

El feedback a la universitat

*Pràctiques, percepcions i alfabetització en
feedback de l'estudiantat de grau*

XARXA FEEDBACKNET

Maria Adelina Ianos (coordinadora de l'informe – Universitat de Lleida)

Elena Cano Garcia (Universitat de Barcelona)

Aleix Barrera Corominas (Universitat Autònoma de Barcelona)

Nati Cabrera Lanzo (Universitat Oberta de Catalunya)

Dolors Cañabate (Universitat de Girona)

Alison Cantos Egea (Universitat Rovira i Virgili)

Anna Diaz – Vicario (Universitat Autònoma de Barcelona)

Anna Espasa (Universitat Oberta de Catalunya)

Maite Fernández-Ferrer (Universitat Oberta de Catalunya)

Marta Fuentes Agustí (Universitat d'Andorra)

Teresa Guasch (Universitat Oberta de Catalunya)

Esther Hernández Rovira (Universitat de Girona)

Georgeta Ion (Universitat Autònoma de Barcelona)

Andrea Jardí Ferre (Universitat de Barcelona)

Laia Lluch Molins (Universitat de Barcelona)

Montserrat Martínez-Melo (Universitat Oberta de Catalunya)

Rosa Mayordomo Saiz (Universitat Oberta de Catalunya)

Alexandra Monné Bellmunt (Universitat d'Andorra)

José Luis Muñoz Moreno (Universitat Autònoma de Barcelona)

Cristina Petreñas Caballero (Universitat de Lleida)

Ana Inés Renta Davids (Universitat Rovira i Virgili)

Clara Sansó Galiay (Universitat de Lleida)

Juana M^a Tierno Garcia (Universitat Rovira i Virgili)

Tabla de continguts

1. Introducció.....	4
2. Metodologia	5
2.1. Qüestionari	5
2.2. Participants	5
3. Troballes principals	8
3.1. Activitats d'avaluació	8
3.2. Pràctiques de feedback.....	10
3.2.1. Freqüència general	10
3.2.2. Fonts de feedback.....	11
3.2.3. Canals i suports del feedback.....	12
3.2.4. Moments del feedback	13
3.3. Característiques del feedback.....	14
3.4. Efectivitat percebuda del feedback.....	16
3.5. Feedback literacy	18
Resum	20
References	21

1. Introducció

En l'educació superior, el feedback s'ha consolidat com un dels mecanismes amb més potencial per afavorir l'aprenentatge i el rendiment acadèmic (Gros-Salvat & Cano-García, 2021). Tanmateix, els seus efectes poden ser molt variables en funció del tipus d'informació que es proporciona, del nivell al qual opera, del moment en què arriba i de la manera com l'estudiantat el processa i l'utilitza (Mayordomo et al., 2022). Per tant, el feedback es conceptualitza com un procés en què "l'estudiantat dona sentit a informació rellevant sobre el seu rendiment per promoure el propi aprenentatge" (Henderson et al., 2019, p. 1402).

Aquest procés depèn de l'alfabetització en feedback (*feedback literacy*) tant del professorat com del propi estudiantat entesa com "la capacitat dels estudiants per comprendre, utilitzar i beneficiar-se dels processos de feedback" (Molloy et al., 2020, p. 528). L'alfabetització en feedback principalment la cerca, generació i ús de retroalimentació, i el desenvolupament de capacitats per emetre judicis acadèmics (Carless i Winstone, 2023, p. 151).

En el context dels estudis universitaris a Catalunya i Andorra, on la avaluació continuada i el seguiment del progrés al llarg del semestre tenen un pes rellevant en moltes titulacions, el feedback adquireix una importància particular com a element que pot convertir l'avaluació en un procés efectivament formatiu. Aquest informe parteix d'aquest marc per oferir un diagnòstic descriptiu de les pràctiques de feedback des de la perspectiva de l'estudiantat.

2. Metodologia

2.1. Qüestionari

L'estudi s'ha dut a terme mitjançant un qüestionari en línia, dissenyat per recollir la percepció de l'estudiantat universitari sobre:

- (a) les pràctiques d'avaluació experimentades al llarg dels estudis de grau: 22 ítems
- (b) les pràctiques de feedback, com la freqüència, canals i moments en què l'estudiantat rep feedback: 18 ítems
- (c) les característiques del feedback segons la percepció del estudiantat: 11 ítems
- (d) l'efectivitat percebuda del feedback: 12 ítems
- (e) la *feedback literacy* (alfabetització en feedback): 24 ítems basats en l'instrument *Feedback Literacy Behaviour Scale* (FLBS; Dawson et al., 2024).

La majoria dels ítems es responen mitjançant una escala de tipus Likert de 7 punts amb opcions de resposta de 0 a 6, on els valors extrems representen absència o desacord total (0) i presència freqüent o acord total (6), segons el contingut de la pregunta.

2.2. Participants

La mostra la integren **3086 estudiants** procedents de 7 universitats de Catalunya i Andorra.

- Universitat Autònoma de Barcelona
- Universitat d'Andorra
- Universitat de Barcelona
- Universitat de Girona
- Universitat de Lleida
- Universitat Oberta de Catalunya
- Universitat Rovira i Virgili

La participació ha estat voluntària, i les respostes s'han recollit de manera anònima, garantint la confidencialitat de la informació proporcionada. El tractament de les dades s'ha realitzat exclusivament amb finalitats d'anàlisi agregada, sense possibilitat d'identificació individual de les persones participants ni de comparació entre universitats o titulacions específiques.

Les anàlisis es basen en respostes vàlides per a cada ítem, per la qual cosa el nombre de respostes (N) pot variar lleugerament entre figures.

La distribució per **gènere** és majoritàriament femenina (63,6%), seguida del masculí (32,4%), no-binari (1,7%) i un 2,3% que prefereix no contestar.

L'**edat** de l'estudiantat participant presenta una mitjana de 29,9 anys, amb una mediana de 23 anys i una desviació estàndard de 12,7.

