

Módulo 3 - Evaluación digital de aprendizajes

Lúcia Amante; Elizabeth Souza; M^a do Carmo Pinto¹

Presentación

Con la emergencia y el rápido desarrollo de las tecnologías digitales, la sociedad ha cambiado profundamente. La forma de trabajar, de pensar y de aprender ha cambiado, las formas tradicionales de comunicación han cambiado y, naturalmente, los contextos pedagógicos también han cambiado y las respuestas exigidas a la escuela también se han modificado. Cada época histórica requiere un sistema educativo que responda a sus propias necesidades y, en este sentido, sabemos que el modelo de escuela que siempre hemos conocido se enfrenta a una profunda necesidad de cambio que le permita adaptarse a los retos del mundo actual y preparar a sus alumnos para actuar en este mundo de cambio permanente.

Los contextos de aprendizaje se han diversificado y ampliado, los recursos digitales se multiplican día a día, aprendemos de múltiples maneras y en múltiples lugares, pero también hay que cambiar la pedagogía, porque sin este cambio la innovación tecnológica servirá de poco. Y, cambiar la pedagogía significa también cambiar la forma de ver la evaluación, tradicionalmente muy vinculada a su función de control y medición y muy poco a su papel formativo. Podemos cambiar la forma de enseñar, cambiar el papel meramente transmisor del profesor, apostando por un profesor que sea "arquitecto" de contextos de aprendizaje, un profesor que conduzca a los alumnos en estos contextos, estimulando un proceso de aprendizaje significativo en el que participen activamente. Pero también debemos cambiar la forma de evaluar. De nada sirve utilizar una pedagogía innovadora si al final nos encerramos en formas de evaluación tradicionales, desconectadas de la realidad, que evalúan conocimientos vacíos de significado y de su aplicación.

Creemos que cambiar la perspectiva sobre la evaluación es, en gran medida, la clave para el cambio pedagógico más amplio que tenemos que hacer. Necesitamos una pedagogía que esté a la altura de los retos del siglo XXI y en la que enseñar, más que transmitir, sea llevar a los alumnos a aprender. Para ello, es fundamental una nueva Cultura de la Evaluación, que le presentamos en este módulo.

¹ Laboratório de Educação a Distância e Elearning, LE@D, Universidade Aberta, Portugal.

Comenzaremos, precisamente, en el **Tema 1**, hablando de la Cultura de la Evaluación y de las características que subyacen a esta perspectiva, donde destacamos, en particular, el concepto de competencia, fundamental para una evaluación auténtica.

En el **Tema 2**, presentamos un modelo teórico de Evaluación Digital que se inscribe en la perspectiva de la Cultura de la Evaluación y que presenta un conjunto de 4 grandes dimensiones y sus respectivos criterios que pueden orientar nuestra forma de pensar y planificar la evaluación.

Llegando al **Tema 3**, abordamos otro aspecto privilegiado en la Cultura de la Evaluación y que nos remite a la importancia de la participación de los estudiantes en el proceso, a través de la autoevaluación, la evaluación entre pares, entre otras formas de participación.

Pasamos al **Tema 4** donde tratamos de aclarar algunos de los conceptos utilizados cuando hablamos de evaluación, a saber, herramientas digitales, medios e instrumentos de evaluación, destacando al instrumento rúbrica de evaluación por su relevancia.

Por último, en el **Tema 5**, podemos hacer un Plan de Evaluación de una materia. A partir de las competencias desarrolladas en los temas anteriores, ahora podremos responder a las principales cuestiones que debe abordar un Plan de Evaluación, lo que nos permitirá orientar a los alumnos y a los profesores en su enseñanza cotidiana.

Al final de cada tema, siempre encontrará bibliografías sugeridas que le permitirán, si lo desea, profundizar en los temas tratados.

Esperamos que este módulo le ayude a tomar conciencia del papel de la evaluación para el aprendizaje, contribuyendo a la calidad del diseño de sus planes de evaluación y a una práctica docente renovada, más auténtica, transparente y participada, como se requiere en el siglo XXI.

Tema 1: Una Nueva Cultura de Evaluación

¿De qué hablamos cuando nos referimos a una nueva cultura de la evaluación?

Pues bien, la perspectiva tradicional de "medir" los aprendizajes en determinados momentos del recorrido formativo, con especial atención al uso de pruebas escritas, hace tiempo que resulta inadecuada e insuficiente para abordar la evaluación de conocimientos complejos y diversificados derivados de las nuevas dinámicas de trabajo que exigen los retos del mundo contemporáneo.

La evaluación sigue generalmente ligada a tareas de escasa relevancia, desconectadas de la realidad, que se agotan en el propósito de obtener una calificación y no como una forma de dar paso a la aplicación de las competencias adquiridas que permitan responder a problemas y retos reales, con sentido efectivo.

Así, tradicionalmente, como resultado de métodos de enseñanza muy transmisivos, centrados en los contenidos, la evaluación aparece como algo vinculado casi exclusivamente a la función de clasificación y certificación, destacando la preocupación por "medir" el aprendizaje.

La necesidad de transponer los currículos basados en meros contenidos a currículos basados en competencias que permitan afrontar los retos actuales, asociados a propuestas pedagógicas que van más allá de la transmisión de conocimientos, determinó la evolución de las concepciones sobre la evaluación y sus diversas funciones. Así, la función de evaluación final asociada a una calificación (función sumativa) ha dado mayor importancia a la función formativa de la evaluación, es decir, a los procesos de regulación del aprendizaje. Considerando esta perspectiva, surge una nueva comprensión de la evaluación que da lugar a la llamada **Cultura de la Evaluación** (Pereira et al., 2015; Birenbaum, 2016).

Algunos conceptos clave

Desde esta perspectiva, cabe destacar algunas ideas o conceptos clave, como el **concepto de competencia**. Este concepto se refiere a la capacidad de responder con éxito a una demanda personal/social o de realizar una tarea o actividad que requiere la convergencia de conocimientos (implícitos y/o explícitos), habilidades, capacidades, destrezas, actitudes, emociones y valores. Se desarrolla a través de la acción y la interacción tanto en contextos educativos (formales, no formales o informales) como en contextos profesionales, y requiere la movilización del conocimiento más que su mera reproducción.

La evaluación de las competencias requiere, por tanto, un nuevo enfoque, en el que se integren los conocimientos, las habilidades y las actitudes, lo que implica, como tal, el uso de una variedad de estrategias y modos de evaluación que van más allá de la tradicional prueba escrita. Este nuevo enfoque requiere evaluar el rendimiento en tareas auténticas, cercanas a contextos reales, que proporcionen la aplicación de las competencias a desarrollar.

Otro concepto clave nos remite a la **estrategia de evaluación alternativa digital**.

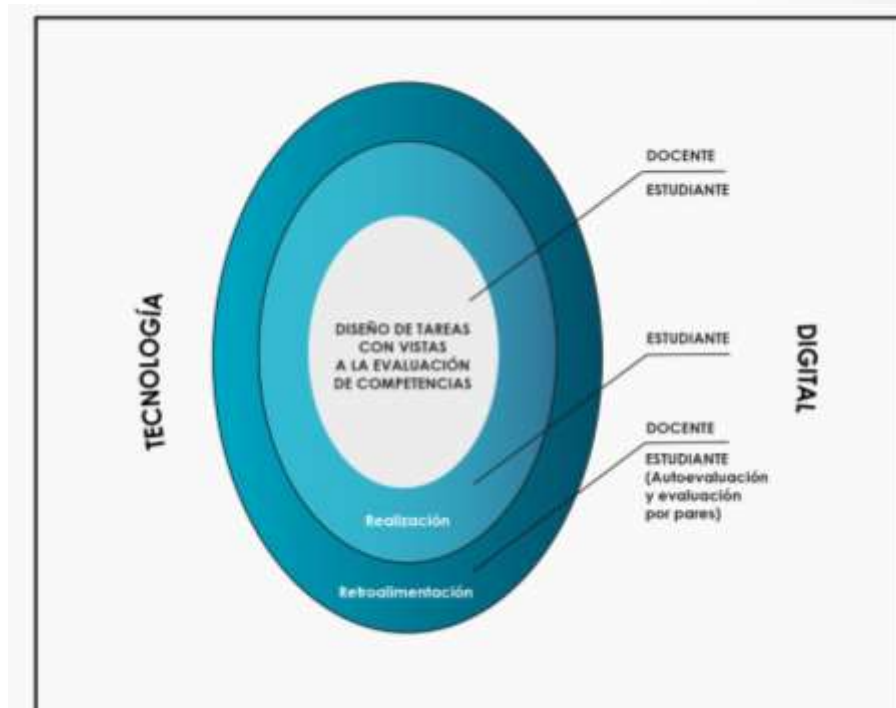


Figura 1 – Pasos de Evaluación Alternativa Digital: Diseño, ejecución y feedback son mediados por las tecnologías digitales (TD).

