

# Desarrollo de un cuestionario para evaluar las actividades de evaluación y feedback en educación superior desde la personalización del aprendizaje

Porrúa García, Clara<sup>1</sup>; Rochera Villach, María José<sup>2</sup>; Oller Badenas, Judith<sup>3</sup>

<sup>1</sup> *Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona, [psicoformac.integra@gmail.com](mailto:psicoformac.integra@gmail.com)*

<sup>2</sup> *Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona, [mjrochera@ub.edu](mailto:mjrochera@ub.edu)*

<sup>3</sup> *Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona, [jollerb@ub.edu](mailto:jollerb@ub.edu)*

## RESUMEN

Este estudio ha sido diseñado con la finalidad de valorar los ítems creados para construir un cuestionario que evalúe los componentes que intervienen en el proceso de evaluación y feedback en la educación superior. Para ello, se ha partido del modelo de evaluación de Coll, Mauri y Rochera (2012) y del conjunto formado por los principios de Coll (2016) que hacen referencia a las características de la personalización del aprendizaje. Para poder dar respuesta al objetivo se ha planteado un estudio basado en un análisis de jueces. Han colaborado 10 expertos y el análisis se ha centrado en la pertinencia, la idoneidad y la claridad de los redactados de los ítems respecto al contenido de las categorías extraídas de los modelos presentados. Los resultados han mostrado que los ítems más idóneos son 80 de los 120 ítems iniciales. No obstante, dichos resultados deben de considerarse como datos preliminares.

## PALABRAS CLAVE

Educación superior, evaluación, personalización del aprendizaje, feedback.

## ABSTRACT

This study has been designed with the purpose of assessing the items created to build a questionnaire that evaluates the components involved in the evaluation and feedback process in higher education. To this end, the evaluation model of Coll, Mauri and Rochera (2012) and the set formed by the principles of Coll (2016) that refer to the characteristics of the personalization of learning have been used. In order to respond to the objective, a study based on an analysis of judges has been proposed. Ten experts have collaborated and the analysis has focused on the relevance, suitability and clarity of the drafting items regarding the content of the categories extracted from the models presented. The results have shown that the most suitable items are 80 of the 120 initial items. However, these results should be considered as preliminary data.

## KEYWORDS

Higher education, evaluation, personalized learning, feedback.

La elaboración de la investigación que se presenta requiere del estudio y de la profundización de tres temas. El primero de ellos es la evaluación de los aprendizajes en la educación superior. El segundo es el feedback como proceso que interviene en las diferentes interacciones que se dan entre los docentes y los alumnos mientras se diseñan, se ponen en práctica, se corrigen y se aprovechan las actividades de evaluación de los aprendizajes adquiridos a lo largo

del transcurso de proceso instruccional. Y el tercero es la personalización del aprendizaje, entendida como el conjunto de estrategias que tienen como finalidad incrementar el sentido que los estudiantes otorgan a los aprendizajes que se realizan en el ámbito de la educación formal.

La investigación tiene interés en el marco general de la nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2013; Barron, 2006), en la que buena parte de los estudiantes tiene dificultades para atribuirle un sentido y un valor personal a lo que aprenden en las instituciones educativas tradicionales, como la escuela o la universidad (Coll, 2014). Uno de los rasgos más importantes de esta nueva ecología es que en ella se ofrece a las personas más oportunidades para aprender a lo largo y a lo ancho de sus vidas. En la ecología tradicional, las oportunidades para aprender y los recursos que facilitaban el aprendizaje estaban concentrados principalmente en las primeras etapas de la vida de las personas y dependían básicamente de su asistencia a los centros de educación formal. Así, la mayor parte de las interacciones explícitamente orientadas al aprendizaje eran responsabilidad de los profesores, quienes, a través de las acciones educativas intencionales, sistemáticas y planificadas, debían conseguir que los niños y jóvenes construyeran conocimientos culturales estables y socialmente valorados. En cambio, en la nueva ecología del aprendizaje las oportunidades y los recursos se han multiplicado y se han redistribuido en distintos momentos y contextos, en buena medida, gracias a las tecnologías de la información y la comunicación.