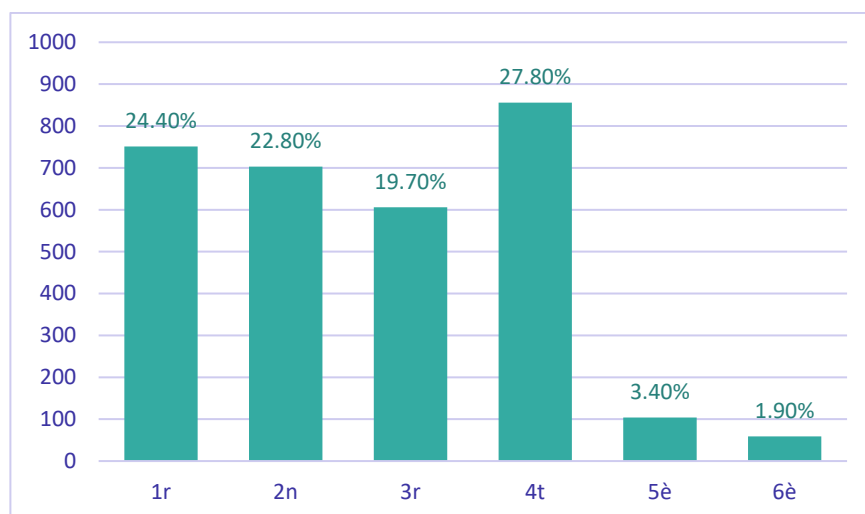


Figura 1. Distribució de l'estudiantat segons el curs acadèmic

La majoria dels i de les participants es distribueixen de manera equilibrada entre els quatre **cursos acadèmics** que configuren la durada habitual dels graus en el sistema universitari català.

Adicionalment, un 3,4 % de la mostra es troba en cinquè curs i un 1,9 % en sisè curs, percentatges que poden correspondre a graus de durada superior, especialment en l'àmbit de les ciències de la salut, així com a dobles titulacions o altres trajectòries acadèmiques no lineals.

Respecte als **camp de coneixement**, se observa un pes majoritari de l'àmbit de les ciències socials i jurídiques, que concentra el 56,5 % de les respostes vàlides. La resta de la mostra es reparteix entre

arts i humanitats (17,0 %), ciències (7,5 %), ciències de la salut (10,1 %) i enginyeria i arquitectura (9,0 %).

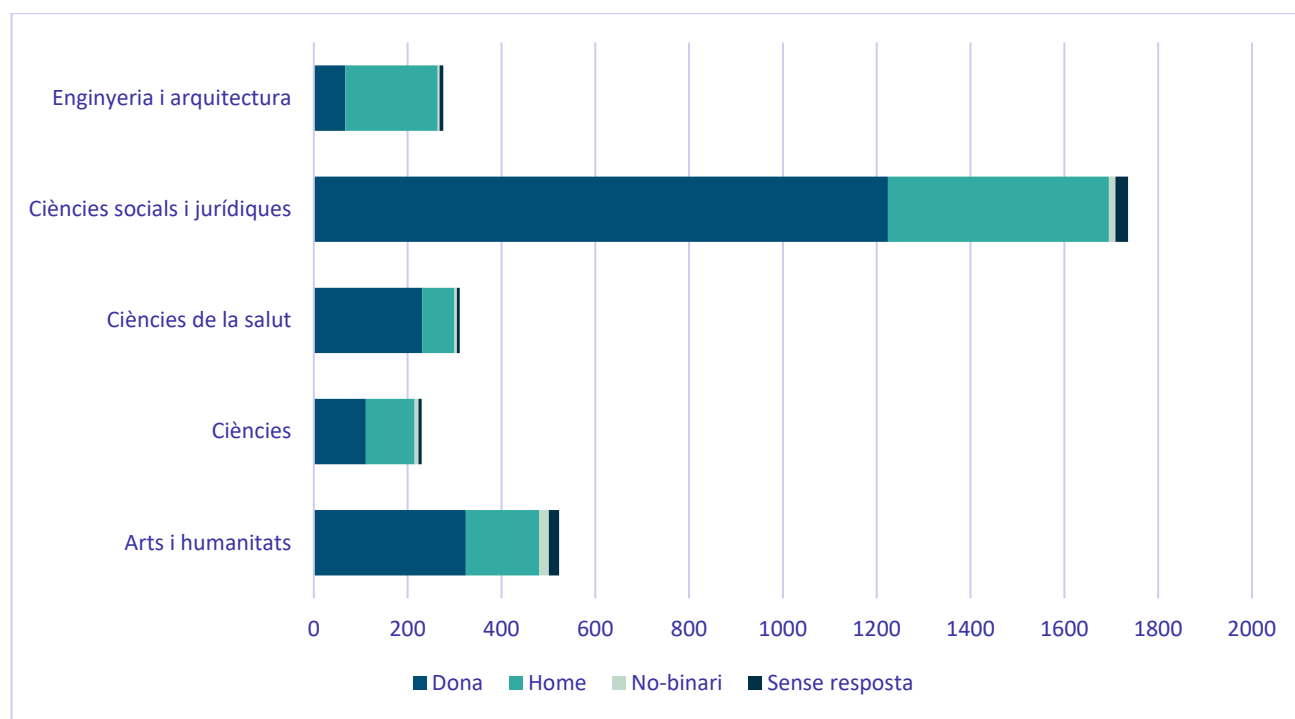


Figura 2. Nombre d'estudiants segons el camp de coneixement i el gènere

3. Troballes principals

3.1. Activitats d'avaluació

Per descriure els formats d'avaluació que configuren de manera més habitual l'experiència acadèmica de l'estudiantat, els i les participants van indicar la freqüència amb què havien estat avaluats mitjançant divuit tipus d'activitats, utilitzant una escala de 0 (mai) a 6 (molt sovint). La Figura 3 presenta la mitjana de freqüència de cada activitat, ordenada de major a menor.