La expansión del uso de las herramientas electrónicas en la evaluación, desde las pruebas de respuesta múltiple hasta los cuestionarios, los blogs y los eportafolios electrónicos, entre otros, requiere la necesidad de aclarar la comprensión de la evaluación electrónica. En este sentido, se propone un concepto que incorpora la dimensión tecnológica, pero que se dirige específicamente a la evaluación de competencias. El concepto de estrategia de evaluación alternativa digital (Amante et al., 2017) se refiere a un conjunto de propuestas de evaluación alternativa, donde el diseño, la ejecución y el feedback están mediados por las tecnologías. El diseño implica la definición de las competencias a evaluar, las indicaciones sobre la actividad a realizar por el alumno y el uso de dispositivos electrónicos para su realización.

En la perspectiva que presentamos, la idea tradicional de **evaluación del aprendizaje** da paso al concepto de **evaluación para el aprendizaje**.

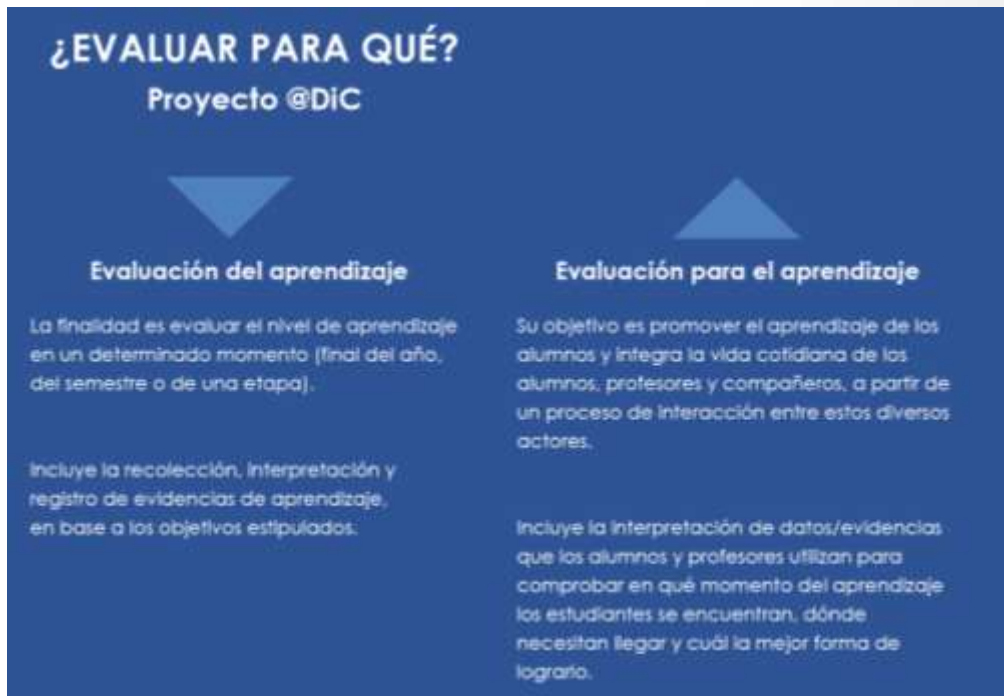


Figura 2 – Los propósitos de la evaluación

En la **evaluación del aprendizaje**, los datos recogidos se utilizan para emitir juicios sobre el nivel de rendimiento de los alumnos. Los datos recogidos se utilizan para emitir juicios sobre el nivel de rendimiento de los alumnos. La información recogida por el proceso de evaluación es esencialmente sumativa y, al traducirse en una clasificación numérica o cualitativa, certifica el aprendizaje alcanzado. Este tipo de evaluación también puede indicar un aprendizaje que no se ha logrado, pero no tiene como objetivo su recuperación y se produce de forma puntual, normalmente al final del proceso de aprendizaje. El error se entiende como un fallo. La evaluación del aprendizaje se centra en la certificación.

En cambio, en la **evaluación para el aprendizaje**, se enfatiza la función formativa y de capacitación de la evaluación en detrimento de la función de medición. Los profesores utilizan la información del proceso de evaluación, incluidos los errores, para cambiar su práctica docente, con el objetivo de ayudar al alumno a mejorar su rendimiento. En lugar de considerarse como algo que ocurre al final del proceso de aprendizaje, la evaluación se considera ahora parte integrante del proceso de aprendizaje y, al igual que éste, es un proceso de interacción social en el que deben participar todas las partes interesadas (Pinto, 2016).

En esta visión subyace una perspectiva edumétrica que contrasta con la perspectiva psicométrica. El enfoque psicométrico se centra en la medición de las diferencias entre los alumnos, mientras que la perspectiva edumétrica pretende medir el desarrollo del propio

alumno (Brinke, 2008), es decir, las ganancias de aprendizaje que consigue cada alumno. Los criterios edumétricos se reconocen como válidos y más justos para la evaluación de las competencias porque hacen énfasis en la flexibilidad y autenticidad de las prácticas de evaluación y su integración en el proceso de aprendizaje y su función formativa (Pereira et al. 2015).



Figura 3 – La Perspectiva psicométrica da paso a la edumétrica

Así, en la sociedad en red surge una nueva cultura del aprendizaje y, con ella, necesariamente una **nueva cultura de la evaluación** (Birenbaum, 2016) que se caracteriza por:

- Énfasis en la interconexión de la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje;
- Participación del alumno en la elaboración de su propia evaluación en diálogo con el profesor;
- Evaluación del proceso y del producto;
- Asunción de una diversidad de formas de evaluación, asociadas e interconectadas con las prácticas docentes;
- Uso de tareas de evaluación cercanas a situaciones de la vida real;
- Actividades que suponen un reto cognitivo;
- Proceso continuo y permanente;
- Uso del feedback que refuerce la reflexión de los estudiantes sobre su aprendizaje;
- Valorar una evaluación cualitativa frente a una simple clasificación.

Referencias

Amante, L., Oliveira, I., & Pereira, A. (2017). Cultura da avaliação e contextos digitais de aprendizagem: o Modelo PrACT. *Revista Docência e Cibercultura*, 1(1), 135-150. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7266>

Birenbaum, M. (2000) Assessment 2000: Towards a Pluralistic Approach to Assessment. In M. Birenbaum & F. J. R. C. Dochy (Eds.), *Alternatives in assessment of achievement, learning processes and prior knowledge* (pp. 3–29). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-011-0657-3_1

Brinke, D. (2008) *Assessment of prior learning*. Open Universiteit Nederland. https://www.researchgate.net/publication/277181291_Assessment_of_prior_learning

Pereira, A., Oliveira, I., Tinoca, L., Pinto, M.C. & Amante, L. (2015). *Desafios da avaliação digital no Ensino Superior*. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5774>

Pinto, J. (2016) A avaliação em educação: Da linearidade dos usos à complexidade das práticas. In L. Amante & I. Oliveira (Coord.), *Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas* (pp. 3-40). Universidade Aberta <https://goo.gl/IWwZc8>

Tema 2: El Marco PrACT para la Evaluación Digital

Con el fin de operacionalizar una estrategia de evaluación digital alternativa, en el ámbito del Proyecto Evaluación y e-learning en la Educación Superior – Proyecto @ssess.he (LE@D - UAb.pt), construimos un marco conceptual que buscaba tener en cuenta los desafíos que plantea la sociedad digital en relación con el desarrollo de competencias, particularmente en la educación superior, así como los nuevos retos que se exigen a profesores y estudiantes (Pereira et al., 2015).

Este marco conceptual se basa en 4 dimensiones - la Practicabilidad, la Autenticidad, la Consistencia y la Transparencia del acto evaluativo (PrACT), estando cada dimensión primordialmente relacionada con una determinada centralidad, respectivamente, Institución, Sociedad, Profesor y Alumno. La operacionalización de este marco teórico se tradujo en el llamado **Modelo PrACT** (Amante et al., 2017; Amante et al., 2019). Consideramos en este modelo los nuevos desarrollos sobre la evaluación de las competencias asociadas a la aplicación de las tecnologías digitales como un medio que puede mejorar el proceso de evaluación.

