

La formación del juicio evaluativo como elemento básico de la competencia de aprender a aprender: El impacto de los criterios de evaluación.

Evaluative Judgement as a key component of learning to learn competence: The impact of assessment criteria

Laia Lluch Molins ¹

Laura Pons-Seguí ²

Elena Cano García ³

¹ Universidad de Barcelona, España

laia.lluch@ub.edu

Resumen

Se presenta el diseño de un proyecto de investigación que tiene por objetivo analizar los efectos que tienen los tipos de criterios de evaluación y las estrategias de apropiación de los criterios en el desarrollo del juicio evaluativo y en la competencia de aprender a aprender. La experiencia se implementa en los grados de las Facultades de Educación de 5 universidades de habla catalana. La investigación consiste en seleccionar los tipos de criterios y las estrategias de apropiación de los criterios a utilizar; determinar las condiciones y seleccionar el soporte para la evaluación entre iguales; administrar el cuestionario MSLQ a modo de pre- y post-test para evaluar la competencia de aprender a aprender y un cuestionario de satisfacción y de percepción del aprendizaje; y, finalmente, analizar los resultados cuantitativa y cualitativamente en términos de evolución del juicio evaluativo y de la competencia de aprender a aprender del alumnado de acuerdo a las características de cada asignatura.

Descriptores: Competencia aprender a aprender; criterios de evaluación; evaluación entre iguales; feedback; juicio evaluativo.

Abstract

The design of a research project is presented which aims is to analyse the effect of the type of assessment criteria and the appropriation strategies on evaluative judgement and learning to learn competence. This experience is introduced to the Education degrees of 5 catalan-speaking universities. The research consists of selecting the type of assessment criteria and appropriation strategies to be used; determining the conditions and support for peer-assessment; administering MSLQ questionnaire as a pre- and post-test to assess the evolution of students' learning to learn competence; applying a satisfaction and learning perception questionnaire; and, finally, analysing the quantitative and qualitative results in terms of the evolution of students' evaluative judgement and learning to learn competence depending on the characteristics of the subject.

Keywords: Learning to learn competence; assessment criteria; peer-assessment; feedback; evaluative judgement.

Introducción

La evaluación entre iguales como estrategia de mejora de los aprendizajes

La evaluación entre iguales es la actividad en la que, con el consentimiento expreso de un individuo, un colega o compañero valora su actividad o producción. La participación de los estudiantes en los procesos de evaluación es una de las características que optimiza la calidad de la evaluación en tanto que mejora la motivación y el rendimiento (Boud et al., 2018). El hecho de que los estudiantes tengan un papel activo es intrínsecamente positivo.

Esta implicación de los estudiantes en los procesos de evaluación puede darse de varias maneras y niveles: (a) que se involucren en el establecimiento de los criterios (sea discutiéndolos, priorizándolos, negociándolos, definiéndolos, etc.); (b) que participen en la aplicación de los mismos a las presentaciones o a los trabajos de sus compañeros/as; (c) que tengan que dar un feedback basado en dichos criterios indicando los puntos fuertes y débiles de las producciones evaluadas de forma argumentada y didáctica y sugiriendo mejoras concretas; (d) que puedan comparar sus propias producciones con las de sus colegas, etc. Las diversas formas de participación pueden permitir mejorar sus propios trabajos y fortalecer su pensamiento crítico (Voet et al., 2017). Por ello, está documentado (Tai et al. 2017) que los procesos de evaluación entre iguales contribuyen a la mejora del rendimiento y fortalecen el desarrollo competencial, a la vez que poseen un efecto positivo sobre la motivación de los implicados (Topping, 1998).

Condiciones para la evaluación entre iguales.

Sin embargo, la literatura disponible también ha indicado que dichos procesos de evaluación entre iguales deben de promoverse bajo ciertas condiciones: formación previa de los estudiantes, sostenibilidad de la experiencia en el tiempo o establecimiento de criterios compartidos, entre otras. También es importante que se dé en el marco de una alfabetización evaluativa (Tai et al., 2017) o cultura evaluativa en la que se confíe en el valor de las aportaciones de tus iguales, siempre que estas se den de forma respetuosa y didáctica.