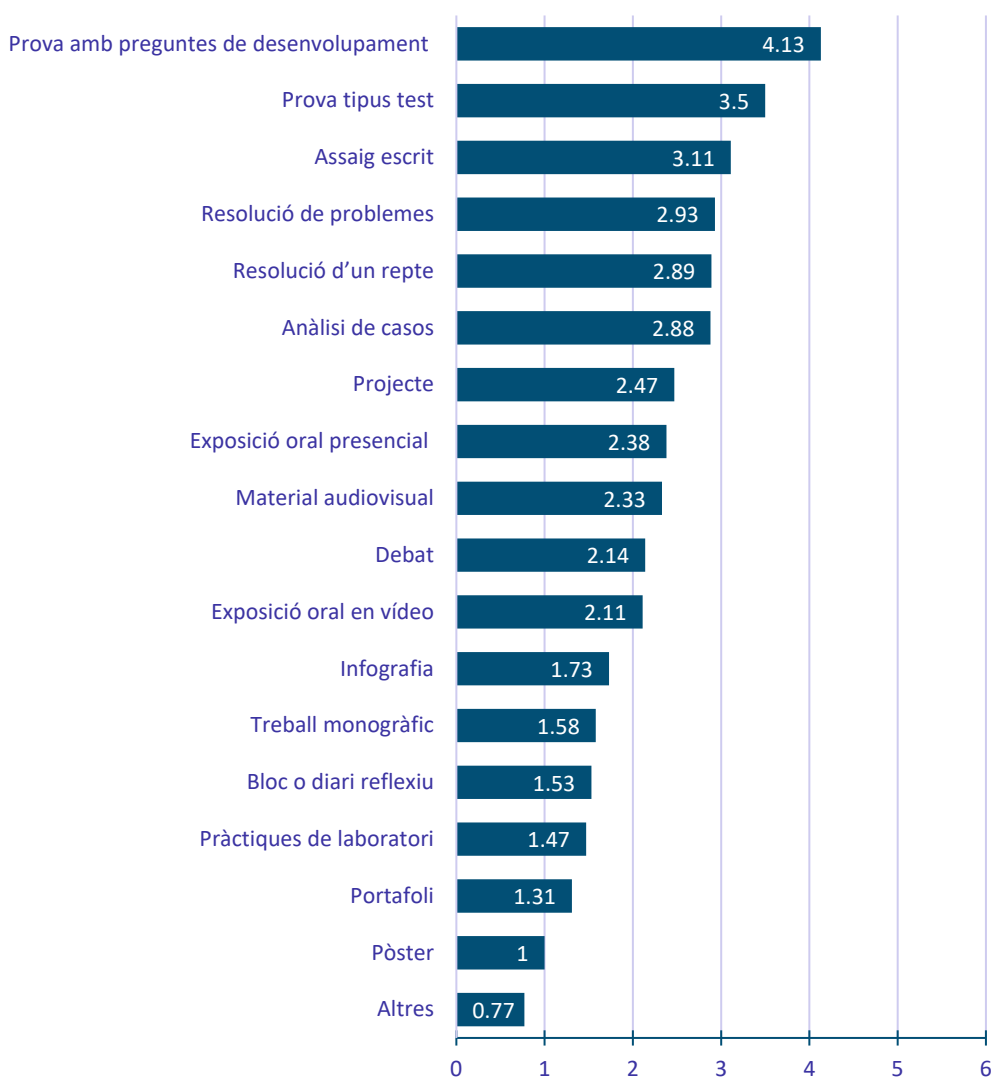


Figura 3. Mitjana de freqüència dels diferents tipus d'activitats d'avaluació al llarg del grau segons la percepció de l'estudiantat

Considerades en conjunt, les dades suggereixen un predomini de formats d'avaluació escrits i estructurats, especialment proves i tasques individuals, en detriment d'activitats més reflexives, creatives o multimodals, que tenen una presència menor en l'experiència de l'estudiantat. Els formats aplicats, com ara projectes, resolució de problemes o anàlisi de casos, ocupen una posició intermèdia, indicant una incorporació notable dins del conjunt de pràctiques d'avaluació.

Analitzant fins a quin punt l'estudiantat considera que les activitats d'avaluació habituals l'ajuden a aprendre (veure Figura 4), s'observa una valoració global moderadament positiva ($M = 3,88$; $DS = 1,53$), però amb una dispersió apreciable: un 61,4% de l'estudiantat se situa en valors alts (4–6) i una proporció rellevant (38,6%) es manté en valors baixos o intermedis (0–3), cosa que indica que la percepció que l'avaluació contribueix a l'aprenentatge és heterogènia.

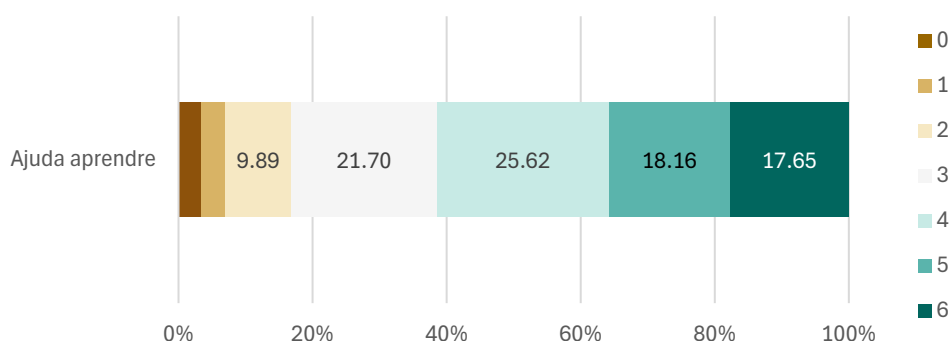


Figura 4. Distribució percentual de les respostes sobre la percepció que les activitats d'avaluació ajuden a aprendre (0 = gens; 6 = molt)

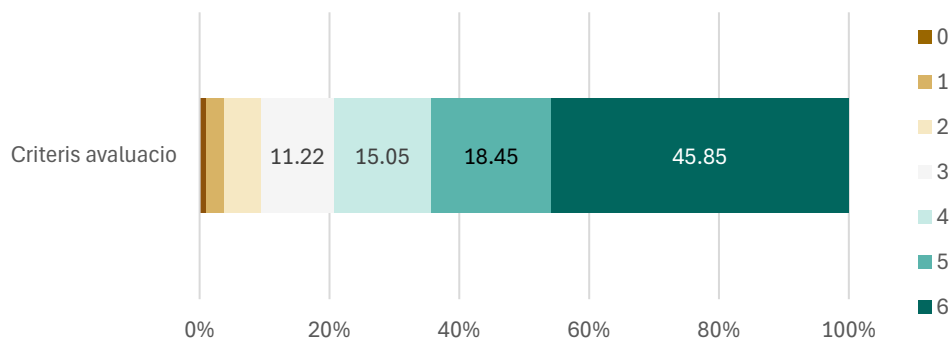


Figura 5. Distribució percentual de les respostes sobre la freqüència percebuda de rebre informació dels criteris d'avaluació (0 = mai; 6 = sempre)

Pel que fa a la informació sobre els criteris d'avaluació, l'estudiantat percep, en general, que els criteris s'han comunicat amb una freqüència alta ($M = 4,75$; $DS = 1,48$). La majoria de l'estudiantat (79,3%) se situa en valors alts (4–6). Els valors baixos (0–3) representen només un 20,7%, i les respostes en l'extrem “mai” són residuals (1,0%).

