

ELT + V

**CAPACITAR A LOS PROFESORES DE IDIOMAS,
INCLUIDOS LOS VOLUNTARIOS NO
ESPECIALIZADOS**

Número de proyecto 2020-1-UK01-KA204-078807



Módulo 5: Evaluación para el Aprendizaje

El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye una aprobación del contenido, el cual refleja únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en la misma.

With the support of the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Tabla de contenidos

MÓDULO 5	3
<i>Introducción General</i>	3
1. <i>La evaluación para el aprendizaje en las clases diarias</i>	3
2. <i>El uso formativo de la evaluación sumativa</i>	5
3. <i>Lecciones dirigidas por objetivos</i>	7
4. <i>Preguntas efectivas</i>	10
5. <i>Feedback</i>	16
6. <i>Evaluación entre alumnos y autoevaluación</i>	18
<i>Conclusión</i>	20
<i>Anexo 5.1. Empezando</i>	21
<i>Anexo 5.2. Reflexión sobre la diferencia entre la evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje</i>	23
<i>Annex 5.3. Características principales del AfL – trabajo en pareja</i>	24
<i>Anexo 5.4. ¿Qué estrategias utilizas ya?</i>	25
<i>Anexo 5.5. ¿Qué nos dicen los estudios?</i>	28
<i>Anexo 5.6. ¿Cómo puede contribuir la evaluación del aprendizaje a la evaluación para el aprendizaje?</i>	30
<i>Anexo 5.7. Identificar los objetivos de aprendizaje</i>	32
<i>Anexo 5.8. Las preguntas: una autorevisión</i>	33
<i>Anexo 5.9. Trabajo en el aula: cómo ponerlo en práctica</i>	34
<i>Anexo 5.10. Reflexión sobre la taxonomía de Bloom</i>	36
<i>Anexo 5.11. Resumen de los estudios sobre las preguntas</i>	37
<i>Anexo 5.12. Ejemplos de feedback verbal</i>	41
<i>Annex 5.13. Reflexión sobre el impacto del feedback verbal</i>	43
<i>Anexo 5.14. Cómo dar un feedback por escrito efectivo</i>	44
<i>Anexo 5.15. Cómo desarrollar un feedback constructivo por escrito</i>	45
<i>Anexo 5.16. Cómo desarrollar un lenguaje para la evaluación entre compañeros</i>	46

MÓDULO 5

Introducción General

La evaluación para el aprendizaje (AfL, por sus siglas en inglés) se define como «el proceso de búsqueda e interpretación de indicios para que los alumnos y sus profesores decidan en qué punto del aprendizaje se encuentran los alumnos, hacia dónde hay que orientarlos y cuál es la mejor manera para conseguirlo». El AfL alcanza las bases de una buena enseñanza de la siguiente manera:

- Ayudando a los profesores a ayudar a los alumnos a dar los próximos pasos en el aprendizaje.
- Ayudando a los alumnos a ayudarse mutuamente a dar los próximos pasos en el aprendizaje.
- Ayudando a los alumnos a ayudarse a sí mismos a dar los próximos pasos en el aprendizaje.

Podrás identificar las características clave de la evaluación para el aprendizaje dentro de una buena enseñanza y aprendizaje; y sabrás identificar y utilizar estrategias para mejorar la evaluación para el aprendizaje.



ANEXO 5.1.

Empezando

1. La evaluación para el aprendizaje en las clases diarias

La evaluación Formativa/ Evaluación para el Aprendizaje es:

- Se integra en una visión de la enseñanza y el aprendizaje de la que es parte esencial. La evaluación para el aprendizaje no es algo extra o forzado que se tenga que hacer. El aprendizaje de los alumnos es el objetivo principal de los centros y la evaluación para el aprendizaje busca proporcionar a los alumnos las capacidades y estrategias para dar los próximos pasos en el aprendizaje.
- Implica compartir los objetivos de aprendizaje con los alumnos. Si los alumnos entienden los propósitos principales de su aprendizaje y lo que quieren conseguir con ello, es más probable que entiendan lo que tienen que hacer para conseguirlo.
- Tiene como objetivo ayudar a los alumnos a conocer y distinguir los estándares a los que aspiran. Los alumnos deben tener claro qué aspectos tienen que superar para progresar. Deben tener acceso a los criterios que se utilizarán para evaluar esto, y se les debe mostrar ejemplos o modelos en los que otros alumnos hayan conseguido buenos resultados.
- Involucra a los alumnos en la autoevaluación y en la de sus compañeros. Por último, los alumnos deben ser responsables de su propio aprendizaje; tú no puedes hacer eso por ellos. Por lo tanto, los alumnos deben participar activamente en el proceso y hay que animarlos a que vean por sí mismos cómo han progresado en su



ANEXO 5.2.

Diferencia entre la evaluación *del* aprendizaje y la evaluación *para* el aprendizaje



ANEXO 5.3.

Características principales del AfL para la buena enseñanza y aprendizaje

aprendizaje y qué necesitan hacer para mejorar. Hay que animar a los alumnos a evaluar su trabajo de forma crítica y constructiva.

- Proporciona *feedback*, lo que lleva a los alumnos a identificar sus próximos pasos y cómo darlos. El *feedback* debe referirse a las cualidades del trabajo con consejos específicos sobre lo que hay que hacer para mejorar. Hay que dar a los alumnos el tiempo necesario para que sigan los consejos y tomen decisiones respecto a su trabajo, en lugar de ser receptores pasivos de tus valoraciones.
- Implica que tanto el profesor como el alumno revisen y reflexionen sobre los datos de la evaluación (información). Los alumnos deben tener la oportunidad de comunicar su conocimiento evolutivo y de actuar en función del *feedback* que reciban.
- Se basa en la confianza de que todos los alumnos pueden mejorar. Un *feedback* deficiente puede llevar a los alumnos a creer que carecen de habilidades y que no son capaces de aprender. Los alumnos sólo se esforzarán en una tarea si creen que pueden lograr algo. La expectativa en el aula debe ser que cada alumno pueda progresar en el aprendizaje.



ANEXO 5.4.

¿Qué estrategias utilizas ya?



ANEXO 5.5.

¿Qué nos sugieren los estudios?

MÁS INFORMACIÓN

Para más información sobre la evaluación del aprendizaje:

Assessment Reform Group (1999) *Assessment for learning: beyond the black box*. University of Cambridge, Faculty of Education. ISBN: 0856030422.

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes: ¿es realmente tan complicada?

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes: ¿es realmente tan complicada? - RDU UNAM

2. El uso formativo de la evaluación sumativa

La evaluación del aprendizaje o evaluación sumativa suele llevarse a cabo periódicamente, por ejemplo, al final de una unidad o trimestre, un año o un curso. Este tipo de evaluación se realiza para valorar el rendimiento de un alumno. Las conclusiones suelen presentarse en forma de calificaciones, niveles o notas. Éstas pueden establecerse junto a una serie de normas para que el alumno, o el profesor, puedan evaluar su propio rendimiento en comparación con el de los demás.

Entenderás cómo la evaluación del aprendizaje puede contribuir a que aprendas mejor y con más rapidez. También comprenderás cómo puede motivar a los alumnos a responsabilizarse más de su propio aprendizaje al implicarlos a fijar sus propios objetivos individuales.

La evaluación del aprendizaje o evaluación sumativa suele llevarse a cabo periódicamente, por ejemplo, al final de una unidad o trimestre, un año o un curso. Este tipo de evaluación se realiza para valorar el rendimiento de un alumno.

Las conclusiones suelen presentarse en forma de calificaciones, niveles o notas. Éstas pueden establecerse junto a una serie de normas para que el alumno, o el profesor, puedan evaluar su propio rendimiento en comparación con el de los demás.

La evaluación se convierte en formativa cuando los datos de la evaluación se utilizan para adaptar la enseñanza a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Las evaluaciones en sí no son necesariamente formativas o sumativas; lo importante es el proceso y la manera en que se utiliza la formación. Así, un examen de final de unidad, donde el alumno recibe una puntuación, se consideraría una evaluación del aprendizaje solo si ese fuera el final del proceso. Si, por el contrario, los resultados de ese examen se utilizan con fines diagnósticos para informar sobre los próximos pasos que debe dar el alumno, y esta información se tiene en cuenta para planificar la siguiente clase; de esta manera, se podría considerar como evaluación para el aprendizaje.

Los datos sugieren que las evaluaciones periódicas en el aula, y el uso de esta información de evaluación para ajustar la enseñanza y el aprendizaje, tendrán un impacto positivo en los estándares, sobre todo cuando se combinan con enfoques que ofrecen un *feedback* formativo útil y ejemplos de los siguientes pasos en el aprendizaje. Al compartir las expectativas y los objetivos con los



ANEXO 5.6.

¿Cómo puede contribuir la evaluación del aprendizaje a la evaluación para el aprendizaje?



alumnos, la evaluación del aprendizaje puede contribuir a la evaluación para el aprendizaje. Por ejemplo, se puede dar a los alumnos la oportunidad de:

- Calificar, moderar y revisar los exámenes.
- Revisar su rendimiento con respecto a los criterios del examen y establecer objetivos personales.
- Diseñar las futuras preguntas del examen y los esquemas de calificación que lo acompañan.
- Debatir el significado de los criterios del curso en la práctica.

Podrías:

- Realizar un análisis a nivel de preguntas para identificar qué áreas del curso les resultan difíciles a los alumnos y compartirlo con la clase.
- Proporcionar a los alumnos un modelo de ejemplo de examen creado por ti.

3. Lecciones dirigidas por objetivos

Una característica importante de la evaluación para el aprendizaje es compartir con los alumnos tanto los objetivos de aprendizaje como los resultados de aprendizaje que se esperan de forma clara y explícita. Hay que dejar claro que el objetivo de aprendizaje es lo que se espera que aprendan los alumnos, y que los resultados de aprendizaje definen cómo los alumnos pueden demostrar sus logros. Pensar en los objetivos de aprendizaje y en los resultados esperados antes de la clase es la clave del éxito para la planificación de la misma. La naturaleza de los objetivos determinará el enfoque (o modelo) de enseñanza que utilices, así como las estrategias y técnicas que emplearás para garantizar que el aprendizaje sea eficaz y eficiente. Algunos estudios muestran que, muy a menudo, los alumnos tienen una buena comprensión superficial de las tareas individuales, pero poco entendimiento del propósito de la tarea y, en definitiva, de lo que se les pide que aprendan. Compartir los objetivos de aprendizaje con los alumnos les ayuda a reconocer lo que intentan aprender y por qué (consulta también el módulo sobre objetivos de aprendizaje).