Respecto a la formación de los estudiantes, existen experiencias que han demostrado los efectos diferenciales de la formación previa sobre la calidad de los procesos de evaluación entre iguales y de feedback (Effeney et al., 2013; Scott, 2017). De no ser así, dichos procesos dependen del perfil y rendimiento previo del estudiante y ello puede llevar a grandes diferencias en la contribución que un estudiante recibe por parte de sus iguales. La evaluación entre iguales puede ser desarrollada por todos los estudiantes y debe, por tanto, ser intencionalmente planificada.

En cuanto a la sostenibilidad, algunas de las experiencias de evaluación entre iguales poseen escasos efectos sobre la mejora del rendimiento y, en especial, de las competencias por su corta duración. Son varios los autores (De Backer et al., 2016; Van den Boom, 2017) que alertan sobre la necesidad de extender las experiencias de evaluación entre iguales en el tiempo, de sostenerlas y de secuenciar en niveles de dificultad progresiva su exigencia para lograr que realmente impacten sobre los aprendizajes de los estudiantes.

Acerca de los criterios compartidos, este es, sin duda, uno de los puntos clave de los procesos de autoregulación. Dichos procesos pasan por comprender la tarea y planificar el proceso a seguir, por monitorear de forma continuada dicho proceso y por ser capaces de evaluar al final tanto el proceso como el producto (Panadero et al., 2016, 2018; Schünemann et al., 2017;). Respecto al primer paso, representarse la tarea, pasa por comprender e integrar los criterios de evaluación (Carless & Boud, 2018). En este sentido, disponer de diversas estrategias para la comprensión profunda de los criterios puede tener efectos diferenciales sobre la calidad de los procesos y producciones, contribuyeno a fortalecer el juicio evaluativo de forma determinante (Boud et al., 2018).

Juicio evaluativo

El juicio evaluativo es la capacidad de tomar decisiones sobre la calidad del trabajo de uno mismo y de los demás (Tai et al., 2017). Significa ser capaz de juzgar la calidad del trabajo propio y ajeno no únicamente en relación con una tarea o asignatura sino en todo proceso de aprendizaje. Esto implica no solo realizar prácticas de evaluación por pares o autoevaluación, sino también lograr una práctica reflexiva profunda y auténtica.

Dicho juicio evaluativo supone que los estudiantes comprenden de forma profunda y no superficial qué significa un trabajo de calidad, siguiendo, por ejemplo, ciertos estándares profesionales. Por ello son capaces de visualizar qué tipo de producciones cumplen con los parámetros de calidad exigidos y, en ese sentido, pueden no solo planificar su tarea orientada a conseguir dichos estándares sino también monitorear el proceso que siguen para no desviarse de los criterios de calidad que debiera cumplir esa ejecución. Paralelamente, pueden aplicar esa misma lógica a las producciones de sus iguales.

A lo largo de la educación superior, los estudiantes deben fortalecer su juicio crítico como futuros profesionales que serán, puesto que al acabar sus estudios valorar la calidad de su trabajo dependerá de ellos mismos. En ese sentido, plantear de forma progresiva que los estudiantes adquieran autonomía y precisión en el desarrollo de la capacidad evaluativa es una competencia deseable para todas las titulaciones universitarias.

Desarrollo de la experiencia

El proyecto de investigación en docencia universitaria (ref. REDICE 18-1940) presentado tiene por objetivo general ***analizar los efectos que tienen los tipos de criterios de evaluación y las estrategias de apropiación de los criterios en el desarrollo del juicio evaluativo y en la competencia de aprender a aprender.***

La experiencia se ha implementado en las Facultades de Educación y de Ciencias de la Educación de 5 universidades de habla catalana, en algunos de los grados y másters del área de educación. En este proyecto participan 12 docentes, algunos de los cuales aplican la experiencia en más de un grupo, con la cual cosa el volumen de estudiantes implicados será elevado (aproximadamente 750 alumnos).

Diseño de la experiencia

La experiencia de evaluación entre iguales se desarrolla en cada una de las asignaturas implicadas a lo largo del semestre. Debido a la diversidad de escenarios, se establecieron una serie de condiciones que permitieran homogeneizar las diversas experiencias. Estas condiciones son las que se detallan a continuación:

- La evaluación entre iguales se realizaría sobre una tarea compleja, es decir, una tarea que se desarrollara a través de diferentes versiones o que incluyera diversas actividades, con el propósito que el alumnado pudiera aplicar el feedback recibido a las siguientes versiones. La tarea debía tener un peso de entre el 30-40% del conjunto de la asignatura y el feedback debía tener un peso no inferior del 40% de la tarea.
- La provisión de feedback sería individual, a pesar de que la tarea pudiese ser grupal. Las parejas evaluadoras debían ser estables, pero no recíprocas.
- Se debían realizar tres *loops* de feedback: entrega - evaluación de un igual (una semana) - análisis del feedback - incorporación de los cambios.
- Se ofrecería una formación sobre la evaluación entre iguales y el feedback al inicio de cada asignatura.
- El docente evaluaba cualitativamente el feedback provisto a un igual a partir de unos criterios de evaluación acordados con los miembros del proyecto. El docente ofrecía un feedback global cualitativo de cada una de las versiones de trabajo, excepto la versión final que era evaluada cuantitativa y cualitativamente.
- Los criterios de la tarea se debían focalizar tanto en la tarea como en el proceso para realizarla.

Dado que la experiencia se aplicaba en asignaturas de cursos y semestres diferentes, las estrategias de apropiación del feedback se clasificaron en: inicial, intermedio y experto. Así, en función del semestre en el que tenía lugar la asignatura, se aplicaban unas estrategias de un nivel u otro (véase Tabla 1).

Tabla 1. Nivel de las estrategias de apropiación de los criterios de evaluación según cada semestre.

1r Semestre	2º semestre	3r semestre	4º semestre	5º semestre	6º semestre	7º semestre	8º semestre
Inicial	Inicial	Intermedio	Intermedio	Intermedio	Experto	Experto	Experto

Para cada nivel de consecución se determinaron las características de los criterios de evaluación, así como las estrategias de apropiación de los criterios respecto a la actividad inicial (quién elabora los criterios, cómo se presentan, cómo se discuten) y a la evaluación continuada entre iguales (quién da el feedback, cómo se da el feedback, cómo se recibe y se apropia el feedback, qué acciones se realizan para autorregular el aprendizaje, cuál es el papel del docente) (véase Tabla 2).

Tabla 2. Ejemplo de gradación de las estrategias de apropiación de los criterios de evaluación.

	Inicial	Intermedio	Experto
Quién elabora los criterios	El docente presenta los criterios de evaluación, no solo enunciándolos, sino explicando su significado.	El docente y el alumnado: el docente presenta los criterios de evaluación. El sentido de cada criterio se construye de forma conjunta de forma dialogada con los estudiantes.	El alumnado: el docente presenta la tarea y los estudiantes elaboran los criterios autónomamente de forma coherente con los resultados de aprendizaje.
Cómo se presentan los criterios	El docente presenta los criterios de forma oral/escrita y los deja disponibles para que el estudiantado pueda consultarlos.	El docente ofrece una guía con la tipología de criterios y se pide al alumnado que infiera qué criterios utilizarían a partir de buenos ejemplos de tareas de años interiores.	El docente presenta la tarea y los objetivos que se pretenden alcanzar. El alumnado debe inferir los criterios de evaluación.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la recogida de información son los siguientes:

- *Motivated and Self-Regulated Learning Questionnaire* (MSLQ) (Pintrich, 1991) (C1), el cual se utiliza a modo de pre- y post-test para conocer la autopercepción del estudiantado respecto a su capacidad de autorregulación.
- *Cuestionario de satisfacción y percepción de aprendizaje* (C2), administrado al finalizar la experiencia.

- *Guión del grupo de discusión (GD)*, con el objetivo de conocer la opinión del estudiantado respecto a cómo las estrategias de apropiación de los criterios han contribuido al proceso de evaluación entre iguales.
- *Pauta de análisis del feedback (PA1)*, para clasificar el feedback provisto a los iguales en términos de su foco (tarea, proceso...), tipología (correctivo, didáctico, sugestivo), tono (positivo, negativo, mixto), etc.
- *Pauta clasificación de los cambios realizados (PA2)*, para analizar el tipo de cambios que han realizado los estudiantes a partir del feedback recibido de sus iguales.

En la tabla 3, se relacionan los instrumentos utilizados para dar respuesta a cada uno de los subobjetivos de la experiencia.

Tabla 3. Instrumento para la recogida de información en función del subobjetivo de la experiencia.

