



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

Facultat de Psicologia

Departament de Cognició, Desenvolupament i Psicologia de l'Educació

Secció de Psicologia Evolutiva i de l'Educació

Programa de Doctorado:

Doctorat Interuniversitari de Psicologia de l'Educació

TESIS DOCTORAL

**Evaluación formativa y feedback del profesor con uso de TIC:**

**Análisis de algunas prácticas evaluativas en la educación secundaria**

Presentada por:

Liliana Leticia Moreno Romero

Dirigida por:

Dra. María José Rochera Villach

Barcelona, 2017



*A Dios que me acompaña a donde vaya.*

*A los dos grandes amores que la vida me ha regalado:*

*A mi Luna, mi hija adorada, el regalo más dulce... porque tu llegada me transformó en la mujer más feliz del mundo y porque tu sonrisa, tus abrazos, tus tiernos "mamá" me llenan el corazón y dan fuerza en momentos difíciles.*

*A mi Domi, mi "Schatz", mi compañero de la vida... porque tu amor, entrega y respeto hace que valgan la pena todas las renunciaciones... Ich liebe dich.*

*A mis padres, por su ejemplo de sacrificio, fe, amor y por creer siempre en mí.*

*A mi hermana Jenny, por siempre estar a mi lado como un ángel protector, por tu bondad, por tu apoyo, por ser mi mejor amiga y confidente.*



## **Agradecimientos**

*A mi familia del corazón:*

*A mis padres, Eliana y Apolonio por regalarme la vida y la educación. Por darme alas para volar donde quiera. Gracias por tenerme siempre en sus oraciones. A mis hermanos por apoyarme y estar presentes a pesar de los miles de kilómetros que nos separan. En especial a mi hermana Jenny, por servirme de ejemplo para soñar y luchar para que esos sueños se materialicen. A mi marido, mi Schatz, por demostrarme con acciones y detalles que siempre podré contar con él y que nuestra familia es lo más importante. Por ser mi asesor informático en la realización de esta tesis. Sin su apoyo y motivación esta tesis hubiese durado una eternidad. A mis suegros Thea y Josef, por ser mis padres de la vida, por tratarme como una hija desde el primer día.*

*A mi familia académica:*

*A mi querida directora Dra. María José Rochera, por ser mi guía, ejemplo de disciplina y esfuerzo y por acompañarme a entender el rigor que conlleva el proceso de investigar. Por su cariño, paciencia y compromiso. Por entenderme en mis tiempos de madre y acompañarme en el desarrollo de esta tesis siempre con energía y entusiasmo. Al Dr. César Coll por tanto saber y por darme la oportunidad de participar y aprender de las actividades programadas en el MIPE y DIPE. Agradezco también a todos los profesores del Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación, Sección de Psicología Evolutiva y de la Educación, en especial a aquellos que me sirvieron de inspiración para concretar mi tema de tesis, a la Dra. Teresa Mauri, Dra. Ana Remesal y Dra. Anna Engel.*

*A mis compañeras y amigas del doctorado: Tatiana López, Mariana Largo y Shamaly Niño, por estar siempre dispuestas a ayudarme con las actividades que implica el DIPE. Un especial reconocimiento a mis queridas Núrias, mi lindo equipo. A Núria Juan, por su amistad, por regalarme su tiempo para leerme y ayudarme a revisar este trabajo. A Núria de Salvador, por su apoyo, tiempo, preocupación y cariño en este camino como doctorandas. Ya estaré para ustedes cuando me necesiten.*

*A Conicyt y su programa Becas Chile por el apoyo financiero, espero ser un aporte a mi país a través de la investigación.*

*Finalmente quisiera agradecer a las profesoras y estudiantes que participaron en este estudio y que generosamente compartieron sus experiencias educativas, para contribuir en el avance de la investigación respecto a las prácticas de evaluación.*



# Índice

## **PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO ..... 9**

### **CAPÍTULO I LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA ERA DIGITAL Y EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA..... 11**

- 1.1 La evaluación de los aprendizajes en la Era Digital..... 13
  - 1.1.1 Potencialidades del uso de las TIC para evaluar y entregar feedback..... 15
- 1.2 Prácticas evaluativas en educación secundaria y en el contexto de Europa. 18
  - 1.2.1 Algunos ejemplos de prácticas evaluativas de educación secundaria en el contexto de Europa ..... 19
  - 1.2.2 Un estudio sobre las prácticas evaluativas de educación secundaria en Cataluña ...22
- 1.3 Síntesis del capítulo ..... 24

### **CAPÍTULO II APROXIMACIÓN TEÓRICA AL ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS..... 25**

- 2.1 La evaluación desde una perspectiva socioconstructivista..... 27
  - 2.1.1 Finalidades y características de la evaluación desde un enfoque socioconstructivista ..... 27
  - 2.1.2 Modelo para el análisis de las prácticas de evaluación en educación secundaria desde un enfoque socioconstructivista ..... 29
- 2.2 Usos de las TIC para la evaluación y feedback formativo ..... 35
- 2.3 Síntesis del capítulo ..... 39

### **CAPÍTULO III APROXIMACIÓN TEÓRICA PARA EL ESTUDIO DEL FEEDBACK FORMATIVO DEL PROFESOR CON USO DE TIC..... 41**

- 3.1 Evaluación y feedback formativo..... 43
- 3.2 Modelo para el estudio del feedback formativo con apoyo de las TIC..... 47
- 3.3 Percepciones de los estudiantes respecto al feedback del profesor ..... 49
- 3.4 Síntesis del capítulo ..... 51

## **SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO ..... 53**

### **CAPÍTULO IV METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN..... 55**

- 4.1 Finalidad, objetivos y preguntas de investigación..... 57
  - 4.1.1 Finalidad del estudio ..... 57
  - 4.1.2 Objetivos y preguntas de investigación ..... 57
- 4.2 Enfoque metodológico..... 58
  - 4.2.1 El paradigma cualitativo ..... 58
  - 4.2.2 El método de estudio cualitativo de casos ..... 59
- 4.3 Descripción del diseño de investigación ..... 60
  - 4.3.1 Descripción de los criterios que guiaron la selección de los casos ..... 60
  - 4.3.2 Presentación y descripción de los casos: caso 1 y caso 2 ..... 61
- 4.4 Instrumentos, procedimientos de recogida y registro de datos..... 62
  - 4.4.1 Instrumentos y recogida de datos ..... 62
  - 4.4.2 Registro de los datos ..... 65
- 4.5 Instrumentos y procedimientos de análisis de los datos ..... 67
  - 4.5.1 Instrumentos y procedimientos para analizar las concepciones y la práctica evaluativa con uso de TIC (primer nivel de análisis) ..... 67

4.5.2	Instrumentos y procedimientos para analizar el feedback virtual y la valoración de los estudiantes acerca del feedback recibido (segundo nivel de análisis).....	72
4.6	Síntesis del capítulo .....	80
<b>CAPÍTULO V RESULTADOS DEL PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS</b>		
<b>CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES Y PRÁCTICA</b>		
<b>EVALUATIVA CON USO DE TIC..... 83</b>		
5.1	Resultados caso 1 .....	85
5.1.1	Concepciones sobre la evaluación, el feedback y el uso de las TIC caso 1 .....	85
5.1.2	Caracterización del programa y las situaciones de evaluación con uso de TIC caso 1 .....	97
5.1.2.1	Programa evaluativo para el ciclo formativo en educación infantil de segundo grado del caso 1 .....	97
5.1.2.2	Situaciones de evaluación identificadas en la SD (unidad formativa 3) caso 1 .....	102
5.1.3	Congruencias y discrepancias entre las concepciones y la práctica evaluativa caso 1 .....	109
5.2	Resultados caso 2.....	117
5.2.1	Concepciones sobre la evaluación, el feedback y el uso de las TIC caso 2 .....	117
5.2.2	Caracterización del programa y las situaciones de evaluación con uso de TIC caso 2 .....	126
5.2.2.1	Programa evaluativo para primero de bachillerato caso 2.....	126
5.2.2.2	Situaciones de evaluación identificadas en la SD caso 2.....	130
5.2.3	Congruencias y discrepancias entre las concepciones y la práctica evaluativa caso 2 .....	137
5.3	Síntesis resultados del primer nivel de análisis.....	144
<b>CAPÍTULO VI RESULTADOS DEL SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS. FEEDBACK</b>		
<b>VIRTUAL Y PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES ACERCA</b>		
<b>DEL FEEDBACK RECIBIDO ..... 149</b>		
6.1	Resultados caso 1 .....	151
6.1.1	Características del feedback virtual caso 1 .....	151
6.1.2	Percepciones estudiantes acerca del feedback recibido caso 1 .....	168
6.2	Resultados caso 2.....	174
6.2.1	Características del feedback virtual caso 2 .....	174
6.2.2	Percepciones estudiantes acerca del feedback recibido caso 2 .....	193
6.3	Síntesis resultados del segundo nivel de análisis.....	200
<b>CAPÍTULO VII DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES..... 205</b>		
7.1	Discusión y conclusiones relativas a las concepciones de las profesoras y su práctica evaluativa .....	207
7.2	Discusión y conclusiones relativas al feedback virtual y las percepciones de los estudiantes .....	213
7.3	Orientaciones para la mejora de las prácticas de evaluación y entrega de feedback con uso de TIC en la educación secundaria .....	218
7.4	Conclusiones generales .....	222
7.5	Aportaciones, limitaciones y futuras líneas de investigación .....	225
<b>REFERENCIAS .....</b>		<b>229</b>
<b>ANEXOS .....</b>		<b>241</b>

## Índice de anexos

ANEXO 1.	Entrevista inicial al profesorado .....	242
ANEXO 2.	Entrevista final al profesorado.....	245
ANEXO 3.	Cuestionario percepciones estudiantes caso 1.....	247
ANEXO 4.	Cuestionario percepciones estudiantes caso 2.....	250
ANEXO 5.	Captura pantalla internet de presentación SlideShare elaborada por la profesora 2 para mostrar errores típicos de escritura en un LD.....	253

## Índice de tablas

Tabla 1.	Descripción de los casos.....	61
Tabla 2.	Ejemplo registro de los datos por instrumento utilizado.....	65
Tabla 3.	Procedimiento de análisis de los datos primer nivel .....	67
Tabla 4.	Categorías concepciones del profesorado de secundaria sobre la evaluación y feedback con uso de TIC.....	69
Tabla 5.	Procedimiento de análisis de los datos segundo nivel.....	73
Tabla 6.	Categorías de análisis para la modalidad, temporalidad y timing del feedback virtual .....	74
Tabla 7.	Categorías de feedback con apoyo de TIC en función del foco (contenido, tarea y participación) y del tipo (verificación y elaboración) adaptadas de Coll, Rochera y De Gispert (2014).....	76
Tabla 8.	Caracterización de las concepciones de la profesora 1 sobre la evaluación y feedback con uso de TIC.....	95
Tabla 9.	Detalle módulo profesional y sus correspondientes núcleos formativos.....	98
Tabla 10.	Aprendizajes y criterios evaluativos de la UF3.....	98
Tabla 11.	Congruencias y discrepancias entre concepciones y práctica evaluativa profesora 1 .....	112
Tabla 12.	Caracterización de las concepciones de la profesora 2 sobre la evaluación y feedback con uso de TIC.....	124
Tabla 13.	Planificación unidad 7 .....	127
Tabla 14.	Planificación unidad 8 .....	129
Tabla 15.	Congruencias y discrepancias entre concepciones y práctica evaluativa profesora 2 .....	140
Tabla 16.	Feedback entregados en las situaciones evaluativas caso 1 .....	151
Tabla 17.	Feedback ofrecidos en cada producto en función del foco y el tipo de feedback .....	163
Tabla 18.	Ejemplos de feedback profesora 1 sobre contenido de aprendizaje, tarea académica y participación .....	163
Tabla 19.	Promedio y desviación típica cuestionario de percepciones estudiantes caso 1	169
Tabla 20.	Feedback entregados en las situaciones evaluativas caso 2 .....	174

Tabla 21. Feedback ofrecidos en cada producto en función del foco y el tipo de feedback .....	187
Tabla 22. Ejemplos de feedback profesora 2 sobre contenido de aprendizaje, tarea académica y participación .....	187
Tabla 23. Promedio y desviación típica cuestionario de percepciones estudiantes caso 2	194

## Índice de figuras

Figura 1. Etapas de la evaluación de los aprendizajes .....	16
Figura 2. Desafíos, tendencias y tecnologías en la enseñanza primaria y secundaria.....	17
Figura 3. Conceptos relativos a los niveles de aproximación a las prácticas evaluativas ..	30
Figura 4. Modelo multidimensional para el estudio de las prácticas de evaluación .....	31
Figura 5. Modelo para el estudio de las concepciones del profesorado de educación secundaria.....	34
Figura 6. Principios para la mejora de las prácticas de evaluación y feedback .....	37
Figura 7. Modelo para el estudio del feedback virtual en las situaciones de evaluación ....	48
Figura 8. Proceso de recogida de datos .....	62
Figura 9. Ejemplo pantalla codificación .....	71
Figura 10. Ejemplo pantalla distribución de las creencias por dimensión y polos .....	71
Figura 11. Ejemplo pantalla distribución de las creencias por dimensión y polos .....	72
Figura 12. Ejemplo pantalla de codificación de las emisiones valorativas según modalidad, temporalidad y timing.....	75
Figura 13. Ejemplo pantalla codificación de mensajes según foco y tipo .....	78
Figura 14. Ejemplo pantalla codificación cuestionario percepciones estudiantes.....	80
Figura 15. Dibujo estructura SD UF3 Intervención en el desarrollo de la comunicación y la expresión lógico matemática .....	102
Figura 16. Captura de la consigna de la tarea en la SE1 en Moodle .....	103
Figura 17. Visualización resultados examen con corrección automática en Moodle .....	106
Figura 18. SE observadas y usos de las TIC en momentos evaluativos profesora 1 .....	109
Figura 19. Situaciones evaluativas presenciales y virtuales profesora 2 .....	131
Figura 20. Captura de pantalla SE1 en Wiki .....	133
Figura 21. Captura pantalla LD .....	135
Figura 22. SE observadas y usos de las TIC en momentos evaluativos profesora 2 .....	137
Figura 23. Foco feedback producto 1 .....	154
Figura 24. Feedback sobre contenido de aprendizaje producto 1 .....	154
Figura 25. Feedback sobre tarea producto 1 .....	155
Figura 26. Tipos feedback producto 1 .....	155
Figura 27. Foco feedback producto 2.....	156
Figura 28. Feedback sobre contenido de aprendizaje producto 2 .....	156

Figura 29. Feedback sobre tarea producto 2 .....	157
Figura 30. Tipos feedback producto 2.....	157
Figura 31. Foco feedback producto 3.....	158
Figura 32. Feedback sobre contenido de aprendizaje producto 3 .....	159
Figura 33. Feedback sobre tarea producto 3 .....	159
Figura 34. Tipos feedback producto 3.....	160
Figura 35. Foco feedback producto 4.....	160
Figura 36. Feedback sobre contenido de aprendizaje producto 4 .....	161
Figura 37. Feedback sobre tarea producto 4 .....	161
Figura 38. Tipos feedback producto 4.....	162
Figura 39. Captura pantalla feedback virtual en Moodle ofrecido por la profesora 1 .....	165
Figura 40. Temporalidad caso 1.....	166
Figura 41. Ofrecimiento de feedback tras el producto 2 y su conexión con el producto 3 (P3).....	167
Figura 42. Valoraciones tipo feedback sección 1 caso 1 .....	170
Figura 43. Valoraciones tipo feedback por ítems caso 1 .....	170
Figura 44. Valoraciones contenido feedback sección 2 caso 1 .....	171
Figura 45. Valoraciones contenido feedback por ítems caso 1.....	171
Figura 46. Valoraciones temporalidad y timing feedback sección 3 caso 1 .....	172
Figura 47. Valoraciones temporalidad y timing por ítems caso 1.....	172
Figura 48. Valoraciones utilidad feedback sección 4 caso 1.....	173
Figura 49. Valoraciones utilidad feedback por ítems caso 1 .....	173
Figura 50. Foco feedback producto 1.....	177
Figura 51. Feedback sobre contenido de aprendizaje producto 1 .....	178
Figura 52. Feedback sobre tarea producto 1 .....	178
Figura 53. Tipos feedback producto 1 .....	179
Figura 54. Foco feedback producto 2.....	180
Figura 55. Feedback sobre contenido de aprendizaje producto 2 .....	180
Figura 56. Feedback sobre tarea producto 2 .....	181
Figura 57. Tipos feedback producto 2.....	181
Figura 58. Foco feedback producto 3.....	182
Figura 59. Feedback sobre contenido de aprendizaje producto 3 .....	182
Figura 60. Feedback sobre tarea producto 3 .....	183
Figura 61. Tipos feedback producto 3.....	183
Figura 62. Foco feedback producto 4.....	184
Figura 63. Feedback sobre contenido de aprendizaje producto 4 .....	184
Figura 64. Feedback sobre tarea producto 4 .....	185
Figura 65. Feedback sobre participación producto 4 .....	185

Figura 66. Tipos feedback producto 4 .....	186
Figura 67. Captura pantalla feedback virtual ofrecido por la profesora 2.....	190
Figura 68. Temporalidad caso 2.....	191
Figura 69. Ofrecimiento de feedback en elaboración de producto 4 (P4).....	193
Figura 70. Valoraciones tipo feedback sección 1 caso 2 .....	195
Figura 71. Valoraciones tipo feedback por ítems caso 2 .....	195
Figura 72. Valoraciones contenido feedback sección 2 caso 2 .....	196
Figura 73. Valoraciones contenido por ítems caso 2 .....	196
Figura 74. Valoraciones temporalidad y timing feedback sección 3 caso 2.....	197
Figura 75. Valoraciones temporalidad y timing feedback por ítems caso 2 .....	197
Figura 76. Valoraciones utilidad feedback sección 4 caso 2.....	198
Figura 77. Valoraciones utilidad feedback por ítems caso 2.....	198

## **Resumen**

En un contexto donde las transformaciones propias de la Era Digital manifiestan la necesidad de replantear las prácticas evaluativas, y donde las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ofrecen la posibilidad de mejorar las prácticas de evaluación formativa mediante el seguimiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, la detección de necesidades de aprendizaje, y la entrega de un feedback inmediato, el presente trabajo de tesis doctoral tiene la finalidad de identificar y analizar la evaluación y el feedback con uso de TIC llevados a cabo por una muestra de profesores de educación secundaria; y proponer algunas orientaciones para su mejora. Específicamente son dos los objetivos que guían nuestra investigación. El primero de ellos pretende identificar, describir y analizar las concepciones de evaluación y las situaciones de evaluación con uso de las TIC desarrolladas por dos profesores de educación secundaria en las Secuencias Didácticas (SD) estudiadas. El segundo objetivo intenta identificar, describir y analizar el feedback ofrecido por los profesores con uso de TIC en contraste con las percepciones de los estudiantes. Para ello se ha utilizado una metodología cualitativa de estudio de casos. Los participantes fueron dos profesoras de educación secundaria postobligatoria y sus respectivos estudiantes, que desarrollaron su curso mediante el uso de la plataforma Moodle en el caso de una profesora, y el uso de una Wiki en el caso de la otra profesora. La recogida de datos se llevó a cabo mediante una entrevista inicial para recabar información sobre las concepciones de las profesoras y el diseño de las SD en las plataformas Moodle y Wiki, reparando en la evaluación y el feedback; a través de la recogida de información sobre la práctica evaluativa y el feedback virtual ofrecido en Moodle y Wiki; y mediante una entrevista final para recabar información sobre la práctica evaluativa concretada por las profesoras; finalmente, se aplicó un cuestionario de satisfacción a los estudiantes para conocer sus percepciones sobre el feedback virtual recibido. Se utilizó el modelo para el estudio de las prácticas de evaluación (Coll, Mauri y Rochera, 2012) que propone dos planos diferentes, pero complementarios de análisis: el plano del enfoque -que en nuestro estudio denominaremos “concepciones”-, y el plano de la práctica evaluativa, incluyendo los usos formativos de las TIC propuestos por Joint Information Systems Committee (JISC, 2014). Para el estudio de las concepciones se partió del modelo de análisis para el estudio de las concepciones del profesorado (Coll y Remesal, 2009) incorporando dos nuevos elementos clave: el feedback formativo y el uso de las TIC. En el marco de las situaciones de evaluación se utilizó el modelo para el estudio del feedback en entornos virtuales (Coll, Rochera y De Gispert, 2014) incorporando las dimensiones de modalidad y timing.

Los datos se analizaron en dos niveles de profundidad: el primero correspondiente al análisis de las concepciones de las profesoras y sus prácticas evaluativas, y el segundo

referido al feedback entregado en el marco de las prácticas de evaluación. Con el objetivo de analizar los datos del primer nivel se llevó a cabo un análisis de contenido de las entrevistas para conocer las concepciones sobre la evaluación y feedback de las profesoras, y un análisis de contenido de los documentos y de las evidencias de las prácticas evaluativas realizadas durante las SD en las plataformas Moodle y Wiki. Para el análisis de los datos del segundo nivel se realizó un análisis de contenido del feedback virtual ofrecido a través de dichas plataformas, así como un análisis estadístico descriptivo de los cuestionarios de percepciones aplicado a los estudiantes.

Los resultados permiten identificar en el caso de la profesora 1 una concepción mixta indefinida sobre la evaluación al no observarse una tendencia clara del conjunto de dimensiones hacia el polo pedagógico o social. En el caso de la profesora 2 se observa una concepción mixta pedagógica al tender la mayoría de las dimensiones hacia el polo pedagógico. En el análisis de las situaciones de evaluación se ha constatado diversos usos de las TIC con diferentes finalidades según los momentos en que se ubican, además del uso de una misma herramienta tecnológica para diversos fines educativos. Los usos de TIC que se distribuyen en los diferentes momentos de la dimensión temporal parecen verse influenciados por las concepciones sobre la evaluación y el feedback con uso de TIC, el tiempo del que disponen las profesoras y el apoyo del centro educativo. Hemos observado más congruencias que discrepancias entre las concepciones de las profesoras y su práctica evaluativa, por lo cual podemos establecer una coherencia entre las concepciones que poseen las profesoras y la práctica evaluativa que implementan en las SD estudiadas.

En el marco de cada una de las situaciones de evaluación y en el momento de comunicación de resultados, se han podido identificar y caracterizar el feedback ofrecido tras la entrega de los diferentes productos solicitados a los estudiantes. En el caso de la profesora 1, la modalidad de entrega del feedback consiste en “comentarios” a través de mensajería de la plataforma Moodle. Este feedback se focaliza en la tarea académica, siendo en su mayoría de verificación. En el caso de la profesora 2, la modalidad del feedback consiste en marcas y comentarios mediante herramientas de “edición” y mensajería de la plataforma Wiki. Este feedback tiene como foco el contenido de aprendizaje y es en su mayoría de elaboración. Se observa en ambas profesoras la ausencia de feedback de participación, siendo que algunos autores señalan la importancia de entregar feedback referido a las tres dimensiones. Asimismo se evidencia la falta de diálogo ante el bajo interés que muestran los estudiantes por participar, situación que nos lleva a sostener que el feedback efectivo implica más que el ofrecimiento de feedback por parte del profesor, siendo fundamental un papel activo por parte del estudiante para la mejora de sus aprendizajes, así como el uso del diálogo para expresar sus necesidades en relación con el feedback recibido. Desde el punto de vista temporal se

constata el ofrecimiento de feedback virtual en relación con cada uno de los productos entregados; estos feedback fueron ofrecidos tardíamente a los estudiantes, lo que nos hace reflexionar acerca de la necesidad de considerar los momentos más adecuados para un feedback continuo y oportuno.

En cuanto a las percepciones de los estudiantes sobre el feedback recibido resulta interesante observar que los estudiantes de la profesora 1 se sienten en su mayoría satisfechos con el feedback de verificación sobre la tarea académica y a pesar de que no se haya entregado inmediatamente. En cambio, los estudiantes de la profesora 2 mostraron una insatisfacción generalizada respecto al feedback de elaboración sobre el contenido de aprendizaje, aun cuando tenían la posibilidad de utilizarlo para rehacer sus trabajos abriendo nuevamente el ciclo de feedback. Estos resultados enfatizan la necesidad de atender a las características particulares de los estudiantes, sus intereses y necesidades al momento de planificar la evaluación, considerando que las percepciones de los estudiantes pueden influir en el uso del feedback y su impacto en los aprendizajes.



## **Introducción**

El interés por investigar las prácticas evaluativas y el feedback entregado por los profesores por medio de las ayudas que ofrecen las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), nace inicialmente de mi experiencia como docente y orientadora educacional en el nivel de educación secundaria en algunos centros educacionales chilenos.

Observando la práctica educativa me daba cuenta que claramente existía una disociación entre la evaluación y los procesos de enseñanza y aprendizaje, quizás por la falta de formación o por las mismas concepciones de los docentes y el sistema educativo respecto a cómo se concibe el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación. Por esta razón, ingresé al Master Interuniversitario en Psicología de la Educación (MIPE), con el objetivo de poder adquirir las herramientas necesarias para comprender mejor la evaluación de los aprendizajes que se lleva a cabo en las aulas. De esta forma, los estudios del aprendizaje y la evaluación dentro de un enfoque socioconstructivista llevados a cabo en diferentes módulos cursados en el MIPE, así como la participación en las actividades formativas organizadas por el DIPE, me han permitido constatar que la evaluación, tanto en mi país como a nivel internacional, sigue siendo concebida como producto y no como proceso, dando primacía a la función acreditativa de la evaluación dejando de lado su función pedagógica (Elwood, 2006; Hattie y Timperley, 2007; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2010; Price, Handley y Millar, 2011; Schwartz y Webb 2002; Taras, 2008).

Por otra parte, investigando más a fondo sobre la realidad educativa de diferentes países he podido darme cuenta que existe una preocupación general por promover prácticas evaluativas que colaboren con el desarrollo de las competencias que requiere la Era Digital, hecho que ha llevado a que a nivel internacional se realicen reformas en sus currículum con la finalidad de que la evaluación -como instrumento mediador de los procesos de enseñanza y aprendizaje-, se adapte finalmente a las necesidades que requiere la Sociedad de la Información, intentos que de alguna manera no siempre han sido exitosos a causa de la falta de tiempo, o problemas financieros y de organización, entre otros aspectos (Gikandi, Morrow y Davis, 2011; OCDE, 2010). Estos obstáculos dificultan por tanto, el fortalecimiento de una evaluación formativa dirigida a realizar el seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes, monitoreando qué es lo que realmente están aprendiendo (Allal y López, 2005). Este seguimiento de los aprendizajes junto con la recogida de evidencias de los progresos de los estudiantes durante el proceso de evaluación, resulta esencial para que posteriormente profesores, estudiantes y el centro educativo puedan tomar decisiones relacionadas con la instrucción y el currículum, y ofrecer ayudas ajustadas a las necesidades de los estudiantes

(Evans, 2013; Gikandi et al., 2011). Como se constata en la literatura, una de estas ayudas lo constituye el feedback formativo, el cual permite a los estudiantes consolidar sus fortalezas, identificar sus debilidades y orientarse sobre las acciones necesarias para conseguir determinados resultados del aprendizaje (Evans, 2013; Hattie y Timperley, 2007; Narciss 2008; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006; Shute, 2008). Asimismo, ofrece al profesor la oportunidad de obtener información respecto a la efectividad de su instrucción a través del diálogo con sus estudiantes y las experiencias compartidas (Carless, 2016; Carless, Salter, Yang y Lam, 2011; Clark, 2012). Como dice Race, Brown y Smith:

Nada de lo que hacemos para o por nuestros estudiantes es más importante que nuestra evaluación de su trabajo y el feedback que les entregamos. Los resultados de nuestra evaluación impactan a nuestros estudiantes para el resto de sus vidas y carreras, lo que está bien si lo hacemos correctamente, pero impensable si lo hacemos mal. (Race, Brown y Smith, citado en JISC, 2010, P. 6)

Esta frase deja clara la potencialidad de un feedback efectivo altamente relacionado con el aprendizaje y la calidad de la educación. Sin embargo, llama la atención la escasa presencia de trabajos en la literatura que den cuenta de la existencia de feedback formativo en las prácticas evaluativas de los profesores, así como de sus beneficios para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Además, se desconocen las potencialidades que las TIC pueden ofrecer a los profesores para el seguimiento de los aprendizajes, la detección de necesidades, y la entrega de feedback inmediato y personalizado, tarea que parece verse obstaculizada por la falta de tiempo de los profesores y las presiones por rendir cuentas (Carless, 2016; Coll et al., 2014; Gikandi, et al., 2011; JISC, 2014; Redecker y Johannessen, 2013).

En consecuencia, creemos pertinente enfocar nuestro estudio en el análisis de las prácticas de evaluación y entrega de feedback con uso de TIC en un contexto que ha sido poco estudiado como es la educación secundaria, ya que como evidencia la literatura, la mayoría de las investigaciones en esta temática se centran en la educación superior. Abordaremos el estudio desde un enfoque teórico de naturaleza socioconstructivista que permita dar cuenta de la complejidad de la evaluación y el feedback (Coll, 2001; Evans, 2013) en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consonancia con las aproximaciones actuales al estudio de la evaluación y el feedback, hemos partido de un modelo teórico multidimensional para el estudio de la práctica evaluativa (Coll, Barberá y Onrubia, 2000; Coll, et al., 2012), que incluye dos planos diferentes, pero complementarios de análisis: el plano del enfoque evaluativo del profesor -o concepciones del profesor sobre evaluación-, y el plano de la práctica evaluativa. El estudio de las concepciones que tiene el

profesorado respecto de la evaluación constituye un pilar importante para entender la implementación de las prácticas evaluativas (Coll y Remesal, 2009; Evans, 2013). Además, hemos incorporado en este modelo teórico, el análisis de las creencias en torno al feedback y el apoyo de las TIC, y hemos contrastado las concepciones que sustentan dos profesoras con las prácticas evaluativas que implementan, una propuesta de estudio que como veremos en los capítulos posteriores, ha sido poco constatada en la literatura (Brown, 2009; Coll y Remesal, 2009; Delandshere y Jones, 1999; Li y De Luca, 2014). Además, adentrándonos en el plano de la práctica evaluativa y en el marco del modelo adoptado para ello, nos hemos propuesto analizar los usos formativos de las TIC, pero integrando la dimensión temporal, tomando en consideración los principios de JISC (2014) para la mejora de las prácticas de evaluación y entrega de feedback. Posteriormente hemos profundizado en el feedback virtual ofrecido a los estudiantes, caracterizándolo a partir de un modelo para el estudio del feedback en entornos virtuales (Coll et al., 2014). Por último, teniendo en cuenta que un feedback efectivo es aquel que promueve la acción del estudiante siendo utilizado para la mejora de sus aprendizajes, hemos considerado necesario explorar otro elemento poco estudiado, sobre todo en el nivel de educación secundaria y que consiste en las percepciones que poseen los estudiantes respecto al feedback virtual recibido (Evans, 2013; Harks, Rakoczy, Hattie, Besser y Klieme, 2014; Strijbos, Narciss y Dünnebier, 2010; Poulos y Mahony, 2008; Weaver, 2006).

A partir de estas consideraciones, presentamos nuestro trabajo de investigación, el cual consta de dos partes. La primera de ellas está conformada por tres capítulos en los que se desarrolla el marco teórico en el que se sustenta el estudio. En el *capítulo 1* se dan a conocer algunas necesidades que se plantean en la actualidad en relación con la evaluación de los aprendizajes en el contexto de la Era Digital y las ayudas que pueden ofrecer las TIC para promover un cambio de paradigma. Asimismo, presentamos algunos ejemplos de cómo algunos países han intentado promover la evaluación formativa en centros de educación secundaria, esto con el objetivo de acercarnos al contexto del presente estudio. En el *capítulo 2* recogemos las coordenadas teóricas para el estudio de las prácticas evaluativas con apoyo de las TIC. Por último, el *capítulo 3* se centra en los lineamientos teóricos para el estudio del feedback formativo con uso de TIC, desde el punto de vista del profesorado y el alumnado.

La segunda parte consta de cuatro capítulos en los que presenta el estudio empírico, los resultados, así como las conclusiones a las que hemos llegado a partir del desarrollo de nuestro trabajo de investigación. En el *capítulo 4* se exponen los objetivos de investigación, el enfoque metodológico que ha guiado el trabajo de investigación, la presentación de los dos casos de estudio, la descripción del diseño de investigación, y los procedimientos e instrumentos para la recogida y análisis de los datos. En el *capítulo 5* se presentan los

resultados del primer nivel de análisis que consiste en el estudio de las concepciones de las profesoras y su práctica evaluativa. En el *capítulo 6* se exponen los resultados relacionados con el segundo nivel de análisis correspondiente al análisis del feedback virtual entregado por las dos profesoras y las percepciones de sus estudiantes. Finalmente, en el *capítulo 7* se discuten los resultados anteriores y se exponen las principales conclusiones, junto a algunos lineamientos de mejora.

A continuación, daremos paso al primer capítulo del marco teórico asumido.

# **PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO**

**CAPÍTULO I            LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA ERA DIGITAL Y  
EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**CAPÍTULO II           APROXIMACIÓN TEÓRICA AL ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS  
EVALUATIVAS**

**CAPÍTULO III          APROXIMACIÓN TEÓRICA PARA EL ESTUDIO DEL FEEDBACK  
FORMATIVO DEL PROFESOR CON USO DE TIC**



# **CAPÍTULO I LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA ERA DIGITAL Y EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

1.1	La evaluación de los aprendizajes en la Era Digital.....	13
1.1.1	Potencialidades del uso de las TIC para evaluar y entregar feedback.....	15
1.2	Prácticas evaluativas en educación secundaria y en el contexto de Europa. 18	
1.2.1	Algunos ejemplos de prácticas evaluativas de educación secundaria en el contexto de Europa .....	19
1.2.2	Un estudio sobre las prácticas evaluativas de educación secundaria en Cataluña ...	22
1.3	Síntesis del capítulo .....	24



En este capítulo exponemos algunas ideas en relación con las necesidades de la evaluación en el marco de la Era Digital, la ayuda que ofrecen las TIC para llevar a cabo un cambio de paradigma con respecto a las prácticas evaluativas, considerando el contexto de la educación secundaria.

Hemos organizado este capítulo en tres apartados. En el primero de ellos presentamos diversas razones por las cuales se hace necesaria una reconceptualización de las prácticas de evaluación en la Era Digital y cómo las TIC pueden contribuir a favorecer un cambio de paradigma. En el segundo apartado, exponemos algunos ejemplos de prácticas evaluativas llevadas a cabo en centros de educación secundaria y algunos intentos de las políticas educativas por promover la evaluación formativa en el contexto europeo. Por último, en el tercer apartado presentamos una síntesis de las principales ideas desarrolladas.

## **1.1 La evaluación de los aprendizajes en la Era Digital**

El siglo XXI es una era caracterizada por los profundos y rápidos cambios que no sólo se refieren a los avances tecnológicos, sino también a la sociedad en general. Nadie queda ajeno a la posibilidad de ver cómo las TIC están transformando nuestra manera de pensar, aprender, trabajar y comunicarnos, así como tampoco, nadie puede negar la transformación que se está produciendo a nivel mundial, en los ámbitos económico, social, político, educativo y cultural (Coll y Monereo, 2008; OCDE, 2010; 2015). En el seno de estos cambios, facilitados en gran medida por las TIC, los escenarios y las prácticas educativas tradicionales se ven afectadas viéndose obligados a replantear sus principios o fundamentos para satisfacer las necesidades de una sociedad netamente industrial.

Se hace fundamental por tanto focalizarse en comprender cómo las personas aprenden eficazmente, porque es claro que los recursos invertidos en tecnología hasta el momento no han producido grandes transformaciones en los escenarios educativos (Severin, 2013). Es así como algunos de los principios que se están replanteando actualmente tienen que ver con el cuándo (formación básica inicial frente a formación a lo largo de la vida), el cómo (revisión de las metodologías de enseñanza), el dónde (protagonismo excluyente de escuela frente a multiplicidad de escenarios y agentes educativos de la educación escolar), el para qué (las funciones y finalidades de la educación escolar) y el qué (los objetivos y los contenidos de la educación escolar) que han de ser objeto de revisión en este contexto de cambio (OCDE, 2010; 2015). Además, se hace esencial poder conocer de qué manera el uso de las TIC puede tener impacto en el aprendizaje y puede favorecer la transformación de los centros escolares para la adquisición de competencias que estén alineadas con las necesidades del siglo XXI. De esta manera, el foco no debe estar en la disponibilidad de equipos y

conectividad, sino que es necesario avanzar hacia los usos pedagógicos de las TIC (Coll, Mauri y Onrubia, 2008; Severin, 2013). En este sentido, los sistemas educativos están llamados a vivir un cambio de paradigma el cual puede ser facilitado por el uso de las tecnologías y puede actualizar el sentido de la educación enlazándola con las reales necesidades de la sociedad del siglo XXI y con las motivaciones e intereses de los estudiantes.

Cabe destacar también que frente a estos cambios transformacionales de la Era Digital, las políticas educativas actuales están reaccionando para promover una educación que se centre en el desarrollo de competencias clave para el aprendizaje permanente, tales como la resolución de problemas, la reflexión, la creatividad, el pensamiento crítico, el aprender a aprender, la asunción de riesgos, la colaboración y el espíritu empresarial (Council of the European Union, 2006), pero lo cierto es que los procesos y los objetivos de aprendizaje no podrán cambiar si no cambian igualmente las prácticas evaluativas (Redecker y Johannessen, 2013; Severin, 2013), ya que la evaluación como instrumento mediador de los procesos de enseñanza y aprendizaje es un elemento clave para la calidad de la educación (Ferrari, Cachia, y Punie, 2009; Mauri y Rochera, 2010).

Sin embargo, a pesar de que la literatura de investigación destaque la importancia de la evaluación dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que muestran las prácticas evaluativas parece ser todo lo contrario. Algunos países de Europa, tales como Austria, Finlandia y Países Bajos, entre otros, cuyo currículo intenta adaptarse a los cambios propios de la Era Digital, poseen dentro de sus prácticas una falta de alineamiento entre objetivos de aprendizaje y evaluación, de hecho no exigen evaluar las habilidades y competencias señaladas anteriormente. Asimismo, Irlanda y Bélgica afirman que evalúan dichas habilidades dentro de un marco general de evaluación poco especificado, lo que hace suponer la existencia de una evaluación que se da de manera implícita en contextos tradicionales de aprendizaje (OCDE, 2010).

Por otra parte, los estudios de las prácticas evaluativas en la educación secundaria remiten a una primacía de la función acreditativa frente a la función formativa de la evaluación. La evaluación es utilizada principalmente para la selección y certificación de aprendizajes, y sus métodos son mayoritariamente acumulativos y cuantitativos (Redecker y Johannessen, 2013; Schwartz y Webb 2002; Taras, 2008). Los profesores perciben la evaluación como una marca o calificación final sin tener en cuenta la importancia de la entrega de retroalimentación a los estudiantes durante el desarrollo de tareas evaluativas (Taras, 2008). Un ejemplo de esta situación sale a la luz en un estudio del Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2010), que informa sobre las prácticas evaluativas de ocho centros de educación secundaria

pertenecientes a Canadá, Dinamarca, Inglaterra, Finlandia, Italia, Nueva Zelanda, Australia y Escocia, dando a conocer que, a pesar del aumento de literatura sobre la evaluación formativa, en la práctica, aparecen muchos obstáculos para llevarla a cabo en los centros educativos. Estas dificultades se refieren principalmente problemas financieros, de organización, de tiempo y de presión por rendir cuentas mediante evaluaciones acreditativas internas y externas (Tierney y Charland, 2007; Elwood, 2006; Gikandi et al., 2011). Además, existe un desconocimiento en cuanto al apoyo que pueden otorgar las TIC para evaluar formativamente a los estudiantes; así, por poner un ejemplo, mediante Analíticas de Aprendizaje (Learning Analytics) es posible extraer gran cantidad de datos del proceso de aprendizaje que sirven para desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas o personalizadas, permitiendo saber qué se está haciendo bien y en qué áreas se debe mejorar, modificando la instrucción o entrega de feedback (Brown, 2011; Clow, 2013).

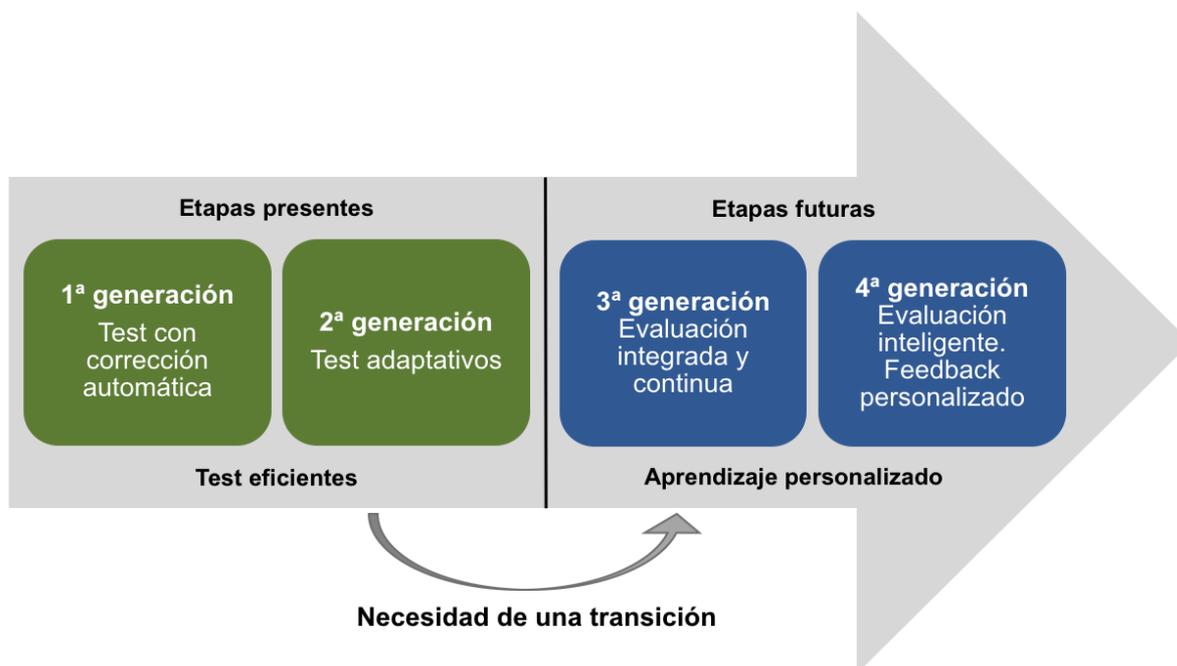
A continuación, profundizaremos un poco más en las potencialidades que conlleva el uso de las TIC a la hora de evaluar y entregar feedback formativo.

### **1.1.1 Potencialidades del uso de las TIC para evaluar y entregar feedback**

No obstante, frente a este tipo de dificultades anteriormente mencionadas, aparecen las potencialidades de las TIC que pueden favorecer el necesario cambio de paradigma en relación con las prácticas evaluativas. Sin embargo, aún en la evaluación con uso de TIC encontramos algunas dificultades que tienen que ver sobre todo con la perspectiva educativa que sustenta el uso de dichas TIC para evaluar (Carless, 2016; JISC, 2010). Según Redecker y Johannessen (2013), en la actualidad estamos presenciando una encrucijada en cuanto a los “paradigmas de la evaluación”, ya que hay ausencia de una visión pedagógica que permita la transición desde una evaluación entendida como medición de aprendizajes con uso de un ordenador, a una evaluación realmente integrada que tenga en cuenta las competencias que requiere la Era Digital y las necesidades particulares de cada estudiante. Los avances en esta transición, facilitará la entrega de ayudas ajustadas y personalizadas a los estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una de estas ayudas contenidas en la evaluación formativa, de acuerdo con autores como Gikandi et al. (2011) y Redecker y Johannessen (2013) es el feedback formativo con ayuda de TIC.

Respecto a esta transición del uso de tecnología para evaluar formativamente, Redecker y Johannessen (2013), basándose en los estudios de Bennett (2011), Bunderson, Inouye y Olsen (1989) y Martin (2008), dan a conocer cuatro etapas en la evaluación de los aprendizajes con uso de tecnología, algunas de ellas pertenecen a la época actual y otras correspondientes a etapas futuras (ver figura 1).

Figura 1. Etapas de la evaluación de los aprendizajes



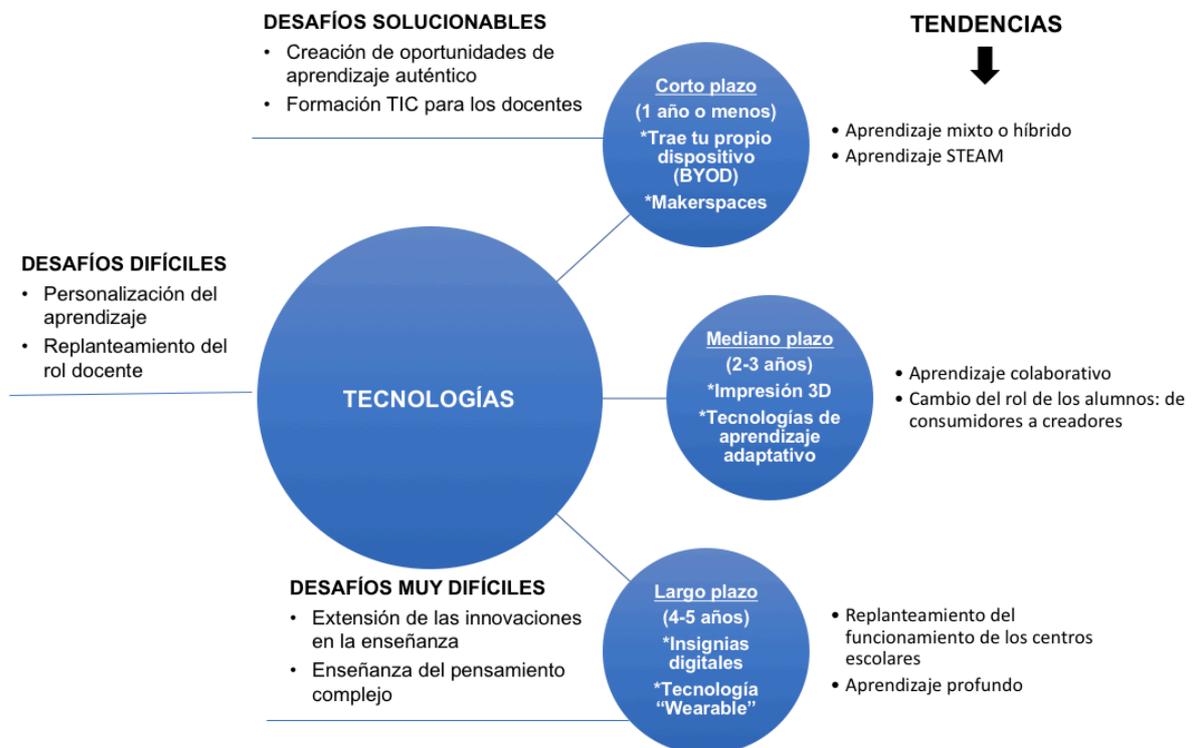
Fuente: Adaptado de Redecker y Johannessen, 2013.

La primera generación alude a la evaluación mediante pruebas convencionales por ordenador, mientras que en la segunda generación encontramos test adaptados a las posibles respuestas de los estudiantes. La tercera generación corresponde a la medición continua que informa sobre la trayectoria de logro del estudiante, mientras que la cuarta generación se refiere a la evaluación inteligente que detecta perfiles de estudiantes, sus necesidades, otorgándoles algún tipo de asesoramiento y guía en el aprendizaje. Según Redecker y Johannessen (2013), actualmente estamos presenciando las dos primeras generaciones. El desafío está en transitar hacia las dos últimas que se basan fundamentalmente en una evaluación continua integrada en la enseñanza, en el aprendizaje y en la entrega de feedback. Ya en la última generación, los sistemas de e-evaluación serían capaces de entregar retroalimentación inmediata y válida tanto para estudiantes como profesores, facilitando la detección de necesidades y preferencias de aprendizaje. Estas potencialidades de la tecnología, como ayuda a la evaluación, podrían en un futuro próximo acabar con las evaluaciones tradicionales de tipo acreditativas y ayudar en la superación de los obstáculos anteriormente mencionados, relacionados con la implementación de la evaluación formativa en los centros de educación secundaria. Algunas de las ventajas que podría traer consigo esta transición y cambio paradigmático de las prácticas evaluativas con uso de TIC serían: eficiencia en la recogida de pruebas y datos sin papel; retroalimentación rápida, mejora de la motivación, la concentración y el desempeño de los estudiantes (Garrett, Thoms, Alrushiedat y Ryan, 2009; Gikandi et al., 2011), así como entrega de informes detallados que describan las fortalezas y debilidades de los estudiantes (Redecker y

Johannessen, 2013). Estas ventajas coinciden con otras investigaciones que señalan las potencialidades de las TIC para el seguimiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, la detección de necesidades y la entrega de una feedback inmediato y personalizado que permita a los estudiantes continuar progresando en el logro de los objetivos educativos (Gikandi et al., 2011; JISC, 2014; Shirley y Irving, 2015). Sin embargo, como señalan Coll et al. (2008) no son las TIC en sí mismas, sino los usos efectivos de las TIC en los centros y en las aulas más que las TIC los que acaban determinando su mayor o menor impacto en las prácticas educativas y en la incidencia en el aprendizaje. Por otra parte, son los usos con mayor potencialidad educativa los que incrementan la cantidad y tipos de ayudas que pueden utilizar los agentes educativos para promover el aprendizaje de los estudiantes (Engel, Coll y Bustos, 2010).

El informe HORIZON para la enseñanza primaria y secundaria (Johnson, Adams Becker, Estrada y Freeman, 2015), informa acerca de algunas tecnologías emergentes que, dependiendo del uso que se les de pueden tener en un futuro próximo, un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes y en la transformación de los centros escolares. El informe analiza seis tendencias claves y seis desafíos en los niveles educativos de primaria y secundaria que describiremos a continuación (ver figura 2).

Figura 2. Desafíos, tendencias y tecnologías en la enseñanza primaria y secundaria



Fuente: Adaptado de Horizon Report: 2015 K-12 Edition.

Según el informe, una de las tendencias con mayor impacto a corto plazo en la enseñanza primaria y secundaria es el aprendizaje híbrido o mixto (blended learning), el cual combina el aprendizaje virtual que se da en espacios online, con el aprendizaje que se lleva a cabo de manera presencial en el aula. Una segunda tendencia a corto plazo es el aprendizaje STEAM (Science, Technology, Engineering, Art and Mathematics), que implica el uso de la tecnología en un contexto de aprendizaje multidisciplinar en el que se relacionan los conocimientos y habilidades provenientes de disciplinas científicas, humanistas y artísticas. Se señala además, que el uso de la tecnología en un contexto multidisciplinar de aprendizaje puede mejorar los resultados académicos de los estudiantes.

A medio plazo, se espera que se produzca un incremento del uso de enfoques de aprendizaje colaborativo apoyadas por las TIC que favorezca la construcción social del aprendizaje por parte de los estudiantes para la mejora de la motivación y los resultados académicos. Otra tendencia prevista a medio plazo es que los estudiantes tengan un rol más activo en la forma de demostrar los aprendizajes adquiridos. Así por ejemplo, los estudiantes podrían ser evaluados no sólo a través de exámenes, sino también mediante la investigación, la narración digital y la producción.

A largo plazo, se espera que los centros escolares replanteen su funcionamiento, y en especial, su sistema de evaluación, con la finalidad de dar cabida a la creatividad, a un aprendizaje auténtico, fluido y centrado en el alumno. La segunda tendencia prevista a largo plazo es el desarrollo de un aprendizaje profundo mediante propuestas de Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Basado en la Investigación.

Hasta ahora hemos presentado algunas necesidades en relación con la evaluación para promover el desarrollo de competencias en la Era Digital, y cómo las potencialidades de las TIC pueden favorecer el cambio de paradigma en relación con las prácticas evaluativas. A continuación, nos adentraremos en dar a conocer algunos ejemplos de lo que acontece en algunos países de Europa en relación con las prácticas evaluativas de educación secundaria con el fin de describir el contexto general de nuestro estudio.

## **1.2 Prácticas evaluativas en educación secundaria y en el contexto de Europa**

En este apartado daremos a conocer algunos ejemplos de cómo algunos países de Europa han intentado insertar la evaluación formativa en centros educativos de secundaria, con la finalidad de adaptarse a las necesidades de la era digital. Finalizaremos este apartado con un estudio llevado a cabo en Cataluña en relación con las prácticas evaluativas en educación

secundaria, situación que creemos necesaria dado el contexto de los casos que hemos seleccionado para nuestro trabajo de investigación.

### **1.2.1 Algunos ejemplos de prácticas evaluativas de educación secundaria en el contexto de Europa**

El Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI), perteneciente a la organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha recogido, mediante estudios de caso, ejemplos de práctica de la evaluación formativa en algunas escuelas secundarias de Escocia, así como también de otros países como Canadá, Dinamarca, Inglaterra, Finlandia, Italia, Nueva Zelanda y Australia. Se encontró que en la práctica evaluativa de estos centros educativos existe una clara tensión entre la evaluación para el aprendizaje o evaluación formativa y la evaluación para la rendición de cuentas, así como diferentes obstáculos para llevar a cabo la evaluación formativa en un sentido amplio. Dichos obstáculos se remiten principalmente a (Elwood, 2006):

- Razones financieras, que ven poco práctico y rentable implementar la evaluación formativa a gran escala.
- La presión por rendir cuentas, ya que tanto las políticas educativas, sistemas de mediciones internacionales, los mismos centros educacionales, como también los padres, esperan resultados visibles de los aprendizajes de los estudiantes.
- Falta de coherencia entre las evaluaciones en el aula, la escuela y el sistema educativo.

Teniendo en cuenta este contexto, el Departamento de Educación de Escocia (SEED) intenta explorar las maneras de alinear la investigación, la política y la práctica evaluativa, así como también mejorar la práctica pedagógica de los docentes en las escuelas escocesas a través del desarrollo de métodos de evaluación formativa que según autores como Black y Wiliam (1998) y Black, Harrison, Lee, Marshal y Wiliam (2004) pueden mejorar el aprendizaje y el logro de los estudiantes. Es así como dicho departamento elabora finalmente el proyecto “la evaluación es para aprender”, el cual se lleva a cabo mediante un programa piloto en 35 escuelas primarias y secundarias de diferente tamaño, influencia y cultura (Hayward, Priestley y Young, 2004). Este proyecto contó con el apoyo de investigadores, expertos en currículum y diseñadores de políticas locales y nacionales de evaluación, y tuvo como principal característica el intento por cambiar las relaciones de poder entre profesores, investigadores y responsables políticos.

Hayward et al. (2004), examinan el éxito y los posibles obstáculos en la puesta en práctica de este proyecto piloto mediante el análisis de los informes entregados por las escuelas participantes. El análisis de los autores da a conocer que todos los profesores participantes

consideraron el proyecto como un éxito. Sin embargo, las visitas realizadas en las escuelas, las discusiones con maestros y directores indican la presencia de un fenómeno observado por Spillane (1999), que resalta la creencia de un profesor de estar promulgando alguna iniciativa cuando en realidad existen pocas pruebas para corroborar dicha opinión. Así por ejemplo, escuelas secundarias que tenían una buena opinión de su participación en el proyecto, en la práctica mostraban modos individualistas de aprendizaje y una evaluación formativa obstaculizada por el fomento de una enseñanza basada en la transmisión de contenidos. Por el contrario, las escuelas con mayor éxito poseían las siguientes características:

- Veían el aprendizaje con un enfoque más participativo y no de modo individualista, por esta razón, necesitaron menos apoyo en la implementación del proyecto.
- Daban valor a la innovación, por lo cual fueron más propensos a trabajar y explorar su potencial en la práctica a pesar de la falta de apoyo.
- Sus directores demostraban mayor compromiso que las escuelas con menos éxito en la puesta en práctica de la evaluación formativa.
- Los profesores demostraban mayor confianza, dándose el tiempo para establecer contactos con profesores de otras escuelas para así poder mejorar sus prácticas evaluativas.
- El personal recibía apoyo cuando lo necesitaba, siéndoles otorgadas las oportunidades para producir cambios esperados en relación con la evaluación.

Este análisis llevado a cabo por Hayward et al. (2004), nos permite encontrar algunas pistas de los intentos que se están realizando en Escocia para llevar a cabo, de manera efectiva, la evaluación formativa en los centros de educación secundaria. Cabe destacar, que el éxito de estas escuelas no sería posible sin la colaboración del conjunto de investigadores, profesores, directores, expertos en currículo y políticos del área de la educación.

Un segundo ejemplo es el referido a las prácticas evaluativas de Inglaterra, donde existe una primacía de la evaluación con fines acreditativos en las escuelas secundarias que hace difícil diagnosticar eficazmente los aprendizajes de los estudiantes. Esta es la realidad que nos muestra el estudio que realizan Leat y Nichols (2000), estudio que sigue a análisis anteriores como el de Daws y Sigh (1996), el cual encuentra que en la enseñanza de las ciencias la principal forma de evaluación de los docentes al final del módulo son las pruebas escritas y prácticas con poca retroalimentación a los estudiantes. El propósito que sustentaba tales prácticas evaluativas era la de seleccionar estudiantes para los cursos posteriores.

Inspirados en superar tales problemáticas en las prácticas de evaluación de las escuelas secundarias de Inglaterra, se crea una herramienta llamada “Misterios” que tiene como objetivo fortalecer a los docentes en la puesta en práctica de la evaluación formativa. Esta herramienta posee la cualidad de proporcionar evidencias de los procesos cognitivos de los estudiantes por medio de la observación y el análisis de la manipulación de datos de los estudiantes para resolver un misterio (Leat y Nichols, 2000). A través de las evidencias de aprendizaje que proporciona la herramienta, es posible hacer una interpretación diagnóstica de las dificultades de los estudiantes, ver sus progresos y tomar a tiempo medidas correctivas que lleven a la consecución de los objetivos propuestos en la tarea de aprendizaje. De esta manera, la herramienta “Misterios” permitiría a los profesores evaluar observando y escuchando, intervenir y ayudar en el rendimiento de los estudiantes, y al mismo tiempo ayudar a cambiar la creencia de que la evaluación es una prueba estática que se puede aprender a reproducir.

Un tercer ejemplo lo constituye un análisis del Centro de Educación Cívica de Macedonia (European Commission, 2009) el cual da a conocer las fortalezas y debilidades de las prácticas evaluativas en las escuelas secundarias. En cuanto a los problemas, estos se refieren principalmente al énfasis de la evaluación dirigida a la medición de aprendizajes, la falta de relación entre contenidos y criterios relacionados con la evaluación, la falta de retroalimentación para los estudiantes, el mal uso de la evaluación para apoyar la autoridad del profesor, la falta de normas evaluativas para guiar a los maestros y faltas éticas relacionadas con las prácticas evaluativas. Respecto a estas faltas éticas, tienen que ver fundamentalmente con la actuación negativa de algunos profesores que suben de grado las calificaciones de los estudiantes en el último año escolar para facilitar su entrada a la Educación Superior (Murchan, Shiel y Mickovska, 2012). Frente a esta situación, el gobierno ha establecido pruebas externas obligatorias para ser aplicadas a los estudiantes de primaria y secundaria y de esta manera controlar la objetividad de las prácticas de evaluación de los docentes y así poder hacer sus propios juicios respecto a los logros de los estudiantes.

Dada esta realidad, el gobierno también ha instaurado una serie de reformas relacionadas con la evaluación que están en curso en la actualidad, ya que es preocupante el hecho de que la estructura evaluativa de Macedonia no se adapte todavía a la situación económica y social del país, generándose un número creciente de desempleo y deficiente progreso económico (MOES, 2007). Dichas reformas, pretenden alinear las prácticas evaluativas de Macedonia con las del resto de la Unión Europea (UE). Lamentablemente, los recursos monetarios del país, limitan la intención de llevar a cabo dichas reformas (European Commission, 2009), lo que perjudica sustancialmente la mejora de la calidad de la educación.

### **1.2.2 Un estudio sobre las prácticas evaluativas de educación secundaria en Cataluña**

Entre finales de la década de los noventa y principios de la década del dos mil, todavía en permanencia la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), surge el interés por parte de un grupo de investigadores (Grupo de Interacción e Influencia Educativa, Grintie, <http://www.psyed.edu.es/grintie/>) por obtener información respecto a las prácticas evaluativas que hasta ese momento se estaba llevando a cabo en algunas escuelas primarias y secundarias de Cataluña (Grintie, 2006). La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), promulgada a principios de los años noventa en España, otorgaba un papel fundamental a la evaluación al ser considerada una pieza clave en la mejora de la calidad de la enseñanza y los resultados de los estudiantes. En este sentido, la evaluación aparece estrechamente relacionada con la enseñanza, como una actividad sistemática y continua que tiene como objetivo proporcionar la máxima información para mejorar el proceso educativo. Uno de los focos de estudio realizado por el grupo de investigación en interacción e influencia educativa (Grintie) se centró en conocer el tipo de actividades que profesores de diferentes ámbitos de conocimiento -matemáticas, sociales y lengua -proponían a sus estudiantes, los momentos en que se evalúa, los usos sociales o pedagógicos que dan a los resultados de evaluación, el conocimiento y el grado de aceptación de la propuesta de la LOGSE sobre la evaluación, entre otros aspectos. La muestra del estudio estuvo constituida por 35 centros educativos de la Comunidad Autónoma Catalana, 18 de los cuales eran de educación primaria y 17 de educación secundaria. Por medio de la recogida de datos a través de cuestionarios y un análisis estadístico de los datos, se pudo concluir la existencia de cierta contradicción entre las propuestas de la LOGSE y las prácticas evaluativas de los profesores de educación secundaria. Los profesores encuestados apoyaban algunos puntos teóricos de la LOGSE respecto a la evaluación, por ejemplo, sostenían la idea de que debía ser global e integradora, formativa y estar al servicio de la enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, en sus propias prácticas podía observarse una primacía del uso social de las pruebas escritas para la acreditación de los estudiantes. Así también, se logró ver una preocupación por cómo evaluar a los estudiantes con necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje. Al referirse los profesores a los obstáculos que se presentaban al querer cambiar las prácticas evaluativas, los profesores de educación secundaria, reclamaban mejores condiciones de trabajo y organización de los centros. En cuanto a las situaciones, actividades e instrumentos de evaluación, para los profesores de educación secundaria tenía más peso evaluar a sus estudiantes con trabajos escritos o con trabajos individuales. Esto supone que la evaluación de producto final, en muchos casos, es lo que caracterizaba las prácticas evaluativas de los profesores de la educación secundaria. En relación con las funciones y usos de la evaluación, en los profesores de educación secundaria existía una preocupación

por las funciones acreditativas de la evaluación para promover o no a los estudiantes a cursos superiores (Rochera, Remesal y Barberá, 2002). Con el fin de analizar las prácticas de evaluación del profesorado de primaria y secundaria, y atender tanto a las concepciones del profesorado como a las prácticas que implementaban, en el marco del grupo Grintie se elaboró un modelo de análisis de las prácticas de evaluación, que ha servido de base para nuestro estudio, con algunas adaptaciones, que presentaremos en el siguiente capítulo.

Los resultados de este estudio exponen una realidad similar a la mencionada anteriormente en otros países de Europa sobre las prácticas de evaluación en la educación secundaria, donde claramente existe una preocupación focalizada en la rendición de cuentas o en la función acreditativa de la evaluación, pero sin dejar de lado su función más pedagógica. Cabe señalar que en el año 2006 se propone la Ley Orgánica de Educación (LOE) en la que se establecen los requisitos básicos de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en diferentes etapas, haciendo énfasis en la evaluación formativa. En esta reforma se resalta en el artículo 2.1. la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes como continua, formativa y formando parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (LOE, 2006). Así también, la evaluación es descrita como un proceso que implica tanto a profesores como estudiantes, permitiendo a los profesores poder corroborar si los estudiantes están logrando los aprendizajes esperados y determinar o no las modificaciones en el currículo o la intervención educativa; y permitiendo a los estudiantes comprobar sus logros y dificultades en su aprendizaje y las estrategias de superación que están utilizando. La LOE sostiene, al igual que la LOGSE, que la evaluación es un proceso continuo, en el sentido de que no es algo puntual ni final, permitiendo la posibilidad de ofrecer retroalimentación en tres momentos o fases del proceso: al inicio, durante y al final del proceso. Igualmente, la evaluación se extiende no sólo a conceptos, sino también a procedimientos y actitudes, haciéndose imprescindible que haya una total coherencia entre el aprendizaje, los instrumentos y actividades de evaluación. De esta manera, la evaluación se convierte en un proceso programado para recoger y entregar información, haciéndose necesario el uso de técnicas e instrumentos que garanticen su calidad para hacerla lo más objetiva posible (LOE, 2006).

Cabe señalar que nuestro estudio se lleva a cabo en el contexto de la LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, en proceso de aplicación. A nivel autonómico, la educación está regida por la LEC, Ley de educación 12/2009 de 10 de julio. La LOMCE (2013) entiende la evaluación como “continua, formativa y orientadora”. La LEC, a su vez, promueve la autonomía de los centros, la evaluación continua y diferenciada según las materias del currículum. En la evaluación final se tiene que decidir si el alumno proporciona, o no, según la valoración del progreso global del alumno, en

relación a la adquisición de las competencias básicas y la consecución de los objetivos de la etapa (LEC, 2009).

Queremos finalizar este apartado expresando que el progreso en relación con las prácticas evaluativas está en poner énfasis en la función pedagógica de la evaluación, sin olvidar la función social, que involucra tanto a profesores como estudiantes, donde la retroalimentación, el seguimiento de los logros y dificultades de los estudiantes se hace fundamental para mejorar el aprendizaje, la enseñanza y la calidad de la educación.

### **1.3 Síntesis del capítulo**

Hasta el momento hemos presentado la necesidad de un replanteamiento de las prácticas educativas para ayudar a promover las competencias que requiere la Era Digital. Hemos comentado además que, en el seno de estos cambios, la evaluación como instrumento mediador de los procesos de enseñanza y aprendizaje debe adecuarse a las necesidades que requiere la sociedad de la información, aunque todavía constatamos algunos obstáculos para llevar a cabo esta tarea, entre ellos la falta de tiempo y la presión por certificar. Frente a estas dificultades las potencialidades de las TIC pueden colaborar en la tarea de favorecer la transformación de las prácticas evaluativas. De igual forma hemos dado a conocer intentos de algunos países de Europa por insertar la evaluación formativa en centros de educación secundaria, aunque todavía siga prevaleciendo la función acreditativa de la evaluación. Y lo mismo sucede en el caso de Cataluña, donde mediante la promulgación de diferentes leyes educativas estatales y autonómicas (LOGSE, LOE, LOMCE, LEC) se pretende dar espacio a una evaluación continua, formativa y orientadora.

En consecuencia, estas ideas introductorias en relación con las necesidades y obstáculos de las prácticas de evaluación comunes a diferentes países y las potencialidades de las TIC para transformarlas, justifican en parte los motivos que guían la realización de nuestra investigación en el contexto de la educación secundaria. A continuación, damos paso al segundo capítulo relacionado con la aproximación teórica para el estudio de las prácticas evaluativas.

## **CAPÍTULO II    APROXIMACIÓN TEÓRICA AL ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS**

2.1	La evaluación desde una perspectiva socioconstructivista.....	27
2.1.1	Finalidades y características de la evaluación desde un enfoque socioconstructivista.....	27
2.1.2	Modelo para el análisis de las prácticas de evaluación en educación secundaria desde un enfoque socioconstructivista.....	29
2.2	Usos de las TIC para la evaluación y feedback formativo .....	35
2.3	Síntesis del capítulo .....	39



En este capítulo se presenta la aproximación teórica desde la que hemos abordado el estudio de las prácticas evaluativas.

Hemos organizado este capítulo en tres apartados. En el primer apartado nos situaremos desde una perspectiva socioconstructivista para conocer las principales finalidades y características de la evaluación, presentando un modelo multidimensional para el análisis de las prácticas de evaluación que utilizaremos para el análisis de las prácticas evaluativas en la educación secundaria con apoyo de TIC. Tomando este modelo como referente teórico, profundizaremos en el estudio del enfoque evaluativo del profesor -o concepciones del profesorado sobre evaluación-, integrando el estudio del feedback y el uso de las TIC. En el segundo apartado, se detalla la propuesta de usos de TIC de JISC (2014) para la mejora de las prácticas de evaluación y entrega de feedback, ya que será nuestro referente a la hora de analizar los usos formativos de las TIC en las situaciones de evaluación a lo largo de la dimensión temporal. En el tercer apartado, haremos una breve síntesis de las principales ideas que se recogen de este capítulo.

## **2.1 La evaluación desde una perspectiva socioconstructivista**

### **2.1.1 Finalidades y características de la evaluación desde un enfoque socioconstructivista**

Desde una perspectiva teórica socioconstructivista el aprendizaje es entendido como un proceso de construcción de significados y atribución de sentido a los contenidos de aprendizaje, mientras que la enseñanza es descrita como un proceso de guía y ayuda fundamentalmente por parte del profesor, sostenida en el tiempo para ayudar al logro de los aprendizajes de los estudiantes (Coll, 2001; 2010). La evaluación se concibe como un instrumento de ayuda a la construcción del conocimiento, indisociable del resto de los componentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll, Martín y Onrubia, 2001). Así pues, esta perspectiva asume que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación son procesos estrechamente interrelacionados e interdependientes, entendiendo la evaluación como un proceso integrado en el marco de la enseñanza y el aprendizaje (Coll, Rochera, Mayordomo y Naranjo, 2007; Crisp, 2012; Evans, 2013; Mauri y Rochera, 2010).

De acuerdo con Hadji (1992) evaluar significa emitir un juicio de valor sobre las consecuencias de una acción proyectada o realizada sobre una parcela de la realidad. Entendida de esta manera, la evaluación tiene una serie de elementos propios: el hecho de que se emite un juicio, y que este juicio comporta una toma de decisiones, así como una dimensión comunicativa (Mauri y Miras, 1996). En la evaluación no únicamente evaluamos algo sino que evaluamos para algo, de manera que al subrayar la dimensión comunicativa de la evaluación hay que tener en cuenta para qué se comunica el juicio elaborado (Coll et al.,

2001). Este juicio de valor por tanto, se convierte en un elemento clave al recoger información sobre los aprendizajes, tomar decisiones al respecto, valorar la calidad de la enseñanza y mejorar la práctica educativa y evaluativa (Mauri y Rochera, 2010).

La evaluación es una tarea en la que confluyen dos funciones, que continuamente van interactuando durante el proceso de enseñanza y aprendizaje: la función social y la función pedagógica (Black y Wiliam, 2009; Coll, Barberà y Onrubia, 2000; Mauri y Rochera, 2010). La función social está relacionada con las metas sociales que están insertas en un modelo de sociedad y de persona y que buscan la socialización e inserción social de los estudiantes (Coll, 2001), donde toman importancia los instrumentos de evaluación que den a conocer los resultados de aprendizaje de los estudiantes, y que verifiquen su capacidad de adaptarse a las necesidades que la sociedad requiere.

La función pedagógica de la evaluación alude a las decisiones sobre los resultados de aprendizaje que hacen referencia al ajuste de la ayuda que provee el profesor al alumnado de acuerdo a sus necesidades educativas, gracias a la cual estos últimos pueden dar significado a sus aprendizajes, revisando sus logros y dificultades durante el proceso formativo de evaluación. En este sentido, y siguiendo a Mauri y Barberà (2007), la evaluación debe promover la apropiación por parte del alumno del significado educativo que tienen los resultados del aprendizaje, y ayudarlo a que se comprometa en la revisión y reelaboración de sus aprendizajes. Por otra parte, es necesario mencionar que la función pedagógica y la función social no son opuestas entre sí y que pueden complementarse en la práctica. Así por ejemplo, los resultados de una evaluación sumativa o final pueden utilizarse tanto teniendo en cuenta la función pedagógica para adecuar la enseñanza o modificar el currículo o también puede utilizarse considerando la función social, para tomar decisiones sobre si promocionar o no a los estudiantes a cursos superiores. En este sentido, es necesario diferenciar el momento en el que se lleva a cabo la evaluación con la finalidad de la misma, siendo la evaluación formativa considerada como la evaluación con fines pedagógicos (Black y Wiliam, 2009).

Para cumplir con las dos funciones, según Mauri y Rochera (2010), la evaluación debe cumplir una serie de características, entre ellas, ser *continua*, es decir, estar presente en todas las fases del proceso de enseñanza y aprendizaje para posibilitar el análisis de los resultados y la toma de decisiones que permita mejorar los aprendizajes; *reguladora*, lo que conlleva proporcionar ayudas que se adapten a las necesidades de los estudiantes para que éstos puedan ejercer un control autónomo de sus procesos de aprendizaje; *distribuida y mediada por instrumentos*, lo que indica que la evaluación es una actividad compartida con otros agentes tales como profesores, padres y estudiantes, donde cada uno tiene responsabilidad ante los resultados académicos; a la vez, la evaluación es mediada por

instrumentos tales como formas discursivas, informes, pautas, esquemas, planes, boletines de notas que sirven para orientar la actividad de evaluar con el objetivo de que ésta progrese; y *auténtica*, utilizando actividades que son significativas y relevantes para los estudiantes, acordes con su contexto, integrando contenidos, habilidades, actitudes y valores, y promoviendo competencias de autorregulación entre los estudiantes.

Tras la presentación de las finalidades y características de la evaluación, expondremos a continuación un modelo para el análisis de las prácticas de evaluación, de naturaleza multidimensional, que tomaremos como punto de partida y referente en este estudio.

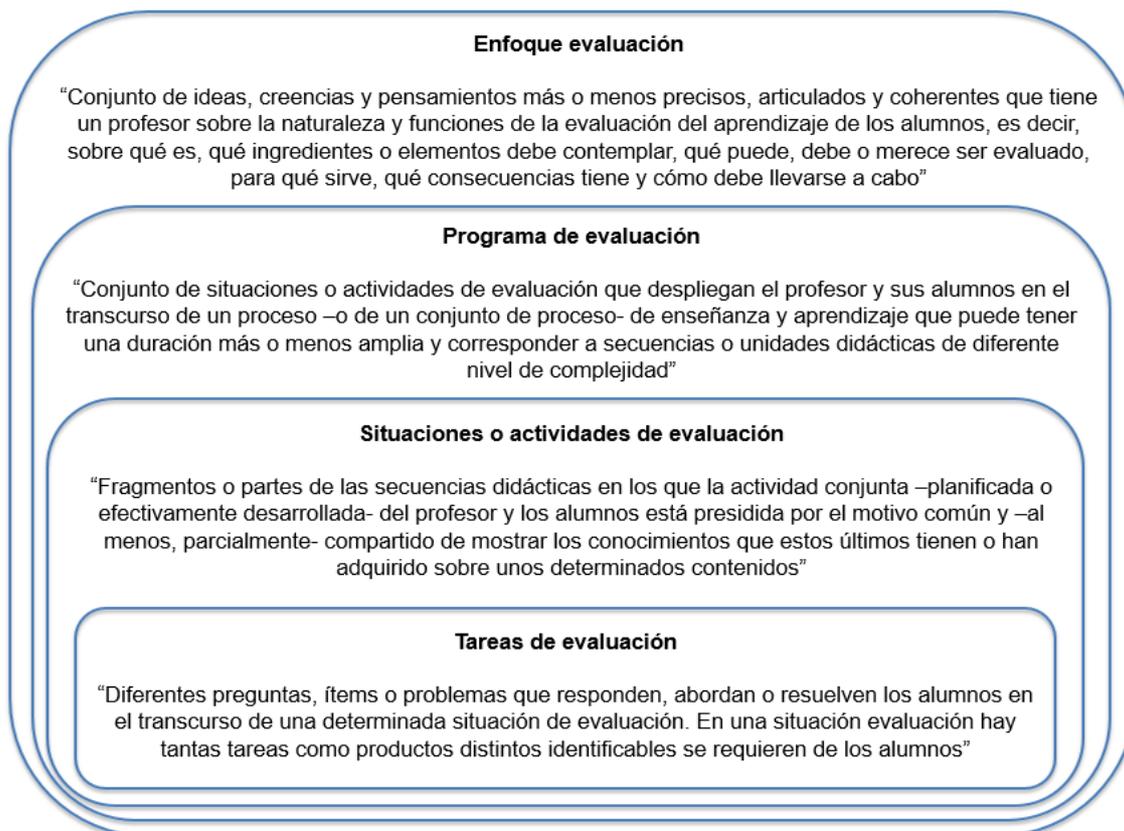
### **2.1.2 Modelo para el análisis de las prácticas de evaluación en educación secundaria desde un enfoque socioconstructivista**

A partir de la revisión sobre la definición y características de la evaluación formativa desde un enfoque socioconstructivista, en este apartado daremos cuenta de los principales ámbitos de indagación que, a nuestro juicio, es posible utilizar para el análisis de las prácticas evaluativas en la educación secundaria con apoyo de TIC.