Entenderás el propósito y la importancia de los objetivos y resultados del aprendizaje, y desarrollarás estrategias para compartirlas con los alumnos.

Objetivos de aprendizaje

Los objetivos de aprendizaje se pueden clasificar en diferentes tipos, y se pueden utilizar fórmulas comunes para compartirlas con los alumnos. Por ejemplo, al final de cada tema tema podrás:

- Saber que ... (conocimiento: información objetiva, como nombres de personas o material, lugares, símbolos, fórmulas, etc.).
- Entender cómo/por qué ... (comprensión: conceptos, razones, efectos, principios, procesos, etc.).
- Desarrollar/ser capaz de ... (competencias: utilizar conocimientos, aplicar técnicas, analizar información, etc.).
- Desarrollar/ser consciente de ... (actitudes y valores: empatía, cuidado, sensibilidad hacia los temas sociales, sentimientos, cuestiones morales, etc.).
- Explorar y perfeccionar estrategias para ... (crear, diseñar, formular hipótesis, explorar alternativas).

Una vez aclarado el objetivo, sería conveniente hacer una breve descripción de lo que ocurrirá durante la clase. Los alumnos también deben saber y reconocer el nivel al que aspiran. Es esencial que tengas claras tus expectativas y las comuniques a los alumnos. Cuando el objetivo de aprendizaje se hace explícito, también debe quedar claro cómo deben ser los resultados de aprendizaje de una tarea o una serie de éstas.

Consulta la diapositiva de PowerPoint nº 7: Cómo aclarar los objetivos.



ANEXO 5.7.

Identificar los objetivos
de aprendizaje

Resultados de aprendizaje

El resultado del aprendizaje especificará lo que se espera del alumno como resultado de una tarea o una unidad dentro de ese mismo tema. Explicará los criterios para el éxito. Esto puede lograrse de varias maneras, por ejemplo:

1. Mediante el uso de frases como:
 - Lo que estoy buscando es ...
 - Lo que espero de todos es
 - Para tener éxito, tienes que ...

El lenguaje utilizado para describir los resultados del aprendizaje está relacionado con el producto, por ejemplo: ser capaz de ... describir ... comparar ... explicar ... generalizar ... crear. Estos criterios pueden escribirse y presentarse a los alumnos para que los tengan en cuenta durante la clase.

2. Mediante preguntas que expliquen lo que se espera:
 - Para producir un buen ... ¿qué crees que tendrás que hacer?
 - ¿Cómo te asegurarás de que ...?
 - ¿Qué sabemos ya que te ayudará a ...?
 - ¿Qué entendemos por creatividad?
3. Mediante la observación de ejemplos de trabajos de los alumnos y el debate sobre qué características cumplen los criterios y por qué.

Ayudar a los alumnos a reconocer los estándares a los que aspiran

A veces, compartir los resultados del aprendizaje al comienzo de una tarea no es suficiente, y puede haber ocasiones en las que sea necesario dedicar más tiempo a ayudar a los alumnos a entender lo que deben hacer para alcanzar un objetivo concreto. Los datos algunas investigaciones indican que este es un tiempo bien invertido. Los alumnos necesitan:

- Que se les enseñe cómo es un buen trabajo.
- Que se les explique por qué se considera «bueno» y qué características específicas han contribuido a esa valoración.
- Que se les den algunas sugerencias sobre lo que se tiene que hacer, o que incluir, para alcanzar un estándar similar.
- Que se les diga lo que tienen que hacer para pasar a la siguiente fase de su aprendizaje.

A continuación, se indican algunas formas de cómo esto se puede conseguir:

- La modelación es especialmente útil para introducir una nueva competencia, procedimiento o convención (como un tipo de texto).
- La demostración y el debate de buenos y malos ejemplos es útil para una amplia gama de material, como artefactos, textos, diseños, escritos, diagramas y nuevos comportamientos.
- El debate dirigido por el profesor con respecto a los criterios es útil para evaluar un trabajo y demostrar que algunos aspectos se ajustan a los criterios y otros no. Esto ayuda a los alumnos a empezar a entender qué cualidades se buscan. La explicación de los criterios de calificación a los alumnos también puede ayudar en este caso.



- La autoevaluación y la evaluación entre alumnos respecto a los criterios pueden utilizarse para una amplia gama de material y tienen muchas ventajas.

Estas actividades suelen utilizarse cuando se reconoce que los alumnos no están rindiendo todo lo que podrían. Son ejemplos de cómo la evaluación informa a la enseñanza: en lugar de continuar sin más, la enseñanza tiene en cuenta el trabajo previo y cambia de dirección para responder a una necesidad.

Consulta la diapositiva de PowerPoint nº 8 ¿Qué es bueno? Y la diapositiva PowerPoint nº 9 ¿Por qué es mejor?

4. Preguntas efectivas

La interacción entre el profesor y los alumnos es la parte más importante de la clase. Ya sea para ayudar a los alumnos a adquirir competencias básicas o una mejor comprensión para resolver problemas, o para que se adentren en el pensamiento de orden superior como la evaluación, las preguntas son fundamentales. Por supuesto, las preguntas las pueden hacer tanto los alumnos como el profesor: son herramientas esenciales tanto para la enseñanza como para el aprendizaje.

Desarrollarás la capacidad de formular preguntas efectivas para involucrar a los alumnos y obtener sus respuestas.

¿Qué son las preguntas efectivas?

Las preguntas son fundamentales para una buena enseñanza y aprendizaje. Cuando las preguntas efectivas son una parte importante de las clases, los alumnos tienen más probabilidades de:

- Desarrollar una comprensión más completa de una idea porque han intentado explicarla ellos mismos.
- Tener claras las cuestiones clave de una lección.
- Recordar fácilmente los conocimientos existentes.
- Ser capaces de relacionar las ideas de la lección con sus conocimientos previos.
- Abordar los problemas a un nivel profundo y ser capaz de ampliar sus pensamientos.
- Comprometerse fácilmente con una tarea porque tienen claro lo que se espera de ellos.
- Desarrollar su independencia en la forma de aprender y pensar.

Para ti, preguntar es una aptitud clave que cualquiera puede aprender a utilizar bien. Del mismo modo, también se pueden aprender formas de ayudar a los alumnos a desarrollar su propia capacidad para plantear y formular preguntas. Plantear preguntas y saber cuál es la pregunta adecuada es una importante competencia de aprendizaje que hay que enseñar a los alumnos.

Los estudios indican que los profesores más efectivos utilizan un mayor número de preguntas abiertas que los menos efectivos. La combinación de preguntas abiertas y cerradas dependerá, por supuesto, de lo que se esté enseñando y de los objetivos de la lección. Sin embargo, los profesores que no hacen preguntas abiertas en una clase pueden estar proporcionando retos cognitivos insuficientes a los alumnos.

La formulación de preguntas son una de las áreas de la enseñanza y el aprendizaje que más se han investigado. Esto se debe a su importancia fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los estudios se dividen en tres grandes categorías:

- ¿Qué son las preguntas efectivas?
- ¿Cómo las preguntas atraen a los alumnos y estimulan respuestas?
- ¿Cómo las preguntas desarrollan las capacidades cognitivas de los alumnos?



ANEXO 5.8.

Las preguntas: una
autorevisión

Consulta la diapositiva de PowerPoint nº 10 ¿Qué es una buena pregunta? Y la Diapositiva PowerPoint nº 11 Abierta vs. Cerrada

¿Cómo las preguntas atraen a los alumnos y estimulan respuestas?

Las preguntas son efectivas cuando permiten a los alumnos participar en el proceso de aprendizaje mediante la formulación activa de respuestas. Los estudios sugieren que las clases en las que las preguntas son efectivas suelen tener las siguientes características:

- Las preguntas están planificadas y estrechamente vinculadas a los objetivos de la lección.
- El aprendizaje de las destrezas básicas se ve favorecido por las preguntas frecuentes que siguen a la presentación de nuevos contenidos divididos en pequeños apartados. Cada apartado debe ir seguido de una práctica guiada que ofrezca a los alumnos la oportunidad de consolidar lo aprendido y que permita evaluar la comprensión.
- Las preguntas cerradas se utilizan para comprobar la comprensión y la memoria.
- Las preguntas abiertas predominan.
- Las secuencias de preguntas se planifican de manera que el nivel cognitivo aumente a medida que las preguntas avanzan. Esto garantiza que los alumnos se vean guiados a responder a preguntas que exigen competencias de pensamiento de orden cada vez más elevado, pero que son apoyados en el camino por preguntas que exigen competencias de pensamiento menos sofisticadas.
- Los alumnos tienen la oportunidad de formular sus propias preguntas y buscar sus propias respuestas. Se les anima a que se den un feedback mutuamente.
- El ambiente de la clase es tal que los alumnos se sienten lo suficientemente seguros como para arriesgarse, ser indecisos y cometer errores.

Los estudios destacan la importancia de utilizar preguntas abiertas y de alto nivel para desarrollar las competencias de pensamiento de orden superior de los alumnos. Está claro que debe haber un equilibrio entre las preguntas abiertas y las cerradas, en función del tema y los objetivos de la clase. Una pregunta cerrada, como «¿cuál es la siguiente frase en la conversación?», puede ampliarse con una pregunta de seguimiento, como «¿cómo lo has averiguado?».

En general, los estudios muestran que los profesores efectivos utilizan un mayor número de preguntas de orden superior y preguntas abiertas que los profesores menos efectivos. Sin embargo, los estudios también demuestran que la mayoría de las preguntas que formulan tanto los profesores efectivos como los menos efectivos son de orden inferior y cerradas. Se calcula que entre el 70 y el 80 % de las preguntas centradas en el aprendizaje requieren una simple respuesta factual, mientras que solo entre el 20 y el 30 % llevan a los alumnos a explicar, aclarar, ampliar, generalizar o deducir. En otras palabras, solo una minoría de las preguntas exige que los alumnos utilicen competencias de pensamiento de orden superior.

¿Cómo las preguntas desarrollan las capacidades cognitivas de los alumnos?