3.2. Pràctiques de feedback

3.2.1. Freqüència general

La freqüència global amb què l'estudiantat declara haver rebut feedback (més enllà d'una qualificació numèrica) se situa en una mitjana de 2,88 ($SD = 1,70$), indicant una presència global moderada del feedback, amb una variabilitat notable entre estudiants.

L'anàlisi de la distribució de respostes (Figura 6) reforça aquesta lectura: un 7,8% de l'estudiantat indica que no ha rebut mai feedback, i un 65,3% se situa en valors de 3 o inferiors, que en aquesta escala reflecteixen una presència absent, ocasional o no habitual del feedback. Al mateix temps, aproximadament un terç de l'estudiantat (34,7%) declara nivells freqüents (4–6), i un 19,4% situa la seva experiència en valors alts (5–6).

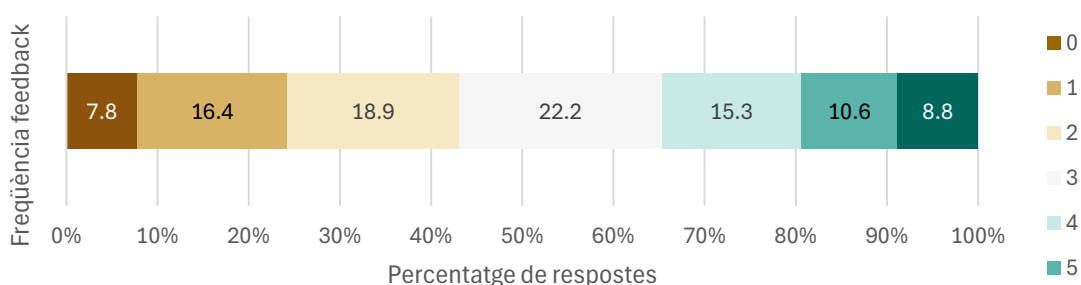


Figura 6. Distribució percentual de les respostes sobre la freqüència general del feedback rebut (escala 0 = mai a 6 = sempre)

A continuació, s'analitza d'on prové aquest feedback (fonts), per quin canal arriba i en quin moment es proporciona, amb l'objectiu d'entendre millor com es configura l'ecosistema de feedback en l'experiència de l'estudiantat.

3.2.2. Fonts de feedback

Els i les participants van indicar la freqüència amb què havien rebut feedback de diferents fonts (i.e., professorat, companys i companyes, autoavaluació, ordinador, altres).

El professorat destaca com a font principal ($M = 3,19$; $DS = 1,88$), mentre que l'autoavaluació ($M = 2,59$; $DS = 2,05$), l'avaluació entre iguals ($M = 2,41$; $DS = 1,83$) i el feedback proporcionat per l'ordinador ($M = 2,22$; $DS = 1,98$) presenten una presència moderada. La categoria altres se situa en nivells molt baixos ($M = 0,43$; $DS = 1,23$), fet que indica que és una font poc habitual. Les altres fonts apunten, d'una banda, a fonts informals o externes a la universitat, com ara familiars o professionals del sector, i, d'altra banda, a l'ús creixent de tecnologies digitals i eines d'intel·ligència artificial com a suport per interpretar i valorar el propi treball.

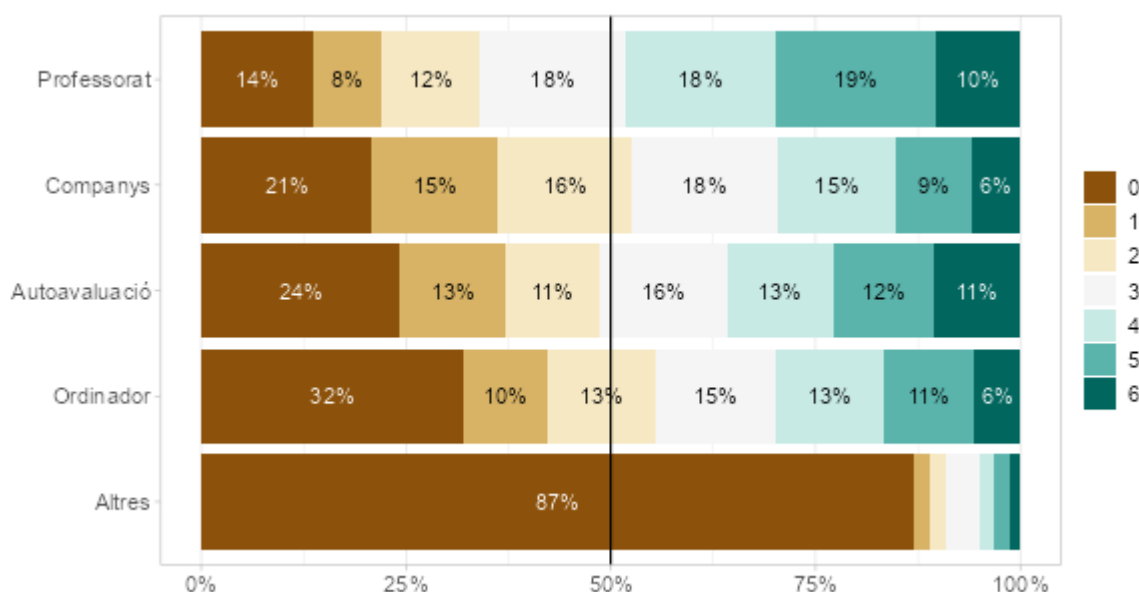


Figura 7. Distribució percentual de les respostes sobre la freqüència amb què l'estudiantat rep feedback segons la font (0 = mai; 6 = sempre)

La Figura 7 complementa la informació mostrant la distribució de les respostes. En una escala de 0 (mai) a 6 (sempre), les respostes situades en valors de 3 o inferiors indiquen una presència infreqüent o no habitual del feedback. En aquest sentit, prop de la meitat de l'estudiantat se situa en aquest rang en diverses fonts de feedback, fet que posa de manifest que, per a una part significativa dels i les participants no considera que el feedback forma part regular de la seva experiència acadèmica.

3.2.3. Canals i suports del feedback

Pel que fa als canals, el feedback es vehicula principalment per via virtual asíncrona ($M = 3,29$; $DS = 2,38$), mentre que el canal presencial ($M = 1,95$; $DS = 2,16$) i el virtual síncron ($M = 1,47$; $DS = 1,91$) mostren una presència menor. La figura 8 presenta el percentatge de participants que van elegir cada resposta (0-6) sobre la freqüència d'ús de diversos canals de feedback.