Este referencial, PrACT, se inscribe en una perspectiva holística de la evaluación e incluye las 4 dimensiones mencionadas anteriormente, cada una de ellas compuesta por varios parámetros que las operacionalizan, como se resume a continuación.

La dimensión **Practicabilidad (Pr)**, a menudo descuidada, puede influir de forma decisiva en la elección de la estrategia de evaluación digital a utilizar, ya que está relacionada con su viabilidad. Implica una gestión eficaz que tenga en cuenta el tiempo y la relación coste/beneficio, tanto para los evaluadores como para las organizaciones. También es importante garantizar que los estudiantes encuentren las tareas de evaluación alcanzables, relevantes y útiles para el aprendizaje. Esta dimensión incluye los siguientes criterios: costes (relacionados con los costes de tiempo y los costes derivados del uso de recursos o inversiones adicionales), *eficiencia* (considera la relación coste-beneficio de la estrategia de evaluación diseñada para las instituciones, los profesores y los estudiantes, teniendo en cuenta los resultados esperados) y *sustentabilidad* (asegura que es posible implementar y mantener el diseño de evaluación diseñado, teniendo en cuenta los perfiles de los estudiantes y las limitaciones contextuales tanto de las organizaciones como de los evaluadores).

La dimensión de la **Autenticidad (A)** se reconoce cada vez más como fundamental para una evaluación basada en las competencias que se aplique al mundo real/profesional en toda su complejidad, y que sea reconocida como significativa por los estudiantes, los profesores y los

posibles empleadores. Esta dimensión reúne un conjunto de criterios que permiten evaluar el grado de autenticidad de la estrategia de evaluación digital, a saber: *la similitud* (relación de la estrategia de evaluación digital con el mundo real), *la complejidad* (vinculada a la naturaleza de las tareas de evaluación), *la adecuación* (relativa a la necesidad de proporcionar las condiciones para realizar las tareas de evaluación) y *la significancia* (relacionada con el valor significativo de la tarea para los profesores, los estudiantes y los posibles empleadores) (Pereira et al., 2013).

La dimensión **Consistencia (C)** surge como una forma de respuesta a las exigencias tradicionales de validez y fiabilidad, requeridas por los indicadores psicométricos. Esta dimensión tiene en cuenta que la evaluación de las competencias implica la existencia de una variedad de métodos de evaluación, en diferentes contextos, de diferentes evaluadores, así como la adecuación de las estrategias utilizadas. Subraya la importancia de alinear las competencias a evaluar con las tareas de instrucción y las estrategias y criterios de evaluación utilizados, así como la necesidad de variar los indicadores de evaluación. En esta dimensión se distinguen los siguientes criterios: *alineamiento instrucción-evaluación digital* (garantiza la concordancia entre el trabajo desarrollado durante el itinerario de aprendizaje y las tareas de evaluación), *multiplicidad de indicadores* (relacionado con el uso de diferentes tareas de evaluación digital y también de diferentes contextos, momentos y evaluadores), *pertinencia de los criterios* (vinculado a la pertinencia de los criterios utilizados para la evaluación de las competencias individuales o colaborativas) y *alineamiento competencias-evaluación digital* (relacionado con la coherencia entre las competencias a desarrollar y la estrategia de evaluación diseñada).

La cuarta y última dimensión, **la Transparencia (T)**, refleja la necesidad de que la estrategia de evaluación digital sea visible y comprensible para todos los participantes; se refiere a la implicación de los estudiantes proporcionándoles o incluso discutiendo con ellos, desde el principio, los objetivos y los criterios de rendimiento y evaluación que se van a tener en cuenta. También incluye el reconocimiento de los efectos positivos que la evaluación debe tener en el proceso de aprendizaje. En esta dimensión se han definido los siguientes criterios: *democratización* (traduce la disponibilidad y posible participación de los estudiantes en la definición de los criterios de evaluación), *involucramiento* (tiene que ver con la disponibilidad y posible participación de los estudiantes en la definición de los objetivos de aprendizaje y las condiciones de realización de las tareas propuestas), *visibilidad* (se refiere a la posibilidad de presentar/compartir con otros sus procesos y/o productos de aprendizaje) e *impacto* (respecto

a los efectos que la estrategia de evaluación digital tiene en los procesos de aprendizaje y en el diseño del programa educativo).

La figura 1 representa esquemáticamente el marco de evaluación propuesto, identificando cada una de las cuatro dimensiones y los respectivos parámetros que las sustentan. Estas dimensiones se articulan asumiendo diversos grados de interdependencia. La **practicabilidad**, por ejemplo, a menudo descuidada, puede tener una influencia decisiva en el nivel de logro de las restantes dimensiones.



Figura 1 - Dimensiones de la evaluación alternativa digital - modelo PrACT

El marco conceptual presentado para la evaluación digital, - el modelo PrACT- fue desarrollado sobre la base de una perspectiva edumétrica, que se opone a los enfoques psicométricos tradicionales de la evaluación. Se argumenta que la evaluación sustentable apoya el desarrollo de las habilidades de autorregulación de los estudiantes, ayudándolos a planificar, monitorear y controlar mejor su propio aprendizaje. Estas habilidades de planificación y seguimiento son cruciales en un contexto de aprendizaje permanente en la sociedad digital, donde la mayoría de los individuos pasarán por varias profesiones a lo largo de su vida laboral (Boud, 2020).

El modelo PrACT pretende contribuir a la definición de un estándar de calidad para las estrategias de evaluación de competencias en diferentes niveles educativos y en diferentes contextos, ya sea en línea, híbridos (blended learning) o presenciales, utilizando tecnologías digitales.

Su aplicación pretende permitir a los profesores apoyar el diseño instruccional de sus asignaturas, basándose en un conjunto de principios que promueven la integración de la evaluación en el aprendizaje (evaluación para el aprendizaje) y su relación con la vida real y profesional, así como la implicación de los alumnos en el proceso, dejando así de ser algo externo a su aprendizaje. Simultáneamente, a partir de este marco conceptual, la institución cuenta con un estándar que le permite analizar y evaluar la calidad de las prácticas pedagógicas de sus cursos, considerando las dimensiones enumeradas y los criterios respectivos.

Referencias

Amante, L., Oliveira, I. & Gomes, M. J. (2019). E-Assessment in Portuguese Higher Education: Framework and Perceptions of Teachers and Students. In A. Azevedo & J. Azevedo (Eds.), *Handbook of Research on E-Assessment in Higher Education* (pp. 312-333). IGI Global. <https://www.igi-global.com/chapter/e-assessment-in-portuguese-higher-education/212288>

Amante, L., Oliveira, I. & Pereira, A. (2017). Cultura da avaliação e contextos digitais de aprendizagem: o Modelo PrACT. *Revista Docência e Cibercultura*, 1(1), 135-150. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7266>

Boud, D. (2020). Retos en la reforma de la evaluación en educación superior: una mirada desde la lejanía. *Revista Electrónica de Investigación e Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 26(1), art. M3. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17088>

Pereira, A., Oliveira, I., Tinoca, L., Pinto, M.C. & Amante, L. (2015). *Desafios da avaliação digital no Ensino Superior*. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5774>

Pereira, A., Oliveira, I., Amante, L. & Pinto M. C. (2013, July 1-3). *How can we use ICT to assess competences in Higher Education: the case of Authenticity* [Paper presentation]. EDULEARN13, 5th International Conference on Education and New Learning Technologies, Barcelona, Spain. <http://hdl.handle.net/10400.2/11055>

Tema 3: Aprendizaje autorregulado: Autoevaluación y Evaluación por pares en la Educación Superior

En la cultura de la evaluación, se pretende hacer corresponsables a los alumnos de su trayectoria de aprendizaje, por lo que se requiere su participación en el proceso de evaluación. En este contexto, más allá del concepto de heteroevaluación, es decir, de la evaluación realizada por el profesor, están los conceptos de autoevaluación, evaluación por los pares, a los que también podemos añadir el concepto de coevaluación. Resumimos estos diferentes conceptos en la figura 1.



Figura 1: Conceptos de evaluación según los implicados

Estas modalidades de evaluación pueden combinarse entre sí, es decir, el diseño de evaluación definido puede, y se recomienda, incorporar simultáneamente varias de ellas, pero sólo las tres últimas suponen la participación de los alumnos, lo que contribuye a su implicación en el proceso de evaluación, tal y como aconseja uno de los criterios de la dimensión Transparencia (modelo PrACT, tratado en el tema 2).

