

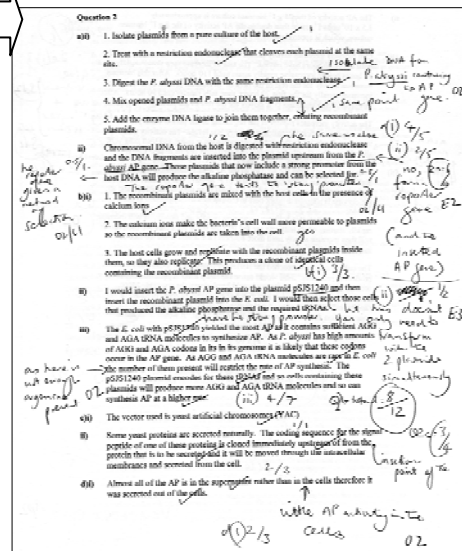
2.02 Evaluación formativa, el *feedback*

Convertir la evaluación en una oportunidad para aprender	Evaluación formativa integrada en la sumativa: procedimientos para <i>informar</i> a la clase (<i>feedback</i>) en exámenes, <i>trabajos para casa</i>, etc. <i>Además de las observaciones personales y la 'nota'</i>	<p>Los efectos de un <i>feedback</i> negativo en los alumnos que están comenzando sus estudios pueden ser devastadores (Poulus, A. and Mahony, M.J. (2008). Effectiveness of feedback: the students' perspective. <i>Assessment and Evaluation in Higher Education</i>, Vol. 32, nº 7, 143-154</p> <p>No limitarse a puntos y notas FEEDBACK CAN BE A WASTE OF TIME Prof. Steve Swithenby, 2006 The Open University http://stadium.open.ac.uk/pe</p>
Problemas con el <i>feedback</i>, con nuestros comentarios escritos en trabajos y exámenes	De especial importancia en los primeros cursos	

- No interesan a los alumnos una vez que el trabajo ya ha sido calificado..., lo que les interesa es la nota; muchos ni los leen...
- No los entienden, demasiado vagos y generales...
- No son útiles para hacer mejor los trabajos futuros, faltan orientaciones específicas,
- Llegan demasiado tarde...
- El valor de un *feedback* bien intencionado puede quedar eclipsado por la **reacción emocional del alumno**, lo que para el profesor puede ser una buena orientación, el alumno lo puede recibir como una crítica personal ²

Los comentarios deben ser inteligibles y orientados a lo que tiene que hacer el alumno para mejorar su trabajo

Convertir la	Evaluación formativa integrada en la sumativa:
Es deprimente leer los estudios sobre lo que los alumnos hacen con el <i>feedback</i>.	Para muchos estudiantes el <i>feedback</i> parece tener poco o ningún impacto a pesar del tiempo y esfuerzo considerables que supone para el profesor.
Gibbs, G. and Simpson, C, (2004). Conditions under Which Assessment Supports Students' Learning. <i>Learning and Teaching in Higher Education</i> Issue 1, 2004-05, pp. 3-31. http://resources.glos.ac.uk/tli/lets/journals/lathe/index.cfm	Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. <i>Assessment & Evaluation in Higher Education</i> , Vol. 35, No. 5, 501-517.
Tanto esfuerzo... ¿Para qué?	Price, M.; Handley, K; Millar, J. and O'Donovan, B. (2010). Feedback: all that effort, but what is the effect? <i>Assessment & Evaluation in Higher Education</i> , Vol. 35, Issue 3, 277-289.



Convertir la evaluación en una oportunidad para aprender	Evaluación formativa integrada en la sumativa: procedimientos para <i>informar</i> a la clase (<i>feedback</i>) en exámenes, <i>trabajos para casa</i>, etc. <i>Además de las observaciones personales y la 'nota'</i>
Información previa	Antes del <i>feedback</i> → <i>feedforward</i>
Normas claras, prevenir fallos Informar sobre el criterios de evaluación	Diálogo con los alumnos
Preparar de antemano y entregar a los alumnos la clave o rúbrica utilizada en la corrección (trabajos, ensayos, prácticas, etc.)	Poner a disposición de los alumnos trabajos modelo
Intentar que trabajen bien desde el principio; evitar que se enteren al final sobre cómo deberían haber estudiado y trabajado	

Los alumnos encuentran más útil disponer de un modelo que de una rúbrica: los buenos trabajos les ilustran sobre el *estilo*, *lenguaje apropiado*, *estructura* y otros aspectos de la tarea que no es fácil plasmar en normas y criterios.

