linnenbrink-Garcia, L., Moshontz, H., Atkinson, K.M., Sanchez, C.E. y Cooper, H. (2019). A meta-analysis on the impact of grades and comments on academic motivation and achievement: a case for written feedback. *Educational Psychology*, 41(7), 922-947. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1659939>
- London, M. y Sessa, V. (2006). Group feedback for continuous learning. *Human Resource Development Review*, 5, 303-329. <https://doi.org/10.1177/1534484306290226>
- Margalef, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17(2), 35-55. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11478>
- Martínez-Valdivia, E., Pegalajar-Palomino, M. y Burgos-García, A. (2020). Social responsibility and university teacher training: keys to commitment and social justice into schools. *Sustainability*, 15(2). <https://doi.org/10.3390/su12156179>

- Mollo-Flores, M. y Derancele-Acosta, A. (2022). Integrate formative feedback model. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 391-401.
- Moos, D. (2011). Self-Regulated Learning and Externally Generated Feedback with Hypermedia. *Journal of Educational Computing Research*, 44(3), 265-297.  
<https://doi.org/10.2190/EC.44.3.b>
- Nicol, D. J. 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. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Paterson, C., Paterson, N., Jackson, W. y Work, F. (2020). What are students' needs and preferences for academic feedback in higher education? A systematic review. *Nurse Education Today*, 85, 104236. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104236>
- Prakash, G. (2018). Quality in higher education institutions: insights from the literature. *The TQM Journal*, 30(6). <https://doi.org/10.1108/TQM-04-2017-0043>
- Prowse, S., Duncan, N., Hughes, J. y Burke, D. (2007). '... do that and I'll raise your grade'. Innovative module design and recursive feedback. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 437-445. <https://doi.org/10.1080/13562510701415359>
- Rabinovich, A. y Morton, T. (2012). Sizing fish and ponds: The joint effects of individual- and group-based feedback. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48, 244-249.  
<https://doi.org/10.1016/J.JESP.2011.07.017>
- Rigopoulos, G. (2022). Assessment and feedback as predictors for student satisfaction in UK Higher Education. *International Journal of Modern Education and Computer Science (IJMECS)*, 14(5), 1-9. <https://doi.org/10.5815/ijmeecs.2022.05.01>
- Roura, D., Sancha, C., Ramon, A. y Ferràs, X. (2017). Student satisfaction in the context of higher education. a literature review. *EDULEARN17 Proceedings*, 5987-5991. Barcelona.  
<https://doi.org/10.21125/edulearn.2017.2354>
- Schuster, C., Narciss, S. y Bilz, J. (2021). Well done (for someone of your gender)! Experimental evidence of teachers' stereotype-based shifting standards for test grading and elaborated feedback. *Social Psychology of Education*, 24, 809-834.  
<https://doi.org/10.1007/s11218-021-09633-y>
- Tabachnick, B. G. y Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics (Vol. 5). Pearson.
- Van der Kleij, F.M., Eggen, T.J.H.M., Timmers, C.F. y Veldkamp, B.P. (2012). Effects of feedback in a computer-based assessment for learning. *Computers & Education*, 58(1), 263-272. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.07.020>
- Van de Ridder, J.M., Peters, C.M., Stokking, K.M., de Ru, J.A. y Ten Cate, O.T. (2015). Framing of feedback impacts student's satisfaction, self-efficacy and performance. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 20(3), 803-816.  
<https://doi.org/10.1007/s10459-014-9567-8>
- Yang, L., Chiu, M.M. y Yan, Z. (2021). The power of teacher feedback in affecting student learning and achievement: insights from students' perspective. *Educational Psychology*, 41(7), 821-824. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1964855>
- Zhang, G., Yue, X., Ye, Y. y Peng, M. (2021). Understanding the Impact of the Psychological Cognitive Process on Student Learning Satisfaction: Combination of the Social Cognitive Career Theory and SOR Model. *Frontiers in Psychology*, 12.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712323>
- Wisniewski, B., Zierer, K. y Hattie, J. (2020). The power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology*, 10.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>