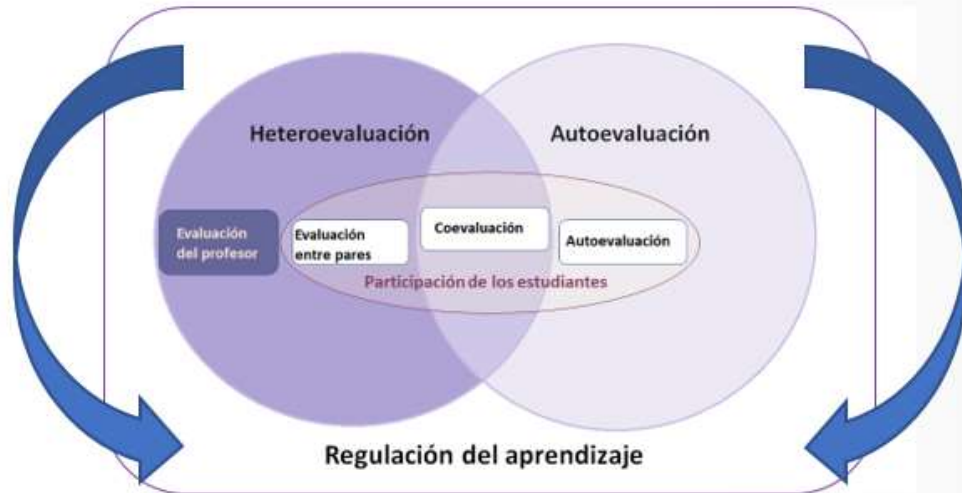


Figura 2: Regulación del aprendizaje, modalidades de evaluación y sus actores

Cualquiera de estas modalidades tiene como objetivo principal contribuir a la regulación del aprendizaje, concepto en el que ahora nos detenemos.

El término regulación nos remite a la idea de ajuste, control, corrección en una perspectiva continua y dinámica que pretende optimizar el funcionamiento de algo, en este caso el proceso de aprendizaje². La regulación del proceso de aprendizaje por parte del profesor, de los compañeros o de la propia situación didáctica es fundamental para que el alumno pueda realizar la autoevaluación, es decir, la autoevaluación (observación y juicio) de la actividad en la que participa. La autoevaluación es, a su vez, el primer nivel de **autorregulación** que es el verdadero motor del aprendizaje. Al conseguir autorregularse, el alumno integra las normas externas. La autorregulación cognitiva se produce casi siempre de forma implícita y no consciente, pero puede profundizarse y transformarse en un proceso de control reflexivo, en cuyo caso se produce la autorregulación metacognitiva. Esto apunta a un proceso intencional y activo en el que el alumno regula conscientemente sus procesos de pensamiento y aprendizaje. Reflexionar sobre la forma de pensar en diversas situaciones puede ayudar a avanzar en el pensamiento crítico, científico e interdisciplinario, llevando a los estudiantes a aprender a controlar su propio aprendizaje.

² Scallon, G. (2000) *L'évaluation formative*. Saint-Laurent (Québec): Les Presses de L'université Laval.

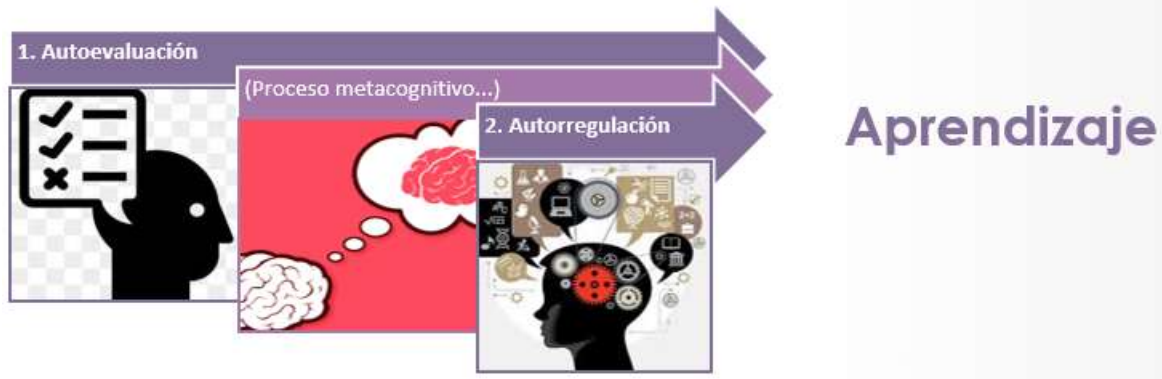


Figura 3: Etapas para la autorregulación

La regulación puede ocurrir en varios momentos de la situación de aprendizaje (antes, durante, después), puede ser provocada por la situación didáctica o puede ocurrir directamente, siendo provocada por los compañeros y/o el profesor. El profesor puede así actuar sobre la actividad de los alumnos y sobre las condiciones de su realización. Por ejemplo, el profesor hace una regulación global cuando dice: "Presta atención", "Date prisa, consulta el mapa...") o ser más específico y actuar sobre los procesos y mecanismos de aprendizaje. En estos casos, se trata de cuestionar, contradecir, explicar, provocar un conflicto cognitivo, así como de intervenir mediante el "andamiaje".³

Panadero y sus compañeros (2019) señalan que "A través de un enfoque más dirigido a la construcción de la capacidad de autorregulación en los alumnos mediante intervenciones pedagógicas reflexivas, los alumnos desarrollan no sólo la capacidad de mejorar su conducta en las tareas actuales, sino que van más allá para desarrollar las cualidades metacognitivas y disposicionales necesarias para dirigir y supervisar su aprendizaje en nuevas situaciones" (p. 553).

La regulación del proceso de aprendizaje es, por tanto, un componente fundamental para el éxito y, para ser eficaz y cumplir su función formativa, la evaluación ha de tener en cuenta esta regulación y tratar de estimular la autoevaluación y autorregulación del alumno que, en definitiva, es el principal factor de su éxito.

³ El concepto de andamiaje "scaffolding" introducido por D. Wood, J. Bruner y G. Ross en su emblemático artículo de 1976 "The Role of tutoring in problem Solving" (<https://abrir.link/lRwUb>) se refiere a las intervenciones de los adultos o de los compañeros que proporcionan al alumno el apoyo adecuado (tutoría) para el desarrollo de las habilidades emergentes, permitiendo el éxito en una tarea determinada, sin señalar la solución. El objetivo es llevar al alumno a un nivel de competencia que le permita, además de resolver la tarea en cuestión, tener éxito por sí mismo en otra situación similar. Así, contribuyen al desarrollo cognitivo del alumno.

Buenas prácticas para utilizar la evaluación entre pares y la autoevaluación como parte del aprendizaje

La investigación ha demostrado claramente la existencia de una relación positiva y significativa entre la autoevaluación y el rendimiento académico. Hoy sabemos que los contextos educativos y la forma de actuar del profesor influyen en el desarrollo de las habilidades de autoevaluación y autorregulación de los alumnos. Si el profesor consigue proporcionar un entorno en el que el alumno se beneficie de una mayor autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje, favorecerá unas competencias más duraderas y ayudará al alumno a desarrollar capacidades para autorregular sus habilidades a lo largo de su trayectoria escolar.

Así, aclarar previamente a los alumnos sobre los criterios de realización de una tarea, proporcionar listas de comprobación que les permitan identificar indicios y evidencias de que cumplieron tal o cual objetivo, discutir con los alumnos los aspectos que destacan la calidad de un trabajo o sus fallos, promover la evaluación entre pares, a partir de criterios y/o rúbricas bien definidas (Relvas et al. 2020; Souza & Amante, 2021), formular preguntas que fomenten la reflexión sobre la pertinencia de una determinada respuesta, son, entre otros, procedimientos que contribuyen a la autoevaluación y pueden conducir al desarrollo de la autorregulación (Panadero, et al., 2019).