Otro rasgo de la nueva ecología es que la sociedad exige a las personas seguir aprendiendo a lo largo del tiempo. Las rápidas transformaciones en el ámbito laboral y social han provocado que lo que se aprende en la infancia o en la juventud no necesariamente es útil durante la edad adulta. Por esta razón, ya no basta con asistir a la escuela o a las instituciones de educación superior, sino que cada persona debe hacerse cargo de sus procesos personales de aprendizaje y continuar aprendiendo en otros momentos y en otros espacios (Walker, 2009). Así, las trayectorias individuales de aprendizaje (Arnseth & Silseth, 2013) se convierten en indispensables para trabajar la cohesión social, ya que los recursos y oportunidades de adaptación a un mundo *líquido* (Bauman, 2000) pueden ser más o menos útiles para seguir participando activamente en la sociedad.

Hoy por hoy, lo más importante es que los estudiantes consigan desarrollar una identidad de aprendiz habilitante (Solari & Merino, 2018) y, para ello, los profesores deben diseñar e implementar prácticas de enseñanza distintas. De igual modo, es importante que el docente diseñe experiencias interesantes que promuevan el desarrollo competencial de los alumnos de acuerdo con las necesidades de la sociedad actual (Dumond, Instance & Benavides, 2012). De ahí que queramos poner énfasis en el papel que tiene reorientar la evaluación y el feedback en la educación superior desde la mirada de la personalización para que ayuden a los estudiantes a redibujar el sentido de lo que aprenden en el espacio de educación superior.

### *La evaluación en el contexto de la educación superior*

En relación con el tema de la evaluación, en el espacio de la educación superior, es interesante destacar que para algunos autores (De la Fuente, Martínez, Peralta & García, 2010), la instauración del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha fomentado la aparición de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje en los estudios universitarios. Este cambio aparece como proceso de convergencia europea y como respuesta a una demanda que solicitaba que la evaluación en los estudios universitarios presentara una mejora considerable. Uno de los cambios propuesto sobre la evaluación se centra en que debe ser formativa, y no sólo sumativa, ofreciendo a los estudiantes ayudas durante todo el proceso y no únicamente en los momentos finales (Redecker & Johannessen, 2013). La evaluación formativa facilita que los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje -estudiantes y profesores-, reciban información continua sobre el estado del aprendizaje y generen cambios en el mismo con el fin de poder optimizarlo (William, 2011).

Desde una perspectiva socioconstructiva, se considera que la evaluación es una práctica de actividad continua y formativa que ayuda en el proceso de aprender y que se halla integrada en las actividades de enseñanza y aprendizaje (Crisp, 2012; Hattie & Gan, 2011; Mauri & Rochera, 2010). De acuerdo con el modelo multidimensional de la práctica evaluativa (Coll, Mauri & Rochera, 2012), en la evaluación se contemplan dos planos de análisis: el del pensamiento y el de la acción. El plano del pensamiento se refiere al enfoque desde el cual el profesor parte con la intención de evaluar a los estudiantes y es en él donde se localizan las concepciones personales de los profesores. El plano de la acción está configurado por el conjunto de situaciones de evaluación distribuidas a lo largo de la dimensión temporal que configuran el programa de evaluación.

Cada una de las situaciones de evaluación se organiza en cinco momentos: (1) la *preparación*, en la que se comparten significados sobre las metas, los objetivos, los criterios y los contenidos de la evaluación; (2) la *evaluación* propiamente dicha, que es la tarea en la que el alumno pone en práctica y demuestra su aprendizaje; (3) la *corrección*, que es el momento de emitir el juicio de valor sobre el proceso de aprendizaje y/o sobre el producto realizado en el momento anterior; (4) la *comunicación*, en el que se devuelve la corrección; y (5) el *aprovechamiento*, que es el momento de dar oportunidades al alumno para volver a utilizar lo aprendido en un contexto diferente al anterior y poder mejorar el aprendizaje a partir de la devolución recibida, además de poder reflexionar sobre el propio aprendizaje.

Una de las ayudas más importantes con las que cuenta la evaluación formativa para ayudar a los estudiantes a progresar en sus aprendizajes es precisamente el feedback formativo (Black & Wiliam, 1998; Sadler, 1989; Wiliam, 2011).

### *El proceso del feedback en la educación superior*

Como parte del proceso evaluativo, el estudio del feedback formativo tiene una amplia trayectoria como lo demuestra el número de revisiones y artículos publicados en este campo (e.g. Evans, 2013, Kluger & DeNisi, 1996; Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008; Winstone, Nash, Parker, & Rowntree, 2017).