## Anexo. Resultados descriptivos

	Min	Máx	M	DE
<b>Contenido del feedback</b>				
1. He recibido feedback sobre estrategias de trabajo o habilidades que necesitaba desarrollar.	1	5	3,64	0,972
35. He recibido feedback sobre aspectos personales (mensajes de ánimo, valoraciones sobre capacidades...).	1	5	2,71	1,298
40. He recibido feedback sobre contenidos de la tarea que debía ampliar o mejorar.	1	5	3,52	0,995
<b>Medio de provisión del feedback</b>				
2. Recibí feedback por escrito a través de e-mail o del aula virtual.	1	5	3,71	1,128
8. Recibí feedback de manera oral de modo presencial.	1	5	3,66	1,169
31. Recibí feedback de modo gráfico (sombreado en una rúbrica...).	1	5	2,56	1,286
38. Recibí feedback por escrito en papel en mano.	1	5	1,95	1,207
43. Recibí feedback de modo oral online (aula virtual, WhatsApp...).	1	5	2,86	1,394
<b>Destinatario del feedback</b>				
3. Recibimos feedback como grupo pequeño.	1	5	3,77	1,026
6. Recibimos feedback todo el grupo clase.	1	5	3,77	0,947
46. Recibí feedback individualmente.	1	5	2,61	1,287
<b>Feedback entre iguales</b>				
4. He tenido la oportunidad de ofrecer feedback a mis compañeros y compañeras de clase y ellos/as conocían mi identidad.	1	5	3,31	1,184
13. He tenido la oportunidad de ofrecer feedback de forma anónima a mis compañeros y compañeras de clase.	1	5	2,38	1,234
<b>Feedback solicitado por el alumno</b>				
5. Solicité feedback individualmente y lo recibí.	1	5	3,16	1,336
29. Solicitamos feedback como pequeño grupo y lo recibimos.	1	5	3,46	1,189
<b>Valoración del feedback</b>				
7. Recibí feedback que señalaba de manera específica los aspectos a mejorar.	1	5	3,67	0,993
12. Recibí suficiente feedback sobre mi trabajo.	1	5	3,70	0,937
14. Me siento satisfecho/a con el feedback recibido en la tarea.	1	5	3,69	1,001
20. Comprendí el feedback que me dio el/la profesor/a sobre mi trabajo.	1	5	3,69	1,038
27. Después de recibir el feedback hubo tiempo suficiente para mejorar la tarea antes de la entrega definitiva.	1	5	3,13	1,234
33. El feedback que me dieron sobre mi trabajo llegó tarde para ser útil.	1	5	2,95	1,212
<b>Conocimiento de las condiciones de la tarea y la evaluación</b>				
11. El profesor/La profesora aclaró desde el principio lo que esperaba de sus estudiantes en la realización de la tarea.	1	5	3,70	1,087
15. La presentación de la evaluación de la tarea incluyó una explicación de su relación con las competencias que se iban a desarrollar.	1	5	3,82	0,876
24. Los criterios de evaluación se expusieron en el mismo momento de presentar la tarea.	1	5	3,37	1,197
26. La presentación de la evaluación de la tarea incluyó su relación con los criterios de calificación de la asignatura.	1	5	3,72	0,871