No importa lo buenas y bien estructuradas que estén tus preguntas si tus alumnos no responden. Esto puede ser un problema para los alumnos tímidos o para los de mayor edad que no están acostumbrados a una enseñanza muy interactiva. También puede ser un problema para los alumnos que no están muy comprometidos con el aprendizaje. Los estudios identifican varias estrategias útiles para fomentar la respuesta del alumno. La respuesta del alumno mejora cuando:

- Existe un ambiente en el aula en el que los alumnos se sienten seguros y saben que no serán criticados o ridiculizados si dan una respuesta incorrecta.
- Se proporcionan indicaciones para dar confianza a los alumnos para que intenten responder.
- Se proporciona un «tiempo de espera» antes de que se requiera una respuesta. Los estudios sugieren que tres segundos es lo adecuado para la mayoría de las preguntas, con la excepción de que las preguntas más complejas pueden necesitar un tiempo de espera más largo.

Las preguntas de nivel inferior suelen exigir respuestas objetivas y descriptivas que son relativamente fáciles de dar. Las preguntas de nivel superior requieren un razonamiento más sofisticado por parte de los alumnos; son más complejas y difíciles de responder. Las preguntas de nivel superior son fundamentales para el desarrollo cognitivo de los alumnos, y los datos de los estudios sugieren que los niveles de rendimiento de los alumnos pueden aumentar con el acceso regular al pensamiento de orden superior.

A la hora de planificar las preguntas de nivel superior, te resultará útil utilizar la taxonomía de objetivos educativos de Bloom para ayudarte a estructurar las preguntas que requerirán un pensamiento de nivel superior. La taxonomía de Bloom es una clasificación de los niveles de comportamiento intelectual importantes en el aprendizaje. La taxonomía clasifica el aprendizaje cognitivo en seis niveles de complejidad y abstracción:

1. Conocimiento – los alumnos deben: describir, identificar, recordar.
2. Comprensión – los alumnos deben: traducir, repasar, informar y replantear.
3. Aplicación – los alumnos deben: interpretar, predecir, enseñar cómo, resolver, probar en un nuevo contexto.
4. Análisis – los alumnos deben: explicar, deducir, analizar, cuestionar, probar, criticar.
5. Síntesis – los alumnos deben: diseñar, crear, ordenar, organizar y construir.
6. Evaluación – los alumnos deben: valorar, comparar y contrastar, apreciar, argumentar, elegir.

Bloom estudió miles de preguntas que los profesores planteaban habitualmente y las clasificó. Su investigación, y la de otros, sugiere que la mayoría de las preguntas centradas en el aprendizaje que se plantean en las aulas pertenecen a las dos primeras categorías, y que son pocas las que entran en las otras categorías que se relacionan con las habilidades de pensamiento de orden superior.



Los estudios sobre las preguntas han proporcionado algunas indicaciones claras sobre los aspectos que funcionan. Éstas pueden servir de base para mejorar la práctica en el aula. Un problema muy común identificado por los estudios es que a menudo los alumnos no disponen de suficiente «tiempo de espera» para pensar en una respuesta; otro es que los profesores tienden a hacer demasiadas preguntas del mismo tipo. Al final de esta unidad, hay un resumen del estudio sobre las preguntas.

Consulta la diapositiva nº 12 de PowerPoint Buenas preguntas base

La finalidad de las preguntas

Los profesores hacen preguntas por varias razones, las más comunes son:

- Para interesar, involucrar y estimular a los alumnos.
- Para comprobar los conocimientos previos y la comprensión.
- Para estimular la memoria; y movilizar los conocimientos y la experiencia existentes para crear una nueva comprensión y un nuevo significado.
- Para centrar el pensamiento de los alumnos en conceptos y cuestiones clave.
- Para ayudar a los alumnos a ampliar su reflexión desde lo concreto y objetivo hasta lo analítico y evaluativo.
- Para que los alumnos establezcan progresivamente los conocimientos clave a través de una secuencia planificada.
- Para fomentar el razonamiento, la resolución de problemas, la evaluación y el planteamiento de hipótesis.
- Para promover la reflexión de los alumnos respecto a la manera en que han aprendido.

El tipo de pregunta que se haga dependerá del motivo por el que se pregunte. Las preguntas suelen denominarse «abiertas» o «cerradas».

Las preguntas cerradas, que tienen una respuesta clara, son útiles para comprobar que se ha entendido durante las explicaciones y en las sesiones de repaso. Si quieres comprobar lo que recuerdan, es probable que hagas una pregunta cerrada, por ejemplo: «¿cuál es la referencia de la cuadrícula de Great Malvern?» o «¿cómo llamamos a este tipo de texto?».

Por otro lado, si quiere ayudar a los alumnos a desarrollar sus capacidades de pensamiento de orden superior, tendrás que formular preguntas más abiertas que permitan a los alumnos dar una variedad de respuestas aceptables. Durante los debates en clase y sesiones informativas, resulta útil plantear preguntas abiertas, como, por ejemplo: «¿cuál de estas cuatro fuentes fue más útil para esta investigación?», «teniendo en cuenta todos los argumentos contradictorios, ¿dónde construirías el nuevo hipermercado?» y «¿qué crees que podría afectar al tamaño de la corriente en este circuito?».

Tácticas en el aula para preguntas efectivas

Sondeo: Cuando los alumnos responden a una pregunta, los sondeos son útiles para buscar más información, aclarar las respuestas o hacer que los alumnos profundicen en sus respuestas. Preguntas como «¿puedes decirme algo más sobre eso?» o «¿cuál crees que sería el siguiente paso?» son sondas que pueden hacer evolucionar el pensamiento de los alumnos.



ANEXO 5.9.

Trabajo en el aula: cómo ponerlo en práctica



Decir a los alumnos la gran pregunta con antelación: Esto ayuda a reforzar las ideas y los conceptos principales y da a los alumnos tiempo para prepararse para la pregunta mientras trabajan en la lección. También puedes proporcionar señales para ayudar a los alumnos a reconocer la variedad de respuestas posibles a la pregunta que se les plantea y ayudarles a decidir la más adecuada.

Introducir el tiempo de espera: Los estudios sugieren que, si el profesor espera unos tres segundos, tanto antes de que un alumno responda a una pregunta como antes de hablar después de la respuesta, se obtienen beneficios importantes en el aula. Es probable que:

- Se fomenten respuestas más largas.
- Se fomenten un mayor número y variedad de respuestas.
- Se fomente más la confianza y la «toma de riesgos».
- Se anime a los alumnos a hacer preguntas también.

Dejar tiempo para colaborar antes de responder: Pedir a los alumnos por parejas que reflexionen sobre la pregunta durante un tiempo determinado antes de buscar respuestas conduce a respuestas más reflexionadas y consideradas. También puedes estimular el interés de los alumnos al darles un contexto muy inmediato para su trabajo.

Poner un requisito mínimo para la respuesta: Decir algo como «no respondías a esto en menos de 15 palabras» empezará a generar respuestas más largas.

Consulta la diapositiva de PowerPoint nº 21 Articular y después responder

Planificar secuencias de preguntas para favorecer la reflexión

Si vas a utilizar preguntas para mejorar qué y cómo aprenden los alumnos, tienes que ser capaz de formular diferentes tipos de preguntas: tanto las cerradas, del tipo productivo, como las abiertas, del tipo procesual. Cuando empieces a planificar de esta manera, es una buena idea anotar las principales preguntas que utilizarás en una sesión. Las preguntas que planifiques deberán estar en secuencias de dificultad progresiva. Además, tendrás que plantear preguntas de distinto grado de complejidad cognitiva para desafiar a los alumnos y ayudarles a desarrollar su pensamiento. Deberás tener en cuenta los objetivos de la clase para asegurarte de que este reto está integrado y de que las preguntas que planees están estrechamente relacionadas con los objetivos.

La taxonomía de Bloom (resumen del estudio sobre las preguntas nº 1) es muy útil tanto para planificar los objetivos como para planificar preguntas cada vez más exigentes. La taxonomía clasifica los objetivos educativos en grupos según el nivel de complejidad cognitiva que implican y el tipo de pensamiento necesario para alcanzarlos.

Bloom asumió que los objetivos podían clasificarse en una secuencia jerárquica, desde el conocimiento (el objetivo menos complejo) hasta la evaluación (el más complejo y el que exige un pensamiento de orden superior).

En resumen, la taxonomía de Bloom sugiere que las personas necesitan primero adquirir conocimientos antes de poder entenderlos. Tienen que ser capaces de entender el contenido antes de poder aplicarlo en diferentes contextos. Tienen que ser capaces de aplicar los conocimientos antes de poder analizarlos, cuestionarlos o deducirlos. Sólo cuando lo hayan hecho podrán combinar distintos tipos de conocimientos para crear otros nuevos. Por último, cuando una persona puede combinar los conocimientos de este modo, es capaz de evaluar.

Pasar de una etapa a otra exige un pensamiento cada vez más complejo por parte del alumno.

Puedes utilizar los pasos de la taxonomía para ayudar a planificar los objetivos de las lecciones a lo largo de un período para garantizar que las lecciones planteen exigencias cognitivas cada vez más exigentes a los alumnos. También puedes utilizarlos para planificar las secuencias de preguntas de una lección. Al secuenciar las preguntas de esta manera, puedes ayudar a los alumnos a profundizar en su comprensión, a desarrollar sus capacidades de razonamiento y a convertirse en alumnos más efectivos.

Por último, puedes animar a los alumnos a crear sus propias preguntas. Una tabla KWL (Know, Want, Learn; en español: Saber, Querer, Aprender) es una forma útil de que los alumnos identifiquen lo que ya saben, generen preguntas y anoten las respuestas.



[ANEXO 5.10.](#)

Reflexión sobre la
taxonomía de Bloom



[ANEXO 5.11.](#)

Resumen de los estudios
sobre las preguntas

MÁS INFORMACIÓN

Para más información sobre Cómo las preguntas atraen a los alumnos y promueven las respuestas:

Borich 1996; Muijs and Reynolds 2001; Morgan and Saxton 1994; Wragg and Brown 2001

Para más información sobre Cómo las preguntas desarrollan las capacidades cognitivas de los alumnos

Borich 1996; Muijs and Reynolds 2001; Morgan and Saxton 1994; Wragg and Brown 2001; Rowe 1986; Black and Harrison 2001; Black et al. 2002; Bloom and Krathwohl 1956

Godoy, M. Las preguntas de docentes como estrategia para el desarrollo de habilidades cognitivas de los estudiantes en la asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales. FORO EDUCACIONAL Nº 24, 2015 • ISSN 0718-0772 • pp. 57-76

5. Feedback

Los alumnos necesitan información y orientación para planificar los próximos pasos de su aprendizaje. El *feedback* verbal y por escrito está estrechamente relacionado y ofrece a los profesores/voluntarios la oportunidad de identificar los puntos fuertes de los alumnos y dar consejos claros y constructivos sobre las áreas que necesitan mejorar. Es esencial que haya un ambiente de apoyo en el aula para que los alumnos se sientan seguros para arriesgarse, por ejemplo, al dar respuestas especulativas a preguntas difíciles. Una vez que la enseñanza proporcione de forma habitual un buen *feedback* verbal, será posible proporcionar un *feedback* por escrito más informativo y selectivo.