Ernesto Panadero y su equipo (Panadero; Jonsson & Strijbos, 2016; Panadero et al. 2019, entre otros) han desarrollado estudios específicamente en este campo y proponen varias estrategias para desarrollar con éxito la evaluación entre pares, así como la propia autoevaluación:

- Clarificar el objetivo, el funcionamiento y las expectativas;
- Implicar a los alumnos en la definición de los criterios de evaluación;
- Emparejar a los estudiantes de forma productiva (tener en cuenta los diferentes niveles de aprendizaje de los estudiantes);
- Determinar el formato y el modo de interacción (¿Evaluación anónima? ¿Cómo se comunica? ¿En qué momentos se produce?);
- Modelado, ejemplos, oportunidad de practicar y feedback;
- Construir rúbricas, directrices etc.;
- Especificar las actividades y el calendario;
- Supervisar el proceso y formar a los alumnos.

Más allá de estas prácticas específicas, que conciben la evaluación como evaluación para el aprendizaje, es importante, sin embargo, que esta perspectiva se valore también a nivel institucional, concretamente para definir programas orientados a la adquisición de competencias y que promuevan explícitamente la autorregulación del aprendizaje. Por otro lado, también es institucionalmente relevante invertir en la formación de los propios profesores y alumnos, estimulando y entrenando sus capacidades de autorregulación.

Referencias

- Amante, L.; Oliveira, I. (2019). *Avaliação e Feedback. Desafios Atuais*. e-book, MPV_Inovaç@o, Universidade Aberta: Lisboa 27 pp. ISBN 978-972-674-846-5 <http://abre.ci/akkr>.
- Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D. & Lodge, J. (2019) Using formative assessment to influence self- and co-regulated learning: The role of evaluative judgement. *European Journal of Psychology of Education*, 34(3), 535–557. [doi:10.1007/s10212-018-0407-8](https://doi.org/10.1007/s10212-018-0407-8)
- Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos, J. W. (2016). Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: Guidelines for classroom implementation. In D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 311-326). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_18
- Relvas M.J.C., Pinto, M.C.T., Oliveira, I., Pereira, A. (2020). Online Peer Assessment in a First Cycle University Degree – Which Challenges? Enhancing the Human Experience of Learning with Technology: New challenges for research into digital, open, distance & networked education European Distance and E-Learning Network (EDEN) Proceedings 2020 Research Workshop, 141-150. Lisbon, 21-23 October, 2020 <http://hdl.handle.net/10400.2/10549>
- Souza, E.; Amante L. (2021) A autoavaliação e a avaliação entre pares: Estudo piloto numa Unidade Curricular do 2º Ciclo do ensino superior em Portugal. In RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning, Volume 4, nº 2 (97-115) https://revistas.rcaap.pt/lead_read/article/view/25358

Tema 4: Herramientas Digitales, Instrumentos Y medios de Evaluación

Los nuevos contextos de aprendizaje, en línea, híbridos e incluso presenciales, tienen actualmente a su disposición una amplia gama de recursos tecnológicos que pueden ser aprovechados tanto en el desarrollo del aprendizaje como en la implementación de prácticas de evaluación. Estos recursos favorecen el replanteamiento de estas prácticas y la superación de la idea de prueba/examen como actividad principal asociada a la evaluación. De hecho, hay muchas otras formas de realizar la evaluación y las tecnologías digitales proporcionan un amplio abanico de recursos para realizar diferentes actividades, cercanas a contextos reales y auténticos en los que los alumnos tendrán que saber actuar e intervenir. Las tecnologías refuerzan así la dimensión de autenticidad de la evaluación, de la que hablamos en el tema 2, en relación con el Modelo PrACT.

De hecho, la evaluación de los aprendizajes centrada en el desarrollo de las competencias y el creciente uso de las tecnologías como medio para evaluar y evidenciar dichas competencias ha potenciado la preocupación de los profesionales de la educación por la promoción de procesos de evaluación cada vez más adecuados y que impliquen activamente tanto a los profesores como a los alumnos, con el fin de influir positivamente en el proceso de regulación y autorregulación del aprendizaje.

Sin embargo, en este proceso de reflexión y diseño de la evaluación, y considerando la panoplia de recursos disponibles y sus múltiples funciones, es importante aclarar algunos términos que a veces se utilizan indistintamente, tratando de definir el significado que les atribuimos.

Así, una **herramienta de evaluación digital** es un dispositivo, independiente o que forma parte de un sistema de gestión del aprendizaje, que gestiona y realiza evaluaciones digitales, mientras que los **medios de evaluación** se refieren a los modos como los alumnos demuestran un dado desempeño. Por último, entendemos como **instrumentos de evaluación** las formas de registro del desempeño del alumno en el ámbito de una competencia. El instrumento considera a explicitación de los respectivos criterios de evaluación ante a los diferentes aspectos que constituyen el objeto de la evaluación y rango de valores para evaluar cada criterio, en caso de que se dé una calificación (Pereira et al., 2021). En el Cuadro 1 se ofrecen ejemplos de cada uno de los elementos definidos.

Cuadro 1: Herramientas, medios y instrumentos de evaluación – ejemplos

Definición	Ejemplos
<p>Herramienta Digital</p> <p>Dispositivo informático:</p> <ul style="list-style-type: none"> i) integrado en una plataforma ii) situado en la Web (externo a plataformas) iii) disponible como aplicación (asociable o no a plataformas) 	<p>Tarea (en Google Classroom)</p> <p>Pregunta (en Google Classroom)</p> <p>Foro (en Moodle)</p> <p>Test (en Moodle)</p> <p>Google sites (https://sites.google.com/)</p> <p>Socrative (https://socrative.com/)</p>
<p>Medio de evaluación</p> <p>Se refiere al modo como los alumnos demuestran un dado desempeño</p>	<p>Test Ensayo</p> <p>Mapa de conceptos</p> <p>Portafolio</p> <p>Blog</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Informe</p> <p>Presentación oral</p>
<p>Instrumento de evaluación</p> <p>Forma de registro del desempeño del alumno en el ámbito de una competencia mediante explicitación de los respectivos criterios de evaluación.</p>	<p>Rúbrica</p> <p>Escala de calificación</p> <p>Tabla de evaluación</p> <p>Diferencial semántico</p> <p>Lista de cotejo</p>

Fuente: Adaptado de Evaluación Digital de Competencias – Recurso Pedagógico Abierto (Pereira et al., 2021)

En el Cuadro 2 es posible ver el potencial para el uso de algunas herramientas digitales en actividades de evaluación. Otros ejemplos se pueden consultar en el Pecurso Pedagógico Abierto “Evaluación Digital de Competencias”, cuyo enlace se encuentra en la lista de referencias de este documento.

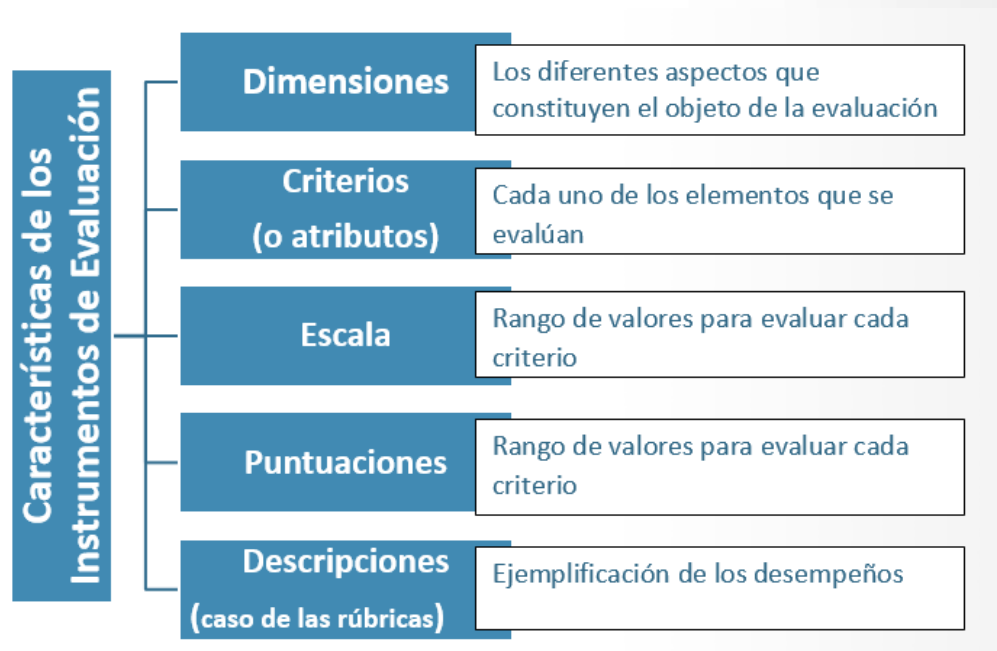
Cuadro 2: Ejemplos de uso de herramientas digitales aplicadas