La revisión de la literatura muestra que existen diferentes concepciones del feedback que se llevan a cabo dentro del proceso de evaluación. Actualmente, se mencionan dos perspectivas: una, más tradicional, que considera el feedback como un proceso unidireccional y otra, más actual, que entiende el feedback como un proceso bidireccional e interactivo donde no sólo importan las actuaciones de ofrecimiento de feedback, sino también la implicación y el uso que haga el alumno del feedback para la mejora de su aprendizaje (Boud & Molloy, 2013; Coll, Rochera & De Gispert, 2014; Ion, Cano & Martínez 2017).

Tradicionalmente, el feedback ha sido considerado como la información ofrecida con la finalidad de indicar, generalmente al final del proceso, la mayor o menor adecuación de los resultados del aprendizaje (Kluger & DeNisi, 1996; Hattie & Timperley, 2007). Otros estudios señalan que el feedback es un apoyo continuado a lo largo del proceso de aprendizaje cuya finalidad es ayudar a superar la distancia existente entre el nivel actual de aprendizaje y los objetivos de aprendizaje que se desean alcanzar (Hattie & Timperley, 2007). Más recientemente, se aprecia en la literatura una tendencia a considerar que el feedback sólo puede ser considerando como tal cuando es personalmente utilizado por los estudiantes para progresar en su aprendizaje (Wiliam, 2011).

En la actualidad, y con el fin de lograr que los alumnos puedan utilizar eficazmente el feedback ofrecido por los profesores, se ha planteado establecer diálogos con los estudiantes durante el proceso de evaluación (Ajjawi & Boud, 2017; Boud & Molloy, 2013; Carless, 2013; Coll et al., 2012) cuya finalidad es implicar al estudiante para que pueda aprender dando sentido a lo que aprende y, de esta forma, ser autónomo en la gestión de su propio aprendizaje, es decir, que su proceso de enseñanza-aprendizaje se vea orientado desde el enfoque de la personalización.

### *El enfoque de la personalización del aprendizaje en la educación superior*

La personalización del aprendizaje busca que los estudiantes sean capaces de aprender y atribuirle un sentido personal a aquello que aprenden (Coll, 2016). Para personalizar el aprendizaje de los estudiantes es necesario poner en marcha una serie de iniciativas, tanto en el aula, como en el centro y en el sistema educativo que trabajen en la dirección de, al menos, una de las siguientes dimensiones: (1) la promoción de la reflexión sobre uno mismo y sobre el propio proceso de aprendizaje; (2) el fomento de vínculos entre experiencias subjetivas de aprendizaje diversas; (3) y la promoción de procesos de construcción y desarrollo de los intereses de los estudiantes (Coll, 2018). Hay que destacar que estas dimensiones no son independientes entre sí. Por el contrario, usualmente el trabajo asociado al fomento de una de estas dimensiones tiene consecuencias sobre las demás.

Concretamente, en el caso de las aulas el trabajo sobre estas dimensiones se lleva a cabo a partir de estrategias de personalización (Coll, 2016). Las estrategias de personalización son múltiples y diversas para cada dimensión y responden a las contingencias y a las características de las prácticas en las que se ponen en marcha. Este autor plantea distintos principios de personalización los cuales se refieren a los siguientes aspectos: (a) la toma en consideración de los intereses y objetivos personales de los alumnos, además de sus características y necesidades; (b) la asunción por parte de los alumnos de la dirección y conducción de su proceso de aprendizaje, junto con la guía del profesorado; (c) la necesidad de que los alumnos sigan recorridos de aprendizaje personales en función de sus objetivos, intereses y progresos; (d) la necesidad de introducir una evaluación formativa basada en la actuación competente, tanto en actividades como en situaciones que requieran de la utilización del aprendizaje adquirido; (e) la utilización de metodologías de indagación para que los alumnos sean capaces de afrontar situaciones complejas que les obliguen a planear su actuación, a trabajar en colaboración y a consultar conocimientos de tipo multidisciplinar; (f) la promoción del acceso de los alumnos a recursos y materiales de aprendizaje externos al contexto del aula (ejemplos: materiales en línea, comunidades de interés, etc.), así como la utilización de estos recursos en el aula; y g) el establecimiento de conexiones entre los aprendizajes que los alumnos realizan dentro de la institución educativa y los que adquieren fuera de esta.