Reconocerás el impacto del *feedback* efectivo en los alumnos y desarrollarás estrategias para dar *feedback* efectivo.

Feedback verbal

El *feedback* verbal es una gran herramienta para impulsar a los alumnos y será la forma más regular e interactiva de *feedback*. Es directa (dirigida a individuos o grupos), pero también indirecta (otros escuchan y reflexionan sobre lo que se ha dicho). Los principales objetivos de los distintos tipos de *feedback* son los siguientes:

- Reconocer lo que los alumnos han aprendido y animarlos a reflexionar y profundizar en su aprendizaje.
- Reconocer que los alumnos necesitan tiempo para reflexionar sobre su aprendizaje.
- Animar a los alumnos a plantear más preguntas para aclarar o desarrollar su propio pensamiento o el de los demás
- Animar a los alumnos a dar los próximos pasos.

Tus comentarios deben ser siempre positivos (hay que reconocer los esfuerzos y los logros de los alumnos hasta el momento, y también deben ser evolutivos) para ofrecer detalles específicos sobre las formas de avanzar.

Consulta la diapositiva nº 22 del Sándwich de *feedback*

Feedback por escrito

Aunque la mayoría de los profesores/voluntarios califican el trabajo de los alumnos con regularidad y registran las notas, esta información no siempre se utiliza de forma constructiva para informar sobre la enseñanza y el aprendizaje futuros. Deberás proporcionar a los alumnos *feedback* por escrito para que reconozcan sus próximos pasos en el aprendizaje y cómo darlos.

Para que el *feedback* por escrito sea constructivo, los alumnos deben tener claro lo que se espera de ellos. Los objetivos y los resultados del aprendizaje deben ser el punto de referencia para tu *feedback* por escrito y deben ser compartidos y aclarados a los alumnos antes de empezar una tarea. Es importante considerar cómo se puede dar un *feedback* rápido y regular que anime a los alumnos a pensar en su trabajo y en la tarea.

Consulta la diapositiva de PowerPoint nº 23 Marcar sólo los comentarios Y la diapositiva de PowerPoint nº 24 Seguimiento de los comentarios

El *feedback* debe fomentar el aprendizaje e involucrar a los alumnos en una conversación sobre su trabajo, en lugar de permitirles hacer comparaciones con otros alumnos. Los estudios sugieren que hay efectos negativos cuando la cultura



ANEXO 5.12.

Ejemplos de *feedback* verbal



ANEXO 5.13.

Reflexión sobre el impacto del *feedback* verbal



ANEXO 5.14.

Cómo dar un *feedback* por escrito efectivo



ANEXO 5.15.

Cómo desarrollar un *feedback* constructivo por escrito



del aula se centra en las recompensas, las calificaciones o las notas. A veces, los alumnos evitan las tareas difíciles o más desafiantes porque se arriesgan a fracasar o a obtener notas bajas. La comparación con las notas de otros alumnos suele provocar una bajada de autoestima y falta de confianza en sus capacidades. Los alumnos a veces pierden el tiempo intentando interpretar el significado de las notas y calificaciones en lugar de pensar en cómo mejorar su trabajo.

Es posible que te parezca que dar tu opinión de esta forma puede llevarte mucho tiempo. No tiene por qué ser así. Si tienes claros los criterios de éxito antes de asignar un trabajo, esto puede acelerar mucho el proceso de calificación y también puede proporcionarte los comentarios más probables. Sea cual sea el método que utilices, es muy importante dar a los alumnos la oportunidad de responder. En algunos casos, esto puede implicar rehacer el borrador o considerar lo que hay que tener en cuenta para el siguiente trabajo que sea similar.

6. Evaluación entre alumnos y autoevaluación

Los alumnos tienden a progresar más rápidamente en su aprendizaje si entienden qué es lo que se proponen (el resultado de aprendizaje previsto) y pueden evaluar lo que tienen que hacer para conseguirlo. La evaluación entre alumnos y la autoevaluación son mucho más que la simple calificación de su propio trabajo o de la de los demás. Para mejorar el aprendizaje, la evaluación debe ser una actividad que involucre a los alumnos en la calidad de su trabajo y en la reflexión sobre cómo mejorarlo. La evaluación entre alumnos les aporta un *feedback* útil, que les permite aprender de los demás y apoyarse mutuamente. También aporta una dimensión importante al aprendizaje: la oportunidad de hablar, debatir, explicar y desafiar a los demás permite a los alumnos conseguir más de lo que podrían conseguir sin ayuda. La autoevaluación fomenta el aprendizaje autónomo, lo que ayuda a los alumnos a responsabilizarse cada vez más de su propio progreso.

Podrás proporcionar algunas estrategias que fomenten y desarrollen la evaluación entre alumnos y la autoevaluación al planificar las clases.

Los alumnos no se convierten en autoevaluadores de un día para otro. El desarrollo de la evaluación entre alumnos y de la autoevaluación requiere planificación, tiempo, paciencia y compromiso. Cuando los alumnos no entienden los resultados de aprendizaje previstos, les resulta difícil ir más allá de lo superficial. Si se planifica y utiliza una serie de técnicas, y se dedica tiempo a permitir que los alumnos reflexionen y comenten sobre lo que han aprendido, podrás desarrollar las capacidades de evaluación de los alumnos.

El proceso de desarrollo de la evaluación entre alumnos y de la autoevaluación debe abordarse por etapas. Al principio, es posible que los alumnos necesiten que se les explique el proceso. Es útil disponer de ejemplos de trabajos que demuestren los resultados de aprendizaje previstos, realizados por alumnos anteriores o por ti mismo. Estos ejemplos se pueden comentar con toda la clase, preferiblemente en una pizarra, para poder explicar el enfoque antes de pedir a los alumnos que evalúen su propio trabajo o el de los demás. Pensar en voz alta mientras se hace la crítica puede ayudar a los alumnos a desarrollar el lenguaje y el enfoque necesarios. Una vez que se haya demostrado el proceso con un trabajo anónimo, los alumnos pueden empezar a evaluar el trabajo de los demás.

A los alumnos no les resulta nada fácil criticar el trabajo de otros alumnos y es necesario enseñarles estructuras de lenguaje que puedan utilizar. Anímalos a empezar con un lenguaje positivo, en el que se identifiquen los criterios que se han cumplido antes de debatir los aspectos que faltan y, a continuación, hacer sugerencias sobre lo que hay que hacer para cumplir plenamente los criterios. Destaca la importancia de las evidencias para apoyar sus opiniones.

En su forma más sencilla, puedes utilizar la autoevaluación para determinar los niveles de conocimientos previos y las percepciones de los alumnos sobre su propio punto de partida. Por ejemplo, puedes comenzar un tema con una actividad de autoevaluación que anime a los alumnos a pensar en «dónde están ahora» en su aprendizaje.

Puedes comenzar un tema pidiendo a los alumnos que evalúen su comprensión actual de parte del vocabulario clave mediante la técnica del «semáforo». Se puede volver a hacerlo después de la clase para que los alumnos puedan ver



ANEXO 5.16.

Cómo desarrollar un
lenguaje para la
evaluación entre
compañeros



cómo han progresado de forma muy explícita. Este tipo de autoevaluación puede tener lugar en cualquier momento de una lección o serie de lecciones.

En la clase, tendrás que:

- Explicar los resultados de aprendizaje que se esperan de cada tarea.
- Planificar las actividades de evaluación entre compañeros y de autoevaluación en las clases.
- Formar a los alumnos, con el tiempo, para que evalúen su propio trabajo y el de los demás y desarrollen un lenguaje adecuado.
- Fomentar de forma frecuente y constante la autorreflexión de los alumnos sobre su aprendizaje.
- Guiar a los alumnos para que identifiquen sus próximos pasos.

Los alumnos no pueden participar activamente en la evaluación entre ellos y en la autoevaluación si no comprenden los objetivos de aprendizaje y los estándares a los que aspiran. La autoevaluación se aprende y se desarrolla a través de la evaluación entre alumnos, y hacer esto ayuda a los alumnos a aprender una capacidad importante que les servirá a lo largo de la educación secundaria y en adelante.

Conclusión

El módulo 5 está centrado en lo que es la evaluación para el aprendizaje (AfL), cómo te puede ayudar a entender el progreso de los alumnos y cómo puedes adaptar tus objetivos para mejorar el aprendizaje.

El módulo 5 está enfocado a la evaluación para el aprendizaje en las clases diarias, el uso formativo de la evaluación sumativa, las clases orientadas por objetivos, las preguntas efectivas, el *feedback* y la evaluación entre alumnos y la autoevaluación. El AfL alcanza las bases de una buena enseñanza de la siguiente manera:

- Ayudando a los profesores a ayudar a los alumnos a dar los próximos pasos en el aprendizaje.
- Ayudando a los alumnos a ayudarse mutuamente a dar los próximos pasos en el aprendizaje.
- Ayudando a los alumnos a ayudarse a sí mismos a dar los próximos pasos en el aprendizaje.

En esta publicación, te presentamos estrategias sobre cómo abordar la evaluación para el aprendizaje y te ofrecemos muchos ejemplos prácticos para que los utilices. Además de ayudarte a entender el progreso de los alumnos, estos ejemplos prácticos ayudarán a los alumnos a autoevaluarse y a convertirse en estudiantes de idiomas más autónomos y activos.

Anexo 5.1. Empezando



Identifica las características clave de la evaluación para el aprendizaje en una buena enseñanza y aprendizaje

Contenido

Actividad

Empieza mirando este vídeo de YouTube de Dylan Wiliam titulado «Qué es y qué no es la evaluación formativa».