Con el fin de analizar las prácticas evaluativas desde una perspectiva socioconstructivista algunos trabajos han propuesto un modelo que integra diferentes dimensiones y planos de análisis (Coll et al., 2000; Coll et al., 2012). En primer lugar, el modelo tiene en cuenta el plano de las concepciones y creencias del profesorado en relación con la evaluación, el enfoque evaluativo del profesorado. En segundo lugar, considera el desarrollo de la práctica evaluativa que ponen en marcha los profesores a través del programa, situaciones y tareas de evaluación, a lo largo de la dimensión temporal.

Estas categorías se refieren a los diferentes niveles o planos que es necesario observar para realizar un análisis de las prácticas evaluativas, y encuentran su justificación en la hipótesis de que todos ellos intervienen de una u otra forma en la configuración de estas prácticas; y son, por lo tanto, imprescindibles para describirlas, comprenderlas y poder valorar su alcance y limitaciones (ver figura 3).

Figura 3. Conceptos relativos a los niveles de aproximación a las prácticas evaluativas



Fuente: Adaptado de Coll, Barberá y Onrubia, 2000; Coll, Mauri y Rochera, 2012; Mauri y Rochera, 2010.

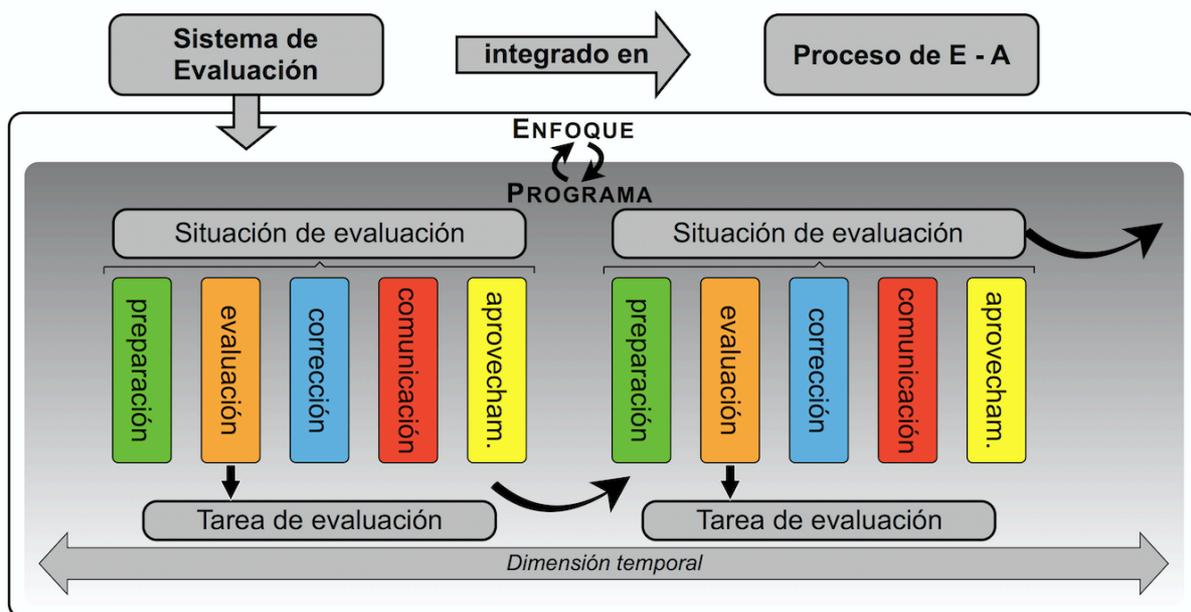
Mientras que el programa evaluativo se refiere al conjunto de situaciones o actividades de evaluación que despliegan el profesor y sus estudiantes a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, las situaciones de evaluación aluden a fragmentos o partes de las secuencias didácticas cuyo objetivo es mostrar los conocimientos que los estudiantes han adquirido sobre unos determinados contenidos. Las tareas de evaluación corresponden a diferentes preguntas, ítems o problemas que deben responder, abordar o resolver los estudiantes en una situación de evaluación. Algunos estudios ponen de relieve cómo el programa evaluativo y las situaciones de evaluación que lo conforman pueden estar influenciadas por el enfoque de evaluación del profesorado (Brown y Remesal, 2012; Coll y Remesal, 2009; Remesal, 2011).

El modelo, de naturaleza multidimensional, propone que una situación de evaluación puede estar configurada por cinco momentos con distintas finalidades evaluativas (Coll et al., 2012). En el *momento de preparación* de la evaluación es fundamental aclarar los objetivos, criterios de evaluación, consignas, exigencias, dificultades y condiciones en que se desarrollarán las tareas o actividades (Colomina y Rochera, 2002; Rochera y Naranjo, 2007). El *momento de evaluación propiamente dicha* se relaciona con aquellas actuaciones que

posibilitan obtener evidencias sobre los aprendizajes de los estudiantes, las cuales pueden recogerse mediante tareas o preguntas que permitan un mayor o menor grado de apertura o participación de los estudiantes. En la *corrección y calificación* de los aprendizajes se valora el grado en que los estudiantes comparten significados sobre los contenidos y competencias que están siendo evaluados. El *momento de comunicación* permite informar a los estudiantes sus resultados de manera cuantitativa y cualitativa, para que así profesores y estudiantes puedan compartir significados sobre la valoración obtenida, y los estudiantes puedan comprender el por qué de sus resultados (Mauri y Barberà, 2007). El *momento de aprovechamiento* educativo aparece una vez que se dan a conocer los resultados académicos, los cuales sirven para tomar decisiones futuras respecto a la mejora del aprendizaje y la enseñanza.

A continuación, la figura 4 expone gráficamente el modelo multidimensional para el estudio de las prácticas evaluativas.

Figura 4. Modelo multidimensional para el estudio de las prácticas de evaluación



Fuente: Coll, Mauri y Rochera, 2012

Tras la presentación del modelo teórico multidimensional para el análisis de las prácticas evaluativas, profundizaremos en el enfoque evaluativo del profesorado, que en nuestro trabajo de investigación denominaremos "concepciones", siguiendo el trabajo de Coll y Remesal (2009) que se centra en el estudio de concepciones del profesorado de educación secundaria sobre la evaluación de los aprendizajes, al que nos referiremos en el siguiente apartado.

### **Estudio de las concepciones del profesorado**

Dada la confusión conceptual y terminológica existente en la literatura respecto a la definición de concepción y creencia (términos que muchas veces se confunden entre sí y otras veces se les confunde con ideas previas, por ejemplo) hablaremos de creencias cuando nos referirnos a aquellas declaraciones básicas que hacen los sujetos acerca de diferentes aspectos de la realidad y que cualquier persona puede tomar como verdad en diferentes momentos de su vida, a pesar de no constituir precisamente una verdad objetiva. Por tanto, no se constituyen como verdades idiosincráticas ya que representan sólo supuestos y opiniones propias o transmitidas por otros (Carr y Kemmis 1998; Coll y Remesal, 2009; Martínez Padrós, 2005).

Por otra parte, estas creencias no son independientes entre sí, pueden estar relacionadas unas a otras de una forma más o menos lógica presentando mayor o menos resistencia al cambio. Pero, aunque estas creencias se resistan al cambio no son inmutables a lo largo de la vida y pueden estar sujetas a transformaciones a medida que se ven influenciadas por el contexto social. Asimismo, podemos decir que estas creencias al organizarse en sistemas conforman lo que denominamos como “concepciones” (Green, 1971; Remesal, 2011), que bajo la mirada del modelo multidimensional de análisis de la práctica evaluativa son denominadas como enfoque evaluativo del profesorado (Coll et al., 2000; Coll et al., 2012).

### **¿Por qué es importante estudiar las concepciones sobre la evaluación?**

Existe evidencia en la literatura de que las decisiones en el aula y comportamientos que tiene el profesor durante el desarrollo de sus prácticas evaluativas están influenciadas por sus concepciones previas (Brown, 2009; Coll y Remesal, 2009; Delandshere y Jones, 1999). Estas concepciones influyen de tal forma, que algunos autores han reportado la dificultad de los profesores para innovar en sus propias prácticas evaluativas cuando sus concepciones no están acordes o no están alineadas con estos intentos de cambio (Remesal, 2007). Así por ejemplo, puede ocurrir que un profesor que no conciba la relación entre la evaluación, enseñanza y el aprendizaje tenga problemas a la hora de introducir transformaciones en sus prácticas evaluativas (Coll y Remesal, 2009).

Por otra parte, cabe destacar la relatividad en cuanto a los resultados de algunas investigaciones sobre concepciones de los profesores acerca de la evaluación. Existen pruebas que constatan que estas concepciones difieren de una sociedad a otra, incluso de un centro educativo a otro, ya que tienden a estar en consonancia con el contexto y las prioridades políticas y culturales (Brown y Harris, 2009; Brown, Lake, y Matters, 2009; 2011). Asimismo, Black y Wiliam (2009) mencionan la relevancia de esta variable contextual

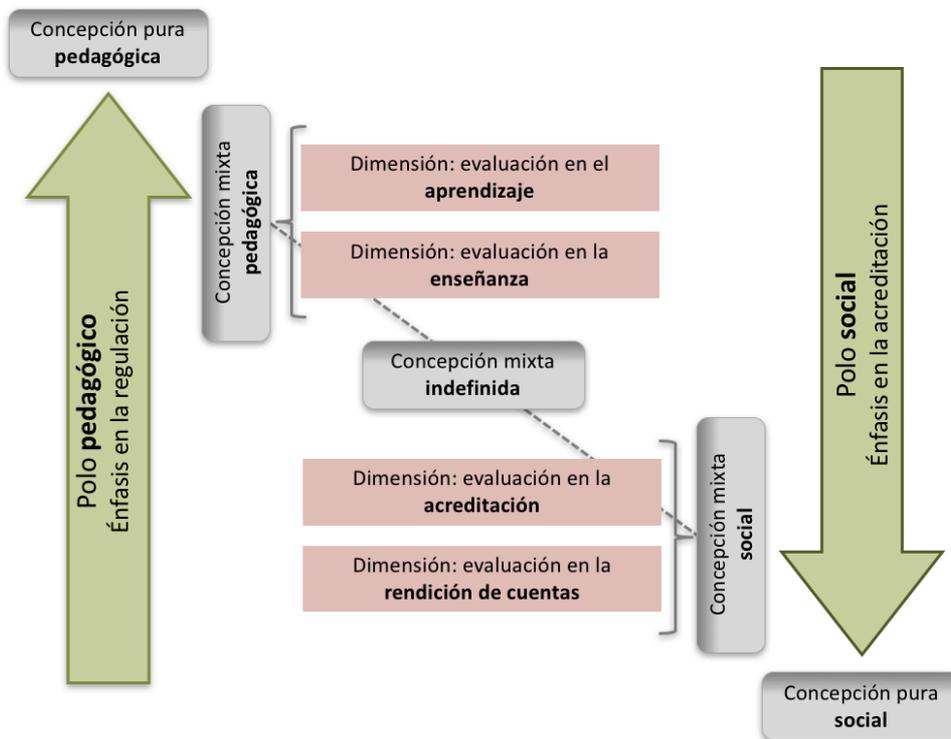
informando la imposibilidad de poner en práctica reformas evaluativas concretadas de la misma manera en todo el mundo debido a la influencia contextual y cultural de las prácticas.

***¿Cómo podemos aproximarnos al estudio de las concepciones sobre la evaluación?***

Desde un enfoque socioconstructivista de la enseñanza y el aprendizaje, los estudios de Remesal (2011) sobre las concepciones de la evaluación en la educación primaria y secundaria, indican la existencia de un continuo de concepciones que se mueven desde un polo pedagógico a un polo social. El polo pedagógico vincula la evaluación con la regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el polo social-acreditativo relaciona la evaluación con la acreditación y rendición de cuentas establecidas por el sistema educativo y la sociedad. Por otra parte, cabe mencionar la aproximación que llevan a cabo Coll y Remesal (2009) en el estudio de las concepciones de la evaluación a través de cuatro dimensiones de análisis: a) concepciones sobre el papel de la evaluación en el aprendizaje, b) concepciones sobre el papel de la evaluación en la enseñanza, c) concepciones sobre el papel de la evaluación en la certificación o acreditación del aprendizaje de los estudiantes y (d) concepciones sobre el papel de la evaluación en la rendición de cuentas a audiencias diversas. Los resultados de estos estudios hablan de la presencia de concepciones mixtas, es decir que poseen características de los polos tanto pedagógico como social, pero con prevalencia en uno de ellos. Por otro lado, entre las concepciones pedagógicas mixtas son más frecuentes las que incorporan creencias reguladoras de la enseñanza que las que lo hacen en relación con el aprendizaje. En el caso de las concepciones sociales mixtas, en cambio, las creencias con predominio del polo social son más frecuentes en las dimensiones relativas al aprendizaje y a la acreditación de los resultados que en las dimensiones relativas a la enseñanza y a la rendición de cuentas.

Dichas dimensiones de análisis y concepciones quedan plasmadas en la siguiente figura 5:

Figura 5. Modelo para el estudio de las concepciones del profesorado de educación secundaria



Fuente: Elaboración propia, basada en Coll y Remesal, 2009.

En el estudio Coll y Remesal (2009) en relación con las prácticas de evaluación en los niveles de educación primaria y secundaria, se constatan ciertas tendencias en la distribución de estas concepciones en el profesorado dependiendo si es de enseñanza primaria o secundaria. Así por ejemplo, se aprecia mayor tendencia de los profesores a tener concepciones inclinadas al polo social en los niveles de la educación secundaria al entender la evaluación como instrumento de certificación o acreditación del aprendizaje del alumnado. Diferente es la situación en los niveles de educación primaria, donde puede apreciarse una predominancia de las concepciones que priman en el polo pedagógico, a causa de la menor importancia que se le da a la certificación y acreditación comparadas con los niveles de la educación secundaria. Esta diferencia de concepciones en ambos niveles educativos es posible encontrarla también en los estudios de Azis (2012) e Irving (2007), donde en sus resultados se puede apreciar por una parte profesores de educación primaria con concepciones que relacionan la evaluación con la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, junto con el uso métodos evaluativos más formativos que acreditativos, y por otra parte, profesores de educación secundaria con concepciones que asocian la evaluación con la gestión educativa y la rendición de cuentas, junto con el uso de métodos de evaluación más tradicionales.

Dados los objetivos de este trabajo de investigación se hace fundamental poder profundizar en las concepciones evaluativas, indagando acerca de las creencias que tienen los profesores sobre el feedback. El feedback, en el que profundizaremos en el próximo capítulo, es considerado un elemento clave para apoyar la enseñanza y el aprendizaje. Por esta razón se hace necesario conocer las creencias y concepciones que poseen los profesores respecto al papel del feedback ya que puede tener un impacto en la calidad, cantidad, detalle, tiempo y esfuerzo dedicados por el profesorado en la provisión del mismo (Tang y Harrison, 2011).

En vista de la carencia de estudios en relación con las concepciones que poseen los profesores acerca de cómo las TIC pueden ayudar a evaluar y a dar feedback a los estudiantes, cabría adaptar el modelo para el estudio de las concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes del profesorado de educación secundaria (Coll y Remesal, 2009) a los objetivos del presente trabajo, integrando las concepciones sobre el feedback en un contexto donde se evalúe con apoyo de las TIC. Para analizar los usos de las TIC en el marco de las situaciones de evaluación, tomaremos como referente la propuesta de usos de TIC para la mejora de la evaluación y entrega de feedback de JISC (2014), que describiremos en el siguiente apartado.

## **2.2 Usos de las TIC para la evaluación y feedback formativo**

Como mencionamos en el primer capítulo, dada la emergencia de las TIC en los contextos formales e informales de aprendizaje, hoy en día se reconceptualizan los problemas fundamentales de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Es así como cada vez se hace más necesario poder atender las necesidades de los estudiantes a través de la entrega de un feedback formativo que propicie la mejora de sus aprendizajes. Pero dicha tarea no es fácil, dado que para atender la diversidad de necesidades que poseen los estudiantes, se hace fundamental tener tiempo para el análisis de una gran cantidad de datos que permitan obtener las evidencias de aprendizajes y hacer las modificaciones pertinentes en la instrucción. La literatura señala que a pesar de que los profesores conciben la importancia de entregar feedback formativo carecen del tiempo necesario para llevarlo a cabo a causa de la presión por certificar acreditativamente (Boza, Tirado y Guzmán, 2010; Remesal, 2011; Shirley y Irving, 2015). A esto se suma las limitaciones propias de los centros educativos que tienen que ver con la falta de interés o compromiso para evaluar formativamente y las dificultades con las que se encuentran los profesores para diseñar situaciones evaluativas con entrega de feedback (Daws y Singh, 1996; Shirley y Irving, 2014).

Frente a este tipo de problemática, las TIC pueden constituirse en un medio óptimo para favorecer el aprendizaje al posibilitar oportunidades para ofrecer feedback formativo inmediato y de manera continuada. Asimismo, las TIC pueden aumentar la participación, la autorregulación y el compromiso de los estudiantes (Gikandi et al., 2011), y generar espacios para la reflexión y monitoreo de los aprendizajes (Shirley y Irving, 2014). Pueden asimismo apoyar la práctica evaluativa del profesor, facilitando el proceso de recogida de evidencias, seguimiento del aprendizaje y análisis de la información sobre el aprendizaje, valorando los resultados en relación con el rendimiento previo, las expectativas y objetivos deseados (Lafuente, Álvarez y Remesal, 2015; Severin, 2013).

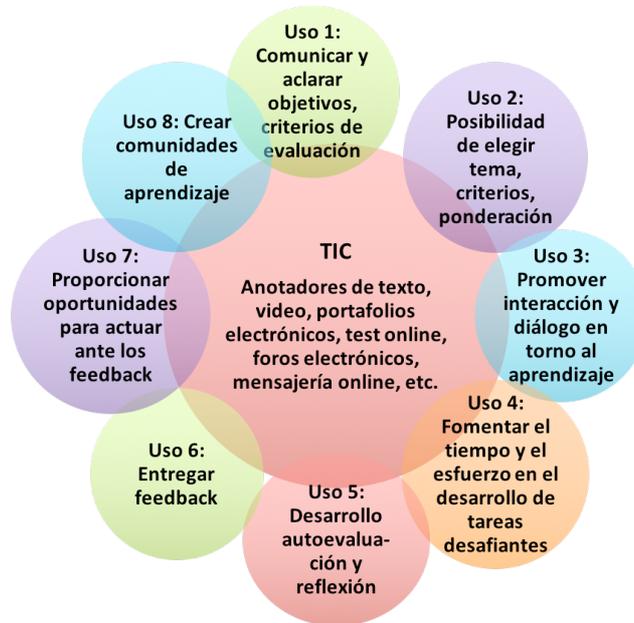
En la misma línea, el proyecto REAP dirigido por la Universidad de Strathclyde y financiado por el Consejo Escocés de Financiación, con el apoyo de JISC (2010) señala otras potencialidades de las TIC para dar feedback, tales como: (i) mayor variedad y autenticidad en el diseño de evaluaciones, (ii) mejora del compromiso del estudiante, por ejemplo a través de evaluaciones formativas interactivas con retroalimentación que se adapte a sus necesidades, (iii) elección del momento y lugar de las evaluaciones, (iv) detección de competencias más amplias y atributos que no son fáciles de evaluar por otros medios, por ejemplo, a través de e-portafolios y juegos interactivos, (v) presentación, marcado y moderación de los datos de manera eficiente, (vi) resultados precisos, (vii) feedback inmediato, (viii) aumento de oportunidades para que los estudiantes actúen frente al feedback mediante la reflexión de su e-portafolios por ejemplo, (ix) enfoques innovadores en torno a la utilización de modalidades de evaluación tales como el trabajo de pares en línea y la auto-evaluación, (x) entrega evidencias precisas, accesibles y oportunas sobre la efectividad del diseño curricular.

Años más tarde, los estudios llevados a cabo por JISC, (2014) en 40 centros de educación superior, llegan a la conclusión de que las prácticas de evaluación siguen siendo tradicionales, debido a las concepciones que poseen los profesores que dan prioridad a la evaluación acreditativa sobre la evaluación formativa, otorgando la responsabilidad de la evaluación principalmente al profesor y no a los estudiantes. Además, se informa del desconocimiento que poseen los profesores acerca de las diversas posibilidades que existen para evaluar formativamente debido a la falta de tiempo y la escasez de oportunidades para compartir sus experiencias respecto a prácticas evaluativas que concretan. Por lo demás, no existe evidencia de la efectividad de los recursos invertidos en infraestructura para llevar a cabo la evaluación y la entrega de feedback.

Es en este contexto, donde surgen una serie de principios educativos sugiriendo formas de usar diversas tecnologías que apoyan la evaluación y retroalimentación. El desglose individualizado de las características de cada tecnología y sus potencialidades para llevar a

cabo la práctica evaluativa permite una fácil comparación de las opciones disponibles y sirven de base para que cualquier centro educativo pueda adaptarlas a su contexto. A continuación, la figura 6 expone un resumen de los principios educativos para la mejora de las prácticas de evaluación y entrega de feedback (JISC, 2014):

Figura 6. Principios para la mejora de las prácticas de evaluación y feedback



Fuente: Elaboración propia basada en Joint Information Systems Committee (JISC) (2014). *E-Assessment and Feedback for Effective Course Transformation (e-AFFECT)*.

Como puede observarse en la figura anterior, en el círculo central se incluye una diversidad de medios tecnológicos que pueden usarse para diferentes finalidades al servicio de la mejora de las prácticas de evaluación y entrega de feedback. Entre estas cabe destacar, por ejemplo, el uso de audios y anotadores de texto para proporcionar información respecto a lo que se requiere en cada tarea; foros electrónicos para negociar con los estudiantes criterios de evaluación; portafolios electrónicos para realizar trabajos en grupos y ver progresos de aprendizaje; screen recording tools, interactive voting y online testing para aplicar evaluaciones formativas acumulativas con feedback periódico; Wiki, Blog y Moodle para entregar feedback y facilitar su uso por parte de los estudiantes. Sin embargo, en el estudio de JISC, no se contempla en ningún caso cómo pueden concretarse estos usos a lo largo de la dimensión temporal.

Estas herramientas tecnológicas pueden utilizarse con ocho propósitos educativos. El primer uso de las TIC se refiere a comunicar y aclarar los objetivos y criterios de evaluación, ya que algunos estudios han constatado que los estudiantes que entienden los criterios evaluativos tienen más probabilidades de mejorar su rendimiento (Rust, Price y O'Donovan, 2003). El segundo uso alude a la utilización de las TIC para que los estudiantes puedan elegir

el tema, metodología, criterios, ponderación y momentos de la evaluación, como una forma de ayudarles a gestionar su aprendizaje. El tercer uso de las TIC tiene la finalidad de promover la interacción y el diálogo en torno al aprendizaje para que la evaluación sea exitosa. Esto se puede realizar mediante la conformación de grupos de trabajo para la realización de un proyecto, y la discusión en relación con los trabajos y el feedback recibido. El cuarto uso de las TIC se refiere a fomentar el tiempo y el esfuerzo en el desarrollo de tareas desafiantes. En este sentido, la distribución de tareas relacionadas entre sí con posibilidad de entrega de feedback continuo puede contribuir al aprendizaje profundo de los estudiantes. El quinto uso consiste en la utilización de las TIC para la autoevaluación y reflexión con la finalidad de ayudar a los estudiantes a autorregular sus aprendizajes, ser más autónomos y comprometidos con la evaluación. El sexto uso se refiere a la entrega de feedback de calidad caracterizado por ser oportuno, claro, e instar a los estudiantes a aprender de la información recibida y mejorar su rendimiento en tareas futuras. El séptimo uso de las TIC persigue la utilización del feedback por parte de los estudiantes para la mejora de sus aprendizajes. Para ello, el profesor puede crear los espacios y dar oportunidades a los estudiantes para elaborar un plan de acción que les permita actuar ante el feedback recibido. El octavo uso tiene que ver con la creación de comunidades de aprendizaje para dar oportunidades a los estudiantes de interactuar, de trabajar en conjunto, apoyarse entre sí, y discutir los criterios de evaluación y el feedback recibido. En el marco de las situaciones de evaluación identificadas y a lo largo de la dimensión temporal, tendremos en cuenta los ocho usos de TIC propuestos por JISC (2014) para analizar la práctica evaluativa que concretan nuestros casos de estudio.

Por último, las investigaciones llevadas a cabo por JISC (2014) señalan algunos aspectos a tener en cuenta al momento de llevar a cabo la evaluación y feedback con uso de TIC, entre ellas, la importancia de crear un diálogo continuo sobre las aspiraciones, metas y valores educativos que poseen los estudiantes, conociendo en qué consiste una buena evaluación y retroalimentación; garantizar suficientes oportunidades para la evaluación formativa, para que así los estudiantes puedan actuar ante el feedback; reconocer la influencia que ejercen las emociones y la confianza del estudiante en la percepción del feedback recibido, así como las potencialidades de las TIC para mejorar dichas percepciones.

## **2.3 Síntesis del capítulo**

En este capítulo, y desde una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, hemos detallado las funciones de la evaluación -función social y función pedagógica-, así como sus principales características: continua, reguladora, distribuida y mediada por instrumentos, y auténtica. El modelo multidimensional de análisis presentado para el estudio de las prácticas de evaluación (Coll et al., 2000; Coll et al., 2012) comporta considerar las siguientes dimensiones de análisis: el enfoque evaluativo del profesorado, referido a las concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes, así como el programa, las situaciones y las tareas de evaluación. El modelo para el análisis de las concepciones sobre evaluación del profesorado de educación secundaria (Coll y Remesal, 2009), implica atender cuatro dimensiones: las creencias sobre evaluación en relación con el aprendizaje, con la enseñanza, con la acreditación y con la rendición de cuentas. De acuerdo con la finalidad del estudio, hemos propuesto integrar en este modelo las concepciones del profesorado de educación secundaria sobre el feedback en un contexto donde se usen las TIC para evaluar. En el marco de las situaciones de evaluación, considerando los diferentes momentos evaluativos, tendremos en cuenta los usos formativos de las TIC propuestos por JISC (2014).

A continuación, en el siguiente capítulo, y con la finalidad de profundizar en el estudio de la práctica evaluativa, presentaremos las principales características del feedback formativo con uso de las TIC.



### **CAPÍTULO III    APROXIMACIÓN TEÓRICA PARA EL ESTUDIO DEL FEEDBACK FORMATIVO DEL PROFESOR CON USO DE TIC**

3.1	Evaluación y feedback formativo.....	43
3.2	Modelo para el estudio del feedback formativo con apoyo de las TIC.....	47
3.3	Percepciones de los estudiantes respecto al feedback del profesor .....	49
3.4	Síntesis del capítulo .....	51



Este capítulo presenta los posicionamientos teóricos sobre el feedback ofrecido con apoyo de las TIC en el marco de la evaluación.

El capítulo está conformado por cuatro apartados. El primero de ellos alude a la ayuda que presta el feedback a los profesores en la tarea de realizar el seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes y recoger evidencias, así como también a los estudiantes a la hora de pretender la mejora de sus aprendizajes mediante el feedback. Asimismo, este apartado da a conocer un conjunto de dimensiones que permiten comprender la calidad del feedback entregado en un proceso de enseñanza y aprendizaje, que utilizaremos posteriormente para analizar el feedback virtual ofrecido en los casos que componen este estudio. El segundo apartado presenta el modelo teórico para el estudio del feedback formativo con apoyo de las TIC. El tercer apartado, expone la relevancia del estudio de las percepciones de los estudiantes al momento de estudiar la efectividad y el uso del feedback. Por último, el cuarto apartado incluye una breve síntesis del capítulo.

### **3.1 Evaluación y feedback formativo**

Como mencionamos en capítulos anteriores, en contextos educativos se ha privilegiado tradicionalmente la función acreditativa de la evaluación dando poca relevancia a su función pedagógica (Hattie y Timperley, 2007). Por esta razón, se hace necesario fortalecer la entrega de una evaluación formativa que se dirija a realizar un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes, monitoreando qué es lo que realmente están aprendiendo. Para llevar a cabo este seguimiento es fundamental la recogida de evidencias de los aprendizajes de los estudiantes durante el proceso de evaluación, permitiendo a profesores, estudiantes y al centro educativo utilizar la información obtenida para tomar decisiones referentes a la instrucción y el currículo, y entregar ayudas más ajustadas a las necesidades de los estudiantes (Gikandi et al., 2011). Una de estas ayudas lo constituye el feedback formativo, cuya definición puede variar según los principios teóricos que la sustentan, siendo la más conocida aquella que señala al feedback como la información transmitida al estudiante, por parte de un profesor, otros estudiantes o herramientas tecnológicas, con el fin de modificar su pensamiento o comportamiento para el logro de los objetivos educativos en un contexto dado (Black y Wiliam, 1998; Hattie y Timperley, 2007; Narciss, 2008; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006; Shute, 2008). Como parte de la evaluación formativa, el feedback permite a los estudiantes consolidar sus fortalezas, identificar sus debilidades y orientarlos sobre las acciones necesarias para conseguir determinados resultados del aprendizaje, reduciendo al mismo tiempo su incertidumbre acerca de lo bien o mal que están rindiendo. Asimismo, permite a los profesores diagnosticar el progreso de las necesidades de los estudiantes

tomando medidas para la mejora de sus aprendizajes (Berlanga, Kalz, Stoyanov, van Rosmalen, Smithies y Braidman, 2011; Clark, 2012; Shute, 2008).

En relación con el feedback, algunos autores (Hattie y Timperley, 2007; Quinton y Smallbone, 2010; Ramaprasad, 1983; Sadler, 1989), indican que el feedback debe ayudar a los estudiantes a identificar la brecha entre lo que han conseguido y los objetivos de aprendizaje a alcanzar en un determinado contexto (feed-up), así como orientar sobre los pasos que deben seguir para progresar en el logro de las metas propuestas (feed-forward). El feedback puede así ser entendido desde una perspectiva más tradicional, como una actividad que realiza el profesor para ayudar a los estudiantes a superar dicha brecha entre lo que han aprendido y lo que aun tienen que aprender; o puede entenderse desde una perspectiva que se centra en el uso que hace el estudiante del feedback para seguir mejorando su aprendizaje (Boud y Molloy, 2013; 2015; Cano, 2016; Molloy y Boud, 2015).

En la actualidad diversos autores están promulgando la reconceptualización del feedback, focalizando la atención en el estudiante y no sólo en el profesor. Así, el feedback es entendido no únicamente como una herramienta correctiva, sino como parte de un proceso de apoyo al aprendizaje por parte del profesor que culmina con el uso de la información que hace el estudiante para mejorar su aprendizaje. En este sentido, el feedback sólo es considerado como efectivo en la medida en que se produce la acción del estudiante y tiene impacto en su aprendizaje (Boud y Molloy, 2013; 2015; Drapper, 2009; Evans, 2013; Molloy y Boud, 2015; Sadler, 1989; Wiliam, 2011). Esta acción del estudiante de la cual hablamos se refiere a la autorregulación de su aprendizaje que se espera logre desarrollar a través del diseño de un feedback adecuado a sus necesidades personales y contextuales. En su revisión de estudios en la educación secundaria, Allal y Lopez (2005) evidencian que se está pasando de una consideración del feedback como corrección “remediación” al feedback como adaptación centrado en la regulación del aprendizaje por parte del estudiante. Desde esta perspectiva se considera que el estudiante debe tener un papel activo en su aprendizaje, siendo capaz de ir más allá de su actual nivel de conocimiento, monitoreando continuamente su propio proceso, estableciendo metas a seguir, y regulando y controlando sus acciones para la mejora de su aprendizaje (Cano, 2014; 2015). La posibilidad de diálogo que se establece entre profesores y estudiantes puede favorecer el ofrecimiento de feedback más adaptado y un uso más eficaz por parte de los estudiantes (Beaumont, Doherty y Shannon, 2011; Carless, 2006; 2016; Carless et al., 2011; Carless, 2013; Nicol, 2010). En nuestro estudio nos centraremos en el feedback que entrega el profesor, el cual definiremos como la información ofrecida a los estudiantes a lo largo de la dimensión temporal, para que éstos puedan conocer su nivel de logro en relación con los objetivos educativos y llevar a cabo las acciones necesarias para el progreso de su aprendizaje.

Sin embargo, aunque no sea nuestro foco de estudio, nos acercaremos a un elemento fundamental que según estudios recientes repercute en el uso del feedback y que consiste en las percepciones que poseen los estudiantes respecto al feedback virtual recibido (Carless, 2006; Evans, 2013; Harks et al., 2014; Strijbos et al., 2010; Poulos y Mahony, 2008; Weaver, 2006).

Las investigaciones sobre las características de feedback se han centrado sobre todo en analizar el tipo de feedback más apropiado para promover el aprendizaje. La revisión de la literatura permite evidenciar que el feedback es un fenómeno complejo que requiere aproximaciones multidimensionales para su estudio (Evans, 2013). Basándonos en los estudios de Coll et al. (2014) entre otros, profundizaremos en algunas de las principales dimensiones del feedback que se relacionan con la forma o modalidad, el timing, la temporalidad y el contenido del feedback (foco y tipo), y que nos ayudarán posteriormente a abordar nuestro estudio sobre el análisis del feedback con apoyo de las TIC en el contexto de educación secundaria.

Respecto a la *modalidad* en que se da el feedback (cómo debe darse), algunos autores aluden a la vía comunicativa mediante la cual puede entregarse, es decir, de manera escrita y/o verbal (Narciss, 2008; 2013; Narciss y Huth, 2002). Otros se centran en la naturaleza de los comentarios, que pueden consistir, por ejemplo, en marcas visibles en el texto realizadas mediante el uso de herramientas de edición de plataformas virtuales tales como Moodle o Wiki, o a través del uso del control de cambios de Word o PDF. Estas marcas pueden ir acompañadas de comentarios hechos en el mismo documento o entregados externamente al texto a través del uso de herramientas de mensajería o correo electrónico (Carless, 2016; Ellis, 2008; Glover, Parkin, Heplestone, Irvin y Rodger, 2015). Otros autores mencionan la importancia de considerar aspectos formales en la presentación del feedback que pueden ser determinantes en su calidad, como por ejemplo, el espacio de entrega del feedback (Carless, 2015, 2016; Evans, 2013; Ware, 2011), el cual puede ser presencial o virtual. En este último caso, el feedback puede ser entregado a través del uso de herramientas como foros electrónicos o mensajería propias de las plataformas Moodle y Wiki (Mauri, Ginesta y Rochera 2016). Respecto a los destinatarios del feedback, estos pueden ser estudiantes individuales, grupos de estudiantes o el grupo de clase de un curso o asignatura (Narciss, 2008; 2013; Narciss y Huth, 2002). En nuestro estudio, tendremos en cuenta la vía comunicativa, la naturaleza, el espacio, y los destinatarios del feedback a la hora de analizar la modalidad el feedback entregado con apoyo de TIC.

En relación con el *contenido* del feedback (qué y sobre qué se proporciona), diversos autores, entre ellos Ackerman y Gross (2010); Crisp (2007); Espasa (2008); Pitts (2005); Rowe y Wood (2008); Strijbos et al. (2010), mencionan que la información que se provea al

estudiante debe contribuir a ayudarlo a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, creando en él la habilidad de criticar su propio trabajo. Algunos estudios diferencian entre el feedback de verificación y el feedback de elaboración (Kulhavy y Stock, 1989). El feedback de verificación alude a la confirmación de si una respuesta es correcta o incorrecta entregándose de diferentes maneras, por ejemplo a través de una nota o marca; el feedback de elaboración se refiere al aspecto informativo del mensaje que proporciona las señales pertinentes para orientar al estudiante hacia una respuesta correcta u objetivos de aprendizaje, por ejemplo a través de explicación de la respuesta correcta o mediante el ofrecimiento de pistas o ejemplos (Van der Kleij, Eggen, Timmers y Veldkamp, 2012). El feedback de elaboración, de acuerdo con Narciss (2008), puede llegar a tener más variaciones que el feedback de verificación, por ejemplo, puede abordar el tema, abordar la respuesta, discutir el error específico, proporcionar ejemplos prácticos, o dar orientaciones indirectas sobre lo que hay que hacer. Los primeros tres tipos de información de elaboración son más específicos y directivos, mientras que los dos últimos tipos son más generales y de facilitación (Coll et al., 2014; Shute, 2008). De acuerdo con algunos investigadores el feedback efectivo debe incluir elementos tanto de la verificación como de elaboración (Bangert- Drows et al., 1991; Coll et al., 2014; Espasa, Guasch y Álvarez, 2013; Mason y Bruning, 2001; Shute, 2008), aunque debe tenerse en cuenta que el efecto dependerá de cómo se ajuste el feedback a las necesidades de los estudiantes (Coll et al., 2014; Harks, et al., 2014). Por otro lado, otros autores señalan que según las competencias del alumnado y las características de la tarea, los estudiantes no necesariamente se pueden beneficiar más del feedback de elaboración, sino que cabe la posibilidad de que tenga mayor efecto en el aprendizaje el ofrecimiento de feedback de verificación (Fyfe, DeCaro y Rittle-Johnson, 2012; Maier, Wolf y Randler, 2016). Otros estudios señalan que el feedback debe ser tanto de verificación como de elaboración, pero no sólo sobre el contenido de aprendizaje sino también en relación con la tarea académica y la participación social (Coll et al., 2014; Coll, Rochera, De Gispert y Díaz Barriga, 2013). En nuestro estudio consideraremos en el análisis del contenido del feedback el tipo de feedback ofrecido en relación con estas tres dimensiones, para analizar las características del feedback entregados por una muestra de profesores (Coll et al., 2013; Coll et al., 2014).

En cuanto al *timing*, éste se refiere al tiempo que transcurre entre que un estudiante entrega un producto o plantea una duda y el profesor le ofrece indicaciones mediante el feedback acerca de su trabajo. Algunos estudios, llevados a cabo en entornos presenciales como en línea, señalan que para que el feedback sea efectivo, debe ofrecerse inmediatamente después que los estudiantes entregan un trabajo (Gibss y Simpson, 2004; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006; Nicole, 2009), y centrarse en el proceso y no sólo en el producto (Hattie y Timperley, 2007; Mauri et al., 2016). Un buen número de estudios señalan

que los estudiantes prefieren el feedback entregado oportunamente o a tiempo para revisar los errores de sus trabajos elaborando una nueva entrega del mismo (Boud y Molloy, 2013; Cabrera, Mayordomo, Espasa, 2016; Carless, 2016; Carless et al., 2011; Guasch, Espasa, Álvarez, 2010; Molloy y Boud, 2015; Van der Kleij et al., 2012), de no ser así, los estudiantes tienden a considerar el feedback como inútil. En nuestra investigación consideraremos el timing a la hora de caracterizar el feedback virtual, observando si el feedback se entrega inmediatamente después de la entrega de una tarea; antes o posterior a la entrega del siguiente producto; o luego de una entrega final de un trabajo.

Respecto a la *temporalidad*, ésta alude a la distribución de los momentos de feedback dentro de un proceso de enseñanza y de aprendizaje (Coll et al., 2013; Coll et al., 2014; Guasch et al., 2010; Price et al., 2011). Estos autores indican que una distribución adecuada del feedback dependerá de las necesidades de los estudiantes y del tiempo de los profesores para entregarlo. En algunos estudios subrayan la idea de que el profesor tenga en cuenta los momentos más adecuados para proveer feedback a los estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, ajustando las ayudas a sus necesidades (Coll et al., 2012; Coll et al., 2014; Gibbs y Simpson, 2004; Guasch et al., 2010; Nicole, 2009; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006). Esta tarea de poder satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes puede ser facilitada gracias al uso de las TIC, las cuales pueden otorgar algunas ventajas, entre ellas, facilitar la entrega de un feedback continuo, que pueda ser entendido por los estudiantes y en lo posible ser utilizado por ellos (Wang, Wang y Huang, 2008). En nuestro estudio consideraremos la dimensión temporal atendiendo a las diferentes situaciones de evaluación -y sus diferentes momentos evaluativos- de la secuencia didáctica.

Finalmente, una vez presentadas las dimensiones a tener en consideración en el estudio del feedback, queremos dar a conocer en el siguiente apartado el modelo multidimensional para el análisis del feedback en entornos virtuales (Coll et al., 2014), el cual utilizaremos a la hora de describir el feedback que ofrecen las profesoras que forman parte de nuestro estudio.

### **3.2 Modelo para el estudio del feedback formativo con apoyo de las TIC**

A partir de la revisión de la literatura acerca de la evaluación y feedback formativo con uso de TIC, queremos finalizar este apartado con una breve presentación de los ámbitos de indagación que consideramos que es posible utilizar para dar cuenta del análisis del feedback ofrecido virtualmente por las profesoras de nuestro estudio en el nivel de educación secundaria.

Consideraremos las dimensiones propuestas en el modelo para el análisis del feedback en entornos virtuales (Coll et al., 2014) que contempla tres dimensiones, y que a nuestro parecer son útiles para caracterizar el feedback que es ofrecido con apoyo de las TIC en la educación secundaria. La primera dimensión se refiere al foco del feedback, que alude a si la información ofrecida tiene relación con el contenido de aprendizaje, la tarea académica o la participación de los estudiantes. La segunda dimensión está conformada por el tipo de feedback que es entregado, es decir, si es de verificación o elaboración, cuyas características mencionamos en el apartado anterior. La tercera dimensión corresponde a la temporalidad del feedback, que también hemos descrito anteriormente y que se refiere a los momentos en que es entregado el feedback durante el desarrollo de una secuencia didáctica. Asimismo, de acuerdo con la revisión realizada anteriormente, tendremos en cuenta la modalidad y el timing en un contexto donde se usen las TIC para evaluar y entregar feedback.

A continuación, la figura 7 resume los ámbitos de indagación que tendremos en cuenta al momento de analizar el feedback.

Figura 7. Modelo para el estudio del feedback virtual en las situaciones de evaluación



Fuente: Elaboración propia, adaptada de Coll, Rochema y De Gispert, 2014.

A continuación, damos paso al último apartado del capítulo en el cual abordaremos las percepciones de los estudiantes respecto al feedback recibido a través del uso de las TIC, dado que éste constituye un factor relevante a tener cuenta para que un feedback sea usado y, por tanto, pueda contribuir a la mejora de los aprendizajes.

### **3.3 Percepciones de los estudiantes respecto al feedback del profesor**

Como señalamos en líneas anteriores, para que un feedback sea efectivo éste debe ser percibido como útil por los estudiantes de manera que provoque una acción en el estudiante que contribuya a la mejora de sus aprendizajes (Rakoczy, Harks, Klieme, Blum, y Hochweber, 2013). A pesar del papel relevante que juegan las percepciones de los estudiantes en la efectividad del feedback, todavía es escasa la literatura referente al tema que se centra mayoritariamente en el nivel de la educación superior (Evans, 2013; Harks et al., 2014; Strijbos et al., 2010; Poulos y Mahony, 2008; Weaver, 2006).

Un feedback cuidadosamente bien construido no garantiza que sea entendido y valorado por los estudiantes hasta el punto de ser usado posteriormente, se corre incluso el riesgo de que los estudiantes ni siquiera lo lean o incluso sea mal interpretado (Gibbs y Simpson, 2004). Esta problemática queda expuesta en encuestas y estudios de satisfacción respecto al feedback en el contexto de la educación superior; entre ellas podemos mencionar la encuesta nacional aplicada en las universidades de Inglaterra en 2006, donde el 49% de los estudiantes valoró el feedback recibido como lento e inútil (Shepherd, 2006). Asimismo, un estudio longitudinal llevado a cabo entre 1994 y 2009 en universidades de Australia, señalan que el 35% de los estudiantes considera el feedback recibido como inútil (James, Krause y Jennings, 2010).

Esta insatisfacción puede deberse a diferentes factores. Cabe destacar el estudio realizado por Handley et al. (2007), donde se indica que la falta de confianza puede deberse también a la mala relación de tipo emocional con el profesor, lo que puede influir también en el poco interés que muestran los estudiantes para usar el feedback que reciben (Carless, 2016; Dowden, Pittaway, Yost y McCarthy, 2013).

Asimismo, otros estudios mencionan la falta de habilidades que tienen los estudiantes para interpretar o comprender el feedback (Weaver, 2006), sobre todo en el caso del feedback escrito; y en ocasiones en que el feedback escrito es más bien negativo podría influir en la pérdida de confianza, baja autoestima y actitud defensiva de los estudiantes (Ferguson, 2011; Gamlem y Smith, 2013; Robinson, Pope y Holyoak, 2013). Por otro lado, hay estudiantes que perciben el feedback como inútil, demasiado general, poco claro e impersonal, sumando a estas causas la tardanza con que lo reciben, la falta de tiempo para mejorar la tarea en una nueva entrega y la falta de información respecto a los criterios de evaluación con que se llevó a cabo la corrección de la tarea, lo que provoca finalmente la insatisfacción por parte del estudiante (Weaver, 2006). Igualmente, algunos autores mencionan cómo las experiencias pasadas que tienen los estudiantes respecto al feedback influyen en la valoración que hacen

de él en la actualidad. Así por ejemplo, un estudiante que haya recibido en el pasado un buen feedback y continuo, es probable que se sienta insatisfecho al momento de llegar a la universidad, ya que como consecuencia del tamaño de los cursos, la cantidad de feedback que entregan los profesores disminuye considerablemente (Robinson et al., 2013). Igualmente, la falta de interacción con los profesores, al ser las clases de gran tamaño, puede producir desmotivación en los estudiantes o falta de confianza en su capacidad académica (Rowe, 2011).

Por otra parte, algunos estudios constatan que las percepciones de los estudiantes respecto al feedback recibido no coincide con las percepciones de los profesores (Dowden et al., 2013; Orsmond y Merry, 2011; Poulos y Mahony, 2008; Robinson et al., 2013). Así por ejemplo, mientras los estudiantes se quejan por el feedback que llega tardíamente o la falta de tiempo para mejorar las tareas, los profesores perciben que los estudiantes prestan poca atención al feedback recibido, ya que sólo les interesa conocer la calificación (Weaver, 2006). Es así como tanto estudiantes y profesores van construyendo según sus percepciones mitologías respecto al feedback creándose una disparidad infructífera (Adcroft, 2011). De ahí la importancia del diálogo para mejorar este problema y buscar soluciones entre ambas partes para aumentar la eficacia del feedback (Carless, 2006; 2015; 2016; Dowden et al., 2013; Nicol, 2009; Sadler, 2010).

En cuanto a las percepciones positivas del feedback, algunos autores mencionan que los estudiantes se sienten satisfechos al recibir un feedback escrito, específico y oportuno (Carless, 2006), en un contexto cálido, que favorezca el diálogo y el apoyo al aprendizaje (Dowden et al., 2013). Asimismo, los estudiantes aprecian un feedback que además de oportuno, sea personalizado, transparente, positivo y constructivo y que se de sobre partes específicas del trabajo (Ferguson, 2011). Los estudiantes se sienten más satisfechos cuando reciben un feedback legible a través de las TIC que al que reciben sin tecnología, puesto que en este último caso los profesores suelen tardar más tiempo en otorgarlo y corren el riesgo de si el feedback que escriben sean poco claros e incluso ilegibles, o que los estudiantes puedan malinterpretarlos (Gamlem y Smith, 2013).

A modo de resumen, queremos mencionar que en el presente apartado hemos constatado a través de la revisión de la literatura, la insatisfacción por parte de los estudiantes en cuanto al feedback recibido. Además, algunos estudios señalan cómo las percepciones de los estudiantes no coinciden con las percepciones de sus profesores. Por otra parte, otros estudios mencionan algunas características del feedback que los estudiantes prefieren, entre ellas: que sea escrito, oportuno, claro, positivo, constructivo, personalizado y legible. A partir de estas consideraciones en nuestro estudio abordaremos las percepciones de los estudiantes en cuanto al feedback recibido.

### **3.4 Síntesis del capítulo**

En este capítulo hemos presentado el feedback como un fenómeno complejo cuyo estudio requiere aproximaciones multidimensionales. Profundizando en el estudio de la práctica evaluativa, hemos conceptualizado el feedback como una ayuda para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes al dar a conocer sus fortalezas y debilidades, y orientarles a realizar las acciones adecuadas para el logro de los objetivos educativos.

Hemos expuesto el modelo multidimensional para el análisis del feedback en entornos virtuales (Coll et al., 2014), que propone considerar las dimensiones de foco de feedback- contenido de aprendizaje, tarea académica y participación social-; tipo de feedback – verificativo, elaborativo-; y la dimensión temporal para analizar la distribución del feedback en las situaciones de evaluación a lo largo de una secuencia didáctica. Asimismo, hemos revisado las dimensiones de modalidad, atendiendo a la naturaleza, vía comunicativa, espacio y destinatarios del feedback; así como el timing, entendido como la inmediatez del feedback ofrecido y su vinculación con la solicitud a los estudiantes de un posterior producto de evaluación.

Hemos revisado el papel de las percepciones de los estudiantes respecto al feedback virtual recibido, dada la repercusión que tienen dichas percepciones en el uso del feedback por parte de los estudiantes para la mejora de sus aprendizajes.



## **SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO**

**CAPÍTULO IV            METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

**CAPÍTULO V            RESULTADOS DEL PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS.  
CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES Y PRÁCTICA  
EVALUATIVA CO USO DE TIC**

**CAPÍTULO VI           RESULTADOS DEL SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS. FEEDBACK  
VIRTUAL Y PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DEL  
FEEDBACK RECIBIDO**

**CAPÍTULO VII           DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**



## CAPÍTULO IV METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1	Finalidad, objetivos y preguntas de investigación .....	57
4.1.1	Finalidad del estudio .....	57
4.1.2	Objetivos y preguntas de investigación .....	57
4.2	Enfoque metodológico.....	58
4.2.1	El paradigma cualitativo.....	58
4.2.2	El método de estudio cualitativo de casos.....	59
4.3	Descripción del diseño de investigación .....	60
4.3.1	Descripción de los criterios que guiaron la selección de los casos .....	60
4.3.2	Presentación y descripción de los casos: caso 1 y caso 2 .....	61
4.4	Instrumentos, procedimientos de recogida y registro de datos.....	62
4.4.1	Instrumentos y recogida de datos.....	62
4.4.2	Registro de los datos .....	65
4.5	Instrumentos y procedimientos de análisis de los datos.....	67
4.5.1	Instrumentos y procedimientos para analizar las concepciones y la práctica evaluativa con uso de TIC (primer nivel de análisis) .....	67
4.5.2	Instrumentos y procedimientos para analizar el feedback virtual y la valoración de los estudiantes acerca del feedback recibido (segundo nivel de análisis).....	72
4.6	Síntesis del capítulo .....	80



En este capítulo se presentan las principales actuaciones metodológicas que hemos llevado a cabo para abordar nuestro objeto de estudio. Para ello, hemos estructurado este capítulo en seis apartados. En el primero damos a conocer la finalidad y los objetivos que guían nuestra investigación. En el segundo apartado describimos el enfoque metodológico que hemos adoptado. En el tercer apartado presentamos las características de los casos objeto de estudio. En el cuarto apartado incluimos los instrumentos y procedimientos de recogida y registro de los datos. En el quinto apartado, especificamos los instrumentos y procedimientos que hemos utilizado para analizar los datos. Por último, en el sexto apartado exponemos una breve síntesis del capítulo.

## **4.1 Finalidad, objetivos y preguntas de investigación**

### **4.1.1 Finalidad del estudio**

La finalidad general que guía nuestra investigación ha sido identificar y analizar la evaluación y el feedback con uso de TIC llevados a cabo por dos profesores de educación secundaria; y proponer algunas orientaciones para su mejora.

### **4.1.2 Objetivos y preguntas de investigación**

A continuación presentamos los objetivos y preguntas directrices asociadas a cada objetivo que guiarán nuestro estudio.

*Objetivo 1: Identificar, describir y analizar las concepciones de evaluación y las situaciones de evaluación con uso de las TIC desarrolladas por dos profesores de educación secundaria.*

- 2.1. ¿Qué concepciones tienen los profesores respecto a las prácticas de evaluación con uso de TIC?
- 2.2. ¿Cuáles son las situaciones de evaluación que implementan los profesores en las SD?
- 2.3. ¿Es posible observar diferentes usos de las TIC en los distintos momentos evaluativos?
- 2.4. ¿Es posible establecer una coherencia entre las concepciones de evaluación con uso de TIC que tienen los profesores y su práctica evaluativa concretada en las SD estudiadas?

*Objetivo 2: Identificar, describir y analizar el feedback ofrecido por los profesores con uso de TIC en contraste con las percepciones de los estudiantes.*

- 2.1. ¿Qué características tiene el feedback que ofrecen los profesores a sus estudiantes con apoyo de las TIC?

2.2. ¿Cómo valoran los estudiantes el feedback entregado por el profesor con apoyo de las TIC?

## 4.2 Enfoque metodológico

Este apartado tiene como objetivo caracterizar el enfoque metodológico adoptado en nuestra investigación que consiste en el análisis cualitativo de casos y las potencialidades que se desprenden de dicho enfoque para la elección de nuestros casos, el registro de los datos y los procedimientos de análisis que nos posibilitarán dar respuesta a los objetivos de la investigación.

### 4.2.1 El paradigma cualitativo

La presente investigación se sitúa en el *paradigma cualitativo*. Este paradigma permite estudiar los casos objeto de estudio con su particularidad temporal y local (Flick, 2004). Rodríguez, Gil y García (1999) citando una metáfora de “La carta robada” de Edgar Allan Poe da a conocer cómo un inspector de policía se ve impedido de encontrar una carta “oculta” al utilizar un solo método y al generalizar los problemas, situación que no le deja ver y encontrar lo que busca. La metáfora ejemplifica muy bien el alcance y valor de las singularidades y peculiaridades para el desarrollo de un trabajo de investigación cuya finalidad no es generalizar sino más bien enriquecerse de la complejidad y especificidad de una situación real, inseparable del contexto.

Considerando las posibilidades que ofrece el enfoque cualitativo para la indagación, descripción, explicación y comprensión de la realidad del objeto de estudio (Flick, 2004), así como para generar un proceso de aprendizaje en el que se construye el mismo investigador (Stake, 2010), creemos que el análisis y comprensión del objeto de estudio nos permitirá acercarnos a la realidad de las prácticas evaluativas con uso de TIC en el nivel de educación secundaria y proponer finalmente algunas líneas de mejora atendiendo siempre a las características y necesidades del contexto en que se desarrollan los casos seleccionados.

La adopción de este paradigma cualitativo nos ha permitido además poder involucrarnos de los significados propios del contexto como del propio investigador, los cuales nos ayudan a comunicar el mundo subjetivo de las concepciones que poseen las profesoras respecto a la evaluación y entrega de feedback con uso de TIC. Además, ha implicado tener en cuenta las experiencias, temores y necesidades de los casos objeto de estudio, así como las características del entorno al momento de estudiar la concreción de sus prácticas de evaluación, sin perder de vista la dimensión temporal en la cual acontecen.

Por otra parte, entre los métodos cualitativos de investigación hemos seleccionado el *método de estudio cualitativo de casos*, el cual describiremos en el apartado que viene a continuación.

#### **4.2.2 El método de estudio cualitativo de casos**

El estudio de casos es concebido como método viable y destacado en el campo educativo (Yin, 2006). Según autores como Stake (1995) y Yin (2006), el método de estudios de casos es adecuado cuando la investigación pretende abordar en profundidad diversos aspectos de un mismo fenómeno, que en nuestro caso es la evaluación y entrega de feedback con uso de TIC. Hemos optado por el método de estudio de casos ya que nos posibilitará comprender un fenómeno teniendo en consideración las condiciones del contexto en que aparece, explicándolo posteriormente mediante la triangulación de información, la cual permitirá contrastar y validar la información obtenida (Stake, 1995; Yin, 2003).

Por otra parte, cabe mencionar algunas características respecto al estudio de casos que creemos son relevantes a la hora de comprender la metodología que hemos adoptado según los objetivos que nos hemos propuesto. En primer lugar, podemos decir que el estudio de casos puede ser de diferente tipo: intrínsecos (para comprender mejor el caso), instrumentales (para profundizar en un tema) y colectivos (indagación de un fenómeno a través del estudio de varios casos) (Stake, 1995). Para los objetivos de nuestra investigación hemos seleccionado dos casos instrumentales entendiendo éstos como aquellos casos que permiten entender un problema más amplio en virtud del estudio de un caso particular. En segundo lugar, para llevar a cabo un estudio de casos es necesario elaborar un protocolo o procedimiento para analizar uno o múltiples casos. En nuestro estudio hemos construido un protocolo para abordar el estudio de dos casos. En tercer lugar, el método de estudio de casos considera la voz de diversos actores que son protagonistas en un contexto dado, en nuestra investigación son dos profesoras y los estudiantes de una asignatura que imparten en educación postobligatoria. En cuarto lugar, el estudio de casos requiere la recogida de documentos, archivos, entrevistas, entre otras evidencias. En la investigación que nos proponemos hacer, las evidencias se recogen por medio de la realización de dos entrevistas a dos profesoras, documentación e información de las SD llevadas a cabo con apoyo de las TIC y la aplicación de un cuestionario a los estudiantes. En quinto lugar, para asegurar la confiabilidad y validez de los datos, el estudio de casos dispone de algunos procedimientos para el análisis de los datos recogidos, siendo la triangulación de los datos el más usado, ya que permite ampliar la perspectiva del investigador gracias a la incorporación de diferentes tipos de observación, opiniones, conocimientos (Yin, 1994). En el presente trabajo, se ha llevado a cabo la triangulación de datos por parte de expertos en la temática de evaluación para incrementar así la calidad y validez de los datos.

A continuación, detallaremos los casos seleccionados, dando a conocer el contexto en el cual se desenvuelven, con la finalidad de tener una perspectiva más amplia y situada en la comprensión del objeto de estudio.

### **4.3 Descripción del diseño de investigación**

#### **4.3.1 Descripción de los criterios que guiaron la selección de los casos**

Para seleccionar los casos se llevó a cabo un procedimiento de muestreo intencional, el cual permite poder elegir los casos más interesantes y pertinentes para el estudio a profundidad del objeto de estudio (Patton, 1990). Nos interesaba contar con la participación voluntaria de profesores de educación secundaria que impartieran clases en centros educativos de Barcelona. Visitamos personalmente cada instituto y se presentó la investigación a los directores de los centros, quienes hicieron de puente hacia profesores que pudieran cumplir con el perfil que nuestro estudio requería.

Es así como los participantes se seleccionaron en base a criterios establecidos, que para los efectos de dar respuesta a los objetivos de este estudio nombramos a continuación:

- Profesores de educación secundaria que evaluarán y entregarán feedback formativo por medio del uso de las TIC. Las dos profesoras que integran nuestro estudio evalúan y entregan feedback mediante el uso de plataformas virtuales, la profesora 1 mediante el uso de Moodle, y la profesora 2 a través de una Wiki.
- Nivel de formación académica. Ambas profesoras han participado en talleres y cursos de perfeccionamientos relacionados con la evaluación de aprendizajes y el uso de las TIC.
- Accesibilidad y disposición de los centros a colaborar con el estudio. Tanto la profesora 1 como la profesora 2 desempeñan sus funciones en centros educativos que tienen interés en mejorar sus prácticas educativas mediante el feedback que puedan otorgar investigadores de distintas universidades.
- predisposición positiva por parte de profesores y estudiantes para participar en el estudio. Ambas profesoras participaron voluntariamente de la investigación con el interés de mejorar sus prácticas de evaluación, así como también los estudiantes, a quienes se les consultó previamente si estaban dispuestos a colaborar con el estudio.

Dichos criterios nos permitieron poder seleccionar dos casos objeto de estudio que describimos en el siguiente apartado.

### 4.3.2 Presentación y descripción de los casos: caso 1 y caso 2

En el presente apartado daremos a conocer una descripción de los dos casos seleccionados presentando las principales características del contexto en el que se desenvuelven.

#### Caso 1

El caso 1 seleccionado está constituido por las prácticas de evaluación con entrega de feedback y apoyo de las TIC de la profesora 1 la cual imparte la asignatura Intervención en el Desarrollo de la Comunicación y la Expresión Lógico-Matemática para el ciclo formativo de grado superior de educación infantil en un centro de educación secundaria concertado ubicado en la ciudad de Barcelona (España), con estudiantes de nivel socioeconómico medio-alto. El grupo clase está constituido por 27 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 18 y 19 años (96% de sexo femenino y 4% de sexo masculino). La profesora es Licenciada en Psicología y Licenciada en Psicopedagogía, posee 16 años de ejercicio docente. Por un interés personal y reconociendo la importancia de evaluar formativamente, la profesora ha realizado cursos de perfeccionamiento en evaluación continua, y talleres para el uso de las TIC en diferentes áreas: educación secundaria, educación infantil y educación musical.

#### Caso 2

El caso 2 recoge las prácticas evaluativas con entrega de feedback y uso de las TIC de la profesora 2, la cual imparte la asignatura de Inglés para 1º de bachillerato en un centro de educación secundaria público ubicado en un barrio del área metropolitana de Barcelona (España), con estudiantes de nivel socioeconómico medio-bajo. El grupo clase está conformado por 19 estudiantes entre 16 y 18 años de edad (32% de sexo femenino y 68% de sexo masculino). La profesora es catedrática de inglés en educación secundaria, posee 24 años de experiencia docente y dos masters, uno en lingüística aplicada a la enseñanza y otro en psicología de la educación. Ha participado además en la creación de un proyecto de hermanamientos entre colegios a distancia para la enseñanza del inglés con uso de TIC llamado e-twinning, financiado por la Comisión Europea, y ha trabajado en Bruselas en la temática de evaluación por proyectos.

A continuación, la tabla 1 sintetiza las principales características de los casos de estudio.

Tabla 1. Descripción de los casos

Caso	Asignatura	Nº estudiantes	Grado
1	UF3: Intervención en el Desarrollo de la Comunicación y la Expresión Lógico-Matemática	27	CFGS educación infantil
2	Inglés	19	1º bachillerato

## 4.4 Instrumentos, procedimientos de recogida y registro de datos

Con el objetivo de poder iniciar la recogida y registro de datos fue necesario acordar y llevar a cabo las siguientes actuaciones:

*Paso 1:* Se llevó a cabo una reunión con los directores de los centros educativos para explicar los objetivos de nuestra investigación y pedir autorización para llevar a cabo el estudio.

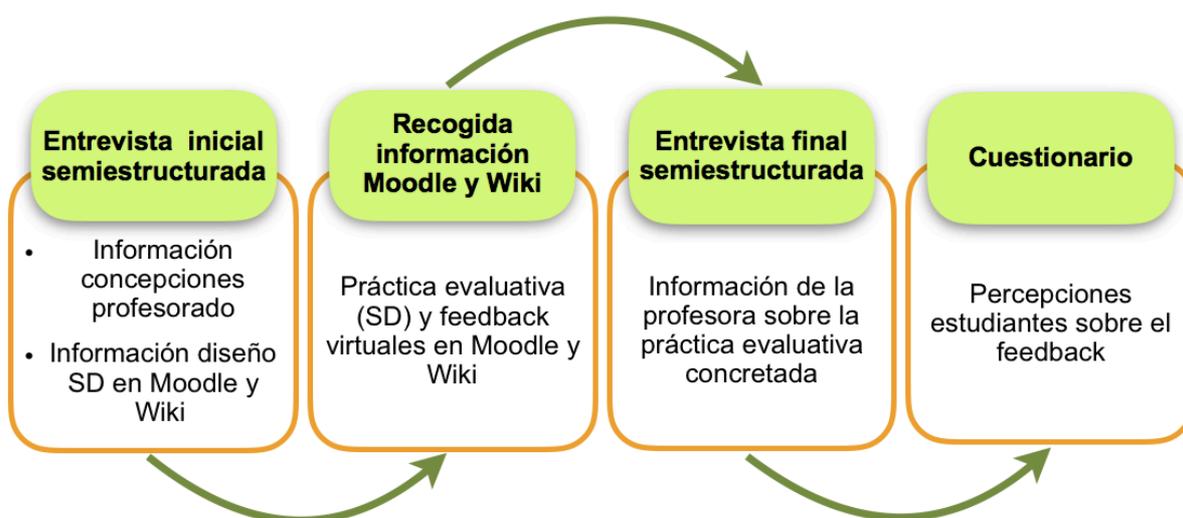
*Paso 2:* Se realizó una entrevista con cada una de las profesoras que integran los casos de estudio con la finalidad de presentar los objetivos de investigación y conocer a grandes rasgos la práctica evaluativa que pretendían llevar a cabo, de esta manera podíamos conocer si cumplían verdaderamente con los criterios de selección establecidos previamente en este estudio.

*Paso 3:* Se pidió a los padres de los estudiantes de bachillerato firmar una autorización de consentimiento para que sus hijos pudieran participar de la investigación si es que así lo deseaban. En el caso de los estudiantes de CFGS en educación infantil al ser la totalidad mayores de edad, se solicitó su consentimiento para participar de la investigación.

### 4.4.1 Instrumentos y recogida de datos

Una vez que obtuvimos la autorización de ambos centros y el consentimiento de los estudiantes, procedimos a iniciar el proceso de recogida de datos que implicó las siguientes actuaciones (ver figura 8):

Figura 8. Proceso de recogida de datos



### **Actuación 1: La entrevista inicial**

La entrevista inicial realizada a las dos profesoras tenía como objetivo conocer sus concepciones sobre la evaluación y el feedback con uso de TIC. Además, se obtuvo información sobre la SD que llevarían a cabo posteriormente mediante Moodle en el caso de la profesora 1, y una Wiki, en el caso de la otra profesora 2. Esta información se refería principalmente a aspectos generales de la SD, por ejemplo, contenidos, objetivos, actividades evaluativas con uso de TIC, cantidad de estudiantes, modalidad de evaluación (individual o grupal) y experiencia en uso de TIC por parte de los estudiantes.

Respecto a las preguntas relacionadas con las concepciones de las profesoras, se construyó un guion teniendo en consideración las cuatro dimensiones, que hemos presentado en el marco teórico: 1) concepciones sobre la evaluación y feedback en el aprendizaje con uso de TIC; 2) concepciones sobre la evaluación y feedback en la enseñanza con uso de TIC; 3) concepciones sobre la evaluación y feedback en la certificación uso de TIC; 4) concepciones sobre la evaluación y feedback en la rendición de cuentas con uso de TIC. De esta manera, las preguntas se referían, por ejemplo, a las creencias que tenían las profesoras sobre la conceptualización de la evaluación y feedback con uso de TIC; la finalidad, la modalidad, temporalidad, influencia en el aprendizaje de la evaluación y entrega de feedback con apoyo de las TIC; así como las potencialidades que ofrecen las TIC para las profesoras a la hora de evaluar y entregar feedback, certificar y rendir cuentas (ver anexo 1).

### **Actuación 2: Recogida de información en Moodle y Wiki**

Al momento de realizar la entrevista final procedimos a solicitar la información respecto a la práctica evaluativa concretada por ambas profesoras y las evidencias de dicho trabajo. Accediendo a ambas plataformas, pudimos recoger la información en relación con los siguientes aspectos:

- registro virtual de los temas desarrollados en cada SD, criterios evaluativos, situaciones evaluativas, productos elaborados por los estudiantes y el feedback virtual entregado para su posterior análisis tanto de Moodle como de la Wiki;
- documentación relativas a la planificación de las SD que conforman los casos a estudiar;
- registro de calificaciones obtenidas por los estudiantes en cada SD estudiada

### **Actuación 3: La entrevista final**

Al término de las SD llevamos a cabo una entrevista final semiestructurada a las profesoras con el objetivo de conocer su perspectiva sobre la práctica evaluativa que habían concretado

con apoyo de TIC. La realización de esta entrevista nos permitió comprender mejor las situaciones evaluativas, conocer los momentos en que hubo un uso formativo de las TIC y analizar el feedback virtual que habían dado a sus estudiantes tras la entrega de los productos solicitados. Además, este instrumento de recogida de datos posibilitó la tarea de poder contrastar lo que las profesoras creen respecto a la evaluación y entrega de feedback con uso de TIC y lo que realmente hacen en la práctica. El guion de la entrevista (ver anexo 2) estaba conformado por preguntas que pretendían conocer la existencia de cambios realizados en la SD en relación con la información entregada en la entrevista inicial; la temporalidad de la evaluación y el feedback con uso de TIC; contenidos evaluados, herramientas TIC utilizadas y sus diferentes finalidades; y por último, la fuente de la evaluación y el feedback (quién) y destinatario de la evaluación y el feedback (a quién). Al momento de realizar la entrevista las profesoras accedieron a las plataformas Moodle o Wiki, según fuese el caso, y nos iban mostrando y explicando lo que habían llevado a cabo respecto a la evaluación y el feedback entregado con apoyo de las TIC.

En cuanto al registro de los datos, las entrevistas fueron audiograbadas y tuvieron una duración aproximada de una hora. Las entrevistas fueron transcritas para su posterior análisis de contenido.

#### **Actuación 4: Cuestionario**

Al término de las SD se aplicó a los estudiantes un cuestionario de valoración respecto al feedback entregado por las profesoras con el objetivo de conocer las percepciones de los estudiantes respecto al feedback que recibieron en las situaciones de evaluación.

El cuestionario consta de 4 apartados: 1) grado de satisfacción respecto al tipo de feedback ; 2) grado de satisfacción en relación con el contenido del feedback; 3) grado de satisfacción en cuanto a la temporalidad y timing del feedback; 4) grado de satisfacción en lo que concierne a la utilidad del feedback virtual. Hemos utilizado una escala Likert, ya que nos permite medir el grado con que los participantes valoran el feedback entregado por medio de cinco opciones que fluctúan entre el grado de conformidad “muy satisfecho” al grado “muy insatisfecho”.

Por último, incorporamos dos preguntas abiertas para ofrecer a los estudiantes la oportunidad de expresar sugerencias, explicaciones, pensamientos y sentimientos respecto al feedback recibido para tener en cuenta en este estudio.

El cuestionario (ver anexo 3 para caso 1 y anexo 4 para caso 2) tuvo un tiempo de respuesta de aproximadamente 30 minutos. Antes que los estudiantes procedieran a responder el cuestionario, se realizó una introducción por parte de la investigadora quien leyó las preguntas y contestó las dudas planteadas por los participantes.

#### 4.4.2 Registro de los datos

Tras recoger los datos hemos procedido a organizarlos. Para ello hemos elaborado diferentes documentos digitales para facilitar el posterior análisis. A continuación, en la tabla 2 exponemos la forma en que hemos organizado los datos recabados de acuerdo a los instrumentos utilizados en cada actuación.