Hendry, G.D.; Bromberger, N. and Armstrong, S. (2011). Constructive guidance and feedback for learning: the usefulness of exemplars, marking sheets and different types of feedback in a first year law subject. *Assessment & Evaluation in Higher Education* Vol. 36, No. 1, 1-11

2.02. Evaluación formativa: el *feedback*

Convertir la evaluación en una oportunidad para aprender	Evaluación formativa integrada en la sumativa: procedimientos para informar a la clase (<i>feedback</i>) en exámenes, trabajos para casa , etc. <i>Además de las observaciones personales y la 'nota'</i>	<p>Información de retorno (<i>feedback</i>)</p> <p><i>De alguna manera el alumno deben recibir información sobre</i></p> <p>Problema: clases numerosas, poco tiempo disponible...</p> <p>Hay numerosas estrategias que se pueden experimentar...</p>	<p>Nivel de exigencia (criterios de evaluación)</p> <p>Dónde está, nivel actual comparado con nivel deseado</p> <p>Qué debe hacer para acortar la distancia</p>	<p>El <i>feedback tradicional</i> ha estado muy orientado al reconocimiento de aciertos y a la corrección de errores; ahora se insiste de manera más explícita en el <i>trabajo futuro</i> del alumno y en el desarrollo de sus habilidades.</p>
		<p>Nicol, D. and Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. <i>Studies in Higher Education</i>. Vol. 31, issue 2, 199-218.¹²</p>	<p>Lo que no podemos hacer con <i>cada uno</i> de nuestros alumnos, sí podemos hacerlo en clase, con <i>todos a la vez</i></p>	

Convertir la evaluación en una oportunidad para aprender	Procedimientos para informar a la clase (<i>feedback</i>) en exámenes, trabajos para casa, etc.	<p>Preparar un informe para toda la clase</p> <p><i>impresión general, fallos y aciertos generalizados, qué distingue a los mejores trabajos, qué 'volverá a salir' en un examen final, etc.</i></p>	<p>Medias significativamente mayores en exámenes finales cuando el <i>feedback</i> se da en forma de respuestas modelo que cuando se da un <i>feedback</i> con comentarios personalizados</p> <p>Huxham, Mark (2007). Fast and effective feedback: are model answers the answer? <i>Assessment & Evaluation in Higher Education</i>, Vol. 32, No. 6, pp. 601-611</p>
		<p>Entregar como '<i>feedback</i>' una respuesta modelo</p>	

Convertir la evaluación en una oportunidad para aprender	<p>Revisar en clase, pregunta por pregunta, los exámenes corregidos y devueltos; <i>hacer esta revisión cuanto antes</i></p>	<p>Bloxham, S. and Campbell, L. (2010). Generating dialogue in assessment feedback: exploring the use of interactive cover sheets. <i>Assessment & Evaluation in Higher Education</i> Vol. 35, No. 3, 291-300</p>
<p>Al corregir ir poniendo símbolos que remiten a comentarios o a orientaciones específicas que el profesor va escribiendo <i>sobre la marcha</i> en un documento distinto común para todos (se repiten errores y recomendaciones) (Ramsden, 1992)</p>		<p>Confirman la utilidad de esta práctica con alumnos de primer curso, pero también señalan que los alumnos pueden limitarse a preguntas superficiales o puramente formales</p>
<p>Los alumnos en la primera hoja de su trabajo (<i>interactive cover sheets</i>) identifican aspectos de su trabajo sobre los que <i>desean recibir comentarios del profesor</i> que responde a cada alumno en esa misma hoja</p>		
<p>Diálogo entre alumnos: Los alumnos en pequeños grupos pueden compartir el <i>feedback</i> recibido: <i>revisan, amplían, aclaran o matizan</i> los comentarios que el profesor ha puesto en sus trabajos</p>		