<https://www.youtube.com/watch?v=nfAutEWaqOE>

¿Cuántas de las siguientes características menciona Dylan Wiliam en el vídeo de YouTube? Puedes subrayar el texto que aparece a continuación o apuntar las respuestas en otro espacio.

La evaluación formativa:

- Está integrada en una visión de la enseñanza y el aprendizaje de la que es una parte esencial. La evaluación para el aprendizaje no es algo extra o forzado que se tenga que hacer. El aprendizaje de los alumnos es el objetivo principal de los centros y la evaluación para el aprendizaje tiene como objetivo proporcionar a los alumnos las capacidades y estrategias para dar los pasos siguientes en su aprendizaje
- Implica compartir los objetivos de aprendizaje con los alumnos. Si los alumnos entienden los propósitos principales de su aprendizaje y lo que quieren conseguir con ello, es más probable que entiendan lo que tienen que hacer para conseguirlo.
- Tiene como objetivo ayudar a los alumnos a conocer y distinguir los estándares a los que aspiran. Los alumnos deben tener claro qué aspectos tienen que superar para progresar. Deben tener acceso a los criterios que se utilizarán para evaluar esto, y se les debe mostrar ejemplos o modelos en los que otros alumnos hayan conseguido buenos resultados. Los alumnos tienen que entender qué se considera un «buen trabajo»
- Involucra a los alumnos en la autoevaluación y en la de sus compañeros. Por último, los alumnos deben ser responsables de su propio aprendizaje; no se puede hacer eso por ellos. Por lo tanto, los alumnos deben participar activamente en el proceso y hay que animarlos a que vean por sí mismos cómo han progresado en su aprendizaje y qué necesitan hacer para mejorar. Hay que animar a los alumnos a evaluar su trabajo de forma crítica y constructiva.
- Proporciona *feedback*, lo que lleva a los alumnos a identificar sus próximos pasos y cómo darlos. El *feedback* debe referirse a las cualidades del trabajo con consejos específicos sobre lo que hay que hacer para mejorar. Hay que dar a los alumnos el tiempo necesario para que sigan los consejos y tomen decisiones respecto a su trabajo, en lugar de ser receptores pasivos de tus valoraciones.
- Implica que tanto el profesor como el alumno revisen y reflexionen sobre los datos de la evaluación (información). Los alumnos deben tener la oportunidad de comunicar su conocimiento evolutivo y de actuar en función del *feedback* que reciban. La interacción entre el alumno y el profesor es un elemento importante para desarrollar la comprensión y favorecer el aprendizaje.
- Se basa en la confianza de que todos los alumnos pueden mejorar. *Un feedback* deficiente puede llevar a los alumnos a creer que carecen de «capacidad» y que no son capaces de aprender. Los alumnos sólo se esforzarán en una tarea si creen que pueden lograr algo. La expectativa en el aula debe ser que cada alumno pueda progresar en el aprendizaje.



Basado en:

Assessment Reform Group (1999) Assessment for learning: beyond the black box. University of Cambridge, Faculty of Education. ISBN: 0856030422.



Anexo 5.2. Reflexión sobre la diferencia entre la evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje



Esta actividad te invita a investigar y reflexionar sobre la diferencia entre la evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje.

Haz una búsqueda en internet para encontrar las definiciones de las dos frases siguientes

- a) Evaluación del aprendizaje / Evaluación sumativa
- b) Evaluación para el aprendizaje / Evaluación formativa

Toma nota de una definición que entiendas y con la que estés conforme.

Tus apuntes

**Evaluación del aprendizaje/
Evaluación sumativa**

**Evaluación para el
aprendizaje/ Evaluación
formativa**



Annex 5.3. Características principales del AfL – trabajo en pareja



Trabaja con un compañero para comprobar que entiendes lo que es la evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje clasificando las tarjetas de abajo en dos columnas.

La columna 1 debe incluir ejemplos de la evaluación del aprendizaje/ evaluación sumativa

Y la columna 2 debe incluir ejemplos de la evaluación para el aprendizaje/ evaluación formativa.

Contenido

Exámenes escritos inéditos	Actividades de los deberes comentadas en clase	Entregas digitales (vídeo, audio, sitio web)
Exámenes en clase o en línea	Exámenes a libro abierto	Entregas de redacciones
Exámenes de práctica	Portfolios / dossiers de documentación	Exámenes con preguntas de opción múltiple
Comentar un borrador fácil con un compañero	Revisión / reflexión sobre tu propio trabajo	Exámenes orales
Un proyecto	Un recital	Una propuesta de investigación



Anexo 5.4. ¿Qué estrategias utilizas ya?



Apunta algunas de las estrategias de evaluación para el aprendizaje que tanto tú como otras personas ya utilizáis.

La siguiente tabla sugiere algunas estrategias de enseñanza que apoyarán el desarrollo de la evaluación para el aprendizaje en tu aula. A lo largo de una semana/ un mes, apunta en la tabla siguiente las estrategias que utilizas o que has observado que otros utilizan.

Contenido

Características principales de la evaluación para el aprendizaje	Estrategias de enseñanza	Ejemplos en las clases impartidas / observadas
Compartir los objetivos de aprendizaje con los alumnos	<ul style="list-style-type: none">• Compartir los objetivos de aprendizaje al principio de la clase y, cuando sea necesario, durante la misma, en un lenguaje que los alumnos puedan entender.• Utilizar estos objetivos como base para las preguntas y el <i>feedback</i> durante las clases magistrales.• Evaluar este <i>feedback</i> en relación con la adquisición de los objetivos de aprendizaje para informar sobre las siguientes etapas de planificación.	
Ayudar a los alumnos a conocer y distinguir los estándares a los que aspiran.	<ul style="list-style-type: none">• Enseñar a los alumnos trabajos que hayan cumplido los criterios y explicarles por qué.• Dar a los alumnos criterios para el éxito claros y relacionarlos con los objetivos de aprendizaje.• Enseñarles cómo debería ser, por ejemplo, ejemplificar una buena escritura en la pizarra.• Asegurarse de que se comparten expectativas claras sobre la presentación del trabajo.• Exponer el trabajo de los alumnos, de manera que se	



	vea el trabajo en curso y el resultado final.	
Involucrar a los alumnos en la evaluación entre ellos y en la autoevaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a los alumnos oportunidades claras para hablar de lo que han aprendido y de lo que les ha parecido difícil, con el fin de centrarse en los objetivos de aprendizaje. • Animar a los alumnos a trabajar y debatir juntos, con el objetivo de mejorar. • Pedir a los alumnos que expliquen su razonamiento: «¿Cómo has llegado a esa respuesta?» • Dar tiempo a los alumnos para que reflexionen sobre su aprendizaje. • Identificar con los alumnos los próximos pasos en el aprendizaje 	
Dar <i>feedback</i> que lleve a los alumnos a reconocer sus próximos pasos y cómo darlos	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar el <i>feedback</i> tanto verbal como por escrito. • Asegurarse de que el <i>feedback</i> es constructivo y positivo, y de que identifica lo que el alumno ha hecho bien, lo que debe hacer para mejorar y cómo hacerlo. • Identificar los próximos pasos para los grupos y los alumnos, según convenga. 	
Fomentar la confianza para que cada alumno pueda mejorar	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los pequeños pasos para que los alumnos puedan ver su progreso, lo que fomenta la confianza y la autoestima • Animar a los alumnos a que expliquen su razonamiento dentro de un entorno seguro en el aula. 	
Implicar tanto al profesor como al alumno en la revisión y reflexión sobre la información de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar con los alumnos sobre su trabajo, por ejemplo, mediante un esquema de los pasos dados durante una investigación. • Elegir las actividades apropiadas para proporcionar información de calidad (haciendo hincapié en el proceso, no sólo en la respuesta correcta). 	



- Proporcionar tiempo a los alumnos para que reflexionen sobre lo que han aprendido y entendido, y para que identifiquen los aspectos en los que todavía tienen dificultades.
- Ajustar la planificación, evaluar la efectividad de la actividad, los recursos, etc., como resultado de la evaluación.



Anexo 5.5. ¿Qué nos dicen los estudios?



Los estudios demuestran que las buenas prácticas en la evaluación para el aprendizaje pueden aportar mejoras significativas en el rendimiento de los alumnos.

Al leer el resumen del estudio que figura a continuación, considera los factores clave que mejoran el aprendizaje a través de la evaluación y reflexiona sobre tu práctica actual con una clase de tu elección.

Destaca los puntos del texto en los que ya estás desarrollando una práctica efectiva en la evaluación para el aprendizaje.

Contenido

Las preguntas <ul style="list-style-type: none">• Hay que esforzarse más en formular preguntas que merezcan la pena hacer.• Hay que aumentar el tiempo de espera algunos segundos para que los alumnos tengan tiempo de pensar, y se debe esperar que todos contribuyan al debate.• Las actividades de seguimiento tienen que ofrecer oportunidades para garantizar que se produzcan intervenciones significativas que amplíen la comprensión de los alumnos.• El único objetivo de las preguntas es plantear cuestiones sobre las que se necesita información o sobre las que los alumnos deben reflexionar.	Feedback por medio de la calificación <ul style="list-style-type: none">• Las actividades escritas, junto con las preguntas orales, deben animar a los alumnos a desarrollar y demostrar su comprensión de las características clave del tema que han estudiado.• Los comentarios deben identificar lo que se ha hecho bien, lo que aún debe mejorarse, y dar orientación sobre cómo conseguir esa mejora.• Las oportunidades para que los alumnos sigan los comentarios deben planificarse como parte del proceso general de aprendizaje.• Para que sea eficaz, el <i>feedback</i> debe llevar a la reflexión.
Evaluación entre alumnos y autoevaluación <ul style="list-style-type: none">• Los criterios de evaluación de los resultados del aprendizaje deben ser transparentes para que los alumnos puedan tener una visión clara, tanto de los objetivos de su trabajo como de lo que significa completarlo con éxito.• Hay que enseñar a los alumnos los hábitos y las competencias de colaboración en la evaluación entre alumnos.• Hay que animar a los alumnos a que tengan en cuenta los objetivos de su trabajo y a que evalúen su propio progreso para alcanzar estos objetivos a medida que avanzan.	El uso formativo de los exámenes sumativos <ul style="list-style-type: none">• Los alumnos deben participar en una revisión reflexiva del trabajo que han realizado para poder planificar su revisión de forma efectiva.• Se debe animar a los alumnos a plantear preguntas y a calificar las respuestas para ayudarles, tanto a entender el proceso de evaluación como a centrar sus esfuerzos en mejorar.• Se debe animar a los alumnos a que, mediante la evaluación entre ellos y la autoevaluación, apliquen criterios que les ayuden a comprender cómo puede mejorarse su trabajo.