Herramienta digital (Web)	Medio de evaluación	Instrumento de evaluación	Potencialidades
Padlet	Diario de clase	Rúbrica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mural que permite la difusión de los productos de los alumnos. ✓ Se puede utilizar en modo individual o en grupo. ✓ Permite contenidos multimedia
Observaciones <ul style="list-style-type: none"> ✓ https://padlet.com/; ✓ Accesible en la Web, Android, iOS; ✓ Sólo permite un tipo de contenidos en cada bloc; ✓ Sin sistema de evaluación integrado; ✓ De pago; ✓ La versión gratuita (Básica) sólo tiene capacidad para 10 MB en archivos y tiene un soporte de apoyo básico. 			
Herramienta digital (Web)	Medio de evaluación	Instrumento de evaluación	Potencialidades
Mindomo	Mapa mental	Rúbrica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Creación de mapas mentales ✓ Edición colaborativa en tiempo real con el chat ✓ Feedback a través de comentarios y chat. Privado/público según la configuración del mapa. Permite seleccionar el modo de presentación (por ejemplo, el estilo Prezi). ✓ Sistema integrado de evaluación: que permite crear tareas y evaluar a los alumnos dentro del programa. ✓ Tiene versión gratuita.
Observaciones <ul style="list-style-type: none"> ✓ https://www.mindomo.com/; ✓ Accesible en la Web, Android, iOS; ✓ La integración en Moodle a través del plugin LTI, pero sólo en la versión de pago; ✓ Integración en la GClassroom; ✓ Integración en la MSTEams, pero sólo en la versión de pago; ✓ https://help.mindomo.com/integrations ✓ Límites de la versión gratuita: Máximo 40 temas y 3 mapas; Sólo 1 tarea/75 alumnos en la cuenta gratuita; ✓ No permite la inserción de ficheros de audio. ✓ Insertar imágenes y videos sólo desde la Web 			

Fuente: Adaptado de Evaluación Digital de Competencias – Recurso Pedagógico Abierto (Pereira et al., 2021)

Los instrumentos de evaluación se refieren, pues, a normas de evaluación que pueden ser de distinta naturaleza. Las normas de clasificación, que nos remiten a criterios cuantitativos, generalmente asociados a la distribución de la cotización de los diferentes componentes de una actividad de evaluación, y/o los criterios de evaluación, que se centran en los requisitos de calidad para tener en cuenta en la realización de la actividad. Por lo tanto, los instrumentos de evaluación son recursos importantes para los profesores, ya que les ayudan a orientar y sistematizar su análisis del trabajo de los alumnos. Pueden presentar diferentes características, a veces combinando varias de ellas simultáneamente.

Figura 1: Características de los instrumentos de evaluación



Fuente: Adaptado de Evaluación Digital de Competencias – Recurso Pedagógico Abierto (Pereira et al., 2021)

Las Rúbricas

A la hora de definir los criterios, es fundamental garantizar la coherencia entre los criterios y las competencias; deben ser públicos, transparentes y explicados antes de la evaluación, facilitando la información sobre los niveles alcanzados en los resultados de aprendizaje (Jönsson, 2014; Cano, 2015; Nicola & Amante, 2021; Amante & Pereira, 2022). Algunos autores

organizan estos criterios en rúbricas. Dada su importancia y especificidad, veamos este instrumento de evaluación con más detalle.

Una rúbrica se refiere a una matriz que enumera los niveles de rendimiento o comprensión definidos por los criterios/dimensiones de calidad de los logros del trabajo de los estudiantes. Hay dos tipos de rúbricas: Rúbricas Holísticas y Rúbricas Analíticas.

La **rúbrica holística** se centra en el desempeño general y utiliza una escala única en la que todos los criterios de evaluación se agrupan por niveles de rendimiento. véase un ejemplo concreto en la Figura 2, relativo a una rúbrica que evalúa la competencia de pensamiento reflexivo.

Figura 2: Rúbrica holística para evaluación del pensamiento reflexivo

Ejemplo de rúbrica holística para evaluación del pensamiento reflexivo	
NIVELES	DESCRIPTORES
Excelente 4	Expresa un juicio articulado sobre un determinado tema/artefacto, dejando clara su posición que apoya en un conjunto de criterios y valores convincentes.
Competente 3	Expresa una posición clara sobre un determinado tema/artefacto que apoya en criterios perceptibles, pero no hay un vínculo claro entre éstos y la posición presentada
En progreso 2	Expresa una posición relativamente clara sobre un determinado tema/artefacto, pero hay pocas evidencias que la apoyan, basando su justificación en juicios personales
Principiante 1	Presenta una posición vaga y confusa sobre un determinado tema/artefacto, sin problematización y basada en preferencias y juicios personales.

Fuente: Evaluación Digital de Competencias – Recurso Pedagógico Abierto (Pereira et al., 2021)

A su vez, una **rúbrica analítica** no se centra en el rendimiento global (que considera varios niveles como en la rúbrica holística), sino en los distintos criterios específicos del rendimiento del alumno, a los que se asigna una calificación/puntuación.

Figura 3: Rúbrica analítica para evaluación entre pares en el trabajo en grupo

Ejemplo de una rúbrica analítica para evaluación entre pares en el trabajo en grupo				
Dimensiones	Excelente 4	Niveles Competente 3	Emergente 2	Principiante 1
Cooperación	Analiza con cuidado las ideas de los demás. Comparte ideas y recursos útiles. Alienta y apoya a los colegas. Respeto los plazos acordados.	Presta atención a las ideas de los demás y comparte ideas y recursos. Alienta a los colegas y aunque hace su parte no siempre respeta los plazos.	Puntualmente presta atención a las ideas de los demás y comparte algunas ideas y recursos. Depende de los demás para hacer su parte y tiene dificultad para cumplir los plazos.	Puntualmente presta atención a ideas de los colegas. Raramente comparte ideas y recursos, dependiendo totalmente de los demás para hacer su parte.
Participación	Interactúa constantemente, hace preguntas y presenta nuevas contribuciones.	Interactúa y hace preguntas a los demás, aportando algunas propuestas.	Interactúa con los demás, pero no siempre adecuadamente. Presenta algunas propuestas útiles.	Presenta dificultad para interactuar y considerar otras opiniones. No hace sugerencias o cuando las hace son inadecuadas.
Enfoque en la realización de la actividad/ proyecto	Identifica los objetivos de la actividad/proyecto y los discute. Propone estrategias para su realización. Analiza el resultado en detalle teniendo en cuenta los objetivos definidos.	Identifica los objetivos de la actividad/proyecto y los discute. No siempre consigue decidir la mejor estrategia. Analiza el resultado de forma global, sin prestar atención a los detalles.	Identifica los objetivos de la actividad/proyecto a realizar e intenta discutir las estrategias presentadas por los colegas para su realización. No analiza el resultado.	Identifica algunos objetivos de la actividad/proyecto, pero no presenta ni discute estrategias para su realización.

Fuente: Evaluación Digital de Competencias – Recurso Pedagógico Abierto (Pereira et al., 2021)

Como se ejemplifica en la Figura 3, las Dimensiones (aspectos a evaluar) son componentes que incluyen el marco para evaluar el producto/desempeño del estudiante. Los niveles de rendimiento se refieren a las categorías que definen la calidad del trabajo del estudiante, descritas por indicadores (descriptores/criterios de rendimiento), es decir, la explicación de las pruebas que permiten juzgar el trabajo del estudiante en las diferentes dimensiones consideradas en la evaluación de las competencias en cuestión.

¿Y por qué utilizar rúbricas?

- Orientan al estudiante sobre lo que se espera de él en una actividad;
- Apoyan al profesor en la evaluación de rendimiento del estudiante, considerando un conjunto de criterios predefinidos;
- Aclaran estándares y normas de calificación;
- Ayudan a los alumnos a tener expectativas claras sobre lo que se pretende con su rendimiento;
- Fomentan la práctica reflexiva por parte de alumnos y profesores.

Las rúbricas holísticas **ahorran tiempo** al minimizar el número de decisiones tomadas por los evaluadores, y por su parte, las rúbricas analíticas ayudan a proporcionar un **feedback útil** en áreas específicas de rendimiento, identificando puntos fuertes y débiles.

Etapas de la construcción de una rúbrica



1. Definir los criterios que presidirán la evaluación del desempeño del alumno en la realización de una actividad, en vista a las competencias en evaluación.



