

# **Innovación educativa y gestión del conocimiento**

---

*Oscar Yecid Aparicio Gómez y Olga Lucía Ostos Ortiz*  
Editores académicos



# Fortalecimiento del juicio evaluativo con el apoyo de la tecnología en la sociedad del conocimiento

LAURA PONS SEGUÍ  
ELENA CANO GARCÍA  
ANNA FORÉS MIRAVALLS

**E**n este capítulo se describe la importancia de fortalecer el juicio evaluativo de todos los estudiantes, una capacidad que resulta imprescindible en el marco de la sociedad del conocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida. Comprender los criterios que hacen que un trabajo sea de calidad y aplicarlos sobre las propias ejecuciones (y, si procede, sobre las de los demás) permite buscar los soportes y recursos que puedan optimizarlo.

En esta tarea la tecnología puede tener un papel muy relevante. A continuación se presentan el sentido y las características del juicio evaluativo así como algunos recursos tecnológicos para su desarrollo y, finalmente, se describe, a modo de ejemplo, una experiencia en la que la tecnología ha sido empleada como soporte para la progresión del juicio evaluativo en los estudios de educación.

## **Procesos de evaluación participados, claves para el desarrollo del juicio evaluativo**

### **La participación de los estudiantes en los procesos de evaluación**

Los procesos de evaluación de aprendizajes han sido objeto de estudio durante varias décadas, como muestra la evolución en la investigación realizada por académicos y estudiosos del tema (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). Inicialmente, la evaluación estaba muy cerca de la medición. Desde una visión de la docencia tradicional, ligada a un modelo de transmisión o exposición de los conocimientos, la evaluación ha tenido básicamente la función de certificar hasta qué punto los estudiantes han aprendido los contenidos objeto de estudio (es la llamada “finalidad sumativa”). La presente investigación se ha centrado, en este caso, en estudiar la fiabilidad y validez de los instrumentos de medición de los aprendizajes.

Con el tiempo, a raíz de la evolución de los paradigmas de las ciencias de la educación y de la propia concepción de evaluación, se ha asumido que el proceso de evaluación va más allá de la mera medición y que incluye una valoración subjetiva del mérito o valor de un proceso de aprendizaje para tomar decisiones. Sin embargo, las decisiones más importantes no pueden ser relativas a la calificación, sino que lo relevante es que la evaluación permita apoyar el aprendizaje, promover las competencias y orientar a las personas que aprenden (Escudero, 2010). Es la finalidad formativa. Desde esta perspectiva es interesante conocer qué puede conferir a una práctica de evaluación este carácter formativo.

El papel activo del estudiantado en los procesos de retroalimentación es especialmente relevante en la sociedad de la información. En un contexto que se caracteriza por el cambio constante y la incertidumbre, las personas deben aprender a adaptarse a estas condiciones. Por ello, la autonomía, la autoevaluación y la autorregulación son capacidades esenciales en el siglo XXI. Además, la sociedad actual se caracteriza por la creación constante de información, que en buena medida no está claramente fundamentada. Por este motivo, es esencial que se

prepare al estudiantado para analizar críticamente la información recibida a través de distintas fuentes y discierna entre la relevante y la que no lo es. Asimismo, la generación constante de información conlleva la necesidad de actualizar los conocimientos y los aprendizajes a lo largo de la vida.

La investigación que sustenta este capítulo ha encontrado que hay ciertos principios que mejoran los procesos de evaluación y contribuyen a aumentar el rendimiento y la motivación de los estudiantes. Entre los principios de evaluación basados en la investigación para aprender a guiar la práctica en el aula el Assessment Reform Group (2002) recuerda que la evaluación de los aprendizajes: 1) debe estar integrada dentro del proceso de enseñanza, del cual es una parte esencial; 2) debe centrarse en el aprendizaje de los estudiantes y estar basada en la creencia de que cada alumno puede mejorar; 3) debe reconocerse como una parte central de la actividad en el aula; 4) debe considerarse una competencia clave para el profesorado; 5) debe ser constructiva por el impacto emocional que posee; 6) debe tener en cuenta la motivación del estudiante; 7) exige el compromiso tanto del profesor como del alumno para revisar y una comprensión compartida de lo que es evaluación para decidir qué hacer a partir de la información proveniente de la evaluación; 8) provee una guía para que el alumno pueda mejorar, de forma que reconozca el siguiente paso que ha de dar y cómo darlo; 9) supone hacer que los alumnos conozcan y entiendan los criterios de evaluación, de modo que incorpora la autoevaluación de los alumnos; y 10) debe recoger todas las capacidades de los estudiantes.

A partir de estos principios, sumados a las aportaciones de otros autores relevantes (Jorba y Sanmartí, 1998; Allen, 2000; McDonald, Boud, Francis y Gonczi, 2000), se puede indicar un decálogo básico para caracterizar la evaluación formativa (tabla 1).

Así pues, en conjunto, se propugna una evaluación planificada, coherente, alineada, continuada, formativa y acompañada de retroalimentación. No obstante, quizás el principio en el que más insisten los estudios previos es en la participación de los estudiantes. El hecho de que ellos participen incrementa la calidad del aprendizaje. La participación puede darse desde el principio en el establecimiento de

criterios, durante el proceso, en el monitoreo de su progreso y, al final, en la valoración de la calidad de sus producciones (Sanmartí, 2010).

**Tabla 1.** Decálogo de la evaluación formativa

|   |
|---|
| 1. Diseñar la evaluación en coherencia con los resultados de aprendizaje buscados (y estos ligados a las competencias finales de la titulación).  |
| 2. Ser coherente con la metodología.  |
| 3. Vincular los contenidos trabajados.  |
| 4. Planificar tanto las etapas de recogida de información como las formas de retorno.   |
| 5. Tener un carácter continuado.  |
| 6. Utilizar criterios relevantes y transparentes.   |
| 7. Ser viable, sostenible.  |
| 8. Estar centrada en la evaluación de un proceso de aprendizaje, no de la valía de una persona.   |
| 9. Ser participada por los estudiantes.   |
| 10. Acompañarse de retroalimentación que no esté anclada a las tareas realizadas, sino que se oriente a los procesos de aprendizaje futuros (en la línea de control previsorio, de retroalimentación autorregulada y/o de juicio evaluativo). |

Establecer criterios, como el resto de prácticas de los alumnos, tiene diversos niveles y posibilidades. Los estudiantes pueden, por ejemplo, discutir los criterios que les facilita el profesorado, inferirlos de trabajos ejemplares de años anteriores que se les entregan o crearlos directamente de forma colaborativa (Stobart, 2010).

Las prácticas relativas al monitoreo pueden estar, al principio, guiadas por el profesorado, para hacerse, con el tiempo, progresivamente autónomas. Se trata de que los estudiantes vayan desarrollando el juicio crítico y se responsabilicen de la calidad de sus procesos

de aprendizaje, hasta autorregularlos. Finalmente, la capacidad de valorar las ejecuciones finales puede también pautarse o dejarse a la iniciativa de cada estudiante, individualmente y/o con sus respectivos equipos de trabajo.

Todo ello debe planificarse explícitamente para que se produzca. No sucede azarosamente ni podemos dejar que lo logren solo aquellos estudiantes que ya poseen cierta capacidad de autorregulación. Por tanto, debe enseñarse, siguiendo los principios de aprendizaje significativo y constructivista, a modo de andamio, de manera que, a medida que el estudiante va progresando, los docentes vamos retirando los soportes que habíamos puesto para facilitar su acceso a ciertos aprendizajes (Flórez y Sammons, 2013).

La participación en cualquiera de estas fases incrementa el compromiso, hace que el alumnado se involucre y asuma la corresponsabilidad en los procesos de evaluación. Asimismo, la participación aumenta la formación, la alfabetización necesaria sobre el tema (*assessment literacy*) que debe de llevar a un cambio cultural que propicie entender que la finalidad más potente de los procesos de evaluación es la formativa. En concreto, el juicio evaluativo es la capacidad de tomar decisiones sobre la calidad del propio trabajo y del de los demás (Tai *et al.*, 2018, p. 472). El juicio evaluativo integra dos componentes (Pons, 2019): 1) comprender qué constituye la “calidad” y 2) aplicar esta comprensión en la valoración de una tarea, ya sea propia o de otra persona.

