

## **CÓMO IMPLICAR AL ALUMNADO EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA. EL VALOR DEL FEEDBACK**

### **HOW TO INVOLVE STUDENTS IN FORMATIVE ASSESSMENT. THE VALUE OF FEEDBACK**

Pablo Joel Santana-Bonilla

[psantana@ull.edu.es](mailto:psantana@ull.edu.es)

Francisco Jiménez Jiménez

[fjmenez@ull.es](mailto:fjmenez@ull.es)

Patricia Pintor Díaz

[ppindia@ull.edu.es](mailto:ppindia@ull.edu.es)

Víctor M. Hernández Rivero

[vhernan@ull.edu.es](mailto:vhernan@ull.edu.es)

Universidad de La Laguna

## RESUMEN

La implicación del alumnado en una evaluación que aspira a ser formativa se justifica desde un criterio ético, que se compromete con el beneficio formativo para todos los agentes que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde una perspectiva de evaluación formativa el feedback recibido y aportado por el alumnado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje constituye un elemento imprescindible. Bajo esta premisa, en este capítulo se presenta la experiencia desarrollada en 7 asignaturas de 4 titulaciones en el contexto del Proyecto de Innovación Implicación del alumnado en la evaluación formativa de competencias transversales y su repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se describen los procedimientos utilizados para comunicar al alumnado el sistema de evaluación de la asignatura, y se identifican las estrategias empleadas para ofrecerle feedback durante el proceso de aprendizaje, que le permita mejorar sus producciones antes de ser calificadas.

Para valorar la experiencia se ha diseñado un cuestionario dirigido al alumnado con el objeto de conocer su percepción acerca de diversos aspectos del sistema de evaluación y del tipo de feedback utilizado y un autoinforme semiestructurado sobre los mismos aspectos para el profesorado, cumplimentados ambos al finalizar el período de docencia.

Los resultados obtenidos muestran que el feedback ofrecido permitió al alumnado aprender de los errores y aciertos, y mejorar la realización de la tarea. Además, cuando fue acompañado del uso de rúbricas ayudó a comprender las características de la tarea y facilitar su mejora.

**PALABRAS CLAVE:** evaluación formativa; implicación del alumnado; feed-back.

## ABSTRACT

The involvement of students in an assessment that aims to be formative is justified from an ethical criterion, which promotes the educational benefit of all those involved in the process of teaching and learning. From the perspective of formative assessment the feedback received and provided by the students during the process of teaching and learning is a key element. Under this assumption, in this article we present the experience developed in 7 subjects from 4 degrees in the context of the Educational Innovation Project entitled Student involvement in formative assessment of cross-subject competences and its impact on the process of teaching and learning. We describe the procedures used to communicate to students the subject evaluation system, and identify the strategies employed to offer feedback to the students during their learning process, in order that they could improve their productions before they are marked.

To evaluate the experience we have designed a questionnaire aimed at students with the purpose to know their perception about several aspects of the evaluation system of the subjects and the kind of feedback employed, and a semi-structured self-report about the same aspects filled by the teachers at the end of the teaching time.

Results show that the feedback offered let students to learn from mistakes and successes, and improve the realization of the task. In addition, when it was accompanied by the use of rubrics it helped them to understand the features of the task and to facilitate its improvement.

**KEYWORDS:** formative assessment; student involvement; feedback.

## INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

La implicación del alumnado en una evaluación que aspira a ser formativa se justifica desde un criterio ético, que se compromete con el beneficio formativo de esta evaluación para todos los que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Álvarez, 2006). La evaluación que considera la participación activa del alumnado adquiere más matices de ese componente ético. Esta implicación del alumnado en la evaluación formativa se sustenta en lo dialógico y puede afectar a diversos elementos del sistema de evaluación (criterios, instrumentos, procedimientos, feedback, calificación).