2. Definir el número de niveles de desempeño que se describirán dentro de cada criterio.



3. Dentro de cada criterio, describir con el mayor detalle posible los desempeños esperados para cada nivel (descriptores).



4. Dentro de cada criterio, comprobar si los descriptores definidos para cada nivel son lo suficientemente distintos como para dejar claras las diferencias entre los distintos niveles.

Señalamos que hay varias herramientas digitales gratuitas disponibles en línea para la creación de rúbricas de evaluación.

Tres recomendaciones antes de utilizar una rúbrica

- Compruebe que la rúbrica no es demasiado larga. Una rúbrica muy extensa, con muchos criterios, desanima a los alumnos;
- Explique a sus alumnos cómo utilizar la rúbrica;
- Proponga a los alumnos una tarea para experimentar la utilización de la rúbrica.

De hecho, el desarrollo sistemático de competencias es un proceso complejo, que requiere tiempo y necesita continuamente de estrategias pedagógicas que promuevan la autoevaluación y la regulación del aprendizaje. En este sentido, las rúbricas pueden desempeñar un papel de enorme relevancia, mas es necesario que los alumnos se apropien de ellas antes de utilizarlas en una determinada actividad para que puedan realmente aprovechar su potencial y mejorar su éxito académico.

Referencias

Amante, L. & Pereira, A. (2022). Desenvolvimento de um Recurso Pedagógico Aberto para apoio à Avaliação Digital no Ensino Básico e Secundário. *Ensinar, Aprender e Avaliar*, 7, 19-45.

http://novo.cfagora.pt/images/Publicacoes/cadernos/Caderno_7.pdf

Cano, E. (2015) Las Rúbricas como Instrumento de Evaluación de Competencias en la Educación Superior: ¿Uso o Abuso? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 265-280. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56741181017.pdf>

Nicola, R. & Amante, L. (2021). Rubricas: avaliação de desempenho orientada às competências na educação superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, 32,

<https://doi.org/10.18222/eae.v32.7582>

Jönsson, A. (2014). Rubrics as a way of providing transparency in assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(7), 840-852. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.875117>

[Pereira, A., Amante, L., Oliveira, I., Pinto, M. C., Monteiro, V., Paz, J., Oliveira, R., Santos, J. &](#)

[Alexandre, F.](#) (2021). Evaluación Digital de Competencias. Recurso Pedagógico Abierto REP@

<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27513.13923>

Tema 5: Planificación de la Evaluación y Feedback

Las nuevas estrategias de evaluación pretenden centrarse en las competencias requeridas en la práctica de la vida real/profesional, asegurando que las formas de evaluarlas permiten evidenciar los conocimientos, habilidades y actitudes que deben movilizar en estos contextos. También pretenden considerar criterios de evaluación claros y transparentes, así como promover una comunicación de los resultados que favorezca la regulación del aprendizaje.

Esta perspectiva plantea la necesidad de diseñar un plan de evaluación que responda a estas nuevas preocupaciones.

En este módulo hemos trabajado diferentes aspectos relacionados con la operacionalización de la evaluación, considerando nuevas estrategias centradas en la evaluación de competencias. Ahora estamos en condiciones de diseñar un plan de evaluación que responda a esta perspectiva y nos ayude a sistematizar los elementos clave que deben considerarse en dicho plan.

¿A qué preguntas debe responder un plan de evaluación?

¿Qué queremos evaluar?

En primer lugar, debemos definir **¿Qué queremos evaluar?**

Como hemos argumentado, es importante considerar el concepto de competencia en el proceso de aprendizaje y en su evaluación. Este concepto, vinculado a las funcionalidades del aprendizaje, pretende superar la desconexión entre la teoría y la práctica y proporcionar una formación integral a los alumnos, que los lleve a movilizar conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que les permitan responder eficazmente a situaciones y problemas de diversa índole.

Por lo tanto, hay que definir competencias a desarrollar, teniendo en cuenta que el enunciado de estas competencias debe reflejar lo que se espera que el estudiante logre de manera observable. En otras palabras, la competencia no es un simple objetivo de aprendizaje, restringido a un tema particular, es una afirmación que apunta a la realización de una determinada acción de forma visible y, como tal, evaluable, y puede ser de carácter transdisciplinar.

¿Cómo evaluar?

Es necesario diseñar las actividades de evaluación explicando el medio o medios que vamos a utilizar, así como definir las herramientas digitales, u otras, que se utilizarán.

Las actividades de evaluación deben dar lugar al desarrollo de las competencias definidas, proporcionando formas de demostrarlas a través de tareas y productos en diversos formatos: por ejemplo, videos, podcast, ensayo crítico, descripción de una práctica, resolución de problemas, informe de campo, mapa conceptual; portfolio electrónico, entre tantas otras.

¿Quién evalúa?

Como ya hemos debatido en el tema 3 - Aprendizaje autorregulado: Autoevaluación y Evaluación por pares en la Educación Superior, las estrategias de evaluación que pueden contribuir a una mayor autorregulación del aprendizaje están directamente relacionados con el nivel de autonomía e implicación de los alumnos en sus procesos de evaluación (Panadero & Lipnvice 2022).

Además del profesor, la corresponsabilidad de los alumnos en el proceso de aprendizaje requiere su participación en el proceso de evaluación, concretamente a través de la autoevaluación. Esto favorece la autorregulación del aprendizaje, lo que permite tomar conciencia del proceso y desarrollar habilidades metacognitivas. La evaluación entre pares también es otra estrategia valiosa que puede adoptarse. Por lo tanto, los estudiantes deben participar en la evaluación con el apoyo de instrumentos que les ayuden a comprender los criterios de apreciación que están en juego en el análisis de un determinado producto/actividad (Brookhart, 2017).

¿Con qué normas se evalúa?

Para contestar a esta pregunta, es importante definir los instrumentos de evaluación. Los instrumentos de evaluación se refieren, por tanto, a normas de evaluación que pueden ser de distinta naturaleza. Normas de clasificación, que nos remiten a criterios cuantitativos, generalmente asociados a la distribución de la cotización para los diferentes componentes de una actividad, y la evaluación por criterios que se centran en los requisitos de calidad a considerar en el rendimiento de la actividad.

A la hora de definir los criterios, la coherencia entre éstos y las competencias es fundamental; deben ser públicos, transparentes y explicados antes de la evaluación, facilitando la información sobre los niveles alcanzados en los resultados de aprendizaje.

En este contexto, se pueden utilizar rúbricas que, como ya hemos visto (Tema 4), se refieren a una matriz que establece niveles de rendimiento definidos según criterios/dimensiones de calidad del trabajo del alumno (Brookhart, 2017; Amante & Oliveira, 2019).

¿Cómo se comunican los resultados?

Comunicar los resultados implica proporcionar **feedback**, un componente fundamental de aprendizaje en la construcción reflexiva del conocimiento que apoya al profesor y al estudiante en el proceso. Y ay que tener en cuenta que los agentes de feedback pueden ser, además del profesor, los compañeros y el propio alumno mediante la autoevaluación (Panadero & Lipnvice, 2022).

El feedback se refiere a la información que permite al alumno confirmar, anotar, reescribir, articular o reestructurar la información y hay diferentes tipos. Lo feedback evaluativo se centra esencialmente en los juicios de valor, mientras que el feedback descriptivo se centra en el rendimiento del alumno en la tarea propuesta especificando el camino a seguir.

Sin embargo, son muchos los factores que hay que tener en cuenta para que el feedback sea eficaz, pero hay una serie de atributos que, de entrada, caracterizan el feedback de calidad.

El feedback debe ser (Amante & Oliveira, 2019):

- ✓ **Inteligible:** Presentado en un lenguaje que los alumnos entiendan;
- ✓ **Selectivo:** Destacando los temas más importantes para comentar;
- ✓ **Específico:** Identificando los aspectos del trabajo que son objeto del feedback;
- ✓ **Contextualizado:** Refiriendo los criterios de evaluación;
- ✓ **Equilibrado:** Señalando aspectos positivos y otros que necesitan mejorar;
- ✓ **Orientador:** Dando indicaciones a los alumnos de cómo pueden mejorar, llevar al alumno a identificar el error por sí mismo, en lugar de corregirlo;
- ✓ **Transferible:** Centrarse en los procedimientos, capacidades y procesos de autorregulación y no sólo en los contenidos.