Convertir la evaluación en una oportunidad para aprender	Doble corrección: dar segundas oportunidades	<p>La práctica habitual de limitarse a comentar los trabajos ya calificados es como el diagnóstico del juez de instrucción sobre las causas del fallecimiento; se llega tarde para evitarlo (Unsworth y Kauter 2008).</p>	<p><i>El aprendizaje depende del conocimiento de los resultados en un tiempo y en una situación en el que este conocimiento puede ser utilizado para corregir los propios errores</i> (Yorke, 2003)</p>	<p>Ventajas adicionales:</p> <p>a) Los alumnos se clarifican entre sí normas y criterios, algunos entienden mejor las explicaciones de sus compañeros que las del profesor</p> <p>b) Al ir viendo ejemplos concretos de trabajos buenos y no tan buenos se potencia su capacidad de <i>autoevaluación</i>,</p> <p>c) Asumen unos con otros el rol de <i>asesores</i> que es una competencia importante en su futura vida profesional</p> <p>d) Este <i>diálogo académico</i> y esta <i>corrección mutua</i> puede convertirse en un hábito que los alumnos pueden llevar a otras situaciones</p>
<p>El tiempo y el esfuerzo utilizados habitualmente en la corrección y <i>feedback final</i> pueden estar mejor empleados en una primera corrección antes de entregar el trabajo definitivo</p>		<p><i>Puede ser preferible un trabajo corregido dos veces a dos trabajos</i></p>		<p>Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. <i>Assessment & Evaluation in Higher Education</i>, Vol. 35, No. 5, 501-517</p>

2.02. Evaluación formativa: el *feedback*

Características de los cursos mejor evaluados en Harvard en relación con la evaluación

Estos seminarios fueron la respuesta a la llamada del presidente Derek Bok (1986) para investigar y evaluar la misma universidad con el objetivo de

→ **estimular a los profesores a introducir innovaciones en la enseñanza,**

→ **ayudar a los alumnos en su aprendizaje**

→ **y prestigiar el rol docente**

¿Qué hacemos bien y qué no hacemos tan bien?

Y en consecuencia: ¿Qué conviene cambiar, reforzar ...?

- ▶ Reuniones mensuales de un grupo de profesores (78) durante varios años; se fueron integrando administradores, decanos ...
- ▶ Se organizaron pequeños proyectos de investigación sobre la docencia,
- ▶ Entrevistas en profundidad a 2000 alumnos, individualmente y durante dos o tres horas.

Light, Richard (1990). *The Harvard Assessment Seminars*. Cambridge, Mass: Harvard University (chapter 3, disponible en <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ffp0604.pdf>,

A mayor información sobre los propios errores y cómo mejorar el trabajo, **cabe subir el nivel de exigencia** con mejor aceptación por parte de los alumnos.

Los *Harvard Assessment Seminars* han tenido un gran impacto. Atención a los *objetivos* de estos seminarios (impulsados por el Presidente de la Universidad):

- *Introducir innovaciones en la enseñanza*
- *Ayudar a los alumnos en su aprendizaje*
- *Dar prestigio al rol docente.*

Características de los cursos mejor evaluados en Harvard en relación con la evaluación

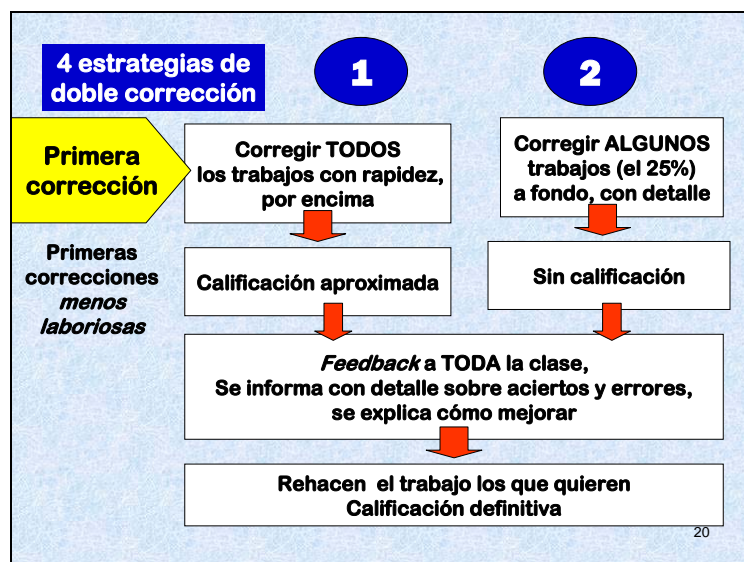
Las características de las clases mejor valoradas incluían gran exigencia, **pero** repletas de oportunidades para revisar y mejorar su trabajo antes de ser calificado y, por lo tanto, para aprender de sus errores en el proceso.