#### *Detección de necesidades y objetivo*

Partiendo de las ideas anteriores se podría decir que el sistema educativo, en general, y la educación superior, en particular, deberían plantearse una serie de retos los cuales pasen por incorporar la perspectiva de la personalización en todo el proceso de aprendizaje, incluida la evaluación de los aprendizajes efectuados por el alumno. Para ello, se pueden tomar como punto de partida las recomendaciones que hace Coll (2016). La primera de ellas sugiere que se consideren los intereses y las opciones del alumno en la identificación de sus necesidades de aprendizaje y el cómo conseguirlas; la segunda se centra en establecer una conexión entre el aprendizaje adquirido en las diferentes instituciones formales con la vida del alumno y de las comunidades a las que pertenece, así se podrían incorporar los aprendizajes que se originan en contextos informales en los formales; la tercera recomendación habla de incorporar los diferentes recursos de aprendizaje de diversa naturaleza, accesibles desde las instituciones o a través de las TIC; por último, destacar la necesidad de establecer redes y coaliciones entre los centros educativos y el resto de agestés educativos de la comunidad.

Adicionalmente, se debería añadir que la práctica de la evaluación de los aprendizajes, desde la perspectiva de la personalización, cabría considerarla como un contexto de aprendizaje y enseñanza para aprender a aprender y como la propia acción para efectuar las evaluaciones de los aprendizajes propios de la enseñanza recibida. Ambos aspectos ofrecen la posibilidad de conocer en qué grado el alumno es capaz de desempeñar

esta competencia y cómo, a través de las diferentes actividades de evaluación, puede ir mejorando y desempeñando la competencia de forma más efectiva.

Llegado a este punto, se debe mencionar que la utilización del feedback formativo adquiere una gran importancia al ser un proceso capaz de influir en todo el proceso de aprendizaje y generar en el alumno conocimiento autoreflexivo, el cual ayuda a crear estudiantes capaces de controlar su proceso de aprendizaje y de ser personas más autónomas.

Teniendo en cuenta el corpus de conocimiento existente, así como las necesidades detectadas, se formula el objetivo que delimita y orienta el trabajo de investigación que se presenta: Dicho objetivo es crear un conjunto de ítems que darán forma a un cuestionario formado por los componentes que intervienen en el proceso de evaluación y feedback en la educación superior introduciendo la personalización del aprendizaje.

## Método

### *Muestra*

Para la fase del análisis de jueces se ha contado con la participación de 10 personas expertas. Este grupo se ha formado a partir de las recomendaciones de Skjong y Wentworht (2000), las cuales determinan que para seleccionar las personas expertas, estas deben tener: (1) experiencia en la realización de juicios y toma de decisión basada en evidencias o experticia demostrable a través de docencia, publicaciones y/o pertenencia a grupos de investigación; (2) reputación en la comunidad; (3) disponibilidad y motivación para participar; e (4) imparcialidad.

Dado que los ítems del cuestionario han sido redactados en lengua española, los expertos seleccionados también acreditaron un dominio superior en dicho idioma.

### *Procedimiento*

Para dar respuesta al objetivo de este estudio, por una lado, se ha partido del modelo de evaluación de Coll, et al. (2012) (ver Tabla 1) y, por el otro, del modelo compuesto por los principios que caracterizan la personalización del aprendizaje (Coll, 2016) (ver Tabla 2).

Tabla 1. *Momentos del proceso de evaluación de los aprendizajes (Coll et al, 2012)*