Pero el feedback no tiene efecto en el vacío; para que su efecto sea intenso, debe haber un contexto de aprendizaje al que se dirige el feedback (Lipnvice & Pandero, 2021). No es más que una parte del proceso de enseñanza y es lo que ocurre en segundo lugar - después de que el alumno haya respondido a la instrucción inicial (Hattie & Timperley, 2007).

Panadero y Lipnvice (2022) destacan en su propuesta de modelo de feedback la necesidad de considerar la centralidad del alumno en el proceso, ya que las características específicas de los estudiantes determinan en gran medida la recepción y asimilación del feedback. Es decir, "lo que importa es lo que el alumno hace con el feedback" (p. 14). En este sentido, Susan Broockart (2017, p.78) dá-nos cuenta de un conjunto de estrategias para o profesor ayudar a los estudiantes a usar el feedback:

- ✓ *Dé el ejemplo de dar y utilizar el feedback usted mismo.*
- ✓ *Enseñe a los alumnos de dónde procede el feedback.*
- ✓ *Enseñe a los alumnos las habilidades de autoevaluación y de evaluación entre pares.*
- ✓ *Aumentar el interés de los alumnos por el feedback, ya que les pertenece.*
- ✓ *Enseñar a los alumnos a responder a sus propias preguntas y a desarrollar habilidades de autorregulación, necesarias para utilizar cualquier feedback.*
- ✓ *Sea claro sobre el objetivo de aprendizaje y los criterios de un buen trabajo.*
- ✓ *Utilice tareas con un valor e interés evidentes.*
- ✓ *Explique a los alumnos por qué se les asigna una tarea.*
- ✓ *Dejar claras las instrucciones.*
- ✓ *Utilice rúbricas claras.*
- ✓ *Pida a los alumnos que elaboren sus propias rúbricas o que traduzcan las suyas a un lenguaje "amigable".*
- ✓ *Diseñe lecciones que incorporen el uso de las rúbricas mientras los estudiantes trabajan.*
- ✓ *Diseñe lecciones en las que los estudiantes utilicen los comentarios sobre el trabajo anterior para producir un mejor trabajo.*
- ✓ *Ofrezca oportunidades para que los alumnos vuelvan a realizar tareas complejas.*
- ✓ *Dar tareas nuevas pero similares para objetivos de aprendizaje menos complejos.*
- ✓ *Ofrezca oportunidades para que los estudiantes establezcan conexiones entre el feedback que reciben y la mejora de su trabajo.*

Como señalan Hattie y Timperley (2007), cuando el feedback se combina con una instrucción eficaz en el aula, puede ser muy poderoso para mejorar el aprendizaje.

A lo largo de este texto hemos expuesto el conjunto de elementos que nos permiten componer un plan de evaluación. Para concluir, dejamos, a título de ejemplo, extractos de dos planes de

evaluación, de dos áreas de conocimiento diferentes. Cabe señalar que ambos planos fueron adaptados/recortados de planos reales. ⁴

Ejemplo 1:

Curso: Educación | **Asignatura:** Educación e Internet

PLAN DE EVALUACIÓN				
¿Qué evaluar?	¿Como evaluar?	¿Quién evalúa?	¿Con qué criterios se evalúa?	¿Cómo comunicar los resultados?
Competencias	Descripción de la actividad; herramienta/medios digitales	Profesor, pares, alumno, otros	Enumerar los criterios e instrumentos de evaluación	Tipo de feedback
Identificar los factores críticos de la presencia online, dimensión personal y social, (autopresentación, gestión de la identidad digital, privacidad y presencia en redes sociales).	Creación de un Padlet con una presentación personal de vídeo o audio.	Profesor / Tutor Comentarios de los compañeros en el Padlet de cada alumno (evaluación formativa informal)	Lista de criterios - Reflexiona sobre los procesos de comunicación y aprendizaje en un contexto online. - Demuestra habilidades en la creación y uso de espacios digitales con herramientas de la Web2.0	- Feedback oral en sesión de duda sincrónica. - Calificación + Feedback narrativo escrito o audio asíncrono.
Movilizar las estrategias y los procesos de gestión de la información en línea. Búsqueda, selección y filtrado de los contenidos, así como a la creación y la puesta en común de los mismos.	Creación de un Wiki individual (Moodle) con los textos, presentaciones, audios y vídeos realizados/ seleccionados y comentados por el alumno. Funciona como una cartera.	Profesor / Tutor Comentarios de los compañeros en el Padlet de cada alumno (evaluación formativa informal)	Lista de criterios - Muestra competencias en la creación y uso de espacios digitales utilizando herramientas típicas de la Web 2.0. - Crea y gestiona una wiki de contenidos educativos.	- Feedback oral en sesión de duda sincrónica. - Calificación + Feedback narrativo escrito o audio asíncrono.
Dominar los conceptos teóricos fundamentales en el ámbito de la educación en línea.	Discutir los textos propuestos en el Foro (Moodle) o en una herramienta de Anotación Social.	Profesor/Tutor Comentarios de los compañeros sobre el wiki de los demás (formativo informal)	Lista de criterios - Temas bien resumidos que reflejan una buena comprensión y entendimiento de los temas seleccionados. - Los textos reflejan una apropiación personal de los conceptos. - Los textos tienen algún contenido crítico o una opinión personal razonada.	Feedback oral en sesión de duda sincrónica. Calificación + Feedback narrativo escrito o audio asíncrono

⁴ Agradecemos a nuestros colegas António Quintas Mendes y Maria do Carmo Teixeira Pinto, de la Universidade Aberta de Portugal (UAb), que han tenido la amabilidad de poner a disposición sus Planes de Evaluación, lo que ha permitido que este texto presente ejemplos reales.

Ejemplo 2:

Curso: Historia | **Asignatura:** Historia del Portugal Moderno

PLAN DE EVALUACIÓN				
¿Qué evaluar?	¿Como evaluar?	¿Quién evalúa?	¿Con qué criterios se evalúa?	¿Cómo comunicar los resultados?
Competencias	Descripción de la actividad; herramienta/medios digitales	Profesor, pares, alumno, otros	Enumerar los criterios e instrumentos de evaluación	Tipo de feedback
Aplicar las normas de referenciación y citación bibliográfica en la elaboración de trabajos académicos.	Trabajo escrito Workshop de Moodle Foro de Moodle	Evaluación de los compañeros y del profesor	Criterios de la Rúbrica - Realización de la tarea teniendo en cuenta los objetivos establecidos; - Construcción del discurso argumentativo (Presentar su propio punto de vista) - Selección de los recursos que se utilizarán en la ejecución de la tarea propuesta (autoría creíble) - Aplicación de las reglas de citación definidas para la tarea; - Presentación de los recursos consultados según la norma.	Comentarios individuales cualitativos
Construir en colaboración un glosario de conceptos relacionados con el tema de la asignatura.	Wiki en Moodle Foro Moodle	Alumnos y profesor	Criterios (proceso y/o producto) Demuestra ser capaz de: - Identificar los conceptos clave relacionados con el tema; - Definir con rigor científico los conceptos clave elegidos; - Trabajar en colaboración en la construcción de lo glosario.	Comentarios cualitativos individuales y de grupo
Analizar y relacionar los principales momentos del período de la historia de Portugal entre 1580 y 1640.	Mapa conceptual (Software gratuito disponible en Internet) Foro Moodle	Alumnos y profesor	Criterios (proceso y/o producto) - Identificar las ideas y conceptos más importantes del período en estudio; - Establecer relaciones entre las ideas y conceptos elegidos según criterios definidos - discutir en el foro.	Feedback individual cualitativo y cuantitativo
Discutir el proceso de industrialización en la era moderna.	Debate en el foro de Moodle	Profesor	Criterios (proceso y/o producto) - Significado/calidad; - Tiempo/oportunidad; - y frecuencia de las intervenciones en el foro; - Grado de colaboración con los compañeros.	Feedback individual cualitativo y cuantitativo

Referencias

Amante, L. & Oliveira, I. (2019). *Avaliação e Feedback. Desafios Atuais*. Universidade Aberta.
<http://abre.ai/akkr>

Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students* (2nd ed.). ASCD.
<https://tinyurl.com/jde3hex2>

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <http://dx.doi.org/10.3102/003465430298487>

Lipnevich, A & Panadero, E. (2021). A Review of Feedback Models and Theories: Descriptions, Definitions, and Conclusions. *Frontiers in Education*, 6, Article 720195.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.720195>

Panadero, E. & Lipnevich, A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, 35, 100416.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416>