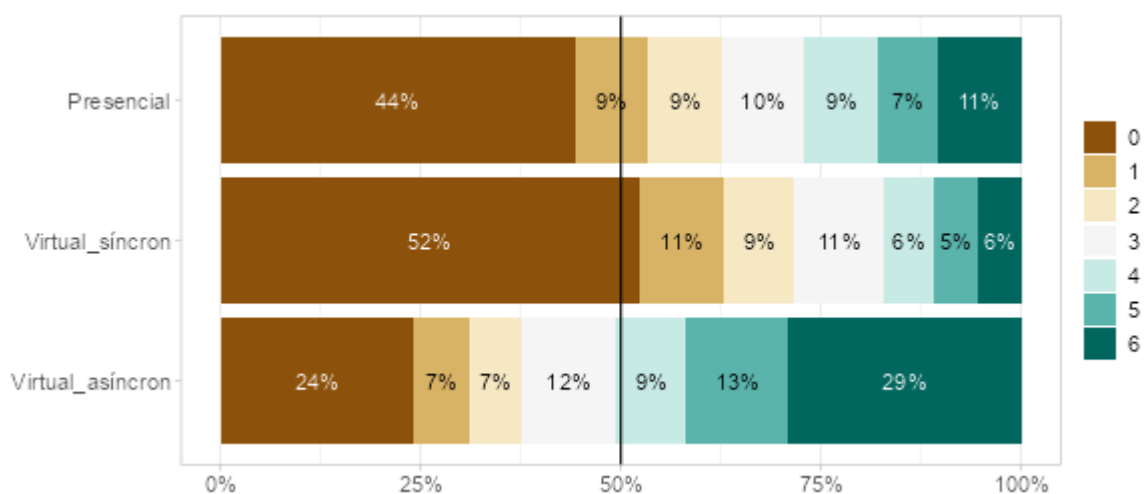


Figura 8. Distribució percentual de les respostes sobre la freqüència d'ús dels canals de feedback (0 = mai; 6 = sempre)

Quant als suports, predomina clarament el feedback escrit ($M = 4,28$; $DS = 1,85$), per davant de l'oral/àudio ($M = 1,91$; $DS = 2,01$) i el vídeo ($M = 0,82$; $DS = 1,49$). La figura 9 presenta la distribució percentual de les respostes.

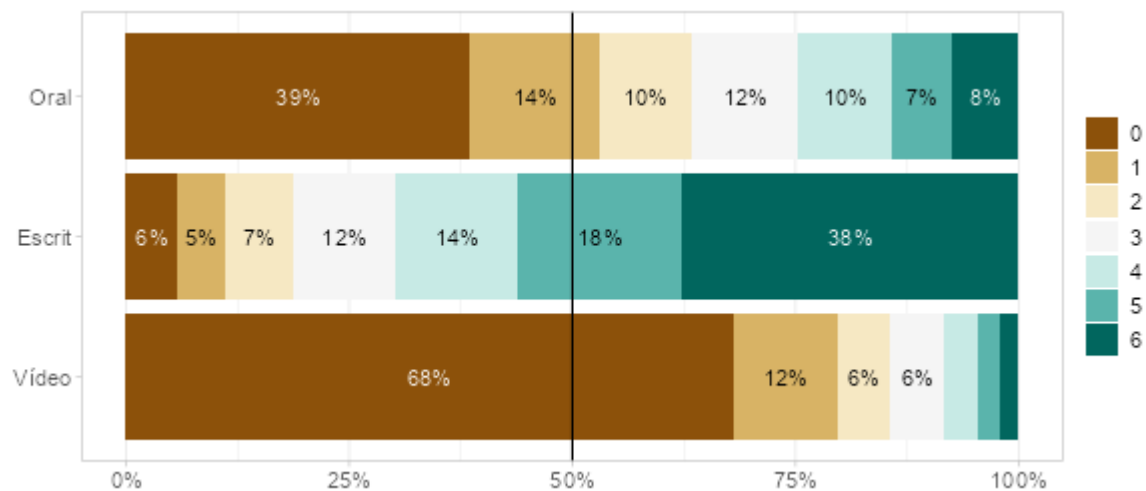


Figura 9. Distribució percentual de les respostes sobre la freqüència d'ús dels suports de feedback (0 = mai; 6 = sempre)

3.2.4. Moments del feedback

Quant al moment en què es proporciona el feedback, predomina el feedback al final de l'activitat ($M = 4,26$; $DS = 1,78$), mentre que el feedback durant ($M = 2,31$; $DS = 1,72$) i, sobretot, a l'inici ($M = 1,76$; $DS = 1,9$) són menys habituals. Aquest patró apunta a un pes major del feedback de tancament respecte del feedback formatiu en procés (veure Figura 10).

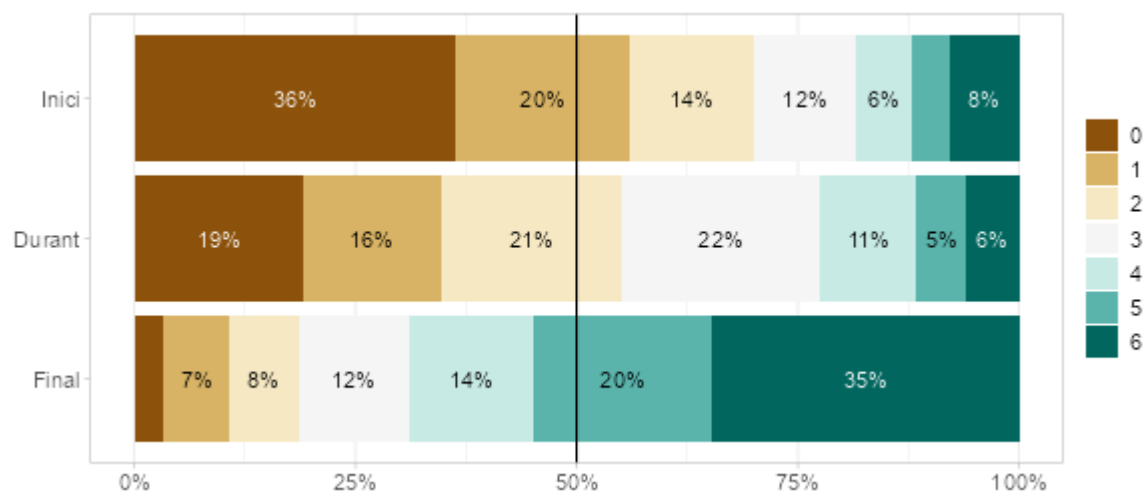


Figura 10. Distribució percentual de les respostes sobre el moment en què l'estudiantat rep feedback (inici, durant i final) (0 = mai; 6 = sempre)

3.3. Característiques del feedback

El feedback pot variar no només en la seva freqüència, sinó també en la manera com es formula i s'orienta. Aquesta secció descriu com percep l'estudiantat el feedback que rep amb respecte a contingut, nivell de concreció i temporalització. La Figura 11 presenta les mitjanes de cada característica.