SUBOBJETIVO	INSTRUMENTO UTILIZADO				
	MSL Q	C 2	G D	PA 1	PA 2
Tipo criterios – juicio evaluativo		X	X	X	
Tipo criterios – competencia aprender a aprender	X	X	X		X
Estrategia apropiación – juicio evaluativo		X	X	X	
Estrategia apropiación - competencia aprender a aprender	X	X	X		

La información recogida a través de los diferentes instrumentos, así como la aplicación de la experiencia en diversos contextos, permitirán poder determinar cómo los criterios de evaluación y su apropiación impactan en el juicio evaluativo del estudiantado y en el desarrollo de la competencia de aprender a aprender.

Conclusiones

En el campo del aprendizaje a lo largo de toda la vida, es relevante llevar a cabo procesos y herramientas para fortalecer el desarrollo de la capacidad evaluativa de manera profunda y autónoma. Las personas deben ser conscientes de dónde se encuentran en términos de calidad del trabajo de uno mismo y de los demás para tomar decisiones. Por ello, elaborar instrumentos o experiencias para determinar cómo los criterios de evaluación y su apropiación impactan en el juicio evaluativo del estudiantado y en el desarrollo de la competencia de aprender a aprender es de suma importancia.

Uno de los principales desafíos para fomentar el desarrollo de las competencias en la educación superior es la necesidad de una coordinación consistente entre las diferentes asignaturas y cursos de una misma titulación, para garantizar la coherencia entre la secuencia inicial, intermedia y experta de la carrera universitaria y el desarrollo continuo en la formación docente. De ahí la relevancia del establecimiento de determinadas condiciones para el desarrollo de la experiencia de evaluación entre iguales en diferentes escenarios, y del establecimiento de diferentes niveles de gradación para lograr que los alumnos acaben

inferiendo y elaborando los criterios de evaluación de manera autónoma de forma coherente con los resultados de aprendizaje.

El enfoque de esta contribución es el diseño de la experiencia presentada para que los futuros profesionales tengan control sobre el desarrollo de una tarea, actividad o producción en función de los criterios de evaluación y de las estrategias de apropiación de los criterios. En conclusión, esta contribución es un ejemplo de cómo diseñar procesos de evaluación entre iguales para el desarrollo del juicio evaluativo, elemento básico de la competencia clave de aprender a aprender e imprescindible para cualquier titulación universitaria.

Referencias

- Boud, D., Ajjawi, R., Dawson, P., & Tai, J. (Eds.) (2018). *Developing Evaluative Judgment in Higher Education. Assessment for Knowing and Producing Quality Work*. New York: Routledge.
- Carless, D. & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2018.1463354
- De Backer, L., Van Keer, H., Moerkerke, B., & Valcke, M. (2016). Examining evolutions in the adoption of metacognitive regulation in reciprocal peer tutoring groups. *Metacognition learning*, 11, 187-213. DOI 10.1007/s11409-015-9141-7.
- Effeney, G., Carroll, A. & Bahr, N. (2013). Self-Regulated Learning: Key strategies and their sources in a sample of adolescent males. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 13, 58-74.
- Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: a roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *The Australian Educational Researcher*, 45(1) 13-31 DOI: 10.1007/s13384-018-0258-y
- Panadero, E., Jonsson, A., & Alqassab, M. (2018). Peer feedback used for formative purposes: Review of Findings. In A. Lipnevich & J.K. Smith (Eds), *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback*. Cambridge University Press.
- Schünemann, N., Spörer, N., Völlinger, V.A., & Brunstein, J.C. (2017). Peer feedback mediates the impact of self-regulation procedures on strategy use and reading comprehension in reciprocal teaching groups. *Instructional Science*. DOI: 10.1007/s11251-017-9409-1
- Scott, G. W. (2017). Active engagement with assessment and feedback can improve group-work outcomes and boost student confidence. *Higher Education Pedagogies*, 2(1), 1-13. doi: 10.1080/23752696.2017.1307692
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2017). Developing Evaluative judgment: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 1-15, <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10734-017-0220-3>
- Topping, K. (1998). Peer Assessment between students in Colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276. DOI: 10.3102/00346543068003249
- Van den Boom, G., Paas, F., & van Merriënboer, J.G. (2007). Effects of elicited reflections combined with tutor or peer feedback on self-regulated learning and learning outcomes. *Learning and Instruction*, 17, 532-548.

Voet, M., Gielen, M., Boelens, R., & De Wever, B. (2017). Using feedback requests to actively involve assessees in peer-assessment: effects on the assessor's feedback content and assessee's agreement on feedback. *European Journal of Psychology of Education*. DOI 10.1007/s10212-017-0345-x