Tabla 2. Ejemplo registro de los datos por instrumento utilizado

Instrumento	Preparación		
<b>Entrevista inicial profesora 1 y profesora 2</b>	Registro de audio y transcripción de la entrevista inicial y final  Entrevista realizada a la profesora 1 para conocer sus concepciones respecto a la evaluación y feedback con uso de TIC Sujeto entrevistado: Licenciada en Psicología y Psicopedagogía Escolaridad: 1º semestre UF3: Intervención en el desarrollo de la comunicación y la expresión lógico matemática.		
	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="448 723 635 757">Entrevistador</td> <td data-bbox="635 723 1382 757">20.- ¿Crees que las TIC pueden apoyar la evaluación formativa? ¿De qué forma?</td> </tr> </table>	Entrevistador	20.- ¿Crees que las TIC pueden apoyar la evaluación formativa? ¿De qué forma?
	Entrevistador	20.- ¿Crees que las TIC pueden apoyar la evaluación formativa? ¿De qué forma?	
	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="448 757 635 846">Profesora 1</td> <td data-bbox="635 757 1382 846">En cualquier actividad, es más inmediato, tú me das un trabajo y yo te lo puedo corregir virtualmente, es más rápido, y aparte tú estás viendo en tu propio trabajo los aspectos a mejorar, o incluso puedo ofrecerte ejemplos de lo que hacen tus compañeros, para que vea cómo se hace. Esto a través de Moodle.</td> </tr> </table>	Profesora 1	En cualquier actividad, es más inmediato, tú me das un trabajo y yo te lo puedo corregir virtualmente, es más rápido, y aparte tú estás viendo en tu propio trabajo los aspectos a mejorar, o incluso puedo ofrecerte ejemplos de lo que hacen tus compañeros, para que vea cómo se hace. Esto a través de Moodle.
	Profesora 1	En cualquier actividad, es más inmediato, tú me das un trabajo y yo te lo puedo corregir virtualmente, es más rápido, y aparte tú estás viendo en tu propio trabajo los aspectos a mejorar, o incluso puedo ofrecerte ejemplos de lo que hacen tus compañeros, para que vea cómo se hace. Esto a través de Moodle.	
	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="448 846 635 880">Entrevistador</td> <td data-bbox="635 846 1382 880">21.- ¿Qué ventajas puede aportar la evaluación con TIC?</td> </tr> </table>	Entrevistador	21.- ¿Qué ventajas puede aportar la evaluación con TIC?
Entrevistador	21.- ¿Qué ventajas puede aportar la evaluación con TIC?		
<table border="1"> <tr> <td data-bbox="448 880 635 1149">Profesora 1</td> <td data-bbox="635 880 1382 1149">Me aporta que los alumnos obtienen retroalimentación de manera inmediata. En el caso del examen a través del Moodle la corrección es automática, lo cual supone un trabajo previo lo cual se recompensa con el resultado. Cuando son trabajos que me presentan a través de Moodle a mí me supone un esfuerzo extra, porque yo soy más de corregir sobre papel, entonces termino imprimiéndolos, aunque sea un borrador para hacer las anotaciones en papel y luego pasarlas al Moodle. Yo me hago mis pautas de corrección y entonces voy anotando en el trabajo y en la pauta de corrección y entonces luego los comentarios los paso a Moodle, entonces es un trabajo extra que de otra manera, yo lo corregiría directamente sobre el trabajo y los comentarios quedarían para ellos, pero para facilitar que nos manden tanto papel yo debería acostumbrarme a corregir directamente en el Moodle, pero me cuesta, es un asunto personal y de que yo no siempre tengo un ordenador a mano para corregir, entonces me es más cómodo llevarlo en papel.</td> </tr> </table>	Profesora 1	Me aporta que los alumnos obtienen retroalimentación de manera inmediata. En el caso del examen a través del Moodle la corrección es automática, lo cual supone un trabajo previo lo cual se recompensa con el resultado. Cuando son trabajos que me presentan a través de Moodle a mí me supone un esfuerzo extra, porque yo soy más de corregir sobre papel, entonces termino imprimiéndolos, aunque sea un borrador para hacer las anotaciones en papel y luego pasarlas al Moodle. Yo me hago mis pautas de corrección y entonces voy anotando en el trabajo y en la pauta de corrección y entonces luego los comentarios los paso a Moodle, entonces es un trabajo extra que de otra manera, yo lo corregiría directamente sobre el trabajo y los comentarios quedarían para ellos, pero para facilitar que nos manden tanto papel yo debería acostumbrarme a corregir directamente en el Moodle, pero me cuesta, es un asunto personal y de que yo no siempre tengo un ordenador a mano para corregir, entonces me es más cómodo llevarlo en papel.	
Profesora 1	Me aporta que los alumnos obtienen retroalimentación de manera inmediata. En el caso del examen a través del Moodle la corrección es automática, lo cual supone un trabajo previo lo cual se recompensa con el resultado. Cuando son trabajos que me presentan a través de Moodle a mí me supone un esfuerzo extra, porque yo soy más de corregir sobre papel, entonces termino imprimiéndolos, aunque sea un borrador para hacer las anotaciones en papel y luego pasarlas al Moodle. Yo me hago mis pautas de corrección y entonces voy anotando en el trabajo y en la pauta de corrección y entonces luego los comentarios los paso a Moodle, entonces es un trabajo extra que de otra manera, yo lo corregiría directamente sobre el trabajo y los comentarios quedarían para ellos, pero para facilitar que nos manden tanto papel yo debería acostumbrarme a corregir directamente en el Moodle, pero me cuesta, es un asunto personal y de que yo no siempre tengo un ordenador a mano para corregir, entonces me es más cómodo llevarlo en papel.		
<table border="1"> <tr> <td data-bbox="448 1149 635 1182">Entrevistador</td> <td data-bbox="635 1149 1382 1182">22.- ¿Cuáles son las dificultades al momento de evaluar con TIC?</td> </tr> </table>	Entrevistador	22.- ¿Cuáles son las dificultades al momento de evaluar con TIC?	
Entrevistador	22.- ¿Cuáles son las dificultades al momento de evaluar con TIC?		
<table border="1"> <tr> <td data-bbox="448 1182 635 1350">Profesora 1</td> <td data-bbox="635 1182 1382 1350">Normalmente las dificultades son los recursos, uno se pone a pensar que aquel día no haya ningún problema de ordenador, que no haya problema de internet, que el alumno no se haya equivocado y me haya enviado el trabajo sin querer. También preocupa la seguridad, pero no tanto de que entren en el Moodle sin tener permiso que es lo que puede pasar, porque se pueden prestar las contraseñas. No es tanto esto, ya que los productos son en formato digital y entonces es muy fácil utilizarlos y pasarlos con correcciones (plagio). Si está en papel, se tienen que hacer una fotocopia y las modificaciones las tienes que hacer tú, pero si está en formato digital, es que ya lo tienes todo hecho.</td> </tr> </table>	Profesora 1	Normalmente las dificultades son los recursos, uno se pone a pensar que aquel día no haya ningún problema de ordenador, que no haya problema de internet, que el alumno no se haya equivocado y me haya enviado el trabajo sin querer. También preocupa la seguridad, pero no tanto de que entren en el Moodle sin tener permiso que es lo que puede pasar, porque se pueden prestar las contraseñas. No es tanto esto, ya que los productos son en formato digital y entonces es muy fácil utilizarlos y pasarlos con correcciones (plagio). Si está en papel, se tienen que hacer una fotocopia y las modificaciones las tienes que hacer tú, pero si está en formato digital, es que ya lo tienes todo hecho.	
Profesora 1	Normalmente las dificultades son los recursos, uno se pone a pensar que aquel día no haya ningún problema de ordenador, que no haya problema de internet, que el alumno no se haya equivocado y me haya enviado el trabajo sin querer. También preocupa la seguridad, pero no tanto de que entren en el Moodle sin tener permiso que es lo que puede pasar, porque se pueden prestar las contraseñas. No es tanto esto, ya que los productos son en formato digital y entonces es muy fácil utilizarlos y pasarlos con correcciones (plagio). Si está en papel, se tienen que hacer una fotocopia y las modificaciones las tienes que hacer tú, pero si está en formato digital, es que ya lo tienes todo hecho.		
<b>Entrevista final profesora 1 y profesora 2, documentos obtenidos presencialmente e información digital adquirida de Moodle y Wiki</b>	Organización de la información sobre la práctica evaluativa llevada a cabo por las profesoras con apoyo de las TIC para su posterior análisis. Esta información consistió en capturas de pantalla de las situaciones evaluativas y tareas llevadas a cabo en Moodle y Wiki, ejemplos de productos entregados por los estudiantes, planificaciones, calificaciones de los estudiantes y pautas de evaluación.		
<b>Recogida de feedback virtuales entregados a través de Moodle y Wiki</b>	Recuperación del feedback virtual entregados por medio de Moodle y Wiki  Recodificación del archivo para identificación del número de mensaje, destinatario, fecha entrega del feedback y posterior análisis de contenido		

REGISTRO DE FEEDBACK VIRTUALES CASO 1			
NF2			
TEMA 6			
Diseño de actividades con bloques lógicos			
Nº mensaje	Fecha	Destinatario	Contenido mensaje
1	08/01/2014	Grupo 1	En general el treball està molt bé. Felicitats! Només comentar-vos que els objectius són una mica millorables i que, en concret, en les activitats que treballen la numeració el que realment esteu treballant no és el concepte de número, sinó el dibuix del número. A l'activitat d'espai "El circuit" us ha faltat treballar el concepte amunt-avall.
2	08/01/2014	Grupo 2	El treball està bé, i les activitats que presenteu realment treballen allò que voleu. Però en general us ha faltat concretar més els objectius i els elements d'avaluació en totes les activitats presentades. Respecte a la presentació, falta la introducció.
3	08/01/2014	Grupo 3	Ei que heu presentat està molt bé, cal felicitar-vos. Però us ha faltat presentar activitats per a alguns continguts matemàtics! En concret, no heu presentat activitats per treballar els continguts d'operacions matemàtiques, i només heu presentat una activitat de relacions i una d'agrupacions (eren dos de cada).
4	08/01/2014	Grupo 4	Les activitats que heu presentat estan molt bé. Felicitats! Només hi ha alguna coseta respecte als objectius i a l'avaluació que es podria millorar.

Registro\_ feedback virtuales\_caso1.doc

**Cuestionario de satisfacción dirigido a los estudiantes con el fin de recabar valoraciones sobre el feedback virtual recibido**

Registro de las respuestas de los estudiantes en hoja de cálculo para su posterior análisis.

A	SECCIÓN 1: Tipo				SECCIÓN 2: Contenido					SECCIÓN 3: Te y Ti			SECCIÓN 4: Utilidad			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	3	5	3	5	4	4	1	4	3	1	2	2	2	3	5	4
2	4	4	3	3	3	4	4	4	3	1	2	2	4	4	4	3
3	4	4	3	2	3	4	2	3	4	1	3	4	3	2	3	3
4	3	1	2	2	3	3	1	1	1	4	4	4	1	1	1	1
5	4	4	5	5	4	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5
6	3	4	2	4	3	2	1	3	3	2	2	1	2	1	5	2
7	3	3	4	3	3	4	5	3	5	3	2	5	3	2	5	1
8	3	3	2	2	3	3	4	3	4	2	3	4	4	4	3	3
9	5	4	5	4	4	4	4	5	4	3	3	5	5	2	5	5
10	2	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	1	1	1	1
11	1	2	1	2	3	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1
12	4	3	4	3	3	4	4	3	3	3	3	3	1	1	2	2
13	4	3	3	4	4	4	3	2	3	3	3	4	3	3	4	2
X	3,3	3,3	3,1	3,2	3,2	3,5	2,8	3,1	3,1	2,3	2,6	3,3	2,7	2,3	3,4	2,5
D.T	1,0	1,0	1,2	1,1	0,6	1,0	1,6	1,0	1,2	1,1	0,9	1,4	1,5	1,4	1,7	1,5

N=13 (68%)

A: Alumno

Te y Ti: Temporalidad y timing

CSA. Xls (hoja de cálculo Excel)

Por último, cabe mencionar que tanto las entrevistas como el cuestionario se validaron a través de dos expertos, uno de ellos experto en TIC y otro experto en evaluación de los aprendizajes. Uno de los elementos claves que se tomaron en cuenta para la revisión de ambos instrumentos fue la pertinencia de las preguntas de las entrevistas y los ítems del cuestionario atendiendo a los objetivos de la investigación. Además, para cerciorarnos que los estudiantes comprendieran los diferentes ítems incorporados en el cuestionario y medir el tiempo necesario para responderlos, solicitamos a dos estudiantes de educación secundaria postobligatoria que contestaran el cuestionario y nos dieran a conocer su percepción para hacer las modificaciones necesarias antes de la aplicación del instrumento.

## 4.5 Instrumentos y procedimientos de análisis de los datos

A continuación, describiremos los instrumentos y procedimientos utilizados para analizar los datos recogidos, los cuales hemos distribuido en dos apartados distintos en función de los dos objetivos y de los dos niveles de análisis que guían nuestra investigación, y además porque cada uno de los objetivos requiere procedimientos e instrumentos de análisis diferentes.

### 4.5.1 Instrumentos y procedimientos para analizar las concepciones y la práctica evaluativa con uso de TIC (primer nivel de análisis)

Para el análisis de los datos del primer nivel y que se relaciona directamente con el primer objetivo de nuestra investigación, llevamos a cabo el siguiente procedimiento que exponemos en la tabla 3:

Tabla 3. Procedimiento de análisis de los datos primer nivel

#### **Etapa 1: Para conocer concepciones sobre la evaluación y el feedback con uso de TIC del caso 1 y 2**

Actuaciones: Identificación de las creencias (unidades de información) y su agrupación en función de las cuatro dimensiones (evaluación y feedback en el aprendizaje con uso de TIC; evaluación y feedback en la enseñanza con uso de TIC; evaluación y feedback en la certificación uso de TIC; evaluación y feedback en la rendición de cuentas con uso de TIC) y polos (social y/o pedagógico)

#### **Etapa 2: Para el estudio de la práctica evaluativa caso 1 y 2**

Actuaciones: Identificación y análisis de las situaciones de evaluación y sus correspondientes momentos evaluativos con uso de TIC. Identificación y análisis de los usos de TIC

#### **Etapa 3: Para conocer si existe coherencia entre las concepciones y la práctica evaluativa del caso 1 y 2**

Actuaciones: Contraste entre las creencias (etapa 1) y el análisis de la práctica evaluativa de las profesoras (etapa 2). Se agrupan las creencias y las características de la práctica según congruencias y discrepancias entre lo que piensan las profesoras y lo que finalmente concretan en su práctica

### **Etapa 1**

En la primera etapa del análisis que tenía como objetivo conocer las concepciones sobre la evaluación y el feedback con uso de TIC, hemos tomado como referentes teóricos los estudios llevados a cabo por Coll y Remesal (2009) acerca de las concepciones del profesorado de matemáticas y las funciones de la evaluación en los niveles de primaria y secundaria que hemos descrito anteriormente en el marco teórico. Recordemos que en su trabajo, los autores se aproximan al estudio de las concepciones mediante cuatro dimensiones de análisis: a) concepciones sobre el papel de la evaluación en el aprendizaje; b) concepciones sobre el papel de la evaluación en la enseñanza; c) concepciones sobre el

papel de la evaluación en la certificación o acreditación del aprendizaje de los estudiantes; (d) concepciones sobre el papel de la evaluación en la rendición de cuentas a audiencias diversas. Estas concepciones pueden tender más o menos hacia uno de los dos polos que comúnmente caracterizan las funciones de la evaluación: polo pedagógico (tendencia a la autorregulación) y polo social (tendencia a la certificación). Además, las creencias referidas a cada una de las dimensiones les habían permitido identificar cinco tipos de concepciones: 1) concepción pedagógica pura; 2) concepción pedagógica mixta; 3) concepción social pura; 4) concepción social mixta; 5) concepción mixta indefinida. Los resultados de estos autores nos han servido de base para poder elaborar cuatro dimensiones de análisis que incorporan dos elementos claves de nuestra investigación: el uso de las TIC y la entrega de feedback formativo, y que por lo demás se adecúan a las características de los datos recogidos y los objetivos de investigación que nos hemos propuesto. La primera dimensión de análisis corresponde al papel de la evaluación y feedback en el aprendizaje con uso de TIC, donde incluimos en el polo pedagógico categorías referidas a la evaluación y el feedback con uso de TIC que favorecen la autorregulación de los aprendizajes de los estudiantes. En cambio, en el polo social incorporamos categorías donde la evaluación y el feedback con uso de TIC sólo informan la calificación a los estudiantes, sin ayudarles a progresar en sus aprendizajes. La segunda dimensión alude al papel de la evaluación y el feedback en la enseñanza con uso de TIC, donde introducimos en el polo pedagógico categorías referidas a la evaluación y el feedback con uso de TIC que posibilitan la modificación de la instrucción del profesor según las necesidades de los estudiantes. Por el contrario, en el polo social, hemos insertado categorías donde la evaluación y el feedback con uso de TIC no provocan cambios en la enseñanza del profesor en vista de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, es más, pueden generar estrés en el profesor dadas las presiones por certificar, la carga de trabajo y la falta de tiempo. La tercera dimensión apunta al papel de la evaluación y feedback en la acreditación con uso de TIC, donde en el polo pedagógico hemos incluido categorías en relación con la evaluación y feedback con uso de TIC que tienen en cuenta aspectos cualitativos de los estudiantes al momento de acreditarlos, como por ejemplo el esfuerzo en la realización de las tareas o el progreso en el aprendizaje a lo largo de la SD. De manera opuesta, en el polo social incorporamos categorías donde la evaluación y el feedback con uso de TIC siguen criterios prefijados valorando cuantitativamente el desempeño de los estudiantes y entregando información numérica sobre el logro de los aprendizajes. La última dimensión hace alusión al papel de la evaluación y feedback en la rendición de cuentas con uso de TIC, donde en el polo pedagógico insertamos categorías que aluden a la evaluación y el feedback con uso de TIC cuya información se dirige a diferentes destinatarios (familia, estudiantes, profesores y escuela) habiendo un trabajo colaborativo entre las partes para la mejora de los aprendizajes. Por el contrario, en el polo social incluimos categorías donde la

información de la evaluación y el feedback con uso de TIC se dirige hacia una parte de los destinatarios por separado, dificultando una toma de decisiones en favor de la mejora de los aprendizajes que surja de la colaboración entre las familias, estudiantes, profesores y escuela.

A continuación, en la tabla 4 presentamos las categorías de análisis elaboradas con sus respectivos códigos para el análisis del primer nivel:

Tabla 4. Categorías concepciones del profesorado de secundaria sobre la evaluación y feedback con uso de TIC

<b>Dimensión evaluación y feedback en el aprendizaje con uso de TIC</b>	<p><b>Polo pedagógico</b></p> <p>(EA_P): La evaluación con uso de TIC proporciona oportunidades para aprender nuevos contenidos y mejorar estrategias de aprendizaje. Los estudiantes aprenden a identificar y corregir errores y son agentes activos en el diseño de la evaluación</p> <p>(FA_P): El feedback con uso de TIC ayuda en la autorreflexión y autorregulación de los estudiantes</p> <p><b>Polo social</b></p> <p>(EA_S): La evaluación con uso de TIC permite al estudiante tomar conciencia del nivel de logro, pero sólo como un resultado final y no tiene ninguna influencia real en el aprendizaje</p> <p>(FA_S): El feedback con uso de TIC verifica aprendizajes</p>
<b>Dimensión evaluación y feedback en la enseñanza con uso de TIC</b>	<p><b>Polo pedagógico</b></p> <p>(EE_P): La evaluación con uso de TIC permite reorientar y ajustar la propia práctica del profesor con el fin de atender a la diversidad</p> <p>(FE_P): El feedback con uso de TIC permite informarse sobre la efectividad de la enseñanza y permite su ajuste</p> <p><b>Polo social</b></p> <p>(EE_S): La evaluación con uso de TIC no tiene influencia en la enseñanza o influencia negativa (es una carga, provoca estrés, es inútil, etc.)</p> <p>(FE_S): El feedback con uso de TIC no tiene influencia en la enseñanza del profesor</p>
<b>Dimensión evaluación y feedback en la certificación uso de TIC</b>	<p><b>Polo pedagógico</b></p> <p>(EAC_P): La certificación con uso de TIC debe considerar criterios de progreso del estudiante, énfasis en cualitativo (niveles de desempeño/niveles de logro)</p> <p>(FAC_P): El feedback con uso de TIC proporciona información cualitativa sobre el desempeño de los estudiantes</p> <p><b>Polo social</b></p> <p>(EAC_S): La certificación con uso de TIC sigue criterios prefijados normativos y selectivos, énfasis en cuantitativo</p> <p>(FAC_S): El feedback con uso de TIC proporciona información cuantitativa sobre el desempeño de los estudiantes</p>
<b>Dimensión evaluación y</b>	<b>Polo pedagógico</b>

<b>feedback en la rendición de cuentas con uso de TIC</b>	(ER_P): La información sobre la rendición de cuentas con uso de TIC es multidireccional (familias, estudiantes, profesores y escuela)
	(FR_P): El feedback con uso de TIC es multidireccional (familias, estudiantes, profesores y escuela)
	<b>Polo social</b>
	(ER_S): La información sobre la rendición de cuentas con uso de TIC es unidireccional, se dirige sin interrelación a familias, estudiantes, profesores y escuela
	(FR_S): El feedback con uso de TIC es unidireccional, se dirige sin interrelación a familias, estudiantes, profesores y escuela

Fuente: adaptado de Coll y Remesal, 2009.

**Codificación de las entrevistas**

Elaboradas ya las categorías de análisis y preparados los documentos para su eventual codificación, hemos procedido a llevar a cabo el análisis de contenido de las entrevistas iniciales. Para ello fuimos codificando el archivo con la transcripción de la entrevista inicial realizada a las profesoras eligiendo como unidad de análisis la “*unidad de información*”, entendida como aquellos enunciados correspondientes a una misma pregunta base con una ligazón semántica (significado entre palabras). Estas unidades de información referidas a una misma pregunta pueden estar distribuidas en diferentes respuestas de la profesora. De esta manera, una respuesta referida a la “dimensión evaluación y feedback en el aprendizaje”, puede contener también información que se refiera a la “dimensión evaluación y feedback en la enseñanza”, por lo cual, codificábamos esos otros enunciados como parte de esta última dimensión. Así por ejemplo, en nuestros resultados detectamos tanto en el caso de la profesora 1 y la profesora 2, que cuando se les preguntó si creían que el feedback favorecía el aprendizaje, ambas respondieron positivamente, aludiendo además a la ayuda que entrega el feedback para su enseñanza, ya que les permite modificar su instrucción o la manera de enseñar de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. Teniendo clara la unidad de análisis, es decir, la *unidad de información*, hemos procedido a identificarlas en el documento para asignarles un código de los mencionados anteriormente. Posteriormente, dos investigadores procedimos a contrastar los datos codificados renegociando y redefiniendo mediante la discusión los criterios de aplicación de los códigos hasta alcanzar un acuerdo. En los casos de desacuerdo solicitamos la participación de un tercer juez. Posteriormente, tras pasamos dicha codificación a un nuevo archivo elaborando un formato de tabla que nos permitiera distribuir las creencias de la profesora según se inclinaban al polo pedagógico o social.

A continuación, en la figura 9 presentamos un extracto de la codificación realizada y en la figura 10 la distribución de las creencias según la dimensión a la que se referían y el polo al que se inclinaban:

Figura 9. Ejemplo pantalla codificación

<p>aplicame la teoría en un trabajo creativo”, es decir, yo considero que por ejemplo el trabajo del cuento es más complicado que el trabajo práctico de los contenidos, va subiendo el grado de abstracción en la que aplicas el contenido.</p> <p><b>Entonces no tengo nota del proceso si han trabajado más o trabajado menos. Sólo tenemos en cuenta la actitud al final, es un 90% contenidos y 10% de actitud, entonces ves gente que sí se esfuerza mucho y no llega, entonces le ayudas un poquito, para eso también están los trabajos optativos, porque entonces tú haces los ejercicios que quieres y si no los haces, entonces no pidas que te suba la nota, porque has tenido la oportunidad y no lo has hecho. Estamos hablando de chicos mayores de 18 años. Entonces mientras me hacías el trabajo no tengo en cuenta si lo has hecho muchas veces o pocas, te voy a puntuar sólo el trabajo final, pero yo ya me he organizado la asignatura, de manera que me estoy haciendo pequeñas partes. Ahora con la LOE, todo es evaluación continua, entonces se hacen muchos exámenes, muchos trabajos. Evidentemente también me sirve para modificar la enseñanza, porque a veces empiezo a explicar algo y me encuentro que ya lo han hecho en otra asignatura y ya lo tienen claro, sobre todo en las TIC, los alumnos vienen ahora con más conocimientos y antes uno tenía que explicar mucho más cómo funcionaban los ordenadores, cómo tenían que hacer los foros, entonces ya tienen los conocimientos previos que me puedo saltar, pero en cambio puede ser que no vayan entendiendo, entonces modifico, porque sé que algo no queda claro, entonces les hago una actividad práctica, les doy ejemplos, actividades para aclarar la temática.</b></p>	<p><b>apple Moreno</b>  <b>EAC S:</b> al momento de acreditar con TIC no se tiene en cuenta el proceso del alumno, se tienen mayoritariamente en cuenta aspectos cuantitativos del alumno a través de trabajos finales que están distribuidos en parcelas (90% contenidos). Los aspectos cualitativos del alumno podrían plasmarse en el 10% del promedio final que considera la actitud del alumno ante el trabajo en la asignatura. También se dan otras oportunidades para subir la nota a través de los trabajos optativos.</p>
<p><b>Entonces no tengo nota del proceso si han trabajado más o trabajado menos. Sólo tenemos en cuenta la actitud al final, es un 90% contenidos y 10% de actitud, entonces ves gente que sí se esfuerza mucho y no llega, entonces le ayudas un poquito, para eso también están los trabajos optativos, porque entonces tú haces los ejercicios que quieres y si no los haces, entonces no pidas que te suba la nota, porque has tenido la oportunidad y no lo has hecho. Estamos hablando de chicos mayores de 18 años. Entonces mientras me hacías el trabajo no tengo en cuenta si lo has hecho muchas veces o pocas, te voy a puntuar sólo el trabajo final, pero yo ya me he organizado la asignatura, de manera que me estoy haciendo pequeñas partes. Ahora con la LOE, todo es evaluación continua, entonces se hacen muchos exámenes, muchos trabajos. Evidentemente también me sirve para modificar la enseñanza, porque a veces empiezo a explicar algo y me encuentro que ya lo han hecho en otra asignatura y ya lo tienen claro, sobre todo en las TIC, los alumnos vienen ahora con más conocimientos y antes uno tenía que explicar mucho más cómo funcionaban los ordenadores, cómo tenían que hacer los foros, entonces ya tienen los conocimientos previos que me puedo saltar, pero en cambio puede ser que no vayan entendiendo, entonces modifico, porque sé que algo no queda claro, entonces les hago una actividad práctica, les doy ejemplos, actividades para aclarar la temática.</b></p>	<p><b>apple Moreno</b>  <b>EE P:</b> La evaluación con uso de TIC tiene que ser continua y posibilitar muchos trabajos y exámenes. Si no entienden un contenido, se modifica, se realiza un trabajo de aplicación o se refuerza hasta que vayan entendiendo.</p>

Figura 10. Ejemplo pantalla distribución de las creencias por dimensión y polos

<b>D3: Dimensión evaluación y feedback en la certificación uso de TIC</b>	
<p><i>Polo pedagógico</i></p> <p><b>EAC P:</b> También hemos tenido caso de alumnos que han llegado muy justitos, pero tienen gran capacidad de implicación, de aprendizaje, motivación, voluntad, a estos se les ha certificado, a lo mejor hay otros que llegan justitos, pero que tienen poca implicación, entonces a estos no se les certifica, se considera que se les debe dar otra oportunidad, porque una persona que no está implicada en su trabajo, no lo va a estar en su futuro laboral, entonces si tú quieres trabajar, estamos hablando de los ciclos formativos de formación infantil, estamos hablando de que trabajarás con niños de cero a seis años que no se pueden defender, entonces tenemos que poner a una persona responsable. <b>Se plantea entonces no certificar y dar otra oportunidad, no como castigo, sino como oportunidad para que puedas demostrar tus capacidades.</b></p>	<p><b>apple Moreno</b>  <b>EAC P:</b> Al momento de certificar, sólo en casos excepcionales se debe considerar aspectos cualitativos del alumno, como por ejemplo su implicación en el trabajo de la asignatura. Los que no aprueban se les da una segunda oportunidad.</p>
<p><i>Polo social</i></p> <p><b>EAC S:</b> Te explico, la evaluación normativamente nos obliga a certificar que esa persona tiene los conocimientos. Evidentemente, de las asignaturas que pasan de primero a segundo necesitan tener conocimientos previos para superar los objetivos, pero, además, consideramos que es importante que las personas tengan esos conocimientos para poder trabajar y desarrollar su trabajo en la vida diaria. <b>Entonces, es tanto certificación física de que te dan un título como capacitación de que la persona es capaz de hacer ciertas cosas, como competencias.</b> Estamos hablando de nivel teórico y práctico. Tenemos que dar teoría porque hay mucha teoría y lo hacemos lo más práctico posible para puedan demostrar sus aprendizajes y reforzarlos. Ahí es donde reside la evaluación de los mismos profesores.</p>	<p><b>apple Moreno</b>  <b>EAC S:</b> La evaluación evalúa conocimientos, pero a la vez capacidades o competencias. Se observa la presión por certificar normativamente.</p>

## Etapas 2

La segunda etapa del procedimiento de análisis de los datos del primer nivel tenía como objetivo analizar la práctica evaluativa de las profesoras. Para tal labor hemos elegido las *situaciones de evaluación*, incluyendo sus respectivos *momentos evaluativos* como *unidad de análisis*. Adaptamos el modelo multidimensional de análisis de la práctica evaluativa (Coll, et al., 2012), incluyendo los usos formativos de las TIC propuestos por JISC (2014), ambos presentados en el capítulo II, de lineamientos teóricos. Teniendo en cuenta dicha adaptación del modelo y considerando la información recabada en las plataformas virtuales, así como la información y documentación recogida presencialmente en la entrevista final, pudimos identificar las unidades de análisis y elaborar un mapa de la práctica evaluativa concretada por las profesoras, detallando el programa evaluativo, distinguiendo temporalmente los temas que constituían la SD, las situaciones de evaluación y en cada una de ellas, los momentos y las tareas evaluativas; además identificamos los usos formativos de las TIC que estaban

presentes en los diferentes momentos evaluativos: preparación, evaluación propiamente dicha, corrección, comunicación y aprovechamiento.

### Etapa 3

La etapa 3 del procedimiento de análisis de los datos del primer nivel tenía como objetivo conocer si existe coherencia entre las concepciones y la práctica evaluativa de ambos casos. Para llevar a cabo tal tarea, contrastamos en primer lugar las creencias de las profesoras con el análisis de la práctica evaluativa que habían llevado a cabo. Así por ejemplo, si por una parte constatábamos que una de las profesoras poseía la creencia de que el uso de las TIC permite entregar feedback formativo inmediato y a la vez obtener feedback de la propia práctica evaluativa para modificar su instrucción y atender a la diversidad, pero por otro lado, al momento de analizar el mapa de la práctica evaluativa no veíamos plasmarse tal creencia, en este caso podemos decir que existe incongruencia entre las creencias de la profesora tendiente al polo pedagógico, y su práctica evaluativa. Posteriormente procedimos a agrupar las creencias en un documento digital según las congruencias y discrepancias entre lo que piensan las profesoras de los casos analizados y lo que finalmente concretan en su práctica.

La figura 11 ejemplifica cómo hemos distribuido el contraste entre las creencias de las profesoras y lo que llevaron a cabo evaluativamente hablando, según congruencias y discrepancias:

Figura 11. Ejemplo pantalla distribución de las creencias por dimensión y polos

D2	Congruencias entre las creencias y la práctica	Incongruencias entre las creencias y la práctica
Evaluación y el feedback en la enseñanza con uso de TIC	<p><b>En cuanto a la modalidad de la evaluación y el feedback</b></p> <p><i>Destinatario de la evaluación y feedback con uso de TIC</i></p> <p><b>EE_P:</b> Es importante evaluar el conocimiento individualmente, pero también de forma grupal, aunque esta última modalidad acarree ciertas dificultades como por ejemplo que un alumno trabaje más que otro, o que algunos no aporten el material solicitado (<b>polo pedagógico. Evidencia: entrevista inicial</b>)</p> <p><b>FE_P:</b> El feedback con uso de TIC se puede entregar de manera individual o grupal. El feedback con uso de TIC constituye una manera potente de compartir información (<b>polo pedagógico. Evidencia: entrevista inicial</b>)</p> <p><b>*Práctica:</b> Se observan situaciones evaluativas en las que se evalúa y se entrega feedback al alumno de manera individual y grupalmente (<b>Evidencia: entrevista final e información de la práctica recogida en Moodle</b>)</p> <p><i>Fuente de la evaluación y feedback con uso de TIC</i></p> <p><b>EE_P:</b> La fuente de la evaluación y el feedback, es principalmente el profesor,</p>	<p><b>En cuanto al seguimiento de los aprendizajes y la atención a la diversidad por medio de la evaluación y feedback con uso de TIC</b></p> <p><b>EE_P:</b> La evaluación mayoritariamente permite al profesor <b>conocer si los alumnos aprenden o no</b>, si les queda claro lo que el profesor enseña y si es necesario <b>reforzar</b> ciertos contenidos para que puedan adquirir nuevos conocimientos y poder certificar (<b>polo pedagógico. Evidencia: entrevista inicial</b>)</p> <p><b>EE_P:</b> La evaluación debe tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y los objetivos que se persiguen. <b>La evaluación debe ser flexible y adaptarse a los alumnos, y ser objetiva</b>, es decir, informar acerca de cómo está yendo el aprendizaje (<b>polo pedagógico. Evidencia: entrevista inicial</b>)</p> <p><b>*Práctica:</b> En la práctica evaluativa de la profesora no observamos un reforzamiento de contenidos, tampoco es flexible y no se adapta a las necesidades de los alumnos producto de la presión del centro educativo por certificar en fechas establecidas (<b>Evidencia: entrevista final e información de la práctica recogida en Moodle</b>)</p>

#### 4.5.2 Instrumentos y procedimientos para analizar el feedback virtual y la valoración de los estudiantes acerca del feedback recibido (segundo nivel de análisis)

Para el análisis de los datos del segundo nivel, que se desprende del segundo objetivo de nuestro trabajo de investigación, llevamos a cabo el siguiente procedimiento que presentamos a continuación en la tabla 5:

Tabla 5. Procedimiento de análisis de los datos segundo nivel

<p><b>Etapas 1: identificación y codificación emisiones valorativas</b></p> <p><u>Actuaciones:</u> Identificación de emisiones valorativas (unidad de análisis primaria) y su codificación según modalidad, temporalidad y timing</p> <p>Representación de las emisiones valorativas en la dimensión temporal de evaluación (assessment timelines)</p>
<p><b>Etapas 2: identificación y codificación mensajes de feedback</b></p> <p><u>Actuaciones:</u> Identificación de los mensajes de feedback (unidad de análisis secundaria) referidas al contenido, tarea y participación, según dos criterios: contiene una valoración positiva o negativa y está relacionada con un producto entregado previamente por los estudiantes</p> <p>Codificación de los mensajes de feedback según el foco (contenido, tarea o participación) y el tipo (verificación o elaboración)</p>
<p><b>Etapas 3: Codificación de cuestionarios</b></p> <p><u>Actuaciones:</u> Asignación de valores numéricos a las respuestas de cada pregunta de acuerdo a la escala Likert. Organización de los datos en Excel. Cálculo de la media y desviación típica de cada uno de los ítems que conforman cada sección del cuestionario.</p> <p>Codificación de dos preguntas abiertas integradas en el cuestionario asignando código numérico a cada categoría considerada en cada respuesta.</p>

### **Etapas 1**

Esta primera etapa tenía como objetivo la identificación de emisiones valorativas de feedback (unidad de análisis primaria) y su codificación según modalidad, temporalidad y timing. Consideramos una emisión valorativa a la información que recibieron los estudiantes tras la entrega de un producto de evaluación a lo largo de la SD por medio de Moodle en el caso de la profesora 1, y a través de una Wiki en el caso de la profesora 2.

En el análisis de la modalidad -que comprende la manera en que es entregado el feedback, consideraremos, de acuerdo con lo señalado en el marco teórico, el espacio de entrega, la vía comunicativa, la naturaleza y el destinatario (ver Tabla 6).

Para el análisis de la temporalidad, hemos tomado como referente teórico el estudio realizado por Coll et al. (2014) quienes proponen un modelo multidimensional para el análisis feedback en entornos digitales, el cual nos permite conocer cómo se distribuye el feedback a lo largo de la SD, en específico, en qué situaciones de evaluación se da feedback y en qué momentos evaluativos. Utilizaremos la herramienta de dimensión temporal de evaluación (assessment timelines) desarrollada por la de Universidad de Hertfordshire (JISC, 2013), para representar las diferentes emisiones de feedback a lo largo de las situaciones de evaluación en una secuencia didáctica.

En el análisis del timing-que consiste en el tiempo que transcurre entre que un estudiante entrega un producto o plantea una duda y el profesor le ofrece indicaciones acerca de su trabajo-, hemos considerado si el feedback se entrega de manera inmediata, antes o después de la entrega del siguiente producto evaluativo por parte del estudiante, o tras la entrega del producto final.

Para cada una de las dimensiones de modalidad, temporalidad y timing, presentamos a continuación en la tabla 6 las diferentes categorías de análisis:

Tabla 6. Categorías de análisis para la modalidad, temporalidad y timing del feedback virtual

Dimensiones		Categorías
<b>Modalidad</b> (¿cómo se da?)	M1	Espacio
		M1.1 Aula presencial
		M1.2 Aula virtual (Moodle o Wiki)
		M1.3 Mensaje privado (Moodle o Wiki)
	M2	M1.4 Correo electrónico
		Vía comunicativa
		M2.1 Oral
		M2.2 Escrito
		M.2.3 Oral y escrito
	M3	Naturaleza
		M.3.1 Texto corregido mediante marcas o cambios visibles <b>en</b> el texto (mediante herramientas: “edición” de Wiki, “comentarios y marcas de revisión” de Word, “edición” de PDF)
		M3.2 Texto corregido mediante marcas o cambios visibles y entrega de comentarios <b>en</b> el texto (mediante herramientas: “comentario” de Moodle “espacio de discusión” de Wiki, “comentario” de PDF)
		M.3.3 Comentarios <b>externos</b> al texto (mediante: e-mail, mensajería Wiki, Mensajería Moodle, plantilla Word)
M4		Modo destinatario
		M4.1 Estudiante individual
	M4.2 Pequeño grupo	
	M4.3 Grupo de curso	
<b>Temporalidad</b> (¿en qué momento?)	T	Temporalidad
		TP Preparación
		TE Evaluación
		TC Corrección
		TCO Comunicación
		TA Aprovechamiento
<b>Timing</b> (¿con qué lapso de tiempo?)	TP	Timing
		TP1 Inmediatamente después de la entrega de una tarea
		TP2 Antes de la entrega del siguiente producto
		TP3 Después de la entrega del siguiente producto
		TP4 Después de la entrega final

Una vez elaboradas las categorías de análisis procedimos a identificar las emisiones valorativas. Para identificar las emisiones valorativas consideramos dos criterios operacionales: debía contener una valoración positiva o negativa y debía referirse a la entrega previa de un producto por parte del estudiante. Posteriormente, codificamos estas emisiones valorativas según las categorías y los códigos elaborados, indicando la fecha de entrega del producto por parte de los estudiantes y la fecha de entrega del feedback por parte del profesor (ver figura 12).

Figura 12. Ejemplo pantalla de codificación de las emisiones valorativas según modalidad, temporalidad y timing

Producto 1							referido al total de cada "emisión valorativa"																					
							MODALIDAD									TEMPORALIDAD				TIMING								
D	P1	E	FF	TEF	TUF		ESPACIO			VÍA			NATURALEZA			MODO D			MOMENTOS									
							M1.1	M1.2	M1.3	M1.4	M2.1	M2.2	M2.3	M3.1	M3.2	M3.3	M4.1	M4.2	M4.3	TP	TE	TC	TAP	TP1	TP2	TP3	TP4	DÍAS
1	A1	P1-A1	E1: 20/12/2013	FE1: 8/1/2014	1	2		1				1				1	1					X					x	18
2	A2	P1-A2	E1: 20/12/2013	FE1: 8/1/2014	1	4		1				1				1	1					X					x	18
3	A3	P1-A3	E1: 20/12/2013	FE1: 8/1/2014	1	4		1				1				1	1					X					x	18
4	A4	P1-A4	E1: 20/12/2013	FE1: 8/1/2014	1	6		1				1				1	1					X					x	18

D: destinatario  
P1: producto 1  
E: entrega trabajo por parte del alumno  
FF: fecha entrega feedback  
TEF: total emisiones valorativas  
TUF: total unidades de feedback

M1.1: aula presencial  
**M1.2: aula virtual (Moodle o Wiki)**  
M1.3: mensaje privado (Moodle o Wiki)  
M1.4: correo electrónico  
M2.1: oral  
**M2.2: escrito**  
M2.3 oral y escrito  
M3.1: texto corregido mediante marcas en el texto con TIC  
M3.2: texto corregido mediante marcas o cambios visibles y entrega de comentarios en el texto con TIC  
**M3.3: comentarios externos al texto con TIC**  
**M4.1: alumno individual**  
M4.2: pequeño grupo  
M4.3 grupo de curso  
TP: preparación  
TE: evaluación propiamente dicha  
TC: corrección  
TAP: Aprovechamiento  
TP1: Inmediatamente después de la entrega de una tarea ( mismo día)  
TP2: Diferido, pero antes de la entrega del siguiente producto  
TP3: Después de la entrega del siguiente producto  
**TP4: Después de la entrega final**

## Etapa 2

Esta etapa tenía por objetivo la identificación y codificación de los mensajes de feedback (unidad de análisis secundaria). Entendemos como mensaje de feedback cada unidad de significado que se desprende de las emisiones valorativas y que puede presentarse en forma de expresión, frase o marcación realizada por las profesoras. Además, el mensaje de feedback puede contener una valoración positiva o negativa y referirse al contenido de aprendizaje, la tarea académica o la participación.

Una vez identificados los mensajes de feedback llevamos a cabo su codificación según el foco y el tipo. El foco corresponde al contenido de los mensajes de feedback identificados previamente, es decir, que podían tratar sobre el contenido de aprendizaje, la tarea académica o la participación. El tipo se refiere a los mensajes de feedback de verificación o elaboración. Mientras que el feedback de verificación puede ser una valoración favorable o identificar errores respecto al trabajo realizado anteriormente por el estudiante, el feedback de elaboración contiene correcciones, explicaciones y sugerencias sobre cómo los estudiantes pueden mejorar sus aprendizajes en relación con los contenidos, las demandas

de la tarea y la participación. Por lo tanto, un feedback de elaboración no sólo incluye dentro de sí una valoración favorable o crítica, sino que también otorga información para que los estudiantes progresen en su aprendizaje.

A continuación, presentamos las dimensiones y categorías de análisis que hemos utilizado para realizar la codificación y que hemos adaptado a partir del modelo multidimensional para el análisis feedback en entornos digitales (Coll, et al., 2014), el cual contempla dos dimensiones fundamentales: el foco y el tipo de feedback. Como puede observarse en la tabla 7, según el foco, puede ofrecerse feedback sobre el contenido de aprendizaje, la tarea académica o sobre la participación de los estudiantes. En las categorías sobre contenido de aprendizaje, el feedback de tipo verificativo puede valorar favorable o críticamente los significados expuestos por los estudiantes, mientras que el feedback de tipo elaborativo puede consistir en correcciones con explicaciones de los errores; comentarios con información que ayuda a los estudiantes a mejorar el contenido de aprendizaje en un trabajo futuro; pistas que permiten a los aprendices buscar por sí mismos la solución a un problema relacionado con el contenido de sus trabajos; la entrega de fuentes externas que pueden ser páginas Web, videos, PPT, Blog, audios, libros, entre otros, para mejorar el contenido de los productos elaborados por los estudiantes. En las categorías sobre tarea académica, el feedback de tipo verificativo, valora positiva o negativamente el cumplimiento de los requisitos de la tarea. El feedback de tipo elaborativo puede explicar los errores en relación a la tarea; otorgar fuentes externas como las mencionadas anteriormente para la construcción de la tarea; recordar los requisitos de la tarea orientando al alumno hacia las demandas requeridas; proponer una revisión de la tarea realizada por los estudiantes; pedir clarificaciones sobre la tarea elaborada en función de los requisitos establecidos para su construcción. Por último, en las categorías sobre participación, el feedback de verificación valora favorable o críticamente el grado en que los estudiantes han seguido las reglas de participación. Por otro lado, el feedback de tipo elaborativo se dirige a recordar y explicar cómo deben ser las intervenciones de los estudiantes; proponer revisiones o reformulaciones de la participación que se ha llevado a cabo; pedir clarificaciones acerca de la participación de los estudiantes.

Tabla 7. Categorías de feedback con apoyo de TIC en función del foco (contenido, tarea y participación) y del tipo (verificación y elaboración) adaptadas de Coll, Rochera y De Gispert (2014)

Dimensiones	Categorías
<p><b>Foco</b> (¿Sobre qué se da?: contenido, tarea, participación)</p> <p><b>Tipo</b> (¿qué?: verificación o elaboración)</p>	<p><b>Categorías sobre contenido</b></p> <p><b>VC</b> <i>Categorías de verificación sobre contenido</i></p> <p><b>VCF</b> Valoración favorable de contenido (expresión de acuerdo y la aceptación en relación con el contenido presentado previamente por los estudiantes)</p>

---

**VCC** Valoración crítica de contenido (expresión de desacuerdo o discrepancia en relación con el contenido presentado previamente por los estudiantes o identificación de una falta o deficiencias en la comprensión en relación con el contenido presentado previamente por los estudiantes)

**EC** *Categorías de elaboración sobre contenido*  
(incluye al menos una de las dos categorías anteriores)

**ECE** Correcciones y explicación sobre errores de contenido de aprendizaje (corrección y explicación de errores en cuanto al contenido presentado previamente por los estudiantes)

**ECCM** Comentario u orientación de mejora (el profesor proporciona comentarios, orientaciones, argumentos, opiniones personales sobre el contenido presentado previamente por los estudiantes, indicando pasos a seguir para mejorar el producto futuro)

**ECP** Proporciona pistas (el profesor ofrece pistas para que los estudiantes puedan encontrar la solución de su problema por sí mismos o con la ayuda de los miembros del grupo)

**ECF** Proporciona información sobre el contenido de aprendizaje a través de fuentes externas (el profesor ofrece la extensión, la exploración más detallada, argumentos, explicaciones, etc. a través de fuentes electrónicas como URL u otras fuentes no necesariamente electrónicas como por ejemplo libros)

**ECR** Requerimientos sobre contenido de aprendizaje (el profesor solicita nuevos contenidos o clarificar los existentes)

#### **Categorías sobre tarea**

**VT** *Categorías de verificación sobre tarea*

**VTF** Valoración favorable de la tarea (el profesor valora favorable o positivamente el cumplimiento de requisitos de la tarea)

**VTC** Valoración crítica de la tarea (el profesor valora negativa o críticamente del cumplimiento de los requisitos de la tarea o identifica una falta o deficiencias en la comprensión en relación con la tarea presentada previamente por los estudiantes)

**ET** *Categorías de elaboración sobre tarea*  
(incluye al menos una de las dos categorías anteriores)

**ETE** Proporciona correcciones y explicación sobre errores en la construcción de la tarea (corrección y explicación de errores en cuanto a la elaboración de la tarea presentada previamente por los estudiantes)

**ETF** Proporciona fuentes externas para la elaboración de la tarea (el profesor ofrece la extensión, la exploración más detallada, argumentos, pistas, orientaciones, etc. para la construcción de la tarea a través de fuentes electrónicas como URL u otras fuentes no necesariamente electrónicas como por ejemplo libros, para mejorar la tarea de acuerdo a las demandas)

**ETR** Recordatorio y orientación de tarea (el profesor ofrece recordatorios u orientaciones sobre la naturaleza o demandas de la tarea, cómo acercarse a ella, y el producto o los resultados requeridos)

**ETP** Propuesta de revisión (el profesor sugiere orientaciones, maneras de reformular, ampliar o explorar más a fondo la naturaleza o las demandas de la tarea, la forma de abordar y el producto o resultado esperado)

---

**ETC** Petición de clarificaciones (el profesor pide a los estudiantes clarificaciones con respecto a la tarea según la naturaleza o las demandas requeridas)

**Categorías sobre participación**

**VP** *Categorías de verificación sobre participación*

**VPF** Valoración favorable de las reglas de participación (el profesor ofrece una valoración favorable o positiva de las reglas de participación y / o el grado en el que han sido seguidas ya sea a través de marcas, palabras, letras, etc.)

**VPC** Valoración crítica o negativa de las reglas de participación (el profesor ofrece una valoración crítica o negativa de las reglas de participación y / o el grado en el que han sido seguidas, o identifica un error en el cumplimiento de las reglas de participación, por ejemplo a través de marcas)

**EP** *Categorías de elaboración sobre participación (incluye al menos una de las dos categorías anteriores)*

**EPR** Recordatorio y explicación sobre las reglas (el profesor recuerda a los estudiantes las reglas de su participación o intervenciones)

**EPP** Propuesta de revisión (el profesor propone una revisión o reformulación de las reglas que regulan la participación o las intervenciones de los estudiantes)

**EPC** Petición de clarificaciones sobre las reglas (el profesor solicita o establece la necesidad de aclarar las normas que regulan la participación o las intervenciones de los estudiantes)

Para ingresar los datos codificados utilizamos una tabla Excel que contenía las dimensiones de análisis, categorías y códigos, y que nos permitía observar de manera global la distribución de los datos analizados. A continuación, la figura 13 expone un ejemplo de codificación.

Figura 13. Ejemplo pantalla codificación de mensajes según foco y tipo

Producto 1						Referido a cada "mensaje de feedback" dentro de la emisión valorativa																					
						FOCO Y TIPO																					
D	P1	E	FF	TMF		VERIFICACIÓN C				ELABORACIÓN C				VERIFICACIÓN T				ELABORACIÓN T				VERIFICACIÓN P		ELABORACIÓN P			
						VCF	VCC	ECE	ECCM	ECCM	ECF	ECP	ECR	VTF	VTC	ETE	ETF	ETR	ETR	ETP	ETC	VPF	VPC	EPR	EPP	EPC	
1	A1	P1-A1	E1: 20/12/2013	FE1: 8/1/2014	2		1							1													
2	A2	P1-A2	E1: 20/12/2013	FE1: 8/1/2014	4		1							2	1												
3	A3	P1-A3	E1: 20/12/2013	FE1: 8/1/2014	4	1	1							1	1												
4	A4	P1-A4	E1: 20/12/2013	FE1: 8/1/2014	6		2							2	2												

D: destinatario  
 P1: producto 1  
 E: entrega trabajo por parte del alumno  
 FF: fecha entrega feedback  
 TMF: total mensajes de feedback

VCF Valoración favorable de contenido  
 VCC Valoración crítica de contenido  
 ECE Correcciones y explicación sobre errores de contenido  
 ECCM Comentario u orientación de mejora  
 ECF Proporciona contenido a través de fuentes externas  
 ECR Requerimientos sobre contenido  
 VTF Valoración favorable de la tarea  
 VTC Valoración crítica de la tarea  
 ETE Proporciona correcciones y explicación sobre errores en la construcción de la tarea  
 ETF Proporciona fuentes externas para la elaboración de la tarea  
 ETR Recordatorio y orientación de tarea  
 ETP Propuesta de revisión  
 ETC Petición de clarificaciones  
 VPF Valoración favorable de las reglas de participación  
 VPC Valoración crítica o negativa de las reglas de participación  
 EPR Recordatorio y explicación sobre las reglas  
 EPP Propuesta de revisión  
 EPC Petición de clarificaciones sobre las reglas

Por último, cabe mencionar que, con el objetivo de dar fiabilidad y consistencia a nuestro análisis, hemos utilizado un protocolo de análisis por pares. Las dos investigadoras se dispusieron a identificar y analizar las emisiones valorativas y mensajes de feedback, para posteriormente codificarlas según el foco y el tipo. Las investigadoras se reunieron periódicamente para contrastar la codificación, negociar y llegar a acuerdos, solicitándose en algunas ocasiones la ayuda de un tercer juez para resolver las discrepancias cuando no se alcanzaba un consenso entre los miembros.

### ***Etapa 3***

Esta etapa tenía como objetivo la codificación de los datos del cuestionario - de preguntas cerradas-, que pretendía recoger información en cuanto al grado de satisfacción de los estudiantes respecto al feedback virtual recibido. Para llevar a cabo tal tarea, a las respuestas de cada ítem se le asignaron valores numéricos de acuerdo con la escala Likert que comprendía cinco niveles (1: muy insatisfecho; 2: insatisfecho; 3: poco satisfecho; 4: satisfecho; 5: muy satisfecho). Posteriormente se organizaron los datos en una tabla Excel y se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo, calculando la media y la desviación típica de cada uno de los ítems que conforman las secciones del cuestionario (ver figura 14).

Además, se codificaron los datos de las dos preguntas abiertas incorporadas en el cuestionario agrupando las respuestas en base a las categorías que se consideran, asignándose códigos numéricos a cada categoría.

Figura 14. Ejemplo pantalla codificación cuestionario percepciones estudiantes

A	SECCIÓN 1: Tipo				SECCIÓN 2: Contenido					SECCIÓN 3: Te y Ti			SECCIÓN 4: Utilidad			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	5	4	5
2	4	5	4	5	4	4	4	5	5	4	4	4	5	4	4	4
3	5	5	4	5	5	5	4	5	4	5	5	4	5	5	5	5
4	4	4	4	4	3	4	4	3	5	4	3	5	3	4	4	3
5	5	5	3	4	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5
6	5	5	5	5	4	3	5	2	5	3	4	4	4	4	3	4
7	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	4	5	5	4	5
8	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	3	4	5	3	4	3
9	4	5	4	5	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	5	5
10	4	4	3	5	5	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4
11	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
12	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
13	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	5	5	5	5
14	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4
15	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	5	5	5	5
16	4	4	4	3	4	3	5	4	4	3	3	4	4	3	3	3
17	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	4	3	4	3
18	4	5	4	5	3	3	4	3	5	4	3	3	4	5	5	4
19	4	4	3	4	3	4	4	4	3	3	3	4	3	3	4	4
20	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	3	4	4	5	4	5
21	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
22	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4
23	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
24	4	4	4	4	4	5	4	5	5	4	5	4	4	4	5	5
25	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	4
X	4,2	4,4	4,0	4,3	4,1	4,1	4,2	4,2	4,2	3,9	3,8	4,1	4,3	4,2	4,3	4,2
D.T	0,6	0,5	0,5	0,6	0,7	0,7	0,5	0,8	0,6	0,7	0,7	0,5	0,6	0,7	0,6	0,7

N=25 (94%)  
A: Alumno  
Te y Ti: Temporalidad y timing

## 4.6 Síntesis del capítulo

Antes de dar paso a nuestro estudio empírico, presentamos a modo de síntesis las principales decisiones metodológicas expuestas en este capítulo:

1. Realizar un estudio cualitativo de casos en profundidad, en este caso, las prácticas de evaluación con apoyo de las TIC que llevan a cabo dos profesoras de educación secundaria postobligatoria.
2. Estudiar las prácticas de evaluación considerando dos niveles de análisis: el estudio de las concepciones de las profesoras y sus prácticas evaluativas con uso de TIC (primer nivel), y, por otra parte, el análisis del feedback virtual y las percepciones de los estudiantes (segundo nivel).
3. Realizar una entrevista inicial a las profesoras para recabar información acerca de sus concepciones sobre evaluación y feedback y el diseño de las SD en Moodle y

Wiki; recoger información sobre la práctica evaluativa y feedback virtuales en Moodle y Wiki; realizar una entrevista final a las profesoras para obtener información sobre la práctica evaluativa concretada; y por último, aplicar un cuestionario de satisfacción a los estudiantes para conocer sus percepciones sobre el feedback virtual recibido.

4. Utilizar el modelo para el estudio de las prácticas de evaluación (Coll, et al., 2012), incluyendo los usos formativos de las TIC propuestos por JISC (2014).
5. Utilizar el modelo de análisis de Coll y Remesal (2009) para el estudio de las concepciones del profesorado, incorporando dos nuevos elementos clave: el feedback formativo y el uso de las TIC.
6. Utilizar el modelo para el estudio del feedback en entornos virtuales (Coll et al., 2014) incorporando las dimensiones de modalidad y el timing.
7. Realizar un análisis de contenido de las entrevistas para conocer las concepciones de las profesoras sobre la evaluación y el feedback con uso de TIC y un análisis de contenido de la información recogida en Moodle y Wiki sobre la práctica evaluativa concretada. Llevar a cabo un análisis de contenido del feedback virtual y un análisis estadístico descriptivo de los cuestionarios de satisfacción, en los datos del segundo nivel.
8. No pretender generalizar nuestros resultados, pero sí obtener algunas orientaciones para la mejora de las prácticas evaluativas y entrega de feedback con uso de TIC en el contexto analizado.



## **CAPÍTULO V    RESULTADOS DEL PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS. CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES Y PRÁCTICA EVALUATIVA CON USO DE TIC**

5.1	Resultados caso 1 .....	85
5.1.1	Concepciones sobre la evaluación, el feedback y el uso de las TIC caso 1 .....	85
5.1.2	Caracterización del programa y las situaciones de evaluación con uso de TIC caso 1 .....	97
5.1.2.1	Programa evaluativo para el ciclo formativo en educación infantil de segundo grado del caso 1 .....	97
5.1.2.2	Situaciones de evaluación identificadas en la SD (unidad formativa 3) caso 1 .....	102
5.1.3	Congruencias y discrepancias entre las concepciones y la práctica evaluativa caso 1 .....	109
5.2	Resultados caso 2 .....	117
5.2.1	Concepciones sobre la evaluación, el feedback y el uso de las TIC caso 2 .....	117
5.2.2	Caracterización del programa y las situaciones de evaluación con uso de TIC caso 2 .....	126
5.2.2.1	Programa evaluativo para primero de bachillerato caso 2 .....	126
5.2.2.2	Situaciones de evaluación identificadas en la SD caso 2 .....	130
5.2.3	Congruencias y discrepancias entre las concepciones y la práctica evaluativa caso 2 .....	137
5.3	Síntesis resultados del primer nivel de análisis .....	144



En el siguiente capítulo presentaremos los resultados del primer nivel de análisis, referido al estudio de las concepciones sobre la evaluación, la práctica evaluativa y su posterior contraste respecto al caso 1 y caso 2, terminando con una síntesis de los resultados más relevantes.

## 5.1 Resultados caso 1

### 5.1.1 Concepciones sobre la evaluación, el feedback y el uso de las TIC caso 1

En el presente apartado presentamos los resultados que se desprenden del análisis de contenido de la entrevista inicial realizada a la profesora 1, en relación con las cuatro dimensiones mencionadas en el capítulo de metodología que pueden tender hacia el polo pedagógico o social: 1) concepciones sobre la evaluación y feedback en el aprendizaje con uso de TIC; 2) concepciones sobre la evaluación y feedback en la enseñanza con uso de TIC; 3) concepciones sobre la evaluación y feedback en la certificación uso de TIC; 4) concepciones sobre la evaluación y feedback en la rendición de cuentas con uso de TIC. A continuación, daremos a conocer el detalle de los resultados por dimensión y según el polo al que tienden las concepciones de las profesoras.

#### ***Concepciones sobre la evaluación y feedback en el aprendizaje con uso de TIC***

En relación con esta dimensión, constatamos que las creencias de los pensamientos de la profesora se dirigen hacia el polo pedagógico y hacia el polo social. Desde el polo pedagógico, en relación con el objeto de la evaluación con uso de TIC, la profesora afirma que:

“Lo que se debe evaluar es si han conseguido hacer suyos los objetivos que nosotros habíamos previsto, es decir, conocimientos, competencias, aptitudes”.

Igualmente, manifiesta que el objeto del feedback ofrecido a través de las TIC pueden ser contenidos de un examen, pudiendo el feedback servir por una parte a la función acreditativa de la evaluación al informar resultados finales y por otro lado, servir a la función pedagógica de la evaluación al adquirir diversos formatos, tales como marcaciones o anotaciones en formato pistas o petición de clarificaciones a través de Moodle. Refiriéndose a este punto la profesora comenta:

“Se puede dar feedback sobre cualquier cosa, se puede dar sobre los exámenes... yo luego de aplicar el examen les muestro el examen y las pautas de corrección para que vean qué deberían haber puesto de los contenidos, por ejemplo si es un examen redactado y veo faltas de ortografía, les marco la falta, pero les doy una pista, una marca por ejemplo, les redondeo el error cuando falta un acento para que ellos vean que tienen que hacer algo, para que se esfuercen, porque sino dicen “esto ya ni me lo miro”, esto lo hago para que hagan el esfuerzo de revisar. Cuando es problema de redacción, les digo “vigila la redacción, esto no queda claro, no se entiende”, esto por ejemplo lo hago a través de Moodle. Otras veces copiamos una frase y les decimos, “esto no queda claro, no sabemos qué quieres decir”. Sobre la participación de

los estudiantes no se da feedback, eso no, porque mis clases son muy participativas, yo hablo y ellos hablan, al contrario, es un ciclo donde preguntan mucho”.

En cuanto a la finalidad de la evaluación con uso de TIC, la profesora expresa que:

“Se puede evaluar con todas las finalidades, con la formativa y la sumativa, con la finalidad de ir comprobando cómo van funcionando los aprendizajes, cómo va funcionando el proceso, con la finalidad de guiar en el camino, para acreditar que se han conseguido los objetivos esperados”.

Y afirma que se puede entregar feedback con uso de TIC:

“para adquirir aprendizajes y mejorarlos”.

En lo que concierne al apoyo de las TIC para la evaluación, éstas permiten ofrecer virtualmente ejemplos a los estudiantes o una representación de lo que se debe hacer para desarrollar la tarea, por lo cual la profesora afirma:

“En cualquier actividad, es más inmediato, tú me das un trabajo y yo te lo puedo corregir virtualmente, es más rápido, y aparte tú estás viendo en tu propio trabajo los aspectos a mejorar, o incluso puedo ofrecerte ejemplos de lo que hacen tus compañeros, para que veas cómo se hace. Esto a través de Moodle”.

Por otra parte, la profesora manifiesta que el uso de TIC para evaluar puede favorecer el aprendizaje siempre y cuando los estudiantes tengan un conocimiento previo en su uso, ayudándoles a adquirir conocimientos de diverso tipo y a sentirse más competentes en su proceso de aprendizaje.

“Yo pienso que los favorece (refiriéndose a si las TIC favorecen el aprendizaje), es verdad que necesita un aprendizaje previo en el uso de las TIC y ese aprendizaje previo es el que provoca que sean reticentes, pero una vez que lo han conseguido aprender, primero que se sienten ellos más competentes, y segundo, que les favorece conseguir más aprendizajes de diverso tipo y el uso de más herramientas tecnológicas. En el momento en que pierden el miedo al ordenador, pierden el miedo a otras herramientas del ordenador. Así se sienten más competentes”.

Por otra parte, en cuanto al feedback virtual, la profesora comenta que éste facilita la adquisición de un aprendizaje más profundo:

“Claro, les hace aprender más, el aprendizaje se hace más profundo porque digamos que hay una constante revisión de lo que hemos aprendido”.

Así también el feedback permite la autorregulación del estudiante:

“Claro, no es sólo la responsabilidad del profesor, y con el feedback que hace el profesor de las tareas que realiza el estudiante, el estudiante puede adaptar su proceso de aprendizaje, autorregularse” (refiriéndose a la pregunta si el estudiante es responsable también en su aprendizaje”).

Asimismo, el feedback con apoyo de las TIC tienen la potencialidad de informar sobre los aspectos que hay que mejorar a través de pistas, permitiendo la posibilidad de mejorar el trabajo del estudiante y demostrar esas mejoras en una segunda entrega futura.

“Cómo doy este feedback... pues voy diciendo: “este aspecto habría que haberlo trabajar un poquito más”, pero no doy la respuesta exacta, entonces les doy pistas para que ellos si quieren pueden rehacer la evaluación de una segunda entrega con los aspectos que yo le digo mejorados...Entonces esto a ellos les supone seguir con el proceso de aprendizaje, entonces, cogen mis retroalimentaciones, vienen, me preguntan, pues podríamos hacerlo, entonces siguen con el proceso, me hacen una segunda entrega, lo corrijo, pero ya no podrían corregirlo más...”.

Además, el uso de las TIC facilita la entrega y la inmediatez temporal del feedback, ya que es posible ofrecerlo desde cualquier lugar a través de anotaciones para que los estudiantes mejoren sus productos.

“Sí, mucho (refiriéndose a si considera que las TIC son útiles para entregar feedback) por lo que te he dicho antes, porque puedes coger el documento y ponerle anotaciones, le puedes decir qué es lo que tendría que trabajar más, esto inmediatamente accediendo desde cualquier lugar. Entonces das la información y pueden luego volver a utilizar esa información para recuperar, para rehacer el trabajo”.

Desde el polo social y respecto a la conceptualización de la evaluación con uso de TIC, la profesora manifiesta en la entrevista que la evaluación comprueba que la situación de enseñanza y aprendizaje se vaya dando de la manera prevista a través de evaluaciones iniciales, durante el desarrollo y acreditativas con uso de TIC, por ejemplo a través de la plataforma Moodle. De este modo la profesora concibe que:

“Evaluar es comprobar que se están dando los aprendizajes de la manera que estaba prevista previamente, es decir, que la situación de enseñanza y aprendizaje está yendo por el camino que yo tenía previsto. Por esto, hago evaluaciones iniciales, (para saber qué sabemos de los temas que se evaluarán), formativas a través de Moodle para ver el proceso de aprendizaje (para ver las ayudas necesarias) y luego la sumativa con exámenes teóricos de los contenidos que son de corrección automática y luego un trabajo para aplicar lo que han aprendido en la misma plataforma”.

### **Concepciones sobre la evaluación y feedback en la enseñanza con uso de TIC**

En esta dimensión, el pensamiento de la profesora se inclina de manera pura hacia el polo pedagógico.

La profesora caso 1 concibe una relación entre la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje, puesto que la evaluación informa no sólo sobre el nivel de aprendizaje de los estudiantes sino también sobre la capacidad de enseñanza del profesor, específicamente da a conocer si el profesor ha entregado a los estudiantes todos los conocimientos necesarios dispuestos en el currículum.

“Claro que sí (refiriéndose a si ve una relación o no entre la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje). Esto porque la evaluación quiere informar acerca del nivel de aprendizaje de los estudiantes, pero también está evaluando la capacidad de enseñanza de los profesores. Sobre todo en la secundaria hablamos de gente que tiene que ir a la selectividad o personas como que hacen ciclos formativos y que luego necesitan nota para entrar a la universidad, entonces también se evalúa la tarea docente. Estamos ligados por la necesidad de enseñar al estudiante, porque consideramos que es importante que aprendan...”.

Así también, la profesora añade que la evaluación:

“ayuda en el proceso de enseñanza y aprendizaje, si vas bien o no vas bien, si les va quedando claro, si tú necesitas reforzar más en un sitio o en otro, para que puedan adquirir nuevos conocimientos en la aplicación y para certificar”.

En cuanto a los destinatarios de la evaluación y feedback con apoyo de las TIC, la profesora menciona que es importante evaluar el conocimiento individualmente, pero también de forma grupal, aunque esta última modalidad acarree ciertas dificultades como por ejemplo que un estudiante trabaje más que otro, o que algunos estudiantes no aporten el material solicitado. Al respecto la profesora explica que en su asignatura:

“Tiene que haber siempre una nota individual mínimo o dos, y una o dos de trabajo de grupo. Y si es posible, trabajo en pequeño o grande grupo y con exposiciones, porque de esta manera intentamos salvar, lo mismo que en los exámenes, intento hacer una parte test y una parte de pregunta abierta, no muy extensa para favorecer todas las capacidades diferentes que tienen los estudiantes. Pero considero que es importante evaluar el trabajo individual por el propio trabajo, de los conocimientos que tiene la persona, pero también el trabajo en grupo. Se dan siempre casos de problemas de trabajo en grupo, de que uno trabaja más que otro, uno invierte más, que no aportan material, que a la hora de presentar el trabajo escrito lo presentan con más faltas, pero por tanto, lo que se evalúa es la capacidad de gestionar el trabajo en grupo, de manera que lo que no intento es penalizar al que trabaja más y favorecer al que no trabaja, es justamente que ellos aprendan a autogestionarse, por eso hay que obligarles a que sepan gestionar su trabajo en grupo porque es con lo que se van a encontrar en la vida diaria. (refiriéndose a la pregunta: a quién puede evaluarse)”.

Por lo que se refiere a la fuente de la evaluación y el feedback con uso de TIC, ésta se centra principalmente el profesor, quien es la persona encargada de evaluar, dar feedback, observar y estar pendiente de las necesidades de los estudiantes; así también, los estudiantes son agentes de evaluación y feedback:

“Yo pienso que debe evaluar el profesor y los propios compañeros... por lo tanto, ellos mismos sacan conclusiones, se autoevalúan, hacen exposiciones y pido al resto comentarios para ver si han entendido o han quedado cosas por aclarar y así aprendemos todos y luego, la evaluación del profesor que es el experto, que se hace muchas veces en línea a través de Moodle”.

Y además añade:

“Yo pienso que lo mismo que en la evaluación, el feedback con uso de TIC lo da quien evalúa, entrega feedback, quien observa, quien está pendiente de las necesidades de los estudiantes, en este caso el profesor, pero también pueden dar el feedback los compañeros cuando presentan una exposición, diciendo lo que no sabían o no han hecho y así comprueban sus resultados con lo que han hecho. Yo tengo alumnas que dicen: “es que no sé por qué he puesto esto, porque yo sé que la buena es la que tú dices o yo quería ponerlo, pero es que me he equivocado y he puesto otra cosa o a mí me pasa que a la hora de explicarme me doy cuenta que no se entiende lo que he dicho”.

En cuanto a la modalidad de la evaluación la profesora reconoce la posibilidad de evaluar de manera escrita por medio de las TIC y verbalmente de manera presencial, además concibe que los estudiantes pueden colaborar en el diseño de actividades evaluativas. En cuanto a esta idea la profesora resalta:

“Se puede evaluar de diversas formas, por ejemplo, de manera teórica haciendo exámenes tipo test online. Dependiendo del contenido, también puede evaluarse una redacción, trabajos

prácticos donde tengan que aplicar sus conocimientos y subirlos a la plataforma; también de manera escrita, haciendo que los estudiantes elaboren trabajos donde haya una pequeña investigación que luego tienen que exponer. También se puede evaluar el diseño de actividades por parte de los estudiantes pidiendo que los demás las desarrollemos, para ver si se consiguen los resultados que ellos tenían previstos”.

Y añade respecto a la modalidad del feedback virtual

“se puede dar de manera oral, de manera escrita, a través de correo por ejemplo”.

Pero también manifiesta que el feedback puede entregarse a través de mensajería Moodle, lo cual se considera muy útil ya que sirve de repositorio para guardar las retroalimentaciones. En relación con esta idea la profesora menciona:

“Yo pienso que de cualquier tecnología, por ejemplo, mediante Moodle, ha habido gente que ha tenido problemas diciendo que no les funciona el ordenador, me envían el trabajo por correo, entonces, intento dar, aunque me hayan enviado el trabajo por correo, intento dar el feedback por el Moodle, porque así también yo lo tengo guardado”.

Por otra parte, la profesora da a conocer que se debe evaluar en todo momento, desde el principio de una secuencia didáctica hasta el final, por ello la evaluación tiene que ser continua y posibilitar la realización de muchos trabajos y exámenes. Así también, concibe la ayuda que presta la evaluación para realizar cambios en la enseñanza, reforzar y modificar contenidos:

“Ahora con la LOE, todo es evaluación continua, entonces se hacen muchos exámenes, muchos trabajos. Evidentemente también me sirve para modificar la enseñanza, porque a veces empiezo a explicar algo y me encuentro que ya lo han hecho en otra asignatura y ya lo tienen claro, sobre todo en las TIC, los estudiantes vienen ahora con más conocimientos y antes uno tenía que explicar mucho más cómo funcionaban los ordenadores, cómo tenían que hacer los foros, entonces ya tienen los conocimientos previos que me puedo saltar, pero en cambio puede ser que no vayan entendiendo, entonces modifico, porque sé que algo no queda claro, entonces les hago una actividad práctica, les doy ejemplos, actividades para aclarar la temática”.

Por otro lado, la profesora refuerza la idea de la evaluación como un proceso continuo, cíclico en el sentido de que los estudiantes entregan sus productos, ella corrige y si es necesario adapta su instrucción a las necesidades de los estudiantes, finalmente éstos mejoran sus errores para llevar a cabo una nueva entrega de sus trabajos. Refiriéndose a esta idea la profesora comenta que se debe evaluar:

“en todo momento, depende cuándo hagas la actividad. Yo hago una evaluación inicial para saber cómo estás, vamos haciendo cosas, me van entregando cosas en la plataforma, yo te las voy corrigiendo, tú me las vuelves a entregar, al final hacemos una prueba final o un trabajo final. Se debe evaluar en todo momento, desde el principio hasta el final, no es lo mismo evaluar entendiendo que no quisiera hacer exámenes y pruebas que observar, ver, preguntar, para intentar adaptar lo que estás explicando. Yo explico todos los años lo mismo, pero nunca explico igual porque las personas que tengo adelante no son las mismas, son diferentes”.

Asimismo, esta continuidad debe estar presente también en la entrega de feedback, el cual debe ofrecerse en todo momento:

“Yo lo daría durante el proceso, a medida que vamos teniendo productos y luego al final, en el resultado final”.

Igualmente, la profesora menciona en la entrevista que la evaluación con uso de TIC debe tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y los objetivos que se persiguen y vuelve a recalcar la flexibilidad de la evaluación para adaptarse a los estudiantes, y la importancia de que sea objetiva al momento de informar a los estudiantes acerca de cómo está yendo su aprendizaje:

“Evidentemente hay que tener en cuenta los conocimientos previos, pero no podemos obviar las metas, es decir a dónde tenemos que llegar, esto es muy importante, no podemos decir que vaya aprendiendo sin saber a dónde queremos que llegue, me refiero a los objetivos de aprendizaje últimos. Hablo de los objetivos que se proponen en el currículum, porque tenemos que entregar las mismas herramientas a los estudiantes para que tengan las mismas posibilidades. No puede ser que como éste iba más lento llegue hasta el tema tres y el otro haya llegado al tema seis. Todos tenemos que llegar hasta el tema seis. Entonces ahí tenemos que adaptar igual la profundidad de los objetivos, es decir, debe ser también flexible, adaptable, pero teniendo claro que todos tienen que llegar al mismo sitio. Intentar homogeneizar la homogeneidad. Entonces, tenemos que adaptarnos o intentar flexibilizar, poder adaptarnos al máximo de estudiantes, a las experiencias previas diferentes. También la evaluación tiene que ser objetiva, tiene que dar información a los estudiantes sobre qué es lo que está yendo bien y qué es lo que está yendo mal...”

Por otro lado, la profesora manifiesta la importancia del diseño de la evaluación con uso de TIC en base a los objetivos que se proponen, lo cual permite el análisis de la efectividad de las actividades diseñadas, su modificación y su valoración de acuerdo a cómo se van adecuando a las necesidades de los estudiantes. De ahí la importancia que da al diseño de actividades prácticas que le ayuda también a observar si los estudiantes están desarrollando o no las capacidades que requieren para certificarse.

“Cuando propongo una actividad me propongo qué objetivos son los que tengo, entonces intento diseñar la actividad para que considere trabajar esos objetivos, esa es una de las partes que se evalúa del docente, el diseñar una actividad que realmente trabaje los objetivos que está proponiendo trabajar. Entonces, luego mientras los estudiantes realizan la actividad intentamos valorar si se necesitan más ayudas o rehacer la pregunta, la propuesta de actividad, que la actividad se adecúe realmente a lo que pretendemos...Una vez tenemos claro que esa actividad cumple los objetivos, entonces cómo podemos hacer para valorar si realmente se están cumpliendo esos objetivos, qué es lo que tenemos que observar, qué es lo que tenemos que preguntar, qué es lo que tenemos que pedir, para que los estudiantes puedan certificar, demostrar que están adquiriendo esas capacidades esos objetivos, esos procedimientos, o lo que sea, esos contenidos. Por eso mi pauta de evaluación cada vez es más rica y es más diferente, porque añado cosas que me han dicho los estudiantes, que me han sorprendido, que no me había esperado y que incluso habíamos hablado en clases...”

Además, la profesora expresa su percepción positiva respecto a la utilidad que le prestan las TIC a la hora de evaluar y entregar feedback y da a conocer diferentes usos, entre ellas: el uso del Blog, el cual no recomienda porque requiere mucho trabajo por parte del profesor; el uso de Moodle para la aplicación de test con corrección automática, el cual sí recomienda porque permite que los estudiantes conozcan sus resultados en el momento, ahorra tiempo al profesor ya que puede corregir desde cualquier lugar, no hay necesidad de utilizar papel, permite dar feedback inmediato y añadir notas en el documento entregado por los

estudiantes. También menciona el uso de foros electrónicos para contestar preguntas, el cual no recomienda porque es muy complicado de aplicar:

Yo sé que se intentó hacer pruebas de Blog para que los estudiantes intervinieran, pero la verdad es que a mí no me fue bien, a mí me suponía mucho trabajo de control de cuándo entran y que entraran fuera de los horarios del curso...Yo sé de profesores que les piden que los estudiantes entren a foros, que contesten preguntas, diseñen actividades para que desarrollen otros estudiantes. Entonces cuelgan actividades en el campus virtual para que las hagan otros estudiantes. Yo recomendaría todos los usos, porque lo que tienen las TIC es que es muy motivador, que les gusta mucho, entonces sí es verdad que tiene un trabajo previo al principio, sobre todo para el que no domina la informática y además necesitas unos recursos, tener internet, ordenador, pero bueno, en algunos casos se necesita cámara, pero considero que el resultado es muy bueno, entonces yo hago exámenes por internet (Moodle), pero si no lo hay es un problema enorme, pero es bueno este uso, porque ellos ven los resultados en el momento, pueden comprobar cuáles son sus respuestas erróneas, digamos que ellos tienen el control y al profesor le permite cambiar de orden las preguntas. Este uso lo recomendaría. El uso de los foros creo que para el profesor es muy complicado”.