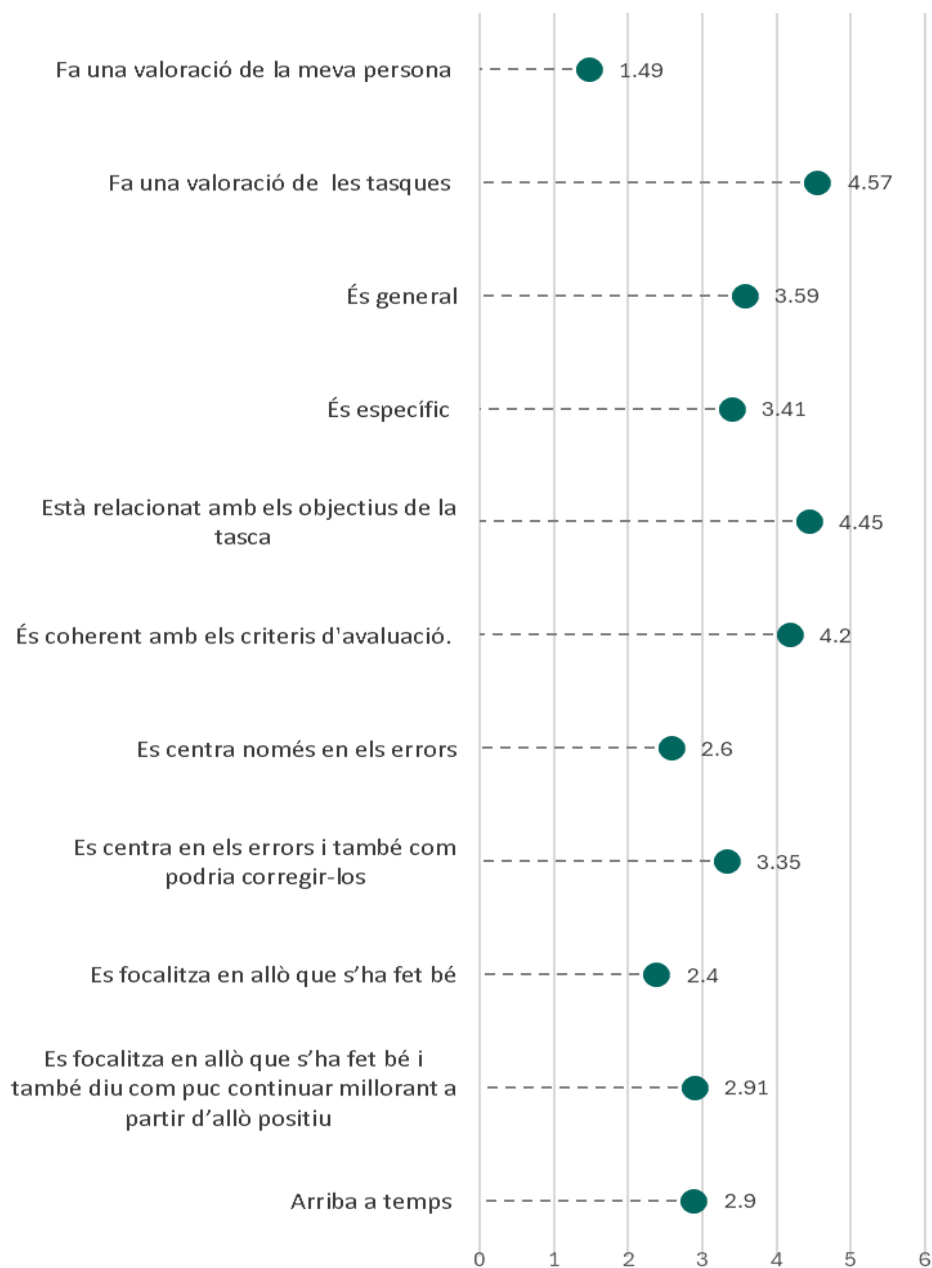


Figura 11. Mitjanes de les característiques del feedback rebut per l'estudiantat (0 = totalment en desacord; 6 = totalment d'acord)

En primer lloc, el feedback es percep clarament com a centrat en la tasca ($M = 4,57$; $DS = 1,6$) més que en la persona ($M = 1,49$; $DS = 1,73$).

Pel que fa a l'alineació, els resultats indiquen una percepció alta de coherència del feedback amb el marc de l'activitat, sent percebut com relacionat amb els objectius de la tasca i coherent amb els criteris d'avaluació.

En relació amb la concreció, les mitjanes de "és general" ($M = 3,59$; $DS = 1,71$) i "és específic" ($M = 3,41$; $DS = 1,81$) se situen en valors intermedis, suggerint una presència moderada d'ambdues formes de formulació del feedback.

En relació amb el contingut, el feedback no es limita a descriure el rendiment, sinó que incorpora, en part, orientacions sobre com millorar. Aquestes orientacions poden basar-se tant en la identificació d'errors i possibles correccions com en la identificació d'aspectes positius i formes de continuar progressant.

En conjunt, els resultats descriuen un feedback percebut com a centrat en la tasca i alineat amb objectius i criteris, però amb una presència menys consistent d'elements explícitament orientats a l'acció (feedforward) i amb limitacions pel que fa a la seva arribada temporal.

3.4. Efectivitat percebuda del feedback

Aquesta secció analitza la percepció de l'estudiantat sobre l'efectivitat del feedback mitjançant una escala de 0 (totalment en desacord) a 6 (totalment d'acord). La Figura 12 presenta les mitjanes dels graus d'acord amb cada afirmació.