El juicio evaluativo es una capacidad contextual específica —pues lo que constituye la calidad depende del contexto donde el juicio evaluativo se realiza— del ámbito de conocimiento, que se desarrolla cuando se planifica de forma intencionada, cuando el foco de la retroalimentación está en el proceso más que en la tarea y cuando los estudiantes se ven expuestos a diversas experiencias de aplicación de criterios. Estos procesos de evaluación pueden darse vía autoevaluación o evaluación entre iguales, o incluso combinando ambas prácticas. Por sus beneficios para el desarrollo de la competencia de aprender a aprender y el desarrollo del juicio evaluativo, en el siguiente epígrafe vamos a centrarnos en la evaluación entre iguales.

## La participación del estudiantado en los procesos de evaluación entre iguales

La evaluación entre iguales o coevaluación es una de las prácticas evaluativas que promueve la participación activa del estudiantado en los procesos de evaluación. La evaluación entre iguales ha sido definida como aquella organización del estudiantado en la que se consideran la cantidad, el nivel, el valor, la relevancia, la calidad y el éxito de un producto y/o resultado de aprendizaje de un igual del mismo estatus (Topping, 1998). Diversos autores han destacado las potencialidades de esta práctica en el desarrollo del juicio evaluativo de los estudiantes (Carless y Boud, 2018; Tai *et al.*, 2018).

Hay diversos motivos por los cuales la evaluación entre iguales tiene un impacto positivo en el proceso de aprendizaje del estudiantado. En primer lugar, una de las finalidades de todo proceso de aprendizaje es que el estudiante desarrolle su competencia de aprender a aprender y se convierta en un aprendiz autónomo que pueda dirigir su aprendizaje a lo largo de la vida. Para alcanzar dicha meta es necesario que el aprendiz sea capaz de reflexionar y valorar su proceso de aprendizaje con el objetivo de ajustarlo a sus propias necesidades y demandas. Esto implica desarrollar el juicio evaluativo y la capacidad de autoevaluación y autorregulación. No obstante, para llegar a esta meta elevada, es necesario secuenciar y andamiar el proceso de aprendizaje. La evaluación entre iguales ha sido señalada como un estadio intermedio entre la evaluación del docente y la autoevaluación que permite promover el desarrollo del juicio evaluativo (Tai *et al.*, 2018). Por consiguiente, la evaluación entre iguales no es una finalidad en sí misma, sino un medio para promover la autoevaluación y autorregulación de los estudiantes.

En segundo lugar, la evaluación entre iguales fomenta el desarrollo del juicio evaluativo porque el estudiantado debe comprender, apropiarse y aplicar los criterios de evaluación para poder evaluar el trabajo de un igual. Por tanto, debe reflexionar sobre qué representa la calidad en la tarea evaluada. Tal como ha destacado la literatura previa (Butler y Winne, 1995), es necesario que el estudiantado conozca y comprenda los criterios de evaluación para poder planificar la

acción, monitorearla y evaluarla. Evaluar la tarea de un igual implica repensar y reflexionar sobre los criterios de evaluación y el concepto de calidad, así como analizar de qué manera estos han sido considerados en la resolución de la tarea del igual. Este proceso de reflexión y de revisión conlleva repensar la aplicación de dichos criterios en la propia tarea.

Por otro lado, diversos estudios han destacado que proveer y recibir retroalimentación tiene un impacto distinto en el aprendizaje de los estudiantes. El proceso de evaluar el trabajo de un igual y retroalimentarlo parece tener un impacto positivo en el proceso de aprendizaje, especialmente en el desarrollo del juicio evaluativo, el pensamiento crítico y la reflexión (Li, Liu y Steckelberg, 2010; Nicol, Thomson y Breslin, 2014). Por tanto, el hecho de leer, comprender, revisar una tarea, evaluarla a partir de los criterios establecidos y proveer retroalimentación genera beneficios para el proceso de aprendizaje. Estas mismas investigaciones señalan que recibir retroalimentación permite mejorar la tarea evaluada, pero no necesariamente tiene un impacto sobre el proceso de aprendizaje del estudiante. Ahora bien, estos resultados pueden estar ampliamente condicionados por el tipo de retroalimentación recibido y por cómo el estudiantado reflexiona sobre esta y la integra a su trabajo (Strijbos, Narciss, y Dünnebie, 2010). Es decir, según cómo estén diseñados los procesos de evaluación entre iguales, la experiencia y formación del estudiantado, entre otras condiciones, se puede generar un mayor o menor impacto sobre el proceso de aprendizaje del alumnado, en general, y sobre su juicio evaluativo, en particular. Por tanto, debemos evitar caer en la idea de que la mera implementación de procesos de evaluación entre iguales conllevará beneficios.

Hay dos grandes condiciones que pueden impactar las prácticas de evaluación entre iguales: por un lado, el diseño e implementación de dichas prácticas y, por el otro, la función del estudiantado. Esta última condición será abordada con más detalle en el siguiente apartado. Respecto a la primera gran condición, el diseño de los procesos de evaluación entre iguales contempla diversas variables que intervienen en el impacto de dichas prácticas. Topping (1998) definió una serie de variables (*constellation variables*) a ser consideradas cuando se diseñan



y evalúan estas experiencias, entre estas se encuentran la finalidad, el tipo de emparejamiento, el foco, la direccionalidad, entre otras.

Las investigaciones previas han destacado que la finalidad de la evaluación entre iguales debe ser formativa para que tenga un impacto positivo sobre el proceso de aprendizaje (Butler y Winne, 1995). En otras palabras, para que la retroalimentación sea integrada y utilizada deben ofrecerse oportunidades. Por tanto, las prácticas de evaluación entre iguales tienen un mayor impacto cuando se realizan durante el proceso de resolución de una tarea y las valoraciones se pueden integrar en la siguiente versión de dicha actividad o bien se aplican sobre prácticas y/o procesos recurrentes (por ejemplo, presentaciones orales o trabajo en equipo). Asimismo, aunque en el pasado ha sido una práctica frecuente, la evaluación entre iguales va más allá de poner una nota numérica al trabajo de un igual y valorar el grado de acuerdo con el que pondría el docente (Tai *et al.*, 2018). Para desarrollar el juicio evaluativo es necesario que se argumenten las valoraciones realizadas y se ofrezcan orientaciones y sugerencias de mejora.

La formación en evaluación es una condición esencial para que esta contribuya entre iguales al desarrollo del juicio evaluativo y a la autorregulación del alumnado. Los estudiantes deben ser formados en la finalidad de la evaluación, es decir, en cómo utilizar los criterios de evaluación para valorar la tarea de un igual, cómo proveer retroalimentación, entre otros aspectos relacionados, puesto que el juicio evaluativo parece estar estrechamente vinculado a la capacidad de autorregulación (Nicol, Thompson y Breslin, 2014). Además, las evidencias indican que aquellos estudiantes que proveen una mejor retroalimentación son también aquellos que tienen un mejor rendimiento académico. Por tanto, se debe contribuir de forma explícita e intencional a que todo el estudiantado desarrolle esta capacidad con el objetivo de reducir las diferencias iniciales.