- La evaluación entre alumnos y la autoevaluación contribuyen de forma única al desarrollo del aprendizaje de estos, ya que garantizan objetivos que no pueden alcanzarse de ninguna otra forma.
- Los exámenes sumativos deben ser, y deben considerarse, una parte positiva del proceso de aprendizaje.



Anexo 5.6. ¿Cómo puede contribuir la evaluación del aprendizaje a la evaluación para el aprendizaje?



Para ejemplificar cómo la evaluación del aprendizaje puede contribuir a la evaluación para el aprendizaje, considera las siguientes preguntas y responde a ellas indicando si haces estas cosas y cómo podrías cambiar tus estrategias.

Contenido

Tú...	Siempre	A veces	Casi nunca	¿Qué podría hacer de forma diferente para apoyar el uso de la Evaluación para el Aprendizaje?
<p>¿Siempre pones pruebas o evaluaciones sumativas al final de una unidad?</p> <p>Consulta la diapositiva de PowerPoint nº 1</p>				
<p>¿Proporcionas a los alumnos sus propias respuestas a los exámenes con sus correspondientes esquemas de calificación?</p> <p>Consulta la diapositiva de PowerPoint nº 2</p>				
<p>¿Comentas con los alumnos por qué ciertas respuestas son buenas y otras no?</p> <p>Consulta la diapositiva de PowerPoint nº 3</p>				
<p>¿Pides a los alumnos que reflexionen sobre su trabajo y les permites establecer sus propios objetivos y planificar su propia corrección?</p> <p>Consulta la diapositiva de PowerPoint nº 4</p>				
<p>¿Animas a los alumnos a formular sus propias preguntas y a calificar sus propias respuestas?</p>				



<p>Consulta la diapositiva de PowerPoint nº 5</p>			
<p>¿Animas a los alumnos, a través de la evaluación entre ellos y de la autoevaluación, a aplicar criterios que les ayude a comprender cómo pueden mejorar su trabajo?</p>			
<p>Consulta la diapositiva de PowerPoint nº 6</p>			

Evaluación a mitad de la unidad

El hecho de programar la evaluación durante una unidad da tiempo para repasar, reflexionar y revisar.

Trabajo ejemplar

Cuando se les proponga un trabajo a los alumnos, muéstrales ejemplos que dejen claro lo que se les pide que hagan y lo que deben hacer para cumplir los criterios de evaluación.

"WAGOLL" What A Good One Looks Like

Notas de los alumnos

Al participar en el proceso de evaluación, los alumnos adquieren una comprensión más profunda de los temas, del proceso de evaluación y de lo que hacen en su propio trabajo.

Esquema de puntuación de los alumnos

Pide a los alumnos que elaboren sus propios esquemas de calificación trabajando individualmente o en grupo. A continuación, pueden autoevaluar el trabajo de acuerdo con estos esquemas.

Diario de aprendizaje

Creá un diario de aprendizaje en el que los alumnos puedan reflexionar y revisar su aprendizaje. Podría incluir actividades plenarias, un cuadro de fijación de objetivos, metas, objetivos.

Generar y responder

Al preparar los exámenes, los alumnos generan sus propias preguntas y luego practican su respuesta.



Anexo 5.7. Identificar los objetivos de aprendizaje



Un error común al compartir los objetivos de aprendizaje es identificar lo que los alumnos van a hacer en la clase, en lugar de lo que van a aprender.

Señala cuáles de los siguientes son objetivos de aprendizaje y no actividades.

Contenido

1. Saber evaluar un proyecto con respecto a una especificación de diseño.
2. Crear un adorno navideño para una puerta principal.
3. Conocer las características de los terremotos.
4. Comprender cómo se pueden agrupar textos, gráficos y símbolos para
5. crear una imagen que signifique algo y tenga un efecto en la gente.
6. Dibujar y señalar un esquema del ojo.
7. Debatar si el rey Guillermo mereció ganar la batalla de Hastings.
8. Comprender las principales causas de la Primera Guerra Mundial y sus consecuencias inmediatas.
9. Completar las actividades 1b, 2c y 3a, página 41, de tu libro de texto.
10. Aprender a interpretar los gráficos circulares.
11. Mejorar nuestra habilidad para regatear con la pelota.



Anexo 5.8. Las preguntas: una autorevisión



Las preguntas pertenecen a un ámbito que se caracteriza por su práctica instintiva. Esta actividad te ayudará a reflexionar sobre el uso que haces de las preguntas.

Durante una clase que impartas, anota, en la medida de lo posible, todas las preguntas que hagas. Para ayudarte a recopilarlas, puedes grabarte a ti mismo o pedir a un compañero que te observe (podrías hacer lo mismo por este compañero). Ahora analiza las preguntas que has hecho, mediante una cuadrícula como la que se muestra a continuación. Consulta la lista de finalidades de las preguntas que aparece más arriba para ayudarte con la cuarta columna.

Contenido

Pregunta planteada	Abierta	Cerrada	Evaluación de las preguntas de los alumnos
Por ejemplo, ¿cómo se llama esto? (Mientras sostienes un tomate)		X	Ayudó a que todos los alumnos conocieran/recordaran una palabra.
Por ejemplo, ¿cómo puedes describir este elemento? (Mientras sostienes un tomate)	X		Ayudó a todos los alumnos a ampliar su vocabulario y a aprender nuevos adjetivos.

Vuelve a mirar tus respuestas. ¿Fuiste claro en cuanto a...?

- ¿Por qué hiciste las preguntas? (Asegúrate de que las preguntas cumplen lo que quieres que cumplan).
- ¿Las secuencias de preguntas que plantean exigencias cognitivas cada vez más exigentes a los alumnos?
- ¿Dar tiempo a los alumnos para que respondan, así como darles indicaciones que les ayuden si es necesario?
- ¿Pedir a los alumnos que respondan a las preguntas en lugar de hacerlo de forma voluntaria?



Anexo 5.9. Trabajo en el aula: cómo ponerlo en práctica



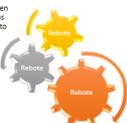
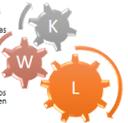
Prueba estas tácticas en una clase y evalúa la respuesta de los alumnos. Es posible que te sientas algo cohibido hasta que te familiarices con ellas. Los alumnos también pueden encontrar estos enfoques poco habituales y tardarán en acostumbrarse a ellos. Intenta completar un registro de la clase a medida que vas probando cada táctica. Puedes adaptar el ejemplo que aparece a continuación para que se ajuste a tus necesidades.

Contenido

Táctica	Respuesta de los alumnos: Primer intento	Respuesta de los alumnos: Segundo intento	Respuesta de los alumnos: Tercer intento
La prueba <i>Diapositiva de PowerPoint nº 13</i>			
Integración del tiempo de espera <i>Diapositiva de PowerPoint nº 14</i>			
Hacer la gran pregunta por adelantado <i>Diapositiva de PowerPoint nº 15</i>			
Dejar tiempo a los alumnos para colaborar			



<p><i>Diapositiva de PowerPoint nº 16</i></p>			
<p>La introducción de un requisito mínimo requisito para la longitud de una respuesta</p> <p><i>Diapositiva de PowerPoint nº 17</i></p>			
<p>Uso del método KWL</p> <p><i>Diapositiva de PowerPoint nº 18</i></p> <p><i>Diapositiva de PowerPoint nº 19</i></p>			
<p>Los alumnos también plantean preguntas</p> <p><i>Diapositiva de PowerPoint nº 20</i></p>			

<p>Reflexiones sobre las ideas</p> <p>Cuando hayas recibido una respuesta a una pregunta, agórate a reflexionar que hay detrás preguntando que piensan los demás sobre la idea.</p> 	<p>Tiempo de espera</p> <p>El tiempo de espera permite a los alumnos pensar y, por tanto, profundizar respuestas. Además, no todos los miembros de la clase piensan a la misma velocidad o de la misma manera, por lo que la espera permite a los alumnos controlar sus pensamientos y explorar lo que se les ha preguntado.</p> <p>Pregunta Espera Responde</p>	<p>Puesta en escena</p> <p>Prepara el escenario para la lección utilizando una pregunta grande y abierta o una tarea de resolución de problemas que requiera habilidades de pensamiento abstracto.</p> 	<p>Díselo a tu vecino</p> <p>Los alumnos "cuentan a su vecino" como medio para articular sus pensamientos.</p> 
<p>Rebote</p> <p>Reproduzca las respuestas en la sala para que los alumnos desarrollen un razonamiento más sólido a partir de los conceptos erróneos. Pídele a los alumnos que respondan las respuestas de los demás.</p> 	<p>KWL 1 (querer, querer saber y aprender)</p> <p>Al principio de un tema, los alumnos crean una cuadrícula con tres columnas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lo que saben, • Lo que quieren saber, • Lo que han aprendido. <p>Empezan rellorando las dos primeras columnas y vuelven a la tercera al final de la unidad.</p> 	<p>KWL 2</p> <p>Lo que se sabe Lo que se quiere saber Lo que se ha aprendido</p> <p>Los alumnos crean una cuadrícula con tres columnas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lo que saben, • Lo que quieren saber, • Lo que han aprendido. <p>Empezan rellorando las dos primeras columnas y vuelven a la tercera al final de la unidad.</p> 	<p>Los alumnos también hacen preguntas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sobre lo que les gustaría saber sobre un nuevo tema • A ti o a otros alumnos para evaluar su aprendizaje • Para demostrar su aprendizaje/conceptos erróneos/áreas que les gustaría explorar más. 



Anexo 5.10. Reflexión sobre la taxonomía de Bloom



Mira este video:

<https://www.youtube.com/watch?v=ayefSTAnCR8>

Contenido

Como podrás comprobar, las preguntas que se formulan en relación con los objetivos cognitivos de la taxonomía de Bloom pueden clasificarse en dos categorías principales:

- Las que se refieren principalmente a los conocimientos fácticos y a su comprensión y puesta en práctica: Estas preguntas exigen principalmente un razonamiento concreto y pertenecen a las tres primeras áreas de la taxonomía. Las preguntas de esta categoría tienen un número limitado de respuestas posibles. Pueden denominarse «preguntas convergentes».
- Las que se refieren principalmente a la resolución de problemas y a la manipulación del conocimiento: Estas preguntas exigen principalmente un razonamiento abstracto y requieren la comprensión y el uso de conceptos, así como la capacidad de ver patrones y procesos. Se incluyen en las tres últimas áreas de la taxonomía. Las preguntas de esta categoría tienden a generar tanto una gran diversidad de respuestas como otras posibles. Pueden denominarse «preguntas divergentes».