Light, Richard (1990). *The Harvard Assessment Seminars*. Cambridge, Mass: Harvard University, pp. 8-9 [entrevistas en profundidad, durante 2 o 3 horas, a 2000 alumnos]

(Citado por Bain en su investigación sobre profesores excelentes; Bain, Ken (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València).

“El *feedback* no es eficaz hasta que el alumno presenta un trabajo en el que las correcciones previas han sido entendidas y tenidas en cuenta” (*como cuando se aprende a conducir un automóvil*)

Taras, Maddalena (2002). Using Assessment for Learning and Learning from Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 27 Issue 6, p501-510



No se trata solamente de corregir y calificar sino de que los alumnos aprendan a trabajar bien

¿Muy complicado?
No podemos cambiar las cosas, si seguimos haciendo lo mismo de siempre. Einstein.

2.02. Evaluación formativa: el *feedback*

4 estrategias de doble corrección

3

Primera corrección: **Con una lista de cotejo** (o rúbrica) en la que se especifica exactamente qué se debe corregir

de una primera versión, borrador, etc.

Calificación provisional, puede mejorar

Un ejemplo

DESIGNING WRITING ASSIGNMENTS THAT PROMOTE THINKING

A workshop presentation at the annual AFACCT Conference January 16, 1998, by William Peirce © 1998 Association of Faculties for Advancement of Community College Teaching, <http://www.afacct.csmd.edu/>, *Seleccionado de* <http://academic.pg.cc.md.us/~wpeirce/MCCCTR/design.html#DESIGNING>

___ Initial Draft ___ Final Draft Grade: A B C D F

- ___ 1. You were not in class on the day this article was discussed.
- ___ 2. This article review does not represent **your own independent efforts**.
- ___ 3. You need to give a more adequate (that is, detailed, accurate, or complete) description of the main point or conclusion of the article.
- ___ 4. You need to give a more adequate (that is, detailed, accurate, or complete) description of the reasons the author presents in support of the main conclusion.
- ___ 5. You need to show more clearly how the reasons provide support for the main conclusion.
- ___ 6. If the author's intention is descriptive more than argumentative, you need to more clearly outline the major points of the article.
- ___ 7. You need to express the points of the article in your own words rather than using so many quotes and close paraphrases.
- ___ 8. You need to explain the significance of the article in relation to issues covered in other readings or in class discussions.

For the initial draft: This is well done and does not need to be rewritten as a final draft. Good work!

For the final rewrite: This is failed because it contains an average of 2 departures per page from standard language usage conventions. This includes such areas as spelling, sentence boundaries (fragments, run-ons), verb forms, pronouns, apostrophes, and sentences which make sense.

En este caso:

- ▶ Se supone que hay dos entregas del trabajo (*análisis de un artículo*), una provisional y otra definitiva (el objetivo es que todos terminen haciéndolo bien)
- ▶ Esta lista se refiere a la primera entrega provisional, es un listado de fallos frecuentes.
- ▶ Buena alternativa a una información más personal (que puede llevar mucho tiempo, y tampoco se excluye).
- ▶ Se presta a dar una buena información a toda la clase.
- ▶ Nivel de exigencia: en ese caso dos fallos *formales* por página (ortografía, puntuación, sintaxis, etc.) implica suspenso, independientemente de la calidad de lo escrito

4 estrategias de doble corrección

4

Primera corrección:

Ventajas adicionales:

- Entienden mejor **normas y criterios**
- **Mejoran** sus trabajos
- Se potencia su capacidad de *autoevaluación*,
- Asumen el rol de *asesores* (**competencia importante** en su futura vida profesional)

Doble corrección incorporando a los mismos alumnos

La primera revisión y corrección la hacen los mismos alumnos, sin una corrección previa del profesor (Nicol, 2010)

En grupos pequeños, fuera de clase o en la misma clase en tiempos estructurados por el profesor

- Se puede experimentar con diversas formas de *feedback* y de dobles correcciones.
- Las innovaciones se pueden evaluar en función de los resultados de aprendizaje y de las opiniones de los mismos alumnos.
- Investigar aprovechando nuestra misma tarea docente.