Como se ha indicado anteriormente, investigaciones previas sugieren que recibir retroalimentación parece impactar positivamente en la mejora de la tarea (Li, Liu y Steckelberg, 2010; Nicol, Thompson y Breslin, 2014). Sin embargo, estos hallazgos pueden estar condicionados por el tipo de retroalimentación recibida. Es decir, si la retroalimentación está muy centrada en la tarea evaluada, pero poco en el

proceso, y además no se ofrecen orientaciones de mejora que puedan ser aplicadas a posteriores procesos de aprendizaje, es probable que esta únicamente impacte en el ajuste de la tarea. Esta situación tiende a pasar cuando los criterios de evaluación están centrados en la tarea (Huisman, Saab, Van Driel, y Van den Broek, 2018). En cambio, cuando los criterios están focalizados en el proceso, la retroalimentación recibida puede ser transferida a otros procesos de aprendizaje (Ajjawi y Boud, 2018), lo que genera una mejora no únicamente en la tarea, sino también en ulteriores aprendizajes.

Ahora bien, a pesar de que el diseño de las prácticas de evaluación entre iguales debe ser considerado cuidadosamente, es necesario que estas prácticas sean sostenidas a lo largo de una titulación y que estén integradas en el currículum. Estudios previos ya han mostrado que las experiencias aisladas no tienen un impacto positivo sobre el proceso de aprendizaje (De Backer, Van Keer, Moerkerke, y Valcke, 2016). El juicio evaluativo, como cualquier proceso, requiere tiempo y práctica para ser desarrollado. Por tanto, si se quiere promover el desarrollo del juicio evaluativo a través de procesos de evaluación entre iguales, será necesario diseñar e implementar dichas prácticas cuidadosamente.

### **Los estudiantes, agentes activos en los procesos de retroalimentación**

Como se mencionó en el apartado anterior, una condición esencial en los procesos de evaluación es el papel activo de los estudiantes. Por eso, a continuación nos centraremos en la participación activa del alumnado en los procesos de retroalimentación. Como ha sucedido con el concepto de evaluación, el de retroalimentación ha evolucionado a lo largo de los años, ha pasado de ser comprendido como una corrección del docente o una información que permite reducir la distancia entre la acción realizada y la deseada, a poner el foco en la acción que realiza el estudiantado a partir de la información recibida (Winstone, Nash, Parker y Rowntree, 2017). De hecho, diversos autores afirman que la retroalimentación solamente será efectiva cuando los estudiantes la utilicen de forma activa para autorregular

su proceso de aprendizaje (Black y William, 2018; Winstone, Nash, Parker y Rowntree, 2017). En consecuencia, actualmente, se define la retroalimentación como “el proceso a través del cual los estudiantes dan sentido a la información procedente de diferentes fuentes y lo utilizan para mejorar su trabajo y sus estrategias de aprendizaje” (Carless y Boud, 2018, p. 1). Por tanto, el estudiante se convierte en el principal protagonista de los procesos de retroalimentación. Además, esta función activa tiene dos grandes efectos colaterales: en primer lugar, fomenta la autonomía del estudiante para que utilice las diferentes fuentes de información en la autorregulación de su proceso de aprendizaje, que dependerá cada vez menos de las valoraciones del docente. En segundo lugar, promueve la autoevaluación del estudiante y, por tanto, la retroalimentación propia.

Según Carless y Boud (2018), para que el estudiantado tenga una función activa en los procesos de retroalimentación, es necesario que los estudiantes cumplan cuatro condiciones: 1) deben apreciar y valorar los procesos de retroalimentación y adoptar una función activa en estos; 2) deben desarrollar su juicio evaluativo para tomar decisiones de calidad sobre su propio proceso de aprendizaje y el de sus iguales; 3) deben saber dar y recibir críticas constructivas; 4) deben tomar decisiones a partir de la información recibida en la retroalimentación.

En esta misma línea, Winstone *et al.* (2017), en una revisión sistemática de la literatura, destacan que hay cuatro factores que condicionan la proactividad del estudiantado en el uso de la retroalimentación. En primer lugar, las características y el comportamiento del receptor, como el valor que le da a la retroalimentación, su capacidad de autorregulación o la experiencia previa en procesos de evaluación entre iguales. Otro factor que condiciona el uso de la retroalimentación son las características de la persona que la provee, es decir, en función de la confianza que les reporte la persona que evalúa, el alumnado utilizará o no la información recibida. El tercer factor determinante son las características del mensaje, es decir, la probabilidad de que un estudiante utilice la retroalimentación recibida será mayor si la información es clara, si se ofrecen sugerencias y orientaciones de mejora, si está orientada al futuro y si focaliza en el proceso más que en la tarea (Hattie y Timperley, 2007). Finalmente, un último factor a tener

en cuenta son las características del contexto, como el momento en el que se provee la retroalimentación, el soporte utilizado o las oportunidades de uso de esta.

Las condiciones y factores identificados por Carless y Boud (2018) y Winstone *et al.* (2017) tienen una serie de implicaciones en las prácticas de retroalimentación llevadas a cabo en el aula para que estas promuevan el uso activo de la información recibida y el desarrollo del juicio evaluativo. Así, para que el estudiantado valore los procesos de retroalimentación, debe percibir su utilidad para mejorar su trabajo y su proceso de aprendizaje, de ahí que sea tan importante la formación recibida, la ejemplificación de cómo utilizar la retroalimentación y diseñar contextos de aprendizaje que la posibiliten. A su vez, se deberá fomentar un diálogo entre profesores y estudiantes, y entre iguales, para promover los procesos de retroalimentación. De igual modo, el docente deberá ejemplificar cómo interpretar la información recibida, cómo utilizarla y cómo integrarla para mejorar.

En estadios iniciales, cuando los estudiantes aún no tienen el juicio evaluativo muy desarrollado, el uso de instrumentos y distintos tipos de soportes puede favorecer el uso de retroalimentación. De manera que emplear ejemplos que muestren cómo se ha reflexionado a partir de la retroalimentación recibida y cómo se ha ajustado el proceso de aprendizaje y la tarea puede ayudar al estudiantado a transferir dichas prácticas a su propio proceso de aprendizaje. De esta manera, por ejemplo, las rúbricas pueden utilizarse como soporte para orientar cómo la retroalimentación contribuye a avanzar hacia un nivel de calidad más elevado. Por otro lado, el uso de plantillas puede ayudar a sistematizar la información recibida, apropiarse de ella e integrarla en futuros procesos de aprendizaje.

Asimismo, para que el estudiantado aprecie la retroalimentación recibida y la utilice, es esencial que esta oriente sobre qué representa calidad en función de los criterios de evaluación. Por este motivo, los objetivos y criterios de evaluación deberán ser presentados antes de iniciar la tarea para que orienten su planificación. No obstante, en estadios iniciales de desarrollo del juicio evaluativo, se deberá trabajar de forma explícita la comprensión y apropiación de los criterios de evaluación, ya sea mediante la discusión de estos o durante su elaboración.

Comprender los criterios de evaluación es necesario no solo para planificar la tarea, sino para proveer una retroalimentación pertinente y para comprender la información recibida y utilizarla.

El diálogo entre el emisor y el receptor de la retroalimentación puede contribuir favorablemente al uso de esta. Este intercambio permite, por un lado, clarificar tanto el contenido de la tarea como de la retroalimentación y, por el otro, compartir y reflexionar sobre estos. Además, este diálogo y construcción conjunta pueden contribuir a valorar las aportaciones del evaluador. Por tanto, se deben planificar contextos de aprendizaje que permitan intercambiar valoraciones entre diferentes agentes. En esta línea, se debe planificar cuidadosamente la manera como se da y se recibe la retroalimentación, pues el medio (oral, escrito, etc.) puede afectar el uso posterior de esta. Como estudios anteriores han destacado, los estudiantes tienden a utilizar más la información recibida cuando la pueden usar, cuando es individualizada y no viene acompañada de una nota.

Ahora bien, tal como se ha señalado anteriormente, el desarrollo del juicio evaluativo y la función activa del estudiantado en el uso de la retroalimentación recibida no pueden derivarse de acciones individuales y aisladas. En necesaria una planificación para determinar cuándo y cómo se contribuirá a su desarrollo y cuál es el nivel esperado.