El impacto formativo del feedback depende de las iniciativas que adopte el estudiante a partir de las orientaciones recibidas, partiendo de la base de que se ha ofrecido un feedback de calidad. La implicación del alumnado en la autorregulación de su aprendizaje se muestra como un elemento clave para el desarrollo de competencias a lo largo de la vida (Cano, 2014; Sanmartí, 2010). Sin embargo, se sigue considerando al feedback como el punto más débil de la evaluación (Hatie & Timperley, 2007; Guest, 2013). Esta contradicción es la que nos ha animado a cuestionarnos acerca de qué tipo de feedback estamos utilizando en nuestra práctica docente, y más concretamente qué papel está teniendo el alumnado en este trascendental aspecto de la evaluación formativa. En este sentido Boud y Molloy (2015), Gallego et. al. (2013) y Nicol (2010) destacan la importancia de que el alumnado evalúe la calidad de su propio trabajo y de los demás para el desarrollo de un aprendizaje autorregulado.

El motivo de este capítulo es doble. Por un lado, identificar y presentar los procedimientos utilizados para comunicar al alumnado el sistema de evaluación de la asignatura, e identificar las estrategias empleadas para ofrecerle feedback durante el proceso de aprendizaje. Y por otro, explorar y contrastar las percepciones del alumnado al respecto. Terminamos reflexionando sobre el grado en que la clarificación del sistema de evaluación y la provisión de feedback contribuyen a la implicación del alumnado en la evaluación formativa.

Partimos de la idea de que implicar al alumnado en el proceso de evaluación le permitirá tener más posibilidades de progresar en el aprendizaje de las competencias siempre que se den ciertas condiciones:

- que sea consciente de cómo será evaluado en la asignatura y en las tareas que desarrolla, es decir, de la claridad de los criterios y requisitos de evaluación (Núñez y Reyes, 2014);
- que tenga la oportunidad de recibir y dar información valorativa (feedback) durante el proceso de realización de las tareas (Gallego et. al., 2013; Boud y Molloy, 2015);
- que tenga la oportunidad de negociar elementos del sistema de evaluación de la asignatura o de las tareas (Ebner, Efron, & Kovach, 2012).

El marco de referencia de este trabajo está dentro de lo que se conoce como evaluación orientada al aprendizaje (EOA) (Careless, 2016).

## METODOLOGÍA

### CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se desarrolló en siete asignaturas (6 obligatorias y 1 optativa) de cuatro titulaciones diferentes (Grados en Pedagogía, Maestro de Educación Infantil y Fisioterapia, y Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas); participaron un total de 10 docentes (6 profesores y 4 profesoras) y 480 estudiantes.

#### Instrumentos

Se elaboraron dos instrumentos, el *Autoinforme semiestructurado* (ficha de diagnóstico de las estrategias del feedback utilizadas, a cumplimentar por el profesorado) y el *Cuestionario sobre la experiencia de evaluación* (que se aplicó al alumnado).

El *Autoinforme* se construyó a partir de seis dimensiones: agentes que proporcionan el feedback, destinatarios, momento de aportación del feedback, medios de provisión del feedback, instrumentos de evaluación, margen temporal para la mejora y consecuencias para el aprendizaje. El *Cuestionario* se construyó partiendo de cuatro dimensiones: conocimiento del sistema de evaluación de la asignatura (4 ítems), adquisición de competencias (5 ítems), participación del alumnado en la evaluación (4 ítems) y recepción de información de feedback (11 ítems). En las tres primeras dimensiones se utiliza una escala de valoración de 1 a 5 (nada, poco, algo, bastante, mucho), mientras que en la última se utiliza una escala de frecuencia (nunca, pocas, algunas, bastantes, muchas veces).

### MUESTRA

El cuestionario se aplicó a una muestra de 246 estudiantes de las asignaturas que aparecen en la Tabla 1.

TABLA 1. MUESTRA DE RESPONDIENTES AL CUESTIONARIO POR ASIGNATURAS

ASIGNATURA	N.º
Organización de las Instituciones Educativas.	56
Educación y Desarrollo Psicomotor.	32
Asesoramiento Institucional y Sistemas de Apoyo.	48
Percepción y Expresión Musical y su Didáctica.	40
Valoración en Fisioterapia.	56
Innovación Educativa.	14

## RESULTADOS

A continuación presentamos los principales resultados extraídos de los datos recabados mediante los dos instrumentos utilizados.