Anexo 5.11. Resumen de los estudios sobre las preguntas



Considera este resumen de los estudios sobre las preguntas.

Contenido

Preguntas efectivas

Los estudios indican que los profesores más efectivos utilizan un mayor número de preguntas abiertas que los menos efectivos. La combinación de preguntas abiertas y cerradas dependerá, por supuesto, de lo que se esté enseñando y de los objetivos de la lección. Sin embargo, los profesores que no hacen preguntas abiertas en una clase pueden estar proporcionando retos cognitivos insuficientes a los alumnos.

La formulación de preguntas son una de las áreas de la enseñanza y el aprendizaje que más se han investigado. Esto se debe a su importancia fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los estudios se dividen en tres grandes categorías:

- ¿Qué son las preguntas efectivas?
- ¿Cómo las preguntas atraen a los alumnos y estimulan respuestas?
- ¿Cómo las preguntas desarrollan las capacidades cognitivas de los alumnos?

¿Qué son las preguntas efectivas?

Las preguntas son efectivas cuando permiten a los alumnos participar en el proceso de aprendizaje mediante la formulación activa de respuestas. Los estudios (Borich 1996; Muijs & Reynolds 2001; Morgan & Saxton 1994; Wragg & Brown 2001) sugieren que las clases en las que las preguntas son efectivas suelen tener las siguientes características:

- Las preguntas están planificadas y estrechamente vinculadas a los objetivos de la lección.
- El aprendizaje de las destrezas básicas se ve favorecido por las preguntas frecuentes que siguen a la presentación de nuevos contenidos divididos en pequeños apartados. Cada apartado debe ir seguido de una práctica guiada que ofrezca a los alumnos la oportunidad de consolidar lo aprendido y que permita evaluar la comprensión.
- Las preguntas cerradas se utilizan para comprobar la comprensión y la memoria.
- Las preguntas abiertas predominan.
- Las secuencias de preguntas se planifican de manera que el nivel cognitivo aumente a medida que las preguntas avanzan. Esto garantiza que los alumnos se vean guiados a responder a preguntas que exigen competencias de pensamiento de orden cada vez más elevado, pero que son apoyados en el camino por preguntas que exigen competencias de pensamiento menos sofisticadas.



- Los alumnos tienen la oportunidad de formular sus propias preguntas y buscar sus propias respuestas. Se les anima a que se comenten entre ellos.
- El ambiente de la clase es tal que los alumnos se sienten lo suficientemente seguros como para arriesgarse, ser indecisos y cometer errores.

Los estudios destacan la importancia de utilizar preguntas abiertas y de alto nivel para desarrollar las competencias de pensamiento de orden superior de los alumnos. Está claro que debe haber un equilibrio entre las preguntas abiertas y las cerradas, en función del tema y los objetivos de la clase. Una pregunta cerrada, como «¿cuál es la siguiente frase en la conversación?», puede ampliarse con una pregunta de seguimiento, como «¿cómo lo has averiguado?».

En general, los estudios muestran que los profesores efectivos utilizan un mayor número de preguntas de orden superior y preguntas abiertas que los profesores menos efectivos. Sin embargo, los estudios también demuestran que la mayoría de las preguntas que formulan tanto los profesores efectivos como los menos efectivos son de orden inferior y cerradas. Se calcula que entre el 70 y el 80 % de las preguntas centradas en el aprendizaje requieren una simple respuesta factual, mientras que solo entre el 20 y el 30 % llevan a los alumnos a explicar, aclarar, ampliar, generalizar o deducir. En otras palabras, solo una minoría de las preguntas exige que los alumnos utilicen competencias de pensamiento de orden superior.

¿Cómo hacen las preguntas para atraer a los alumnos y promover las respuestas?

No importa lo buenas y bien estructuradas que estén tus preguntas si tus alumnos no responden. Esto puede ser un problema para los alumnos tímidos o para los de mayor edad que no están acostumbrados a una enseñanza muy interactiva. También puede ser un problema para los alumnos que no están muy comprometidos con el aprendizaje. Los estudios identifican varias estrategias útiles para fomentar la respuesta del alumno. (Consulta Borich 1996; Muijs & Reynolds 2001; Morgan & Saxton 1994; Wragg & Brown 2001; Rowe 1986; Black & Harrison 2001; Black et al. 2002.)

La respuesta del alumno mejora cuando:

- Existe un ambiente en el aula en el que los alumnos se sienten seguros y saben que no serán criticados o ridiculizados si dan una respuesta incorrecta.
- Se proporcionan indicaciones para dar confianza a los alumnos para que intenten responder.
- Existe un enfoque para responder sin levantar la mano, en el que se elige al alumno que va a responder en lugar de pedirle que sea voluntario;
- Se proporciona un «tiempo de espera» antes de que se requiera una respuesta. Los estudios sugieren que tres segundos es lo adecuado para la mayoría de las preguntas, con la excepción de que las preguntas más complejas pueden necesitar un tiempo de espera más largo. Los estudios indican que el tiempo medio de espera en las aulas es de aproximadamente un segundo (Rowe 1986; Borich 1996).

¿Cómo las preguntas desarrollan las capacidades cognitivas de los alumnos?

Las preguntas de nivel inferior suelen exigir respuestas objetivas y descriptivas que son relativamente fáciles de dar. Las preguntas de nivel superior requieren un razonamiento más sofisticado por parte de los alumnos; son más complejas y difíciles de responder. Las preguntas de



nivel superior son fundamentales para el desarrollo cognitivo de los alumnos, y los datos de los estudios sugieren que los niveles de rendimiento de los alumnos pueden aumentar con el acceso regular al pensamiento de orden superior. (Consulta Borich 1996; Muijs & Reynolds 2001; Morgan & Saxton 1994; Wragg & Brown 2001; Black & Harrison 2001.)

A la hora de planificar las preguntas de nivel superior, te resultará útil utilizar la taxonomía de objetivos educativos de Bloom para ayudarte a estructurar las preguntas que requerirán un pensamiento de nivel superior. La taxonomía de Bloom es una clasificación de los niveles de comportamiento intelectual importantes en el aprendizaje. La taxonomía clasifica el aprendizaje cognitivo en seis niveles de complejidad y abstracción:

1. Conocimiento – los alumnos deben: describir, identificar, recordar.
2. Comprensión – los alumnos deben: traducir, repasar, informar y replantear.
3. Aplicación – los alumnos deben: interpretar, predecir, enseñar cómo, resolver, probar en un nuevo contexto.
4. Análisis – los alumnos deben: explicar, deducir, analizar, cuestionar, probar, criticar.
5. Síntesis – los alumnos deben: diseñar, crear, ordenar, organizar y construir.
6. Evaluación – los alumnos deben: valorar, comparar y contrastar, apreciar, argumentar, elegir.

En esta escala, el conocimiento es la habilidad de pensamiento más baja y la evaluación es la más alta. Cabe señalar que, en la mayoría de los casos, los alumnos tendrán que ser capaces de analizar, sintetizar y evaluar si quieren alcanzar el nivel 5 o superior del Plan Nacional de Estudios y el nivel C o superior del Certificado General de Educación Secundaria (GCSE).

Bloom estudió miles de preguntas que los profesores planteaban habitualmente y las clasificó. Su investigación, y la de otros, sugiere que la mayoría de las preguntas centradas en el aprendizaje que se plantean en las aulas pertenecen a las dos primeras categorías, y que son pocas las que entran en las otras categorías que se relacionan con las habilidades de pensamiento de orden superior.

Referencias:

- Black, P. & Harrison, C. (2001) 'Feedback in questioning and marking: the science teacher's role in formative assessment'. *School Science Review* 82 (Junio) 43–49.
- Black, P. et al. (2002) *Working inside the black box: assessment for learning in the classroom*. King's College, Londres. ISBN: 1871984394.
- Bloom, B. S. and Krathwohl, D. (1956) *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. Addison Wesley. ISBN: 0582323878.
- Borich, G. D. (1996) *Effective teaching methods* (esp. ch. 8, Questioning strategies). Prentice Hall. ISBN: 002312461X.
- Morgan, N. & Saxton, J. (1994) *Asking better questions: models, techniques and classroom activities for engaging students in learning*. Pembroke. ISBN: 1551380455.



- Muijs, D. & Reynolds, D. (2001) *Effective teaching: evidence and practice* (esp. ch. 2, Interactive teaching). Paul Chapman. ISBN: 0761968814.
- Rowe, M. B. (1986) 'Wait time: slowing down may be a way of speeding up!'
- *Journal of Teacher Education* 37 (Enero–Febrero) 43–50.
- Wragg, E. C. & Brown, G. (2001) *Questioning in the secondary school*. Routledge. ISBN: 014524952X.



Anexo 5.12. Ejemplos de *feedback* verbal



Esta actividad consiste en dos partes:

12a: Considera los siguientes ejemplos de *feedback* verbal

12b: Utiliza una grabadora de voz o una cámara de vídeo para captar dos o tres ejemplos de *feedback* verbal en tu aula.