## **Pautas para el andamiaje del proceso de desarrollo del juicio evaluativo**

Como se ha indicado a lo largo del capítulo, la construcción del juicio evaluativo debe ser un fin en sí misma, y, por lo tanto, debe planificarse a lo largo de los estudios, de modo que al inicio de la etapa educativa se deben plantear propuestas concretas, con criterios explícitos, de manera que al final de esta, los estudiantes puedan valorar las producciones propias y ajenas sin tener que someterse a ningún formulario o plantilla.

Una herramienta inicial para el desarrollo del juicio evaluativo puede ser una lista de control o de cotejo (figura 1). Esta puede ser elaborada sobre aspectos meramente formales (lo cual tiene poco sentido

si lo que queremos es favorecer la autorregulación del aprendizaje) o sobre procesos de trabajo, de modo que el estudiante tenga que preguntarse si ha realizado la secuencia de acciones asociada a una buena ejecución. Este es el caso del siguiente ejemplo, la aplicación de la lista de control para valorar las prácticas de laboratorio puede hacer al alumnado más consciente de los aspectos importantes del proceso de ejecución de la tarea.

De modo similar, pero cambiando el tipo de instrumento, se pueden proponer escalas de valoración, que superan la dicotomía de las listas de control y permiten medir la intensidad o frecuencia. El ejemplo de la evaluación de la práctica de enfermería (tabla 2) da cuenta de los criterios de una buena ejecución, no solo desde el punto de vista de los procedimientos estrictamente técnicos sino de la atención integral al paciente y a su familia.

También pueden proporcionarse listas o escalas para la autorregulación de los aprendizajes de modo que el estudiante deba interrogarse en primera persona por ciertos procesos, consciente de qué realiza correctamente y qué debe modificar en relación con su propio proceso de aprendizaje. La figura 3 presenta un ejemplo de una escala para la autoevaluación de un proceso.

**Figura 1.** Ejemplo de lista de cotejo para una práctica de laboratorio

| Lista de cotejo para una práctica de laboratorio  |   |    |    |
|---|---|----|----|
| <b>Ciencias de la salud I</b><br>Lic. Miriam Edith Leyva Muñoz  |   |    |    |
| Nombre del alumno: _____  |   |    |    |
| Sección: _____ Número de equipo: _____ Fecha: _____   |   |    |    |
| Nº de equipo: _____ Nombre de la práctica: _____  |   |    |    |
| A continuación se presentan los criterios con los que serán verificados tu desempeño mediante la realización de la práctica. Se marcará con una ✓ aquellas observaciones que hayan sido cumplidas durante el desempeño y realización y con una X las que no cumplieron. |   |    |    |
|   | Rúbrica para evaluar una práctica de laboratorio  | SÍ | NO |
| 1   | El alumno asiste con su bata limpia y bien cerrada, además de cumplir con las medidas de seguridad.                                       |    |    |
| 2   | Cumplió con todos los materiales solicitados para la realización de la práctica.  |    |    |
| 3   | El alumno presenta buena integración, es respetuoso de las ideas de los demás, participa muy bien en el desarrollo de la práctica.        |    |    |
| 4   | Enlista los principales conceptos de la práctica de manera ordenada (antecedentes).   |    |    |
| 5   | Realiza el procedimiento de la práctica como se indica, tomando en cuenta cada uno de los pasos escritos.                                 |    |    |
| 6   | Dibuja detalladamente todos los pasos realizados durante la práctica y de manera ordenada (coloreados).                                   |    |    |
| 7   | Contesta las preguntas escribiendo claramente la respuesta correcta a cada interrogante, con letra clara y visible.                       |    |    |
| 8   | El alumno finaliza con argumentos en su conclusión, dando a conocer el aprendizaje requerido durante la práctica.                         |    |    |
| 9   | Entrega en tiempo y forma la práctica terminada.  |    |    |
| 10  | Al finalizar la práctica, limpia el área de trabajo, entrega el material de laboratorio utilizado limpio y antes del término de la clase. |    |    |
|   | Total de puntos:  |    |    |

Fuente: <https://es.slideshare.net/urkiki/manual-de-prcticas-de-laboratorio-52407485>

**Tabla 2.** Escala para valorar la práctica de enfermería

| Ítem  | Nunca | Algunas veces | Casi siempre | Siempre |
|---|-------|---------------|--------------|---------|
| 1. ¿Explicas a los familiares el tratamiento y los equipos con los que se trata el paciente?                          |       |               |              |         |
| 2. ¿Hablas con los familiares sobre lo que les han informado los médicos acerca de la situación del paciente?         |       |               |              |         |
| 3. ¿Hablas con la familia sobre las posibles necesidades espirituales o religiosas?                                   |       |               |              |         |
| 4. ¿Ayudas a los familiares para que esas necesidades queden satisfechas?   |       |               |              |         |
| 5. En caso de pacientes de otras culturas o extranjeros, ¿hablas con los familiares sobre sus necesidades culturales? |       |               |              |         |
| 6. ¿Ayudas de alguna manera para que las necesidades específicas de tus pacientes queden satisfechas?                 |       |               |              |         |
| 7. ¿Hablas con la familia sobre lo que el paciente más valoraba en la vida?   |       |               |              |         |
| 8. ¿Hablas con los familiares sobre la enfermedad y el tratamiento que se le está aplicando al paciente?              |       |               |              |         |
| 9. ¿Hablas con la familia acerca de sus sentimientos?   |       |               |              |         |
| 10. ¿Recuerdas con los familiares la vida de los pacientes?   |       |               |              |         |
| 11. ¿Preguntas si ven algún impedimento para hablar o tocar a su paciente enfermo?                                    |       |               |              |         |



| Ítem  | Nunca | Algunas veces | Casi siempre | Siempre |
|---|-------|---------------|--------------|---------|
| 12. ¿Hablas con la familia sobre lo que el paciente podría haber querido si fuera capaz de participar en las decisiones de aceptar las pruebas y los tratamientos que le están aplicando? |       |               |              |         |
| 13. ¿Hablas con la familia sobre si existe alguna discrepancia entre los familiares sobre el tratamiento?   |       |               |              |         |
| 14. ¿Comunicas a los familiares los cambios en el plan de cuidados?   |       |               |              |         |
| 15. ¿Apoyas las decisiones de los familiares sobre el cuidado del paciente?   |       |               |              |         |
| 16. ¿Aseguras a los familiares que el paciente está confortable?  |       |               |              |         |

Fuente: Murillo Pérez *et al.* (2014).

Finalmente, un tercer registro cerrado son las rúbricas que, además de proponer una escala, describen para cada criterio qué significa una ejecución excelente, buena o mediocre. Si se analiza el ejemplo de la figura 3, la rúbrica está diseñada para coevaluar la exposición oral.

Frente a estos registros cerrados, futuras propuestas pueden ser progresivamente más abiertas, como la que propone la siguiente tabla en torno a puntos fuertes y débiles (tabla 3).





**Tabla 3.** Plantilla para autoevaluar los puntos fuertes y débiles como docente

|                                       | La efectividad de la gestión y el liderazgo es... | La efectividad de la calidad de la docencia, aprendizaje y evaluación es... | Desarrollo personal, comportamiento y bienestar es... | Los resultados del alumnado son... | La efectividad de la provisión en edades tempranas es... |
|---------------------------------------|---|---|---|------------------------------------|--|
| Puntos fuertes                        |   |   |   |                                    |  |
| Próximos pasos                        |   |   |   |                                    |  |
| Mi evaluación general del trabajo es: |   |   |   |                                    |  |

Fuente: <https://www.focus-education.co.uk/wp-content/uploads/2015/11/Self-Evaluation-Template-700x461.png>

Finalmente, en un último estadio, la escritura reflexiva autoevaluativa o las actas narrativas que los estudiantes realizan documentando procesos y cambios tendrían que incorporarse por iniciativa propia por parte de los estudiantes. Sabariego (2018) aborda experiencias relacionadas con el fomento del pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas, que constituyen propuestas de gran valor para promover la autorregulación desde un marco más abierto que puede darse, probablemente, cuando los estudiantes ya poseen una cierta formación respecto a cómo realizar procesos reflexivos para mejorar la práctica y el aprendizaje propios.