### RESULTADOS DEL AUTOINFORME

El autoinforme recoge informaciones acerca de las estrategias utilizadas para comunicar el sistema de evaluación de la asignatura y para ofrecer feedback al alumnado en las tareas de aprendizaje.

#### *a. Estrategias de comunicación del sistema de evaluación*

##### **Estrategias de presentación del sistema de evaluación y momento de comunicación.**

Todo el profesorado (7 asignaturas) utilizó, antes del desarrollo de las actividades de aprendizaje, diversas estrategias orientadas a la clarificación del sistema de evaluación (explicando la tarea, el propósito de la misma, las competencias asociadas y/o los instrumentos de evaluación). La mayoría (6 asignaturas) presentó el sistema de evaluación de la asignatura al principio del período lectivo, integrado con otros elementos del diseño curricular.

##### **Negociación del sistema de evaluación**

La negociación con el alumnado sobre algún aspecto del sistema de evaluación solamente ha sido reflejada en los autoinformes de 2 de las asignaturas, en una de ellas se somete a negociación con el alumnado instrumentos de evaluación, y en la otra el sistema de evaluación en su conjunto.

#### *b. Provisión de feedback*

##### **Agentes que proporcionan el feedback**

En todas las asignaturas (7) el feedback es administrado por el profesorado. Pero, además, en 6 de ellas también es ofrecido por el resto de compañeros.



## Destinatarios del feedback

Los destinatarios son, por orden de frecuencia: grupos de trabajo (7 asignaturas), el alumnado a título individual (5 asignaturas) y el grupo clase completo (4). No obstante, cuando los destinatarios fue cada estudiante de modo individual esto ocurrió o porque el grupo tenía una ratio baja o porque se ofreció feedback en pocas ocasiones.

## Momento de aportación del feedback

En 6 asignaturas se ofreció feedback al alumnado durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje. En la totalidad de las asignaturas se ha dado feedback al alumnado tras la finalización y entrega de las tareas o producciones de aprendizaje solicitadas.

## Medios de provisión del feedback

El medio de provisión principal de feedback ha sido la comunicación oral en todas las asignaturas (7). El feedback se ha ofrecido por escrito on line en 4 asignaturas - utilizando recursos del aula virtual (wiki, comentarios individuales,...)- y por escrito en los propios informes escritos físicos del alumnado en un caso.

## Instrumentos de evaluación como base del feedback

A lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y como base para la provisión de feedback, se han utilizado distintos instrumentos de evaluación. El instrumento de uso más frecuente ha sido las rúbricas, las cuales se han empleado en 5 de las 7 asignaturas. A eso hay que añadir otros de uso más puntual como fueron las escalas de observación y calificación (3 casos), las listas de control (1 caso), las fichas de coevaluación (1 caso) y los talleres de evaluación cruzada (1 caso).

## Margen temporal para la mejora y consecuencias para el aprendizaje

En cuanto a si el feedback provisto ha tenido consecuencias para el aprendizaje, en 6 de las 7 asignaturas se ha contemplado la posibilidad de que el alumnado volviera a presentar las tareas, prácticas o trabajos a partir de la información suministrada a través de ese

feedback, lo cual conllevaba la oportunidad de aprender de los errores y aciertos y así mejorar sus producciones.

## Resultados del cuestionario

En cuanto a la dimensión conocimiento del sistema de evaluación de la asignatura los datos muestran que los elementos a los que el alumnado manifiesta haber tenido mayor acceso son los siguientes: los criterios de evaluación de los diferentes trabajos y exámenes; los criterios de calificación de la asignatura; y los instrumentos de evaluación de las diversas tareas. Lo que tiene menos claro (que queda reforzado porque presenta también una mayor dispersión en las respuestas) son: el formato de los exámenes y cómo iba a ser la evaluación de la parte teórica de la asignatura (ver Tabla 2).