Siguiendo con las ventajas que le prestan las TIC a la hora de entregar feedback, la profesora comenta que le permite conocer el proceso de aprendizaje del estudiante, y si éste usa el feedback o no. Además, el hecho de que el feedback sea ofrecido virtualmente le permite a ella acceder a él desde cualquier lugar. Refiriéndose a este punto la profesora afirma:

“Por supuesto, el feedback me ayuda a saber el proceso de los estudiantes, si van usando el feedback que les voy dando para corregir sus trabajos. Todo queda registrado en la plataforma y puedo acceder desde cualquier lugar, pudiendo entregar feedback en los mismos trabajos que los estudiantes cuelgan (refiriéndose a las ventajas para el profesor que contempla el feedback con uso de TIC)”.

A pesar de la utilidad que le pueden ofrecer las TIC al momento de evaluar y entregar feedback, la profesora menciona en la entrevista algunas dificultades que pueden presentarse, por ejemplo, problemas de conexión a internet, errores en la utilización de herramientas, la seguridad y el plagio por parte de los estudiantes, ya que éstos pueden prestarse las correcciones hechas por la profesora, razón por la cual la profesora prefiere corregir en papel y posteriormente dar feedback virtualmente. En cuanto a estas creencias la profesora comenta:

“Normalmente las dificultades son los recursos, uno se pone a pensar que aquel día no haya ningún problema de ordenador, que no haya problema de internet, que el estudiante no se haya equivocado y me haya enviado el trabajo sin querer. También preocupa la seguridad, pero no tanto de que entren en el Moodle sin tener permiso que es lo que puede pasar, porque se pueden prestar las contraseñas, no tanto esto, sino porque los productos son en formato digital y entonces es muy fácil utilizarlos y pasarlos con correcciones (plagio). Si está en papel, se tienen que hacer una fotocopia y las modificaciones las tienes que hacer tú, pero si está en formato digital, es que ya lo tienes todo hecho”.

### **Concepciones sobre la evaluación y feedback en la certificación con uso de TIC**

Esta dimensión se ve conformada por pensamientos que se apoyan en ambos polos a la vez.

Desde un polo pedagógico, la profesora cree que al momento de certificar sólo en casos excepcionales se deben considerar aspectos cualitativos del estudiante, como por ejemplo su implicación en el trabajo de la asignatura. En este sentido la profesora comenta:

“También hemos tenido casos de estudiantes que han llegado muy justitos, pero tienen gran capacidad de implicación, de aprendizaje, motivación, voluntad, a estos se les ha certificado, a lo mejor hay otros que llegan justitos, pero que tienen poca implicación, entonces a estos no se les certifica, se considera que se les debe dar otra oportunidad (repetir el examen)”.

Desde un polo social de la evaluación, la profesora cree que se deben evaluar conocimientos, pero a la vez capacidades o competencias de manera práctica con apoyo de las TIC. Al mismo tiempo, manifiesta la presión que existe en el centro por certificar normativamente:

“Te explico, la evaluación normativamente nos obliga a certificar que esa persona tiene los conocimientos. Evidentemente, de las asignaturas que pasan de primero a segundo necesitan tener conocimientos previos para superar los objetivos, pero además, consideramos que es importante que las personas tengan esos conocimientos para poder trabajar y desarrollar su trabajo en la vida diaria. Entonces, es tanto certificación física de que te dan un título como capacitación de que la persona es capaz de hacer ciertas cosas, como competencias. Estamos hablando de nivel teórico y práctico...Por eso digo yo que la evaluación tanto inicial, formativa y la final, nos sirve para ver cómo están yendo con estas actividades prácticas. Porque al hablar tú puedes preguntar “¿queda claro?” y ellos te van diciendo “sí”, y luego te pones a verlo y no lo tienen tan claro. Entonces son actividades prácticas donde tienen que aplicar el conocimiento, por ejemplo, a través de Moodle tú vas viendo si realmente lo han adquirido, lo tienen claro o no, o han entendido algo contrario a lo que estás diciendo, eso es lo que pasa, que dices “a ver, te estoy diciendo que no, o te estoy diciendo que sí, ¿vale?””

Por otro lado, al momento de acreditar no se considera el proceso del estudiante, se tienen mayoritariamente en cuenta aspectos cuantitativos. Esta situación queda plasmada al ver que los trabajos finales constituyen el 90% del promedio final, mientras que a los aspectos cualitativos del estudiante sólo se le otorga el 10%. Respecto a esta idea la profesora afirma:

“No tengo nota del proceso, si han trabajado más o trabajado menos. Sólo tenemos en cuenta la actitud al final, es un 90% contenidos y 10% de actitud. Entonces ves gente que sí se esfuerza mucho y no llega, entonces le ayudas un poquito. Estamos hablando de chicos mayores de 18 años. Entonces mientras me hacías el trabajo no tengo en cuenta si lo has hecho muchas veces o pocas, te voy a puntuar sólo el trabajo final, pero yo ya me he organizado la asignatura, de manera que me estoy haciendo pequeñas partes”.

Además, respecto a considerar aspectos cuantitativos del estudiante en la acreditación la profesora añade:

“En la enseñanza superior no se tiene que tener en cuenta cuánto les ha costado, es decir, a mí no me vale que haya estudiado 5 horas, la cuestión es: “lo sabes o no lo sabes”. Es el resultado, “lo sabes hacer o no”. El proceso se evalúa de manera que consigamos llegar al logro de los resultados esperados, pero lo que acredita ese resultado es la prueba final, es decir, que a nosotros lo que nos interesa en la educación secundaria y postobligatoria (en la primaria es el proceso lo que va a importar más) certificar que tú estás capacitado para hacer esta actividad. Lo que interesa es que tú demuestres que tienes estos conocimientos, que tienes estas aptitudes, si yo te voy a encomendar que me diseñes una actividad, voy a ver que tú sepas diseñarla independientemente si te ha costado 10 o 15 horas de trabajo, que eso lo voy a ver, pero para ayudarte a lograr el objetivo, no para valorar el esfuerzo que le has dedicado”.

Así también lo fundamental para la profesora es que los estudiantes logren los conocimientos y aptitudes que se esperan según los objetivos establecidos anteriormente. Al respecto la profesora señala:

“Se debe tener en cuenta si han conseguido de una manera más o menos fiable los objetivos que se proponen, es decir, tú estás acreditando conforme el estudiante es capaz de..., es decir, competencias, todo esto. Entonces, para saber si es capaz tienes que mirar lo que has trabajado en tu materia. Entonces, si tú consideras dentro de tu materia-porque nosotros certificamos por materia, por módulo profesional-, entonces, si dentro del módulo que tú sabes porque tienes el currículum... si sabes que los estudiantes tienen que conseguir objetivos determinados o la mayoría que tú consideras importantes, o si los tienen adquiridos, entonces se les certifica””.

Por otro lado, en relación con las TIC, éstas permiten certificar a través de la aplicación de exámenes virtuales, de los cuales se puede obtener la puntuación inmediata del rendimiento de los estudiantes:

“Sí, a través de exámenes virtuales, ya que es más fácil obtener puntuaciones al instante” (refiriéndose a la pregunta si las TIC apoyan en la certificación de los estudiantes)”.

Pero además la profesora menciona que a través de los exámenes virtuales es posible entregar feedback con información cuantitativa a los estudiantes, uso que recomienda la profesora según su experiencia. En relación con esta idea la profesora menciona:

“Entonces yo hago exámenes por internet, pero si no lo hay es un problema enorme, pero es bueno este uso, porque ellos ven los resultados en el momento (refiriéndose a los estudiantes), pueden comprobar cuáles son sus respuestas erróneas, digamos que ellos tienen el control y al profesor le permite cambiar de orden las preguntas. Este uso lo recomendaría (respuesta referida a los usos de TIC que conoce para evaluar)”.

### **Concepciones sobre la evaluación y feedback en la rendición de cuentas con uso de TIC**

La dimensión evaluación y feedback en la rendición de cuentas se apoya de manera pura en el polo social.

Se aprecia en los pensamientos de la profesora que la información de la evaluación y el feedback con uso de TIC es unidireccional, es decir, se dirige principalmente a los estudiantes y a la escuela por separado. A la familia, no se informa, al ser los estudiantes mayores de edad.

Respecto a la rendición de cuentas dirigida a las familias la profesora afirma su importancia en los niveles de educación secundaria, pero deja de verla relevante en el nivel de postsecundaria dada la mayoría de edad de los estudiantes. Al respecto comenta:

“Como madre creo que se debe informar a las familias... En el caso de mis estudiantes me preocupa poco porque son mayores de edad y ellos saben sus notas en el campus virtual, pero si deciden enseñárselos a sus padres es cosa suya... Si hablamos de un centro de secundaria, de la ESO, que todavía son menores de edad, ahí los padres son los responsables de los estudiantes para que se valore si se necesita una ayuda, un refuerzo, en la familia, extraescolar o lo que sea, porque son los tutores los responsables de los estudiantes, eso lo tengo claro. En la secundaria cuando es postobligatoria, en este caso no se informa a los padres, bueno,

se les entrega un boletín de notas, que son orientativos, pero normalmente los boletines son solamente notas que además no llevan comentarios”.

Respecto a la rendición de cuentas dirigida a los estudiantes, las TIC facilita esta tarea. La profesora señala refiriéndose a esta idea:

“En mi caso, ya te digo, que como son mayores de edad, yo pienso que es una ventaja porque ahorras mucho papel, gestión de papel, de tiempo y de responsabilidades, donde sin las TIC tú la información tienes que darla a los estudiantes, o este estudiante está enfermo y no viene y tienen que darte un resguardo en papel para que demuestren que has visto las notas. Virtualmente cuando el estudiante ha visto sus notas en el campus virtual se te generan unos recibos que te dicen que el estudiante ha accedido a las notas, entonces la verdad es que te ahorras mucha documentación en papel...”

Además, la profesora señala la importancia de informar a los estudiantes individual o grupalmente acerca de sus resultados de aprendizaje a través del feedback virtual, lo cual puede favorecer su autorregulación. En cuanto a esta creencia la profesora comenta:

“A los estudiantes hay que informarles, sobre todo con el feedback para que vayan autorregulándose. Utilizo las TIC para comunicar cualquier cosa a través de la mensajería, porque de esta manera tengo todas las direcciones de correo de todos los estudiantes, y puedo utilizarlo. También utilizo el Moodle para colgar PDF con las notas y para informar a través de las retroalimentaciones a cada grupo, a cada persona. Yo lo intento hacer a través de la propia actividad para que cada estudiante tenga acceso a sus propias notas. Cada persona sabe su nota para evitar comparaciones o cada grupo sabe su nota”.

En cuanto a la rendición de cuentas dirigida a la escuela, la profesora manifiesta que ésta debe estar siempre informada de los resultados de aprendizaje, ya que ello permite evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje y modificarlo según las necesidades del contexto. Para esta tarea, la profesora menciona la utilidad que ofrece el programa Clickedu para informar a la escuela y a los profesores acerca de los resultados de aprendizaje, así por ejemplo, los profesores pueden acceder a las notas, crear boletines, calcular la media y escribir comentarios.

Respecto a esta creencia la profesora afirma:

“En cuanto a la escuela, ésta debe estar informada siempre. Yo soy parte de la escuela, entonces evidentemente se tiene que hacer una evaluación para ver cómo vamos, si estamos fallando en algo, quizás debería hacer revisión de los contenidos, de los procesos, de las maneras de trabajar, de los materiales que ofrece, de cómo se organiza las asignaturas, a lo mejor es sencillamente poner horas de clases en horarios del día donde los estudiantes no están cansados, entonces nos sirve para poder evaluar el propio proceso, pero a nivel institucional... Luego hay un programa que está en el cole donde los profesores tienen acceso a las notas, hasta el año pasado era Clickedu, pero este año lo han cambiado, será otra, no sé cómo se llama porque todavía no la han implementado...”.

Para concluir la presentación de resultados relacionados con las concepciones de la profesora 1, hemos diseñado la tabla 8 en la cual resumimos las creencias sobre la evaluación y entrega de feedback con uso de TIC en torno a las cuatro dimensiones y según el polo al que tienden (polo pedagógico y/o polo social).

Tabla 8. Caracterización de las concepciones de la profesora 1 sobre la evaluación y feedback con uso de TIC

Creencias profesora polo pedagógico	Dimensión	Creencias profesora polo social
<p>- El objeto de la evaluación y feedback (EyF) con TIC son conocimientos, competencias, aptitudes y contenidos</p> <p>Ventajas del uso de TIC para EyF (ayuda para el aprendizaje del estudiante): inmediatez en la corrección, accesibilidad desde cualquier lugar, muestra aspectos del producto a mejorar, permite representarse la tarea con trabajos de compañeros</p> <p>- fortalece el sentido de competencia de los estudiantes y permite adquirir aprendizajes diversos</p> <p>- facilita la adquisición de un aprendizaje más profundo a través de la constante revisión del aprendizaje</p> <p>- posibilita la autorregulación de los estudiantes, informa los aspectos a mejorar en el producto del estudiante a través de futuras entregas</p>	<p><b>Evaluación y feedback en el aprendizaje con uso de TIC</b></p>	<p>- Evaluar es comprobar que se están dando los aprendizajes de la manera que estaba prevista</p>
<p>- Relación entre la evaluación, enseñanza y aprendizaje. La evaluación informa de los aprendizajes de los estudiantes y de la tarea docente para que los estudiantes puedan adquirir nuevos conocimientos y certificarse</p> <p>- La finalidad de la evaluación con uso de TIC es evaluar el proceso de aprendizaje, y evaluar el aprendizaje acreditativamente</p> <p>- Los destinatarios de la evaluación son los estudiantes individual y grupalmente</p> <p>- La fuente de la EyF con uso de TIC son el profesor principalmente y los estudiantes</p> <p>- Modalidad de la EyF con uso de TIC: escrita y oral por medio de test online, plataformas digitales como Moodle, correo electrónico</p> <p>- La EyF con uso de TIC debe estar presente en todo momento, durante el proceso de un trabajo y al final, la evaluación tiene que ser continua, repetir ciclos de evaluación de productos, esto permite la modificación de la instrucción</p> <p>- En la EyF con uso de TIC se deben tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, objetivos de aprendizaje que se adapten a las necesidades de los</p>	<p><b>Evaluación y feedback en la enseñanza con uso de TIC</b></p>	

---

estudiantes para que puedan finalmente certificarse

Ventajas del uso de TIC para EyF (ayuda para la enseñanza del profesor): Uso de Moodle para aplicación de test con corrección automática, se puede corregir y acceder al feedback desde cualquier lugar, no hay necesidad de usar papel, permiten dar feedback inmediato y añadir notas en el trabajo del estudiante, se puede conocer el proceso de aprendizaje del estudiante

Dificultades del uso de TIC para la EyF: problemas de conexión a internet, error en uso de herramientas por parte de los estudiantes, plagio de trabajos por parte de los estudiantes

---

- Al momento de certificar sólo en casos excepcionales se deben considerar aspectos cualitativos del estudiante, como por ejemplo su implicación en el trabajo de la asignatura **Evaluación y feedback en la certificación con uso de TIC** - La evaluación normativamente nos obliga a certificar que esa persona tiene los conocimientos. Presión del centro por certificar

- Al momento de certificar se tienen mayoritariamente en cuenta aspectos cuantitativos (Ponderación promedio final: 90% trabajos, 10% actitud)

- Lo que interesa es que el estudiante demuestre que tiene los conocimientos o aptitudes necesarias según objetivos establecidos

- Las TIC permiten evaluar cuantitativamente y entregar feedback informando respuestas erróneas

---

**Evaluación y feedback en la rendición de cuentas con uso de TIC** - La información de la evaluación y el feedback con uso de TIC es unidireccional (se dirige por separado a la escuela y estudiantes. A las familias no se le informa, ya que los estudiantes son mayores de edad)

- Las TIC permiten rendir cuentas a los estudiantes virtualmente, entregar de calificaciones y feedback a través de una plataforma educativa (Moodle para colgar notas, mensajería o correo para entregar feedback)

- El centro educativo debe estar siempre informado de los resultados de aprendizaje. Potencialidad del programa Clickedu para informar a la escuela y profesores sobre rendimiento de los estudiantes

---

A partir de la tabla 8 es posible situar el conjunto de creencias de la profesora 1 en una concepción mixta indefinida sobre la evaluación y el feedback con apoyo de las TIC al no identificarse una inclinación clara del conjunto de dimensiones hacia uno de los polos (pedagógico o social). En definitiva, es posible observar que la dimensión evaluación y feedback en la enseñanza con uso de TIC tiende de manera pura hacia el polo pedagógico; que la dimensión evaluación y feedback en la rendición de cuentas con uso de TIC tiende de manera pura hacia el polo social; y que la dimensión evaluación y feedback en el aprendizaje con uso de TIC y la dimensión evaluación y feedback en la certificación con uso de TIC se inclinan hacia ambos polos a la vez (polo pedagógico y polo social).

A continuación, presentaremos el detalle de las situaciones de evaluación identificadas en el caso 1 y en cada una de ellas, daremos a conocer los usos formativos de las TIC identificados en cada uno de los momentos evaluativos.

### **5.1.2 Caracterización del programa y las situaciones de evaluación con uso de TIC caso 1**

Dadas las características del modelo de análisis que hemos adoptado, daremos a conocer para cada uno de nuestros casos el programa evaluativo y las situaciones de evaluación que lo conforman, describiendo en cada una de las situaciones los usos de TIC propuestos por JISC (2014) que se presentan en cada uno de los momentos evaluativos.

#### **5.1.2.1 Programa evaluativo para el ciclo formativo en educación infantil de segundo grado del caso 1**

La secuencia didáctica (SD) estudiada corresponde a la unidad formativa (UF) 3: “Intervención en el Desarrollo de la Comunicación y la Expresión Lógico Matemática”, que a la vez forma parte del módulo MP (Módulo profesional) 05 titulado “Expresión y comunicación”. Cabe destacar que el módulo MP05 constituye uno de los seis módulos que componen el ciclo formativo en educación infantil de segundo grado.

La SD llamada en este caso UF 3, contiene 26 horas de clases que se distribuyen entre septiembre y diciembre de 2013 a través de dos núcleos formativos (NF): “El desarrollo del pensamiento lógico matemático” (NF1) y “Recursos y actividades para favorecer el pensamiento y la expresión lógico matemática” (NF2). Como puede apreciarse en la tabla 9, la UF3 está constituida por 26 horas en total (13 horas para el NF1 y 13 horas para el NF2) que se distribuyen en dos horas semanales de clases entre mediados de septiembre y fines de diciembre de 2013 (ver tabla 9).

Tabla 9. Detalle módulo profesional y sus correspondientes núcleos formativos

<b>MP05: Expresión y comunicación UF1 (26 horas/2 horas semanales)</b>				
<b>UF</b>	<b>Título</b>	<b>Horas</b>	<b>Fecha de inicio</b>	<b>Fecha de término</b>
3	Intervención en el desarrollo de la comunicación y la expresión lógico-matemática	26	17/09/13	20/12/13
<b>UF.3. Intervención en el desarrollo de la comunicación y expresión lógico-matemática</b>				
<b>Núcleos formativos</b>		<b>Horas</b>	<b>Fecha de inicio</b>	<b>Fecha de término</b>
NF1. El desarrollo del pensamiento lógico-matemático		13	17/09/13	31/10/13
NF2. Recursos y actividades para favorecer el pensamiento y la expresión lógico-matemática		13	4/11/13	20/12/13

A continuación, en la tabla 10, presentamos los aprendizajes esperados, criterios evaluativos y contenidos de la UF3:

Tabla 10. Aprendizajes y criterios evaluativos de la UF3

<b>UF 3. Intervención en el desarrollo de la comunicación y la expresión lógico-matemática (26 horas)</b>		
<b>NF</b>	<b>Resultados de aprendizaje</b>	<b>Criterios evaluativos</b>
<b>NF1</b> <b>NF2</b>	1.- Planifica estrategias y actividades favorecedoras del desarrollo de la expresión y comunicación lógico-matemática relacionándolas con las características individuales y del grupo al que dirigidas.	<p>1.1 Identifica las características de la expresión lógico matemática en función de la edad de los destinatarios.</p> <p>1.2 Formula objetivos favorecedores del desarrollo de la expresión y de la comunicación lógico-matemática de acuerdo con las características evolutivas de los niños.</p> <p>1.3 Propone actividades favorecedoras del desarrollo de la expresión y de la comunicación lógico-matemática apropiadas a las características evolutivas de los niños.</p> <p>1.4 Define espacios favorecedores del desarrollo de la expresión y de la comunicación lógico-matemática apropiadas a las características evolutivas de los niños.</p> <p>1.5 Establece una distribución temporal de las actividades favorecedoras del desarrollo de la expresión y de la comunicación lógico-matemática para adaptarse a las características evolutivas de los niños.</p> <p>1.6 Elabora propuestas creativas en el diseño de las actividades para la expresión y la comunicación lógico-matemática infantil.</p> <p>1.7 Valora la expresión como elemento esencial para la observación del desarrollo infantil.</p> <p>1.8 Garantiza la utilización de un lenguaje verbal no sexista en la planificación de las actividades expresivas y de comunicación.</p>

---

	1.9 Valora la utilización del lenguaje no verbal como elemento regulador de las interacciones entre educadores o educadoras y los niños.
--	--

---

<b>NF2</b> 2. Selecciona recursos de expresión y comunicación lógico-matemática dirigidos a los niños y las niñas, relacionando sus características con los momentos evolutivos de los destinatarios.	2.1. Identifica los recursos de las diferentes formas de expresión y la comunicación lógico-matemática dirigidos a la población infantil.
	2.2. Identifica las características del recurso.
	2.3. Justifica las posibilidades didácticas y el valor educativo de los recursos seleccionados.
	2.4. Describe las normas de seguridad aplicables a cada recurso.
	2.5. Define los criterios relevantes que en cada recurso permiten seleccionarlo.
	2.6. Relaciona el momento evolutivo de los niños y las niñas con las características del recurso seleccionado.
	2.7. Valora la importancia de adecuar los recursos a las características evolutivas de los niños y niñas.
	2.8. Asume la responsabilidad en la selección y utilización de recursos de acuerdo a principios de sostenibilidad.
	2.9. Utiliza los recursos multimedia y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como mecanismo favorecedor de la expresión y la comunicación lógico-matemática.
	2.10. Valora la necesidad de utilizar los recursos multimedia y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como mecanismo favorecedor de la expresión y la comunicación infantil.

---

<b>NF2</b> 3. Implementa actividades favorecedoras del desarrollo de la expresión lógico-matemática relacionándolas con los objetivos previstos y las estrategias y recursos apropiados.	3.1. Organiza los espacios en función de la actividad y de las características del grupo.
	3.2. Realiza las actividades ajustándose a la planificación temporal.
	3.3. Prepara los recursos materiales propios de la actividad.
	3.4. Elabora materiales que potencian la adquisición y desarrollo de la expresión lógico-matemática en la infancia.
	3.5. Selecciona las actividades de desarrollo de la expresión y la comunicación lógico-matemática aprovechando las ofertas socioculturales del entorno.
	3.6. Respeta los ritmos y las necesidades individuales.
	3.7. Selecciona estrategias de intervención promotoras de un clima de afecto y confianza.
	3.8. Valora la coherencia de la realización de las actividades con la planificación.
	3.9. Responde ante contingencias.
	03.10. Genera entornos de intervención seguros.
	03.11. Valora las expresiones de aproximación al lenguaje gráfico.
	3.12. Asume el papel del educador /a como transmisor / a de los rasgos culturales de la sociedad en la implementación de

---

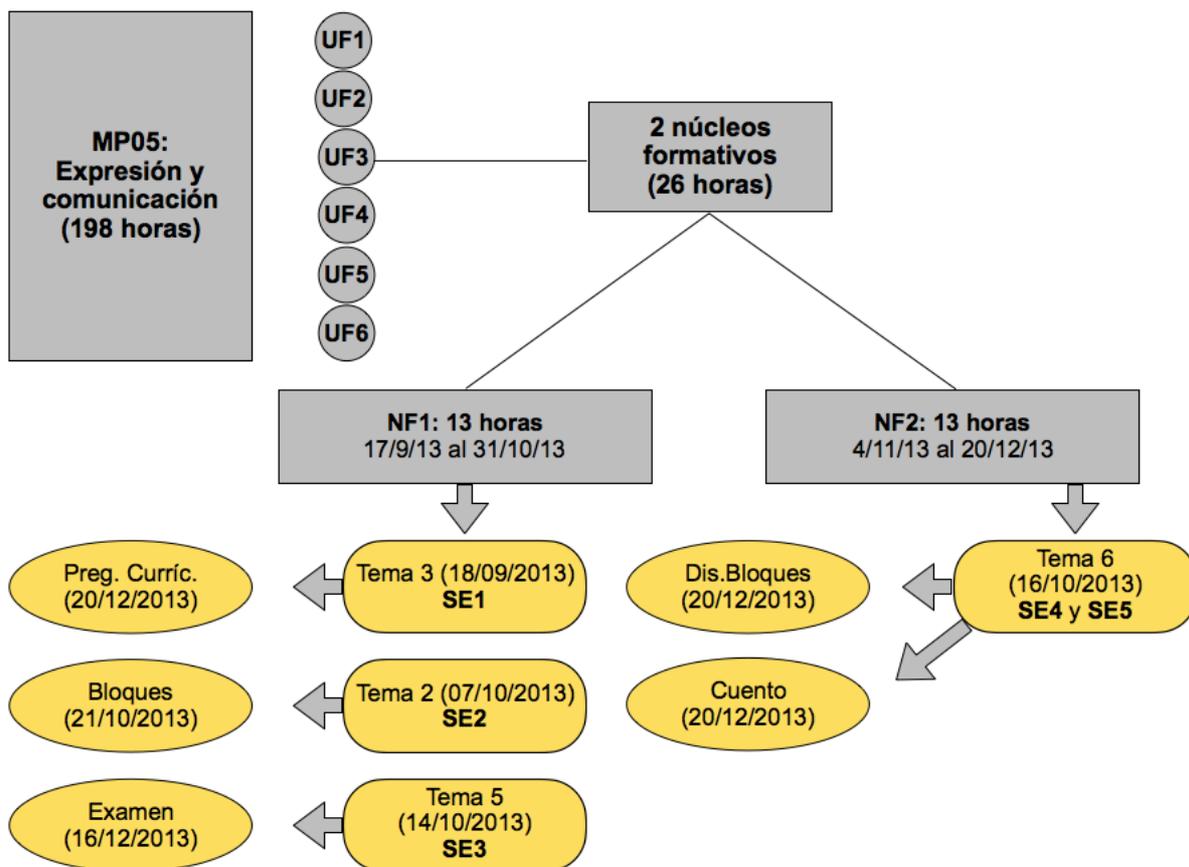
	actividades que favorecen la expresión lógico-matemático en la infancia.
<b>NF2</b>	4. Evalúa el proceso y el resultado de la intervención realizada en el ámbito de la expresión y comunicación lógico-matemática argumentando las variables relevantes y los instrumentos de evaluación.
	4.1. Selecciona los indicadores de evaluación apropiados a las características individuales y la edad del niño / a.
	4.2. Selecciona el instrumento de evaluación apropiado a las características individuales y la edad del niño / a.
	4.3. Elabora instrumentos de observación en el seguimiento de la evolución expresiva y comunicativa lógico-matemática de los niños y de las niñas.
	4.4. Se ha aplicado el instrumento de evaluación siguiendo el procedimiento correcto.
	4.5. Registra los datos derivados de la evaluación en el soporte establecido.
	4.6. Interpreta la información recogida del proceso de evaluación.
	4.7. Identifica las situaciones en las que es necesario la colaboración de otros profesionales.
	4.8. Elabora documentación dirigida a las familias ya otros profesionales.
	4.9. Coopera con otros profesionales en la identificación de las metas evolutivas de la expresión y la comunicación en los niños.
	4.10. Identifica las posibles causas de una intervención no adecuada.

<b>Contenidos</b>	
1.	Planificación de estrategias y actividades favorecedores del desarrollo de la expresión y de la comunicación logicomatemática:
1.1.	El lenguaje logicomatemático en el currículum de educación infantil
1.2.	Teorías sobre la adquisición del lenguaje logicomatemático
1.3.	Mecanismos que intervienen en la adquisición del lenguaje logicomatemático
1.4.	Alteraciones y trastornos en el desarrollo del lenguaje logicomatemático
1.5.	Valoración de la importancia de la comunicación en el desarrollo de los infantes
2.	Selección de recursos de expresión y comunicación logicomatemática dirigidos a los infantes:
2.1.	Recursos didácticos y aplicaciones características para el desarrollo de la expresión logicomatemática en la infancia
2.2.	Organización de los recursos logicomatemáticos en el aula
2.3.	Selección de recursos de expresión y de comunicación logicomatemática teniendo en cuenta los rasgos culturales
2.4.	Rigor en la selección y en la utilización de los recursos
3.	Implementación de actividades favorecedoras del desarrollo de la expresión lógico-matemática:
3.1.	Estrategias para el desarrollo de la expresión logicomatemática en la infancia
3.2.	Organización de actividades globalizadas para el desarrollo de los diferentes lenguajes
3.3.	Elaboración de materiales favorecedores del desarrollo logicomatemático

- 
- 3.4. Valoración de los diferentes tipos de expresión de los infantes
  - 4. Evaluación del proceso y el resultado de la intervención realizada en el ámbito de la expresión y de la comunicación lógicomatemática:
    - 4.1. La observación de la expresión y comunicación lógicomatemática en la infancia
    - 4.2. Diseño y selección de instrumentos de observación de la expresión y de la comunicación lógicomatemática en los infantes
    - 4.3. Evaluación de programas de intervención en los ámbitos de la expresión y comunicación lógicomatemática con infantes
    - 4.4. Valoración de la importancia de la evaluación como un recurso para la mejora de la intervención
    - 4.5. Colaboración en la transmisión de la información entre familia y escuela, y entre escuela y otros profesionales
- 

Como puede apreciarse en la figura 15, el NF1 está conformado por tres situaciones evaluativas de carácter teórico (SE1, SE2, SE3), mientras que el NF2 está constituido por dos situaciones evaluativas de tipo práctico (SE4, SE5) que solicitan demostrar concretamente los conocimientos adquiridos en las tareas teóricas desarrolladas en el núcleo anterior (ver figura 15).

Figura 15. Dibujo estructura SD UF3 Intervención en el desarrollo de la comunicación y la expresión lógico matemática



En el siguiente apartado, describiremos las situaciones de evaluación - que en la figura 15 hemos destacado en color amarillo-, y los principales usos de las TIC para evaluar y entregar feedback en los diferentes momentos evaluativos. En cuanto a las TIC observadas, éstas se basan principalmente en herramientas propias de la plataforma Moodle los cuales iremos explicando a medida que vayamos detallando las situaciones de evaluación.

### 5.1.2.2 Situaciones de evaluación identificadas en la SD (unidad formativa 3) caso 1

Como mencionamos anteriormente, la SD está conformada por tres situaciones evaluativas (SE1, SE2 y SE3) ubicadas en el NF1 y dos situaciones evaluativas que forman parte del NF2 (SE4 y SE5). A continuación describiremos las tres situaciones de evaluación incluidas en el NF1 caracterizadas por su carácter más bien teórico:

**La situación de evaluación 1 (SE1)** pertenece al tema 3 titulado “El lenguaje lógico matemático en el currículum” que tenía como objetivo analizar individualmente un documento colgado a través de la herramienta “agregar archivos” de Moodle. La consigna consistió en leer un documento sobre el lenguaje lógico matemático en el currículum de educación infantil, para posteriormente redactar un texto que incluyera, según la pauta de evaluación, el análisis

de los contenidos transversales, objetivos, capacidades y áreas a trabajar. Finalmente, los estudiantes debían añadir sus trabajos en la plataforma. Por otra parte, cabe mencionar que la tarea tuvo una ponderación del 10%, y era de carácter obligatorio, pudiendo los estudiantes entregar sus trabajos en un plazo de tres meses, decidiendo ellos la fecha concreta para incorporar sus productos a la plataforma. Por lo demás, la actividad evaluativa tuvo un 100% de participación y un 96% de aprobación. Los principales usos de TIC propuestos por JISC (2014) se observaron en el momento de *preparación*, donde la profesora utilizó la herramienta “agregar archivos” de la plataforma Moodle para comunicar y aclarar objetivos, criterios o normas de evaluación, que les ayudase a orientarse respecto a la tarea (uso 1). Cabe mencionar que no se observaron usos de TIC en el momento de *evaluación propiamente dicha* y en el momento de *corrección*, hecho que quedó corroborado en la entrevista realizada a la profesora. En el momento de *comunicación* de la evaluación se constató el empleo de la herramienta “comentario” de Moodle para la entrega de feedback (uso 6). Luego que los estudiantes habían entregado sus productos, la profesora les hizo entrega de un feedback, donde era posible observar la calificación obtenida por el estudiante y las valoraciones de la profesora en cuanto al contenido del trabajo. Y en el momento de *aprovechamiento* de la evaluación, si bien no se hizo un uso explícito de ninguna herramienta de la plataforma Moodle, la profesora mencionó en la entrevista que el uso de la herramienta “comentario” de Moodle tenía la intención de proporcionar oportunidades a los estudiantes de actuar ante el feedback (uso 7), y poder rendir de manera adecuada en las situaciones evaluativas posteriores, específicamente en el examen y en trabajos prácticos incluidos en el NF2.

A continuación, presentamos una captura de pantalla de la consigna de la tarea en la SE1 (ver figura 16):

Figura 16. Captura de la consigna de la tarea en la SE1 en Moodle

**M05-UF3 Expressió i Comunicació. El llenguatge Matemàtic (Tarda)**

Inici ► Els meus cursos ► CICLES FORMATIUS DE GRAU SUPERIOR ► Educació Infantil ► LM-T ► Tema 3 ► ...llenguatge logicomatemàtic en el currículum de l'EI

**E1 ACTIVITAT OBLIGATÒRIA Tema 3: El llenguatge logicomatemàtic en el currículum de l'EI**

Llegiu el projecte de currículum de 0 a 3 i redacteu mitja pàgina sobre el tractament que dona al llenguatge logicomatemàtic. Concretet, quin són les seves propostes.

**Resum de la qualificació**

Participants	27
S'han tramès	24
Necessiten qualificació	24
Data de venciment	divendres, 20 desembre 2013, 23:55
Temps restant	La tasca ha vençut
Trameses fora de termini	No s'accepten més trameses

[Visualitza/Qualifica totes les trameses](#)

**La situación de evaluación 2 (SE2)** formó parte del tema 2 titulado “Teorías sobre la adquisición del lenguaje lógico matemático” cuyo objetivo era describir la estructura del pensamiento lógico matemático en la infancia y conocer las teorías que la sustentan. La tarea solicitaba a los estudiantes la construcción de bloques lógicos para la adquisición del lenguaje lógico matemático. Para llevar a cabo dicho tema, la profesora colgó en la plataforma, utilizando la herramienta “agregar archivos”, apuntes teóricos y otros de carácter más práctico concernientes a la construcción de bloques lógicos. El trabajo era de carácter obligatorio y fue realizado en grupos de estudiantes, los cuales, expusieron sus trabajos presencialmente. La actividad evaluativa tuvo una ponderación del 10% y una participación del 100% de los estudiantes, lo cual constituye un hecho normal al ser una actividad obligatoria. Además, el porcentaje de aprobados de esta situación evaluativa fue de un 100%. Los principales usos de TIC propuestos por JISC (2014) quedaron en evidencia en el momento de *preparación* y en el momento de *comunicación*. Durante el momento de *preparación* la profesora utilizó la herramienta “evaluación de tarea” de Moodle para describir la tarea, dar a conocer la pauta de evaluación y fecha de presentación de los bloques lógicos (uso 1). No observamos usos de TIC en el momento de *evaluación propiamente dicha* dada la presencialidad de la actividad evaluativa, ya que los estudiantes presentaron los bloques lógicos en el aula. Tampoco observamos usos de TIC en el momento de *corrección*, hecho que queda constatado por las entrevistas realizadas a la profesora. En el momento de *comunicación*, se observó el uso de la herramienta “comentario” de Moodle para entregar feedback formativo, el cual contenía la calificación de los estudiantes junto con un comentario que daba a conocer los puntos fuertes del trabajo y aquello que se debía mejorar a futuro (uso 6). En el momento de *aprovechamiento*, al igual que en la SE1, no observamos en la práctica usos de TIC, aunque cabe mencionar que sí podemos observar algunos usos en el pensamiento de la profesora. De esta manera, mediante las entrevistas que se llevaron a cabo, hemos constatado que la realización de la actividad evaluativa en la plataforma Moodle, y la utilización de la herramienta “comentario” tenían el objetivo de proporcionar oportunidades a los estudiantes de usar el feedback recibido (uso 7) en la elaboración de una actividad práctica programadas en la NF2 con uso de bloques lógicos.

**La situación de evaluación 3 (SE3)** se relaciona con la aplicación de un cuestionario de selección múltiple con corrección automática en la plataforma Moodle, el cual formó parte del tema cinco titulado “Alteraciones y trastornos del lenguaje lógico matemático”, cuyo objetivo era conocer teóricamente las patologías asociadas a la adquisición y desarrollo del lenguaje lógico matemático en los niños. El cuestionario que tenía un 40% de ponderación, fue aplicado presencialmente en la sala de informática del centro escolar y tuvo una participación del 100% del alumnado. Estaba conformado por 13 preguntas de selección múltiple cuyo

contenido eran los temas teóricos 1, 2, 3, 4 y 5. Estaba configurado de tal manera que los estudiantes podían dejar preguntas sin responder, pero una vez que contestaban una pregunta, podían cambiar la respuesta, pero no dejarla en blanco. Así también, cada tres preguntas malas se restaba el puntaje de una respuesta buena (0,33 que es 1/3 de punto) y cada respuesta buena sumaba 1 punto. Además, para contestar el cuestionario todos los estudiantes debían estar sentados y comenzar al mismo tiempo una vez que la profesora abría el examen con una clave personal para ser visualizada por los estudiantes en sus ordenadores. Así también, la profesora disponía de una contraseña diferente para poder cerrar el cuestionario una vez que se cumplía el plazo para contestar las preguntas. Una vez cerrado el cuestionario la profesora podía observar en su cuenta de Moodle el puntaje obtenido por cada estudiante, los intentos de respuesta y las respuestas correctas e incorrectas. Los principales usos de TIC propuestos por JISC (2014) se observaron en los momentos de *preparación*, *evaluación propiamente dicha* y *comunicación*. De esta manera, durante el momento de *preparación* se observó el uso de la herramienta “evaluación de tarea” para compartir la información sobre cómo contestar el cuestionario (uso 1); la fecha de aplicación se podía visualizar en la plataforma Moodle semanas antes de ser aplicado el examen. En el momento de *evaluación propiamente dicha* pudo verse el uso de la herramienta “cuestionario de selección múltiple” de Moodle para elaborar un cuestionario de selección múltiple con corrección automática. Cabe mencionar que este uso de las TIC en este momento temporal era de tipo acreditativo y no formativo, por lo cual, no tiene relación con los usos propuestos por JISC (2014). La actividad evaluativa era de carácter obligatorio y tuvo un porcentaje de aprobación del 78%. En el momento de *corrección* tampoco se observaron usos formativos según la propuesta de JISC (2014), sólo se visualiza el uso de la herramienta “cuestionario de selección múltiple” de Moodle para entregar la corrección automática del cuestionario (otros usos: acreditativos). Respecto al momento de *comunicación* se observó el uso de la herramienta “cuestionario de selección múltiple” de Moodle para la entrega presencial de feedback formativo (uso 6). Utilizando la pantalla del ordenador la profesora pudo mostrar a cada estudiante el detalle de las respuestas correctas e incorrectas. Este feedback fue entregado al estudiante inmediatamente después de acabar el cuestionario. En el momento de *aprovechamiento* no se observaron usos de TIC, aunque cabe mencionar que la profesora dijo utilizar los resultados obtenidos del cuestionario, mediante la herramienta “cuestionario de selección múltiple” de Moodle, como feedback de su propia enseñanza para ver si era necesario adecuar las actividades y los temas a las necesidades de los estudiantes, ya que posteriormente éstos debían aplicar los contenidos evaluados en las actividades establecidas en el NF2.

La figura 17 muestra la visualización de los datos a los cuales podía acceder la profesora desde su ordenador una vez cerrado el examen:

Figura 17. Visualización resultados examen con corrección automática en Moodle

Torna a qualificar los tests [Fes un assaig de requalificació completa](#)  
 \*Aquest qüestionari només permet un intent per usuari.

Baixa les dades de la taula com a [un fitxer de text amb els valors separats per comes](#) [Baixa](#)

Nom / Cognoms	Estat	Començat el	Completat el	Temps emprat	Qualificació/10,00	P. 1	P. 2	P. 3	P. 4	P. 5	P. 6	P. 7	P. 8	P. 9	P. 10	P. 11
[Redacted]	Acabat	16 de desembre 2013 16:43	16 de desembre 2013 16:56	12 minuts 27 segons	1,03	x 0,26	x 0,26	✓ 0,77	x 0,26	x 0,26	x !	✓ 0,77	x 0,26	✓ 0,77	x 0,26	x 0,26
[Redacted]	Acabat	16 de desembre 2013 17:00	16 de desembre 2013 17:12	12 minuts 27 segons	0,00	x 0,26	✓ 0,77	x 0,26	x 0,26	✓ 0,77	x !	x 0,26	x 0,26	x 0,26	✓ 0,77	x 0,26
[Redacted]	Acabat	16 de desembre 2013 17:00	16 de desembre 2013 17:08	8 minuts 1 segon	5,64	x 0,26	✓ 0,77	✓ 0,77	x 0,26	✓ 0,77	✓ 0,77	✓ 0,77	x !	x !	✓ 0,77	✓ 0,77
[Redacted]	Acabat	16 de desembre 2013 16:41	16 de desembre 2013 16:51	9 minuts 2 segons	5,13	✓ 0,77	✓ 0,77	✓ 0,77	x 0,26	✓ 0,77	x 0,26	x 0,26	x !	✓ 0,77	✓ 0,77	✓ 0,77
[Redacted]	Acabat	16 de desembre 2013 16:42	16 de desembre 2013 16:58	16 minuts 45 segons	6,67	✓ 0,77	✓ 0,77	✓ 0,77	x 0,26	✓ 0,77	✓ 0,77	✓ 0,77	x !	✓ 0,77	✓ 0,77	✓ 0,77
[Redacted]	Acabat	16 de desembre 2013 16:42	16 de desembre 2013 16:51	8 minuts 44 segons	3,33	✓ 0,77	x 0,26	x 0,26	x 0,26	✓ 0,77	x 0,26	✓ 0,77	x !	x 0,26	✓ 0,77	✓ 0,77
[Redacted]	Acabat	16 de desembre 2013 16:43	16 de desembre 2013 16:56	13 minuts 36 segons	6,67	✓ 0,77	✓ 0,77	x !	x !	✓ 0,77	✓ 0,77	✓ 0,77	✓ 0,77	x 0,26	x !	✓ 0,77
[Redacted]	Acabat	16 de desembre 2013 16:53	16 de desembre 2013 17:00	7 minuts 37 segons	6,15	✓ 0,77	x !	x 0,26	x 0,26	✓ 0,77	✓ 0,77	✓ 0,77	x 0,26	✓ 0,77	✓ 0,77	✓ 0,77
[Redacted]	Acabat	16 de desembre 2013 16:54	16 de desembre 2013 17:10	16 minuts 41 segons	3,85	✓ 0,77	✓ 0,77	x 0,26	x !	x !	x !	✓ 0,77	x !	✓ 0,77	✓ 0,77	x 0,26
[Redacted]	Acabat	16 de desembre 2013 16:58	16 de desembre 2013 17:03	4 minuts 37 segons	5,30	✓ 0,77	✓ 0,77	x !	x 0,26	✓ 0,77	✓ 0,77	✓ 0,77	x !	✓ 0,77	✓ 0,77	✓ 0,77
[Redacted]	Acabat	16 de desembre 2013 17:02	16 de desembre 2013 17:10	8 minuts 18 segons	2,31	✓ 0,77	x 0,26	x 0,26	x !	x 0,26	x 0,26	✓ 0,77	✓ 0,77	x 0,26	x 0,26	✓ 0,77
[Redacted]	Acabat	16 de desembre 2013 17:05	16 de desembre 2013 17:11	6 minuts 32 segons	3,85	✓ 0,77	x 0,26	✓ 0,77	✓ 0,77	x !	✓ 0,77	x 0,26	✓ 0,77	x !	✓ 0,77	x 0,26
[Redacted]	Acabat	16 de desembre 2013 16:41	16 de desembre 2013 16:49	18 minuts 32 segons	2,05	x !	x !	✓ 0,77	x 0,26	x !	x !	✓ 0,77	✓ 0,77	✓ 0,77	x 0,26	x 0,26

A continuación describiremos las dos situaciones evaluativas del NF2, las cuales pretendían que los estudiantes pudieran aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en las situaciones evaluativas teóricas del NF1:

**La situación de evaluación 4 (SE4)** correspondía al diseño de actividades lógico matemáticas con bloques lógicos en la plataforma Moodle. Esta situación de evaluación formó parte del tema seis incluido en el NF2 titulado “Diseño de actividades lógico matemáticas con bloques lógicos” y tuvo como objetivo poner en práctica los conocimientos adquiridos en los temas del NF1 utilizando los bloques lógicos construidos anteriormente. Al igual que la SE1, los estudiantes contaban con bastante tiempo para añadir sus trabajos a la plataforma, alrededor de dos meses, plazo en el cual ellos decidían el día específico para hacer la entrega del producto. Por lo demás, la actividad evaluativa tuvo una ponderación del 15%, una participación del 100% y un porcentaje de aprobación del 100%. En cuanto a la consigna, los estudiantes debían elaborar actividades en grupos para trabajar los conceptos lógico matemáticos de cualidad, cantidad, nombre, medida, espacio, tiempo y relaciones entre objetos con niños entre 6 y 36 meses de edad. Cada grupo tuvo que elegir un rango de edad para crear dos actividades para cada concepto formulando en cada una de ellas los objetivos, recursos, el desarrollo de la actividad, sugerencias e instrumentos de evaluación con indicadores de logro. Los principales usos de TIC propuestos por JISC (2014) se observaron

durante los momentos de *preparación*, *evaluación propiamente dicha* y *comunicación*. Es así como durante el momento de *preparación*, se apreció el uso de la herramienta “agregar archivos” de Moodle para dar a conocer el guion de la actividad evaluativa y la pauta de evaluación (uso 1) con anterioridad a la fecha de entrega del trabajo. En el momento de *evaluación propiamente dicha*, la profesora utilizó la herramienta “agregar archivos” para compartir virtualmente la consigna de la actividad obligatoria que fomentaba el tiempo y el esfuerzo en el desarrollo de una tarea desafiante (uso 4). Los estudiantes, mediante el desarrollo de esta actividad debían aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en la SE2, elaborando una lista de actividades para trabajar los conceptos lógico matemáticos usando bloques lógicos, teniendo por tanto la oportunidad de usar el feedback virtual recibido en esa instancia. Finalmente, los estudiantes debían añadir sus trabajos a la plataforma utilizando la herramienta “agregar archivos” y esperar el feedback virtual por parte de la profesora. El porcentaje de aprobados de esta actividad evaluativa fue de un 100%. En el momento de *comunicación* se apreció el uso de la herramienta “comentario” de la plataforma Moodle para entregar feedback, el cual contenía la calificación obtenida, así como los puntos fuertes y débiles del trabajo (uso 6). Así también, los estudiantes pudieron acceder a un feedback presencial en el aula, momento en el cual la profesora dio a conocer con mayor detalle los resultados obtenidos a través de la pauta de evaluación con que había valorado los productos de cada grupo. No se observaron usos de TIC en el momento de *corrección* y en el momento de *aprovechamiento*, tal como se constata en las entrevistas realizadas a la profesora.

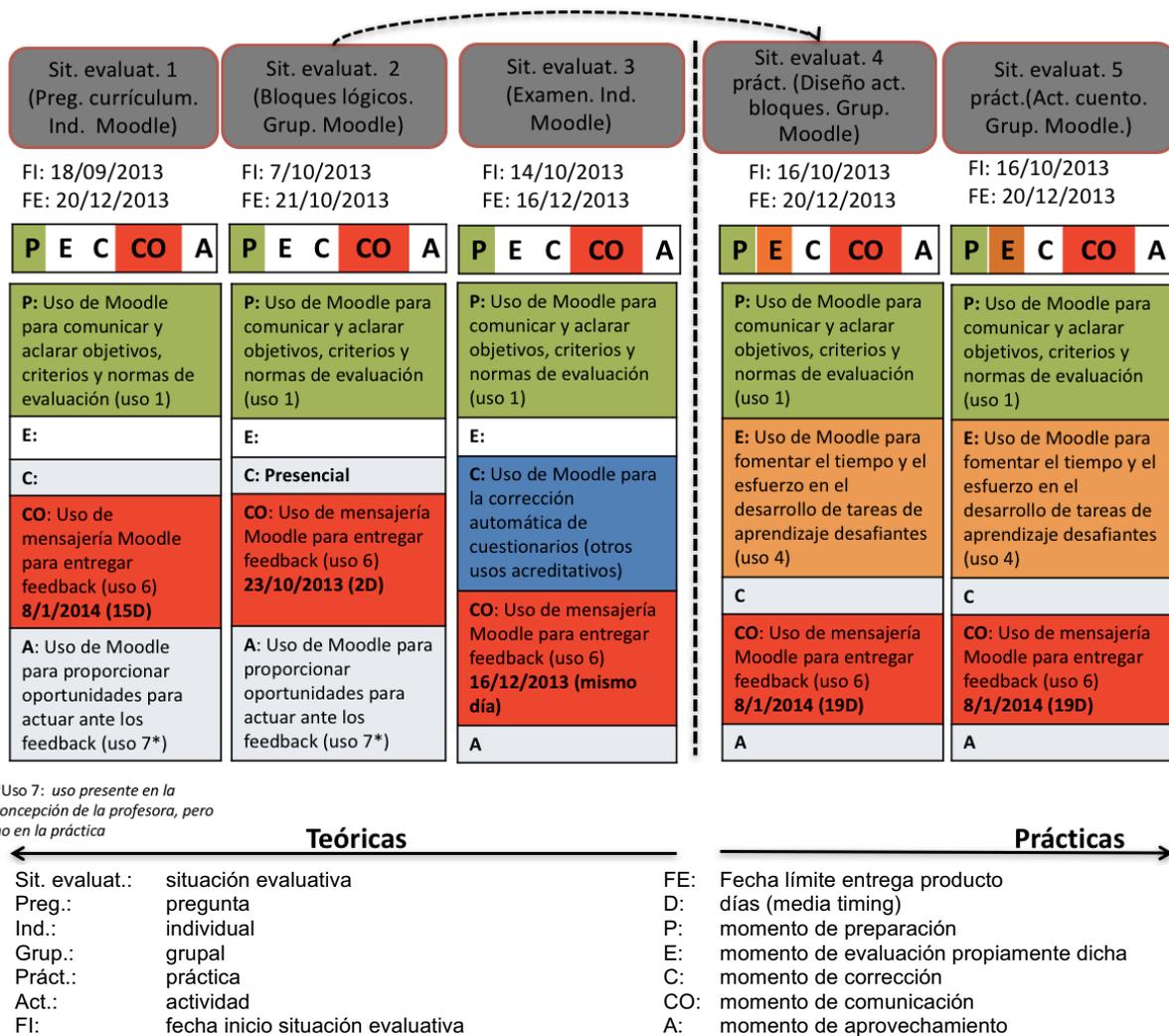
**La situación de evaluación 5 (SE5)** Esta situación de evaluación formó parte del tema seis incluido en el NF2 titulado “Los contenidos lógico matemáticos en un cuento” y tenía como objetivo establecer la relación entre los contenidos lógico matemáticos a partir de un cuento. Por otra parte, cabe mencionar que al igual que la SE1 y SE4, los estudiantes contaban con bastante tiempo para entregar el trabajo, decidiendo ellos el día de incorporación del producto en la plataforma Moodle. Por otro lado, la actividad evaluativa tuvo una ponderación de 15%, una participación del 100% y un porcentaje de aprobación del 100%. En detalle, cada grupo debía elegir un cuento con el cual poder trabajar los contenidos lógicos matemáticos con los niños y luego confeccionar fichas para los educadores con los siguientes datos:

- Edad de los niños a los que van destinadas las actividades
- Contenidos lógico matemáticos que se pueden trabajar
- Actividades que se puedan realizar con aquellos contenidos, destacando en el trabajo los contenidos lógico matemáticos.

Los principales usos de TIC propuestos por JISC (2014) al igual que en la SE6 se observaron durante los momentos de *preparación*, *evaluación propiamente dicha* y *comunicación*. Es así como durante el momento de *preparación*, se apreció el uso de la herramienta “agregar archivos” de Moodle para dar a conocer el guion de la actividad evaluativa y la pauta de evaluación (uso 1) con anterioridad a la fecha de entrega del trabajo. Al igual que en la situación evaluativa anterior, en el momento de *evaluación propiamente dicha*, se utilizó la herramienta “agregar archivos” para compartir virtualmente el guion de la actividad obligatoria, fomentando de esta manera el tiempo y el esfuerzo en el desarrollo de una tarea desafiante por parte de los estudiantes, quienes debían aplicar el conocimiento teórico adquirido en situaciones evaluativas anteriores respecto a los conceptos lógico matemáticos (uso 4). Posteriormente, los estudiantes debían utilizar la herramienta “agregar archivos” para incorporar sus trabajos a la plataforma y recibir el feedback virtual de la profesora. El porcentaje de aprobados de esta actividad evaluativa fue de un 100%. En el momento de *comunicación* se apreció el uso de la herramienta “comentario” de la plataforma Moodle para entregar feedback, el cual contenía la calificación obtenida, así como las áreas por mejorar del trabajo (uso 6). Además, los estudiantes recibieron un feedback presencial en el aula, momento en el cual la profesora dio a conocer con mayor detalle el puntaje obtenido y otras valoraciones del producto entregado por los estudiantes a través de la pauta de evaluación con que había valorado los productos de cada grupo. No se observaron usos de TIC en el momento de *corrección* y en el momento de *aprovechamiento*, hecho que es corroborado en las entrevistas realizadas.

A continuación, para resumir el presente apartado, presentamos en la figura 18 una síntesis de las situaciones de evaluación identificadas en la profesora 1, así como los usos de las TIC que hemos observados en cada uno de los momentos evaluativos:

Figura 18. SE observadas y usos de las TIC en momentos evaluativos profesora 1



Hasta aquí hemos presentado las concepciones sobre la evaluación y feedback con uso de TIC de la profesora 1, así también hemos detallado los usos formativos de las TIC según la propuesta de JISC (2014) identificados en los cinco momentos evaluativos que conforman cada una de las situaciones evaluativas. A continuación, daremos a conocer los resultados relativos a las congruencias y discrepancias entre las concepciones y la práctica evaluativa.

### 5.1.3 Congruencias y discrepancias entre las concepciones y la práctica evaluativa caso 1

El análisis de las concepciones de la profesora y su contraste con la práctica evaluativa nos permite observar congruencias y discrepancias que tienden hacia el polo social y polo pedagógico.

Desde la dimensión *evaluación y feedback en el aprendizaje*, observamos mayoritariamente congruencias que se vinculan al polo pedagógico. Estas congruencias hacen referencia principalmente a la conceptualización del feedback, objeto y finalidad de la

evaluación y entrega de feedback con uso de TIC, así como su influencia en el aprendizaje. En cuanto a la conceptualización del feedback, la profesora posee el pensamiento de que el feedback es la información dirigida a los estudiantes luego de la entrega de un producto, y que pretende informar aquello que el estudiante debe mejorar en su trabajo. Esta creencia tiene coherencia con la práctica de la profesora, la cual diseña situaciones evaluativas con entrega de feedback, dando a conocer los aspectos del producto que es necesario modificar. En relación con el objeto de la evaluación y el feedback con apoyo de las TIC, la profesora concibe en su pensamiento que se pueden evaluar contenidos, competencias y actitudes, hecho que coincide con la concreción con su práctica evaluativa, ya que a medida que va transcurriendo la SD observamos que se evalúan contenidos, objetivos, competencias y actitudes que han sido propuestas con anterioridad en el programa académico. Por lo que se refiere a la finalidad de la evaluación la profesora evidencia en sus creencias que ésta depende de los objetivos que el profesor se proponga, es así como la profesora menciona la posibilidad de evaluar formativa y/o acreditativamente, y entregar feedback con la finalidad de adquirir nuevos aprendizajes e ir perfeccionándolos. Esta creencia se plasma también en su práctica evaluativa al observarse en algunas situaciones de evaluación de índole teóricas la entrega de feedback, el cual puede ser usado en una segunda entrega de carácter más práctico o de aplicación. En la misma línea, la profesora manifiesta en su pensamiento la influencia del feedback en el aprendizaje de los estudiantes, en la medida de que éste entrega pistas y da oportunidades para mejorar en una situación de evaluación futura; además, menciona que el feedback puede favorecer la autorregulación del estudiante. Esta creencia se corrobora en parte en la práctica al observarse sólo en algunas ocasiones cómo la profesora hace entrega de feedback en formato de explicaciones y pistas con la finalidad de que los estudiantes puedan corregir los errores de sus trabajos y aplicar los nuevos aprendizajes adquiridos en la elaboración de un producto posterior. Apreciamos sólo una congruencia que tiende hacia el polo social y que tiene relación con la conceptualización de la evaluación. Es así como en las creencias de la profesora la evaluación permite comprobar que la enseñanza y aprendizaje se vaya dando de la manera prevista, esto a través de evaluaciones iniciales, durante el desarrollo y finales, lo cual concuerda de alguna manera con la práctica al observarse cinco situaciones evaluativas de carácter formativas y acreditativas.

En la *dimensión evaluación y feedback en la enseñanza*, se aprecian congruencias y discrepancias. Entre las congruencias observadas, vemos creencias referentes a la modalidad (fuente, destinatario, naturaleza y vía comunicativa), la temporalidad y por último, la utilidad de las TIC al momento de evaluar y entregar feedback, las cuales tienden al polo pedagógico y que se concretan finalmente en la práctica evaluativa de la profesora. En

relación con la modalidad, observamos tanto en el pensamiento como en la práctica de la profesora la evaluación individual y grupal de los estudiantes. Así también, es el profesor el principal agente de la evaluación que se lleva a cabo virtualmente, mientras que la evaluación entre pares sólo se aprecia a nivel presencial. En lo que concierne a la naturaleza y vía comunicativa, se constata en las creencias y práctica de la profesora diferentes formas de evaluar, principalmente escritas, por ejemplo, a través de exámenes online de corrección automáticas Moodle, trabajos teóricos y prácticos con entrega de feedback llevados a cabo a través de mensajería Moodle. A propósito de la temporalidad, apreciamos tanto en el pensamiento como en la práctica de la profesora la presencia de una evaluación continua que se manifiesta a través de situaciones evaluativas llevadas a cabo desde el comienzo hasta el final de la SD a través de la plataforma Moodle, en las cuales hay entrega de feedback por cada producto entregado. En cuanto a la utilidad que prestan las TIC al profesor al momento de evaluar y entregar feedback, éstas se refieren principalmente a la posibilidad de hacer seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes, así por ejemplo, se evidencia el diseño de actividades prácticas, para conocer si los estudiantes han adquirido los aprendizajes esperados en situaciones evaluativas anteriores y que son fundamentales para desempeñarse a futuro en el ámbito laboral. Así también, gracias a estas actividades prácticas llevadas a cabo casi al final de la SD, la profesora pudo ver claramente si los estudiantes habían usado o no el feedback entregado anteriormente. En cuanto a las discrepancias, éstas se refieren principalmente a la atención a la diversidad. En este sentido, podemos observar que la profesora concibe la evaluación y el feedback como oportunidades para obtener información acerca de la instrucción y tomar decisiones que favorezcan la atención a la diversidad (polo pedagógico), al contrario, en su práctica evaluativa no vemos un reforzamiento de contenidos ni una evaluación flexible que se adapte a las necesidades de los estudiantes producto de la presión del centro educativo por certificar en fechas establecidas.

En relación con la *dimensión evaluación y feedback en la certificación*, vemos congruencias, donde los pensamientos de la profesora tendientes mayoritariamente al polo social, vinculan la acreditación con aspectos cuantitativos del estudiante, lo cual coincide con la concreción de su práctica evaluativa; la profesora certifica aprendizajes principalmente de manera cuantitativa sin tomar en cuenta la implicación del estudiante en su aprendizaje, como por ejemplo, el esfuerzo en la tarea durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, es posible observar un 10% de ponderación para la actitud del estudiante en el promedio general y en momentos finales de la SD, así como la repetición del examen final presencial en caso de reprobación en primera instancia. Así también, tanto en el pensamiento

como en la práctica observamos el interés por examinar cuantitativamente a través de exámenes virtuales entregando un feedback de tipo verificativo.

En la *dimensión evaluación y feedback en la rendición de cuentas*, observamos también congruencias que se inclinan hacia el polo social. Tanto en los pensamientos como en la práctica de la profesora, los resultados de la evaluación se dirigen unidireccionalmente a la escuela y estudiantes, sin considerar a las familias como destinatarios. En este sentido, en las creencias y en la práctica de la profesora observamos la importancia de informar a los estudiantes - y no a las familias al ser los estudiantes mayores de edad- acerca de sus resultados de aprendizaje a través de la plataforma Moodle, así como la comunicación de calificaciones a los colegas del centro educativo mediante el uso del programa Clickedu. A pesar de la comunicación de resultados a algunos destinatarios, no se evidencia el trabajo colaborativo entre los destinatarios de la evaluación para tomar medidas de mejora o decisiones respecto a los resultados de aprendizaje.

A modo de resumen, la tabla 11 agrupa las creencias y las características de la práctica evaluativa y entrega de feedback con uso de TIC, según congruencias y discrepancias entre lo que piensa la profesora 1 y lo que finalmente concreta en su práctica:

Tabla 11. Congruencias y discrepancias entre concepciones y práctica evaluativa profesora 1

<b>D1: Evaluación y feedback en el aprendizaje con uso de TIC</b>
<b>Congruencias entre las creencias y la práctica</b>
<p><b><u>Creencias sobre la conceptualización de la evaluación con apoyo de las TIC</u></b> (polo social. Evidencia: entrevista inicial)</p> <p><b>EA_S:</b> La evaluación comprueba que la situación de enseñanza y aprendizaje se vaya dando de la manera prevista a través de evaluaciones iniciales, durante el desarrollo y finales con uso de TIC (Moodle).</p> <p><b>*Práctica</b> (evidencia: entrevista final e información de la práctica recogida en Moodle): Se observan diferentes situaciones de evaluación a lo largo del desarrollo de la S.D realizadas a través de Moodle de carácter acreditativo y formativo.</p>
<p><b><u>Creencias sobre la conceptualización del feedback con apoyo de las TIC</u></b> (polo pedagógico. Evidencia: entrevista inicial)</p> <p><b>FA_P:</b> El feedback es la información dirigida al estudiante luego que éste ha entregado un producto. El feedback informa lo que está bien, mal y lo que hay que modificar. El feedback es la respuesta a un producto entregado.</p> <p><b>*Práctica</b> (evidencia: entrevista final e información de la práctica recogida en Moodle): Se evidencia la entrega de feedback luego de la entrega de cada producto entregado, tanto de verificación como de elaboración.</p>
<p><b><u>Creencias sobre el objeto de evaluación con apoyo de las TIC</u></b> (polo pedagógico. Evidencia: entrevista inicial)</p> <p><b>EA_P:</b> Se pueden evaluar contenidos, competencias, actitudes.</p> <p><b>*Práctica</b> (evidencia: entrevista final e información de la práctica recogida en Moodle): Se evalúa en cuanto a resultados de aprendizaje, objetivos y contenidos.</p>

**Creencias sobre el objeto del feedback con apoyo de las TIC**

(polo pedagógico. Evidencia: entrevista inicial)

**FA\_P:** Se puede dar feedback con uso de TIC sobre el contenido, sobre un examen y en formato de pistas para que los estudiantes reflexionen sobre lo que hay que mejorar.

**\*Práctica** (evidencia: entrevista final e información de la práctica recogida en Moodle): Se entrega feedback de tarea y de contenido, y en contadas ocasiones en formato de explicaciones y pistas. Luego de la aplicación de un examen virtual los estudiantes reciben feedback presencial.

**Creencias sobre la finalidad de la evaluación y feedback con uso de TIC**

(polo pedagógico. Evidencia: entrevista inicial)

**EA\_P:** La evaluación con uso de TIC puede tener diferentes finalidades, por ejemplo, formativa o acreditativa; la finalidad puede ser comprobar cómo van funcionando los aprendizajes, cómo va funcionando el proceso. La finalidad es guiar en el camino para acreditar que se han conseguido los objetivos esperados.

**FA\_P:** La finalidad del feedback es adquirir aprendizajes e irlos mejorando

**\*Práctica** (evidencia: entrevista final e información de la práctica recogida en Moodle): Se observa evaluaciones formativas y acreditativas. Dentro de las evaluaciones formativas se observa la entrega de feedback para guiar a los estudiantes en su aprendizaje.

**Creencias sobre la influencia del feedback con apoyo de las TIC en el aprendizaje** (polo pedagógico. Evidencia: entrevista inicial)

**FA\_P:** El feedback informa sobre los aspectos que hay que mejorar a través de pistas. El feedback permite mejorar el producto y demostrar las mejoras en una segunda entrega.

**FA\_P:** Las TIC permite entregar un feedback más inmediato a través de anotaciones; permite además dar a conocer lo que hay que mejorar accediendo desde cualquier lugar. Los estudiantes gracias a este feedback pueden rehacer su trabajo y mejorar. Gracias a este feedback los estudiantes pueden presentar un nuevo producto y modificar la calificación anterior.

**FA\_P:** El feedback permite la autorregulación del estudiante.

**\*Práctica** (evidencia: entrevista final e información de la práctica recogida en Moodle): el feedback entregado en tareas teóricas, pretende que el estudiante mejore tareas prácticas posteriores; está la posibilidad de demostrar las mejoras de los aprendizajes en algunas situaciones evaluativas futuras.

<b>D2: Evaluación y feedback en la enseñanza con uso de TIC</b>	
<b>Congruencias entre las creencias y la práctica</b>	<b>Discrepancias entre las creencias y la práctica</b>
<p><b><u>Creencias sobre la modalidad de la evaluación y el feedback</u></b> (polo pedagógico. Evidencia: entrevista inicial)</p> <p><i>Destinatario de la evaluación y feedback con uso de TIC</i></p> <p><b>EE_P:</b> Es importante evaluar el conocimiento individualmente, pero también de forma grupal, aunque esta última modalidad acarree ciertas dificultades, como por ejemplo que un estudiante trabaje más que otro, o que algunos no aporten el material solicitado.</p> <p><b>FE_P:</b> El feedback con uso de TIC se puede entregar de manera individual o grupal. El feedback con uso de TIC constituye una manera potente de compartir información.</p>	<p><b><u>Creencias sobre la utilidad del uso de TIC al momento de evaluar y entregar feedback</u></b> (polo pedagógico. Evidencia: entrevista inicial)</p> <p><i>Respecto al seguimiento de los aprendizajes:</i></p> <p><b>EE_P:</b> La evaluación mayoritariamente permite al profesor conocer si los estudiantes aprenden o no, si les queda claro lo que el profesor enseña y si es necesario reforzar ciertos contenidos para que puedan adquirir nuevos conocimientos y poder certificar.</p> <p><i>Respecto a la atención a la diversidad:</i></p> <p><b>EE_P:</b> La evaluación debe tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y los objetivos que se persiguen. La evaluación debe ser flexible y adaptarse a los estudiantes,</p>

<p><b>*Práctica</b> (evidencia: entrevista final e información de la práctica recogida en Moodle): Se observan situaciones evaluativas en las que se evalúa y se entrega feedback al estudiante de manera individual y grupal.</p> <p><i>Fuente de la evaluación y feedback con uso de TIC</i></p> <p><b>EE_P:</b> La fuente de la evaluación y el feedback, es principalmente el profesor, quien es la persona encargada de evaluar, dar feedback, observar y estar pendiente de las necesidades de los estudiantes; así también. Los estudiantes son agentes de evaluación y feedback (en caso presencial).</p> <p><b>FE_P:</b> El feedback con uso de TIC lo puede entregar el, pero también los estudiantes,</p> <p><b>*Práctica</b> (evidencia: entrevista final e información de la práctica recogida en Moodle): En las situaciones evaluativas estudiadas se observa que el profesor es el que evalúa y entrega feedback mediante mensajería Moodle Se observa evaluación entre pares, pero sólo presencialmente.</p> <p><i>Naturaleza y vía comunicativa</i></p> <p><b>EE_P:</b> Se puede evaluar de diversas formas, por ejemplo, a través de exámenes online, a través de trabajos prácticos que pueden subir a la plataforma Moodle; por medio de trabajos presenciales con exposición, o a través del diseño de actividades para que sus pares las desarrollen.</p> <p><b>FE_P:</b> Se puede entregar feedback a través de mensajería Moodle, lo cual se considera muy útil ya que sirve de repositorio para guardar las retroalimentaciones</p> <p><b>FE_P:</b> se conciben diferentes modalidades de entregar el feedback: oral, escrito y virtual.</p> <p><b>*Práctica</b> (evidencia: entrevista final e información de la práctica recogida en Moodle): En la S.D estudiada se observan diferentes formas de evaluar, principalmente escritas, por ejemplo, a través de exámenes online de corrección automáticas realizados en Moodle, trabajos teóricos y prácticos con entrega de feedback a través de mensajería Moodle.</p> <p><b><u>Creencias sobre la temporalidad de la evaluación y feedback con uso de TIC</u></b> (polo pedagógico. Evidencia: entrevista inicial)</p> <p><b>EE_P:</b> La evaluación con uso de TIC tiene que ser continua y posibilitar muchos trabajos y exámenes. Si los estudiantes no entienden un contenido, se modifica la evaluación, se realiza un trabajo de aplicación o se refuerza hasta que vayan entendiendo.</p>	<p>ser objetiva, es decir, informar acerca de cómo está yendo el aprendizaje.</p> <p><b>Práctica</b> (evidencia: entrevista final e información de la práctica recogida en Moodle): En la práctica evaluativa de la profesora no observamos un reforzamiento de contenidos, tampoco es flexible y no se adapta a las necesidades de los estudiantes producto de la presión del centro educativo por certificar en fechas establecidas.</p>
---	--

**EE\_P:** Se debe evaluar con las TIC en todo momento, desde el principio hasta el final.

**FE\_P:** El feedback debe entregarse en todo momento, a medida que se van entregando productos (en sentido formativo) y al final del proceso (feedback final).

**\*Práctica** (evidencia: entrevista final e información de la práctica recogida en Moodle): En la S.D estudiada se observan una continuidad de situaciones evaluativas llevadas a cabo en la plataforma Moodle. El feedback se entrega para cada producto entregado.

**Creencias sobre la utilidad del uso de TIC al momento de evaluar y entregar feedback** (polo pedagógico. Evidencia: entrevista inicial)

**EE\_P:** La evaluación se diseña en base a los objetivos que se proponen. Cuando los estudiantes realizan las actividades diseñadas se valora si éstas son adecuadas o si los estudiantes necesitan ayudas determinadas. Para demostrar que los estudiantes están adquiriendo o no las capacidades necesarias se diseñan también actividades prácticas.

El profesor a través de las pautas de evaluaciones puede aprender de los estudiantes y modificar estas pautas en las siguientes evaluaciones integrando aspectos importantes para evaluar.

**FE\_P:** el feedback permite al profesor saber el proceso de aprendizaje del estudiante, si el estudiante usa el feedback o no. Las TIC favorecen que se pueda acceder a ese feedback desde cualquier lugar.

**\*Práctica** (evidencia: entrevista final e información de la práctica recogida en Moodle): En la práctica evaluativa, se observa el diseño de actividades prácticas, de aplicación de contenidos teóricos para que los estudiantes demuestren las capacidades requeridas usando el feedback entregado anteriormente.

### D3: Evaluación y feedback en la certificación de aprendizajes con uso de TIC

#### Congruencias entre las creencias y la práctica

**Creencias sobre los aspectos cualitativos de los estudiantes al momento de certificar** (polo pedagógico. Evidencia: entrevista inicial)

**EAC\_P:** Al momento de certificar, sólo en casos excepcionales se debe considerar aspectos cualitativos del estudiante, como por ejemplo su implicación en el trabajo de la asignatura. Los estudiantes que no aprueban, se les da una segunda oportunidad mediante pruebas de recuperación.

**\*Práctica** (evidencia: entrevista final e información de la práctica recogida en Moodle): En la SD observada vemos que en la práctica evaluativa de la profesora están consideradas en casos

---

excepcionales instancias de recuperación, es decir, una segunda oportunidad para que los estudiantes puedan aprobar.

**Creencias sobre los aspectos cuantitativos de los estudiantes al momento de certificar**  
(polo social. Evidencia: entrevista inicial)

**EAC\_S:** La evaluación con uso de TIC tiene en cuenta sólo aspectos cuantitativos, es decir, si el estudiante sabe o no sabe o si tiene las capacidades o competencias necesarias. Se observa la presión por certificar normativamente.

**EAC\_S:** Al momento de certificar se debe tener en cuenta los objetivos propuestos establecidos con anterioridad, o si los estudiantes han logrado las capacidades o competencias esperadas.

**\*Práctica** (evidencia: entrevista final e información de la práctica recogida en Moodle): En la práctica evaluativa de la profesora observamos la presión por certificar en fechas establecidas y cuantitativamente, no se aprecia la consideración de aspectos cualitativos del estudiante, sólo un 10% de ponderación en el promedio final para la actitud del estudiante. Así también, es posible observar la evaluación de contenidos según aprendizajes esperados que están dispuestos en el programa de la asignatura.

**Creencias sobre la utilidad de las TIC al momento de certificar**  
(polo social. Evidencia: entrevista inicial)

**EAC\_S:** Las TIC permiten certificar a través de la aplicación de exámenes virtuales y obtener la puntuación inmediata del rendimiento de los estudiantes.

**FAC\_S:** El feedback entregado a través de la aplicación de exámenes virtuales entrega información cuantitativa a los estudiantes. Este es un uso que recomienda la profesora (polo social. Evidencia: entrevista inicial)

**\*Práctica** (evidencia: entrevista final e información de la práctica recogida en Moodle): En la práctica evaluativa de la profesora se observa la aplicación de exámenes virtuales para certificar a través de Moodle con entrega de feedback cuantitativo o de verificación.

---

**D4: Evaluación y feedback en la rendición de cuentas con uso de TIC**

**Congruencias entre las creencias y la práctica**

**Creencias sobre los destinatarios de la rendición de cuentas**  
(polo social. Evidencia: entrevista inicial)

**ER\_S:** La información de la evaluación debe dirigirse unidireccionalmente a algunos destinatarios, específicamente a los estudiantes al ser mayores de edad (a través de boletines de notas sin comentarios) y a la escuela (a través de un programa llamado Clickedu los profesores pueden acceder a las notas, crear boletines, calcular la media, escribir comentarios).

**\*Práctica** (evidencia: entrevista final e información de la práctica recogida en Moodle): En la práctica evaluativa de la profesora, se comunica los resultados de evaluación sólo a los estudiantes y a la escuela por separado. No se visualiza un trabajo colaborativo entre destinatarios para el tratamiento de los resultados de la evaluación.

---

A continuación, en el siguiente apartado, siguiendo la misma línea de presentación de resultados del caso 1, daremos a conocer las concepciones sobre la evaluación, el feedback y el uso de las TIC del caso 2.