Content

12a: Considera los siguientes ejemplos de *feedback* verbal:

Actividad	Escribe el número correspondiente a cada frase en el siguiente diagrama.
	<ol style="list-style-type: none">1. Tu salto de longitud fue insuficiente. Esfuérzate más la próxima vez.2. Tu salto de longitud ha mejorado mucho. Puede que estés en el equipo el próximo curso.3. Tu salto de longitud ha sido un desastre. No has tocado la tabla, tus piernas estaban demasiado rectas y apenas puedo distinguir tus hombros desde la barbilla.4. Tu salto de longitud ha sido bueno, pero deberías tocar la tabla y mantener la barbilla hacia delante.5. Bien hecho. Tu salto de longitud ha mejorado mucho. Para llegar aún más lejos, tienes que empujar desde la tabla y mantener la barbilla bien hacia delante. Intenta estas dos cosas en la próxima ronda y veamos si puedes hacer cinco metros. Pronto podrás entrar en el equipo.
	<p>Feedback verbal</p>



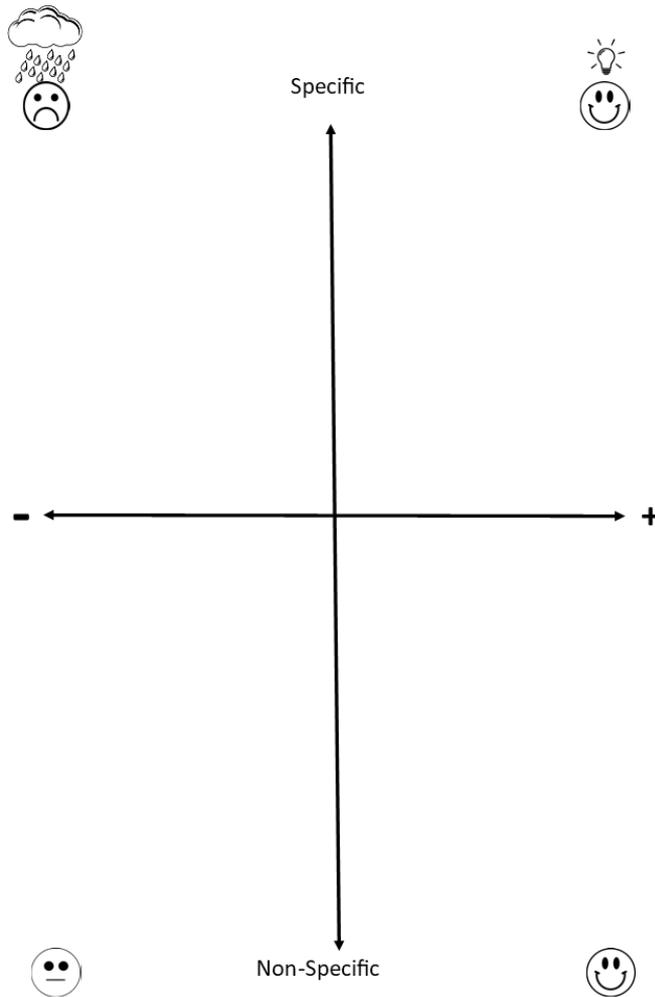
12b Utiliza una grabadora de voz o una cámara de vídeo para captar dos o tres ejemplos de *feedback* verbal en tu aula.

Actividad

Utiliza el mismo diagrama para analizar tus respuestas. ¿Tus comentarios son principalmente positivos y específicos?

Identifica los aspectos de tu *feedback* que te gustaría mejorar y anota tus próximos pasos. Planifica la oportunidad de repetir el ejercicio pasadas unas semanas para ver si has conseguido tus objetivos.

Feedback verbal



Annex 5.13. Reflexión sobre el impacto del *feedback* verbal



A partir de los enunciados del diagrama siguiente, piensa en utilizar algunos de estos enfoques en tus próximas clases. Reflexiona sobre el impacto de éstos en el progreso de los alumnos.

Contenido

Organización de la clase	Type of oral feedback
Toda la clase	Como introducción o a lo largo de la clase, se utiliza el trabajo previo de los alumnos para comentar los puntos de enseñanza para cada alumno y para toda la clase. Utiliza el lenguaje propio del <i>feedback</i> para los alumnos (<i>feedback</i> orientado a los objetivos de aprendizaje)
Toda la clase	Tu <i>feedback</i> apunta al aprendizaje para perfeccionar y dar forma al desarrollo que se comparte con la clase (<i>feedback</i> planificado, que utiliza el modelado de contenidos/técnicas o estrategias de aprendizaje, seguido de un <i>feedback</i> instantáneo sobre las contribuciones de los alumnos relacionadas con los objetivos)
Toda la clase	El profesor invita a los alumnos elegidos a que realicen una evaluación y una revisión. Esto se resume con tu retroalimentación relacionada con los objetivos de aprendizaje y con la calidad de la revisión de la clase (<i>feedback</i> instantáneo relacionado con los objetivos como parte de una clase magistral).
En grupo	Al trabajar en grupo de forma guiada o dirigida, se proporciona <i>feedback</i> instantáneo a los alumnos mientras trabajan en una tarea y se realizan ajustes en respuesta a la misma (se necesita cierta planificación en relación con los objetivos de aprendizaje o las estrategias de aprendizaje, pero se necesita cierto <i>feedback</i> instantáneo).
En grupo	Al trabajar en grupo de forma guiada o dirigida, se da un <i>feedback</i> planificado sobre el trabajo realizado previamente en respuesta a los objetivos comunes del grupo (revisión planificada).
En parejas	En parejas, los alumnos consultan el trabajo de los demás y, a continuación, se les da <i>feedback</i> verbal a las parejas (<i>feedback</i> instantáneo pero relacionado con los objetivos y criterios para el éxito de los alumnos).
En parejas	En parejas, los alumnos trabajan en una actividad. Durante el proceso, se les da <i>feedback</i> al que los alumnos responden haciendo correcciones (<i>feedback</i> instantáneo relacionado con las tareas/los criterios para el éxito).
Individual	Se da <i>feedback</i> individual durante el transcurso del trabajo autónomo que se está haciendo (<i>feedback</i> instantáneo en relación con los objetivos/criterios/autoevaluación/estrategias de aprendizaje).
Individual	Se da <i>feedback</i> verbal en una revisión individual mientras el resto de la clase trabaja de forma autónoma en una actividad (revisión planificada).



Anexo 5.14. Cómo dar un *feedback* por escrito efectivo



A partir de los enunciados del diagrama siguiente, piensa en utilizar algunos de estos enfoques en tus próximas clases. Reflexiona sobre el impacto de éstos en el progreso de los alumnos.

Contenido

Organización de la clase	Tipo de <i>feedback</i> verbal
Toda la clase	Como introducción o a lo largo de la clase, se utiliza el trabajo previo de los alumnos para comentar los puntos de enseñanza para cada alumno y para toda la clase. Utiliza el lenguaje propio del <i>feedback</i> para los alumnos (<i>feedback</i> orientado a los objetivos de aprendizaje)
Toda la clase	Tu <i>feedback</i> apunta al aprendizaje para perfeccionar y dar forma al desarrollo que se comparte con la clase (<i>feedback</i> planificado, que utiliza el modelado de contenidos/técnicas o estrategias de aprendizaje, seguido de un <i>feedback</i> instantáneo sobre las contribuciones de los alumnos relacionadas con los objetivos)
Toda la clase	El profesor invita a los alumnos elegidos a que realicen una evaluación y una revisión. Esto se resume con tu retroalimentación relacionada con los objetivos de aprendizaje y con la calidad de la revisión de la clase (<i>feedback</i> instantáneo relacionado con los objetivos como parte de una clase magistral).
En grupos	Al trabajar en grupo de forma guiada o dirigida, se proporciona <i>feedback</i> instantáneo a los alumnos mientras trabajan en una tarea y se realizan ajustes en respuesta a la misma (se necesita cierta planificación en relación con los objetivos de aprendizaje o las estrategias de aprendizaje, pero se necesita cierto <i>feedback</i> instantáneo).
En grupos	Al trabajar en grupo de forma guiada o dirigida, se da un <i>feedback</i> planificado sobre el trabajo realizado previamente en respuesta a los objetivos comunes del grupo (revisión planificada).
En parejas	En parejas, los alumnos consultan el trabajo de los demás y, a continuación, se les da <i>feedback</i> verbal a las parejas (<i>feedback</i> instantáneo pero relacionado con los objetivos y criterios para el éxito de los alumnos).
En parejas	En parejas, los alumnos trabajan en una actividad. Durante el proceso, se les da <i>feedback</i> al que los alumnos responden haciendo correcciones (<i>feedback</i> instantáneo relacionado con las tareas/los criterios para el éxito).
Individual	Se da <i>feedback</i> individual durante el transcurso del trabajo autónomo que se está haciendo (<i>feedback</i> instantáneo en relación con los objetivos/criterios/autoevaluación/estrategias de aprendizaje).
Individual	Se da <i>feedback</i> verbal en una revisión individual mientras el resto de la clase trabaja de forma autónoma en una actividad (revisión planificada).



Anexo 5.15. Cómo desarrollar un *feedback* constructivo por escrito



Selecciona tres trabajos de los alumnos que representen una serie de logros en la clase que impartas.

Contenido

Lee el *feedback* por escrito que has dado. Ahora lee las siguientes características del *feedback* por escrito constructivo y reflexiona sobre tu propia experiencia.

El *feedback* por escrito:

- Se centra en los objetivos de aprendizaje de forma selectiva.
- Confirma que los alumnos van por el buen camino.
- Estimula la corrección de errores o la mejora de un trabajo.
- Ayuda a los alumnos a dar los siguientes pasos.
- Ofrece oportunidades para que los alumnos piensen por sí mismos.
- Comenta sobre los progresos logrados a lo largo de varios intentos.
- Evita las comparaciones entre alumnos.
- Ofrece a los alumnos la oportunidad de responder.



Anexo 5.16. Cómo desarrollar un lenguaje para la evaluación entre compañeros



Decida una clase en la que vaya a dar la oportunidad para que los alumnos se evalúen entre ellos y planifica tus pasos utilizando la guía.

Contenido

1. ¿Los alumnos estarán en parejas o en pequeños grupos?
2. Piensa en cómo vas a introducir esta estrategia y en el lenguaje que quieres que utilicen los alumnos cuando comenten el trabajo de los demás.
3. Considera la posibilidad de elaborar una «solución ideal» o un conjunto de pasos progresivos con respecto a los cuales evalúen e identifiquen lo que deben hacer para mejorar.
4. Planifica una hoja de instrucciones orales o un esquema de redacción que se entregará a tus alumnos para reforzar esta estrategia. Las siguientes pautas pueden ser un punto de partida útil:
 - Has cumplido los criterios aquí por...
 - Esta es tu mejor frase porque...
 - Podrías mejorar este ejemplo aún más...
 - No has cumplido esta parte de los criterios porque...
 - Para pasar a la siguiente fase debes incluir más elementos de...
5. Asegúrate de que se ha planificado un tiempo suficiente en la clase para permitir el debate y la posterior actividad. Toma nota de cómo ha ido esta actividad. ¿Cómo la mejorarías?

Consulta la diapositiva de PowerPoint nº 28 Compañeros de respuestas