TABLA 2. RESULTADOS PRINCIPALES EN LA DIMENSIÓN RELATIVA AL FEEDBACK.

ITEM	N.º	MEDIA	DT
1.1 El profesor presentó los criterios de evaluación de las diferentes actividades, trabajos y/o exámenes.	246	4,33	0,65
1.4 El profesor presentó los criterios de calificación de la asignatura.	244	4,30	0,78
1.2 El profesor presentó los instrumentos de evaluación de las diversas actividades, tareas y trabajos.	246	4,28	0,74
1.3 El profesor presentó el formato de los exámenes.	205	3,84	1,06
1.6 Desde las primeras semanas del cuatrimestre tuve claro cómo iba a ser la evaluación de la parte teórica de la asignatura.	246	3,95	1,83

En la *dimensión adquisición de competencias* la diferencia de número de respuestas a cada pregunta se debe a que en cada asignatura se preguntó por las competencias que se desarrollaban en la asignatura, excepto en el caso de las competencias «Trabajo en equipo» y «Aprender a aprender» que son comunes a todas las asignaturas del proyecto.

Los datos revelan que el alumnado de todas las asignaturas valoró que las tareas planteadas en la asignatura le han ayudado a adquirir la competencia *Trabajo en equipo* (media = 4,22; dt relativamente alta 0,85).

El alumnado de las asignaturas Educación y Desarrollo Psicomotor, Asesoramiento Institucional y Sistemas de Apoyo, y Valoración en Fisioterapia consideró que las tareas planteadas le han ayudado a adquirir

la competencia *Diseño, puesta en práctica y evaluación de procesos de enseñanza aprendizaje* (media = 4,19; dt más baja 0,66).

El alumnado de todas las asignaturas valoró que las tareas planteadas en la asignatura le han ayudado a adquirir la competencia *Aprender a aprender* (media = 4,04; dt relativamente alta 0,81).

El alumnado de todas las asignaturas valoró que las tareas planteadas en la asignatura le han ayudado a adquirir la *Competencia informacional* (media = 3.95; dt 0,76) (excepto *Percepción y Expresión Musical y su Didáctica*, porque en ella no se trabajó esta competencia). En cuanto a la dimensión *participación del alumnado* en la evaluación el principal resultado es que son los ítems que han recibido una más baja puntuación media (entre 3,28 y 3,70). El ítem menos valorado es el referido a que el sistema de evaluación ha sido negociado y consensuado con el alumnado (media = 3,28, dt = 1,24). Esto es coherente con las respuestas del profesorado en los auto-informes.

Los resultados principales de la dimensión recepción de *información de feedback* se encuentran resumidos en la Tabla 3.

TABLA 3. RESULTADOS PRINCIPALES EN LA DIMENSIÓN RELATIVA AL FEEDBACK.

ITEM	N.º	MEDIA	DT
5.6 Las observaciones que ha hecho el profesor me ayudaron a mejorar la tarea.	245	4,32	0,66
5.1 El profesor ha hecho observaciones acerca de cómo estaba realizando las tareas durante el proceso de elaboración.	246	4,13	0,82
5.4 Las observaciones recibidas sobre las tareas podían utilizarse para revisar las tareas con el objeto de mejorarlas.	246	4,13	0,84

X4.1.Feedback.SC

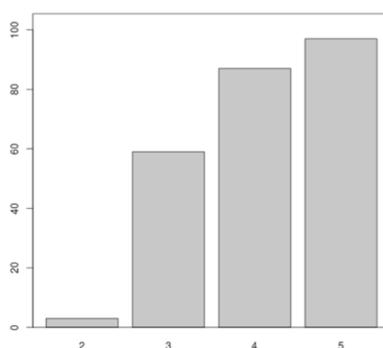


Figura 1. Porcentaje de respuestas al ítem 5.1 (ver Tabla 3).