## 5.2 Resultados caso 2

### 5.2.1 Concepciones sobre la evaluación, el feedback y el uso de las TIC caso 2

A continuación, presentamos los resultados que se desprenden del análisis de contenido de la entrevista inicial realizada a la profesora 2, en relación con las cuatro dimensiones que hemos considerado para el análisis de las concepciones del profesorado que pueden inclinarse hacia el polo pedagógico o social: 1) concepciones sobre la evaluación y feedback en el aprendizaje con uso de TIC; 2) concepciones sobre la evaluación y feedback en la enseñanza con uso de TIC; 3) concepciones sobre la evaluación y feedback en la certificación con uso de TIC; 4) concepciones sobre la evaluación y feedback en la rendición de cuentas con uso de TIC. En el siguiente apartado damos a conocer el detalle de los resultados por dimensión y según el polo al que tienden las concepciones de las profesoras.

#### ***Concepciones sobre la evaluación y feedback en el aprendizaje con uso de TIC***

En esta dimensión el pensamiento de la profesora tiende de manera pura hacia el polo pedagógico.

En relación con la conceptualización de la evaluación con uso de TIC, la profesora 2 manifiesta que:

“Evaluar para mí es la acción de guiar y diagnosticar aprendizajes, ambas cosas”.

Así también, señala que el objeto de la evaluación son las cinco competencias básicas que dispone la Comisión Europea, las cuales según su parecer constituyen una manera innovar las prácticas evaluativas, ya que comúnmente en una clase tradicional de inglés se busca desarrollar las tres competencias más conocidas: escritura, gramática y vocabulario. Respecto a esta idea la profesora afirma:

“Para mí ese documento fue una absoluta revelación (refiriéndose a un documento de la Comisión Europea sobre la evaluación de las competencias básicas en la enseñanza del inglés) porque me explicó que me tenía que focalizar en muy pocas competencias, porque 5 o 6 son muy pocas cosas, de hecho, lo de focalizarme en interacción no me he dado cuenta hasta que he sido profesora de la UOC y ya está, entonces desde el momento que lo sabes y lo tienes claro, tienes que ponerte a hacer lo que cree que es importante y para ellos (los estudiantes), de hecho, esto es una innovación enorme, porque cuando tú les llevas un examen, en los exámenes que hacemos tradicionales se les evalúa escritura, gramática y vocabulario, y se les evalúa de comprensión lectora, entonces me preguntan (los estudiantes) ¿qué nota me he sacado? Y yo les digo a mis estudiantes que a mí, la nota que se te ha sacado en el examen no me interesa para nada que si quieren la dividen entre 3, pero nosotros estamos evaluando 5 competencias”.

Así también, la profesora afirma que el feedback con apoyo de TIC es:

“dar pistas sobre cómo pueden mejorar su propio trabajo. Tiene que ver en centrar su atención en aquellas cosas que han hecho mal, pero pueden hacer bien”.

Además añade, refiriéndose al objeto del feedback con apoyo de TIC, que éste se puede dar sobre contenidos obligatorios como no obligatorios, refiriéndose a estrategias de aprendizaje o conocimientos que no estén estipulados en el currículum:

“Se puede dar sobre contenidos obligatorios, contenidos no obligatorios (este es el problema que estoy teniendo, que los estudiantes no entienden), sobre estrategias y sobre la vida. Si hay alguna cosa que está mal hecha en la Wiki intento informarle públicamente, intento que todo el feedback que yo doy sea muy transparente”.

En cuanto a la finalidad de la evaluación con uso de TIC, la profesora 2 comenta que debe ser la adquisición de contenidos básicos por parte de los estudiantes, informarse acerca de cómo se está dando el proceso de enseñanza y modificar su instrucción. La profesora señala:

“Básicamente se pueden usar para saber, para que el profesor pueda realizar el viaje imprescindible para que los estudiantes puedan aprender aquellos contenidos básicos que el profesor, el centro y la sociedad por este orden, o sea, de más abajo a más arriba considera que son los aprendizajes más apropiados para prepararles para el futuro. Yo evalúo para darme cuenta hasta dónde puedo llegar y hasta dónde no me sirve para modificar mi instrucción...”.

En cuanto a la evaluación y feedback con uso de TIC la profesora considera que pueden repercutir en el aprendizaje de los estudiantes. Respecto a esta idea, señala lo siguiente:

“Yo creo que sí (respondiendo la pregunta si la evaluación y feedback con uso de TIC repercuten en el aprendizaje), tanto para la gente que usa a, b, c y d, pues claro, como los estudiantes se someten continuamente a evaluaciones acaban aprendiendo, como cuando estás poniendo un feedback por el ordenador y les pides que contesten este feedback”.

Asimismo, la profesora añade que gracias al feedback con uso de TIC los estudiantes que lo consideran o lo tienen en cuenta, pueden conocer sus errores, teniendo la posibilidad de mejorar sus producciones y progresar en su aprendizaje formativamente. Agrega además que algunos estudiantes no valoran el feedback como una ayuda para su aprendizaje. Al respecto la profesora afirma:

“Creo que influye en el aprendizaje de quienes se lo miran, ya que se dan cuenta de sus errores mediante el feedback que les doy y pueden mejorar formativamente sus trabajos. Los que no se lo miran, creo que lo hacen porque no creen en él y creo que no tienen derecho a no creer en él por decirlo de alguna manera, pero creo que esto pasa... Al momento que tú le dices: “hay una falta aquí”, ellos dicen: “¡ay, me lo he dejado!”. En vez de decir “tengo que mejorar”, muchas veces en el feedback que me dan los estudiantes es que tienen que aprender a ser menos despistados, pero no se dan cuenta que estos despistes son por algo, porque no han internalizado unos determinados mecanismos, entonces en vez de valorar esto como “ah, vale, estoy aprendiendo a hacerlo mejor” no se dan cuenta de que el mostrarles los errores es por su bien, por su aprendizaje”.

En cuanto a las ventajas que otorga el feedback con uso de TIC, la profesora menciona que ayuda a que los estudiantes se den cuenta de sus errores y mejoren sus trabajos. Pero para prevenir que algunos estudiantes no usen el feedback la profesora comenta la obligatoriedad que ha impuesto a los estudiantes para que lean el feedback que ella les entrega a través de la Wiki. En relación esta idea la profesora afirma:

“Básicamente que los estudiantes tienen la obligación de contestarlo, o sea, que tu trabajo sirve para que ellos trabajen más, porque para qué vas a dar feedback si después los estudiantes ni siquiera se lo miran, sólo les importa la nota, en cambio, si el sistema está diseñado de forma y manera que el feedback les obliga a mejorar sus propias producciones esto a ellos no les gusta nada, pero claro, tú te garantizas que ese feedback sirve para algo y además a la larga te garantiza una cultura de aula, es decir, los estudiantes entienden lo que quieres y entienden por qué lo han hecho mal”.

### **Concepciones sobre la evaluación y feedback en la enseñanza con uso de TIC**

Desde esta dimensión constatamos pensamientos que se inclinan de manera pura hacia el polo pedagógico.

De esta manera, podemos observar que la profesora 2 concibe la evaluación como el elemento que conecta la enseñanza con el aprendizaje y que guía a los estudiantes hacia lo que el profesor quiere que aprendan. Refiriéndose a esta creencia la profesora manifiesta:

“Hay una relación. La evaluación es la que conecta la enseñanza con el aprendizaje, que permite que se cree un triángulo en el que puedas darte cuenta de que lo que has enseñado a los estudiantes (que en teoría es lo que tienen que aprender) se ha aprendido. Que hayan aprendido otras cosas es fantástico, pero la evaluación es importantísima porque es la que guía a los estudiantes sobre lo que tú como adulto o como docente consideras que es importante aprender”.

Por lo demás, la profesora afirma la utilidad de la evaluación formativa, ya que le sirve para constatar los datos que se derivan de la evaluación sumativa. En este sentido, ambos tipos de evaluaciones se complementan entre sí. Refiriéndose a esta creencia la profesora afirma:

“La formativa sirve para confirmar que estamos en el camino adecuado y sirve para confirmar que el estudiante es quien la evaluación sumativa nos dice que es. Tienes que contrastar ambas evaluaciones para que no se preste a errores”.

Respondiendo la pregunta sobre cuál es la finalidad de la evaluación con uso de TIC, la profesora señala que ésta pueden servir para cumplir los objetivos que el profesor quiera, además de ayudarle a analizar su práctica y modificar su instrucción:

“Con la finalidad que quieras, las TIC son un instrumento, entonces tú tienes que ver si hay alguna aplicación o una manera de usar las TIC que te sirva para cumplir tus objetivos. Eso, yo creo que las TIC se pueden utilizar para lo que tú quieras siempre y cuando lo que esté, esté inventado”.

Además añade:

“Yo evalúo para darme cuenta hasta dónde puedo llegar y hasta dónde no, me sirve para modificar mi instrucción”.

Por lo demás señala que el feedback con apoyo de TIC le permite desarrollar ciertas competencias en inglés:

“En este caso, tal y cual yo lo hago en la Wiki, se puede dar feedback para que aprendan a escribir, también trabajo la pronunciación a través de la transcripción fonética y entonces el feedback es la propia transcripción fonética, en este caso no soy yo, es simplemente el transcriptor de fonética que les ayuda, y la comparación entre el texto y la transcripción fonética y el texto normal”.

En relación con la pregunta sobre a quién se puede evaluar y entregar feedback con apoyo de las TIC (destinatarios), la profesora comenta:

“Yo creo que a estudiantes individualmente y a grupos, pero a los estudiantes les gusta muy poco las evaluaciones en grupos, ellos piensan que sus compañeros son poco serios, que por culpa de los otros les va a empeorar la nota”.

Por otra parte, según el pensamiento de la profesora, la fuente de la evaluación pueden ser profesores y los estudiantes individual o grupalmente, aunque cuando estos últimos evalúan pueden presentarse algunos problemas que es la falta de objetividad. Por esta razón la profesora señala la importancia de que a los estudiantes se les enseñe a coevaluarse desde el nivel de primaria. En este sentido la profesora afirma lo siguiente:

“No sólo el profesor sino también los mismos estudiantes pueden evaluar, lo que pasa es que esto es muy bonito de decir y mucho más complicado de hacer, por ejemplo, a la que te pones a hacerlo, yo por ejemplo, el trimestre pasado lo hice con los exámenes orales, hacen una coevaluación entre todos, entre todos evaluamos los aprendizajes de los estudiantes que van saliendo, entonces te encuentras, como son muy protestones y muy mimados que al final lo que están haciendo es intentar conseguir las máximas notas en vez de ponerse en serio a evaluar lo que está o lo que no, con lo cual, acabas discutiendo con ellos, no estoy hablando de los estudiantes de primero de bachillerato. En cuarto estamos evaluando la comprensión oral, cuando hay un texto y tienen que contestar preguntas entre todos y entonces te das cuenta de hasta qué punto están poco acostumbrados a la coevaluación. Es una cosa que  cuesta mucho educar y que tendría que empezarse a educar en primaria y que además te sorprende”.

Por lo demás agrega respecto a la fuente del feedback con apoyo de las TIC:

“El profesor y los estudiantes (grupalmente o individualmente) pueden evaluar (refiriéndose a la fuente del feedback con apoyo de las TIC). En el otro instituto evaluaban los estudiantes, los niños trabajaban en grupos y se corregían en grupos las redacciones, este año no me han dejado y estoy contenta con ello, porque ya bastantes innovaciones estoy introduciendo en el centro. Lo que hacían los estudiantes en vez de entregar en esta Wiki las redacciones, cada estudiante tenía una página individual. En el instituto anterior tenían una página por grupo, entonces colocaban todos sus redacciones y después no solamente yo, sino que ellos también contribuían a las redacciones de sus compañeros, es decir, se corregían, pero esto aquí no lo están haciendo y lo que sí están haciendo mejor que en los otros grupos, pero no sé cómo lo habrán hecho en bachillerato, es reconocer que han leído mi feedback y que lo han corregido”.

Además, en cuanto a la modalidad de la entrega de feedback, éste puede entregarse por medio de un escrito virtual, por ejemplo mediante la Wiki o mediante un mensaje por correo electrónico:

“Puede darse de muchas formas (el feedback), a toda la clase, haciendo que todos los estudiantes conozcan una parte de algo y luego se lo expliquen entre ellos y entre todos hagan un global, aquí el agente no sería el propio profesor, sino que son los otros estudiantes. Se puede dar feedback electrónico, se puede dar feedback implícito, lo puede dar explícito, puede utilizar la corrección de un examen para explicar lo que no ha conseguido que se entienda en otro momento. El momento en que los estudiantes reciben su nota es un momento que están muy receptivos a entender por qué no han sacado la nota que querían, puede darlo a veces desde casa, o sea, cuando te envían un correo y les contestas se quedan tan contentos de que les contestes que eso es un momento poderoso para darles feedback. A través de las tecnologías yo lo doy en la Wiki”.

Igualmente, da a conocer las potencialidades de la Wiki no sólo para entregar feedback escrito y ver los progresos del estudiante en relación con esta competencia, sino también para entregar feedback en formato audio:

“ A mí la que más me gusta es la Wiki porque es muy parecido a google drive, pero es más dúctil a la hora de contestar y hacer cambios, es más cómodo, y lo que estamos intentando, me importa mucho enseñar a escribir a los estudiantes y esto nos permite ver pues toda la evolución de un estudiante y su mejora en comprensión escrita y eso funciona exactamente igual aunque no lo haya trabajado este año, es decir, si los estudiantes suben sus producciones orales entonces tú al lado las comentas ellos se toman las molestias de volverlas a oír por correo, a mí me funciona, pero los estudiantes no pueden oír a sus compañeros, entonces no se pueden comparar”.

Por otra parte, la profesora añade como agente de la evaluación, la importancia de tener en cuenta los objetivos de aprendizaje antes de llevar a cabo la evaluación con uso de TIC:

“Claro, primero tienes que decidir cuáles son tus objetivos, después decidir cómo los vas a evaluar después crear los contenidos. Creo que este es el camino adecuado. También los profesores hacemos esto de una forma relativamente intuitiva, muchas veces no lo replanteamos. Otra cosa que está pasando al menos en este colegio es que los exámenes vienen dados, hacer un examen es muy difícil, entonces está muy bien que nos los den de alguna manera”.

Así también, la profesora comenta que se debe evaluar en todo momento, es decir, continuamente, teniendo como referencia la entrega de un producto por parte del estudiante, ya sea durante una actividad en el aula o en momentos finales como por ejemplo, a partir de la aplicación de un examen:

“Es decir continuamente (refiriéndose a los momentos adecuados para evaluar con TIC). Cuando me entregan un producto o cuando hacemos un listening en clases, un role playing, un dictado, cualquier actividad durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero también hay momentos finales donde también se evalúa, por ejemplo durante los exámenes que están establecidos previamente”.

Además, añade que ella evalúa y entrega feedback sin planificar momentos puntuales para hacerlo, porque según sus creencias debe darse en circunstancias en que los estudiantes lo ameriten o lo necesiten:

“A ver, no lo sé, yo no funciona así, (refiriéndose a los momentos adecuados para evaluar con TIC)... yo de repente lo veo y lo hago, y que vea y lo haga depende de algo que tiene que ver conmigo, con los estudiantes y cómo está funcionando el material que estamos usando, entonces me resulta muy difícil decir “en este momento justo voy a evaluar con TIC”, yo tengo un proceso establecido en el cual yo intento que se siga una secuencia lógica en la cual los estudiantes escriben cosas, yo las corrijo y ellos las cambian, esto en la Wiki, pero este año que he estado observando cómo hacen las cosas los niños, ellos hacen las cosas cuando las ven”.

En cuanto a la utilidad de las TIC para evaluar y entregar feedback, la profesora señala la potencialidad que tienen éstas para entregar feedback posibilitando el conocimiento de las necesidades y progresos de los estudiantes, la atención a la diversidad, y la promoción del aprendizaje. Además, manifiesta en la entrevista que gracias a las TIC los estudiantes

entienden mejor lo que hay que hacer respecto a la tarea, permite la entrega de recursos digitales para complementar lo que el profesor ha explicado en el aula, sirven como repositorio de información y facilita que los estudiantes en conjunto con sus pares vayan guiando su aprendizaje. En relación con esta idea la profesora afirma:

“Las TIC me ayuda a entregar feedback y ver necesidades y progresos de los aprendizajes de los estudiantes, aparte, me ayuda a guiar a los estudiantes porque los estudiantes ven todas las tareas de todo el mundo. Los estudiantes ven las redacciones de sus pares y ven mis correcciones, y eso les ayuda a ellos- cuando no saben por dónde ir-, a entender mejor el camino. Entienden mucho más el nivel que tienen que tener y entienden mucho más lo que se espera de ellos en tanto en cuando ven todo lo que los demás hacen. Yo creo que en esto las TIC sirven para la atención a la diversidad. Otra ventaja es que todo lo que son las instrucciones para la evaluación, si están en una Wiki- como en mi caso-, están ahí. Entonces cuando los estudiantes no se acuerdan lo que tenían que hacer se van a un sitio que lo tienen apuntado y lo hacen, y al revés, si dicen que tú no has dado a conocer las instrucciones tú les recuerdas que están en la Wiki y que las pueden ver. Otra ventaja de la cual no hemos hablado, son todos los recursos adicionales para complementar (Open Educational Resources o REA) que pueden servir para complementar la explicación que tú has dado. Y sí que es cierto, que el problema con el que me estoy encontrando es como los estudiantes no se habitúan al sistema, estamos teniendo poco espacio para la creatividad esta vez, ya que soy nueva en el centro”.

También considera que las TIC le permiten conocer la evolución de los estudiantes a largo plazo, analizar su instrucción y hacer mejoras, y por último, conocer el uso que se hace del feedback entregado:

“Sólo como profesora me sirve mucho, porque veo cómo los estudiantes han ido evolucionando a lo largo de todo un año. Ha habido estudiantes a los cuales les he corregido muchas cosas y a otros que casi no les he corregido nada. Hay estudiantes con los cuales he dialogado mucho, estudiantes que contestan los feedback y otros que no, estudiantes con los que me he equivocado y luego me he dado cuenta, porque a veces eres tú la que no lee las cosas lo suficientemente bien y sobre todo, para lo que te sirve todo esto, es para plantearle cómo haces las cosas y cómo puedes mejorar”.

Finalmente, la profesora manifiesta que le es muy útil el hecho de que el feedback quede registrado virtualmente el tiempo que se desee, esto le permite poder analizar el feedback y saber por ejemplo por qué los estudiantes no lo contestan. En cuanto a esta idea la profesora señala:

“Por lo mismo que te he explicado antes, tú les das una información a los estudiantes y esa información queda allí (en la plataforma) para lo bueno y lo malo, es decir, que si te equivocas los estudiantes te lo dicen y eso no se puede borrar...”

### **Concepciones sobre la evaluación y feedback en la certificación con uso de TIC**

Esta dimensión se ve conformada por creencias de la profesora que tienden hacia el polo pedagógico.

Respondiendo la pregunta sobre qué tiene en cuenta al momento de acreditar los aprendizajes de los estudiantes la profesora alude a los aprendizajes mínimos que deben lograr los estudiantes y sus habilidades individuales, características, necesidades o esfuerzo en la tarea durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así por ejemplo comenta:

“Depende un poco de los años, por ejemplo, 4º de la ESO es el último año de enseñanza obligatoria y lo más importante es que los estudiantes tengan los mínimos. Eso supone tener una cierta flexibilidad en lo que se considera como mínimos, por ejemplo, si un estudiante suspende en dibujo porque no tiene esa habilidad a pesar de que se esfuerza, tengo que tener en cuenta esto al momento de poner la nota y aprobarlo o no. Es decir, no sólo se deben considerar los mínimos al momento de acreditar un estudiante, sino también al estudiante en su globalidad, sus características y habilidades individuales”.

Por otra parte, según las creencias de la profesora, las TIC pueden colaborar en la acreditación, ofreciendo mayores oportunidades a los estudiantes para que aprueben la asignatura a medida que trabajan en las actividades formativas estipuladas por ejemplo en la Wiki. En cuanto a esta idea la profesora afirma:

“Si no lo creyese no lo haría (refiriéndose a la pregunta si las TIC pueden colaborar en la promoción de los estudiantes), de hecho los estudiantes, a partir de un determinado momento han descubierto, que gracias a las TIC la posibilidad que tienen de aprobar es mucho más alta. El tema es muy sencillo, yo les pido una serie de cosas y ellos las tienen que hacer, y en el momento que las hacen, el problema lo tengo yo para establecer el nivel en el cual me quiero poner. Y que lo he tenido este año de hecho, es porque era nueva en el instituto, el problema era determinar hasta dónde tenían que llegar los estudiantes. Pero si tú dices que los estudiantes tienen que llegar a un determinado nivel tienen que hacer una serie de producciones hasta llegar a un determinado nivel, entonces lo que tú tienes que hacer es establecer puntos realistas, y esto es para lo que sirve la Wiki, si los estudiantes hacen las actividades formativas que tienen que hacer en la Wiki entonces están aprobados”.

### **Concepciones sobre la evaluación y feedback en la rendición de cuentas con uso de TIC**

La dimensión evaluación y feedback en la rendición de cuentas se apoya de manera pura en el polo social.

De esta manera, apreciamos en las creencias de la profesora la importancia de rendir cuentas a los estudiantes sobre las evaluaciones formativas, o comunicar resultados a los estudiantes a tiempo, antes de que se enfrenten a la evaluación final, pero de manera superficial para evitar conflictos con ellos o prevenir que cambien el criterio evaluativo de la profesora.

“Es que yo procuro explicarles a los estudiantes las notas antes de que sea la evaluación porque hay errores a veces o porque te llega un estudiante y te explica una cosa que puede hacer variar tu criterio. Pues te das cuenta que eso te provoca más problemas que otra cosa, y que en cambio, cuando les sueltas las notas y se las sueltas finales, a lo bruto y sin más, pues entonces no se plantean ningún tipo de crítica...”.

Por otro lado, a pesar de que la profesora señala que es importante informar a las familias, escuelas y a los mismos estudiantes sobre los resultados de aprendizaje porque es un derecho y es signo de transparencia, no se observa en sus creencias significación hacia el trabajo colaborativo entre los destinatarios para tomar decisiones o medidas de mejora en cuanto al aprendizaje. Además, no recomienda dar a conocer a los estudiantes los criterios de evaluación de una manera profunda ya que constituye una pérdida de tiempo al ver que los estudiantes no los entienden. Por esta razón, afirma que ella es más partidaria de dar los

puntajes de cada ítem acompañado de un feedback. Refiriéndose a esta idea la profesora señala:

Los resultados sí, lo que estoy empezando a dudar seriamente es si sirve explicar a los estudiantes los criterios de evaluación, yo creo que cuanto menos tiempo pierdas en eso mejor. A lo más puedes explicarles en general, pero muy en general, porque en mi experiencia este año ha sido un completo horror. A ellos no les interesa, tú tienes que darle sólo el puntaje de cuánto vale cada ítem y ya está. Tienes que dar sólo puntaje acompañado después de un feedback, pero más allá de esto, creo que lo único que haces es complicarte las cosas porque no lo entienden de la forma en que lo tendrían que entender. Yo creo que, así como con los adultos, tienes que ser tan transparente y tan claro para explicar lo que has evaluado, por ejemplo como con un inspector externo. Creo que con los niños cuanto menos les expliques es mejor, porque hay un punto en que no les interesa”.

En cuanto a las TIC, la profesora comenta que no las usa para rendir cuentas, aunque de alguna manera lo hace indirectamente al configurar una Wiki que es pública y que está disponible para quien quiera observarlo. En relación con esta creencia la profesora añade:

“No, bueno, se han usado, pero no en este curso, fue en un proyecto, y ese proyecto estaba en la Wiki, pero creo que la Wiki al ser pública, cualquier persona puede ver lo que hago para bien y para mal. Les gustará más o menos, pero a mí me gusta que esté en público porque la gente lo ve y creo que eso es bueno”.

A continuación damos a conocer los resultados relacionados con las concepciones de la profesora 2 (ver tabla 12) en donde resumimos las creencias sobre la evaluación y entrega de feedback con uso de TIC en relación con las cuatro dimensiones y su tendencia hacia el polo pedagógico y/o polo social).

Tabla 12. Caracterización de las concepciones de la profesora 2 sobre la evaluación y feedback con uso de TIC

Creencias profesora polo pedagógico	Dimensión	Creencias profesora polo social
- Evaluar es la acción de guiar y diagnosticar aprendizajes		
- El feedback es dar pistas a los estudiantes acerca de cómo pueden mejorar su aprendizaje		
- El objeto de la EyF con uso de TIC son cinco competencias básicas que dispone la Comisión Europea, contenidos obligatorios como no obligatorios y estrategias de aprendizaje	<b>Evaluación y feedback en el aprendizaje con uso de TIC</b>	
- Finalidad de la evaluación con uso de TIC es la adquisición de contenidos básicos		
- Las TIC como ayuda para el aprendizaje permite a los estudiantes conocer errores, mejorar sus producciones y progresar en su aprendizaje		

---

- La finalidad de la evaluación con uso de TIC es también conocer cómo se va dando la instrucción y modificarla, o para cumplir los objetivos que el profesor se proponga y para desarrollar competencias en inglés

- Los destinatarios de la EyF con uso de TIC son estudiantes individualmente y grupos de estudiantes

- La fuente de la evaluación son el profesor y estudiante individual o grupos de estudiantes

- Modalidad de la EyF con uso de TIC: escrita, mediante Wiki o Correo

- Se deben tener en cuenta los objetivos de aprendizaje antes de crear los contenidos a evaluar

- Se debe evaluar continuamente luego de la entrega de un producto durante el proceso de enseñanza y en momentos finales. No diseñar momentos puntuales para evaluar

**Evaluación y feedback en la enseñanza con uso de TIC**

Ventajas del uso de TIC para EYF (ayuda para la enseñanza del profesor): Las TIC permiten el conocimiento de las necesidades y progresos de los estudiantes, la atención a la diversidad, la promoción del aprendizaje, mayor entendimiento de los contenidos por parte de los estudiantes, la entrega de recursos digitales para complementar lo que el profesor enseña, guardar la información (repositorios), el guiado entre pares, conocer la evolución de los aprendizajes, analizar la instrucción y hacer mejoras, conocer el uso del feedback entregado

---

- Al momento de acreditar se deben tener en cuenta los aprendizajes mínimos de los estudiantes, sus habilidades individuales, características, necesidades y esfuerzo en la tarea

**Evaluación y feedback en la acreditación con uso de TIC**

-Las TIC ofrecen mayores oportunidades a los estudiantes para que aprueben la asignatura a medida que desarrollan las actividades formativas fijadas

---

**Evaluación y feedback en la rendición de cuentas con uso de TIC**

-Los destinatarios de la evaluación son estudiantes, escuela y familias sin apreciarse un trabajo colaborativo entre las partes para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje

-Se debe rendir cuentas a los estudiantes sobre evaluaciones formativas antes que se enfrenten a la evaluación final, pero de manera superficial para evitar problemas

---

---

-No se usan las TIC para rendir cuentas, pero indirectamente se transparentan los resultados de aprendizaje al configurar una Wiki que es pública

---

En conclusión, el conjunto de pensamientos de la profesora sobre la evaluación y el feedback con uso de TIC constituyen una concepción mixta pedagógica, ya que la mayoría de las dimensiones tienden hacia el polo pedagógico. De esta manera, es posible observar que tanto la dimensión evaluación y feedback en el aprendizaje con uso de TIC; la dimensión evaluación y feedback en la enseñanza con uso de TIC; y la dimensión evaluación y feedback en la acreditación con uso de TIC se inclinan de manera pura hacia el polo pedagógico. La dimensión evaluación y feedback en la rendición de cuentas con uso de TIC es la única dimensión que tiende hacia el polo social.

A continuación, presentaremos el detalle de las situaciones de evaluación identificadas en el caso 2 y en cada una de ellas, daremos a conocer los usos formativos de las TIC identificados en cada uno de los momentos evaluativos.

## **5.2.2 Caracterización del programa y las situaciones de evaluación con uso de TIC caso 2**

Siguiendo la misma lógica empleada en el caso A y en concordancia con las características del modelo de análisis adoptado, daremos paso a la caracterización del programa y las situaciones de evaluación identificadas en la SD del caso 2, dando a conocer los usos formativos de las TIC según la propuesta de JISC (2014) que aparecen en cada uno de los momentos evaluativos.

### **5.2.2.1 Programa evaluativo para primero de bachillerato caso 2**

La secuencia didáctica (SD) se enmarca en la asignatura de inglés dirigida a estudiantes de primer año de bachillerato. Las actividades formativas que conforman la SD se llevaron a cabo durante el tercer trimestre de 2014 (del 17 de marzo al 20 de junio de 2014) a través del uso de una Wiki pública cuyos contenidos corresponden a los temas siete y ocho del libro de inglés para 1º de bachillerato titulado “Bridges. For Batxillerat 1” de la editorial Burlington Books. Tanto el tema 7 que se titulaba “Technology” como el tema 8 que llevó por nombre “Film” tuvieron una duración de quince horas cada uno. Si observamos las planificaciones de ambos temas (ver tabla 13 y tabla 14) vemos la importancia que se otorga al uso de las TIC en diferentes aspectos, por ejemplo, dentro de los objetivos esperados se contempla la mejora de la escritura del inglés y la reflexión del propio aprendizaje a través del uso de la Wiki; así también como competencias básicas se aprecia el uso de la tecnología,

incluyéndose como herramientas de evaluación el desarrollo de un Learning Diary y el uso del feedback que la profesora entrega a partir de las producciones escritas elaboradas por los estudiantes. Asimismo, respecto a los criterios de evaluación, estos se relacionan con ciertas actuaciones que deben realizar los estudiantes a través de la Wiki, así por ejemplo, se espera que los estudiantes hagan uso del vocabulario y la gramática aprendida integrando estos aprendizajes en el Learning Diary y que participen activamente en la plataforma virtual haciendo mejoras de los productos escritos por medio del feedback entregado por la profesora. Esto conlleva a que los estudiantes luego de recibir feedback deben ser capaces de reflexionar sobre su propio aprendizaje y hacer uso de la información haciendo las correcciones pertinentes para poder hacer una segunda entrega de su trabajo.

A continuación, la tabla 13 presenta la planificación elaborada por la profesora 2 respecto al tema siete que conforma la SD estudiada:

Tabla 13. Planificación unidad 7

UNITAT DIDÀCTICA	7
GRUP CLASSE	1 Batxillerat
DURADA TOTAL	15 HORES
TRIMESTRE (1r,2n,3r)	3r
CURS ESCOLAR	13-14
MATÈRIES	ANGLÈS
TITOL I/O JUSTIFICACIÓ DE LA UNITAT	TECHNOLOGY
<b>OBJECTIUS D'APRENTATGE</b>	
1- Parlar, llegir escriure i escoltar d'acord amb els continguts de la lliçó 2- Corregir treball escrit <b>en un Wiki</b> 3- Resumir i reflexionar sobre el propi aprenentatge <b>en un Wiki</b> 4- Exposició oral sobre una notícia	
<b>COMPETÈNCIES BÀSIQUES</b>	
LINGÜÍSTIQUES	
TIC	
APRENDRE A APRENDRE	
AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONAL	
<b>EINES D'AVALUACIÓ</b>	
- Exercicis a l'aula a canvi de positius - Exàmens de la lliçó del llibre - Examen oral - Learning Diary - Feedback de la seves contribucions escrites	
<b>CONTINGUTS</b>	

- 
- Phrasal verbs
  - Second life or the nature of technological innovation
  - First Second and third conditionals
  - A for and against essay **en un Wiki**
  - Informative Essay **en un Wiki**
  - An oral exposition on a piece of news
  - Listening based on a radio programme

---

### METODOLOGIA I SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA

---

#### RELACIÓ DE TASQUES, ACTIVITATS I EXERCICIS D'ENSENYAMENT I APRENTATGE

---

- Exercicis del llibre
- Tasques per positius
- Reflexió sobre els propis errors i correcció
- Learning Diary
- Gold Star Self Assessment

---

### MATERIAL RECURSOS

---

- Llibre de text
- Wiki
- Internet
- Projector i canó

---

### ORGANITZACIÓ SOCIAL

---

- individual
- parelles
- grups

---

### SUPORT TELEMÀTIC A LA UNITAT

---

#### WIKI

- Calendari
- Normes d'avaluació
- Recursos addicionals sobre continguts
- Informació de Repesques - A la secció "retake"
- Contenedor de produccions escrites i feedback del professor
- Comunicació i dubtes amb alumnes
- Learning Diary

#### PROJECTOR I CANÓ

- Llibre digital per mirar respostes i escoltar textos.

#### TEMPS

10 HORES

#### CRITERIS D'AVAUACIÓ

- Fer i entendre les tasques i interactuar a l'aula
  - Fer ús del vocabulari i la gramàtica apresada
  - Participar a classe i al nostre entorn virtual activament
  - Reflexionar sobre el propi aprenentatge
  - Corregir les produccions pròpies
-

A continuació, la taula 14 exposa la planificació elaborada per la professora 2 respecte al tema ocho que conforma la SD estudiada.

Taula 14. Planificació unitat 8

UNITAT DIDÀCTICA	7
GRUP CLASSE	1 Batxillerat
DURADA TOTAL	15 HORES
TRIMESTRE (1r,2n,3r)	3r
CURS ESCOLAR	13-14
MATÈRIES	ANGLÈS
TITOL I/O JUSTIFICACIÓ DE LA UNITAT	FILM
<b>OBJECTIUS D'APRENENTATGE</b>	
1- Parlar, llegir escriure i escoltar d'acord amb els continguts de la lliçó 2- Corregir treball escrit <b>en un Wiki</b> 3- Resumir i reflexionar sobre el propi aprenentatge <b>en un Wiki</b>	
<b>COMPETÈNCIES BÀSIQUES</b>	
LINGÜÍSTIQUES	
TIC	
APRENDRE A APRENDRE	
AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONAL	
<b>EINES D'AVALUACIÓ</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercicis a l'aula a canvi de positius</li> <li>- Exàmens de la lliçó del llibre</li> <li>- Examen oral</li> <li>- Learning Diary</li> <li>- Feedback de la seves contribucions escrites</li> </ul>	
<b>CONTINGUTS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Film vocabulary</li> <li>- Adjective suffixes</li> <li>- Adjectives + prepositions</li> <li>- The passive</li> <li>- The Causative</li> <li>- Connectors of Purpose</li> <li>- Making suggestions</li> <li>- Describing a film: A Film Review</li> </ul>	
<b>METODOLOGIA I SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA</b>	
<b>RELACIÓ DE TASQUES, ACTIVITATS I EXERCICIS D'ENSENYAMENT I APRENENTATGE</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercicis del llibre</li> <li>- Tasques per positius</li> <li>- Reflexió sobre els propis errors i correcció</li> <li>- Learning Diary</li> <li>- Gold Star Self Assessment</li> </ul>	

MATERIAL RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"><li>- Llibre de text</li><li>- Wiki</li><li>- Internet</li><li>- Projector i canó</li></ul>
ORGANITZACIÓ SOCIAL
<ul style="list-style-type: none"><li>- individual</li><li>- parelles</li><li>- grups</li></ul>
SUPORT TELEMÀTIC A LA UNITAT
<b>WIKI</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Calendari</li><li>- Normes d'avaluació</li><li>- Recursos addicionals sobre continguts</li><li>- Informació de Repesques - A la secció "retake"</li><li>- Contenedor de produccions escrites i feedback del professor</li><li>- Comunicació i dubtes amb alumnes</li><li>- Learning Diary</li></ul> <b>PROJECTOR I CANÓ</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Llibre digital per mirar respostes i escoltar textos.</li></ul>
TEMPS
10 HORES
CRITERIS D'AVUACIÓ
<ul style="list-style-type: none"><li>- Fer i entendre les tasques i interactuar a l'aula</li><li>- Fer ús del vocabulari i la gramàtica apresada</li><li>- Participar a classe i al nostre entorn virtual activament</li><li>- Reflexionar sobre el propi aprenentatge</li><li>- Corregir les produccions pròpies</li></ul>

En el siguiente apartado, siguiendo la misma estructura de presentación de resultados que el caso 1, daremos a conocer las situaciones de evaluación observadas y los usos formativos de las TIC para evaluar y entregar feedback en los distintos momentos evaluativos. Cabe recordar que las TIC adoptadas en la SD remiten principalmente a herramientas propias de la plataforma Wiki que posteriormente daremos a conocer en detalle.

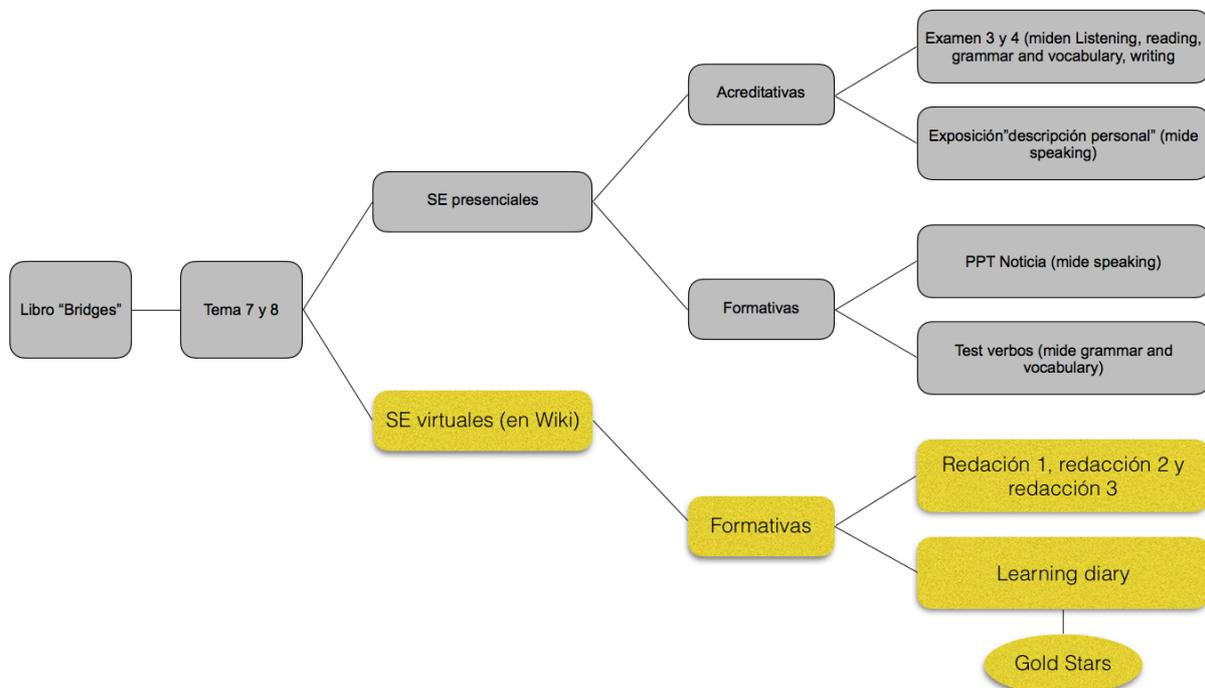
#### **5.2.2.2 Situaciones de evaluación identificadas en la SD caso 2**

La SD estudiada está compuesta por situaciones evaluativas llevadas a cabo por medio del uso de una Wiki. El diseño de las situaciones evaluativas observadas responde al

desarrollo de cinco competencias en el dominio del idioma inglés: escuchar (listening), leer (reading), gramática y vocabulario (grammar and vocabulary), habla y escritura (speaking and writing). Las competencias de escuchar, leer, gramática y vocabulario están agrupadas en el diseño evaluativo de la profesora 2 como habilidades receptivas que ponderan un 45% del promedio final, mientras que las competencias de habla y escritura conforman lo que se llaman habilidades de producción ponderando un 30%. Dichas habilidades y competencias son evaluadas principalmente por medio de dos exámenes finales en relación con el tema 7 y 8 mencionados anteriormente. Por otra parte, la profesora diseña un conjunto de situaciones de evaluación de carácter formativo que ponderan un 25% del promedio final, y que su diseño son resultado de la iniciativa de la profesora por dar cabida a la función pedagógica de la evaluación, ya que en años anteriores el 90% del promedio final se otorgaba a los exámenes finales, información corroborada en las entrevistas realizadas a la profesora. Dados los objetivos de nuestro trabajo de investigación, profundizaremos en adelante en aquellas situaciones evaluativas formativas llevadas a cabo por medio del uso de una Wiki y que conforman el grupo de evaluaciones de carácter formativo.

A continuación, la figura 19 pone énfasis en aquellas situaciones evaluativas que describiremos y analizaremos observando qué usos formativos de las TIC -según la propuesta de JISC (2014)-, se dan a lo largo de los cinco momentos evaluativos, resaltándolas con amarillo:

Figura 19. Situaciones evaluativas presenciales y virtuales profesora 2



**La situación de evaluación 1, 2 y 3 (SE1, SE2, SE3)** consistieron en tres redacciones desarrolladas en la plataforma Wiki con el objetivo de mejorar el vocabulario, la gramática y la expresión escrita del inglés. La primera redacción hacía referencia a un ensayo informativo (Informative Essay) sobre una costumbre popular a elección, en la cual participó sólo el 32% de los estudiantes, de los cuales el 83% aprobó. La segunda redacción tenía como tema las ventajas y desventajas de internet (A for and against Essay) obteniendo un 32% de participación de los estudiantes, aprobando la totalidad de ese porcentaje. La tercera redacción que solicitaba escribir un ensayo a partir de una película vista recientemente (A Film Review) tuvo una participación del 47% de los estudiantes, de los cuales el 100% de ellos pudo aprobar. Los principales usos de TIC propuestos por JISC (2014) se observaron en los momentos de *preparación*, *evaluación propiamente dicha*, *corrección*, *comunicación* y *aprovechamiento*. Por lo que se refiere al momento de *preparación* se evidenció el uso de la herramienta “editar esta página” de la Wiki para aclarar instrucciones, normas o criterios de evaluación (uso 1). En el momento de *evaluación propiamente dicha* se apreció el uso de la herramienta “editar esta página” de la Wiki para construir tres redacciones (uso 4). Las redacciones debían estar disponibles en la plataforma con anterioridad a la fecha de evaluación para así poder recibir correcciones y feedback por parte de la profesora. En el momento de *corrección*, la profesora utilizó la herramienta “edición” de la Wiki para marcar los errores de escritura del inglés en las redacciones de los estudiantes. Así por ejemplo, las marcas de color amarillo amarillas -que posteriormente pasaron a ser de color rosado para no confundirse con los colores que indica aquello de lo cual se da feedback-, corresponden a pistas que indican que hay un contenido que la profesora ya ha profundizado y que los estudiantes debieran ya manejar; las palabras en mayúsculas indican una palabra añadida por la profesora mientras que las palabras tachadas aluden a términos que es necesario quitar del producto entregado (otros usos: formativos). En el momento de *comunicación* se evidenció el uso de la herramienta “espacio de discusión” de la Wiki para la entrega de feedback formativo (uso 6), el cual contenía la marcación de errores de gramática y un comentario informando los puntos fuertes del trabajo, aquello que se debía mejorar a futuro, o recursos para mejorar la escritura del inglés. En el momento de *aprovechamiento* se constató el empleo de la herramienta “espacio de discusión” de la Wiki para actuar ante el feedback (uso 7). La profesora ofreció a sus estudiantes la oportunidad de corregir sus redacciones mediante los comentarios ofrecidos por ella; una vez que los estudiantes corrigieran sus trabajos a partir de la corrección de sus errores, se esperaba que mejoraran la gramática y reflexionaran sobre su aprendizaje, utilizando los nuevos conocimientos obtenidos en esta actividad en trabajos posteriores.

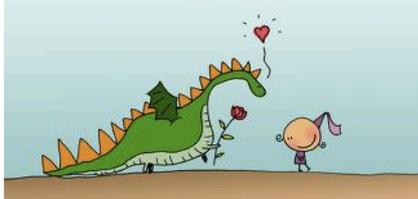
A continuación, en la figura 20 presentamos el apartado de la Wiki correspondiente a la consigna de una redacción:

Figura 20. Captura de pantalla SE1 en Wiki

## An Informative Essay



Write an essay about 100 words long about a popular custom or holiday you know well.  
Deadline: 26th March



Your essay should include

- Historical details
- Facts and figures
- Specific information

It should be organized in three paragraphs and include a title, an opening, a body and a closing.

It should also include at least three connectors of cause (because / since / therefore / because of / Consequently / for this reason / as a result...)

Do not forget to have a look at the "Getting Organised" section on page 75

**La situación de evaluación 4 (SE4)** aludía al desarrollo de un Learning Diary (LD) o Diario de Aprendizaje en la plataforma Wiki, la cual se llevó a cabo durante todo el trimestre de 2014. La LD estaba conformada por ocho apartados: grammar (gramática), vocabulary (vocabulario), pronunciation (pronunciación), spelling (ortografía), teacher tips (reglas de gramática mencionadas por la profesora), exam correction (corrección de exámenes), errors on my written productions (errores en mis producciones escritas), y some anecdote (algunas anécdotas). Cada apartado poseía la puntuación correspondiente y una plantilla construida por la profesora que el estudiante debía completar en inglés.

En relación con el apartado de grammar (gramática) éste solicitaba a los estudiantes que escribieran y explicaran tres reglas gramaticales aprendidas durante las últimas semanas, debiendo dar a conocer el título, la forma o estructura, el uso y tres ejemplos de oraciones; estas oraciones debían contener por lo menos seis palabras cada una. Cada ejemplo correcto puntuaba además un Gold Star, es decir, puntos sumados al promedio final.

En cuanto al apartado de vocabulary (vocabulario), puntuaba la mitad de un Gold Star instaba a los estudiantes a llenar una tabla con al menos 22 palabras nuevas que hubieran aprendido durante los últimos días. Al lado de cada palabra debía escribirse la fonética, el significado, un ejemplo de oración utilizando la palabra correspondiente, y escribir la fuente de la cual provenía la información.

En relación con el apartado de pronunciation (pronunciación), la profesora pidió a los estudiantes que escribieran al menos 10 palabras con las cuales hubieran cometido errores de pronunciación en los últimos días, además para completar la tarea se requería escribir la correcta pronunciación y el significado de la palabra.

En lo que concierne al apartado spelling (ortografía), los estudiantes debían dar a conocer palabras que hayan escrito mal y que posteriormente aprendieron a escribir correctamente.

Por lo que respecta al apartado llamado teacher tips (reglas de gramática mencionadas por la profesora), los estudiantes tenían la responsabilidad de escribir al menos tres consejos de gramática comentados por la profesora en clases, cuyo objetivo era la mejora de la escritura del inglés. Por cada ejemplo correcto se regalaba un Gold Star al estudiante.

En lo concerniente al apartado exam correction (corrección de exámenes) los estudiantes debían escribir tres errores cometidos en el examen o en las redacciones junto con su versión correcta, dando a conocer además la causa del error; la profesora esperaba que entendiendo la causa del error los estudiantes no volverían a repetirlos a futuro. Por cada error corregido y examinado se concedió un Gold Star al estudiante.

A propósito del apartado errors on my written productions (errores en mis producciones escritas), la profesora solicitaba que los estudiantes escribieran por lo menos tres errores cometidos en las redacciones elaboradas o en el mismo LD, los corrigieran, expresaran la causa del error y la fuente desde la cual se informaron acerca del error cometido. Por cada error corregido y examinado se concedió un Gold Star.

Por último, en el apartado some anecdote (algunas anécdotas), los estudiantes podían escribir utilizando un máximo de 80 palabras algo que hayan aprendido en la asignatura y que les haya gustado, o todo lo contrario, algo que no haya sido de su agrado. Así también era factible escribir un comentario sobre la clase o sobre su propia investigación. Cabe mencionar que este apartado pretendía servir como feedback para la profesora y como medio de expresión y comunicación del estudiante para abrir el diálogo.

En general, en cuanto al objetivo de la LD, consistía en mejorar el inglés, sobre todo la gramática, y que el estudiante fuese consciente de sus deficiencias y progresos de aprendizaje. Cabe mencionar además, como pudo observarse en el detalle de los apartados de la LD, que a medida que los estudiantes participaban en el desarrollo de las actividades solicitadas, iban obteniendo los Gold Stars o puntos extras que ponderaban el 7% del promedio final. Finalmente, al analizar la SD, pudimos constatar que un 58% de los estudiantes mostró interés por obtener los Gold Stars, de los cuales un 91% los consiguió.

A continuación, en la figura 21 podemos visualizar la portada del LD en la Wiki con sus respectivos apartados:

Figura 21. Captura pantalla LD

Learning Diary

**THE OVERWHELMED**

TRAITS: HIGH-PITCHED SQUEALS OF DESPERATION, CONSTANT HAUNTED LOOK.  
WARNING: LOVE-LIFE. NONEXISTENT.

Some examples of what you must NOT do when correcting written productions or exams

Learning Diaries - Some examples of what you must not do from Núria de Salvador

Sources that you can use to complete your Learning Diaries

Sources for stds to write learning diaries from

If you need help with your doubts or want extra practice related to your textbook, you can:

- Have a look at the grammar and vocabulary sections of your textbook
- or maybe to [El blog para aprender Inglés](#). There are further resources in [Resources](#) and [Grammar and vocabulary extras](#)
- Remember Wordreference.com is an excellent dictionary, and a much wiser option that Google Translator!

What should the Learning Diary include

1. Grammar rules
2. New vocabulary
3. Pronunciation
4. Spelling
5. Teacher tips
6. Exam correction
7. Errors on written productions
8. Some anecdote / reflection about the class / My own reseach
9. Own research

A description of each section and information on how much it is worth for the overall mark is provided in the [template](#)

Por otro lado, creemos necesario informar que la escritura en inglés constituye una gran preocupación para la profesora, hecho que se evidencia en las entrevistas cuando la profesora habla del miedo y las deficiencias de los estudiantes al momento de escribir en inglés. En este sentido la profesora menciona:

“si te fijas en mis notas y ves la cantidad de ceros que tengo en expresión escrita, porque los estudiantes tienen miedo, no se atreven a escribir y no están acostumbrados, esto es en la Wiki. Pero yo pensaba que era la resistencia a las nuevas tecnologías, pero luego he llegado a la conclusión de que no, es que no han escrito jamás y han podido sobrevivir sin escribir y es una de las resistencias más fuertes que me estoy encontrando en este centro”.

En relación con los usos de TIC observados podemos decir que éstos se presentan principalmente en el momento de *preparación*, *evaluación propiamente dicha*, *corrección*, *comunicación* y *aprovechamiento*. Durante el momento de *preparación* se apreció el uso de la herramienta “editar esta página” para informar con semanas de anticipación los apartados que debían completar los estudiantes en la LD junto con los estándares de puntuación, la descripción del trabajo a realizar a partir de un documento que daba a conocer los 5 pasos

para éxito en la Wiki, además de ejemplos de errores típicos de escritura que se cometen al elaborar una LD a través de una presentación SlideShare de elaboración propia (uso 1) (ver anexo 5). En el momento de *evaluación propiamente dicha* se constató el uso de la herramienta “editar esta página” de la Wiki para fomentar el tiempo y el esfuerzo en el desarrollo de tareas que favorezcan el aprendizaje (uso 4). La actividad evaluativa consistía en desarrollar una LD de forma transversal a las demás situaciones evaluativas diseñadas en la Wiki antes del término del tercer trimestre para así poder recibir marcaciones de errores y feedback por parte de la profesora. En el momento de *corrección* se observó el uso de la herramienta “edición” de la Wiki para marcar los errores de escritura en cada uno de los apartados de la LD (marcas de color amarillo y color rosado indican aquello que los estudiantes debieran ya saber; las palabras en mayúsculas aluden a una palabra añadida por la profesora mientras que las palabras tachadas corresponden a términos que es necesario quitar del trabajo) (otros usos: formativos). Gracias a estas marcas se podían corregir los trabajos antes de la fecha de entrega del producto final. La actividad evaluativa tuvo una participación del 58% de los estudiantes, de los cuales el 82% aprobó. En el momento de *comunicación* se evidenció el uso de la herramienta “espacio de discusión” de la Wiki para la entrega de feedback formativo (uso 6). Así como en las situaciones de evaluación anteriores, la profesora hizo entrega de feedback, que incluía marcación de errores de gramática y comentarios que daban a conocer los puntos fuertes del trabajo y aquello que se debía mejorar a futuro. En el momento de *aprovechamiento* se evidenció el uso de la herramienta “espacio de discusión” de la Wiki para actuar ante el feedback (uso 7). La profesora otorgó a sus estudiantes la oportunidad de mejorar sus producciones en el LD mediante el feedback ofrecido en las redacciones, con la finalidad de que los aprendizajes adquiridos en esta actividad mejoraran la calidad de los trabajos formativos posteriores y el rendimiento en los exámenes.

Tal como lo hicimos con el caso 1, presentamos a continuación la figura 22 que resume las situaciones de evaluación observadas en la profesora 2 y los usos de las TIC en sus diferentes momentos evaluativos:

Figura 22. SE observadas y usos de las TIC en momentos evaluativos profesora 2

Situación evaluativa 1 (Redacción 1 Wiki)	Situación evaluativa 2 (Redacción 2 Wiki)	Situación evaluativa 3 (Redacción 3 Wiki)	Situación evaluativa 4 (Diario de aprendizaje (L.D) Wiki)
FI: 17/03/2014 FE: 26/03/2014	FI: 26/03/2014 FE: 25/04/2014	FI: 25/04/2014 FE: 08/06/2014	FI: 17/03/2014 FE: 20/06/2014
<b>P E C CO A</b>			
<b>P:</b> Uso de Wiki para comunicar y aclarar objetivos, criterios y normas de evaluación (uso 1)	<b>P:</b> Uso de Wiki para comunicar y aclarar objetivos, criterios y normas de evaluación (uso 1)	<b>P:</b> Uso de Wiki para comunicar y aclarar objetivos, criterios y normas de evaluación (uso 1)	<b>P:</b> Uso de Wiki para comunicar y aclarar objetivos, criterios y normas de evaluación (uso 1)
<b>E:</b> Uso de Wiki para fomentar el tiempo y el esfuerzo en el desarrollo de tareas de aprendizaje (uso 4)	<b>E:</b> Uso de Wiki para fomentar el tiempo y el esfuerzo en el desarrollo de tareas de aprendizaje (uso 4)	<b>E:</b> Uso de Wiki para fomentar el tiempo y el esfuerzo en el desarrollo de tareas de aprendizaje (uso 4)	<b>E:</b> Uso de Wiki para fomentar el tiempo y el esfuerzo en el desarrollo de tareas de aprendizaje (uso 4)
<b>C:</b> Uso de Wiki para la corrección automática de tareas (otros usos formativos)	<b>C:</b> Uso de Wiki para la corrección automática de tareas (otros usos formativos)	<b>C:</b> Uso de Wiki para la corrección automática de tareas (otros usos formativos)	<b>C:</b> Uso de Wiki para la corrección automática de tareas (otros usos formativos)
<b>CO:</b> Uso de mensajería Wiki para entregar feedback (uso 6) <b>9/4 al 14/5 (15D)</b>	<b>CO:</b> Uso de mensajería Wiki para entregar feedback (uso 6) <b>9/4 al 14/5 (13 D)</b>	<b>CO:</b> Uso de mensajería Wiki para entregar feedback (uso 6) <b>27/5 (2 D)</b>	<b>CO:</b> Uso de mensajería Wiki para entregar feedback (uso 6) <b>29/3 al 8/6 (9D)</b>
<b>A:</b> Uso de Wiki para proporcionar oportunidades para actuar ante los feedback (uso 7)	<b>A:</b> Uso de Wiki para proporcionar oportunidades para actuar ante los feedback (uso 7)	<b>A:</b> Uso de Wiki para proporcionar oportunidades para actuar ante los feedback (uso 7)	<b>A:</b> Uso de Wiki para proporcionar oportunidades para actuar ante los feedback (uso 7)

**Transversal**

L.D: learning diary  
 FI: fecha inicio situación evaluativa  
 FE: fecha límite entrega producto  
 D: días (media timing)

P: momento de preparación  
 E: momento de evaluación propiamente dicha  
 C: momento de corrección  
 CO: momento de comunicación  
 A: momento de aprovechamiento

Hasta este momento hemos dado a conocer las concepciones sobre la evaluación y feedback con uso de TIC de la profesora caso 2, así también hemos detallado los usos formativos de las TIC según la propuesta de JISC (2014) identificados en los cinco momentos evaluativos que conforman cada una de las situaciones evaluativas. A continuación, tal como lo hicimos con el caso anterior, presentaremos los resultados referentes a las congruencias y discrepancias entre las concepciones y la práctica evaluativa de la profesora 2.

### 5.2.3 Congruencias y discrepancias entre las concepciones y la práctica evaluativa caso 2

El análisis de los datos nos permite constatar mayores congruencias que discrepancias entre los pensamientos y la práctica evaluativa de la profesora, que se sitúan mayoritariamente en el polo pedagógico.

Los resultados muestran que en la *dimensión evaluación y feedback en el aprendizaje* las congruencias se vinculan a creencias sobre la conceptualización, el objeto, la finalidad, la influencia en el aprendizaje de la evaluación y el feedback con uso de TIC que tienden hacia el polo pedagógico y que coinciden con la práctica evaluativa llevada a cabo por la profesora. Respecto a la conceptualización, vemos que en las situaciones de evaluación estudiadas la

profesora evalúa según los objetivos propuestos, guiando el aprendizaje mediante actividades formativas con entrega de feedback, algunos con orientaciones de mejora y pistas a través de la plataforma Wiki. En relación con el objeto de la evaluación y feedback con uso de TIC tanto en el pensamiento como en el análisis del programa evaluativo llevado a cabo, vemos el interés de evaluar cinco competencias, especialmente la competencia de expresión escrita mediante el uso de las TIC por medio de redacciones elaboradas en una Wiki. Así también, en las situaciones de evaluación con uso de TIC observamos la entrega de feedback, cuyo objeto de evaluación son contenidos y estrategias de aprendizaje para poder mejorar las producciones siguientes. En cuanto a la finalidad de la evaluación y feedback con uso de TIC, al analizar las situaciones de evaluación no observamos directamente la modificación de la instrucción, aunque es posible observarlas en las SD del siguiente semestre. Por otro lado, sí observamos una autoevaluación de la propia práctica por parte de la profesora a partir de las evaluaciones formativas concretadas, los productos entregados y la consecuente falta de participación de los estudiantes. En lo que concierne a la influencia de la evaluación y feedback con uso de TIC en el aprendizaje, podemos decir que en las situaciones de evaluación estudiadas se observa evaluación y entrega de feedback con uso de TIC, pero no sabemos si ello repercute en los aprendizajes como para atrevernos a afirmar que existe en este aspecto coherencia entre las creencias de la profesora y su práctica evaluativa. Por otra parte, congruentemente con el pensamiento de la profesora, observamos que el feedback entregado permite a los estudiantes conocer sus errores de escritura en las diferentes redacciones que elaboran gracias al feedback entregado teniendo la oportunidad de mejorar sus producciones en una siguiente entrega. En cuanto a las incongruencias, podemos apreciar una creencia tendiente al polo social que no tiene coherencia con la práctica. Así por ejemplo, a pesar de que la profesora menciona en la entrevista cómo el diálogo con los estudiantes se ve favorecido gracias al feedback entregado a través de las TIC, en su práctica no observamos que se produzca este diálogo con los estudiantes, de hecho, muy pocos participan en la Wiki o usan el feedback entregado. Así también, podemos observar que la profesora no entrega feedback de participación a través de mensajería, centrándose sólo en los contenidos.

En relación con la *dimensión evaluación y feedback en la enseñanza*, vemos que las congruencias respecto a la modalidad, la temporalidad, la utilidad que prestan las TIC para el seguimiento de los aprendizajes y la atención a la diversidad, tienden hacia el polo pedagógico. En lo concerniente a la modalidad de la evaluación y entrega de feedback con uso de TIC vemos tanto en el pensamiento de la profesora como en las situaciones de evaluación que llevó a cabo, que los destinatarios de la evaluación son estudiantes individuales, debido a la creencia de que la evaluación grupal puede originar conflictos entre

los integrantes debido a la falta de seriedad al momento de trabajar en grupo. Asimismo, apreciamos en el análisis de la práctica que es la profesora quien evalúa y no los estudiantes debido a la creencia de la profesora de que los estudiantes no están capacitados para coevaluarse. Además, encontramos coherencia entre el pensamiento de la profesora y su práctica al evidenciarse diferentes formas de evaluar con el uso de las TIC, principalmente de manera escrita y mediante el uso de una Wiki, en la cual también se entrega feedback mediante mensajería. En relación con la temporalidad o los momentos adecuados para evaluar y entregar feedback con apoyo de las TIC, podemos apreciar en la práctica evaluativa de la profesora un continuo de evaluaciones formativas con entrega de feedback desde el inicio hasta el final de la SD, referidas principalmente a evaluar la escritura del inglés mediante la elaboración de redacciones y el desarrollo de un L.D, hecho que coincide con las creencias de la profesora al referirse anteriormente sobre la importancia de evaluar continuamente. Igualmente, se observa en la práctica como en el pensamiento de la profesora, cierta flexibilidad de la profesora al dar más plazo a los estudiantes para la entrega de sus trabajos llevados a cabo a través de la Wiki. Respecto a la utilidad que prestan las TIC a la profesora al momento de evaluar y entregar feedback, ésta se refiere principalmente al seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes y la atención a la diversidad. Es así como al analizar las situaciones de evaluación encontramos tanto en las creencias de la profesora como en la práctica evaluativa el interés por conocer si los estudiantes aprenden o no a medida que transcurre la SD. Esto se puede evidenciar mediante el análisis de los productos entregados y observando en la Wiki si los estudiantes usan o no el feedback entregado. Así también, observamos que existe una continua reflexión para analizar la efectividad de la enseñanza y si ésta se adecúa o no a las necesidades de los estudiantes. Esta autorreflexión le permite a la profesora hacer cambios en su instrucción a largo plazo, es decir, al comienzo del próximo trimestre.

A propósito de la *dimensión evaluación y feedback en la certificación* encontramos congruencias entre creencias y la práctica evaluativa de la profesora que se vinculan al polo pedagógico. Entre las congruencias vemos que la profesora concibe en sus creencias que la certificación debe tener en cuenta aspectos cualitativos del estudiante, tales como el esfuerzo, la responsabilidad y el compromiso con la tarea. Dicha creencia se ve plasmada en su práctica cuando la profesora concede puntos a lo largo de la SD que se suman al promedio final de la asignatura llamados Gold Stars, siempre y cuando los estudiantes participen y sean responsables en la entrega de productos y en el desarrollo de la L.D.

En cuanto a la *dimensión evaluación y feedback en la rendición de cuentas*, vemos congruencias que tienden hacia el polo social. A nivel de concepción, la profesora cree que los resultados de evaluación deben dirigirse a diferentes destinatarios, y este pensamiento se

ve reflejado en la práctica cuando la profesora informa a estudiantes, familias e instituto acerca de la evaluación y el feedback, aunque no se aprecia un trabajo colaborativo entre las partes. Cabe mencionar que, aunque la profesora prefiere no rendir cuentas en detalle a los estudiantes sobre los resultados de aprendizaje para evitar conflictos con ellos, ofrece transparencia en el diseño y desarrollo de su práctica evaluativa al configurar la Wiki como un espacio público disponible para cualquier usuario en cualquier parte del mundo.

Tal como hicimos al finalizar la presentación de resultados del caso de la profesora 1, la tabla 15 ofrece una panorámica de las congruencias y discrepancias entre las creencias y la práctica respecto a la evaluación y entrega de feedback con uso de TIC de la profesora 2:

Tabla 15. Congruencias y discrepancias entre concepciones y práctica evaluativa profesora 2

<b>D1: Evaluación y feedback en el aprendizaje con uso de TIC</b>	
<b>Congruencias entre las creencias y la práctica</b>	<b>Discrepancias entre las creencias y la práctica</b>
<p><b><u>Creencias sobre la conceptualización de la evaluación y feedback con uso de TIC</u></b> (polo pedagógico. Evidencia: entrevista inicial)</p> <p><b>EA_P:</b> Evaluar es guiar hacia los objetivos de aprendizaje que el profesor considera se deben lograr, diagnosticar conocimientos y dar cuenta de aquello que se ha aprendido.</p> <p><b>FA_P:</b> El feedback es dar pistas para mejorar el propio trabajo y consiste en centrarse en las cosas que están mal, pero que los estudiantes pueden hacer bien.</p> <p><b>*Práctica</b> (evidencia: entrevista final e información de la práctica recogida en la Wiki): En las situaciones de evaluación estudiadas es posible observar que la profesora evalúa según los objetivos propuestos, guiando el aprendizaje mediante actividades formativas con entrega de feedback, algunos en formato pistas</p> <p><b><u>Creencias sobre la influencia del feedback con apoyo de las TIC en el aprendizaje</u></b> (polo pedagógico. Evidencia: entrevista inicial)</p> <p><b>FA_P:</b> La evaluación con uso de TIC puede repercutir en los aprendizajes en la medida que los estudiantes se someten a evaluaciones o reciben feedback online.</p> <p><b>FA_P:</b> El feedback con uso de TIC tiene influencia en el aprendizaje, los estudiantes pueden conocer sus errores y tienen la posibilidad de mejorar sus producciones y progresar en su aprendizaje formativamente.</p> <p><b>*Práctica</b> (evidencia: entrevista final e información de la práctica recogida en la Wiki): En las situaciones de evaluación estudiadas se observa evaluación y entrega de feedback con</p>	<p><b><u>Creencias sobre el diálogo a partir del feedback entregado</u></b> (polo pedagógico. Evidencia: entrevista inicial)</p> <p><b>FA_P:</b> El feedback con apoyo de TIC permite crear un diálogo curricular con el estudiante mediante la entrega del feedback</p> <p><b>*Práctica</b> (evidencia: entrevista final e información de la práctica recogida en la Wiki): En las situaciones de evaluación estudiadas no observamos que se produzca un diálogo en torno al feedback, de hecho, pocos estudiantes son los que participan. Así también, la profesora no entrega feedback de participación.</p>

---

uso de TIC, pero no sabemos si repercute en los aprendizajes. Este feedback permite a los estudiantes conocer sus errores de escritura en las diferentes redacciones que elaboran gracias al feedback entregado por la profesora teniendo la oportunidad de mejorar sus producciones en una siguiente entrega.

**Creencias sobre la finalidad de la evaluación con uso de TIC** (polo pedagógico. Evidencia: entrevista inicial)

**EA\_P:** La finalidad de la evaluación es que los estudiantes aprendan contenidos básicos que les prepararán para el futuro, que el profesor se de cuenta hasta dónde puede o no llegar en su instrucción, y poder modificar la enseñanza cuando sea necesario.

**\*Práctica** (evidencia: entrevista final e información de la práctica recogida en la Wiki): En las situaciones de evaluación estudiadas no observamos directamente la modificación de la instrucción, aunque es posible observarlas en las SD del siguiente semestre. Sí observamos una continua autoevaluación o reflexión de la propia práctica de la profesora a través de las evaluaciones formativas diseñadas, los productos entregados y la falta de participación de los estudiantes.

**Creencias sobre el objeto de evaluación y feedback con apoyo de las TIC** (polo pedagógico. Evidencia: entrevista inicial)

**EA\_P:** El objeto de la evaluación son las competencias básicas, que en inglés son 5 (gramática y vocabulario, expresión escrita, comprensión lectora, comprensión oral y expresión oral).

**FA\_P:** El objeto del feedback son contenidos obligatorios y no obligatorios, así como estrategias de aprendizaje.

**\*Práctica** (evidencia: entrevista final e información de la práctica recogida en la Wiki): En el análisis del programa evaluativo vemos que se evalúan 5 competencias. La competencia de expresión escrita se evalúa mediante el uso de las TIC a través de redacciones en una Wiki. En las situaciones de evaluación con uso de TIC observamos la entrega de feedback, cuyo objeto de evaluación son contenidos y estrategias de aprendizaje para poder mejorar las producciones siguientes.

---

**D2: Evaluación y feedback en la enseñanza con uso de TIC**

**Congruencias entre las creencias y la práctica**

**Creencias sobre la modalidad de la evaluación y el feedback**  
(polo pedagógico. Evidencia: entrevista inicial)

---

---

Destinatario de la evaluación y feedback con uso de TIC

**EE\_P:** Se puede evaluar individual y grupalmente, aunque esta segunda modalidad no es muy aceptada por los estudiantes porque piensan que sus pares son poco serios

**FE\_P:** Los destinatarios del feedback con uso de TIC pueden ser los estudiantes individualmente y grupalmente.

**\*Práctica** (evidencia: entrevista final e información de la práctica recogida en la Wiki): En las situaciones de evaluación estudiadas se observa que los destinatarios de la evaluación son estudiantes individuales, debido a que se piensa que la evaluación grupal puede originar conflictos entre los integrantes debido a la falta de seriedad al momento de trabajar en grupo

Fuente de la evaluación y feedback con uso de TIC

**EE\_P:** Los profesores y los estudiantes pueden ser fuente de la evaluación, aunque cuando evalúan los estudiantes pueden presentarse algunos problemas que es la falta de objetividad. Se debería enseñar a los estudiantes a coevaluarse desde la enseñanza primaria.

**FE\_P:** El feedback con apoyo de TIC lo puede dar el profesor y estudiantes individuales o en grupos.

**\*Práctica** (evidencia: entrevista final e información de la práctica recogida en la Wiki): En las situaciones de evaluación identificadas se observa que es el profesor quien evalúa y no los estudiantes debido a la creencia de la profesora de que los estudiantes no están capacitados para coevaluarse

Naturaleza y vía comunicativa

**EE\_P:** se puede evaluar de todas las formas posibles adecuándose a los estilos de aprendizaje y formas de ser individuales de los estudiantes, a través del examen de competencias, de manera oral, escrita, presencial o virtualmente.

**FE\_P:** Se puede evaluar mediante un escrito virtual por ejemplo mediante la Wiki, mediante correo electrónico o presencialmente mediante la corrección de un examen.

**\*Práctica** (evidencia: entrevista final e información de la práctica recogida en la Wiki): En el análisis de las situaciones de evaluación se observan diferentes formas de evaluar con el uso de las TIC, principalmente de manera escrita y mediante el uso de una Wiki, en la cual también se entrega feedback mediante mensajería.

**Creencias sobre la temporalidad de la evaluación y feedback con apoyo de las TIC** (polo pedagógico. Evidencia: entrevista inicial)

**EE\_P:** Se puede evaluar con apoyo de TIC en todo momento, continuamente, por ejemplo, cuando los estudiantes entregan un producto, cuando se realiza cualquier actividad en clases y en momentos finales, por ejemplo, durante exámenes.

**EE\_P:** La evaluación con uso de TIC debe darse en los momentos en que las necesidades de los estudiantes lo ameriten (flexibilidad en cuanto a los momentos de evaluación con uso de TIC), el uso depende de las necesidades de los estudiantes y si van funcionando lo que se propuso hacer con anterioridad.

**EE\_P:** Existen momentos adecuados para evaluar con TIC, aunque se considera que no es conveniente apegarse mucho a las fechas. Debe haber flexibilidad en cuanto a los momentos para evaluar.

**FE\_P:** El feedback se debe dar inmediatamente cuando los estudiantes entregan un producto, en todo momento, continuamente.

**\*Práctica** (evidencia: entrevista final e información de la práctica recogida en la Wiki): En el análisis de las situaciones de evaluación se aprecia una evaluación continua de la escritura del inglés mediante la elaboración de redacciones con diferentes temáticas y un L.D, en las cuales en cada una de ellas se entrega feedback a medida que los estudiantes van entregando sus productos. También se observa cierta flexibilidad al dar más plazo a los estudiantes para la entrega de sus trabajos.

**Creencias sobre la utilidad del uso de TIC al momento de evaluar y entregar feedback** (polo pedagógico. Evidencia: entrevista inicial)

*En relación con la atención a la diversidad*

---

**EE\_P:** La evaluación con uso de TIC posibilita la atención a la diversidad (polo pedagógico. Evidencia: entrevista inicial)

**FE\_P:** El feedback permite hacer ajustes en las tareas, sistemas de evaluación y en la enseñanza

**EE\_P:** Le permite conocer cómo va yendo su práctica evaluativa y cómo puede mejorarla (polo pedagógico. Evidencia: entrevista inicial)

**\*Práctica** (evidencia: entrevista final e información de la práctica recogida en la Wiki): En la práctica evaluativa de la profesora observamos que existe una continua reflexión para analizar la efectividad de la enseñanza y si ésta se adecúa o no a las necesidades de los estudiantes. Esta autorreflexión le permite a la profesora hacer cambios en su instrucción a largo plazo, es decir, al comienzo del próximo trimestre

*En relación con el seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes*

**EE\_P:** Las TIC ofrecen ayuda para entregar feedback a los estudiantes y posibilita el conocimiento de las necesidades y progresos de los estudiantes. Gracias a la evaluación con TIC los estudiantes entienden mejor lo que hay que hacer cuando ven en línea lo que sus compañeros hacen. También posibilitan el guiaje entre pares que es mucho más fuerte y permiten la atención a la diversidad. Igualmente le permite a la profesora ver cómo los estudiantes han ido evolucionando durante el año, cuándo participan, cuándo se ha equivocado al dar un feedback o hacer una corrección.

**FE\_P:** El feedback permite hacer seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes. El feedback es una ayuda que el profesor ofrece virtualmente y que permite saber hasta qué punto están aprendiendo los estudiantes.

**FE\_P:** Gracias a que la Wiki funciona como contenedor de feedback, le permite a la profesora hacer seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes en la medida que van respondiendo al feedback y van mejorando sus producciones, le permite saber quién participa, quién no, me ayuda a analizar qué está sucediendo.

**\*Práctica** (evidencia: entrevista final e información de la práctica recogida en la Wiki): En la práctica evaluativa de la profesora vemos un esfuerzo por conocer si los estudiantes aprenden o no. Esto mediante el análisis de los productos de los estudiantes y viendo si éstos usan o no el feedback que ella da en relación con los trabajos.

### **D3: Evaluación y feedback en la certificación de aprendizajes con uso de TIC**

#### **Congruencias entre las creencias y la práctica**

**Creencias sobre los aspectos cualitativos de los estudiantes al momento de certificar** (polo pedagógico. Evidencia: entrevista inicial)

**EAC\_P:** al momento de acreditar a los estudiantes se debe tener en cuenta aprendizajes mínimos, sus habilidades individuales, características, necesidades y esfuerzo en la tarea.

**EAC\_P:** Las TIC ofrecen la oportunidad de que los estudiantes tengan mayores oportunidades de aprobar la asignatura a medida que van desarrollando las actividades evaluativas formativas propuestas por la profesora, por ejemplo, en la Wiki.

**\*Práctica** (evidencia: entrevista final e información de la práctica recogida en la Wiki): En el análisis de las situaciones de evaluación es posible observar al momento de acreditar el esfuerzo y compromiso del estudiante en la asignatura o al momento de aprender. Esto se ve reflejado mediante la entrega de Gold Star (puntos que se suman al promedio final), cuando el estudiante participa es responsable con la entrega de productos y en el desarrollo de la L.D

### **D4: Evaluación y feedback en la rendición de cuentas con uso de TIC**

#### **Congruencias entre las creencias y la práctica**

**Creencias sobre los destinatarios de la rendición de cuentas**

(polo social. Evidencia: entrevista inicial)

**ER\_S:** Se debe informar a las familias, escuelas y a los mismos estudiantes sobre los resultados de aprendizaje, porque es un derecho y es signo de transparencia. No es recomendable dar a conocer

a los estudiantes los criterios de evaluación de una manera profunda, es una pérdida de tiempo porque no lo entienden. Es más efectivo dar los puntajes de cada ítem acompañado de un feedback.