Figura 2. Escala para autoevaluar el proceso de lectura

| Autoevaluación de una lectura que realizo   |  |   |  |  |
|---|--|---|--|--|
|   | Siempre<br> | Casi siempre<br> | Algunas veces<br> | Esta vez no<br> |
| Así trato de comprender un texto que leo...   |  |   |  |  |
| Conocimientos previos   |  |   |  |  |
| Pienso en lo que ya sabía yo sobre el contenido del texto, para entenderlo.   |  |   |  |  |
| Predicciones  |  |   |  |  |
| Utilizo las pistas gráficas, el título, subtítulos, el índice o la contraportada para realizar una predicción sobre el contenido del texto. |  |   |  |  |
| Conexiones  |  |   |  |  |
| Realizo conexiones texto-yo, texto-texto y texto mundo para comprender mejor lo que leo.  |  |   |  |  |
| Visualizar  |  |   |  |  |
| Creo imágenes sobre lo que estoy leyendo para comprenderlo mejor.   |  |   |  |  |
| Preguntas   |  |   |  |  |
| Me planteo preguntas para tratar de entender lo que leo.  |  |   |  |  |
| Inferencias   |  |   |  |  |
| Deduzco lo que el autor quiere decir en algunas partes del texto, relacionando lo que escribe con mis conocimientos.                        |  |   |  |  |
| Resumir   |  |   |  |  |
| Sé reproducir con mis palabras lo que dice el texto, y ordenar en el organizador gráfico la información más importante.                     |  |   |  |  |
| Sintetizar  |  |   |  |  |
| Aporto mis experiencias personales y lo que yo sé al resumen de lo que dice el texto, para saber lo que significa para mí.                  |  |   |  |  |

Fuente: Calero (2018).

Figura 3. Rúbrica para la coevaluación de una exposición grupal

| Equipo que expone:   | Equipo que evalúa:   | Fecha:  | Tema:   |
|--|--|---|---|
| <b>EXPERTO 4</b>   | <b>AVANZADO 3</b>  | <b>INTERMEDIO 2</b>   | <b>PRINCIPANTE 1</b>  |
| <p>Se presentan formalmente. Dicen el objetivo de la sesión, dan contante <i>feedback</i> a sus compañeros/as. La reflexión final está muy estructurada y favorece la participación de la mayoría del grupo. Dan la información precisa.</p> | <p>Se presentan apresuradamente. Dicen el objetivo de la sesión pero no queda claro, dan bastante <i>feedback</i> a sus compañeros/as. La reflexión final está estructurada y favorece la participación de algunos del grupo. Dan la información correcta.</p>               | <p>Se presentan de manera muy general. No dicen el objetivo de la sesión, dan poco <i>feedback</i> a sus compañeros/as. La reflexión final está poco estructurada y favorece poco la participación de la clase. Dan información escasa.</p>   | <p>No se presentan. No dicen el objetivo de la sesión, dan poco/nada de <i>feedback</i> a sus compañeros/as. La reflexión final está desestructurada y favorece poco la participación de la clase. Dan información errónea.</p> |
| <p><b>Recursos:</b> cantidad y calidad de los recursos empleados en la sesión.</p>   | <p>Usan gran variedad de recursos (<i>atrezzo</i>, vestuario, maquillaje...) para la puesta en práctica, y están perfectamente empleados. Excelente adecuación a la temática. Son atractivos y favorecen la participación. Si son autoconstruidos, tienen mucha calidad.</p> | <p>Usan algunos recursos (<i>atrezzo</i>, vestuario, maquillaje...) para la puesta en práctica, o no están del todo bien empleados. Son poco interesantes y favorecen poco la participación. Si son autoconstruidos, tienen baja calidad.</p> | <p>Usan poca/ninguna variedad de recursos (<i>atrezzo</i>, vestuario, maquillaje...) para la puesta en práctica, o están empleados. No favorecen la participación. Si son autoconstruidos, la calidad es muy baja.</p>          |
| <p><b>Animación y puesta en escena:</b> forma de llevar a cabo la sesión desde un punto lúdico y participativo.</p>  | <p>Se interesante la sesión. Motivan o animan bastante a sus compañeros/as.</p>  | <p>Se hace pasable la sesión. Motivan o animan algo a sus compañeros/as.</p>  | <p>Se aburrida la sesión. Motivan o animan poco a sus compañeros/as.</p>  |

| Equipo que expone:  | Equipo que evalúa:  | Fecha:  | Tema:  |
|---|---|---|--|
| <b>EXPERTO 4</b>  | <b>AVANZADO 3</b>   | <b>INTERMEDIO 2</b>   | <b>PRINCIPIANTE 1</b>  |
| Esta es muy fluida, no se pierde nada de tiempo. No queda nada a la improvisación. Los grupos se dividen eficazmente y los espacios se aprovechan muy bien. | Esta es fluida, perdiendo poco tiempo. Queda poco a la improvisación. Los grupos se dividen correctamente y los espacios están bien aprovechados.         | La sesión es poco fluida, perdiendo bastante tiempo. Hay bastante improvisación. Los grupos cuesta dividirlos y los espacios se podrían aprovechar mejor.           | Es desastrosa, perdiendo mucho tiempo. Todo es improvisación. No saben dividir los grupos y los espacios están mal empleados.                              |
| Las actividades (juegos y dinámicas) se ajustan perfectamente al contenido y a los objetivos.   | Las actividades (juegos y dinámicas) se ajustan bastante al contenido y a los objetivos.  | Las actividades (juegos y dinámicas) se ajustan poco al contenido y a los objetivos.  | Las actividades (juegos y dinámicas) no se ajustan perfectamente al contenido y a los objetivos.   |
| Se ve claramente el trabajo en equipo: distribución de roles y tareas, cada uno/a sabe exactamente lo que tiene que hacer y lo que hacen sus compañeros/as. | Llevar bien el trabajo en equipo: distribución equilibrada de roles y tareas, saben más o menos lo que tienen que hacer y lo que hacen sus compañeros/as. | Llevar justo el trabajo en equipo: distribución desequilibrada de roles y tareas, saben más o menos lo que tienen que hacer pero no lo que hacen sus compañeros/as. | Llevar mal el trabajo en equipo: distribución desequilibrada de roles y tareas, no saben lo que tienen que hacer y tampoco lo que hacen sus compañeros/as. |
| Excelente adecuación a las características de la persona con diversidad funcional.  | Buena adecuación a las características de la persona con diversidad funcional.  | Regular adecuación a las características de la persona con diversidad funcional.  | Pobre adecuación a las características de la persona con diversidad funcional.   |
| <b>Organización:</b> de la clase en grupo, preparación de la actividad y fluidez.   | <b>Adecuación:</b> de las actividades (juegos y dinámicas) al contenido y a los objetivos.  | <b>Trabajo en equipo:</b> forma de desarrollar el trabajo de manera cooperativa.  | <b>Atención a la diversidad:</b> grado de adecuación a las capacidades de colectivos con diversidad funcional.   |

Fuente: Antonio (2018).

## La tecnología como soporte en los procesos de desarrollo del juicio evaluativo

### Posibilidades que aporta la tecnología

Para fomentar el pensamiento reflexivo mediante las metodologías narrativas y así promover la autorregulación se pueden utilizar muchas estrategias y soportes. La tecnología puede tener una función significativa en este proceso, puede ser un soporte clave para promover la participación de los estudiantes en procesos de evaluación, así como ofrecer información sobre cómo desarrollan su juicio evaluativo en espacios virtuales (Lodge, Kennedy y Hattie, 2018). Además, la tecnología puede tener una función primordial en la provisión de retroalimentación en contextos de aprendizaje donde el número de estudiantes es elevado (Henderson, Philips y Ryan, 2018).