Es de destacar que la mayoría del alumnado considera que el profesor o profesora le ha ofrecido feedback sobre las tareas durante el proceso de elaboración. Las respuestas se concentran en las categorías Muchas, Bastantes, Algunas (en ese orden; ver Figura 1).

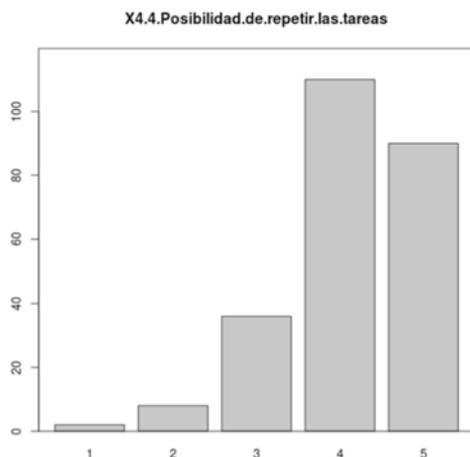


Figura 2. Porcentaje de respuestas al ítem 5.4 (ver Tabla 3).

El alumnado percibió que el feedback podía utilizarse para revisar las tareas con el objeto de mejorarlas y que los comentarios del profesor o profesora le ayudaron a mejorar la tarea. En ambos casos las respuestas se concentran en las categorías Bastantes y Muchas (en ese orden; ver Figura 2 y 3, respectivamente).

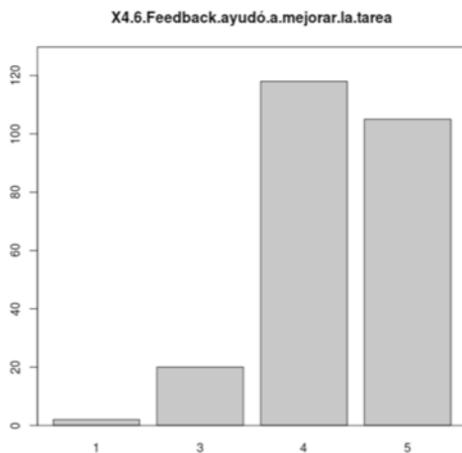


Figura 3. Porcentaje de respuestas al ítem 5.6 (ver Tabla 3).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Respecto, al primer objetivo, la identificación de los procedimientos utilizados para comunicar el sistema de evaluación pueden señalarse las siguientes conclusiones:

1. Todo el profesorado, de las asignaturas de las que se recogió información, utilizó diversas estrategias orientadas a la clarificación del sistema de evaluación de la tarea antes del desarrollo de las tareas o actividades. En la mayoría de las asignaturas se explicó la relación entre la tarea, las competencias, y los instrumentos y/o criterios de evaluación.
2. Al inicio del cuatrimestre, la mayoría del profesorado utilizó diversas estrategias orientadas a la clarificación del sistema de evaluación de la asignatura en su conjunto.
3. No fue habitual la negociación del sistema de evaluación de la asignatura; sólo tuvo lugar en dos asignaturas: en una se negoció el instrumento de evaluación de la tarea principal de la asignatura y en otra se ofreció al alumnado la posibilidad de aportar sugerencias. En la práctica se negociaron los criterios de evaluación y calificación de las tareas de más envergadura, junto a los instrumentos de evaluación.

Respecto al segundo objetivo referido a las estrategias de provisión de feedback pueden indicarse las siguientes conclusiones:

1. En todas las asignaturas se ofreció al alumnado información valorativa (feedback) acerca de cómo estaba realizando las tareas. En la mayoría de los casos se acompañó de calificación pero en algunos casos no (al menos en la primera entrega de la tarea).
2. Las estrategias utilizadas pueden clasificarse de la siguiente manera:
  - a) dar feedback oral en clase, durante o tras la realización de las tareas, a todo el grupo o a grupos de trabajo;
  - b) ofrecer retroalimentación por escrito utilizando recursos del aula virtual (wiki, comentarios individuales,...) individualmente o a grupos de trabajo;
  - c) crear situaciones en las que el alumnado da feedback a sus compañeros/as (coevaluación);
  - d) o una combinación de las anteriores.
3. Según el profesorado el feedback procesual dio al alumnado la oportunidad de aprender de los errores y aciertos, y mejorar la realización de la tarea y las calificaciones. Cuando fue acompañado del uso de rúbricas ayudó a comprender las características de la tarea y facilitar su mejora.