**\*Práctica** (evidencia: entrevista final e información de la práctica recogida en la Wiki: En el análisis de las situaciones de evaluación vemos que se rinde cuenta a los estudiantes, escuela y padres, pero por separado. No existe un trabajo colaborativo entre los diferentes destinatarios de los resultados de evaluación para tomar medidas de mejora.

---

### 5.3 Síntesis resultados del primer nivel de análisis

El capítulo detalla los resultados del primer nivel de análisis correspondiente al estudio de las concepciones del profesorado y su práctica evaluativa con uso de TIC. A continuación, se describen los resultados en base a los apartados que conformaron la presentación de resultados y que coincide igualmente con el orden de las preguntas de investigación del primer objetivo de nuestro estudio:

1.- En cuanto a las **concepciones de las profesoras**, podemos identificar en el caso de la profesora 1 una concepción mixta indefinida sobre la evaluación y el feedback con apoyo de las TIC al no identificarse una inclinación clara del conjunto de dimensiones hacia uno de los polos (pedagógico o social). Por otro lado, en el caso de la profesora 2, el conjunto de sus pensamientos constituye una concepción mixta pedagógica, ya que la mayoría de las dimensiones tienden hacia el polo pedagógico.

2.- Respecto a las **situaciones de evaluación identificadas y los usos formativos de las TIC presentes en los diferentes momentos evaluativos**, los resultados evidencian en el caso de la profesora 1, la presencia de cinco situaciones evaluativas llevadas a cabo en la plataforma Moodle referidas principalmente a trabajos de índole teóricos y prácticos relacionados con los conceptos lógico-matemáticos. Los principales usos de las TIC los observamos mayoritariamente en el *momento de preparación* con el uso de la herramienta “evaluación de tarea” de Moodle para describir la tarea, dar a conocer la pauta de evaluación y fecha de presentación de los trabajos (uso 1 JISC); y en el *momento de comunicación de resultados*, con el uso de la herramienta “comentario” de Moodle para entregar feedback, el cual contenía la calificación de los estudiantes junto con un comentario que daba a conocer los puntos débiles y fuertes del trabajo (uso 6 JISC). Sólo en el caso de la situación evaluativa 4 y 5, se añade el uso formativo de las TIC en el momento de *evaluación propiamente dicha* con el uso de la herramienta “agregar archivos” para fomentar el tiempo y el esfuerzo en el desarrollo de una tarea desafiante por parte de los estudiantes (uso 4), que consistía en aplicar el conocimiento teórico adquirido en situaciones evaluativas anteriores con la ayuda de un guion de trabajo disponible en la plataforma. Por otra parte, en el caso de la profesora 2, observamos cuatro situaciones evaluativas llevadas a cabo en la plataforma Wiki que

consistían en la elaboración de tres redacciones con diferentes temáticas y el desarrollo de un diario de aprendizaje. A diferencia de la profesora 1, observamos usos formativos de las TIC en todos los momentos evaluativos. En el *momento de preparación* se observa el uso de la herramienta “editar esta página” de la Wiki para aclarar instrucciones, normas o criterios de evaluación (uso 1 JISC). En el momento de *evaluación propiamente dicha* se apreció el uso de la herramienta “editar esta página” de la Wiki para fomentar el tiempo y el esfuerzo en el desarrollo de una tarea desafiante por parte de los estudiantes (uso 4 JISC), específicamente la construcción de tres redacciones que daba la posibilidad a los estudiantes de poder recibir correcciones y feedback por parte de la profesora y rehacer sus trabajos. En el caso del LD o diario de aprendizaje, se trataba de una actividad transversal enlazada a las demás situaciones evaluativas diseñadas en la Wiki de duración trimestral. En el *momento de corrección*, se utiliza la herramienta “edición” de la Wiki para marcar los errores de escritura del inglés en las redacciones de los estudiantes (otros usos: formativos no contemplados en JISC). En el *momento de comunicación* se evidenció el uso de la herramienta “espacio de discusión” de la Wiki para la entrega de feedback formativo (uso 6 JISC), el cual contenía la marcación de errores de gramática y un comentario informando los puntos fuertes del trabajo y aquello que se debía mejorar a futuro en cuanto a la escritura del inglés. En el momento de *aprovechamiento* se constata el uso de la herramienta “espacio de discusión” de la Wiki para actuar ante el feedback (uso 7 JISC). La profesora otorgó a sus estudiantes la oportunidad de mejorar sus producciones tanto en el caso de las redacciones como del diario de aprendizaje mediante el feedback ofrecido mediante mensajería, con la finalidad de que los aprendizajes adquiridos en estas actividades mejoraran la calidad de los trabajos formativos posteriores y el rendimiento en los exámenes.

3.- En lo que respecta a las **congruencias y discrepancias entre las concepciones y la práctica evaluativa de la profesora 1**, el análisis de las concepciones de la profesora y su contraste con la práctica evaluativa nos permite observar congruencias y discrepancias que tienden hacia el polo social y polo pedagógico. Desde la *dimensión evaluación y feedback en el aprendizaje con uso de TIC* observamos sólo congruencias en relación con la conceptualización, objeto, finalidad, influencia en el aprendizaje de la evaluación y feedback con apoyo de las TIC que se vinculan al polo pedagógico. En la *dimensión evaluación y el feedback en la enseñanza con uso de TIC* se aprecian congruencias y discrepancias. Las congruencias se relacionan con creencias sobre el destinatario, fuente, naturaleza y vía comunicativa, temporalidad de la evaluación y feedback con apoyo de las TIC vinculadas al polo pedagógico y que se concretan en la práctica evaluativa de la profesora. Las incongruencias tienen que ver con creencias vinculadas también al polo pedagógico sobre la utilidad del uso de las TIC para el seguimiento de los aprendizajes y la atención a la

diversidad, que finalmente no se observan en la práctica evaluativa. En la *dimensión evaluación y el feedback en la certificación de aprendizajes con uso de TIC*, apreciamos sólo congruencias que tienden mayoritariamente hacia el polo social. Por un lado, vemos congruencias vinculadas al polo pedagógico y referidas a creencias sobre la importancia de evaluar aspectos cualitativos de los estudiantes al momento de certificar vinculadas al polo pedagógico que se concretan finalmente en la práctica evaluativa de la profesora. Por otro lado, observamos congruencias vinculadas al polo social relacionadas con la evaluación de aspectos cuantitativos al momento de evaluar, y con la utilidad de las TIC al momento de certificar. En la *dimensión evaluación y el feedback en la rendición de cuentas con uso de TIC*, observamos sólo una congruencia vinculada al polo social y referida a una creencia sobre los destinatarios de la rendición de cuentas que no se concreta en la práctica evaluativa de la profesora.

En lo que concierne a las **congruencias y discrepancias entre las concepciones y la práctica evaluativa de la profesora 2**, el análisis de los datos nos permite constatar mayores congruencias que discrepancias entre los pensamientos y la práctica evaluativa de la profesora, que se sitúan mayoritariamente en el polo pedagógico. En la *dimensión evaluación y feedback en el aprendizaje con uso de TIC* apreciamos más congruencias que discrepancias vinculadas al polo pedagógico. Entre las congruencias, observamos creencias relacionadas con la conceptualización de la evaluación, la influencia del feedback en el aprendizaje, finalidad y objeto de la evaluación y feedback con uso de las TIC, las cuales se concretan en la práctica evaluativa llevada a cabo por la profesora. Hemos constatado sólo una incongruencia vinculada al polo pedagógico y que se refiere a la creencia de que el feedback permite crear un diálogo con el estudiante, lo cual no se manifiesta en la práctica de la profesora dado que pocos estudiantes participan en las actividades evaluativas programadas y la profesora no crea instancias de diálogo mediante el uso de las herramientas de la plataforma Wiki. En la *dimensión evaluación y el feedback en la enseñanza con uso de TIC*, se constatan sólo congruencias vinculadas al polo pedagógico, las cuales se relacionan con creencias sobre el destinatario, fuente, naturaleza y vía comunicativa, temporalidad de la evaluación y feedback con uso de TIC, así como con creencias sobre la utilidad de las TIC para la atención a la diversidad y el seguimiento de los aprendizajes; un conjunto de creencias que finalmente se concretan en la práctica evaluativa de la profesora. En la *dimensión evaluación y el feedback en la certificación de aprendizajes con uso de TIC*, se evidencian sólo congruencias vinculadas al polo pedagógico, las cuales están conformadas por creencias sobre la evaluación de aspectos cualitativos de los estudiantes al momento de certificar que finalmente observamos también en la práctica evaluativa de la profesora. En la *dimensión evaluación y el feedback en la rendición de cuentas con uso de TIC*, apreciamos

una sola congruencia, pero esta vez vinculada al polo social. Esta congruencia se refiere a la creencia de que es mejor rendir cuenta a los destinatarios de la evaluación (estudiantes, familia, centro educativo), pero por separado, creencia que se plasma finalmente en la práctica evaluativa de la profesora al no observarse un trabajo colaborativo entre las partes.



**CAPÍTULO VI    RESULTADOS DEL SEGUNDO NIVEL DE  
ANÁLISIS. FEEDBACK VIRTUAL Y  
PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES  
ACERCA DEL FEEDBACK RECIBIDO**

6.1	Resultados caso 1 .....	151
6.1.1	Características del feedback virtual caso 1 .....	151
6.1.2	Percepciones estudiantes acerca del feedback recibido caso 1 .....	168
6.2	Resultados caso 2.....	174
6.2.1	Características del feedback virtual caso 2 .....	174
6.2.2	Percepciones estudiantes acerca del feedback recibido caso 2 .....	193
6.3	Síntesis resultados del segundo nivel de análisis.....	200



En el presente capítulo, daremos a conocer los resultados del segundo nivel de análisis. En primer lugar expondremos los resultados relativos a las características del feedback entregado por la profesora del caso 1 en la SD titulada “Intervención en el Desarrollo de la Comunicación y la Expresión Lógico Matemática”, y las percepciones de los estudiantes sobre el feedback recibido. En segundo lugar, presentaremos los resultados correspondientes al feedback ofrecido por la profesora del caso 2 en la SD desarrollada, la cual estuvo dedicada a los temas “Technology” y “Film” del libro de inglés para 1º de bachillerato “Bridges. For Batxillerat 1” de la editorial Burlington Books, así como las percepciones de los estudiantes sobre el feedback que recibieron. Por último, presentaremos una síntesis de los resultados obtenidos.

## 6.1 Resultados caso 1

### 6.1.1 Características del feedback virtual caso 1

Los siguientes resultados se desprenden del análisis del feedback ofrecido por la profesora 1 a través de la plataforma Moodle en cada una de las situaciones evaluativas y en relación con cada uno de los productos (P) elaborados por los estudiantes (ver tabla 16).

Tabla 16. Feedback entregados en las situaciones evaluativas caso 1

Situación evaluativa 1	Situación evaluativa 2	Situación evaluativa 3	Situación evaluativa 4	Situación evaluativa 5
Producto 1: elaboración documento individual con respuesta a pregunta relacionada con el currículum	Producto 2: construcción bloques lógicos	Aplicación cuestionario corrección automática	Producto 3: diseño de actividades con bloques lógicos	Producto 4: Trabajo contenidos lógico matemáticos en un cuento
Teórico, individual y obligatorio	Teórico, grupal y obligatorio	Individual y obligatorio	Práctico, grupal y obligatorio	Práctico, grupal y obligatorio
Número de documentos entregados: 33 en total (27 documentos en una primera entrega. 6 documentos posteriores de recuperación por parte de estudiantes que habían reprobado en primera instancia)	Número de documentos entregados: 13 (1 documento por grupo. 13 grupos de estudiantes)	Nº participantes: 27 estudiantes	Número de documentos entregados: 12 (1 documento por grupo. 12 grupos de estudiantes)	Número de documentos entregados: 12 (1 documento por grupo. 12 grupos de estudiantes)

33 emisiones valorativas (1 por alumno en primera entrega y en recuperación)	13 emisiones valorativas (1 por grupo)	Calificación numérica automática	12 emisiones valorativas (1 por grupo)	12 emisiones valorativas (1 por grupo)
111 mensajes de feedback	34 mensajes de feedback		26 mensajes de feedback	56 mensajes de feedback

A continuación, a modo de recordatorio, haremos una breve reseña de las situaciones de evaluación y sus productos asociados a los cuales se dirigió la entrega de feedback por parte de la profesora.

*La situación evaluativa 1 (SE1)* tenía como tema a trabajar “El lenguaje matemático en el currículum de la educación infantil”, cuya tarea solicitaba analizar individualmente un documento colgado en la plataforma Moodle relacionado con el tratamiento del currículum de la educación infantil al lenguaje lógico matemático. El primer producto (P1) consistió en elaborar un documento contestando una pregunta obligatoria, que tenía como fecha límite de entrega el día 20 de diciembre de 2013. Además, el producto 1 tuvo una ponderación del 10% de la calificación final del curso y una participación del 100% de los estudiantes, dado su carácter obligatorio. En cuanto al feedback entregado en relación con el P1, se contabilizó un total de 33 emisiones valorativas y 111 mensajes de feedback.

*La situación evaluativa 2 (SE2)* estuvo integrada en el tema “Teorías sobre la adquisición del lenguaje lógico matemático”, cuyo objetivo era describir la estructura del pensamiento lógico matemático en la infancia y conocer las teorías que la sustentan. Para llevar a cabo dicho tema, la profesora colgó en la plataforma Moodle apuntes teóricos y otros de carácter más práctico concernientes a la construcción de bloques lógicos. Siguiendo las instrucciones colgadas en la plataforma, los estudiantes debían elaborar el producto 2 (P2) construyendo grupalmente bloques lógicos con diferentes materiales para exponer presencialmente el 21 de octubre de 2013. La actividad evaluativa tuvo una ponderación del 10% y una participación del 100% de los estudiantes dada la obligatoriedad de la actividad evaluativa. En lo que respecta al feedback entregado en relación con el P2, se contabilizó un total de 13 emisiones valorativas y 34 mensajes de feedback.

*La situación evaluativa 3 (SE3)* formó parte del tema cinco titulado “Alteraciones y trastornos del lenguaje lógico matemático”, cuyo objetivo era conocer teóricamente las patologías asociadas a la adquisición y desarrollo del lenguaje lógico matemático en los niños. Los estudiantes debían contestar individualmente un cuestionario de selección múltiple con corrección automática en la plataforma Moodle, el cual tenía una ponderación de un 40%. Dicha actividad evaluativa tuvo una participación del 100% del alumnado dado su carácter

obligatorio. Cabe mencionar que no incluiremos en la presentación de resultados el feedback que se desprende de esta situación de evaluación, dado que corresponde a valoraciones cuantitativas y automáticas propias del cuestionario de selección múltiple aplicado.

*La situación evaluativa 4 (SE4)* formó parte del núcleo formativo 2 (NF2) y se caracterizó por incluir actividades de aplicación de los contenidos del núcleo formativo 1 (NF1). La realización del producto 3 (P3), muy similar al producto 2 (P2), tuvo un grado de mayor complejidad en la creación de actividades con los bloques lógicos elaborados previamente. Cada grupo de estudiantes tuvo que elegir un rango de edad para crear dos actividades y trabajar los conceptos lógico matemáticos de cualidad, cantidad, nombre, medida, espacio, tiempo y relaciones con niños entre 6-12, 12-18, 18-24 y 24-36 meses. En cada una de las actividades debían formularse los objetivos, recursos, el desarrollo de la actividad, sugerencias e instrumentos de evaluación con indicadores de logro. La fecha límite de entrega fue el día 20 de diciembre de 2013. La actividad evaluativa tuvo una ponderación del 15% y una participación del 100% dado su carácter obligatorio. En cuanto al feedback relacionado con el P3, se contabilizó un total de 12 emisiones valorativas y 26 mensajes de feedback.

*La situación evaluativa 5 (SE5)* formó parte del núcleo formativo 2 (NF2), el cual solicitaba la aplicación de contenidos teóricos. El objetivo de la actividad evaluativa era establecer en grupos de estudiantes la relación entre los contenidos lógico matemáticos a partir de un cuento. Cada grupo debía elegir un cuento con el cual poder trabajar los contenidos lógicos matemáticos con los niños, para luego confeccionar fichas para los educadores con la edad de los niños, contenidos lógico matemáticos que se pueden trabajar y actividades que se puedan realizar. La fecha de entrega del producto 5 (P5) fue el día 20 de diciembre de 2013. La actividad evaluativa tuvo una ponderación de 15%, una participación del 100% dado su carácter obligatorio. En lo que se refiere al feedback relacionado con el P5, se contabilizó un total de 12 emisiones valorativas y 56 mensajes de feedback.

A continuación, presentaremos algunas características particulares del feedback ofrecido en relación con cada uno de los productos presentados por los estudiantes, usando como hilo conductor las dimensiones que guiaron nuestro análisis del feedback: la modalidad, foco y tipo, temporalidad, y timing.

### **Resultados feedback producto 1 caso 1**

#### *Modalidad de entrega del feedback producto 1*

Respecto a la *modalidad* del feedback entregado en este producto, el *espacio* que se utilizó para ofrecer feedback fue exclusivamente el aula virtual de la plataforma Moodle, siendo la *vía comunicativa* escrita. Su *naturaleza* consistió en comentarios externos realizados

mediante el uso de la herramienta “comentario” de Moodle. En cuanto al *destinatario*, éste es el único producto del caso 1 donde se aprecia la modalidad de trabajo individual.

*Foco y tipo de feedback producto 1*

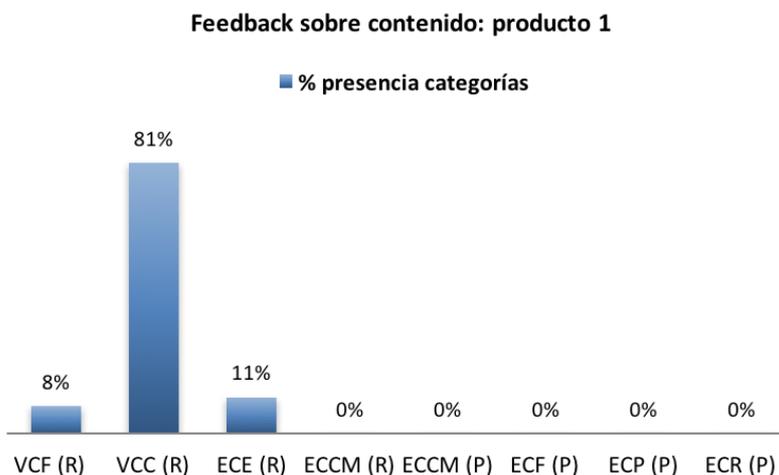
Por lo que se refiere al *foco* del feedback (*sobre qué*), los resultados muestran que un poco más de dos tercios de feedback (67%) se centró en la tarea académica, mientras que aproximadamente un tercio (33%) se dirigió al contenido de aprendizaje (ver figura 23).

Figura 23. Foco feedback producto 1



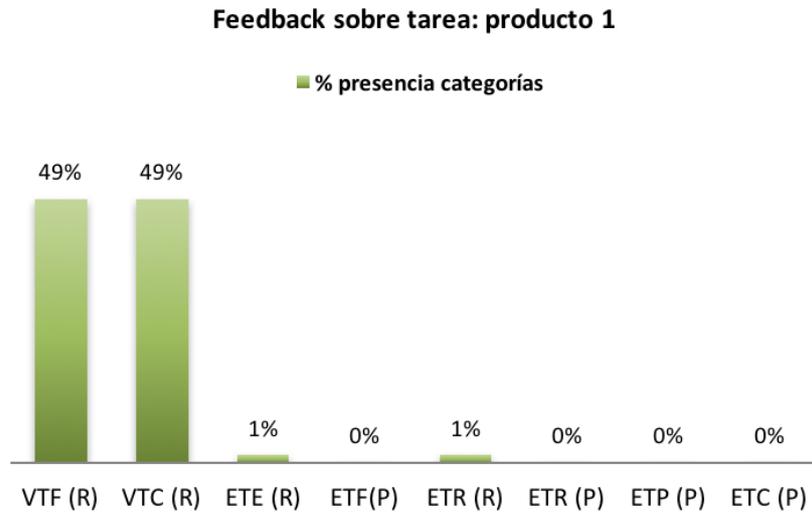
En relación con la dimensión de contenido, la mayoría del feedback se centra en dar a conocer deficiencias en los significados entregados por los estudiantes (81%). El resto se distribuye entre explicaciones de errores (11%) y valoraciones favorables (8%) (ver figura 24 y tabla 7).

Figura 24. Feedback sobre contenido de aprendizaje producto 1



En la dimensión de tarea, el porcentaje se distribuye equitativamente entre valoraciones favorables (49%) y valoraciones críticas sobre la tarea (49%). El 2% restante de feedback corresponde a explicaciones sobre errores y recordatorios sobre la tarea (ver figura 25 y tabla 7).

Figura 25. Feedback sobre tarea producto 1



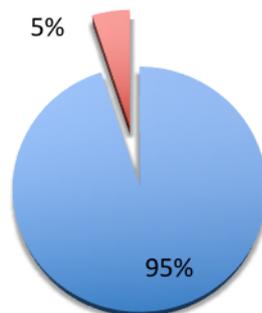
En relación con el *tipo* de feedback, el 95% del feedback es de verificación y el 5% de elaboración (ver figura 26).

Cabe mencionar que no se constata la presencia de tipos de feedback relacionados con la participación de los estudiantes.

Figura 26. Tipos feedback producto 1

**Tipos de feedback: producto 1**

■ Verificación ■ Elaboración



### Resultados feedback producto 2 caso 1

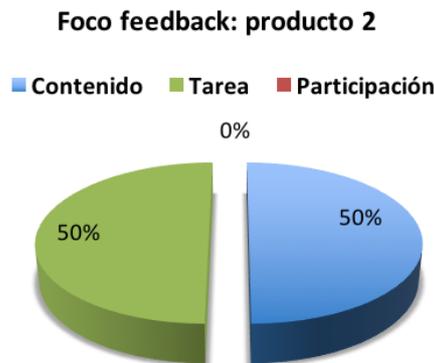
#### Modalidad de entrega del feedback producto 2

En cuanto a la *modalidad* del feedback, se observa que el *espacio* utilizado para entregar el feedback fue el aula virtual de la plataforma Moodle. La *vía comunicativa* fue escrita y su *naturaleza* consistió en comentarios externos al texto ofrecidos mediante el uso de la herramienta “comentario” de Moodle. Los *destinatarios* fueron grupos de estudiantes.

#### Foco y tipo de feedback producto 2

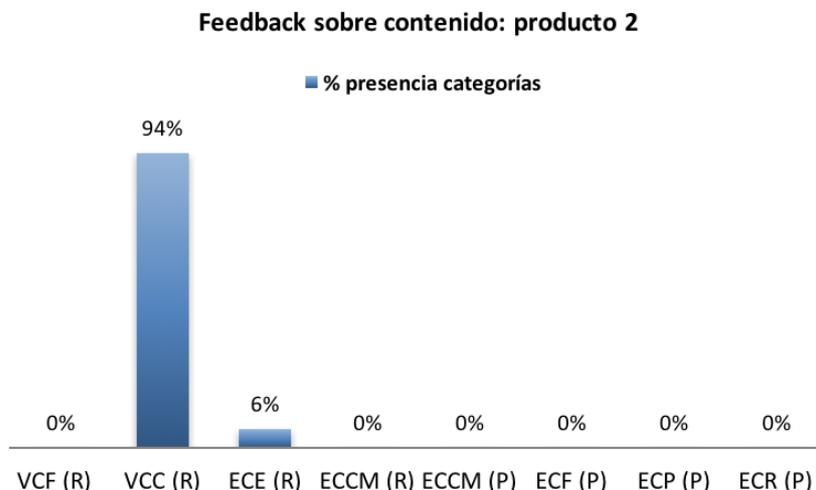
Por lo que se refiere al *foco* del feedback entregado (*sobre qué*), el feedback se distribuye equitativamente entre la dimensión de contenido de aprendizaje (50%) y dimensión de tarea académica (50%) (ver figura 27).

Figura 27. Foco feedback producto 2



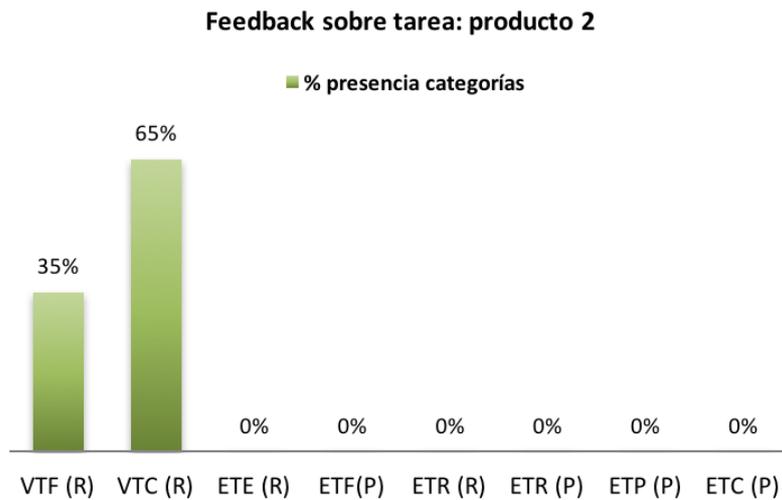
En cuanto al feedback de contenido, casi la totalidad (94%) valora críticamente los significados, informando sobre deficiencias en cuanto a falta de claridad y profundidad en los objetivos, evaluación y conclusiones de las actividades creadas por los estudiantes, mientras que una pequeña cantidad explica los errores de significado (6%) (ver figura 28 y tabla 7).

Figura 28. Feedback sobre contenido de aprendizaje producto 2



En relación con el feedback que se presenta en la dimensión de tarea, observamos a diferencia del producto 1, mayor cantidad de valoraciones críticas (65%) que de valoración favorable (35%), puesto que a diferencia del producto 1 observamos más faltas en cuanto al cumplimiento de las demandas de la tarea, sobre todo, porque varios grupos de estudiantes no presentaron la cantidad solicitada de actividades con bloques lógicos (ver figura 29 y tabla 7).

Figura 29. Feedback sobre tarea producto 2



En lo que concierne a los *tipos* de feedback, en la figura 30 podemos observar que el 97% del feedback entregado es de verificación. Además, en comparación con los demás productos, es en este producto 2 específicamente, donde apreciamos el segundo mayor porcentaje de feedback verificativo, en relación con el contenido de aprendizaje y la tarea académica.

Figura 30. Tipos feedback producto 2



### Resultados feedback producto 3 caso 1

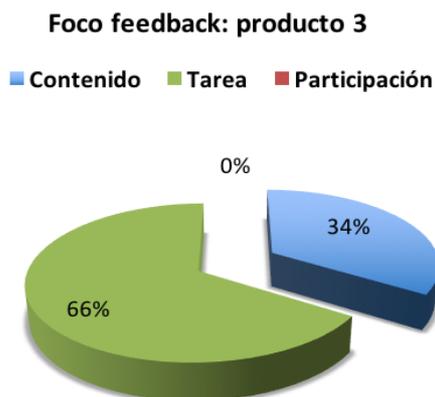
#### Modalidad de entrega del feedback producto 3

En cuanto a la *modalidad* del feedback, al igual que los productos anteriores, el *espacio* que se utilizó para ofrecer el feedback fue el aula virtual de la plataforma Moodle. La *vía comunicativa* fue escrita y su *naturaleza* consistió en comentarios externos realizados mediante el uso de la herramienta “comentario” de Moodle. En cuanto al *destinatario*, se constató la modalidad de trabajo grupal.

#### Foco y tipo de feedback producto 3

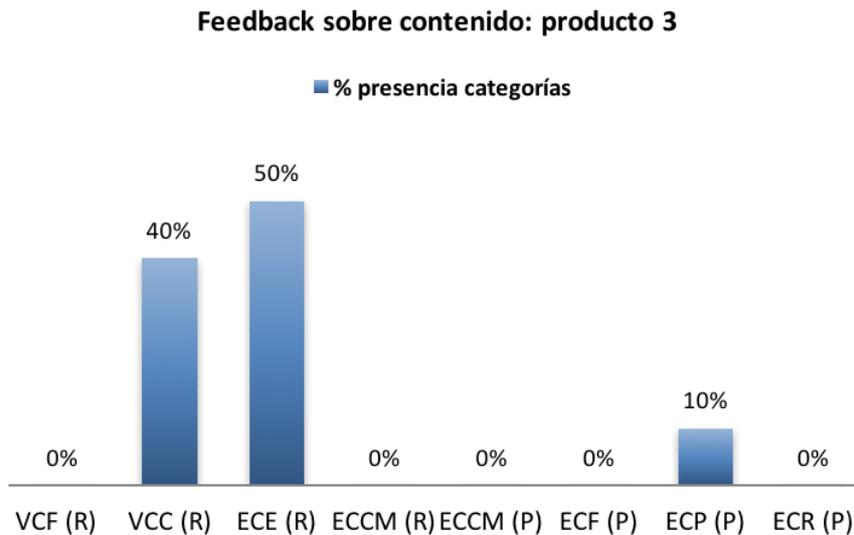
En lo concerniente al *foco* del feedback (*sobre qué*) entregados en este producto, los resultados muestran similitudes con el producto 1 en los porcentajes de distribución del feedback entre las dimensiones de contenido de aprendizaje y tarea académica. Observamos que aproximadamente dos tercios del feedback se presenta en la dimensión de tarea académica (66%), y un tercio en la dimensión de contenido de aprendizaje (34%) (ver figura 31).

Figura 31. Foco feedback producto 3



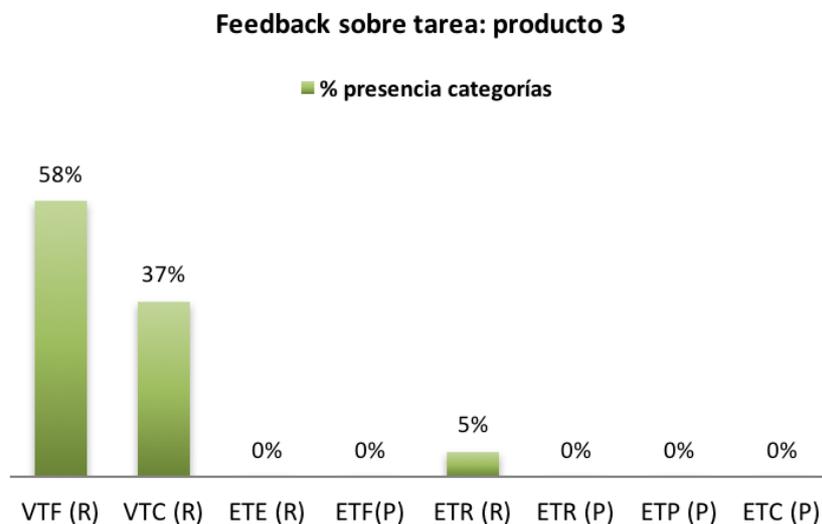
En relación con el feedback de contenido, cabe destacar que la mitad (50%) da explicaciones sobre errores en la comprensión de significados, ya que muchas veces los estudiantes confunden conceptos lógico matemáticos o creen haberlos trabajado lo suficiente, cuando en realidad carecen de profundidad. El resto del feedback (40%) valora negativamente los significados y una mínima parte entrega pistas sobre los errores cometidos por los estudiantes (10%) (ver figura 32 y tabla 7).

Figura 32. Feedback sobre contenido de aprendizaje producto 3



En cuanto a la dimensión de tarea, más de la mitad del feedback (58%) valora favorablemente el cumplimiento de las demandas de la tarea. Este es el primer producto donde el porcentaje de valoraciones favorables es mayor a las valoraciones críticas (37%). Sólo una mínima parte (5%) recuerda las demandas de la tarea (ver figura 33 y tabla 7).

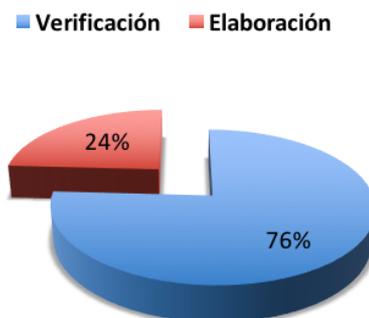
Figura 33. Feedback sobre tarea producto 3



A propósito de los tipos de feedback en este producto, en la figura 34 podemos observar que un poco más de tres cuartos del feedback es de verificación (76%). Además, es este producto 3 donde se observa un mayor porcentaje de feedback de elaboración (24%) en comparación con el resto de los productos, correspondiendo a casi un tercio del feedback.

Figura 34. Tipos feedback producto 3

#### Tipos de feedback: producto 3



#### Resultados feedback producto 4 caso 1

##### Modalidad de entrega del feedback producto 4

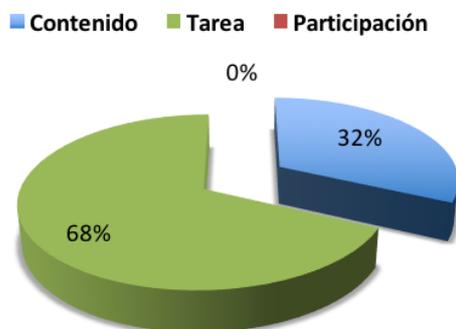
Con respecto a la *modalidad* del feedback presente en este producto, el *espacio* que se utilizó para ofrecer el feedback fue únicamente el aula virtual de la plataforma Moodle, siendo la *vía comunicativa* escrita. Su *naturaleza* consistió en comentarios externos al texto, realizados a través del uso de la herramienta “comentario” de Moodle. En relación con el *destinatario*, se observó la modalidad de trabajo grupal.

##### Foco y tipo de feedback producto 4

Respecto al *foco* del feedback entregado en este producto (*sobre qué*), se observan resultados similares a los productos 1 y 3 en cuanto a la distribución del feedback por dimensión. Casi un tercio del feedback se agrupa en la dimensión de contenido de aprendizaje (32%) y un poco más de dos tercios se presenta en la dimensión de tarea académica (68%) (ver figura 35).

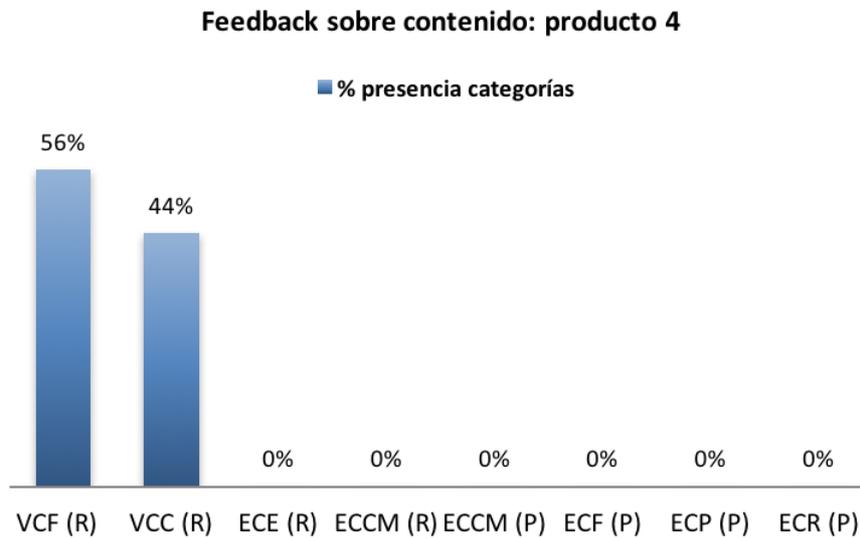
Figura 35. Foco feedback producto 4

#### Foco feedback: producto 4



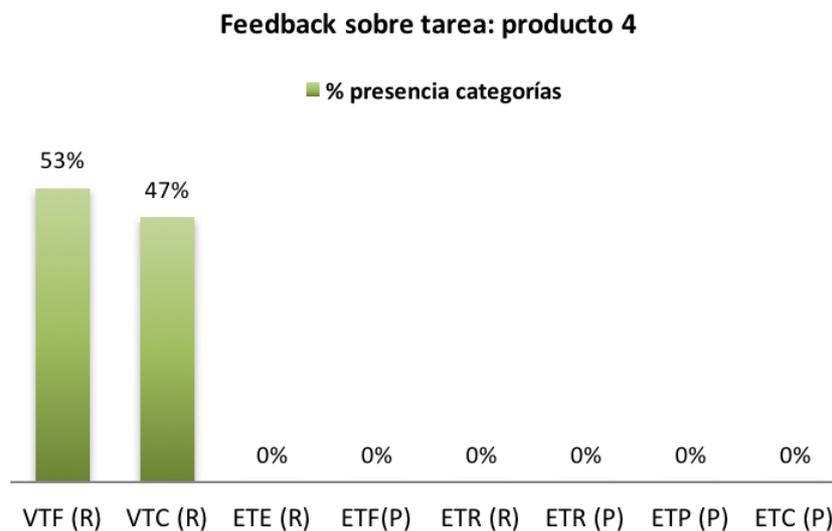
En relación con la dimensión de contenido, un poco más de la mitad del feedback (56%) valora favorablemente los significados entregados por los estudiantes. Este es el primer producto donde observamos mayor porcentaje de valoraciones favorables de los significados compartidos en comparación con las valoraciones críticas (44%) (ver figura 36 y tabla 7).

Figura 36. Feedback sobre contenido de aprendizaje producto 4



En cuanto a la dimensión de tarea, los resultados muestran que al igual que el producto 3, las valoraciones favorables (53%) superan en porcentaje a las valoraciones críticas (47%), pero la diferencia no es tan sustancial (ver figura 37 y tabla 7).

Figura 37. Feedback sobre tarea producto 4



En lo que concierne a los *tipos* de feedback, en la figura 38 podemos observar que el 100% del feedback entregado es de verificación. Además, en comparación con los demás productos, es en este producto 4 específicamente, donde apreciamos el mayor porcentaje de feedback verificativo, en relación con el contenido de aprendizaje y la tarea académica.

Figura 38. Tipos feedback producto 4

**Tipos de feedback: producto 4**



A continuación, la tabla 17 presenta una síntesis del feedback ofrecido en relación con los cuatro productos, desde el punto de vista del foco y el tipo de feedback. Los porcentajes fueron calculados en base al total de feedback por producto (TFP) y el total de feedback por dimensión (TFD). En relación con el feedback ofrecido para cada uno de los productos se ha calculado el porcentaje de feedback de verificación y de elaboración en cada una de las dimensiones (por ejemplo, en el caso del producto 1 hallamos un 89% de feedback de verificación y un 11% de feedback de elaboración respecto al contenido de aprendizaje). Además se ha considerado el porcentaje de feedback ofrecido sobre este producto en cada una de las tres dimensiones (por ejemplo, sobre el producto 1 se ha ofrecido 33% de feedback en relación con el contenido de aprendizaje y 67% en relación con la tarea académica).

Tabla 17. Feedback ofrecidos en cada producto en función del foco y el tipo de feedback

CASO 1		PRODUCTO 1		PRODUCTO 2		PRODUCTO 3		PRODUCTO 4		TP					
Dimensión	Tipos feedback	F	%	F	%	F	%	F	%	TFD	%				
<b>Contenido</b>															
del	verificación	33	89%	16	94%	4	40%	18	100%	71	31%				
aprendizaje	elaboración	4	11%	1	6%	6	60%	0	0%	11	5%				
<b>Total</b>		<b>37</b>	<b>100%</b>	<b>33%*</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>	<b>50%*</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>	<b>34%*</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>	<b>32%*</b>	<b>82</b>	<b>36%</b>
<b>Tarea académica</b>															
	verificación	72	97%	17	100%	18	95%	38	100%	145	63%				
	elaboración	2	3%	0	0%	1	5%	0	0%	3	1%				
<b>Total</b>		<b>74</b>	<b>100%</b>	<b>67%*</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>	<b>50%*</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>	<b>66%*</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>	<b>68%*</b>	<b>148</b>	<b>64%</b>
<b>Participación social</b>															
	verificación	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%				
	elaboración	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%				
<b>Total</b>		<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0%*</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0%*</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0%*</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	
<b>TFP</b>															
	verificación	105	95%	33	97%	22	76%	56	100%	216	94%				
	elaboración	6	5%	1	3%	7	24%	0	0%	14	6%				
<b>Total</b>		<b>111</b>	<b>100%</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>	<b>56</b>	<b>100%</b>	<b>230</b>	<b>100%</b>				

F	Frecuencia
TFP	Total feedback por producto
TP	Total productos
TFD	Total feedback por dimensión
*	% feedback por dimensión y producto

En la tabla 17 podemos observar que considerados en su totalidad, la mayoría del feedback ofrecido es de verificación (94%) frente al feedback de elaboración (6%). Además, si tenemos en cuenta el foco del feedback podemos observar que la mayor parte del feedback se dirige a la tarea académica (64%) frente al feedback sobre el contenido de aprendizaje (36%).

Con la intención de ejemplificar el feedback entregado por la profesora, en la tabla 18 mostramos los mensajes de feedback concernientes a las dimensiones contenido de aprendizaje y tarea académica, dado que no se observan resultados en la dimensión de participación.

Tabla 18. Ejemplos de feedback profesora 1 sobre contenido de aprendizaje, tarea académica y participación

<b>Feedback sobre contenido</b>	
<b>FEEDBACK DE VERIFICACIÓN</b>	
<i><b>Ejemplo 1:</b> Felicitats!! El treball està molt bé. Has fet una anàlisi dels continguts molt acurada, incloent tots els elements que se't demanaven. Fins i tot les conclusions que extreus sobre el tractament del llenguatge matemàtic al currículum de l'El estan molt. {Valoración favorable}</i> (Producto 1, mensaje 35, fecha 8/1/2014, actividad individual- obligatoria)	
<i><b>Ejemplo 2:</b> En general el treball està molt bé. Respecte a l'anàlisi dels continguts matemàtics al conte, està força acurat, però us heu deixat d'analitzar els continguts de: relacions, agrupacions i operacions matemàtiques. Les activitats proposades molt bé. {Valoración favorable}</i> (Producto 4, mensaje 13, fecha 8/1/2014, actividad individual)	
<i><b>Ejemplo 3:</b> En general a les activitats estan ben pensades i es corresponen amb els continguts matemàtics treballats. Però el que us ha quedat fluixeta és l'avaluació, que no concreta realment què avalua i com es valora. {Valoración crítica}</i>	

(Producto 2, mensaje 9, fecha 23/8/2013, actividad grupal-obligatoria)

**Ejemplo 4:** *El treball està força bé. Has fet una bona anàlisi del tractament del llenguatge matemàtic al currículum de l'EI, però potser hagués calgut aprofundir una mica més. Igualment t'ha faltat fer esment a les àrees curriculars 1 i 3. De la mateixa forma, també hagués calgut aprofundir una mica més en les conclusions que extreus. {Valoración crítica}*

(Producto 1, mensaje 28, fecha 8/1/2014, actividad individual- obligatoria)

### **FEEDBACK DE ELABORACIÓN**

**Ejemplo 5:** *Hi ha alguna activitat (com per exemple "Posem les figures al seu cistell") que és poc adequada per a l'edat (són massa fàcils). També hi ha alguna activitat (com "A dins o a fora?") on només es treballen part dels continguts i objectius que s'especifiquen (en aquesta activitat només treballau el concepte de dins. I a la primera activitat "Joc de construcció" no es treballa el que dieu als objectius ni a l'avaluació de l'activitat!. {explicación errores \_reactivo}*

(Producto 3, mensaje 12, fecha 8/1/2014, actividad grupal-obligatoria)

**Ejemplo 6:** *Les activitats que heu presentat estan molt bé. Felicitats! Només hi ha alguna coseta respecte als objectius i a l'avaluació que es podria millorar. {pista\_proactivo}*

(Producto 3, mensaje 4, fecha 8/1/2014, actividad grupal-obligatoria)

## **Feedback sobre tarea**

### **FEEDBACK VERIFICACIÓN**

**Ejemplo 7:** *El treball en general està molt bé. Has fet una anàlisi dels continguts molt acurada, incloent tots els elements que se't demanaven. Només t'ha faltat aprofundir una mica en les conclusions que extreus sobre el tractament del llenguatge matemàtic al currículum de l'EI. {Valoración favorable }*

(producto 1, mensaje 25, fecha 8/1/2014, actividad individual- obligatoria)

**Ejemplo 8:** *El treball està bé. Respecte a l'anàlisi dels continguts matemàtics al conte, està força acurat, però us heu deixat d'analitzar els continguts de: relacions, agrupacions i operacions matemàtiques. I les activitats que presenteu resulta que no fan referència al conte, que era el que es demanava, encara que sí treballen allò que dieu {Valoración crítica}*

(producto 4, mensaje 21, fecha 8/1/2014, actividad grupal-obligatoria)

**Ejemplo 9:** *El treball està bastant bé. Has fet una anàlisi dels continguts molt acurada, encara que t'han faltat elements d'anàlisi (no has fet esment a l'àrea 1 ni als continguts transversals). {Valoración favorable y valoración crítica}*

(producto 1, mensaje 25, fecha 8/1/2014, actividad individual- obligatoria)

### **FEEDBACK ELABORACIÓN**

**Ejemplo 10:** *El que heu presentat està molt bé, cal felicitar-vos. Però us ha faltat presentar activitats per a alguns continguts matemàtics! En concret, no heu presentat activitats per treballar els continguts d'operacions matemàtiques, i només heu presentat una activitat de relacions i una d'agrupacions (eren dos de cada).*

**{Recordatorio}**

(Producto 3, mensaje 3, fecha 8/1/2014, actividad grupal-obligatoria)

## **Feedback sobre participación**

\*No observados

En la dimensión de feedback sobre contenido de aprendizaje observamos, a través del ejemplo 1 y 2, contribuciones con valoraciones favorables sobre los contenidos entregados previamente por los estudiantes (feedback de verificación). El ejemplo 1 va referido al producto 1 en el que la tarea de los estudiantes era analizar un documento sobre el currículum de educación infantil para niños de 0 a 3 años y redactar media página sobre el tratamiento del lenguaje lógico matemático. El ejemplo 2 va dirigido al producto 4 donde la tarea consistía en elegir un cuento infantil y construir una ficha de actividades con contenidos lógico-matemáticos. Por el contrario, en el ejemplo 4, la profesora valora críticamente señalando la

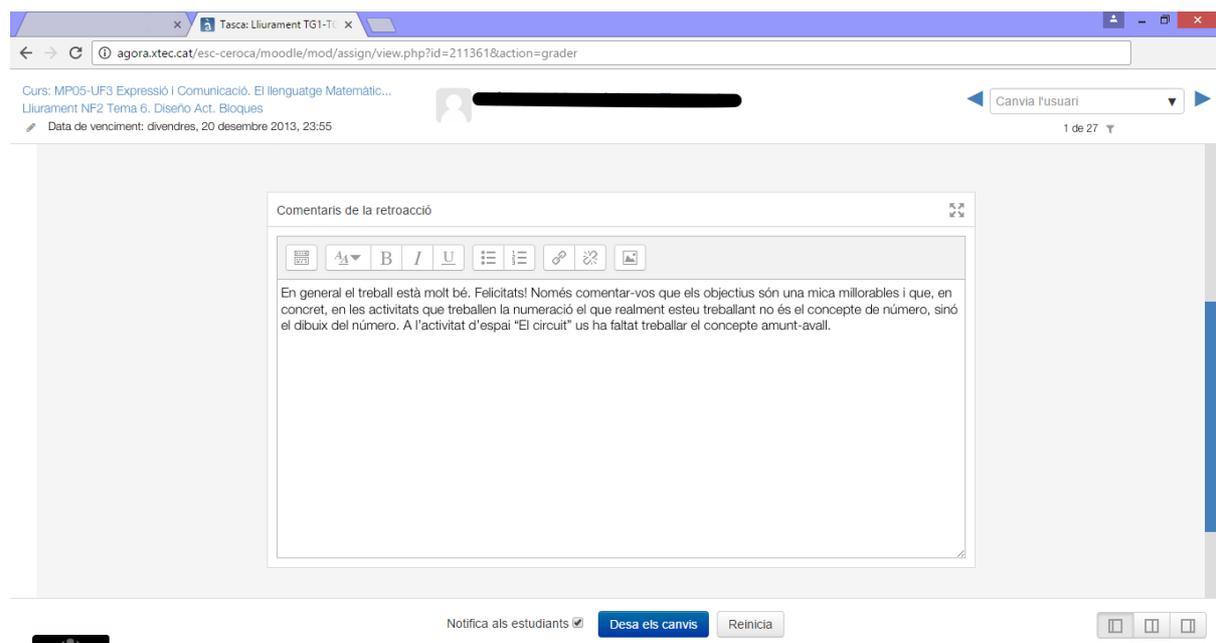
falta de profundidad en los contenidos y conclusiones trabajadas y la ausencia de algunos significados, como por ejemplo el análisis de los contenidos de las áreas curriculares 1 y 3 del currículum de educación infantil (feedback de verificación). Dicho ejemplo está relacionado con el producto 1 descrito anteriormente. Por otro lado, el ejemplo 5 corresponde a una explicación de errores sobre contenido, donde la profesora expresa que las actividades creadas no son adecuadas para la edad de los niños, además, explica la falta de trabajo en relación con los objetivos y la evaluación de las actividades propuestas (feedback de elaboración). Este ejemplo de feedback va referido al producto 3, cuya tarea consistió en diseñar actividades con los bloques lógicos construidos previamente en el producto 2.

En la dimensión de feedback sobre la tarea académica, por medio del ejemplo 7, apreciamos una contribución donde se valora favorablemente la tarea a través de expresiones de acuerdo acerca del cumplimiento de las demandas solicitadas. Este ejemplo corresponde a un mensaje referido al producto 1 mencionado anteriormente. De manera opuesta, el ejemplo 8, valora críticamente la tarea, aludiendo a la ausencia de trabajo respecto a algunos contenidos solicitados para la construcción de la tarea. Dicho ejemplo pertenece al producto 4 que fue descrito anteriormente.

En la dimensión de feedback sobre la participación, como mencionamos anteriormente, no observamos la existencia de ningún feedback.

A continuación, en la figura 39 presentamos la visualización de un feedback virtual entregado en Moodle por parte de la profesora 1.

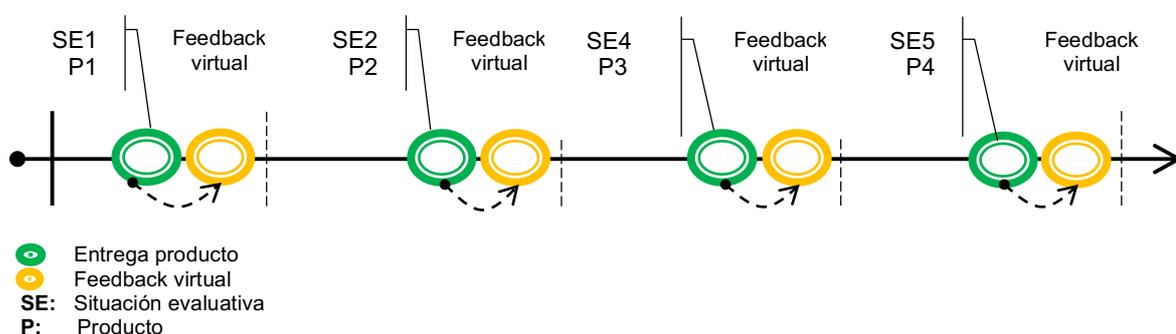
Figura 39. Captura pantalla feedback virtual en Moodle ofrecido por la profesora 1



### Temporalidad caso 1

En cuanto a la temporalidad, referida a la distribución del feedback en las situaciones evaluativas, hemos observado el ofrecimiento de feedback virtual por parte de la profesora en cuatro de cinco situaciones evaluativas identificadas y respecto a un producto entregado anteriormente: situación evaluativa 1 (producto 1); situación evaluativa 2 (producto 2); situación evaluativa 4 (producto 3); situación evaluativa 5 (producto 4), las cuales hemos descrito anteriormente en la presentación de resultados del primer nivel de análisis. Cada entrega de feedback por parte de la profesora se realizó en el momento de comunicación de resultados (ver figura 40).

Figura 40. Temporalidad caso 1



### Timing caso 1

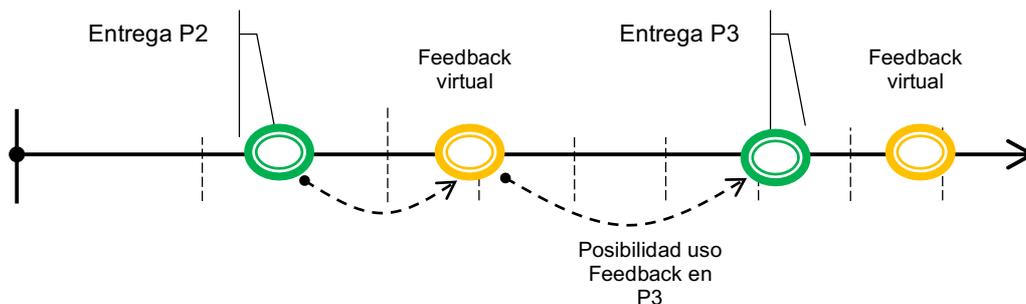
#### Resultados por producto timing caso 1

En cuanto al *producto 1*, que fue elaborado individualmente y que estaba relacionado con el análisis de un documento sobre el lenguaje lógico matemático en el currículum de educación infantil, pudimos apreciar en total 33 entregas de documentos por parte de los estudiantes (27 documentos en una primera entrega individual y 6 de recuperación tras una reprobación del trabajo individual). La mayoría de los productos fueron entregados en la fecha límite de entrega, es decir, casi al término del trimestre (20 de diciembre de 2013) y antes de las vacaciones de fin de año. De un total de 33 entregas observadas en este producto, 27 de ellas (81,8%) recibió feedback al cabo de 18 días después de la primera entrega, mientras que 6 de las entregas restantes (18,1%) se relacionan con una segunda entrega que hicieron los estudiantes que habían reprobado en una primera instancia, los cuales recibieron feedback después de transcurridos 4 días. Estos resultados evidencian que se hizo entrega de un feedback que no fue oportuno y que no permitió a los estudiantes poder utilizarlo para mejorar sus errores elaborando una segunda entrega para demostrar sus avances en el aprendizaje. Cabe mencionar además, que esta situación se vio influenciada por el diseño de la tarea, ya que la profesora dio un margen de entrega muy largo, aproximadamente tres meses que coincidió con otras entregas de trabajos en la misma SD fijadas casi al término

del trimestre y que coincidió además con las vacaciones de fin de año, lo que impidió que los estudiantes pudieran usar el feedback recibido.

En relación con el *producto 2*, que fue elaborado en grupos de estudiantes y que consistió en la elaboración de bloques lógicos, podemos decir que se apreció un total de 13 entregas de documentos el día 21 de octubre de 2013 (1 documento por 13 grupos), de los cuales el 100% de ellas recibió feedback al cabo de dos días (23 de octubre de 2013), es decir, de manera inmediata luego de la entrega de la tarea. Si bien no se dio una nueva oportunidad para mejorar el producto en una nueva entrega, los estudiantes sí tuvieron la posibilidad de utilizar el feedback recibido para la elaboración del *producto 3*, cuya fecha de entrega era el 20 de diciembre de 2013 y con el cual estaba relacionado (ver figura 41). Este producto 3 consistía en elaborar una lista de actividades con los bloques lógicos construidos en el producto 2.

Figura 41. Ofrecimiento de feedback tras el producto 2 y su conexión con el producto 3 (P3)



En lo que concierne al *producto 3*, como mencionamos anteriormente, consistió en la aplicación de los conocimientos adquiridos en el producto 2, es decir, en la elaboración grupal de una lista de actividades para trabajar los conceptos lógico matemáticos con niños de diferentes edades. Se observó un total de 12 entregas relacionadas con este producto 3 (1 documento por un total de 12 grupos), observándose la entrega de feedback para el 100% de ellas, pero de manera tardía al igual que el feedback entregado en el producto 1, es decir, a los 19 días después de la entrega final, específicamente el día 8 de enero de 2014.

En lo que respecta al *producto 4*, relacionado con la elección de un cuento en el cual los estudiantes debían establecer una relación con los contenidos lógico matemáticos, se apreció un total de 12 entregas (1 documento por un total de 12 grupos) (presentadas el 20 de diciembre de 2013), de las cuales el 100% de ellas recibió feedback por parte de la profesora al cabo de 19 días (8 de enero de 2014). Estos feedback, al igual que los productos 1 y 3 fueron entregados de manera tardía al final del trimestre, razón por la cual los estudiantes no tuvieron la oportunidad de usar el feedback recibido en un futuro producto.

A continuación, daremos a conocer los resultados que se desprenden del análisis cuantitativo descriptivo de los cuestionarios de satisfacción aplicados a los estudiantes en relación con el feedback recibido. Presentaremos los resultados, detallando el grado de satisfacción en las cuatro secciones que constituirían el cuestionario: el tipo, el contenido, la temporalidad y timing, y la utilidad del feedback recibido. Finalmente, mencionaremos las ideas centrales que se desprenden de las respuestas de los estudiantes a dos preguntas abiertas incorporadas en el cuestionario.

### **6.1.2 Percepciones estudiantes acerca del feedback recibido caso 1**

Los siguientes resultados se desprenden del cuestionario aplicado al 94% de los estudiantes (ver anexo 3). Cabe mencionar que el 6% restante de los estudiantes no pudo contestar el cuestionario al reportarse como enfermo. Daremos cuenta de las secciones y de sus ítems al hilo de la presentación de los resultados.

A continuación, la tabla 19 da a conocer por cada una de las preguntas realizadas, el promedio y la desviación típica de las respuestas al cuestionario. Cabe destacar, que en cada una de las preguntas contestadas por los estudiantes, se observa un promedio de 4, lo que equivale al nivel de satisfacción: “satisfecho”. En cuanto a la desviación típica, los datos se alejan de la media aritmética en 1 punto.

Tabla 19. Promedio y desviación típica cuestionario de percepciones estudiantes caso 1

A	SECCIÓN 1: Tipo				SECCIÓN 2: Contenido					SECCIÓN 3: Te y Ti			SECCIÓN 4: Utilidad			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	5	4	5
2	4	5	4	5	4	4	4	5	5	4	4	4	5	4	4	4
3	5	5	4	5	5	5	4	5	4	5	5	4	5	5	5	5
4	4	4	4	4	3	4	4	3	5	4	3	5	3	4	4	3
5	5	5	3	4	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5
6	5	5	5	5	4	3	5	2	5	3	4	4	4	4	3	4
7	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	4	5	5	4	5
8	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	3	4	5	3	4	3
9	4	5	4	5	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	5	5
10	4	4	3	5	5	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4
11	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
12	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
13	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	5	5	5	5
14	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4
15	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	5	5	5	5
16	4	4	4	3	4	3	5	4	4	3	3	4	4	3	3	3
17	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	4	3	4	3
18	4	5	4	5	3	3	4	3	5	4	3	3	4	5	5	4
19	4	4	3	4	3	4	4	4	3	3	3	4	3	3	4	4
20	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	3	4	4	5	4	5
21	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
22	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4
23	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
24	4	4	4	4	4	5	4	5	5	4	5	4	4	4	5	5
25	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	4
<b>X</b>	4,2	4,4	4,0	4,3	4,1	4,1	4,2	4,2	4,2	3,9	3,8	4,1	4,3	4,2	4,3	4,2
<b>D.T</b>	0,6	0,5	0,5	0,6	0,7	0,7	0,5	0,8	0,6	0,7	0,7	0,5	0,6	0,7	0,6	0,7

N=25 (94%)

A: Alumno

Te y Ti: Temporalidad y timing

En las siguientes líneas profundizaremos aún más en la presentación de resultados, detallando para cada una de las secciones e ítems del cuestionario, el grado de satisfacción de los estudiantes en relación con el feedback recibido.

### **Percepciones tipo de feedback**

La primera sección del cuestionario recogió información acerca de las percepciones de los estudiantes en cuanto al *tipo* de feedback virtual recibido (que era mayoritariamente de tipo verificativo sobre la tarea académica). Los ítems incluidos en esta sección recabaron información sobre el grado de satisfacción respecto con la claridad y el nivel de detalle del feedback ofrecido en actividades evaluativas de carácter teórico (SE1, SE2) y práctico (SE4,

SE5). Una gran mayoría de los estudiantes valora positivamente esta sección (muy satisfecho: 31%; satisfecho: 62%) (ver figura 42).

Figura 42. Valoraciones tipo feedback sección 1 caso 1



Específicamente, casi tres cuartos de los estudiantes se muestran satisfechos con el nivel de detalle del feedback virtual entregado por la profesora en las actividades teóricas. Cabe mencionar además, que el nivel de satisfacción es mayor en las actividades teóricas que prácticas (ver figura 43).

Figura 43. Valoraciones tipo feedback por ítems caso 1



### **Percepciones contenido del feedback**

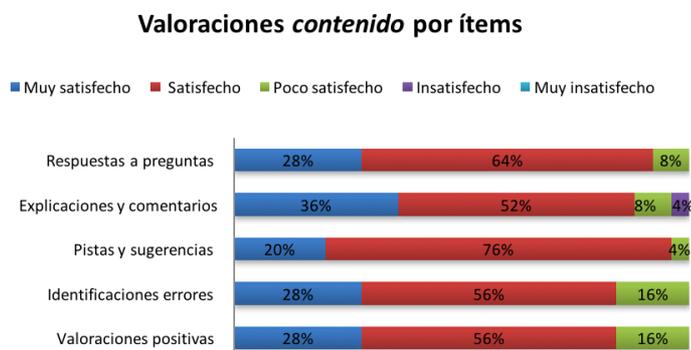
En cuanto a la segunda sección del cuestionario, ésta recogió información sobre el *contenido del feedback virtual*, es decir, sobre el foco de la información ofrecida a los estudiantes por medio del feedback. Un amplio grupo de estudiantes valora positivamente este ítem (muy satisfecho: 28%; satisfecho: 61%) (ver figura 44).

Figura 44. Valoraciones contenido feedback sección 2 caso 1



Los ítems que conformaban esta sección pretendían conocer el grado de satisfacción en relación con el feedback recibido en forma de respuestas, explicaciones, pistas, entre otras. Específicamente, un poco más de tres cuartos de los estudiantes están satisfechos con las sugerencias que recibieron mediante el feedback virtual de la profesora. Hay que tener en cuenta, que a través del análisis de contenido pudo corroborarse que el feedback entregado incluía una gran cantidad de valoraciones críticas, pero sólo un pequeño grupo de explicaciones de errores que los estudiantes pudieron haber interpretado como sugerencias de mejora útiles en relación con la tarea (ver figura 45).

Figura 45. Valoraciones contenido feedback por ítems caso 1



### **Percepciones temporalidad y timing del feedback**

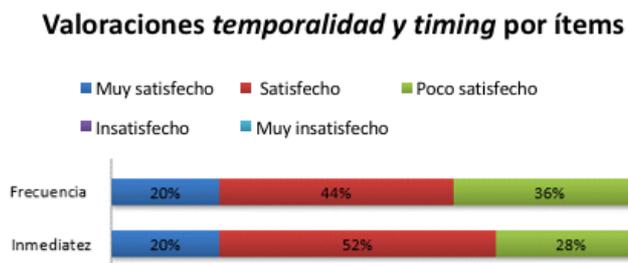
La tercera sección del cuestionario estuvo vinculada a la *temporalidad y timing* del feedback virtual. Cabe recordar que la profesora dio feedback tras la entrega de los productos por parte de los estudiantes, y que si bien el feedback fue tardío en la mayor parte de los casos se ha constatado que un poco más de la mitad de los estudiantes se muestra satisfecho con esta sección (satisfecho: 48%) (ver figura 46).

Figura 46. Valoraciones temporalidad y timing feedback sección 3 caso 1



Esta sección estaba integrada por ítems que recabaron información sobre el grado de satisfacción que poseían los estudiantes en cuanto a la frecuencia e inmediatez con que recibieron el feedback. En cuanto a la inmediatez, un poco más de la mitad de los estudiantes señala estar satisfecho (52%). En relación con la frecuencia, un 44% dice estar también satisfecho, aunque cabe mencionar que un porcentaje similar se considera poco satisfecho (36%) (ver figura 47).

Figura 47. Valoraciones temporalidad y timing por ítems caso 1



### **Percepciones utilidad del feedback virtual**

Esta sección aludía a la *utilidad* del feedback virtual. Los ítems que constituían esta sección tenían como objetivo obtener información acerca del grado de satisfacción de los estudiantes en relación con los beneficios que presta el feedback para la mejora del aprendizaje. Una gran mayoría de los estudiantes muestra una percepción positiva en esta sección. En detalle, un poco más de tres cuartos valora positivamente la ayuda que ha recibido del feedback para mejorar los aprendizajes relacionados con el contenido de la asignatura, la motivación, entender la tarea y reflexionar sobre las propias deficiencias y progresos (muy satisfecho: 37%; satisfecho: 51%) (ver figura 48).

Figura 48. Valoraciones utilidad feedback sección 4 caso 1



El mayor grado de satisfacción lo encontramos en relación con la utilidad del feedback para entender mejor la tarea (satisfecho: 56%); recordemos que es en la dimensión de tarea académica donde encontramos un gran porcentaje de feedback de verificación (ver figura 49).

Figura 49. Valoraciones utilidad feedback por ítems caso 1



Por último, cabe dar a conocer los resultados en relación con dos preguntas abiertas incorporadas en el cuestionario. Una de ellas instaba a los estudiantes a expresar sus impresiones del sugerencias, emociones y opiniones respecto al feedback recibido en la Wiki, mientras que la segunda pregunta daba la oportunidad a los estudiantes de dar a conocer sus percepciones en cuanto a los cambios que había llevado a cabo la profesora en la Wiki durante el tercer trimestre y si estos cambios les había otorgado algún tipo de ayuda. Al respecto hubo sólo tres estudiantes que contestaron la primera pregunta. Una de las respuestas consistió en una opinión que consideraba el feedback como inútil, ya que no le había ayudado a aprender. Otra respuesta sugería que el feedback se ofreciera en persona y no mediante un ordenador. Por último, un estudiante se refirió al poco uso de la tecnología en la asignatura y a la necesidad que tienen de preguntar por el feedback que es entregado oportunamente.

A continuación, presentaremos los resultados correspondientes al feedback ofrecido por la profesora del caso 2 en la SD desarrollada, la cual estuvo constituida por los temas “Technology” y “Film” del libro de inglés para 1º de bachillerato “Bridges. For Batxillerat 1” de la editorial Burlington Books, así como las percepciones de los estudiantes sobre el feedback recibido.

## 6.2 Resultados caso 2

### 6.2.1 Características del feedback virtual caso 2

Los siguientes resultados se desprenden del análisis del feedback ofrecido por la profesora 2 a través de la plataforma Wiki en cada una de las situaciones evaluativas y en relación con cuatro productos (P) elaborados por los estudiantes (ver tabla 20).

Tabla 20. Feedback entregados en las situaciones evaluativas caso 2

Situación evaluativa1	Situación evaluativa 2	Situación evaluativa 3	Situación evaluativa 4
Producto 1: redacción “Informative essay”	Producto 2: redacción “A for and against Essay”	Producto 3: redacción “A Film Review”	Producto 4: desarrollo Learning Diary (LD)
Individual y obligatorio	Individual y obligatorio	Individual y obligatorio	Individual y obligatorio, transversal
Número estudiantes que entregaron producto: 6	Número estudiantes que entregaron producto: 6	Número estudiantes que entregaron producto: 9	Número estudiantes que entregaron producto: 10
Número de documentos entregados: 7 (5 estudiantes con 1 entrega; 1 estudiante con 2 entregas)	Número de documentos entregados: 8 (4 estudiantes con 1 entrega; 2 estudiantes con 2 entregas)	Número de documentos entregados: 9 (9 estudiantes con 1 entrega)	Número de documentos entregados: 15 (6 estudiantes con 1 entrega; 3 estudiantes con 2 entregas; 1 estudiante con 3 entregas)
47 emisiones valorativas	84 emisiones valorativas	49 emisiones valorativas	273 emisiones valorativas
50 mensajes de feedback	84 mensajes de feedback	50 mensajes de feedback	277 mensajes de feedback

Cabe mencionar, que a diferencia de la profesora del caso 1, el número de documentos entregados no coincide con el número de emisiones valorativas debido a las características de la tarea, que implicaba que los estudiantes elaboraran textos escritos en inglés, recibiendo correcciones por parte de la profesora en el mismo texto visible en la Wiki. La mayoría de las marcaciones realizadas en el texto iban acompañadas de un comentario, razón por la cual se explica la gran cantidad de emisiones valorativas por producto, sobre todo en el caso del producto 4 que era de carácter transversal desarrollándose durante todo el trimestre.

En las siguientes líneas, a modo de resumen haremos una breve descripción de las situaciones evaluativas, con sus respectivos productos y feedback asociados.

*La situación evaluativa 1 (SE1)* corresponde a la primera de tres redacciones de carácter obligatorias que los estudiantes elaboraron individualmente con la finalidad de mejorar el vocabulario, la gramática y la expresión escrita. Esta redacción consistió en un ensayo informativo sobre una costumbre popular a elección, cuya fecha de entrega fue el día 26 de marzo de 2014. Los estudiantes debían escribir 100 palabras refiriéndose a detalles históricos, hechos y figuras representativas, utilizando determinados conectores de causa que la profesora dio a conocer en la consigna que los estudiantes podían visualizar en la Wiki. Este primer producto (P1) estaba incluido dentro de las tareas que los estudiantes debían realizar en casa, y que en total ponderaban un 7%. En cuanto a la participación de los estudiantes, ésta fue sólo de un 32%, de los cuales el 83% aprobó. En cuanto al feedback entregado en relación con este P1, se contabilizó un total de 47 emisiones valorativas y 50 mensajes de feedback.

*La situación evaluativa 2 (SE2)* se relaciona con la segunda redacción de carácter obligatoria planificada en la SD, que al igual que las demás redacciones tenía como objetivo la mejora del vocabulario, la gramática y la expresión escrita. Esta redacción tenía como tema las ventajas y desventajas de internet y tuvo como fecha de entrega el día 25 de abril de 2014. Como regla general, los estudiantes debían dar a conocer los argumentos a favor y en contra de internet, tomando una postura personal respecto del tema, utilizando al momento de escribir conectores de contraste que la profesora dio a conocer en la consigna que los estudiantes podían visualizar en la Wiki. Al igual que los demás productos, este producto 2 (P2) formaba parte de las tareas que los estudiantes debían realizar individualmente fuera del aula y que en total ponderaban un 7%. En relación con la participación de los estudiantes ésta fue de un 32%, aprobando la totalidad de ellos. Respecto al feedback entregado en relación con este P2, se contabilizó un total de 84 emisiones valorativas y 84 mensajes de feedback.

La situación evaluativa 3 (SE3) alude a la última de tres redacciones de carácter obligatorias planificadas en la SD, cuya finalidad era la mejora de la escritura del inglés, específicamente, en cuanto a vocabulario gramática y expresión escrita. Esta tercera redacción demandaba a los estudiantes escribir individualmente una redacción de no más de 100 palabras sobre una película que hubiesen visto en el último tiempo. Este producto 3 (P3), que tenía como fecha de entrega el 8 de junio de 2014, estaba incluido, al igual que las demás redacciones dentro de las actividades que los estudiantes debían desarrollar fuera del aula virtualmente, las cuales en conjunto ponderaban un 7% del promedio final. En cuanto a la participación de los estudiantes, ésta fue de un 47%, de los cuales un 100% aprobó. Por lo que se refiere al feedback entregado en relación con este P3, se contabilizó un total de 49 emisiones valorativas y 50 mensajes de feedback.

La situación evaluativa 4 (SE4) consistió en la elaboración individual de un diario de un Learning Diary (LD) o diario de aprendizaje en la plataforma Wiki. La actividad de carácter obligatoria, solicitó a los estudiantes completar una planilla constituida por ocho apartados: gramática, vocabulario, pronunciación, ortografía, reglas de gramática mencionadas por la profesora, corrección de exámenes, errores en producciones propias y algunas anécdotas. Este producto 4 (P4) era de carácter transversal, es decir, se iba desarrollando paralelamente a la elaboración de las tres redacciones a lo largo de todo el tercer trimestre de 2014, estableciéndose como fecha de entrega el día 20 de junio del mismo año. La situación evaluativa en la que estaba enmarcada este producto ponderaba un 7% del promedio final. La participación de los estudiantes fue de un 58%, de los cuales el 82% aprobó. En lo concerniente al feedback entregado en relación con el P4, se contabilizó un total de 273 emisiones valorativas y 277 mensajes de feedback.

Atendiendo a la misma lógica empleada en el caso 1, a continuación presentaremos algunas características particulares del feedback por producto, usando como hilo conductor las dimensiones que guiaron nuestro análisis del feedback: la modalidad, foco y tipo, temporalidad, y timing.

### **Resultados feedback producto 1 caso 2**

#### *Modalidad de entrega del feedback producto 1*

En cuanto a la *modalidad* del feedback entregado en este producto, observamos que el *espacio* utilizado para ofrecer feedback fue exclusivamente el aula virtual de la plataforma Wiki, siendo la *vía comunicativa* escrita. Su *naturaleza* consistió en marcas o cambios visibles en la redacción realizados a través del uso de la herramienta “edición”; estas marcas iban acompañadas de comentarios que contenían en algunas ocasiones orientaciones,

aclaraciones, pistas, ofrecidos mediante el uso de la herramienta “espacio de discusión”. En cuanto al *destinatario*, el feedback se entregó a estudiantes individualmente.

#### *Foco y tipo de feedback producto 1*

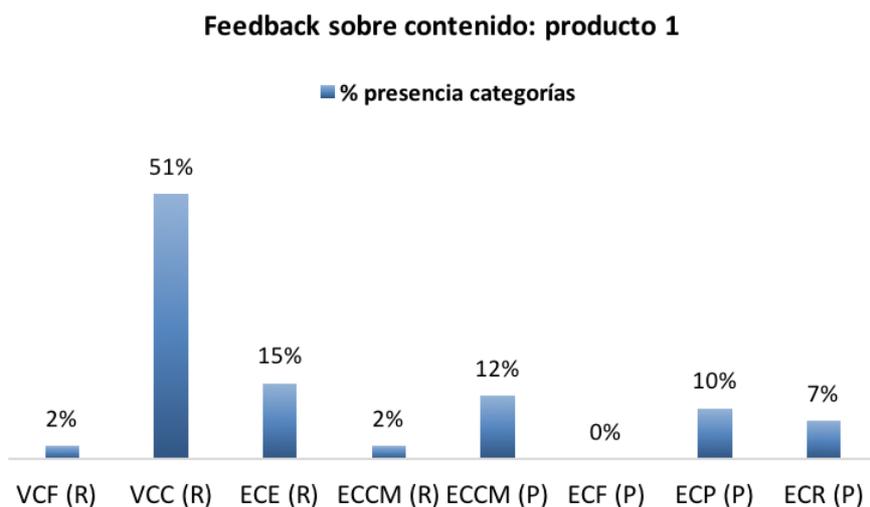
En relación con el *foco* del feedback (*sobre qué*), los resultados evidencian que la mayoría del feedback virtual se concentró en la dimensión contenido de aprendizaje (82%), mientras que el resto del feedback se distribuyó en la dimensión de tarea académica (18%). Cabe mencionar que en comparación con las demás redacciones, es en este producto 1 donde observamos más feedback de tarea, aunque sigue siendo una cantidad pequeña en comparación con el feedback entregado sobre contenido (ver figura 50).