Cornella y Cugota, en su libro *Educación humana* (2019), enumeran diferentes facultades que nos hacen humanos en un contexto en el que cada vez hay mayor presencia de máquinas inteligentes, una de esas facultades justamente es la de ser críticos. Tener ese juicio evaluativo para dar respuestas éticas, descubrir los talentos de los estudiantes y animarlos a desarrollarlos al máximo. O como dirían los autores, hace falta una educación radicalmente humana en un mundo de máquinas. La nueva realidad está trayendo consigo máquinas inteligentes, debemos enseñar a las nuevas generaciones no a luchar *contra* estas sino *con* estas. Y eso requiere de una mirada más amplia y crítica de la tecnología. Los mismos autores nos sugieren un posible camino cuando señalan: “La curiosidad es la observación atenta e inquisitiva de una situación, mientras que la crítica es el mecanismo para formularse preguntas” (Cornella y Cugota, 2019, p. 36).

Este arte de hacerse preguntas es el que garantiza el aprendizaje. Con el soporte de la tecnología, podemos diseñar espacios para favorecer las preguntas de los estudiantes y para generar cuestionamientos que incidan en sus trabajos y en los de sus compañeros. Esto les permitirá, además, reflexionar y proponer nuevas perspectivas en la descripción de una situación. Las herramientas taller o foro del Moodle pueden ayudar a generar esta reflexión, así como los blogs, los portafolios, o

compartir en Padlet o en otras plataformas, que se encuentran en plena eclosión en la actualidad.

Cobo (2019) nos recuerda que vivimos en la era de los datos masivos, la inteligencia artificial y los algoritmos, que nos sugieren desde qué música escuchar hasta qué itinerario seguir para llegar a un lugar, lo que conlleva un peligro o una disociación, en palabras del autor, entre la capacidad de realizar una tarea de manera exitosa y la necesidad de ser inteligente para realizarla. Es entonces cuando delegamos en las máquinas nuestro poder de elegir o de reflexionar. Así pues, trabajar el juicio evaluativo, saber reflexionar y ser críticos en un mundo dominado por algoritmos resulta necesario y fundamental.

Por su parte, Munshi y Deneen (2018) aluden a los tres tipos de procesos en los que la tecnología fortalece la retroalimentación: 1) recoger información del estudiante durante la actividad de aprendizaje; 2) transformar la información en un mensaje de retroalimentación; y 3) comunicar la retroalimentación a los estudiantes.

Estos autores recogen las investigaciones realizadas sobre los tres tipos de procesos y documentan los beneficios de emplear la tecnología para: 1) recoger, almacenar y acceder rápidamente a los datos recogidos; 2) aliviar la carga de trabajo de los docentes; y 3) motivar a los estudiantes, lo que influye en la autorregulación.

Por otra parte, Henderson, Phillips y Ryan (2018) sugieren que el juicio evaluativo se desarrolla más efectivamente en la negociación con otros (tanto con profesores como con iguales) y que los sistemas en línea lo logran con más facilidad al permitir interacciones asíncronas y múltiples. Estos autores aportan algunas sugerencias de gran interés, que expondremos a continuación.

Los medios audiovisuales, como los *screencasts*, son mecanismos eficientes para proporcionar comentarios detallados e individualizados, más claros (menos ambiguos) que los comentarios escritos. También pueden reproducirse y almacenarse para su posterior consulta. El *screencasting* puede proporcionar una ventaja particular sobre otros medios grabados al mostrar siempre a qué parte del trabajo se está refiriendo y sugerir alternativas para mejorar.

Figura 4. Procesos en los que la tecnología potencia la retroalimentación

| Sistema TEF   | Documentado por  | La tecnología potencia la retroalimentación por medio de: |                |               |
|---|--|---|----------------|---------------|
|   |  | Adquisición   | Transformación | Verbalización |
| Páginas web que almacenan la retroalimentación      | Harrison <i>et al.</i> (2013)  |   |                | ✓             |
| Retroalimentación en audio                          | Cann (2014); Henderson y Phillips (2014); Hennessy y Forrester (2014); McCarthy (2015)   | ✓   |                | ✓             |
| Retroalimentación en video y <i>screencast</i>      | Barry (2012); Crook <i>et al.</i> (2012); Marriott y Teoh (2012); Henderson y Phillips (2014, 2015); McCarthy (2015); Yuan y Kim (2015); Phillips <i>et al.</i> (2016); West y Turner (2016) | ✓   |                | ✓             |
| Foros de discusión                                  | Shroff y Deneen (2011); Col <i>et al.</i> (2013); Huang y Hung (2013)  | ✓   |                | ✓             |
| Sistemas de mensajería y de gestión del aprendizaje | Burrows y Shortis (2011); Hovardas <i>et al.</i> (2014); Lai y Hwang   | ✓   |                | ✓             |
| Publicación adaptable de calificaciones             | Hepplestone <i>et al.</i> (2011); Parkin <i>et al.</i> (2012); Irwin <i>et al.</i> (2013)  | ✓   |                | ✓             |
| Aplicaciones para <i>e-Learning</i>                 | Shute y Towle (2003); Timmers <i>et al.</i> (2013); Van der Kleij <i>et al.</i> (2015)   | ✓   | ✓              | ✓             |
| Sistemas de calificación automatizada               | Dikli (2006); Warschauer y Ware (2006); Jordan y Mitchel (2009); Chodorow <i>et al.</i> (2010); Jordan (2012); Jordan (2013)   | ✓   | ✓              | ✓             |
| Sistemas de tutoría inteligente                     | Narciss <i>et al.</i> (2014)   | ✓   | ✓              | ✓             |
| Juegos de computador                                | Shute (2011); Shute y Ke (2012); Nino y Evans (2015)   | ✓   | ✓              | ✓             |

Fuente: traducción a partir de Munshi y Deneen (2018, p. 342).



Por su parte, las plataformas en línea pueden respaldar la provisión escalonada de ejemplares, así como oportunidades de andamiaje, que pueden llegar a secuenciarse a partir de una evaluación diagnóstica o según la progresión individual derivada de indicadores de rendimiento individualizados.

Los foros en línea pueden ser un lugar para el intercambio continuo de saberes, que tiende a una mayor comprensión progresiva de lo que supone la calidad de las ejecuciones. El desarrollo de conversaciones continuas ayuda a aclarar y dar sentido a los saberes explícitos y tácitos, así como a construir conocimiento. A continuación se narra una experiencia desarrollada en un foro que resulta relevante para el análisis de este capítulo.

### **Ejemplo de una buena práctica: una experiencia con el apoyo de Moodle**

La experiencia que se presenta a continuación forma parte del proyecto “La formación del juicio evaluativo como elemento básico de la competencia de aprender a aprender: El impacto de los criterios de evaluación” (ref. REDICE-18-1940). El objetivo general del proyecto era analizar los efectos que el tipo de criterios de evaluación y las estrategias de apropiación tienen sobre el desarrollo del juicio evaluativo y la competencia de aprender a aprender. En este proyecto participaron un total de cinco universidades catalanas.

En relación con las condiciones de la experiencia de evaluación entre iguales, cabe destacar que se aplicó en una tarea individual desarrollada a lo largo de toda la asignatura, de forma que la retroalimentación entre iguales no contribuyó únicamente a la valoración de un producto, sino también a su proceso. En cuanto a la formación de las parejas, estas fueron creadas aleatoriamente y de manera estable durante la experiencia, pero no eran recíprocas. Así, todos los participantes tenían las funciones de evaluador y de evaluado.