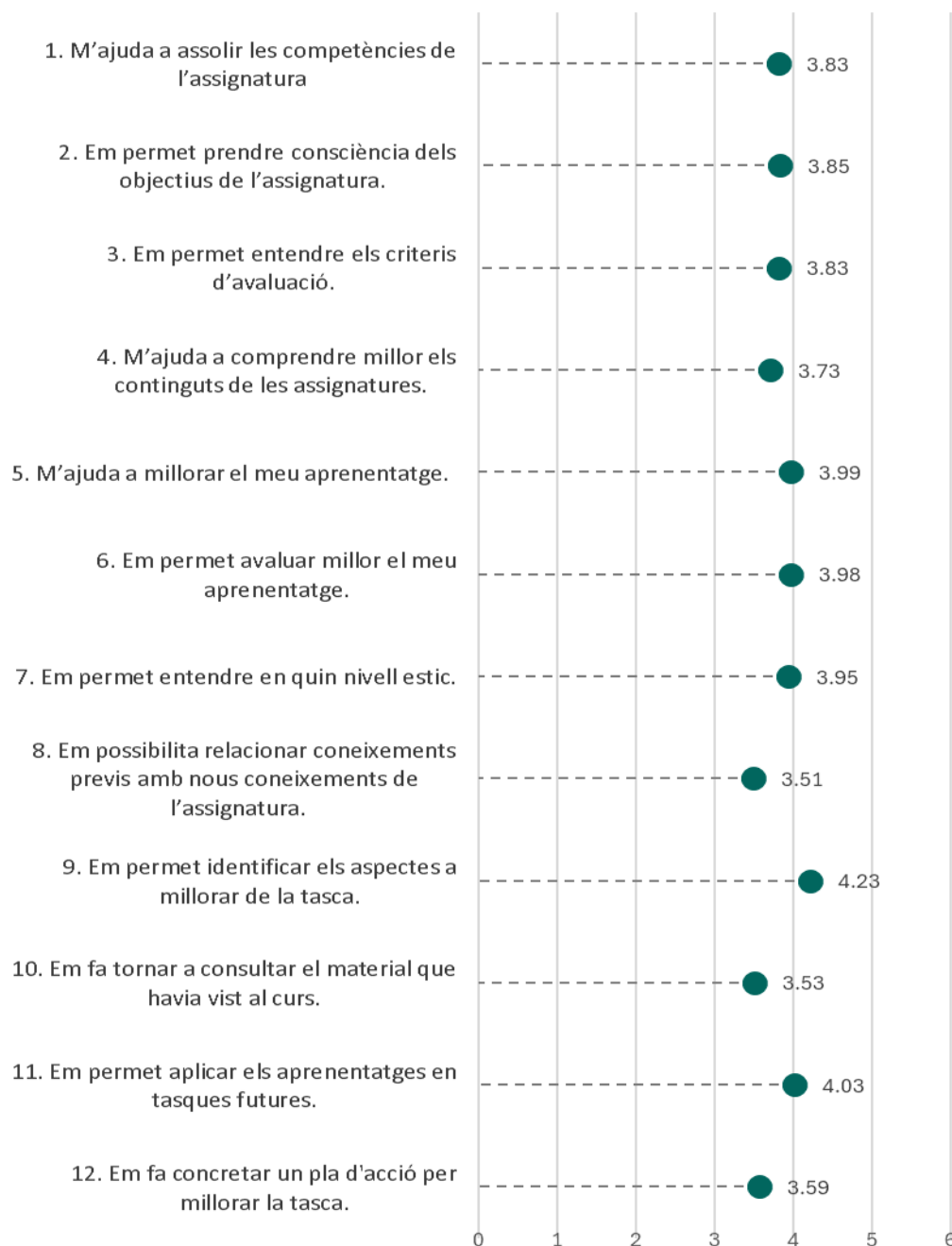


Figura 12. Mitjanes de l'efectivitat del feedback percebuda (0 = totalment en desacord; 6 = totalment d'acord)

En conjunt, les mitjanes se situen en un interval aproximat entre 3,51 i 4,23, cosa que suggereix una percepció moderadament positiva de l'efectivitat del feedback. Concretament, l'estudiantat tendeix a considerar que el feedback contribueix al seu aprenentatge, si bé amb intensitats diferents segons la dimensió considerada.

Els valors més elevats corresponen a dimensions que faciliten la millora de la tasca i la projecció cap al futur. Destaca especialment l'afirmació "Em permet identificar els aspectes a millorar de la tasca" ($M = 4,23$; $DS = 1,74$), seguida de "Em permet aplicar els aprenentatges en tasques futures" ($M = 4,03$; $DS = 1,8$). També obtenen valors elevats afirmacions vinculades a l'autoregulació i el monitoratge del propi progrés, com "Em permet avaluar millor el meu aprenentatge" ($M = 3,98$; $DS = 1,81$) i "Em permet entendre en quin nivell estic" ($M = 3,95$; $DS = 1,82$). Aquest patró apunta que el feedback és percebut especialment útil quan ajuda a diagnosticar què cal millorar i a orientar accions futures.

Les mitjanes més baixes s'observen en afirmacions que impliquen processos més elaborats d'integració i activació: "Em possibilita relacionar coneixements previs amb nous coneixements" ($M = 3,51$; $DS = 1,90$) i "Em fa tornar a consultar el material que havia vist al curs" ($M = 3,53$; $DS = 1,87$).

3.5. Feedback literacy

La *feedback literacy* (alfabetització en feedback) fa referència als coneixements, capacitats i disposicions que permeten a l'estudiantat donar sentit a la informació sobre el seu rendiment i utilitzar-la per millorar el seu treball o les seves estratègies d'aprenentatge. En aquesta línia, la *Feedback Literacy Behaviour Scale* (FLBS, Dawsons et al., 2024) és un instrument d'autoinforme que mesura conductes associades a la *feedback literacy*, organitzades en cinc factors: cercar feedback (CF), donar sentit al feedback (DS), utilitzar el feedback (UF), proporcionar feedback (PF) i gestionar l'afecte (GA). La figura 13 presenta les mitjanes d'aquests cinc factors.

Generalment, l'estudiantat indica nivells moderats - alts de *feedback literacy* en els cinc factors, suggerint que l'estudiantat tendeix a percebre's competent en la cerca, interpretació, ús i producció de feedback, així com en la seva gestió emocional.