Figura 50. Foco feedback producto 1



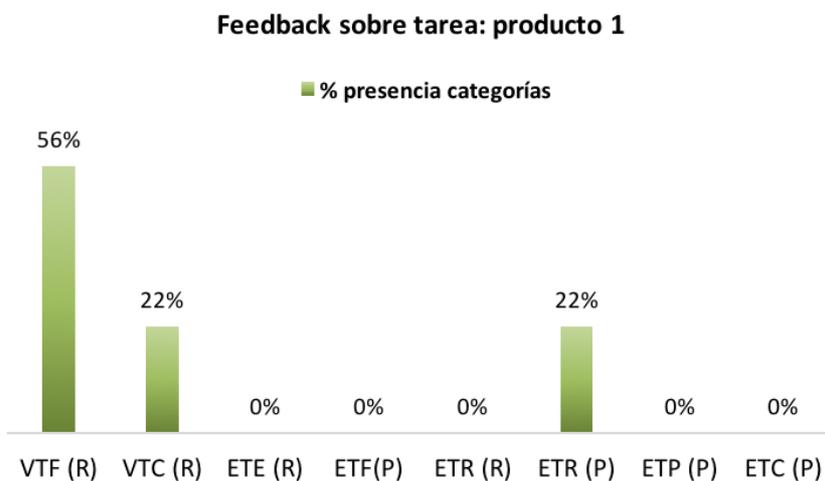
En lo que concierne a la dimensión de contenido, podemos apreciar que un poco más de la mitad del feedback se centra en valorar críticamente los significados identificando faltas a través de marcaciones en el texto (51%). El resto se distribuye entre explicaciones de errores de contenido (15%), comentarios u orientaciones de mejora (12%), pistas para mejorar los trabajos (10%) y un pequeño porcentaje se destina a hacer requerimientos sobre contenido de aprendizaje (7%), valoraciones críticas (2%) y comentarios de mejora (2%) (ver figura 51 y tabla 7).

Figura 51. Feedback sobre contenido de aprendizaje producto 1



Respecto a la dimensión de tarea académica, un poco más de la mitad del feedback corresponde a valoraciones favorables de tarea (56%), mientras que el resto del feedback se distribuye equitativamente entre valoraciones crítica de tarea (22%) y, recordatorios y orientación de tarea (22%) (ver figura 52 y tabla 7).

Figura 52. Feedback sobre tarea producto 1



Por lo que se refiere a la dimensión de participación, no se constata la presencia de feedback entregados a los estudiantes.

En cuanto al *tipo* de feedback (qué), se constata que un poco más de la mitad del feedback es de verificación (58%), mientras que un poco menos de la otra mitad corresponde a feedback de elaboración (42%) (ver figura 53).

Figura 53. Tipos feedback producto 1

**Tipos de feedback: producto 1****Resultados feedback producto 2 caso 2***Modalidad de entrega del feedback producto 2*

En relación con la *modalidad* del feedback ofrecido en este producto, el *espacio* que se usó para ofrecer el feedback fue el aula virtual de la plataforma Wiki. La *vía comunicativa* fue escrita y su *naturaleza* consistió en marcas o cambios visibles en la redacción realizados a través del uso de la herramienta “edición”. Estas marcas iban acompañadas de comentarios que contenían en ocasiones explicaciones, orientaciones, pistas, requerimientos, ofrecidos mediante el uso de la herramienta “espacio de discusión” de la Wiki. En cuanto a los *destinatarios*, el feedback se entregó a estudiantes individualmente.

*Foco y tipo de feedback producto 2*

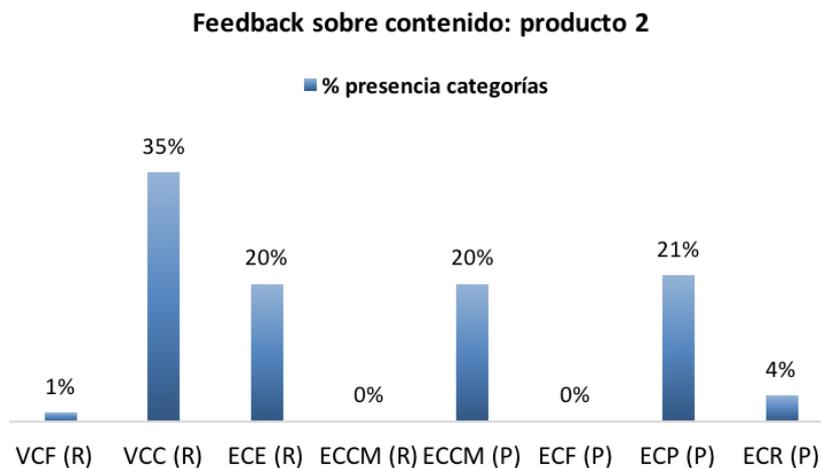
Por lo que se refiere al *foco* del feedback entregado en este producto (*sobre qué*) se constata que casi la totalidad del feedback se aglomera en la dimensión contenido de aprendizaje (98%), mientras que sólo un 2% se distribuye en la dimensión de tarea académica. Cabe mencionar que de las tres redacciones planificadas como situaciones evaluativas, es en ésta donde observamos la mayor cantidad de feedback entregado (R1: 50; R2: 84; R3: 50), distribuido además en la dimensión contenido de aprendizaje (ver figura 54).

Figura 54. Foco feedback producto 2



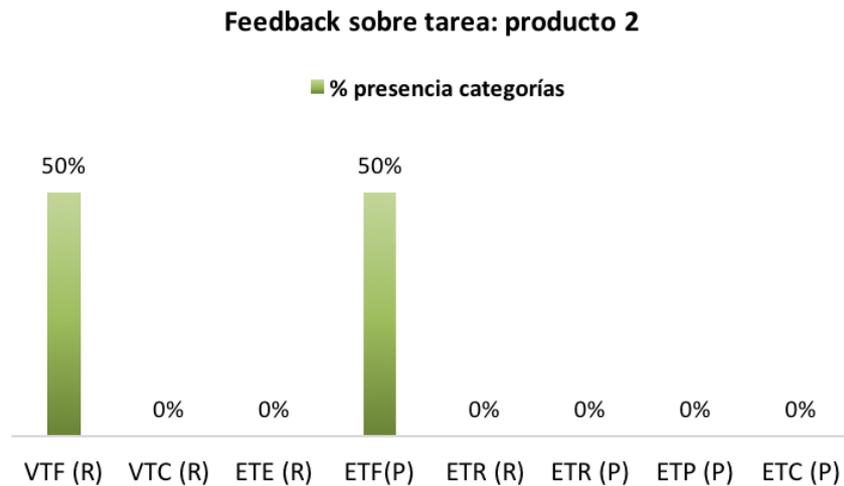
A propósito del feedback de contenido, un poco más de un tercio corresponde a valoraciones críticas de significados, es decir, la identificación de un error o falta en cuanto al contenido de aprendizaje (35%). El resto corresponde a explicaciones de errores (20%), comentarios u orientaciones de mejora (20%), entrega de pistas para corregir entrega (21%), petición de clarificaciones sobre el contenido de aprendizaje (4%) y valoraciones favorables (1%) (ver figura 55 y tabla 7).

Figura 55. Feedback sobre contenido de aprendizaje producto 2



En relación con el pequeño porcentaje de feedback que se presentan en la dimensión de tarea académica, éstos se distribuyen equitativamente entre valoraciones favorables de la tarea (50%) y feedback que proporcionan fuentes externas para mejorar la tarea (50%), en específico links que llevan a páginas web que explican reglas gramaticales para el inglés (ver figura 56 y tabla 7).

Figura 56. Feedback sobre tarea producto 2



Cabe mencionar que no se observaron feedback referidos a la dimensión de participación.

En lo que concierne al *tipo* de feedback, a diferencia del producto 1, casi la totalidad del feedback es de elaboración (95%), mientras que una pequeña cantidad alude a feedback de verificación (5%), lo que indica que las necesidades de los estudiantes variaron a medida que iba transcurriendo la SD (ver figura 57).

Figura 57. Tipos feedback producto 2



### **Resultados feedback producto 3 caso 2**

#### *Modalidad de entrega del feedback producto 3*

Por lo que se refiere a la *modalidad*, el *espacio* que se usó para ofrecer el feedback fue únicamente el aula virtual de la plataforma Wiki. La *vía comunicativa* fue escrita y su *naturaleza* consistió en marcas que la profesora realizó en el texto utilizando herramientas de edición de la Wiki, las cuales en su mayoría iban acompañadas de comentarios con

orientaciones de mejora. En cuanto a los *destinatarios*, el feedback se entregó a estudiantes individualmente.

*Foco y tipo de feedback producto 3*

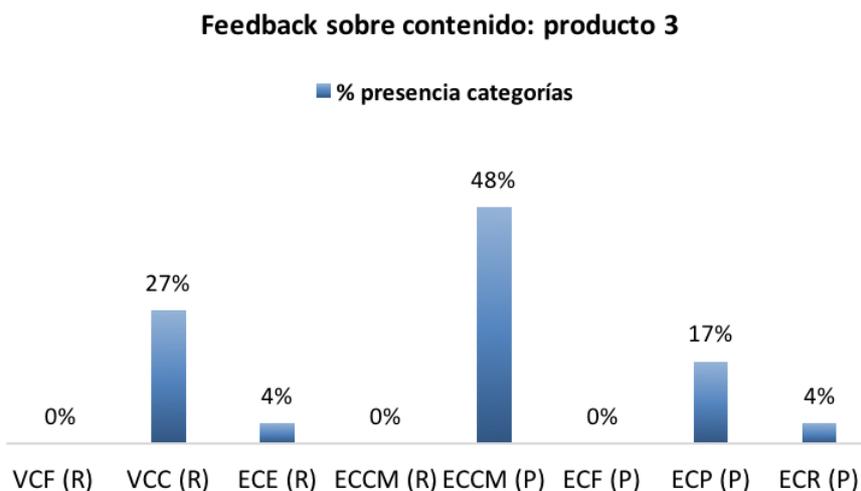
Por lo que respecta al foco del feedback entregado (*sobre qué*), observamos que casi la totalidad se concentra en la dimensión de contenido de aprendizaje (96%), mientras que sólo un 4% se distribuye en la dimensión de tarea académica (ver figura 58).

Figura 58. Foco feedback producto 3



En relación con la dimensión de contenido de aprendizaje, casi un cuarto del feedback consiste en comentarios u orientaciones de mejora (48%). El resto corresponde a valoraciones críticas de contenido (27%), pistas para que los estudiantes encuentren la forma de mejorar la redacción (17%), explicaciones de los errores de contenido (4%) y requerimientos sobre significados (4%) (ver figura 59 y tabla 7).

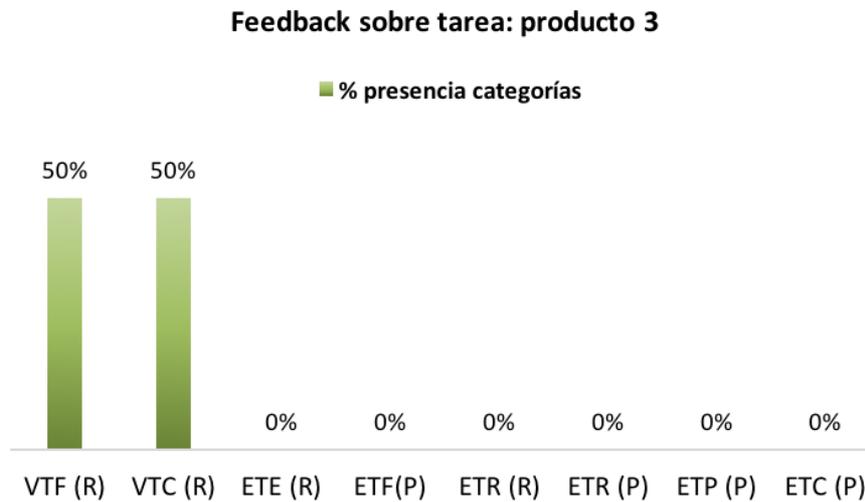
Figura 59. Feedback sobre contenido de aprendizaje producto 3



En cuanto a la dimensión de tarea académica, al igual que el producto 2, constatamos que los pocos feedback observados se distribuyen equitativamente entre dos categorías, pero

esta vez, entre valoraciones favorables (50%) y valoraciones críticas de la tarea (50%) (ver figura 60 y tabla 7).

Figura 60. Feedback sobre tarea producto 3



Cabe aclarar que en la dimensión de participación no se observaron feedback virtuales.

Por lo que se refiere a los *tipos* de feedback presentes en este producto, en la figura 61 observamos que casi tres cuartos del feedback es de elaboración (70%), mientras que un poco menos de un tercio del feedback es de tipo verificativo (30%).

Figura 61. Tipos feedback producto 3



### **Resultados feedback producto 4 caso 2**

#### *Modalidad de entrega del feedback producto 4*

En relación con la *modalidad* del feedback, el *espacio* que se usó para ofrecer el feedback fue el aula virtual de la plataforma Wiki. La *vía comunicativa* fue escrita y su *naturaleza* consistió en marcaciones que la profesora realizó en el texto utilizando herramientas de edición de la Wiki, las cuales iban acompañadas en algunas ocasiones de explicaciones, orientaciones de mejora, pistas, fuentes, requerimientos. En cuanto a los *destinatarios*, el feedback se entregó a estudiantes individualmente.

*Foco y tipo de feedback producto 4*

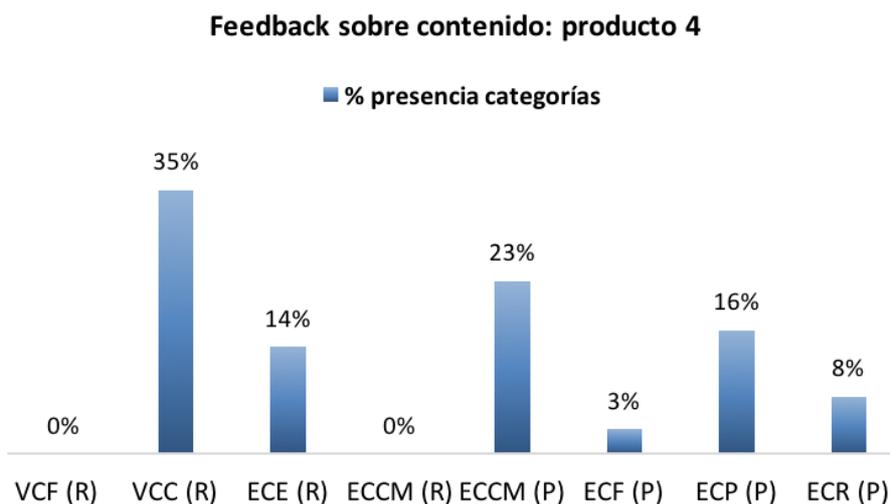
En cuanto al *foco* (sobre qué), hemos constatado al igual que los productos anteriores, que casi la totalidad del feedback se concentra en la dimensión contenido de aprendizaje (98%). Cabe destacar que es en este producto donde encontramos la mayor cantidad de feedback distribuidos en la dimensión contenido de aprendizaje. Por lo que respecta al resto del feedback, un 1% se observa en la dimensión de tarea académica, y otro 1% en la dimensión de participación (ver figura 62).

Figura 62. Foco feedback producto 4



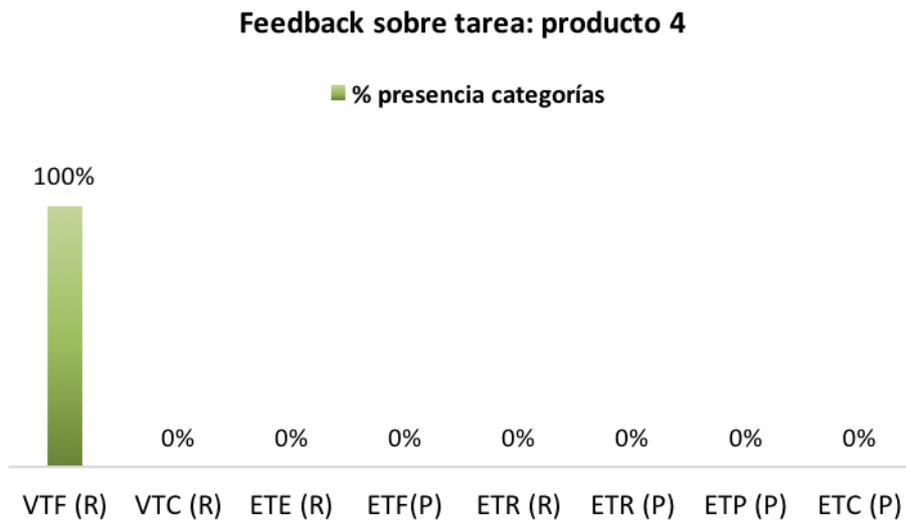
A propósito de la dimensión contenido de aprendizaje, el feedback se distribuye en varias categorías: valoraciones críticas de los significados (35%), comentarios de mejora (23%), pistas entregadas a los estudiantes para buscar la solución al error cometido (16%), explicaciones de errores (14%), requerimientos sobre contenido (8%) y, por último, la proporción de contenido a través de fuentes externas (3%) (ver figura 63 y tabla 7).

Figura 63. Feedback sobre contenido de aprendizaje producto 4



A propósito de la dimensión de tarea, el único feedback observado corresponde a una valoración favorable (ver figura 64 y tabla 7).

Figura 64. Feedback sobre tarea producto 4



En la dimensión de participación del producto 4, encontramos el único feedback presente en la SD que consiste en un recordatorio y explicación de reglas de participación (ver figura 65 y tabla 7).

Figura 65. Feedback sobre participación producto 4



Por lo que se refiere al *tipo* de feedback observado en este producto, más de la mitad del feedback es de elaboración (65%), mientras que casi un poco más de un tercio es de tipo verificativo (35%) (ver figura 66).

Figura 66. Tipos feedback producto 4



A continuación, la tabla 21 da a conocer una síntesis del feedback entregado en relación con los cuatro productos, desde el punto de vista del foco y el tipo de feedback. Los porcentajes fueron calculados en base al total de feedback por producto (TFP) y el total de feedback por dimensión (TFD). Al igual como hicimos con el caso 1, en relación con el feedback ofrecido para cada uno de los productos se ha calculado el porcentaje de feedback de verificación y de elaboración en cada una de las dimensiones (por ejemplo, en el caso del producto 1 hallamos un 54% de feedback de verificación y un 46% de feedback de elaboración respecto al contenido de aprendizaje). Además, hemos tenido en cuenta el porcentaje de feedback ofrecido sobre este producto en cada una de las tres dimensiones (por ejemplo, sobre el producto 1 se ha ofrecido 82% de feedback en relación con el contenido de aprendizaje y 18% en relación con la tarea académica).

Tabla 21. Feedback ofrecidos en cada producto en función del foco y el tipo de feedback

CASO 2		PRODUCTO 1		PRODUCTO 2		PRODUCTO 3		PRODUCTO 4		TP					
Dimensión	Tipos feedback	F	%	F	%	F	%	F	%	TFD	%				
Contenido del aprendizaje	verificación	22	54%	3	4%	13	27%	32	35%	70	25%				
	elaboración	19	46%	79	96%	35	73%	59	65%	192	69%				
<b>Total</b>		<b>41</b>	<b>100%</b>	<b>82%*</b>	<b>82</b>	<b>100%</b>	<b>98%*</b>	<b>48</b>	<b>100%</b>	<b>96%*</b>	<b>91</b>	<b>100%</b>	<b>98%*</b>	<b>262</b>	<b>95%</b>
Tarea académica	verificación	7	78%	1	50%	2	100%	1	100%	11	4%				
	elaboración	2	22%	1	50%	0	0%	0	0%	3	1%				
<b>Total</b>		<b>9</b>	<b>100%</b>	<b>18%*</b>	<b>2</b>	<b>100%</b>	<b>2%*</b>	<b>2</b>	<b>100%</b>	<b>4%*</b>	<b>1</b>	<b>100%</b>	<b>1%*</b>	<b>14</b>	<b>5%</b>
Participación social	verificación	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%				
	elaboración	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%	1	0%				
<b>Total</b>		<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0%*</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0%*</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0%*</b>	<b>1</b>	<b>100%</b>	<b>1%*</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
TFP	verificación	29	58%	4	5%	15	30%	33	35%	81	29%				
	elaboración	21	42%	80	95%	35	70%	60	65%	196	71%				
<b>Total</b>		<b>50</b>	<b>100%</b>	<b>84</b>	<b>100%</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>	<b>93</b>	<b>100%</b>	<b>277</b>	<b>100%</b>				

<b>F</b>	Feedback
<b>TFP</b>	Total feedback por producto
<b>TP</b>	Total productos
<b>TFD</b>	Total feedback por dimensión
<b>*</b>	% feedback por dimensión y producto

En la tabla 21 podemos observar que, considerados globalmente, la mayoría del feedback ofrecido es de elaboración (71%) frente al feedback de verificación (29%). Además, si tenemos en cuenta el foco del feedback podemos observar que la mayor parte del feedback se dirige al contenido de aprendizaje (95%) frente al feedback sobre la tarea académica (5%).

A continuación, al igual como hicimos con el caso 1, queremos ejemplificar a través de la tabla 22 el feedback entregado por la profesora 2 con los colores originales de las marcaciones realizadas en los productos digitales de los estudiantes desarrollados en una Wiki. Mostramos además, algunas emisiones valorativas con sus respectivos mensajes de feedback referidas a las dimensiones de contenido de aprendizaje, tarea académica y participación.

Tabla 22. Ejemplos de feedback profesora 2 sobre contenido de aprendizaje, tarea académica y participación

<b>Feedback sobre contenido</b>
<b>FEEDBACK VERIFICACIÓN</b>
<i>Ejemplo 1: Good English and excellent organization. Only one connector of cause. Remember not to use contractions in essays! Keep up the good work! {Valoración favorable}</i> (Producto 1, mensaje 47, fecha 22/04/014, actividad individual "obligatoria")
<i>Ejemplo 2, 3,4,5: sólo marcaciones</i>
<i>My father always gives to my mother {Valoración crítica}</i> (producto 1, mensaje 2_ A9, fecha 22/04/201, actividad individual "obligatoria")
<i>austracists {Valoración crítica}</i> (Producto 1, mensaje 12_A11, fecha 23/04/2014, actividad individual "obligatoria")
<i>than {Valoración crítica}</i>

---

(Producto 2, mensaje 75\_A9, fecha 09/05/2014, actividad individual “obligatoria”)

**THE {Valoración crítica}**

(Producto 1, mensaje 16\_A12, fecha 23/04/2014, actividad individual “obligatoria”)

**Ejemplo 6 y 7: marcación más comentario**

**commemorate... a defeat**

**This is a bit too informal for an informative essay. {Valoración crítica}**

(Producto 1, mensaje 7\_A11, fecha 23/04/2014, actividad individual “obligatoria”)

**You can sign the author.**

**Unclear {Valoración crítica}**

(Producto 2, mensaje 58\_A1 fecha 14/05/2014, actividad individual “obligatoria”)

### **FEEDBACK ELABORACIÓN**

**Ejemplo 8 y 9: marcación y comentarios u orientaciones de mejora (proactivo)**

**his**

**Whose son?? You cannot refer to a person for the first time using a pronoun. {comentario de mejora}**

(producto 3, mensaje 153\_A7, fecha 28/05/2014, actividad individual “obligatoria”)

**from**

**The correct preposition is OF. You should check the difference between OF and FROM. {comentario de mejora}**

(producto 3, mensaje 142\_A14, fecha 27/05/2014, actividad individual “obligatoria”)

**Ejemplo 10,11 y 12: marcación y pistas**

**You are missing the subject here {pista}**

(producto 2, mensaje 53\_A1, fecha 14/05/2014, actividad individual “obligatoria”)

**have**

**This is a third person singular {pista}**

(producto 2, mensaje 122\_A14, fecha 05/05/2014, actividad individual “obligatoria”)

**A relative pronoun is missing. Which one do you need? {pista}**

(producto 3, mensaje 148\_A16, fecha 28/03/2014, actividad individual “obligatoria”)

**Ejemplo 13 y 14: marcación y corrección y/o explicación de errores de significado**

**in**

**by {corrección de errores}**

(producto 3, mensaje 152\_A7, fecha 28/05/2014, actividad individual “obligatoria”)

**The last day**

**We say “The previous day” or “The day before” {explicación de errores}**

(producto 4, mensaje 183\_A9, fecha 8/06/2014, actividad individual “obligatoria”)

---

## **Feedback sobre tarea**

### **FEEDBACK VERIFICACIÓN**

**Ejemplo 15:**

**counterattack.**

**You are not providing your opinion about the film, but good try! {valoración favorable}**

(producto 3, mensaje 171\_A8, fecha 28/05/2014, actividad individual “obligatoria”)

**Ejemplo 16:**

**The Advantages and Disadvantages of e-readers**

**This is not what I was asking, Marta. {Valoración crítica}**

(producto 2, mensaje 49\_A1, fecha 09/05/2014, actividad individual “obligatoria”)

### **FEEDBACK ELABORACIÓN**

**Ejemplo 17 y 18:**

**Meaning**

**This is not what you were supposed to do, Raúl. You had to write a simple sentence, not copy and paste a definition {recordatorio tarea}**

(producto 4, mensaje 292\_A8, fecha 29/03/2014, actividad individual “obligatoria”)

**This is an excellent essay, Ana. The English is good and you have followed instructions.**

**I only miss more connectors of cause and result. {recordatorio tarea}**

---

---

(producto 1, mensaje 5\_A9, fecha 22/04/2014, actividad individual “obligatoria”)

**Ejemplo 19:**

<http://grammar.yourdictionary.com/punctuation/when-to-use-ellipses.html>

***In essays we want our thoughts to look clear and complete, so dots are not appropriate in this context {fuentes externas tarea}***

(producto 2, mensaje 79\_A11, fecha 09/05/2014, actividad individual “obligatoria”)

---

### Feedback sobre participación

---

**FEEDBACK VERIFICACIÓN****Ejemplo 20:**

***I am sorry about the technical problems, but in my opinion you have worked hard and I see real progress {valoración crítica}***

(Producto 4, mensaje 291\_A8, fecha 29/03/2014, actividad individual “obligatoria”)

**FEEDBACK ELABORACIÓN**

\*No observados

---

En cuanto a los ejemplos de feedback de la dimensión contenido de aprendizaje, mediante el ejemplo 1- perteneciente al producto 1 cuya tarea consistía en redactar un ensayo informativo en inglés-, podemos observar cómo se valora favorablemente la organización de los contenidos y la calidad del trabajo entregado por el estudiante. Por el contrario, los ejemplos 2, 3 ,4 y 5, muestran que la profesora valora críticamente los significados a través de diferentes tipos de marcas con diferentes colores y formas acompañadas o no de un mensaje de valoración. El ejemplo 2, 3 y 5 pertenecen al producto 1 mencionado anteriormente, y el ejemplo 4 corresponde al producto 2 donde la tarea consistía en redactar un ensayo en inglés sobre las ventajas y desventajas en internet. Las marcas amarillas, cambiaron a rosadas a lo largo del desarrollo de las diferentes actividades para no confundirse con los mensajes entregados por la profesora, ambos colores indican que los estudiantes deberían saber algo respecto a la gramática. Las palabras en mayúsculas se refieren a palabras que añade la profesora para mejorar una frase, y las palabras subrayadas indican que deberían ser eliminadas por el estudiante. Algunas de estas marcaciones pueden ir acompañadas también de un mensaje entregado por parte de la profesora, como lo demuestra el ejemplo 6 -correspondiente al producto 1-, y el ejemplo 7- perteneciente al producto 2-, donde se critica la informalidad y poca claridad de algunas frases escritas por los estudiantes. En los ejemplos 8 y 9, que se desprenden del producto 3- donde la tarea solicitaba redactar un ensayo en inglés acerca de una película a elección-, podemos visualizar que la profesora entrega orientaciones de mejora acerca de la gramática inglesa para que el estudiante pueda corregir y mejorar su producto posteriormente. Los ejemplos 10, 11 y 12 que corresponden a los productos 2 y 3 mencionados anteriormente, podemos observar cómo la profesora entrega pistas para que el estudiante encuentre la solución por sí mismo y pueda mejorar la redacción de su ensayo. Por último, en el ejemplo 14 que pertenece al producto 3

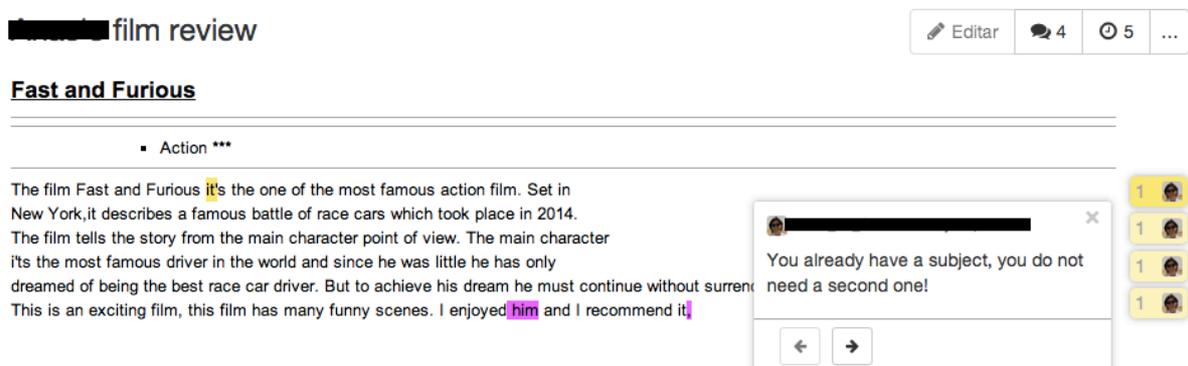
podemos visualizar cómo la profesora corrige errores sugiriendo cambiar una palabra por otra. En el ejemplo 14 que se deriva del producto 4 cuya tarea consistía en construir un diario de aprendizaje a lo largo de toda la secuencia didáctica, se observa además que la profesora corrige explicando un error de contenido.

En cuanto a los ejemplos de feedback sobre la tarea académica. Mediante el ejemplo 15 referido al producto 3 mencionado anteriormente, podemos observar cómo la profesora hace una valoración favorable a pesar de que la alumna ha incurrido en alguna deficiencia en dar respuesta a las demandas de la tarea. En el ejemplo 16 que pertenece al producto 2 explicado en las líneas precedentes, se visualiza una valoración crítica por parte de la profesora refiriéndose a deficiencias en la comprensión de la tarea. Por otra parte, en el ejemplo 17 correspondiente al producto 4 y en el ejemplo 18 que se desprende del producto 1, podemos observar cómo la profesora hace recordatorios de las demandas de la tarea, en un caso recuerda que la tarea consiste en escribir una frase utilizando una palabra determinada y no dar la definición de la misma, mientras que en el otro caso se recuerda la utilización de más conectores de causa en la redacción. En el ejemplo 19 que se deriva del producto 2, la profesora proporciona fuentes externas para que el estudiante pueda corregir su redacción, afirmando que los tres puntos en un ensayo no se deben usar, ya que es necesario escribir propios pensamientos de manera clara y completa.

El ejemplo 20 corresponde a un feedback de participación presente en el producto 4. En él la profesora hace una valoración crítica expresando la necesidad de que el estudiante trabaje más para ver realmente progresos en su aprendizaje futuro.

A continuación, en la figura 67 presentamos la visualización de un feedback virtual ofrecido por la profesora 2 en la Wiki, en relación con una redacción elaborada por un alumno.

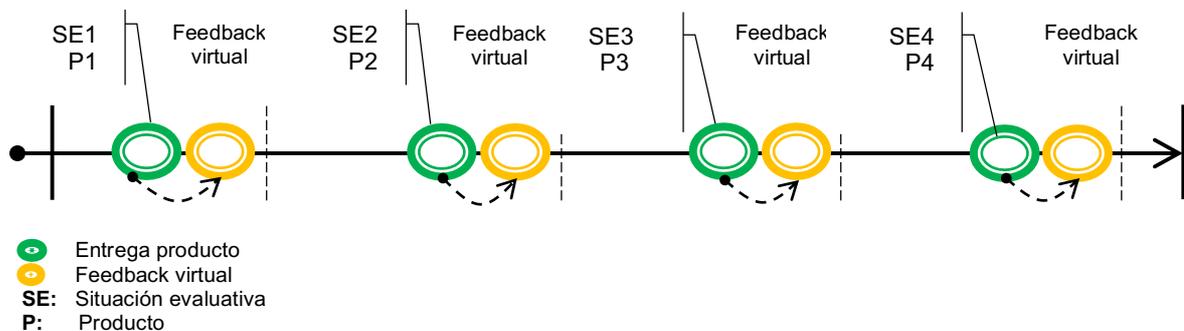
Figura 67. Captura pantalla feedback virtual ofrecido por la profesora 2



### Temporalidad caso 2

En cuanto a la temporalidad del feedback ofrecido por la profesora 2, referida a la distribución del feedback en las situaciones evaluativas, evidenciamos la entrega de feedback virtual en todas las situaciones evaluativas identificadas y caracterizadas en el apartado anterior referido a la presentación de resultados del primer nivel de análisis (ver figura 68). Cada entrega de feedback se da en relación con un producto (situación evaluativa 1 (producto 1); situación evaluativa 2 (producto 2); situación evaluativa 3 (producto 3); situación evaluativa 4 (producto 4)). Además, al igual que en el caso 1, el feedback se ofreció en el momento de comunicación de resultados. Por lo demás, cabe mencionar que en cada una de las situaciones evaluativas, el feedback se ofreció antes de la entrega del siguiente producto, teniendo los estudiantes la oportunidad de usar el feedback para corregir sus trabajos haciendo una nueva entrega.

Figura 68. Temporalidad caso 2



### Timing caso 2

#### Resultados timing por producto caso 2

En relación con el *producto 1* que consistió en la elaboración individual de una redacción cuya temática fue una costumbre popular -la cual tenía como fecha de entrega el día 26 de marzo, aunque posteriormente se amplió la fecha para el día 30 de abril de 2014-, se observó un total de 7 entregas de documentos, de las cuales el 86% recibió feedback en diferentes momentos (16,66 %: 2 días; 16,66%: 11 días; 16,66%; 12 días; 50%: 14 días) antes de la entrega del producto 2. Llama la atención que sólo un 16% de las entregas del producto 1 recibió feedback inmediato. Por otra parte, aunque el feedback que se ofreció fue retardado, los estudiantes tuvieron la oportunidad de usar el feedback recibido y entregar una segunda versión de la redacción; a pesar de ello los estudiantes no se interesaron por esta posibilidad y se conformaron con entregar sólo una primera versión del trabajo. Por último, cabe mencionar que en dos entregas de productos se constata que la profesora ofreció un segundo conjunto de feedback, bastante alejado de la primera fecha. Así por ejemplo, se observa en una entrega de producto del día 7 de abril de 2014, para el cual la profesora entregó feedback

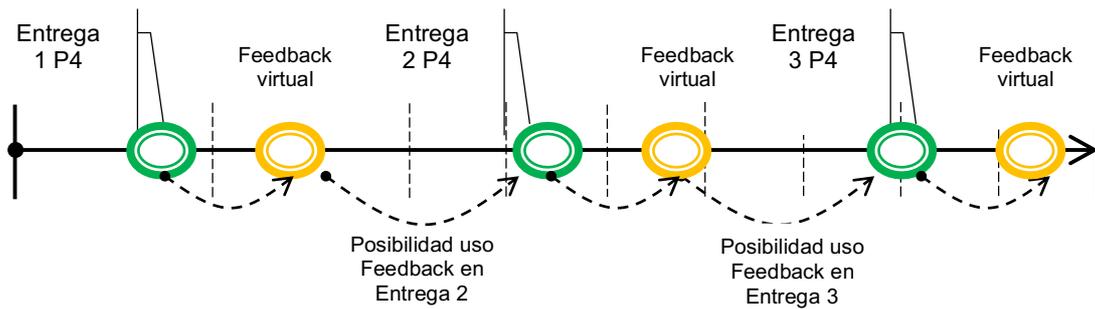
al cabo de 2 días, es decir, el día 9 de abril de 2014, pero también al cabo de 16 días, vale decir, el día 23 de abril de 2014.

Por lo que respecta al *producto 2*, éste se refería a la elaboración individual de una segunda redacción cuyo tema era las ventajas y desventajas de internet, teniendo como fecha de entrega el día 25 de abril de 2014, fecha que se amplió posteriormente para un mes más tarde. En este producto se apreció un total de 8 entregas de productos en diferentes fechas, de las cuales 6 de ellas recibieron feedback por parte de la profesora en diferentes días (14%: 11 días; 14,2%: 13 días; 42,8%: 14 días; 14,2%: 15 días; 14,2%: 16 días). Al observar las fechas de entrega queda claro que el feedback que la profesora entregó no fue oportuno. Además, se evidencia que dos estudiantes hicieron entrega de una segunda versión de la redacción 2, para las cuales la profesora no ofreció nuevamente feedback.

En lo concerniente al *producto 3*, éste consistió en la elaboración individual de una tercera redacción relacionada con una película, cuya fecha de entrega estaba prevista para el día 8 de junio de 2014. Se observaron un total de 9 entregas de feedback, las cuales recibieron feedback en su totalidad feedback inmediato en diferentes lapsus de tiempo (44,4%: 1 día; 44,4%: 2 días; 11,1%: 3 días). A pesar de que los estudiantes contaban todavía con un poco más de una semana para poder actuar ante el feedback recibido y elaborar una segunda versión mejorada de la redacción, no se interesaron por ello y recibieron la calificación a partir de la primera versión entregada.

En cuanto al *producto 4*, que se refería al desarrollo de un diario de aprendizaje, a lo largo del trimestre, pudimos observar la presencia de 15 entregas relacionadas con este producto, las cuales en su totalidad recibieron feedback por parte de la profesora en diferentes tiempos (6,6%: el mismo día; 6,6%: 1 día; 6,6%: 2 días; 13,3%: 4 días; 13,3%: 11 días; 13,3%: 12 días; 26,6%: 13 días; 6,6%: 14 días; 6,6%: 15 días). Observando las fechas, se evidencia que casi tres quintas partes del feedback (66,4%) se entrega tardíamente. Por otra parte, es en este producto donde se evidencia en 5 ocasiones la elaboración de segundas versiones de la LD, las cuales recibieron un segundo feedback al cabo de una semana aproximadamente. Así también se constata en una sola ocasión la elaboración de una tercera versión de la redacción que igualmente recibió feedback después de una semana entregado el trabajo (ver figura 69). Por último, cabe mencionar que en comparación con los demás productos, es aquí donde se observa la mayor cantidad de primeras y segundas versiones de trabajos con entrega de feedback, esto debido a la transversalidad del producto el cual tuvo una duración de un trimestre, y a la ponderación de la actividad evaluativa que era de un 7%, porcentaje que superaba al asignado a los demás productos.

Figura 69. Ofrecimiento de feedback en elaboración de producto 4 (P4)



A continuación, siguiendo la misma lógica de presentación de resultados que el caso 1, daremos a conocer las percepciones de los estudiantes respecto al feedback recibido por la profesora 2.

### 6.2.2 Percepciones estudiantes acerca del feedback recibido caso 2

Los siguientes resultados corresponden al cuestionario aplicado al 68% de los estudiantes. El 32% restante no pudo contestar el cuestionario debido a una marcha de estudiantes programada a última hora. Daremos cuenta de las secciones y de sus ítems al hilo de la presentación de los resultados.

A continuación, la tabla 23 presenta por cada ítem incluido en el cuestionario, el cálculo del promedio y la desviación típica. El promedio del nivel de satisfacción de los estudiantes respecto con el feedback recibido fluctúa entre 2 y 3, es decir, entre los niveles “insatisfecho” y “poco satisfecho” respectivamente. En relación con la desviación típica, los datos se alejan de la media aritmética entre 1 y 2 puntos.

Tabla 23. Promedio y desviación típica cuestionario de percepciones estudiantes caso 2

A	SECCIÓN 1: Tipo				SECCIÓN 2: Contenido					SECCIÓN 3: Te y Ti			SECCIÓN 4: Utilidad			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	3	5	3	5	4	4	1	4	3	1	2	2	2	3	5	4
2	4	4	3	3	3	4	4	4	3	1	2	2	4	4	4	3
3	4	4	3	2	3	4	2	3	4	1	3	4	3	2	3	3
4	3	1	2	2	3	3	1	1	1	4	4	4	1	1	1	1
5	4	4	5	5	4	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5
6	3	4	2	4	3	2	1	3	3	2	2	1	2	1	5	2
7	3	3	4	3	3	4	5	3	5	3	2	5	3	2	5	1
8	3	3	2	2	3	3	4	3	4	2	3	4	4	4	3	3
9	5	4	5	4	4	4	4	5	4	3	3	5	5	2	5	5
10	2	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	1	1	1	1
11	1	2	1	2	3	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1
12	4	3	4	3	3	4	4	3	3	3	3	3	1	1	2	2
13	4	3	3	4	4	4	3	2	3	3	3	4	3	3	4	2
X	3,3	3,3	3,1	3,2	3,2	3,5	2,8	3,1	3,1	2,3	2,6	3,3	2,7	2,3	3,4	2,5
D.T	1,0	1,0	1,2	1,1	0,6	1,0	1,6	1,0	1,2	1,1	0,9	1,4	1,5	1,4	1,7	1,5

N=13 (68%)

A: Alumno

Te y Ti: Temporalidad y timing

En las líneas que vienen a continuación, al igual que en la presentación de resultados del caso 1, profundizaremos por cada ítem del cuestionario, en el grado de satisfacción de los estudiantes en cuanto al feedback recibido.

### **Percepciones tipo de feedback**

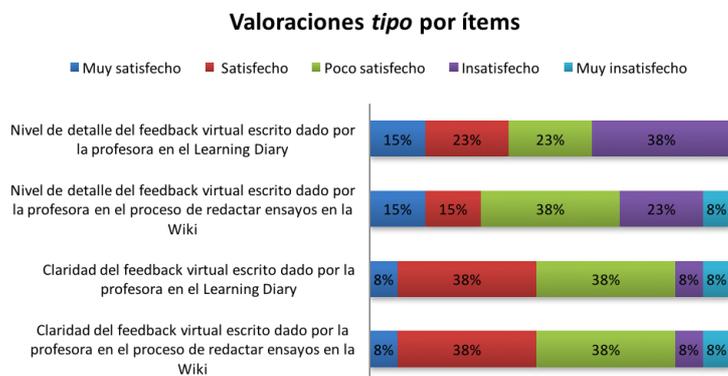
La primera sección del cuestionario recogió información en relación con las percepciones de los estudiantes en cuanto al *tipo* de feedback virtual, que recordemos, era mayoritariamente de elaboración sobre el contenido de aprendizaje. En la figura 70 podemos observar que las valoraciones con mayor porcentaje se sitúan entre el nivel satisfecho (29%) y poco satisfecho (35%).

Figura 70. Valoraciones tipo feedback sección 1 caso 2



Los ítems integrados en esta sección recogieron información sobre el grado de satisfacción respecto con la claridad y nivel de detalle del feedback ofrecido a partir de la elaboración de tres redacciones y un diario de aprendizaje en una Wiki. En cuanto a la claridad del feedback virtual escrito entregado por la profesora, vemos que la mayoría de las valoraciones se distribuyen en igual porcentaje entre los niveles satisfecho (38%) y poco satisfecho (38%). Respecto al nivel de detalle del feedback escrito, los estudiantes lo valoran negativamente; es así como un 38% se siente poco satisfecho con el nivel de detalle del feedback escrito recibidos en las redacciones, mientras que un 38% se muestra insatisfecho con los comentarios recibidos al momento de elaborar el diario de aprendizaje (ver figura 71).

Figura 71. Valoraciones tipo feedback por ítems caso 2



### **Percepciones contenido del feedback**

En relación con la segunda sección del cuestionario ésta recabó información sobre el *contenido* del feedback virtual, es decir, sobre el foco de la información ofrecida a los estudiantes por medio del feedback. Se debe tener en consideración que mediante el análisis de contenido del feedback, pudo constatarse que el feedback entregado contenía una gran cantidad de valoraciones críticas acompañadas de comentarios de mejora. Al igual que la sección anterior, las valoraciones se sitúan mayoritariamente entre el nivel satisfecho (34%) y poco satisfecho (34%) (ver figura 72).

Figura 72. Valoraciones contenido feedback sección 2 caso 2



Los ítems integrados en esta sección tenían como finalidad recoger información sobre el grado de satisfacción en relación con el feedback recibido en forma de respuestas, explicaciones, pistas, entre otras. Específicamente los estudiantes señalan estar poco satisfechos con las respuestas a preguntas que ellos hacen (38%), con las explicaciones y comentarios recibidos (46%) y con las valoraciones positivas recibidas en el feedback escrito (62%). Por el contrario, vemos que los estudiantes se sienten satisfechos con las identificaciones de errores en sus trabajos escritos (54%) (ver figura 73).

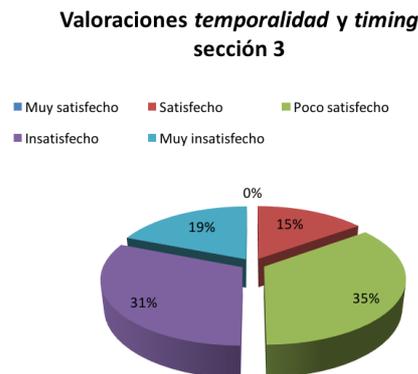
Figura 73. Valoraciones contenido por ítems caso 2



### **Percepciones temporalidad y timing del feedback**

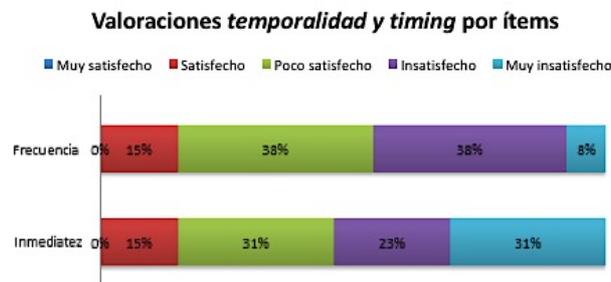
La tercera sección del cuestionario estaba vinculado a la *temporalidad* y *timing* del feedback virtual. Cabe recordar que mediante el análisis de contenido del feedback pudo constatar que la mayoría del feedback se ofreció de manera tardía en casi todos los productos. Una gran mayoría valora negativamente esta sección señalando que se siente poco satisfecho (35%) e insatisfecho (31%) (ver figura 74).

Figura 74. Valoraciones temporalidad y timing feedback sección 3 caso 2



Los ítems que integraban esta sección recogieron información sobre el grado de satisfacción de los estudiantes respecto a la inmediatez y frecuencia con que recibieron el feedback luego de la entrega de un trabajo. En cuanto a la inmediatez con que los estudiantes recibieron el feedback, las valoraciones son bastante negativas, así por ejemplo, mientras un grupo expresa estar poco satisfecho (31%), el mismo porcentaje de estudiantes señala sentirse muy insatisfecho (31%). Por lo que se refiere a la frecuencia, la valoración es también negativa, mientras algunos estudiantes señalan estar poco satisfechos (38%), el mismo porcentaje expresa estar insatisfecho (38%) (ver figura 75).

Figura 75. Valoraciones temporalidad y timing feedback por ítems caso 2



### ***Percepciones utilidad del feedback virtual***

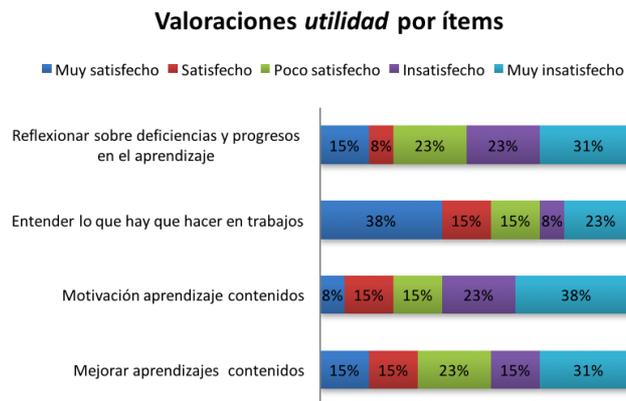
Por lo que se refiere a la cuarta sección del cuestionario, ésta se relaciona con la *utilidad* del feedback virtual recibido. Los ítems que integraban esta sección tenían como finalidad obtener información acerca del grado de satisfacción de los estudiantes en relación con los beneficios que presta el feedback al aprendizaje. Los resultados constatan en esta sección valoraciones más bien negativas: muy insatisfecho (31%); insatisfecho (17%); poco satisfecho (19%). El resto de las valoraciones se distribuyen entre los niveles muy satisfecho (19%) y satisfecho (14%) (ver figura 76).

Figura 76. Valoraciones utilidad feedback sección 4 caso 2



En cuanto a la insatisfacción, los estudiantes se muestran muy insatisfechos con la utilidad del feedback ya que no les permite reflexionar sobre deficiencias y progresos en el aprendizaje (31%), no les motiva a aprender (38%) y no les ayuda a mejorar sus aprendizajes (31%). De modo contrario, los estudiantes consideran que se sienten muy satisfechos en cuanto a la utilidad del feedback para entender lo que hay que hacer en los trabajos (38%) (ver figura 77).

Figura 77. Valoraciones utilidad feedback por ítems caso 2



Para finalizar, presentaremos los resultados en relación con las dos preguntas abiertas que integraban el cuestionario. En cuanto a la primera pregunta abierta, respondida por el 58% de los estudiantes y que invitaba a los estudiantes a expresar impresiones, sugerencias, emociones, opiniones respecto al feedback recibido en la Wiki, la mayoría de las respuestas aluden a que los estudiantes no entienden el feedback entregado. Esto se debe a que el feedback es ofrecido en inglés y los estudiantes consideran que no tienen el nivel adecuado para comprenderlo; así también, la vía tecnológica por la cual es ofrecido el feedback impide poder entenderlo a cabalidad en comparación con la presencialidad o el cara a cara. Otros estudiantes mencionan su indiferencia ante el feedback ya que consideran que no les ayuda en su aprendizaje y que preferirían recibirlo personalmente, mientras que otro grupo reconoce que no han leído el feedback, pero que son conscientes que la profesora corrige los trabajos

de la Wiki y explica el feedback dando ejemplos en la clase. Finalmente, un número menor de respuestas valora la inmediatez del feedback y su contenido. Por otra parte, en relación con la segunda pregunta abierta respondida por el 68% de los estudiantes y que daba la oportunidad a los estudiantes de manifestar sus percepciones en cuanto a los cambios que había llevado a cabo la profesora en la Wiki durante el tercer trimestre, la mayoría de los estudiantes mencionan que no han entrado a la Wiki y que por esta razón no han notado cambios. Un grupo menor de estudiantes manifiesta que ha notado cambios en los colores de las marcaciones de errores que en el trimestre pasado eran amarillas y ahora son rosadas para que no se confundan con los comentarios hechos por la profesora marcados en el texto con color amarillo. Otro de los cambios que mencionan es la posibilidad de entregar el diario de aprendizaje en Word. Finalmente, un grupo pequeño de estudiantes hace referencia a los cambios positivos en su propio rendimiento, ya que reconocen tener menos errores de escritura que el trimestre pasado.

### 6.3 Síntesis resultados del segundo nivel de análisis

En el capítulo hemos presentado los resultados del segundo nivel de análisis correspondiente al estudio del feedback virtual y las percepciones de los estudiantes. A continuación, daremos a conocer una síntesis de los resultados para los dos casos analizados, siguiendo como hilo conductor las dimensiones que guiaron nuestro análisis del feedback: la modalidad, el contenido (foco y tipo), temporalidad y timing. Posteriormente, detallaremos las ideas centrales que se desprenden de los resultados relativos a las percepciones de los estudiantes de ambos casos sobre el feedback recibido, tomando como hilo conductor el orden de las secciones del cuestionario aplicado.

#### Caso 1

##### *En relación con las características del feedback virtual*

1.- Se observa la entrega de feedback en el **momento** de comunicación y en cada una de las situaciones evaluativas identificadas, a excepción de la situación evaluativa 3 donde la tarea consiste en contestar un cuestionario de corrección automática, cuyos feedback se ofrecen automáticamente.

2.- En cuanto a la **modalidad** constatamos que el “espacio” que se utiliza para ofrecer feedback es el aula virtual de la plataforma Moodle, siendo la “vía comunicativa” netamente escrita. La “naturaleza” del feedback consiste en comentarios externos al texto mediante el uso la herramienta “comentario” de Moodle. Los “destinatarios” son estudiantes individuales y grupos de estudiantes de acuerdo con las demandas de la tarea.

3.- En relación con el **foco** del feedback constatamos que se centra mayoritariamente en ofrecer informaciones sobre la tarea académica, y en menor medida sobre el contenido de aprendizaje. En cuanto al **tipo** de feedback se ha constatado que casi en su totalidad se dirigen a verificar positiva o negativamente los aprendizajes alcanzados tanto con el contenido de aprendizaje como con la tarea académica, siendo escasa la presencia de feedback de elaboración.

4.- Por lo que se refiere a la **temporalidad** observamos que el feedback virtual se distribuye en las situaciones evaluativas identificadas, ofreciéndose en relación con los productos entregados -situación evaluativa 1 (producto 1), situación evaluativa 2 (producto 2), situación evaluativa 4 (producto 3) y situación evaluativa 5 (producto 4)-, a excepción de la situación evaluativa 3 donde apreciamos la aplicación de un cuestionario cuyo feedback se ofreció automáticamente a través de Moodle.

5.- En relación con el **timing** apreciamos que la mayoría del feedback se ofreció tardíamente, tras la entrega final de un producto de evaluación. Los estudiantes, a pesar de

tener la oportunidad de entregar meses antes sus trabajos, con la posibilidad de recibir feedback, hicieron sus entregas el último día del plazo establecido y al final del trimestre escolar. Frente a esta situación la profesora ofreció feedback final, viéndose truncada la posibilidad de que los estudiantes usaran el feedback recibido en tareas posteriores. Además, hubo dos semanas de vacaciones entre la entrega del producto y el feedback ofrecido por la profesora, lo que también produjo que el feedback se entregara tardíamente.

***En relación con las percepciones de los estudiantes en cuanto al feedback virtual recibido***

1.- En cuanto al **tipo** de feedback recibido, los estudiantes se sienten más satisfechos con el feedback virtual entregado en las actividades teóricas, específicamente con el nivel de detalle del feedback recibido en este tipo de tareas, que como mencionamos anteriormente era mayoritariamente de verificación y referido a la tarea académica.

2.- En lo que respecta al **contenido** del feedback, un gran porcentaje de estudiantes se sienten satisfechos, sobre todo en lo que se refiere a las pistas y sugerencias recibidas para mejorar sus trabajos. Este resultado se contradice con los obtenidos anteriormente respecto al tipo de feedback ofrecido por la profesora, que en su mayoría eran de verificación. Por tanto, cabe la posibilidad de que los estudiantes no hayan entendido la pregunta del cuestionario o pudieran haber interpretado el feedback verificativo que recibieron como si fueran orientaciones o pistas para mejorar la tarea.

3.- Por lo que se refiere a la **temporalidad**, los estudiantes por lo general se muestran satisfechos con la frecuencia con que recibieron el feedback virtual a lo largo de la SD; y lo mismo sucede en relación con el **timing**, ya que valoran positivamente la inmediatez, aun cuando se constata que éstos fueron finales y tardíos en relación con la mayoría de los trabajos que entregaron.

4.- En lo concerniente a la **utilidad** del feedback virtual, los estudiantes se muestran satisfechos, sobre todo, valoran positivamente el grado en que el feedback les ha servido para entender mejor la tarea. Cabe recordar que la mayoría del feedback ofrecido por la profesora era de verificación y en relación con la tarea académica.

## Caso 2

### ***En relación con las características del feedback virtual:***

1.- Se observa la entrega de feedback en el **momento** de comunicación de cada una de las situaciones evaluativas identificadas en la SD implementada por la profesora del caso 2.

2.- En lo que concierne a la **modalidad**, observamos que el “espacio” que se utiliza para ofrecer el feedback es el aula virtual de la plataforma Wiki, siendo la “vía comunicativa” escrita. La “naturaleza” del feedback consiste marcas o cambios visibles en el texto realizados a través del uso de la herramienta “edición”. Estas marcas iban acompañadas de comentarios que se hicieron mediante el uso de la herramienta “espacio de discusión” de la Wiki. Los “destinatarios” son estudiantes individuales.

3.- En lo que respecta al **foco** del feedback ofrecido éste se concentra principalmente en la dimensión contenido de aprendizaje y en menor medida en la dimensión de tarea académica. Asimismo, se constata que en cuanto al **tipo** de feedback entregado en la dimensión contenido de aprendizaje, la mayoría es de elaboración; específicamente se refiere a valoraciones críticas de significados realizados a través de marcaciones de errores, acompañados de comentarios de mejora o pistas para que los estudiantes desarrollen una comprensión más profunda de los aprendizajes en relación con la gramática en la segunda lengua, y puedan mejorar sus trabajos elaborando una segunda entrega.

4.- En relación con la **temporalidad** observamos que el feedback se distribuye en las cuatro situaciones de evaluación observadas y en relación con un producto entregado por parte de los estudiantes: situación evaluativa 1 (producto 1); situación evaluativa 2 (producto 2); situación evaluativa 3 (producto 3); situación evaluativa 4 (producto 4).

5.- En cuanto al **timing** un gran porcentaje de feedback se entregó tardíamente. Sin embargo, este feedback se ofreció antes de la entrega del siguiente producto y daba la oportunidad a los estudiantes de usar el feedback recibido en una entrega subsiguiente del mismo trabajo. A pesar de ello, se observa que pocos estudiantes participaron de las actividades evaluativas y que un porcentaje menor usa el feedback para elaborar una segunda versión del trabajo.

### ***En relación con las percepciones de los estudiantes en cuanto al feedback virtual recibido***

1.- En lo que concierne al **tipo** de feedback recibido, los estudiantes valoran negativamente el nivel de detalle del feedback escrito recibido en las redacciones y en el diario de

aprendizaje. Cabe recordar, que el feedback de la profesora consistía en marcaciones de errores acompañadas muchas veces de comentarios de mejora o pistas.

2.- En lo que respecta al **contenido**, la mayoría de los estudiantes muestran su insatisfacción con el feedback recibido debido a la escasez de feedback de valoración positiva.

3.- En cuanto a **temporalidad**, los estudiantes se muestran poco satisfechos o insatisfechos con la frecuencia del feedback recibido. Lo mismo sucede en relación con el **timing**, donde un gran porcentaje de estudiantes señala estar poco satisfecho o muy insatisfecho con la inmediatez en la entrega del feedback. Cabe mencionar que estos estudiantes recibieron feedback tardíos, aunque tenían la oportunidad de usar la información para corregir sus trabajos y elaborar una segunda versión de los mismos.

4.- En relación con la **utilidad** del feedback virtual, los estudiantes expresan su insatisfacción señalando que no les ha permitido reflexionar sobre sus dificultades y progresos en relación con el aprendizaje, y que no les ha motivado para aprender ni para mejorar sus conocimientos. Según algunas opiniones rescatadas del cuestionario, esta insatisfacción se debe en parte a las dificultades que tienen los estudiantes para entender el feedback que es ofrecido en idioma inglés.



## **CAPÍTULO VII DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

7.1	Discusión y conclusiones relativas a las concepciones de las profesoras y su práctica evaluativa .....	207
7.2	Discusión y conclusiones relativas al feedback virtual y las percepciones de los estudiantes .....	213
7.3	Orientaciones para la mejora de las prácticas de evaluación y entrega de feedback con uso de TIC en la educación secundaria .....	218
7.4	Conclusiones generales .....	222
7.5	Aportaciones, limitaciones y futuras líneas de investigación .....	225



En el presente capítulo reflexionaremos acerca de los resultados de nuestro trabajo de investigación, contrastándolos con los objetivos y preguntas que han guiado esta investigación, a la luz de los elementos teóricos presentados anteriormente. Para tal finalidad, retomaremos en primer lugar los objetivos de investigación con sus correspondientes preguntas, discutiendo los resultados en el mismo orden en que han sido presentados en el capítulo V y VI. Nos centraremos, por una parte, en el estudio de las concepciones sobre evaluación y el análisis de la práctica evaluativa, y por otra, en la entrega de feedback formativo con uso de TIC y las percepciones de los estudiantes. Posteriormente, expondremos algunas orientaciones o lineamientos para la mejora de las prácticas evaluativas y entrega de feedback con uso de TIC en el contexto de la educación secundaria. Por último, finalizaremos este capítulo, presentando conclusiones generales de este estudio, seguidas de las aportaciones, limitaciones y futuras investigaciones.

## 7.1 Discusión y conclusiones relativas a las concepciones de las profesoras y su práctica evaluativa

El primer objetivo se ha dirigido a identificar, describir y analizar las concepciones de evaluación y las situaciones de evaluación con uso de las TIC desarrolladas por dos profesoras de educación secundaria. En relación con este objetivo hemos formulado dos preguntas.

En relación con la primera de ellas, ***¿Qué concepciones tienen los profesores respecto a las prácticas de evaluación con uso de TIC?***, los resultados obtenidos del análisis de las concepciones sobre evaluación permitieron por un lado, identificar una concepción mixta indefinida en el caso de la profesora 1, al no observarse una tendencia clara del conjunto de dimensiones hacia uno de los polos: pedagógico o social. En este sentido, es posible apreciar que la *dimensión evaluación y feedback en el aprendizaje con uso de TIC* y la *dimensión evaluación y feedback en la acreditación con uso de TIC* tienden tanto hacia el polo pedagógico como hacia el polo social, mientras que la *dimensión evaluación y feedback en la enseñanza con uso de TIC* tiende de manera pura hacia el polo pedagógico, en tanto que la *dimensión evaluación y feedback en la rendición de cuentas con uso de TIC* se inclina de manera pura hacia el polo social. Por otra parte, en el caso de la profesora 2, se evidencia la existencia de una concepción mixta pedagógica, ya que la mayoría de las dimensiones tienden hacia el polo pedagógico, excepto la *dimensión evaluación y feedback en la rendición de cuentas con uso de TIC*. Estos resultados parecen diferir con los resultados de algunos estudios en los niveles de la educación secundaria, en los que se constata el predominio de concepciones del tipo social pura y mixta social, es decir, creencias que claramente entienden la evaluación como instrumento de certificación o acreditación del aprendizaje del alumnado

(Astuti, 2012; Barnes, Clarke y Stephens, 2000; Coll y Remesal, 2009; Peterson y Irving, 2008). En este sentido, nuestro estudio constata que las profesoras poseen una perspectiva más bien pedagógica de la evaluación, al entender ésta como un instrumento al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, se constata en ambas profesoras, que los resultados relativos a la dimensión evaluación y feedback con uso de TIC en la enseñanza, son coherentes con los resultados de otros estudios donde las concepciones con predominio pedagógico son más recurrentes en las dimensiones concernientes a la enseñanza más que en el aprendizaje (Brown, 2003; Coll y Remesal, 2009; Peterson y Irving, 2008).

En cuanto a la segunda y tercera pregunta, ***¿cuáles son las situaciones de evaluación que implementan los profesores en las SD? ¿es posible observar diferentes usos de las TIC en los distintos momentos evaluativos?***, hemos podido identificar en la profesora 1 la presencia de cinco situaciones de evaluación con uso de TIC, las cuales consisten en el desarrollo de dos actividades teóricas, un cuestionario con corrección automática y dos trabajos de aplicación de contenidos llevados a cabo mediante la utilización de la plataforma Moodle, mientras que en el caso de la profesora 2, apreciamos cuatro situaciones de evaluación cuyas tareas evaluativas consisten en la elaboración de tres redacciones y un diario de aprendizaje a través del uso de una Wiki. Por otra parte, hemos observado situaciones de evaluación en las que ha sido posible hallar diferentes usos de TIC, con diferentes finalidades, según los momentos evaluativos en que se ubican. Hemos podido identificar que ambas profesoras realizan usos de las TIC en el *momento de preparación* de la evaluación mediante la herramienta “agregar archivo” de Moodle (profesora 1) y la herramienta “editar esta página” de Wiki (profesora 2) para comunicar y aclarar objetivos, criterios y normas de evaluación. En consecuencia, nuestros resultados coinciden con los estudios de Evans (2013), Hattie y Timperley (2007) y Li y De Luca (2014), quienes han indicado que la evaluación y el feedback efectivos deben incluir la identificación de objetivos de aprendizaje claros para que el estudiante entienda hacia dónde debe dirigirse y pueda progresar en su aprendizaje antes de enfrentarse a la evaluación final. Sin embargo, no se ha podido identificar en ninguno de los dos casos analizados, la participación de los estudiantes en la construcción de objetivos de aprendizaje, cuando algunos estudios señalan su relevancia para favorecer que los estudiantes se impliquen más en su aprendizaje (JISC, 2014).

En el *momento de evaluación propiamente dicha* hemos constatado que ambas profesoras utilizan las TIC a través de la herramienta “agregar archivos” de Moodle y la herramienta “editar esta página” de Wiki para promover el tiempo y el esfuerzo en el desarrollo de tareas desafiantes -como por ejemplo trabajos de aplicación teórica, redacciones y un diario de aprendizaje- con entrega de feedback, con la finalidad de que los estudiantes puedan

informarse acerca de sus logros, y las profesoras puedan realizar el seguimiento de sus aprendizajes y entregar ayudas ajustadas antes de aplicarse la evaluación final. Estos resultados coinciden con estudios previos acerca de las ventajas que conlleva el uso de las TIC al momento de evaluar, tales como el aumento de la reflexión y consciencia por parte de los estudiantes sobre su aprendizaje, así como mayores oportunidades de supervisión del aprendizaje para la adecuación de la instrucción a sus necesidades (Redecker y Johannessen, 2013; Shirley y Irving, 2015).

El tercer uso se evidencia en el *momento de comunicación*, cuando se constata la utilización de la herramienta “comentario” de Moodle y “espacio de discusión” de Wiki para entregar feedback. En ambas profesoras se observa la entrega de feedback escrito para informar sobre los aspectos positivos y aquellas áreas por mejorar en los trabajos entregados y no sólo sobre la calificación obtenida. Estos resultados son coherentes con las investigaciones realizadas por Quinton y Smallbone (2010) y Hattie y Timperley (2007) - aunque no incluyen el uso de TIC como lo hace nuestro estudio - quienes sugieren que el feedback efectivo debe dar a conocer la situación del estudiante en relación con los objetivos de aprendizaje propuestos. Sin embargo, en la comunicación de resultados no ha sido posible constatar, en ninguna de las dos profesoras, el necesario diálogo con los estudiantes acerca del feedback entregado mediante la discusión de ideas que puedan facilitar su aprendizaje (Beaumont et al., 2011; Carless, 2006; 2016; Carless et al., 2011; Nicol, 2010); y ello a pesar de que hubiese sido posible utilizar algunas herramientas tales como “foros electrónicos” disponibles en Moodle y en la Wiki.

Con respecto al *momento de corrección*, en el caso de la profesora 1 no ha sido posible identificar en su práctica evaluativa usos formativos de las TIC en el momento de la *corrección* -aunque sí están presentes en sus concepciones-, como tampoco se han identificado usos de las TIC dirigidos al *aprovechamiento* y mejora de los resultados de la evaluación. En la profesora 2, en cambio, se evidencia el uso de TIC en todos los momentos de su práctica evaluativa, incluido el momento de *corrección*, siendo un uso que cabría añadir al conjunto de usos propuestos por JISC (2014).

Estos resultados permiten mostrar además cómo una misma herramienta tecnológica puede servir a diferentes finalidades educativas, apoyando así las conclusiones de otros estudios previos (Carless, 2016; JISC, 2010), que indican que no es la tecnología en sí misma sino su uso al servicio de diferentes propósitos lo que otorga la potencialidad educativa a las TIC para apoyar la evaluación y el feedback formativo. Y adicionalmente, los resultados ponen de manifiesto que esos usos educativos de las TIC se vinculan a diferentes momentos del proceso instruccional. Efectivamente, hemos podido constatar que la profesora 2 utiliza la herramienta “espacio de discusión” de Wiki en el momento de *comunicación* para entregar

feedback, y vuelve a utilizar dicha herramienta en el momento de *aprovechamiento*, pero en este caso para que los estudiantes actúen ante el feedback. Igualmente, hemos constatado que dicha profesora utiliza la herramienta “editar página” de Wiki en el momento de *preparación* para aclarar instrucciones, normas o criterios evaluativos, y vuelve a utilizar la misma herramienta en el momento de *evaluación propiamente dicha*, pero en esta ocasión para que los estudiantes realicen actividades que promuevan su aprendizaje a través del desarrollo de un diario de aprendizaje. Estos resultados apuntan a la importancia de considerar la dimensión temporal para comprender si los usos formativos de las TIC para evaluar y entregar feedback se adaptan a las necesidades de los estudiantes (Coll, et al., 2014; Guash et al., 2010; Van der Kleij et al., 2012) y tomar decisiones respecto al momento más adecuado para ofrecer las ayudas ajustadas.

Otro resultado relevante de nuestro estudio apunta al hecho de que esos usos de las TIC que se distribuyen en diferentes momentos de la dimensión temporal, parecen verse influenciados por las concepciones de las profesoras sobre la evaluación y el feedback con el uso de las TIC. En efecto, el análisis de las entrevistas ha permitido constatar algunas razones por las cuales las profesoras se decantan por uno u otro uso a lo largo de la dimensión temporal, o incluso dejan de utilizar las posibilidades que ofrecen las TIC para apoyar la evaluación y el feedback. La influencia que ejercen las concepciones queda reflejada en el caso de la profesora 1 al no evidenciarse usos de las TIC en los momentos de *corrección*, debido a la desconfianza de usar las tecnologías ante la posibilidad de plagio por parte de los estudiantes. Este temor al plagio ha sido subrayado en diversos estudios (Badge, Cann y Scott, 2007; Barberá, 2006; García y Cuello, 2009), en los que se reconoce la desfavorable incidencia que tiene este negativo fenómeno en la resistencia por parte de los profesores para corregir trabajos en línea. En el caso de la profesora 2, en cambio, observamos variados usos de Wiki en el momento de *corrección*, debido a las creencias que posee respecto a la importancia de la marcación de errores con entrega de feedback formativo para la mejora de la escritura del inglés (Ellis, 2008). En conjunto, los resultados de ambas profesoras nos permiten constatar, en consonancia con los resultados de otros estudios, la influencia que ejercen las creencias de los profesores en la conformación de sus prácticas de evaluación (Brown, 2009; Coll y Remesal, 2009; Remesal, 2011).

Además de las concepciones de las profesoras sobre la evaluación y el feedback, el análisis de las entrevistas ha permitido detectar la presencia de otros dos factores, no contemplados inicialmente, que parecen tener influencia en los usos de las TIC en diferentes momentos evaluativos: el tiempo del que disponen las profesoras y el apoyo del centro educativo. Ambos factores son constatados en las entrevistas realizadas a la profesora 1, al declarar la ausencia de momentos de *comunicación* con el ofrecimiento de un feedback

continuo, debido a la falta de tiempo ante un currículum estricto cuyo interés es certificar los aprendizajes de los estudiantes en fechas que son inamovibles. Esta situación dificulta el ajuste de la enseñanza a las necesidades de los estudiantes a través de la entrega de feedback formativo a lo largo del tiempo. En cambio, en el caso de la profesora 2, se evidencia en todos los momentos de *comunicación* el uso de las TIC para entregar un gran número de feedback, y una adecuación de la enseñanza a las necesidades de los estudiantes lo que se traduce en la posibilidad de cambiar fechas evaluativas si es que la profesora lo considera indispensable. Cambios que efectivamente son posibles gracias al apoyo brindado desde la propia institución educativa. Estos resultados son coherentes con los de otros estudios previos (por ejemplo, Boza et al., 2010; Elwood, 2006; Remesal, 2011; Shirley y Irving, 2015), los cuales consideran que la falta de tiempo y la falta de apoyo de los centros constituyen obstáculos al momento de evaluar formativamente o proveer feedback continuo; y, al contrario, que cuando existen esos apoyos es posible favorecer el surgimiento de prácticas evaluativas centradas en la autorregulación de los aprendizajes.

Por lo que se refiere a la tercera pregunta, ***¿es posible establecer una coherencia entre las concepciones de evaluación con uso de TIC que tienen los profesores y su práctica evaluativa concretada en las SD estudiadas?***, podemos afirmar que es posible establecer cierta coherencia entre las concepciones de evaluación con uso de TIC que tienen los profesores y su práctica evaluativa concretada en las SD estudiadas. En este sentido, los resultados de nuestro estudio muestran que existen más congruencias que discrepancias entre las concepciones de las dos profesoras y sus prácticas evaluativas, por lo cual sí es posible establecer una coherencia entre ambos aspectos. Es más, los resultados encontrados parecen confirmar que los pensamientos que poseen las profesoras respecto a la evaluación terminan influenciando lo que definitivamente hacen en sus aulas al momento de evaluar los aprendizajes de sus estudiantes. Esta afirmación parte de la constatación de que ambas profesoras presentan concepciones sobre la evaluación, el feedback y el uso de las TIC que tienden tanto hacia el polo pedagógico como hacia el polo social, sobre todo en el caso de la profesora 1, hecho que coincide con la tendencia hacia ambos polos observada en sus prácticas evaluativas. Este resultado es coherente con las afirmaciones de estudios previos respecto a la influencia que ejercen las creencias de los profesores en sus prácticas de evaluación (Brown, 2009; Coll y Remesal, 2009; Delandshere y Jones, 1999; Remesal, 2011), aportando este trabajo un apoyo empírico acerca de la articulación entre los pensamientos sobre el uso de TIC y la configuración de prácticas evaluativas con usos más pedagógicos y/o acreditativos de las tecnologías.

Por otro lado, los resultados permiten afirmar que las congruencias entre las creencias y la práctica evaluativa vinculadas al polo pedagógico, parecen depender en gran medida de

dos factores clave: la formación en el ámbito de la evaluación y el uso de la tecnología en el caso de ambas profesoras, y nuevamente por la existencia de un contexto favorable, especialmente en el caso de la profesora 2. En efecto, la amplia formación y experiencia de ambas profesoras en evaluación y tecnología derivadas de su participación en cursos, talleres y proyectos permite la incorporación de diferentes usos de las TIC mencionados en los estudios por JISC (2014) para la mejora de las prácticas de evaluación y feedback, al utilizar la plataforma Moodle y Wiki para fomentar el tiempo y el esfuerzo de los estudiantes en el desarrollo de evaluaciones formativas que sean desafiantes, y entregar feedback formativo. En este sentido, nuestro estudio apoya los resultados de estudios previos al encontrar una relación entre una amplia formación de ambas profesoras en cuanto a la evaluación y el uso de las tecnologías, y una práctica evaluativa que tiende con mayor énfasis hacia el polo pedagógico (Aparicio y Pozo, 2006; Remesal, 2011). Por lo que respecta al apoyo del centro educativo como segundo factor que influye en la configuración de la práctica evaluativa, los resultados evidencian, particularmente en el caso de la profesora 2, que el centro constituye un apoyo favorable para la implementación de prácticas evaluativas que facilitan la evaluación formativa de los estudiantes. Este factor ha sido señalado anteriormente como relevante por Coll y Remesal (2009), y últimamente por Li y De Luca (2014), en relación con la influencia que ejerce la estructura propia del centro educativo en el que haya o no congruencias entre las concepciones y la práctica evaluativa de los profesores.