36. Fue fácil comprender los criterios de evaluación con los que era valorada la tarea.	1	5	3,58	1,046
44. La presentación de la evaluación de la tarea se relacionó con los contenidos de la asignatura.	1	5	3,86	0,910
<b>Agente que proporciona feedback</b>				
16. He recibido feedback de grupos de compañeros y compañeras.	1	5	2,89	1,272
17. He recibido feedback del profesor o la profesora.	2	5	3,96	0,943
30. He recibido feedback de un compañero o compañera.	1	5	3,02	1,307
<b>Autoevaluación</b>				
18. He tenido la oportunidad de autoevaluar la tarea que he realizado.	1	5	2,49	1,264
<b>Autorregulación del aprendizaje</b>				
21. El feedback recibido me permitió identificar los aspectos a mejorar de la tarea.	1	5	3,67	0,999
39. El feedback recibido me hizo volver a consultar el material que había visto en el curso.	1	5	3,06	1,013
10. El feedback recibido me permitió inferir/aprender claves para aplicar en tareas futuras.	1	5	3,67	0,861
19. A partir del feedback recibido concreté un plan de acción para mejorar la tarea.	1	5	3,19	1,059
9. Aportar feedback mis compañeros me ha permitido afianzar mi comprensión de los contenidos de la asignatura.	1	5	3,37	1,136
37. Ofrecer feedback a mis compañeros/as ha hecho que llegue a comprender mejor las demandas de la tarea.	1	5	3,13	1,202
41. Dar feedback a mis compañeros ha favorecido que tenga una actitud crítica ante mis propias producciones/tareas.	1	5	3,25	1,209
<b>Feedback orientado a la reflexión</b>				
22. Recibí feedback por medio de preguntas que me hicieron reflexionar.	1	5	3,13	1,098
<b>Momento de provisión del feedback</b>				
23. He recibido feedback durante la realización de la tarea.	1	5	3,60	1,032
25. Recibí feedback en el plazo acordado.	1	5	3,52	1,179
42. He recibido feedback después de entregar el primer borrador.	1	5	3,22	1,233
45. He recibido feedback una vez entregada definitivamente la tarea.	1	5	3,88	1,116
<b>Seguimiento del feedback por parte del docente</b>				
28. Al entregar una tarea después de recibir feedback mi profesor/a me pidió que especificara cómo había utilizado los comentarios o feedback recibido.	1	5	2,62	1,282
34. Al entregar una tarea mi profesor/a me pidió que especificara aquellos aspectos sobre los que me gustaría recibir feedback.	1	5	2,64	1,222
<b>Feedback acompañado de una cualificación</b>				
32. El feedback fue acompañado de la calificación.	1	5	3,90	1,054
<b>Satisfacción con la asignatura</b>				
47. Me siento satisfecho con la asignatura.	1	5	3,69	0,939
48. Me siento satisfecho con los aprendizajes adquiridos en la asignatura.	1	5	3,71	0,966
49. Me siento satisfecho con los aspectos metodológicos de la asignatura.	1	5	3,53	1,060
50. Me siento satisfecho con el sistema de evaluación de la asignatura.	1	5	3,66	1,065

## Breve CV de las autoras

### Ana Inés Renta-Davids

Profesora Agregada (contratada doctora) del Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili, España. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta, Argentina. Actualmente, es miembro del grupo de investigación EDIT (Transformación Educativa, liderazgo y sostenibilidad). Sus principales intereses de investigación son las relaciones entre educación y trabajo. Sus principales líneas de investigación son el aprendizaje laboral, la empleabilidad, el aprendizaje informal, el desarrollo de competencias y la evaluación de competencias, y la formación inicial y continua del profesorado. Email: [anaines.renta@urv.cat](mailto:anaines.renta@urv.cat)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0145-5141>

### Juana-María Tierno-García

Profesora Agregada (contratada doctora) del Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili (URV). Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación y Doctora en Pedagogía. Ha sido coordinadora del Grado de Educación Social-URV (2008-2016) y directora del Departamento de Pedagogía-URV (2016-2024). Sus áreas de investigación son: Investigación y evaluación en educación; Desarrollo profesional docente; Mejora y dirección de centros educativos. Miembro de la Red de Investigación en Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME). Coordinadora del grupo de investigación “Transformación Educativa, Liderazgo y Sostenibilidad” (2021 SGR 00812). Email: [juanamaria.tierno@urv.cat](mailto:juanamaria.tierno@urv.cat)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1027-7332>

### Marta Camarero-Figuerola

Profesora Lectora (ayudante doctora) del Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili (URV). Licenciada en Pedagogía por la Universitat de Barcelona y premio extraordinario del Máster de Formación de Formadores (URV). Doctora en Pedagogía por la URV con una tesis doctoral sobre el liderazgo y la gestión escolar. Miembro del grupo de investigación EDIT (Transformación Educativa, liderazgo y sostenibilidad). Desde 2017, co-editora de la revista International Journal of Educational Leadership and Management (IJELM). Sus líneas de investigación son: Mejora Escolar; Liderazgo Educativo; Evaluación por competencias. Miembro de la Red de Investigación en Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME). Email: [marta.camarero@urv.cat](mailto:marta.camarero@urv.cat)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6116-0882>