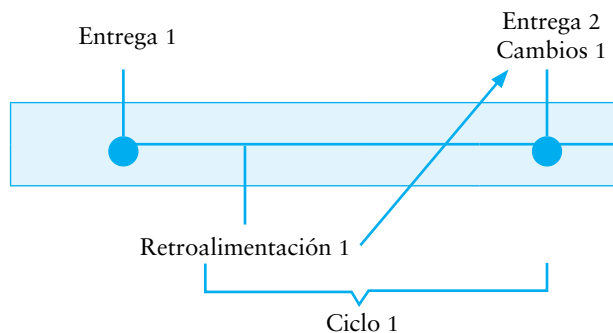
Los criterios de evaluación fueron consensuados por todos los profesores de la asignatura. Una vez elaborados, consensuados e inicialmente apropiados los criterios de evaluación, se continuó fomentando dicha apropiación en el transcurso de la experiencia a través de

la evaluación entre iguales. En este proceso, la retroalimentación realizada por los iguales fue proporcionada por escrito, en forma de comentario cualitativo asociado a cada criterio de evaluación, además de una valoración global de la tarea, en la que se utilizó la herramienta de foro de Moodle. Asimismo, la función del docente era supervisar dicho proceso y velar por la calidad de la retroalimentación, al indicar oralmente en el aula presencial, o bien por escrito en el foro del aula virtual, aquellos errores y aciertos más comunes en la retroalimentación proporcionada.

Posteriormente, una vez recibida la retroalimentación, el estudiante debía identificar los puntos fuertes y débiles que su igual había destacado y, consecuentemente, indicar los cambios realizados en la siguiente entrega, a partir de las preguntas: ¿Qué tengo que hacer a partir de las aportaciones de mi compañero/a? (acciones concretas) y ¿qué cambios he integrado en la siguiente entrega? ¿Cómo lo he hecho? (indicación de los cambios realizados). El proceso expuesto hasta el momento se repitió durante cuatro ciclos (figura 5).

El impacto de la experiencia en el desarrollo del juicio evaluativo y la competencia de aprender a aprender se analizaban a través de distintos instrumentos de recogida de información: Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Pintrich, 1991), pauta de análisis de la retroalimentación, cuestionario de satisfacción y percepción de aprendizaje.

**Figura 5.** Ejemplo de un ciclo de retroalimentación para llegar al producto final



Fuente: elaboración propia.

La experiencia se desarrolló en la asignatura obligatoria anual de Prácticum del pregrado de Educación Social de la Universidad de Barcelona, la cual tiene lugar en el tercer curso. En esta asignatura los estudiantes hacen prácticas en recursos educativos, centros o instituciones sociales: prisiones, centros residenciales, centros de acogida o en medio abierto. En total, en la experiencia participaron once estudiantes. Para realizar el seguimiento de la práctica educativa fuera de la universidad, se crearon espacios presenciales, pero también se diseñó una evaluación continua en forma de relato que los estudiantes debían entregar a final del curso y que iban elaborando en el transcurso del año académico, con la retroalimentación de sus compañeros y de la profesora.

El relato reflexivo individual se acompañaba de otras evidencias de evaluación, entre las que se encontraban el compromiso en las prácticas profesionales o la asistencia a los espacios de seguimiento de la universidad. Para recoger estas evidencias se realizaban los informes del tutor del centro, el autoinforme del estudiante y el informe del tutor de la universidad.

La voz de los tutores de prácticas de los centros se recogía mediante un cuestionario que debían contestar a mitad del proceso con los estudiantes, para saber en qué nivel se encontraban y hasta dónde podían llegar; esta información se consolidaba en el cuestionario del final del curso que daba cuenta del proceso de una manera más amplia. El documento final debía ser completado por el tutor del centro de prácticas, por los estudiantes (a manera de autoevaluación del proceso) y por la tutora profesora de la universidad, para de esta manera triangular la información (figura 6).

Para la evaluación entre iguales, durante el curso académico 2018-2019, se utilizó el foro de Moodle, que garantizó la transparencia y la visibilidad de los textos y de las retroalimentaciones de todos los estudiantes, lo que permitió, además, enriquecer ambos tipos de aportes.

**Figura 6.** Evidencias recogidas durante el proceso de prácticas



Fuente: elaboración propia.

A continuación, vamos a presentar las diferentes voces de los estudiantes, recogidas a partir de las retroalimentaciones que aportaron al foro. Aunque también podríamos haber sumado las voces de los tutores de centro y de universidad, relacionados con los diez puntos propuestos por el Assessment Reform Group (2002) (tabla 4), nos centraremos en la experiencia de los estudiantes.

**Tabla 4.** Relación entre los criterios de la evaluación formativa y la experiencia de retroalimentación

| Criterio  | Retroalimentación   | Análisis   |
|---|---|--|
| 1. Diseñada en relación con los resultados de aprendizaje buscados (y estos ligados a las competencias finales de la titulación). | “En el último hablas de tu experiencia en las prácticas, se lee como una conclusión de estas, detallando el cómo te has sentido, lo que te llevas y lo que aprendes. Sobre todo cuando te posicionas como educadora social, las tareas con las que te sientes identificada”.<br>Voz de estudiante NB. | La voz del estudiante retroalimenta la relación del documento con lo aprendido durante el curso. |

| Criterio   | Retroalimentación   | Análisis   |
|--|---|--|
| 2. Coherencia con la metodología.  | “En estos capítulos hablas de la metodología en el ámbito en el que te encuentras, el cómo se trabaja y lo que se nos ha dicho en el grado. Reflexionas sobre qué metodología utilizarías y analizas todos aquellos aspectos que tienes en cuenta para ello, explicando también cómo lo hacen tus tutoras”. Voz de estudiante NB.   | Esta retroalimentación recoge la importancia de la metodología de aprendizaje y la competencia del saber hacer y el aprender a aprender. Por tanto, la coherencia de cómo lo he aprendido y cómo doy cuenta de ello. |
| 3. Vinculada al nivel de contenidos trabajado.   | “Creo que tu texto se va enriqueciendo cada vez más, todo va cogiendo forma y se nota que va llegando el final de la novela. Me ha encantado cómo has añadido el capítulo del ‘Despatx’ se puede percibir todo lo que sentiste ese día, tus inquietudes y tus dudas.<br><br>Creo que [el texto] recoge varios aspectos del ejercicio profesional, pero considero que todavía podrías explicar un poco más cuál es tu función allí, cuáles son las funciones de los educadores”. Voz de estudiante LL. | El estudiante reconoce el trabajo realizado por su compañero y lo anima a mejorarlo a nivel conceptual.  |
| 4. Planificación (tanto de las etapas de recogida de información como de las formas de retorno). | “Primero que todo perdón por tardar en responder. [...] En cuanto a la estructura me sigue pareciendo que es muy llamativa y correcta y que hace atractiva la lectura. Me encanta la forma que tienes de acabar cada relato con una frase final y considero que atrapas al lector a la novela.<br><br>¡Ánimo! Y, ¡sigue así! ¡Que ya no queda nada!”. Voz de estudiante LL.   | Aquí la estudiante da una retroalimentación en la que pide primero perdón por la demora, porque sabe que está incidiendo en la temporalización de su compañero. Y acaba dándole ánimo por estar en la etapa final.   |

| Criterio                                     | Retroalimentación  | Análisis  |
|--|--|---|
| 5. Continuada.                               | “El cuarto capítulo tiene una reflexión muy potente sobre la educación, y el quinto, aunque hablas algo más personal has conseguido relacionarlo todo muy bien con aquello que se enseña en el grado sobre ‘cómo debería ser la práctica profesional’”. Voz de estudiante SB.  | Cada retroalimentación se iba sumando a las anteriores y los estudiantes veían también el proceso de sus compañeros.          |
| 6. Con criterios relevantes y transparentes. | “Hablando de estos aspectos debo decir Laura, que tu texto tiene elementos interesantes, ya que mencionas en muchas ocasiones frases dichas por las personas que acompañas, cosa que te hace aterrizar mucho más esta historia. Dentro de la novela, por otro lado, se puede ver un formato creativo, donde se mezclan aspectos más explicativos y otros más argumentativos, haciendo de esta manera incidir en el relato. Otro elemento a destacar, también, es que incides en la mayoría de tus acompañantes y eso lo veo increíble, ya que significa que te transmiten mucho, y de esa misma forma lo muestras en cada uno de los capítulos”. Voz de estudiante EP. | La retroalimentación del compañero intenta recoger criterios relevantes y claros.   |
| 7. Viable y sostenible.                      | “Como he mencionado anteriormente, tu forma de redactar resulta fácil de leer y atractiva al lector ya que estoy leyendo queriendo saber qué vas a contar y qué pasará”. Voz de estudiante AY.   | La retroalimentación anima a redactar en la misma línea haciendo hincapié en la viabilidad de la lectura y en su comprensión. |