Por otra parte, las congruencias y discrepancias entre las creencias y la práctica evaluativa de las profesoras que tienden hacia el polo social, se derivan nuevamente de la presión que ejerce el centro educativo hacia el cumplimiento de la función social y acreditativa de la evaluación. Así por ejemplo, en el caso de la profesora 1, se constata que las congruencias y discrepancias entre sus concepciones y la práctica tendientes al polo social, se presentan debido a la falta de tiempo y la presión por acreditar aprendizajes, lo cual le impide poder introducir cambios en su enseñanza, tener en cuenta aspectos cualitativos al momento de calificar, y entregar feedback de manera continua. Esta inferencia está en consonancia con los estudios de diversos autores (Elwood, 2006; Irving, 2007; Remesal, 2011), quienes aluden a la presión por certificar como una característica propia de los centros educativos de secundaria, en los que la evaluación se entiende prioritariamente como un instrumento de acreditación del aprendizaje, lo que dificulta la conformación de prácticas evaluativas inclinadas al polo pedagógico.

Por último, cabe mencionar que los casos analizados han permitido tratar uno de los elementos centrales en la comprensión de las prácticas evaluativas, como es el estudio de la articulación entre las concepciones de los profesores y la concreción de su práctica evaluativa

con uso de TIC en un contexto poco estudiado como es la educación secundaria obligatoria (Li y De Luca, 2014).

## 7.2 Discusión y conclusiones relativas al feedback virtual y las percepciones de los estudiantes

El segundo objetivo consistió en identificar, describir y analizar el feedback ofrecido por las profesoras con uso de TIC en contraste con las percepciones de los estudiantes. Para dar cuenta de ello hemos elaborado dos preguntas de investigación.

En relación con la pregunta ***¿qué características tiene el feedback que ofrecen los profesores a sus estudiantes con apoyo de las TIC?***, los resultados de nuestro estudio evidencian, en la profesora del caso 1, el ofrecimiento de feedback en relación con cada producto entregado por los estudiantes en las situaciones evaluativas identificadas, a excepción de la situación evaluativa 3, donde la tarea consistió en responder un cuestionario en el que el feedback fue ofrecido automáticamente a través de la plataforma Moodle. En cuanto al *foco* del feedback, la profesora entrega feedback mayoritariamente en relación con la tarea académica, y en menor medida sobre el contenido de aprendizaje. En cuanto al *tipo* de feedback ofrecido, tanto en relación con el contenido de aprendizaje como con la tarea académica, casi en su totalidad se dirige a verificar positiva o negativamente los aprendizajes alcanzados, siendo escaso el feedback de elaboración, que según algunas investigaciones es necesario para guiar a los estudiantes hacia el progreso de sus aprendizajes (Álvarez et al., 2012; Coll et al., 2014; Kulhavy y Stock, 1989; Shute, 2007; Van der Kleij et al., 2012). En el caso de la profesora 2, se observa la entrega de feedback respecto de los productos de evaluación solicitados en las cuatro situaciones de evaluación desarrolladas en la SD. Si atendemos al *foco* del feedback ofrecido por esta profesora, éste se concentra principalmente en el contenido de aprendizaje y en menor medida en la tarea académica. Además, se aprecia que el *tipo* de feedback entregado respecto al contenido de aprendizaje es mayoritariamente de elaboración. En detalle, corresponde a valoraciones críticas de significados mediante marcaciones de errores, junto con comentarios de mejora, pistas o explicaciones para que los estudiantes progresen en relación con la gramática en la segunda lengua y puedan mejorar en una segunda entrega del trabajo. Estos resultados obtenidos respecto a la profesora 2, pueden estar influenciados por la concepción de feedback que posee la profesora, que lo concibe como la entrega de pistas para que los estudiantes mejoren sus trabajos. Asimismo, pueden apuntar a la influencia que tienen las características de la tarea, ya que a través del análisis de las situaciones de evaluación, hemos constatado que la profesora varía en algunas ocasiones el tipo del feedback ofrecido según el producto entregado por los estudiantes. Cabe señalar que los resultados relativos a la profesora 2

están en línea con estudios anteriores, que indican que el feedback efectivo debe orientar al estudiante hacia la respuesta correcta u objetivos de aprendizaje a través de comentarios de mejora, pistas o ejemplos (Van der Kleij et al., 2012), además de dar oportunidades para corregir los errores en la elaboración de una nueva tarea demostrando así los progresos en el aprendizaje (Boud y Molloy, 2013; Cabrera et al., 2016; Carless, 2016; Carless, et al., 2011; Guash et al., 2010; Molloy y Boud, 2015; Van der Kleij et al., 2012).

Cabe mencionar, además, que no hemos observado en ninguna de las dos profesoras el ofrecimiento de feedback respecto a la participación de los estudiantes, lo que llama la atención sobre todo en el caso de la profesora 2, dado el bajo número de estudiantes que entregan productos para ser revisados en la Wiki y obtener de esta manera feedback virtual; siendo que algunos estudios indican la necesidad de que se proporcione feedback en relación con los tres aspectos -contenido de aprendizaje, tarea académica y participación- para apoyar la construcción de conocimiento (Coll, et al., 2013; Coll et al., 2014). Un elemento a considerar para interpretar este resultado en el caso de la profesora 2 es la poca ponderación en la calificación que esta profesora da a estas actividades evaluativas. Situación contraria es la observada en el caso de la profesora 1 quien diseña actividades evaluativas en el Moodle de tipo obligatorias, pero además otorgándoles una mayor ponderación en la calificación que podría influir en el elevado porcentaje de participación que obtuvo de sus estudiantes.

Además, hemos podido constatar la existencia de patrones típicos en el feedback entregado por ambas profesoras. Así por ejemplo, en el caso de la profesora 1, hemos observado que la mayoría de los mensajes de feedback comienzan con una valoración favorable sobre la tarea, seguido de una valoración crítica de la tarea. En el caso de la profesora 2, una forma característica encontrada en nuestro estudio se inicia con la entrega de un feedback de valoración crítica de aprendizajes, realizada a través de marcas en el texto, seguida posteriormente de un comentario de mejora o pistas. Estos resultados contribuyen a aportar evidencias empíricas sobre cómo se concretan las funciones directiva y facilitadora del feedback encontradas en otros estudios (Coll et al., 2014; Shute, 2008).

Respecto al timing, los resultados han evidenciado que la profesora del caso 1 ofrece la mayoría del feedback tardíamente después que han sido entregados los productos de evaluación, debido a la falta de tiempo y la presión existente en el centro por certificar. En consecuencia, sus estudiantes no tienen la oportunidad de usar el feedback entregado y demostrar en una nueva entrega el progreso de sus aprendizajes, a excepción del feedback relacionado con el producto 2, que puede ser usado para elaborar posteriormente el producto 3. Esta situación se ve también afectada a causa de las fechas establecidas por la profesora, ya que los estudiantes podían elegir la fecha de entrega de la mayoría de sus trabajos, teniendo como plazo máximo tres meses, dado que la profesora quería darles la

oportunidad de autorregularse en la organización de sus tiempos de entrega, tal como expresó en la entrevista final. Sin embargo, los estudiantes añadieron sus productos en la plataforma el último día, cuando ya casi acababa el plazo estipulado, lo que evidencia su falta de autorregulación para organizar sus tiempos de entregas de los trabajos de evaluación. Estos resultados ponen de relieve la importancia de considerar las características de los estudiantes al momento de planificar la evaluación, sobre todo si poseen la capacidad de administrar sus tiempos de trabajo, autoevaluarse y entender el valor del feedback para su aprendizaje, y paralelamente subrayan la necesidad de tener en cuenta la dimensión temporal, considerando los momentos más oportunos para el ofrecimiento de feedback a la luz de las características de la tarea y de las necesidades detectadas en los estudiantes (Coll et al., 2012; Coll et al., 2014; Guasch et al., 2010; Mauri et al., 2016; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006).

En lo que respecta al feedback de la profesora del caso 2 es ofrecido también tardíamente debido, según lo que se constata en la entrevista, a la falta de tiempo, situación que le impide entregar feedback oportunamente viéndose obligada en algunas ocasiones a retomar días más tarde un trabajo que había dejado a medio revisar. Pero a diferencia de la profesora 1, el feedback que ofrece la profesora 2 en las situaciones de evaluación identificadas, aparece antes de la entrega del siguiente producto, lo que permitía a los estudiantes rehacer con tiempo sus trabajos y entregar una nueva versión del mismo. A pesar de ello, muy pocos estudiantes hicieron una segunda entrega de los productos, lo que deja entrever que no utilizaron el feedback recibido, debido, según lo que menciona la profesora en la entrevista, al miedo o vergüenza al momento de escribir, ya que no poseen experiencia previa y temen equivocarse. Sin embargo, cabe señalar que ante esta situación la profesora tampoco ofrece feedback de participación teniendo los medios tecnológicos a su alcance, por ejemplo a través de mensajería Wiki. Tampoco dialoga con los estudiantes para conocer directamente la causa de la falta de participación e introducir las modificaciones pertinentes en su instrucción. Estos resultados, en línea con las aportaciones de otros trabajos (Boud y Molloy, 2013; Orsmond, y Merry, 2011), nos llevan a sostener que el feedback efectivo implica más que el ofrecimiento de feedback por parte del profesor una vez que el estudiante entrega un producto. En este sentido, es esencial no sólo que se entregue feedback oportunamente sino que se realice un seguimiento de los efectos que tiene este feedback en el aprendizaje de los estudiantes (Boud y Molloy, 2013; Cabrera et al., 2016; Carless, 2016; Carless et al., 2011; Guasch et al., 2010; Molloy y Boud, 2015; Van der Kleij et al., 2012). Asimismo, es fundamental que los profesores reconozcan el papel activo que tienen que tomar los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Boud y Molloy, 2013; 2016; Drapper, 2009; Evans, 2013; Molloy y Boud, 2015; Sadler, 1989; Wiliam, 2011) y hagan uso del diálogo para que expresen sus necesidades y construyan sus

propios significados a partir del feedback recibido (Carles et al., 2011; Carless, 2006; 2016; Sadler, 2010). De esta manera, si se fomenta la autonomía de los estudiantes en el uso del feedback es posible reducir también la carga de trabajo que tienen los profesores, lo que obstaculiza la entrega de un feedback oportuno y continuo (Cabrera et al., 2016; Carless, 2016).

Adicionalmente, nuestros resultados nos hacen reflexionar acerca de la importancia de tener en cuenta al diseñar la evaluación qué momentos de las situaciones evaluativas son los más adecuados para entregar feedback con apoyo de TIC y cada cuánto tiempo para que sea continuo y oportuno, además de dar espacios para que los estudiantes puedan utilizar el feedback recibido en una siguiente entrega del mismo producto o de uno nuevo en el futuro (Boud y Molloy, 2013; Cabrera et al., 2016; Carless, 2016; Carless et al., 2011; Guasch, et al., 2010; Mauri et al, 2016; Molloy y Boud, 2015; Van der Kleij et al., 2012). De lo contrario, como señalan algunos autores, los estudiantes pueden asociar la entrega de feedback con la finalización de un producto y no como una oportunidad para mejorar los aprendizajes (Gamlem y Smith, 2013; Mann, 2001; Price, et al., 2010).

En cuanto a la segunda pregunta ***¿cómo valoran los estudiantes el feedback entregado por el profesor con apoyo de las TIC?***, resulta interesante observar cómo los estudiantes de la profesora 1 se sienten más satisfechos con el *tipo de feedback* virtual entregado en las actividades de carácter teórico incluidas en las situaciones de evaluación SE1 y SE2, específicamente con el nivel de detalle de el feedback recibido, que como mostramos en el capítulo anterior, era mayoritariamente de tipo verificativo. Estos resultados coinciden con los de otros estudios en los cuales se pone de relieve que los estudiantes pueden beneficiarse más, según el tipo de tarea, del feedback de verificación que de elaboración (Fyfe, DeCaro y Rittle-Johnson, 2012; Maier, Wolf, y Randler, 2016).

En cuanto a los estudiantes de la profesora 2, perciben negativamente el nivel de detalle del feedback escrito recibido en las redacciones y en el diario de aprendizaje, situación que puede dar luces respecto a la baja participación de los estudiantes en el desarrollo de las actividades evaluativas planificadas por la profesora. Recordemos que el feedback de esta profesora consistía en marcaciones de errores acompañadas muchas veces de comentarios de mejora. Estos resultados apuntan a la adecuación del feedback que, a pesar de ser detallado y con orientaciones para mejorar los aprendizajes, no garantiza que sea bien percibido ni mucho menos utilizado por los estudiantes (Boud y Molloy, 2015; Handley, et al., 2007). Es más, la literatura indica que la percepción de los estudiantes y el uso del feedback pueden estar influido por el contexto, por el lenguaje utilizado al momento de escribir, por las relaciones de poder o el estado emocional de los estudiantes (Carless, 2006; Dowden, et al., 2013; Quinton y Smallbone, 2010).

Respecto a las valoraciones de los estudiantes sobre el *contenido* del feedback, la mayor parte de los estudiantes de la profesora del caso 1 (1PA), la mayoría se sienten satisfechos, sobre todo en lo que se refiere a pistas y sugerencias recibidas para mejorar los trabajos. Este resultado se contradice con los resultados obtenidos sobre el tipo de feedback ofrecido por la profesora, que en su mayoría eran de verificación. Por tanto, cabe la posibilidad de que los estudiantes no hayan entendido la pregunta del cuestionario o pudieran haber interpretado el feedback verificativo que recibieron como orientaciones o pistas. Por lo que respecta a los estudiantes de la profesora 2, estos manifiestan insatisfacción con la escasez de valoraciones positivas recibidas en el conjunto de feedback, consistiendo sobre todo en orientaciones de mejora y pistas para que los estudiantes las utilizaran en mejorar sus trabajos. Estos resultados están en coherencia con los resultados de otros estudios que mencionan la falta de valoraciones positivas en el feedback como uno de los factores que influyen en las percepciones negativas por parte de los estudiantes y por tanto en la falta de motivación para actuar ante el feedback recibido (Ferguson, 2011; Robinson, et al., 2013; Weaver, 2006).

Respecto a la valoración sobre *temporalidad* los estudiantes de la profesora 1 por lo general se muestran satisfechos con la frecuencia con que recibieron el feedback virtual a lo largo de la SD; situación que se repite en relación con el *timing*, ya que valoran positivamente la inmediatez, aun cuando se constata que el feedback que dio la profesora fue tardío en relación con la mayoría de los trabajos que entregaron. En el caso de los estudiantes de la profesora 2 y en cuanto a *temporalidad*, los estudiantes se muestran poco satisfechos o insatisfechos con la frecuencia del feedback recibido. Lo mismo sucede en relación con el *timing*, donde un gran porcentaje de estudiantes señala estar poco satisfechos o muy insatisfechos con la inmediatez en la entrega del feedback. Estos resultados coinciden con otros estudios sobre percepciones del feedback escrito, que señalan que una de las quejas más recurrentes del alumnado es que la retroalimentación llega tarde, razón por la cual se sienten frustrados y desmotivados (Dowden et al. 2013; Ferguson, 2011; Weaver, 2006).

En lo concerniente a la *utilidad* del feedback virtual, los estudiantes de la profesora 1 se muestran satisfechos, sobre todo valoran positivamente el grado en que el feedback les ha servido para entender mejor la tarea. Cabe recordar que la mayoría del feedback ofrecido por la profesora era de verificación y en relación con la tarea académica, situación que es coherente con los resultados de otros estudios donde se constata que los estudiantes pueden obtener más beneficios de aprendizaje al recibir feedback de verificación que de elaboración, dependiendo de la complejidad de la tarea y de las competencias que posea el alumnado (Fyfe, DeCaro y Rittle-Johnson, 2012; Maier, Wolf, y Randler, 2016). En el caso de los estudiantes de la profesora 2, en cambio, éstos demuestran su insatisfacción respecto a la utilidad del feedback, señalando que no les ha permitido reflexionar sobre las deficiencias y

progresos en relación con el aprendizaje y tampoco les ha motivado a aprender ni a mejorar sus conocimientos, y ello a pesar de que la profesora ofrecía feedback con orientaciones de mejora. Esta insatisfacción casi generalizada puede tener su origen, según algunas opiniones rescatadas del cuestionario, en las dificultades que tienen los estudiantes para entender el feedback que es ofrecido en inglés. Esta problemática es constatada en algunos estudios que mencionan que el nivel de comprensión del feedback puede influir en la falta de motivación de los estudiantes para usar el feedback, provocando una pérdida de confianza y una actitud defensiva ante el profesor (Ferguson, 2011; Gamlem, y Smith, 2013; Robinson, Pope y Holyoak, 2013).

Por otra parte, cabe mencionar otros factores que podrían haber influido en la insatisfacción de los estudiantes de la profesora 2, factores que si bien no hemos podido corroborar directamente con los estudiantes, hemos podido constatar gracias a la entrevista realizada a la profesora. Entre estos factores podemos señalar la resistencia por parte de los estudiantes al momento de llevarse a cabo la SD, consecuencia de los cambios e innovaciones que realizó la profesora siendo nueva en el centro educativo. Algunos de estos cambios consistieron en aumentar la cantidad de actividades evaluativas formativas que fomentaban la escritura en inglés, ya que según la profesora los estudiantes tenían graves deficiencias en relación con esta competencia, lo que provocaba en los estudiantes miedo al redactar los trabajos en una segunda lengua. Además, la profesora introdujo por primera vez el uso de una Wiki para llevar a cabo actividades evaluativas formativas que poseían poca ponderación en la calificación y en cambio exigían una elevada carga de trabajo tanto para los estudiantes como para la profesora. Estos hechos, podrían en alguna medida haber causado desmotivación en los estudiantes para participar en las actividades evaluativas diseñadas en la Wiki y responder también al feedback de la profesora.

### **7.3 Orientaciones para la mejora de las prácticas de evaluación y entrega de feedback con uso de TIC en la educación secundaria**

Como hemos señalado anteriormente, la finalidad de este trabajo de investigación consiste en identificar y analizar la evaluación y el feedback con uso de TIC llevados a cabo por dos profesoras de educación secundaria; y proponer algunas orientaciones para su mejora.

A continuación, daremos cuenta de la segunda parte de esta finalidad, estructurando la presentación en torno a los dos niveles de análisis que hemos utilizado: en primer lugar, las concepciones de las profesoras con sus respectivas prácticas evaluativas, y en segundo lugar, el feedback virtual entregado por las profesoras junto con las percepciones de los estudiantes.

**En relación con el primer nivel de análisis**, dirigido al análisis de las concepciones y la práctica evaluativa concretada en los dos casos de estudio, hemos constatado la influencia que ejercen las concepciones de las profesoras en la concreción de sus prácticas evaluativas con uso de TIC, y cómo estas concepciones pueden tender hacia el polo pedagógico o social dependiendo de la formación en el ámbito de la evaluación y uso de tecnología (Aparicio y Pozo, 2006; Remesal, 2011), así como del apoyo del centro educativo (Coll y Remesal, 2009; Li y De Luca, 2014). Por esta razón nos parece fundamental que a nivel de políticas educativas se creen oportunidades para que los profesores puedan debatir y compartir sus experiencias evaluativas con otros profesionales pertenecientes a diferentes contextos, mejorar y perfeccionar su conocimiento en torno a la evaluación y el uso pedagógico de las TIC, favoreciendo de esta manera la conformación de prácticas evaluativas donde prime la función formativa de la evaluación.

Por otra parte, consideramos necesario el diseño de situaciones evaluativas cuyas tareas estén relacionadas entre sí contemplando además la entrega de feedback, con la finalidad de que los estudiantes tengan la posibilidad de usar la información del feedback, corregir sus errores y rehacer la tarea, demostrando así sus progresos de aprendizaje en una nueva entrega de trabajos. Como señalan algunos autores, el feedback no termina una vez entregada la información (Boud y Molloy, 2013, 2016; Drapper, 2009; Evans, 2013; Molloy y Boud, 2015; Sadler, 1989; Wiliam, 2011), por ello es responsabilidad de los profesores fijar tareas subsiguientes con una complejidad que sea progresiva, donde los estudiantes reciban retroalimentación que les ayude a desarrollar estrategias acerca de cómo mejorar cerrando el círculo del proceso de feedback. A su vez, este diseño de tareas relacionadas entre sí podría ayudar a las profesoras a repensar su práctica en el caso de que los estudiantes no mejoren sus aprendizajes, teniendo que hacer las modificaciones necesarias para adecuar el feedback a las necesidades detectadas en sus estudiantes (Boud y Molloy, 2013; Cabrera, Mayordomo, Espasa, 2016; Carless, 2016; Carless, et al., 2011; Guasch, Espasa, Álvarez, 2010; Molloy y Boud, 2015; Van der Kleij et al., 2012). Esta circunstancia resultaría muy útil en el caso de la profesora 1, ya que la mayoría del feedback entregado fue final, coincidiendo además con las vacaciones de fin de año, situación que es constatada por algunos autores, quienes dan cuenta de la fragmentación de los programas evaluativos, diseñando situaciones de evaluación de manera aislada (Boud y Molloy, 2013).

Por otra parte, en el momento de *preparación* de la evaluación, es fundamental que la comunicación de los criterios de evaluación no se haga únicamente incorporando una pauta de evaluación a las plataformas virtuales, sino creando también instancias para debatir y reflexionar con los estudiantes sobre los criterios y ponderaciones antes de la entrega de la

tarea. Esta interacción podría darse por ejemplo a través de un foro, en el cual profesores y estudiantes tienen la posibilidad de expresar dudas, percepciones, acuerdos o desacuerdos en relación con los criterios establecidos, con la posibilidad de dar y recibir feedback (Carless, 2015, 2016; Evans, 2013; Hattie y Timperley, 2007; Li y De Luca, 2014). De esta manera los estudiantes no sólo podrían entender lo que deben hacer en relación con el contenido, la tarea o su participación en las actividades, sino también implicarse más en su aprendizaje. Algunos autores constatan que los estudiantes que se involucran con los criterios de evaluación son más propensos a autorregular su aprendizaje y, por tanto, a obtener mejores calificaciones (JISC, 2014). Este espacio para interactuar sería beneficioso sobre todo en el caso de la profesora 2, en cuyas situaciones evaluativas observamos poca participación de los estudiantes en cuanto a la entrega de productos. Una explicación a esta situación puede ser la baja ponderación que la profesora otorga a los trabajos, los cuales implican mucha dedicación por parte de los estudiantes siendo poco rentable para ellos desde el punto de vista de la calificación obtenida. Las instancias de diálogo podrían dar a la profesora la oportunidad de conocer las necesidades de los estudiantes, sus inquietudes, emociones y percepciones sobre la evaluación que se llevará a cabo, y anticiparse a conflictos que pudieran surgir posteriormente, tomando con tiempo medidas de mejora relacionadas con la evaluación. Asimismo, podríamos recomendar la entrega de ejemplos de trabajos que sirvieran de modelo para que los estudiantes puedan representarse mejor la tarea (Carless, 2015).

En relación con el momento de *comunicación* de resultados, consideramos que las profesoras podrían diseñar espacios para dialogar en torno al feedback entregado aprovechando las herramientas que tienen disponibles en las plataformas virtuales, tales como el uso de foros, mensajería o la incorporación de audios. Como sugieren algunos autores, un feedback dialogado abre las posibilidades de que los estudiantes entiendan el feedback, reflexionen, desarrollen su propio punto de vista, den sentido a los nuevos aprendizajes, sean conscientes de sus progresos, y por tanto, usen el feedback recibido (Carless et al., 2011; Carless, 2015; Orsmond, Merry y Callaghan, 2013; Price et al., 2010; Quinton y Smallbone, 2010).

**En lo que respecta al segundo nivel de análisis**, específicamente en torno al foco del feedback, consideramos necesario en ambas profesoras la entrega de feedback de participación y no centrarse únicamente en el contenido de aprendizaje o la tarea académica, sobre todo teniendo en cuenta el bajo interés de los estudiantes por elaborar las tareas evaluativas. Como señalan algunos autores, se deben considerar las tres dimensiones - contenido, tarea y participación- al momento de entregar feedback para favorecer el aprendizaje de los estudiantes en entornos virtuales (Coll, et al., 2013; Coll et al., 2014).

Por otro lado, sería oportuno en el caso de la profesora 2 poder atender a otras causales que pueden estar ocasionando el bajo interés de los estudiantes por elaborar las tareas evaluativas, entre ellas, el miedo a escribir en una segunda lengua, la falta de comprensión del feedback a pesar de entregarse numerosos feedback con pistas y orientaciones, o conflictos de tipo emocional (Quinton y Smallbone, 2010), lo que podría resolverse nuevamente mediante el diálogo con los estudiantes para que éstos puedan expresar sus necesidades reflexionando acerca de la importancia del feedback como ayuda a su aprendizaje (Carless et al., 2011). Por otro lado, en el caso de la profesora 1, dada la prevalencia de feedback de verificación, sugerimos el ofrecimiento de otros tipos de feedback que promuevan la proactividad o ayuden a los estudiantes a tomar acciones para la mejora de sus aprendizajes, siempre y cuando se den las condiciones que hemos indicado anteriormente de diseñar tareas subsiguientes para que los estudiantes demuestren sus progresos en cuanto al conocimiento adquirido (Boud y Molloy, 2013; Cabrera et al., 2016; Carless et al., 2011; Carless, 2016; Guasch et al., 2010; Molloy y Boud, 2015; Van der Kleij et al., 2012).

En lo que concierne al *timing*, sería conveniente en el caso de ambas profesoras planificar la entrega de un feedback oportuno (Boud y Molloy, 2013; Mauri et al, 2016; Molloy y Boud, 2015; Cabrera et al., 2016), evitando así que los estudiantes se desmotiven o perciban que el feedback es poco útil (Gamlem y Smith, 2013; Mann, 2001; Price et al., 2010). En lo que respecta a la *temporalidad* sugerimos, sobre todo en el caso de la profesora 1, planificar anticipadamente, según las características de los estudiantes, los momentos más adecuados para entregar feedback continuo, evitando de esta manera instancias en que sólo sea posible entregar feedback finales (Hattie y Timperley, 2007; Mauri et al., 2016; Coll et al., 2014; Price et al., 2010).

Por último, se sugiere en el caso de la profesora 1 y la profesora 2, crear instancias para el desarrollo de la autorregulación de los estudiantes. Para ello, es necesario concebir un rol más activo de los estudiantes respecto al feedback (Boud y Molloy, 2013, 2016; Molloy y Boud, 2015; Sadler, 1989), fortalecer la confianza entre quienes dan y reciben feedback, y crear espacios de diálogo donde los estudiantes puedan entender el valor de la retroalimentación para la mejora de sus aprendizajes (Carless, 2015).

## 7.4 Conclusiones generales

A modo de síntesis, presentamos a continuación las principales conclusiones derivadas de nuestro trabajo:

En lo que concierne al **primer objetivo**, dirigido a identificar, describir y analizar las concepciones de evaluación, y las situaciones de evaluación con uso de las TIC desarrolladas por dos profesores de educación secundaria en las Secuencias Didácticas (SD) estudiadas:

- El análisis de las concepciones nos ha permitido identificar una concepción mixta indefinida en la profesora del caso 1 al no observarse una tendencia clara del conjunto de dimensiones hacia uno de los polos -pedagógico o social-, mientras que en la profesora del caso 2, se evidencia la existencia de una concepción mixta pedagógica, ya que la mayoría de las dimensiones tienden hacia el polo pedagógico.
- En el análisis de las situaciones de evaluación hemos observado diversos usos de TIC con diferentes finalidades según los momentos evaluativos en que se ubican. Asimismo, hemos constatado cómo una misma herramienta tecnológica puede servir a distintos objetivos educativos en los diferentes momentos del proceso instruccional. Los usos de las TIC, que se distribuyen en diferentes momentos de la dimensión temporal, parecen verse influenciados por las concepciones de las profesoras sobre la evaluación y el feedback con el uso de las TIC, el tiempo de que disponen y el apoyo del centro educativo.
- Hemos podido constatar que existe coherencia entre las concepciones de evaluación con uso de TIC que tienen las profesoras y su práctica evaluativa concretada en las SD estudiadas. Existen más congruencias que discrepancias entre las concepciones de las dos profesoras y sus prácticas evaluativas. Las congruencias vinculadas al polo pedagógico parecen depender en gran medida de dos factores clave: la formación en el ámbito de la evaluación y el uso de la tecnología en el caso de ambas profesoras, y la existencia de un contexto favorable para el uso innovador de las TIC en el centro educativo por parte de la profesora 2. Por otro lado, las congruencias y discrepancias de las profesoras en relación con el polo social se derivan de la presión que ejercen los centros educativos de ambas profesoras hacia el cumplimiento de la función social y acreditativa de la evaluación.

En lo que respecta al **segundo objetivo** que consistió en identificar, describir y analizar el feedback con uso de TIC y su valoración por parte de los estudiantes:

El análisis multidimensional del feedback ha permitido identificar las principales características del feedback entregado por las dos profesoras en las situaciones de

evaluación desarrolladas. Hemos podido constatar, además, las percepciones de los estudiantes respecto al feedback virtual entregado en los dos casos estudiados:

- En la profesora del caso 1, en cuanto a la *modalidad* del feedback, el espacio utilizado para ofrecer el feedback fue la plataforma Moodle; la vía comunicativa fue escrita y su naturaleza consistió en comentarios externos realizados mediante el uso de la herramienta “comentario” de Moodle. Los destinatarios fueron estudiantes individuales y grupos. En relación con el *foco* y *tipo* de feedback, esta profesora entrega feedback mayoritariamente en relación con la tarea académica, siendo de tipo verificativo. En relación con la *temporalidad* se observa el ofrecimiento de feedback respecto a cada producto entregado por los estudiantes en las diferentes situaciones de evaluación. En cuanto al *timing*, la profesora ofrece estos feedback tardíamente, por lo que los estudiantes no tienen posibilidad de utilizarlos en la entrega del siguiente producto.
- En relación con las percepciones de los estudiantes de la profesora del caso 1, éstos se sienten satisfechos con el *tipo* de feedback recibido sobre todo con el nivel de detalle del feedback de verificación. En lo que respecta al *contenido*, los estudiantes manifiestan estar satisfechos con las sugerencias recibidas para mejorar sus trabajos, aun cuando el feedback que recibieron fue de tipo verificativo. En lo que concierne a la *temporalidad* los estudiantes se muestran satisfechos con la frecuencia del feedback. Respecto al *timing* afirman sentirse satisfechos con la inmediatez con que recibieron el feedback, aun cuando el feedback virtual fue entregado tardíamente. Por lo que se refiere a la *utilidad* del feedback virtual, los estudiantes muestran su satisfacción al señalar que el feedback les ha ayudado a entender mejor la tarea, aun cuando el feedback ha sido verificativo.
- En la profesora del caso 2, en relación con la *modalidad* del feedback entregado, el espacio que se usó para ofrecer feedback fue el aula virtual de la plataforma Wiki, siendo la vía comunicativa fue escrita. Su naturaleza consistió en marcaciones realizadas en el texto utilizando herramientas de “edición” de la Wiki, que iban acompañadas en algunas ocasiones de comentarios con orientaciones de mejora mediante la herramienta “espacio de discusión”. En cuanto a los destinatarios, el feedback se entregó a estudiantes individualmente. En relación con el *foco* y *tipo*, el feedback ofrecido fue mayoritariamente de elaboración sobre el contenido de aprendizaje. En lo que concierne a la *temporalidad*, el feedback se ofreció en relación con cada producto entregado en las diferentes situaciones de evaluación antes de la entrega del siguiente producto. En cuanto al *timing*, la profesora ofrece feedback tardío.

- Respecto a las percepciones de los estudiantes de la profesora del caso 2, éstos se muestran poco satisfechos con el *tipo* de feedback, específicamente valoran negativamente el nivel de detalle del feedback recibido. En cuanto al *contenido*, los estudiantes se muestran insatisfechos con la escasez de valoraciones positivas en el feedback. En lo que concierne a la *temporalidad* los estudiantes se muestran poco satisfechos o insatisfechos con la frecuencia del feedback recibido. Lo mismo sucede en relación al *timing*, donde un gran porcentaje de estudiantes señala estar poco satisfechos o muy insatisfechos con la inmediatez en la entrega del feedback, lo cual se puede relacionar con el feedback tardío recibido. En relación con la *utilidad* del feedback recibido, los estudiantes se sienten insatisfechos, ya que consideran que el feedback no les ha permitido reflexionar sobre sus dificultades y progresos, ni mejorar sus aprendizajes.

## **7.5 Aportaciones, limitaciones y futuras líneas de investigación**

Las principales aportaciones de la investigación tienen que ver con llevar a cabo un estudio sobre las prácticas evaluativas y entrega de feedback con uso de TIC en una etapa educativa aun poco considerada por los investigadores educativos: la educación secundaria. Por medio de una revisión de estudios empíricos en la literatura hemos podido constatar que la mayoría de trabajos realizados sobre evaluación y feedback formativo con apoyo de TIC se centran en la educación superior (Evans, 2013; Gikandi et. al. 2011, Kay y Knaack, 2009; Rochera y Espasa, 2013; Timmis, Broadfoot y Sutherland, 2013; Vital, 2011).

Frente a estudios previos señalados en la literatura que proponen diferentes usos formativos de las TIC para evaluar y entregar feedback en el contexto de la educación superior (por ejemplo, JISC, 2014), una de las aportaciones de nuestro estudio tiene que ver con la consideración de la dimensión temporal para comprender qué usos educativos de las TIC durante un proceso instruccional en la educación secundaria. En este sentido, la dimensión temporal nos ha permitido identificar cómo los usos de las TIC en función del momento en que se ubican pueden servir a diferentes finalidades educativas. Además, esta dimensión nos ofrece no sólo un panorama del conjunto de usos formativos de las TIC utilizados por las profesoras en el momento de evaluar y entregar feedback, sino también la posibilidad de ver su distribución a lo largo del desarrollo de una secuencia didáctica y ubicarlos en los diferentes momentos de una situación evaluativa. Esta tarea no hubiese sido posible sin la existencia de un modelo multidimensional para el análisis de la práctica evaluativa desarrollado por Coll y colaboradores que contempla la dimensión temporal como una de las dimensiones más relevantes para el estudio de las prácticas evaluativas (Coll et al., 2000; Coll et al., 2012).

Si en investigaciones previas (Coll y Remesal, 2009; Remesal, 2006), ya podíamos aproximarnos a la complejidad del estudio de las concepciones sobre la evaluación que tiene el profesorado a través de cuatro dimensiones -(concepciones sobre el papel de la evaluación en el aprendizaje; concepciones sobre el papel de la evaluación en la enseñanza; concepciones sobre el papel de la evaluación en la certificación o acreditación del aprendizaje de los estudiantes; concepciones sobre el papel de la evaluación en la rendición de cuentas a audiencias diversas)- y la ubicación de las creencias respecto a la evaluación en un polo pedagógico o social, nuestro trabajo ha permitido caracterizar de manera aun más compleja las concepciones sobre la evaluación que posee el profesorado a través del estudio del papel que cumple el feedback con uso de TIC en el aprendizaje, la enseñanza, la certificación y la rendición de cuentas, así como su tendencia hacia el polo pedagógico o social. El hecho de incorporar el feedback con uso de TIC en el modelo de análisis utilizado, nos ha permitido

además poder contrastar con mayor riqueza las creencias de las profesoras con la práctica evaluativa que llevan a cabo.

Por otra parte, nuestro informe pone de manifiesto la relevancia de considerar la modalidad y el timing dentro del conjunto de dimensiones propuestas por Coll et al. (2014) en su modelo multidimensional para el estudio del feedback con uso de TIC, dimensiones que nos han permitido comprender con mayor profundidad el feedback virtual entregado por las profesoras. Teniendo en cuenta la modalidad, hemos podido entender cómo aspectos formales en la presentación del feedback mediante el apoyo de TIC pueden ser facilitadores de su efectividad y uso por parte de los estudiantes, mientras que el timing nos ha concedido la oportunidad de observar si el feedback ha sido entregado oportunamente, con posibilidad de ser usado en la elaboración de tareas posteriores por parte de los estudiantes.

Por otro lado, aunque a lo largo de este trabajo nos hemos centrado principalmente en el profesor, hemos asumido que otra de las aportaciones de nuestra investigación radica en el hecho de haber abordado las percepciones de los estudiantes respecto al feedback virtual recibido como un paso fundamental para comprender cómo el feedback es recibido y utilizado por los estudiantes para mejorar sus aprendizajes (Evans, 2013; Strijbos et al., 2010; Poulos y Mahony, 2008; Weaver, 2006).

Por último, cabe mencionar que las conclusiones de nuestro trabajo deben ser consideradas con precaución debido a las limitaciones que se asocian a los estudios de caso, lo que supone dificultades evidentes para la generalización de las conclusiones señaladas, que sólo nuevos estudios, así como aproximaciones de carácter más amplio y extensivo, podrán confirmar. Sin embargo, a partir de este estudio de casos, podemos generar nuevas investigaciones que permitan profundizar en diferentes contextos educativos, acerca de cómo los profesores de educación secundaria pueden mejorar sus prácticas de evaluación y entregar feedback formativo mediante el uso pedagógico de las TIC.

Teniendo en cuenta los resultados de este estudio, consideramos pertinente que investigaciones futuras realicen nuevos estudios con muestras más grandes en una variedad de contextos de educación secundaria, con asignaturas diferentes a las incluidas en este trabajo y con usos de TIC diversos. Asimismo, sería útil estudiar en diferentes contextos, si es posible establecer también, como en nuestro estudio, congruencias entre las concepciones de los profesores sobre la evaluación y las prácticas evaluativas que implementan. De la misma forma, sería interesante investigar qué otros factores -además de las concepciones, del tiempo disponible de las profesoras y del apoyo del centro educativo encontradas en este estudio-, pueden influir en los usos de TIC en los diferentes momentos evaluativos. Sería beneficioso, igualmente, la realización de entrevistas semiestructuradas a la hora de estudiar

las percepciones de los estudiantes respecto al feedback virtual recibido, para conocer en profundidad los factores que influyen en el uso del feedback por parte de los estudiantes. En este sentido, investigaciones futuras deberían abordar el impacto que tiene el feedback entregado con el apoyo de las TIC en la motivación e implicación de los estudiantes, y analizar de qué manera es posible ajustar la evaluación y el feedback a sus necesidades, considerando que el feedback sólo puede ser eficaz cuando el estudiante lo ha entendido, está dispuesto y es capaz de actuar ante él.



## REFERENCIAS

- Ackerman, D. & Gross, B. (2010). Instructor Feedback: How much do students really want? *Journal of Marketing Education*, 32(2), 172-181.
- Adcroft, A. (2011). The mythology of feedback. *Higher Education Research & Development*, 30(4), 405-419.
- Allal, L., & Lopez, L. M. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*, 241-264.
- Álvarez, I., Espasa, A. & Guasch, T. (2012). The value of feedback in improving collaborative writing assignments in an online learning environment. *Studies in Higher Education*, 37(3).
- Aparicio, J. A. & Pozo, J. I. (2006). De fotógrafos a directores de orquesta: las metáforas desde las que los profesores perciben el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y estudiantes* (pp. 265-268). Barcelona: Graó.
- Azis, A. (2012). Teachers' conceptions and use of assessment in student learning. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 40-52.
- Badge, J. L., Cann, A. J., & Scott, J. (2007). To cheat or not to cheat? A trial of the JISC plagiarism detection service with biological sciences students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(4), 433-439.
- Bangert-Drowns, R. L., Kulik, C. C., Kulik, J. A., & Morgan, M. T. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61(2), 213-238.
- Barnes, M., Clarke, D., & Stephens, M. (2000). Assessment: The engine of systemic curricular reform. *Journal of Educational Studies*, 32(5), 623-650.
- Barrett, H. C. (2007). Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT initiative. *Journal of adolescent & adult literacy*, 50(6), 436-449.
- Beaumont, C., O'Doherty, M., & Shannon, L. (2011). Reconceptualising assessment feedback: a key to improving student learning? *Studies in Higher Education*, 36(6), 671-687.
- Bennett, R.E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.
- Berlanga, A. J., Kalz, M., Stoyanov, S., van Rosmalen, P., Smithies, A., & Braidman, I. (2011). Language Technologies to Support Formative Feedback. *Educational Technology & Society*, 14(4), 11-20.

## Referencias

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 21(1), 5-31.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: putting it into practice*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi delta kappan*, 86(1), 8-21.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712.
- Boud, D., & Molloy, E. (2015). ¿Cuál es el problema del feedback? En D. Boud y E. Molloy (coords.). *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien* (pp. 13-24). Madrid: Narcea.
- Boza, A., Tirado, R. & Guzmán, F., M.D. (2010). Creencias del profesorado sobre el significado de la tecnología en la enseñanza: influencia para su inserción en los centros docentes andaluces. *Relieve*, 16(1), 1-24.
- Brown, G. (2003). *Teachers' conceptions of assessment*. Auckland: University of Auckland.
- Brown, G. (2009). Teachers' self-reported assessment practices and conceptions: Using structural equation modelling to examine measurement and structural models. In T. Teo & M. S. Khine (Eds.), *Structural equation modelling in educational research: Concepts and applications* (pp. 243-266). Rotterdam, NL: Sense Publishers.
- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2009). Unintended consequences of using tests to improve learning: How improvement-oriented resources heighten conceptions of assessment as school accountability. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 6(12), 68-91.
- Brown, G. T. L., Lake, R., & Matters, G. (2009). Assessment policy and practice effects on New Zealand and Queensland teachers' conceptions of teaching. *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 61-75.
- Brown, G. T. L., Lake, R., & Matters, G. (2011). Queensland teachers' conceptions of assessment: The impact of policy priorities on teacher attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 210-220. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.003>
- Brown, G., & Remesal, A. (2012). Prospective teachers' conceptions of assessment: a cross-cultural comparison. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(01), 75-89.
- Brown, M. (2011). Learning analytics: The coming third wave. *EDUCAUSE Learning Initiative Brief*, 1(4).
- Bunderson, V. C., Inouye, D. K. & Olsen, J. B. (1989). The four generations of computerized educational measurement, in: R. L. Linn (Ed) *Educational Measurement* (Third ed., pp. 367-407) (New York, Macmillan).
- Cabrera, N., Mayordomo, R.M., & Espasa, A. (2016). Implicando al estudiante en la comprensión y la utilización de *feedback*: estrategias e instrumentos. En N. Cabrera & R.M. Mayordomo (eds.) (2016). *El feedback formativo en la universidad*.

- Experiencias con el uso de la tecnología* (pp. 41-59). Barcelona: LMI. (Colección Transmedia XXI).
- 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.
- Cano, E. (2015). Evaluación por competencias en educación superior. Madrid: La Muralla.
- Cano, E. (2016). Del *feedback* al *feedforward*. En N. Cabrera & R.M. Mayordomo (eds.) (2016). *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología* (pp. 31-40). Barcelona: LMI. (Colección Transmedia XXI).
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in higher education*, 31(2), 219-233.
- Carless, D. (2015). La confianza: facilitar el feedback dialógico. En D. Boud & E. Molloy (Coords), *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien* (pp. 115-130). Madrid: Narcea.
- Carless, D. (2016). Diseñar el feedback para promover el diálogo. En Cabrera & R.M. Mayordomo (eds.) (2016). *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología* (pp. 13-29). Barcelona: LMI. (Colección Transmedia XXI).
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395-407.
- Carr, W., Kemmis, S. (1988). Teoría Crítica de la Enseñanza, Barcelona: Editorial Martínez de Roca.
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205-249.
- Clow, D. (2013). An overview of learning analytics. *Teaching in Higher Education*, 18(6), 683-695.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación Vol. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 157-186). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En Coll, C. (Coord.) *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp.31-61). Barcelona: Graó / Madrid: MEC.
- Coll, C., Barberá, E. & Onrubia J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 111-132.
- Coll, C., Martín, E. & Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación Vol. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 549-572). Madrid: Alianza.
- Coll, C., Mauri, T. & Onrubia, J. (2008). La utilización de las TIC en la educación: del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En C. Coll y C. Monereo (Eds.), *Psicología*

- de la educación virtual. *Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 74-104). Madrid: Morata.
- Coll, C., Mauri, T., & Rochera, M. J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para el aprendizaje competente. *Profesorado*, 16, 49-59.
- Coll, C. & Monereo, C. (2008). Educación y aprendizaje en el siglo XXI: nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. En C. Coll y C. Monereo (eds.). *Psicología de la educación virtual* (pp. 19-53). Madrid: Morata.
- Coll, C. & Remesal, A. (2009). Concepciones del profesorado de matemáticas acerca de las funciones de la evaluación del aprendizaje en la educación obligatoria. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 391-404.
- Coll, C., Rochera, M.J., & De Gispert, I. (2014). Supporting online collaborative learning in small groups: Teacher feedback on learning content, academic task and social participation. *Computers & Education*, 75, 53-64.
- Coll, C., Rochera, M.J., De Gispert, I. & Díaz-Barriga, F. (2013). Distribution of feedback among teacher and students in online collaborative learning in small groups. *Digital Education Review*, 23, 27-46.
- Coll, C., Rochera, M.J., Mayordomo, R.M. & Naranjo, M. (2007). Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior con apoyo de las TIC. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13, 783-804.
- Colomina, R., y Rochera, M. J. (2002). Evaluar para ajustar la ayuda educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, 56-62.
- Council of the European Union (2006). Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. (2006/962/EC) (Official Journal of the European Union, L394/10).
- Crisp, G. T. (2012). Integrative assessment: reframing assessment practice for current and future learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 33-43.
- Crisp, B. (2007). Is it worth the effort? How feedback influences students' subsequent submission of assessable work, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (5), 571-581. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1080/02602930601116912>
- Daws, N., & Singh, B. (1996). Formative assessment; to what extent is its potential to enhance pupils' science being realized? *School Science Review*, 77, 93-99.
- Delandshere, G., & Jones, J. H. (1999). Elementary teachers' beliefs about assessment in mathematics. A case of assessment paralysis. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(3), 216– 240.
- Dowden, T., Pittaway, S., Yost, H., & McCarthy, R. (2013). Students' perceptions of written feedback in teacher education: Ideally feedback is a continuing two-way communication that encourages progress. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(3), 349-362.
- Draper, S. W. (2009). What are learners actually regulating when given feedback? *British Journal of Educational Technology*, 40(2), 306-315.

- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36(3), 353-371.
- Elwood, J. (2006). Formative assessment: possibilities, boundaries and limitations. *Assessment in Education. Principles: Policy & Practice*, 13(2), 215-232.
- Engel, A., Coll, C. & Bustos, A. (2010). La evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria. En Coll, C. (Coord.) *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp.105-130). Barcelona: Graó / Madrid: MEC.
- Espasa, A. (2008). El feedback en el marc de la regulació de l'aprenentatge: caracterizació i anàlisi en un entorn formatiu en línia. Tesis doctoral. Universitat Oberta de Catalunya.
- European Commission (2009). Progress report on the former Yugoslav Republic of Macedonia. Disponible en: [http://ec.europa.eu/enlargement/pdf/key\\_documents/2009/mk\\_rapport\\_2009\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/enlargement/pdf/key_documents/2009/mk_rapport_2009_en.pdf).
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120.
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62.
- Ferrari, A., Cachia, R., & Punie, Y. (2009). Innovation and creativity in education and training in the EU member states: Fostering creative learning and supporting innovative teaching. *JRC Technical Note*, 52374.
- Flick, U. (2004). Observación, etnografía y métodos de datos visuales. En U. Flick (Ed.), *Introducción a la investigación cualitativa* (pp. 149-173). Madrid: Morata.
- Fyfe, E. R., Rittle-Johnson, B., & DeCaro, M. S. (2012). The effects of feedback during exploratory mathematics problem solving: Prior knowledge matters. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1094.
- Gamlem, S. M., & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), 150-169.
- García, A. M. D., & Cuello, R. O. (2009). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, (4), 8.
- Garrett, N., Thoms, B., Alrushiedat, N., & Ryan, T. (2009). Social ePortfolios as the new course management system. *On the Horizon*, 17(3), 197-207.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Does your assessment support your students' learning. *Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 1(1), 3-31.
- Gikandi, J.W., Morrow, D. & Davis, N.E (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57, 2333-2351.
- Grenn, T. F. (1971). *The activities of teaching*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Guasch, T., Espasa, A., & Alvarez, I. (2010). Formative e-feedback in collaborative writing assignments: the effect of the process and time. *eLearn Center Research Paper Series*, (1).

- Hadji, Ch. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: PUF.
- Handley, K., Szwelnik, A., Ujma, D., Lawrence, L., Millar, J., & Price, M. (2007). When less is more: Students' experiences of assessment feedback. *Paper presented at the Higher Education Academy*.
- Harks, B., Rakoczy, K., Hattie, J., Besser, M., & Klieme, E. (2014). The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: the role of feedback's perceived usefulness. *Educational Psychology, 34*(3), 269-290.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Meaning of Feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112.
- Hayward, L., M. Priestly, & M. Young. 2004. Ruffling the calm of the ocean floor: Merging research, policy and practice in Scotland. *Oxford Review of Education, 30*(3), 397-415.
- Irving, S. E., Peterson, E. R., & Brown, G. T. L. (2007). Student conceptions of feedback: A study of New Zealand secondary students. In *biennial conference of the European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI), Budapest, Hungary*.
- James, R., Krause, K. L., & Jennings, C. (2010). The first year experience in Australian universities. *Canberra: Department of Education, Employment and Workplace Relations [DEEWR]*.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). *The NMC Horizon Report: 2015 Museum Edition*. New Media Consortium. 6101 West Courtyard Drive Building One Suite 100, Austin, TX 78730.
- Joint Information Systems Committee (JISC) (2010). Effective Assessment in a Digital Age A guide to technology-enhanced assessment and feedback, Joint Information Systems Committee (JISC), UK. Disponible en: <http://www.webarchive.org.uk/wayback/archive/20140614115719/http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearning/digital-assessment.pdf> (consulta: 23 de febrero de 2014).
- Joint Information Systems Committee (JISC) (2014). e – Assessment and Feedback for Effective Course Transformation (e-AFFECT), en: <http://jiscdesignstudio.pbworks.com/w/file/84781771/AF%20Institutional%20Story%20%202014%20final.docx> (consulta: 4 mayo de 2014).
- Kay, R., & Knaack, L. (2009). Exploring the use of audience response systems in secondary school science classrooms. *Journal of Science Education and Technology, 18*(5), 382-392.
- Kulhavy, R. W., & Stock, W. A. (1989). Feedback in written instruction: The place of response certainty. *Educational Psychology Review, 1*(4), 279-308.
- Lafuente, M., Álvarez, I., & Remesal, A. (2015). Making learning more visible through e-assessment: implications for feedback. *Journal of Computing in Higher Education, 27*(1), 10-27.
- Leat, D. & Nichols, A. (2000). Brains on the Table: Diagnostic and formative assessment through observation, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 7*(1), 103-121.

- Ley de Educación de Catalunya, G. (2009). Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación [LEC]. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 16, 56589-56682.
- Ley Orgánica de Educación (LOE) (2006). Parte I: Disposiciones generales. Ministerio de Educación, España.
- Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (2013). Artículo 1.19. Evaluación y promoción. Ministerio de Educación, España.
- Li, J. & De Luca, R. (2014). Review of assessment feedback. *Studies in Higher Education*, 39(2), 378-393.
- Maier, U., Wolf, N., & Randler, C. (2016). Effects of a computer-assisted formative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different feedback types. *Computers & Education*, 95, 85-98.
- Martin, R. (2008) New possibilities and challenges for assessment through the use of technology; in: F. Scheuermann & A. G. Pereira (Eds) *Towards a Research Agenda on Computer-Based Assessment* (Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities).
- Martínez Padros, O. (2005). Dominio afectivo en educación matemática. *Paradigma* 26, (2), 7-34.
- Mason, B. J., & Bruning, R. (2001). Providing feedback in computer-based instruction: What the research tells us. Disponible en: <http://dwb4.unl.edu/dwb/Research/MB/MasonBruning.html>
- Mauri, T. & Barberà (2007). Regulación de la construcción del conocimiento en el aula mediante la comunicación de los resultados de aprendizaje a los alumnos. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (4), 483-497.
- Mauri, T. & Rochera, M.J. (2010). La evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria. En Coll, C. (Coord.) *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp.155-167). Barcelona: Graó / Madrid: MEC.
- Mauri, T. i Miras, M. (1996). *L'avaluació en el centre escolar*.
- Mauri, T., Ginesta, A., & Rochera, M. J. (2016). The use of feedback systems to improve collaborative text writing: a proposal for the higher education context. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(4), 411-423.
- Ministry of Education and Science and Bureau for Development of Education (MoES and BDE). 2007. Curriculum for primary and post primary education. Disponible en: <http://bro.gov.mk/?q=osnovno-obrazovanie>
- Molloy, E. & Boud, D. (2015). Cambiar nuestra concepción del feedback. En D. Boud y E. Molloy (coords.). *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien* (pp. 25-50). Madrid: Narcea.
- Murchan, D., Shiel, G., & Mickovska, G. (2012). An education system in transition: assessment and examinations in the Republic of Macedonia. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 19(4), 487-502.

- Narciss, S. (2008). Feedback strategies for interactive learning tasks. In J.M. Spector, M.D. Merrill, J.J.G. van Merriënboer, & M.P. Driscoll (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (3rd ed., pp. 125-144). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 87-502.
- Narciss, S. (2013). Designing and evaluating tutoring feedback strategies for digital learning. *Digital Education Review*, (23), 7-26.
- Narciss, S., & Huth, K. (2002). How to design informative tutoring feedback for multimedia learning. *Instructional design for multimedia learning*, 181-195.
- Nicol, D. (2009). Assessment for learner self-regulation: enhancing achievement in the first year using learning technologies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(3), 335-352.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback in mass higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- OCDE, (2010). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE.
- OECD (2015). Students, Computers and Learning: Making the Connection, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- Orsmond, P., Merry, S., & Callaghan, A. (2013). Communities of practice and ways to learning: Charting the progress of biology undergraduates. *Studies in Higher Education*, 38(6), 890-906.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc.
- Peterson, E. R., & Irving, S. E. (2008). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction*, 18(3), 238-250.
- Pitts, S. E. (2005). 'Testing, testing...'How do students use written feedback? *Active learning in higher education*, 6(3), 218-229.
- Poulos, A., & Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: The students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(2), 143-154.
- Price, M., Handley, K. & Millar, J. (2011). Feedback: focusing attention on engagement. *Studies in Higher Education*, 36(8), 879-896.
- Price, M., Handley, K., Millar, J., & O'Donovan, B. (2010). Feedback: all that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277-289.
- Quinton, S., & Smallbone, T. (2010). Feeding forward: using feedback to promote student reflection and learning—a teaching model. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(1), 125-135.

- Rakoczy, K., Harks, B., Klieme, E., Blum, W., & Hochweber, J. (2013). Written feedback in mathematics: Mediated by students' perception, moderated by goal orientation. *Learning and Instruction, 27*, 63-73.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science, 28*, 4-13. doi:10.1002/bs.3830280103.
- Redecker, C. & Johannseen, Ø. (2013). Changing Assessment —Towards a New Assessment Paradigm Using ICT. *European Journal of Education, 48*(1), 79-92.
- Remesal, A. (2006). *Los problemas en la evaluación del aprendizaje matemático en la educación obligatoria: perspectiva de profesores y alumnos* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 472-482.
- Robinson, S., Pope, D., & Holyoak, L. (2013). Can we meet their expectations? Experiences and perceptions of feedback in first year undergraduate students. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 38*(3), 260-272.
- Rochera, M. J. & Naranjo, M. (2007). Ayudar a autorregular el aprendizaje en una situación de evaluación. *Electronic Journal of research in Educational Psychology, 5*(13), 805-824.
- Rochera, M.J., & Espasa, A. (2013). Guest Editors' Introduction: Formative feedback in digital learning environments. *Digital Education Review, 23*, 1-6.
- Rochera, M.J., Remesal, A. & Barberá (2002). El punto de vista del profesorado de educación primaria y educación secundaria obligatoria sobre las prácticas de evaluación del aprendizaje matemático: un análisis comparativo. *Revista de Educación, 327*, 249-265.
- Rodríguez, G., & Gil, J. (1999). García (1996). *Metodología de la investigación cualitativa, 2*.
- Rowe, A. (2011). The personal dimension in teaching: why students value feedback. *International Journal of Educational Management, 25*(4), 343-360.
- Rowe, A. & Wood, L. (2008). What feedback do students want? *Association for Research in Education AARE*, (1998). The Australian Association for Research in Education (AARE). Disponible en: <http://scholar.google.co.uk/scholar?start=10&q=The+conscientious+consumer:+reconsidering+the+role+of+assessment>
- Rust, C., Price, M., & O'donovan, B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 28*(2), 147-164.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science, 18*, 119-144. doi:10.1007/BF00117714.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 35*(5), 535-550.
- Schwartz, P. & Webb, G. eds. (2002). *Assessment: Case studies, experience and practice from higher education*. London: Kogan Page.

## Referencias

- Severin, E. (2013). Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe, Unesco, Chile.
- Shepherd, J. (2006). Courses deliver, but feedback falls short. *Times Higher Education Supplement*, 25, 4-5.
- Shirley, M. L., & Irving, K. E. (2015). Connected Classroom Technology Facilitates Multiple Components of Formative Assessment Practice. *Journal of Science Education and Technology*, 24(1), 56-68.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189.
- Spillane, J. P. (1999). External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: The mediating role of teachers' zones of enactment. *Journal of curriculum Studies*, 31(2), 143-175.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Strijbos, J.W., Narciss, S. & 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, 291-303.
- Tang, J. & Harrison, C. (2011). Investigating university tutor perceptions of assessment feedback: three types of tutor beliefs, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(5), 583-604.
- Taras, M. (2008). Summative and formative assessment: Perceptions and realities. *Active Learning in Higher Education*, 9(2), 172-92.
- Tierney, R. D. & Charland, J. (2007). *Stocks and prospects: Research on formative assessment in secondary classrooms*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Timmis, S., Broadfoot P. & Sutherland, R. (2013). Beyond formative and summative: sustaining learning through technology enhanced assessment. Paper presented at 15th Biennial EARLI, Munich, Germany, 26-31 August.
- Van der Kleij, F. M., Eggen, T. J., Timmers, C. F., & Veldkamp, B. P. (2012). Effects of feedback in a computer-based assessment for learning. *Computers & Education*, 58(1), 263-272.
- Vital, F. (2011). Creating a positive learning environment with the use of clickers in a high school chemistry classroom. *Journal of chemical education*, 89, 470-473.
- Wang, T. H., Wang, K. H., & Huang, S. C. (2008). Designing a web-based assessment environment for improving pre-service teacher assessment literacy. *Computers & Education*, 51(1), 448-462.
- Ware, P. (2011). Computer-Generated Feedback on Student Writing. *Tesol Quarterly*, 45(4), 769-774.

- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14.
- Yin, R. K. (1994). Discovering the future of the case study method in evaluation research. *Evaluation practice*, 15(3), 283-290.
- Yin, R. K. (2003). Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos. *Applied Social Research Methods Series*, 5.
- Yin, R. K. (2006). Case Study Methods. En J. L Green, G. Camilli & P.B Elmore (Eds.) *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 111-122). Washington, DC: American Educational Research Association.



## **ANEXOS**

- Anexo 1. Entrevista inicial al profesorado
- Anexo 2. Entrevista final al profesorado
- Anexo 3. Cuestionario percepciones estudiantes caso 1
- Anexo 4. Cuestionario percepciones estudiantes caso 2
- Anexo 5. Captura pantalla internet de presentación SlideShare elaborada por la P2B para mostrar errores típicos de escritura en un LD

ANEXO 1. Entrevista inicial al profesorado

**GUÍA DE ENTREVISTA INICIAL AL PROFESORADO**

FECHA:	HORA:
LUGAR (CIUDAD Y SITIO ESPECÍFICO):	NOMBRE ENTREVISTADOR (A):
DEL ENTREVISTADO (A):	
NOMBRE Y APELLIDOS:	EDAD:
GÉNERO:	PROFESIÓN:
ASIGNATURA QUE IMPARTE:	AÑOS DE PROFESIÓN:
FORMACIÓN EN USO DE TIC:	
FORMACIÓN EN EVALUACIÓN:	

**INTRODUCCIÓN**

El propósito de esta entrevista es identificar las concepciones del profesorado y conocer las prácticas evaluativas que pretenden llevar a cabo con ayuda de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

**CARACTERÍSTICAS DE LA ENTREVISTA**

El contenido de esta entrevista se mantendrá en la absoluta confidencialidad y su uso será netamente investigativo. Los resultados de la investigación se compartirán con el entrevistado y si se solicita, con el establecimiento educativo.

**PREGUNTAS**

**I.- Información general sobre la Secuencia Didáctica (SD):**

- 1.- ¿Cuál es el título/temática de la SD?
- 2.- ¿Qué duración tendrá la SD?
- 3.- ¿Qué contenidos contempla la SD?
- 4.- ¿Cuáles son los objetivos de la SD?
- 5.- ¿Qué actividades se desarrollarán en la SD?
- 6.- ¿Cuántos estudiantes hay en el grupo donde se desarrollará la SD?, ¿Participarán de manera individual o grupal?
- 7.- ¿Tus estudiantes tienen experiencia en uso de TIC para aprender?

## **II.- Sobre concepciones del profesorado respecto a la evaluación y el feedback con uso de TIC**

### ***Sobre concepciones de la evaluación con apoyo de las TIC***

Según tu opinión:

- 8.- ¿Qué significa para ti evaluar con uso de TIC?
- 9.- En tu práctica evaluativa con uso de TIC ¿Puedes concebir la enseñanza y el aprendizaje separados de la evaluación o ves una relación?
- 10.- ¿Crees que el uso de las TIC para evaluar a los estudiantes puede repercutir en sus aprendizajes?
- 11.- ¿A quién puede evaluarse mediante el uso de TIC? ¿estudiantes individual o grupalmente?
- 12.- ¿Quién puede evaluar a los estudiantes con el uso de las TIC?
- 13.- ¿Con qué finalidad se debe evaluar con uso de las TIC?
- 14.- ¿Cuándo crees que debe llevarse a cabo la evaluación con uso de TIC?
- 15.- En tu práctica evaluativa con uso de TIC ¿Qué elementos crees que debe tener una adecuada evaluación en la educación secundaria?
- 16.- ¿Qué se debe evaluar en los estudiantes con el uso de las TIC?
- 17.- ¿De qué forma o métodos se puede evaluar en la educación secundaria con el uso de las TIC?
- 18.- En tu práctica evaluativa con uso de TIC ¿Qué pasos deben seguirse para llevar a cabo una buena evaluación en educación secundaria?
- 19.- ¿Qué usos de las TIC conoces para evaluar? ¿Recomiendas alguno en especial?
- 20.- ¿Crees que las TIC pueden apoyar la evaluación formativa? ¿De qué forma?
- 21.- ¿Qué ventajas puede aportar la evaluación con TIC?
- 22.- ¿Cuáles son las dificultades al momento de evaluar con TIC?
- 23.- ¿Crees que las TIC pueden ayudar a llevar a cabo un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes? ¿De qué forma?
- 24.- Y como profesora, ¿las TIC te otorgan algún tipo de ayuda al momento de evaluar?
- 25.- ¿Qué crees se debe tener en cuenta al momento de evaluar para acreditar a los estudiantes con uso de las TIC?
- 26.- ¿Crees que las TIC pueden colaborar en la promoción de los estudiantes?, ¿De qué forma?
- 27.- ¿Crees que sirva de algo informar a las familias, la escuela y los mismos estudiantes de los resultados de las evaluaciones con uso de TIC?

### ***Sobre concepciones del feedback con apoyo de las TIC***

- 28.- ¿Qué es para usted el feedback?

- 29.- ¿Cree que es útil usar las TIC para dar feedback? ¿Por qué?
- 30.- ¿De qué maneras puede dar feedback un profesor usando las TIC?
- 31.- ¿Sobre qué se puede dar feedback con el uso de las TIC?
- 32.- ¿Quién debe dar ese feedback con ayuda de las TIC?
- 33.- ¿A quién se puede dar el feedback con ayuda de las TIC?
- 34.- ¿Para qué se puede dar feedback usando las TIC?
- 35.- ¿Cuándo se debe dar feedback a los estudiantes usando las TIC? (refiérase a momentos específicos, por ejemplo, al momento de preparar la unidad didáctica, devolver resultados, etc.)
- 36.- ¿Mediante qué TIC se puede dar feedback?
- 37.- ¿Qué ventajas hay en la entrega de feedback con uso de TIC?
- 38.- ¿Cuáles son las dificultades más frecuentes al momento de entregar feedback con apoyo de TIC?
- 39.- ¿Como profesor, el dar feedback mediante el uso de las TIC te entrega algún tipo de ayuda?
- 40.- ¿Crees que el dar feedback mediante las TIC puede tener alguna influencia en los aprendizajes de los estudiantes?

## ANEXO 2. Entrevista final al profesorado

**GUÍA DE ENTREVISTA FINAL AL PROFESORADO**

FECHA:	HORA:
LUGAR (CIUDAD Y SITIO ESPECÍFICO):	NOMBRE ENTREVISTADOR (A):
DEL ENTREVISTADO (A):	
NOMBRE Y APELLIDOS:	EDAD:
GÉNERO:	PROFESIÓN:
ASIGNATURA QUE IMPARTE:	AÑOS DE PROFESIÓN:
FORMACIÓN EN USO DE TIC:	
FORMACIÓN EN EVALUACIÓN:	

**PREGUNTAS**

*Quiero que me comentes si has realizado cambios en relación con la siguiente información de la Secuencia Didáctica (S.D) entregada en la entrevista inicial*

- 1.- Nombre de la SD:
- 2.- Duración de la SD:
- 3.- Contenidos de la SD:
- 4.- Objetivos de la SD:
- 5.- Actividades desarrolladas en la SD:
- 6.- ¿Cuántos estudiantes hubo en el grupo donde se desarrolló la SD?, ¿Participaron de manera individual o grupal?
- 7.- ¿Tus estudiantes tenían experiencia en uso de TIC?

***Ahora vamos a hablar acerca de cómo has evaluado a tus estudiantes usando las TIC:***

08.- ¿Me podrías dar a conocer los momentos en que evaluaste a tus estudiantes con TIC durante el desarrollo de la SD?

***En cada uno de esos momentos evaluativos reconocidos por ti:***

- 09.- ¿Cómo evaluaste?
- 10.- ¿Qué evaluaste?
- 11.- ¿Quién evaluó los aprendizajes de los estudiantes?
- 12.- ¿A quién se evaluó? ¿A estudiantes individualmente o grupalmente?

*Anexos*

13.- ¿Con qué materiales has evaluado?

14.- ¿Qué TIC has utilizado? ¿De qué forma has utilizado las TIC? ¿Para qué has utilizado las TIC?

15.- ¿Cuándo diste feedback a tus estudiantes?

16.- ¿Cómo diste el feedback específicamente por vía virtual?

17.- ¿Sobre qué diste feedback?

18.- ¿Alguien más ha dado feedback?

## ANEXO 3. Cuestionario percepciones estudiantes caso 1

**CUESTIONARIO PERCEPCIÓN ESTUDIANTES ACERCA DEL FEEDBACK CON USO DE TIC  
ENTREGADO POR LA PROFESORA**

Estimado/a estudiante:

Te pedimos que contestes este cuestionario con la finalidad de conocer tus valoraciones respecto a la evaluación que ha realizado tu profesora en la Unidad Formativa 3: "Intervención en el desarrollo de la comunicación y expresión lógico- matemática". Te solicitamos que con la mayor sinceridad posible selecciones con una X tu opción de respuesta.

Muchas gracias por tu colaboración.

<b>Fecha:</b>	<b>Sexo (F O M):</b>	<b>Nº Lista:</b>
---------------	----------------------	------------------

**Instrucciones: Valora el grado de satisfacción respecto al feedback virtual ofrecidos por tu profesora, marcando con una X.**

1	2	3	4	5
<b>Muy insatisfecho</b>	<b>Insatisfecho</b>	<b>Poco satisfecho</b>	<b>Satisfecho</b>	<b>Muy satisfecho</b>

<b>SECCIÓN 1: Tipo feedback virtual</b>					
	1	2	3	4	5
1.- Claridad del feedback virtual escrito dado por la profesora acerca de las actividades teóricas					
2.- Claridad del feedback virtual escrito dado por la profesora acerca de las actividades prácticas					
3.- Nivel de detalle del feedback virtual escrito dado por la profesora acerca de las actividades teóricas)					
4.- Nivel de detalle del feedback virtual escrito dado por la profesora acerca de las actividades prácticas					

<b>SECCIÓN 2: Contenido del feedback virtual</b>					
	1	2	3	4	5
5.- El feedback virtual dado por la profesora con expresiones de aceptación sobre el contenido/tarea/participación de los a través de la plataforma Moodle					
6.- El feedback virtual dado por la profesora con identificaciones de errores o deficiencias sobre la comprensión del					

contenido/tarea/participación de los trabajos que has subido a la plataforma Moodle					
7.- El feedback virtual dado por la profesora con pistas y sugerencias para mejorar el contenido /tarea/participación a través de la plataforma Moodle.					
8.- El feedback virtual dado por la profesora con explicaciones, argumentos, opiniones personales o comentarios sobre el contenido/tarea/participación a través de la plataforma Moodle					
9.- El feedback virtual dado por la profesora respondiendo una pregunta que has hecho mediante correo electrónico o Moodle para mejorar tus trabajos					

<b>SECCIÓN 3: Temporalidad y timing feedback</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
10.- Inmediatez del feedback virtual dado por la profesora después de la entrega de un trabajo					
11.- Frecuencia del feedback virtual dado después de la entrega de un trabajo					

<b>SECCIÓN 4: Utilidad del feedback virtual de la profesora</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
12.- El feedback virtual dado por la profesora para que pudieras mejorar tus aprendizajes en relación con el desarrollo de la comunicación lógico-matemática					
13.- El feedback virtual dado por la profesora para motivarte en el aprendizaje del desarrollo de la comunicación lógico-matemática					
14.- El feedback virtual dado por la profesora para que entendieras mejor lo que tenías que hacer en los trabajos					
15.- El feedback virtual dado por la profesora para ayudarte a reflexionar sobre tus deficiencias y progresos en el aprendizaje del desarrollo de la comunicación lógico-matemática					

**Incorpora si consideras necesario, sugerencias o explicaciones que te interesarían se tomaran en cuenta, como por ejemplo, ¿Qué has sentido cuando has leído el feedback virtual?, ¿Te han hecho sentir bien, mal, etc.? ¿Qué piensas de ese feedback?, ¿Lo hubieses querido recibir de otra manera? ¿Te ha ayudado? etc.**

ANEXO 4. Cuestionario percepciones estudiantes caso 2

**CUESTIONARIO VALORACIÓN ESTUDIANTES ACERCA DEL FEEDBACK CON USO DE TIC ENTREGADO POR LA PROFESORA**

Estimado/a estudiante:  
 Te pedimos que contestes este cuestionario con la finalidad de conocer tus valoraciones respecto a la evaluación que ha realizado tu profesora en la Wiki durante el segundo trimestre. Te solicitamos que con la mayor sinceridad posible selecciones con una X tu opción de respuesta.  
 Muchas gracias por tu colaboración.

<b>Fecha:</b>	<b>Sexo (F O M):</b>	<b>Nº Lista:</b>
---------------	----------------------	------------------

**Instrucciones: Valora el grado de satisfacción respecto al feedback virtual ofrecido por tu profesora, marcando con una X.**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Muy insatisfecho</b>	<b>Insatisfecho</b>	<b>Poco satisfecho</b>	<b>Satisfecho</b>	<b>Muy satisfecho</b>

<b>SECCIÓN 1: Tipo feedback virtual</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.- Claridad del feedback virtual escrito dado por la profesora en el proceso de redactar ensayos en la Wiki					
2.- Claridad del feedback virtual escrito dado por la profesora en el Learning Diary					
3.- Nivel de detalle del feedback virtual escrito dado por la profesora en el proceso de redactar ensayos en la Wiki					
4.- Nivel de detalle del feedback virtual escrito dado por la profesora en el Learning Diary					

<b>SECCIÓN 2: Contenido del feedback virtual</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
5.- El feedback virtual dado por la profesora con expresiones de aceptación sobre el contenido/tarea/participación en la Wiki y en el Learning Diary					
6.- El feedback virtual dado por la profesora con identificaciones de errores o deficiencias sobre el contenido/tarea/participación en la Wiki y en el Learning Diary					
7.- El feedback virtual dado por la profesora con pistas, sugerencias, recordatorios sobre el contenido/ tarea/participación en la Wiki y en el Learning Diary					

8.- El feedback virtual dado por la profesora con explicaciones, argumentos, opiniones personales o comentarios sobre el contenido/ tarea/participación de los trabajos que has ido realizando en la Wiki y en el Learning Diary					
9.- El feedback virtual dado por la profesora respondiendo una pregunta que has hecho mediante la Wiki y Learning Diary					

### SECCIÓN 3: Temporalidad y timing feedback

	1	2	3	4	5
10.- Inmediatez del feedback virtual dado por la profesora después de la entrega de un trabajo en la Wiki y en el Learning Diary					
11.- Frecuencia del feedback virtual dado después de la entrega de un trabajo en la Wiki y en el Learning Diary					

### SECCIÓN 4: Utilidad del feedback virtual de la profesora

	1	2	3	4	5
12.- El feedback virtual dado por la profesora para que pudieras mejorar tus aprendizajes en relación con los contenidos					
13.- El feedback virtual dado por la profesora para motivarte en el aprendizaje de los contenidos					
14.- El feedback virtual dado por la profesora para que entendieras mejor lo que tenías que hacer en los trabajos					
15.- El feedback virtual dado por la profesora para ayudarte a reflexionar sobre tus deficiencias y progresos en el aprendizaje de los contenidos					

**Incorpora si consideras necesario, sugerencias o explicaciones que te interesarían se tomaran en cuenta, como por ejemplo, ¿Qué has sentido cuando has leído el feedback virtual?, ¿Te ha hecho sentir bien, mal, etc.? ¿Qué piensas de esa retroalimentación?, ¿La hubieses querido recibir de otra manera? ¿Te ha ayudado? etc.**

**Escibe a continuación si en este tercer trimestre han habido cambios en cuanto al feedback dado por la profesora en la Wiki y el Laearning Diary, ¿Cuáles son estos cambios?, ¿Qué piensas sobre él?, ¿Te ha ayudado?**

ANEXO 5. Captura pantalla internet de presentación SlideShare elaborada por la profesora 2 para mostrar errores típicos de escritura en un LD

The screenshot shows a SlideShare presentation slide. At the top, there is a navigation bar with the SlideShare logo, a search bar, and links for Home, Technology, Education, and More Topics. Below the navigation bar, there is a dark banner with the text "Be the first to clip this slide" and a "Clip slide" button. The main content of the slide is a table with three columns: "Mal", "Bien", and "Por qué".

Mal	Bien	Por qué
In this moment I <b>have</b> 18 years old	At the moment I <b>am</b> 18 years old	Influència de L1 (Spanglish)

Below the table, there is a central slide with the text "També he après com s'utilitzen el superlatiu i el comparatiu". To the right of this slide is a yellow smiley face. Below the central slide, there are several smaller thumbnail slides, some with smiley faces and some with text. At the bottom of the slide, there is a navigation bar with a left arrow, the text "5 of 9", a right arrow, and a share icon. Below the slide, there is a title "Learning Diaries - Some examples of what you must not do" and a view count "2,469 views".