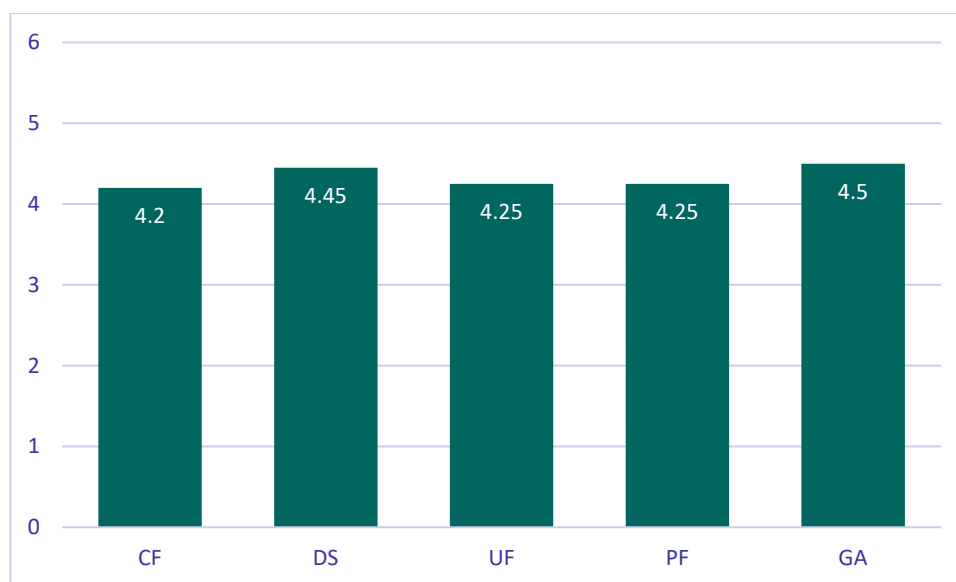


Figura 13. Mitjanes dels cinc factors de la *feedback literacy*

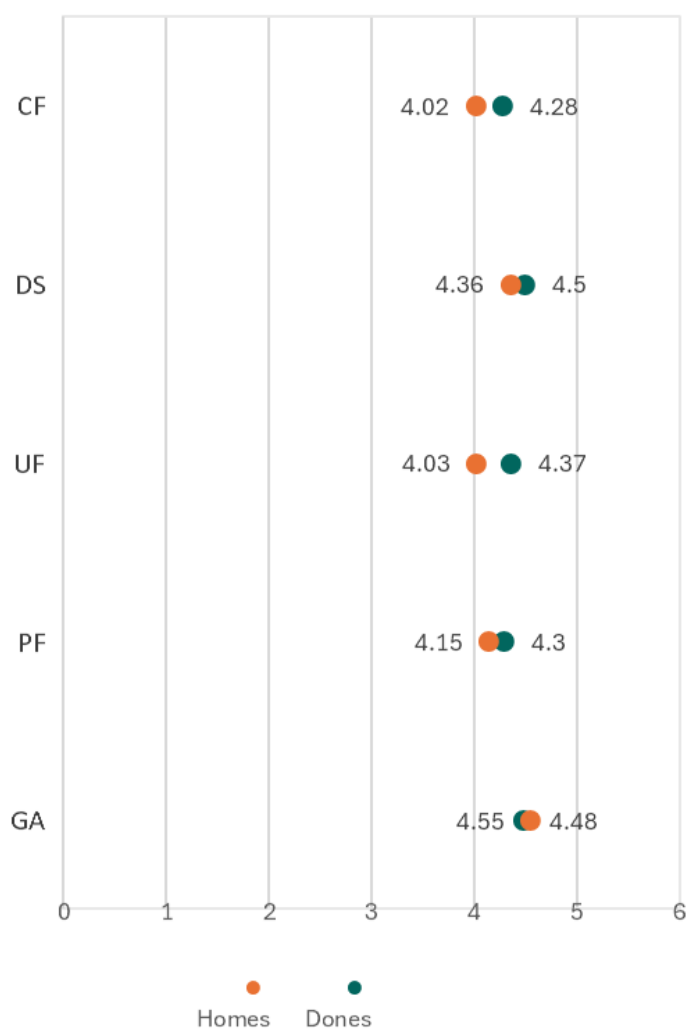


Figura 14. Mitjanes dels cinc factors de la *feedback literacy* segons el gènere

A més, s'observen variacions petites en alguns components de la *feedback literacy* segons el gènere dels respondents (veure Figura 14). Concretament, les dones declaren amb més freqüència conductes associades a (a) cercar activament feedback, (b) donar-li sentit, (c) utilitzar-lo i (d) proporcionar feedback a altres. En canvi, la gestió de les emocions davant del feedback apareix com una dimensió més transversal i similar entre gèneres.

Resum

- Patró de pràctiques d'avaluació amb predomini de formats escrits i estructurats, especialment proves amb preguntes de desenvolupament i proves tipus test, seguides de l'assaig escrit.
- La comunicació de criteris d'avaluació és percebuda com alta, però el valor formatiu ("ajuda a aprendre") és més variable.
- La freqüència global del feedback és moderada i una part significativa de l'estudiantat declara valors baixos o absència de feedback.
- La font principal de feedback és el professorat, però hi ha també una diversificació de fonts (companys, autoavaluació, ordinador) moderada.
- El feedback es vehicula principalment per via virtual asíncrona i en suport escrit, i en el moment final. Això suggereix un model de feedback que sovint opera com a retorn de tancament més que com a orientació formativa durant el procés.
- El perfil de característiques descriu un feedback percebut com: centrat en la tasca, alineat amb objectius i criteris i amb una presència variable d'orientacions de millora.
- L'estudiantat percep el feedback especialment útil per identificar què cal millorar i aplicar-ho en tasques futures, mentre que el seu impacte és més moderat quan implica planificar un pla d'acció o integrar coneixements.
- La *feedback literacy* (alfabetització en feedback) és percebuda com a globalment alta, però les diferències per gènere suggereixen variabilitat en conductes associades a *feedback literacy*.

Referències

- Carless, D., i Winstone, N. (2023). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in higher education*, 28(1), 150-163.
- Dawson, P., Yan, Z., Lipnevich, A., Tai, J., Boud, D., & Mahoney, P. (2024). Measuring what learners do in feedback: the feedback literacy behaviour scale. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(3), 348–362. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2240983>
- Gros Salvat, B., i Cano García, E. (2021). Procesos de feedback para fomentar la autorregulación con soporte tecnológico en la educación superior: Revisión sistemática. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 107-125.
- Henderson, M., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Molloy, E., i Mahoney, P. (2019). Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1401-1416.
- Mayordomo, R. M., Espasa, A., Guasch, T., i Martínez-Melo, M. (2022). Perception of online feedback and its impact on cognitive and emotional engagement with feedback. *Education and Information Technologies*, 27(6), 7947-7971.
- Molloy, E., Boud, D., i Henderson, M. (2020). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 527-540.