| Criterio  | Retroalimentación   | Análisis   |
|---|---|--|
| 8. Centrada en la evaluación de un proceso de aprendizaje, no de la valía de una persona. | “Lo único que mejoraría de este punto sería que se podría reflexionar un poco más sobre aspectos relacionados con los sucesos explicados, como el trabajo preventivo ante estas situaciones y así evitar que pasen”.<br>Voz de estudiante DA. | Durante el proceso, las retroalimentaciones partían de una propuesta previa para fijar la mirada pero después, con la práctica, los estudiantes se fueron empoderando de su retroalimentación, aquí por ejemplo, DA, le sugiere a su compañero una mejora de su proceso, para fortalecer el texto. |
| 9. Participación de los estudiantes.  | Todos los ejemplos anteriores son las voces de los propios estudiantes.   |  |
| 10. Inclusión de retroalimentación.   | Todos los ejemplos hicieron parte de la retroalimentación.  |  |

Fuente: elaboración propia.

La respuesta y valoración de los estudiantes fue muy favorable, porque no solo ayudaron a mejorar el trabajo de sus compañeros, sino que mejoraron su trabajo a partir del contacto con otras maneras de crear y reflexionar sobre sus prácticas.

El hecho de utilizar un soporte tecnológico (en este caso el foro) permitió que todos los estudiantes tuvieran acceso a la retroalimentación del grupo. De esta manera, podían ver los trabajos de los compañeros y los comentarios que recibían de sus pares o de la tutora de universidad. No obstante, este hecho también pudo haber generado limitaciones como el condicionamiento de la libre expresión o el temor a valoraciones no tan positivas, para ello se trabajó presencialmente la importancia de aprender de todos, y así crear un clima de confianza y promover el aprendizaje a partir de los errores.

En resumen, hemos visto a lo largo de este capítulo la importancia de fortalecer el juicio evaluativo de todos los estudiantes. Especialmente, en el contexto actual de una sociedad del conocimiento y de aprendizaje en donde esta es una habilidad imprescindible. Expusimos los criterios que hacen que un trabajo sea de calidad y cómo aplicarlos en las creaciones propias (y, si procede, sobre las de los demás), lo que permite buscar los soportes y recursos para optimizarlo. Asimismo, mostramos algunos ejemplos de recursos y propuestas soportados por la tecnología. Queda mucho por mejorar en el desarrollo de la competencia de aprender a aprender y el desarrollo del juicio evaluativo, pero estamos convencidos de que la tecnología puede ayudar en este reto educativo.

## Referencias

- Ajjawi, R. y Boud, D. (2018). Examining the nature and effects of feedback dialogue. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1106-1119. Recuperado de <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1080/02602938.2018.1434128>
- Allen, D. (Ed.). (2000). *La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Barcelona: Paidós.
- Antonio. (2018, febrero 3). *Rúbrica para coevaluación de exposición grupal #aprendizajecooperativo* [Entrada de blog]. Recuperado de <https://educacionfisicaxxi.com/2018/02/03/rubrica-para-coevaluacion-de-exposicion-grupal-aprendizajecooperativo/>
- Assessment Reform Group. (2002). Cambridge, England: University of Cambridge.
- Black, P. y William, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education*, 25(6), 551-575. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Butler, D. L. y Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.
- Calero, A. (2018, mayo 5). *Comprensión lectora: las listas de control como instrumentos desarrollo metacognitivo de los lectores*



- [Entrada de blog]. Recuperado de <https://comprension-lectora.org/las-listas-control-instrumento-autoevaluacion-desarrollo-metacognitivo>
- Carless, D. y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. doi: 10.1080/02602938.2018.1463354
- Cobo, C. (2019). *Acepto las condiciones*. Madrid: Santillana.
- Cornella, A. y Cugota, L. (2019). *Educación humana en un mundo de máquinas inteligentes*. Profit: Barcelona.
- De Backer, L., Van Keer, H., Moerkerke, B., y Valcke, M. (2016). Examining evolutions in the adoption of metacognitive regulation in reciprocal peer tutoring groups. *Metacognition Learning*, 11, 187-213. doi: 10.1007/s11409-015-9141-7
- Escudero, T. (2010). *Sin tópicos ni malentendidos: fundamentos y pautas para una práctica evaluadora de calidad en la enseñanza universitaria*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Flórez, M. T. y Sammons, P. (2013). *Assessment for learning: Effects and impact*. Oxford: Oxford University Department of Education. Recuperado de <https://www.educationdevelopmenttrust.com/EducationDevelopmentTrust/files/5a/5a6d6203-ec49-4d33-9c5d-42c188184807.pdf>
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1) 81-112.
- Henderson, M., Phillips, M., y Ryan, T. (2018). Designing for technology-enabled dialogic feedback. En D. Boud, R. Ajjawi, P. Dawson y J. Tai (Eds.), *Developing evaluative judgment in higher education: assessment for knowing and producing quality work* (pp. 117-126). London: Routledge.
- Huisman, B., Saab, N., Van Driel, J., y Van den Broek, P. (2018). Peer-feedback on academic writing: Undergraduate students' peer-feedback role, peer-feedback perceptions and essay performance. *Assessment and Evaluation on Higher Education*, 6(43), 955-968. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1424318>
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1998). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continuo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Lodge, J. M., Kennedy, G., y Hattie, J. (2018) Understanding, assessing and enhancing student evaluative judgment in digital environments. En D. Boud, R. Ajjawi, P. Dawson, y J. Tai (Eds.), *Developing evaluative judgment in*

- higher education. Assessment for knowing and producing quality work.* London: Routledge.
- Li, L., Liu, X., y Steckelberg, A. L. (2010). Assessor or assessee: How students learning improves by giving and receiving peer feedback. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), 525-536. doi:10.1111/j.1467-8535.2009.00968.x
- McDonald, R., Boud, D., Francis, J., y Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cinterfor*, 149, 41-72.
- Munshi, C. y Deneen, C. (2018). Technology-enhanced feedback. In A. Lipnevich and J. Smith (eds.), *The Cambridge handbook of instructional feedback* (pp. 335-356). Cambridge: Cambridge University Press.
- Murillo Pérez, M. A., López López, C., Torrente Velaa, S., Morales Sánchez, C., Orejana Martín, M., García Iglesias, M., Cuenca Solanas, M., y Alte López, E. Percepción de las enfermeras sobre la comunicación con la familia de pacientes ingresados en un servicio de medicina intensiva. *Enfermería Intensiva*, 25(4), 137-145.
- Nicol, D., Thomson, A., y Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, Mich: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Pons, L. (2019). *Documento interno de trabajo de la jornada "L'ús del feedback per part dels estudiants: reptes emergents per a la recerca derivats d'entendre el feedback com acció"*. Barcelona: Documento inédito.
- Sabariego, M. (Cord.) (2018). El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior (*Cuadernos de docencia universitaria*, 35). Barcelona: ICE.
- Sanmartí, N. (2010). *L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat*. Barcelona: Departament d'Educació.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Strijbos, J., Narciss, S., y Dünnebier, K. (2010). Peer feedback content and sender's competence level in academic writing revision tasks: Are they

critical for feedback perceptions and efficiency? *Learning and Instruction*, 20(4), 291-303.

- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., y Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgment: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76(3), 467-481. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10734-017-0220-3>
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- Winstone, N., Nash, R., Parker, M., y Rowntree, J. (2017). Supporting learners' engagement with feedback: a systematic review and a taxonomy of reciprocity processes. *Educational Psychologist*, 52, 17-37.