4. Desde la perspectiva del alumnado, la mayoría considera que ha recibido feedback del profesorado sobre las tareas durante el proceso de elaboración, y percibe que el feedback podría utilizarse para revisar las tareas con el objeto de mejorarlas y que los comentarios del profesor o profesora le ayudaron a mejorar la tarea.

Antes de finalizar quisiéramos realizar varias consideraciones para quienes quieran seguir innovando en este ámbito. Por una parte, sería conveniente recoger información tanto sobre los procesos como sobre los resultados de aprendizaje del alumnado. Por otra, sería valioso contrastar si la provisión de feedback sin calificación es más aprovechado por el alumnado que el que se ofrece con calificación. En tercer lugar, es necesario indagar con más detalle acerca de la calidad y utilidad del feedback ofrecido, así como conocer el uso que hace el alumnado de la información de feedback. Esto requerirá dotarnos de herramientas conceptuales y metodológicas que nos permitan recoger información valiosa sobre estos aspectos y disponer y generar de marcos de referencia para analizarla.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, J. M. (2006). *La evaluación educativa al servicio de quien aprende: el compromiso necesario con la acción crítica*. LÓPEZ, V.; MONJAS, R. y VALLÉS, C. (coord.): Actas I Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria.
- BOUD, D. y MOLLOY, E. (2015). *El Feedback en la educación superior y profesional*. Comprenderlo y hacerlo bien. Madrid: Narcea.
- CANO, E. (2014). *Análisis de las investigaciones sobre «feedback»: aportes para su mejora en el marco del EES*. Bordón. Revista de pedagogía, 66(4), 9-24.
- CARLESS, D. (2016). *Diseñar el feedback para promover el diálogo*, en N. CABRERA y R. M. MAYORDOMO (eds.). *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología*. Barcelona: LMI (Colección Transmedia XXI), pp. 13-29.
- EBNER, N., EFRON, y. and KOVACH, K. K. (2012). *Evaluating Our Evaluation: Rethinking Student Assessment in Negotiation Courses*. In N. Ebner, J. Coben & C. Honeyman (Eds.), *Assessing our Students, Assessing Ourselves: Vol.3 in the Rethinking Negotiation Teaching Series*. St Paul, MN: DRI Press. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2293955> [Consulta: 2016, 30 de noviembre].
- GALLEGO, B.; CUBERO, J.; GÓMEZ, M. A. y QUESADA, V. (2013). *E-evaluación entre iguales en proyectos tutorados: Análisis del aprendizaje de los estudiantes*, en M.ª Cristina CARDONA, Esther CHINER y Antonio V. GINER, *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas*. Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). Alicante: AIDIPE/Universidad de Alicante, pp. 979-986.

- GUEST, J. (2013). Assessment and Feedback. Document for the Open University. Disponible en: <https://www.economicsnetwork.ac.uk/handbook/feedback/> [Consulta: 2016, 20 de noviembre].
- HATTIE, J. & TIMPERLEY, H. (2007). The Power of Feedback, *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- NICOL, D. (2010). *The foundation for Graduate Attributes: developing self-regulation through self and peer assessment*. Glasgow: Quality Assurance Agency for Higher Education.
- NÚÑEZ, J. L. y REYES, C. I. (2014). *La evaluación del aprendizaje de estudiantes: validación española del Assessment Experience Questionnaire (AEQ)*, *Estudios sobre Educación*, 26, 63-77.
- SANMARTÍ (2010). *Aprender a evaluarse: motor de todo aprendizaje*. Aula de Innovación Educativa. Vol.192, 26-69.