|   |
|---|
| <b>Momento 1: PREPARACIÓN</b>   |
| Este momento permite que el profesor y el alumno compartan significados sobre los contenidos y competencias que deben desarrollarse en las actividades de evaluación. En este sentido, los alumnos tienen un papel activo en la elaboración de la representación inicial de la tarea de evaluación, del proceso que se debe seguir y de los resultados esperados.     |
| <b>Momento 2: EVALUACIÓN</b>  |
| Son útiles las actividades de evaluación que llevan al alumno a planificar o anticipar lo que debe hacer para resolver con éxito una determinada tarea. Ahora bien, debido a que el aprendizaje es una actividad mediada por otros (profesor y alumno), estas precisan del dominio de capacidades cognitivas y afectivas y de estrategias sociales y de comunicación. |
| <b>Momento 3: REVISIÓN Y CORRECCIÓN</b>   |
| Los momentos de revisión y corrección permiten valorar de forma cuantitativa o cualitativa el grado en el que el alumno comparte significados sobre las competencias y contenidos académicos.   |
| <b>Momento 4: FEEDBACK/COMUNICACIÓN DE RESULTADOS</b>   |
| Con la comunicación de los resultados de la evaluación, se permite mostrar al alumno la valoración de dichos resultados y compartir significado.  |
| <b>Momento 5: APROVECHAMIENTO DEL FEEDBACK</b>  |
| Las ayudas que el profesor le preste al alumno, le permitirá tomar conciencia de la importancia de las estrategias de dirección y control y de su realización en el mismo momento en que las pone en práctica.  |

Tabla 2. Principios de la personalización del aprendizaje (Coll, 2016)

|   |
|---|
| <b>Principio 1: TENER UNA BASE EXPERIENCIAL</b>   |
| Se destaca la importancia de la acción, ya sea física o mental. De esta forma, y sea cual sea la naturaleza de la acción, lo que importa es que la acción esté orientada hacia la elaboración de un producto o la obtención de un resultado.                  |
| <b>Principio 2: TENER UN FUERTE COMPONENTE VIVENCIAL</b>  |
| Se enfatizan las emociones positivas asociadas a la actividad de aprender. Como consecuencia, el componente cognitivo y el emocional se unen y forman un todo.  |
| <b>Principio 3: CONECTAR EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE</b>  |
| Se refiere a que las experiencias vividas en diferentes lugares, momentos y contextos pueden ser vistas como oportunidades de aprendizaje. De ahí que se potencia su unión y la retroalimentación que se establece.   |
| <b>Principio 4: RESPONDER A INTERESES Y OBJETIVOS DEL APRENDIZAJE</b>   |
| Se persigue la consecución de un propósito o motivo personal.   |
| <b>Principio 5: RECONOCER Y RESPETAR LA CAPACIDAD DE DECISIÓN Y CONTROL DEL APRENDIZ</b>  |
| Se refiere a lo que sería el proceso de aprendizaje de cada alumno. Aquí se hablaría de una corresponsabilización entre el profesor y el alumno.  |
| <b>Principio 6: SER CULTURALMENTE SENSIBLE</b>  |
| Esto significa estar vinculado o relacionado con actividades que el alumno realiza o en las que participa en los contextos en los que se desenvuelve habitualmente. Esto implica ser conocedor de esos entornos culturales para poder actuar en consecuencia. |
| <b>Principio 7: FAVORECER LA REFLEXIÓN DEL APRENDIZ</b>   |
| Aquí se enfatiza en que se debe favorecer la capacidad de reflexión sobre el propio proceso de reflexión, sobre las dificultades encontradas, los materiales y ayudas que le han permitido superarlas, los avances conseguidos y los logros por conseguir.    |
| <b>Principio 8: PERMITIR AL APRENDIZ APRENDER ALGO SOBRE SÍ MIMOS COMO APRENDIZ</b>   |
| Se refiere a la necesidad que tiene la persona para aprender a posicionarse ante las situaciones y las actividades con las que se enfrenta cuando ejerce como aprendiz.   |

A partir de este material, se redactaron 3 ítems para cada categoría (ver Tabla 3). Es decir, para cada uno de los 8 principios de personalización se redactaron 3 ítems. A su vez, esos 24 ítems se modificaron para que respondieran también a cada uno de los 5 momentos de evaluación. De ahí que, en total, se hayan elaborado 120 ítems.

Tabla 3. Ejemplos de enunciados de ítems para evaluar las acciones del primer principio de personalización y del primer momento de la evaluación

|  |
|--|
| <b>1 – Momento 1 de evaluación: PREPARACIÓN + Principio 1: Tener una base experiencial</b>   |
| <b>Ítem para evaluar la importancia:</b> <i>Es importante pensar en la incorporación de actividades de evaluación de tipo experiencial.</i>  |
| <b>Ítem para evaluar la frecuencia:</b> <i>Trabajo conjuntamente con mis alumnos los criterios de corrección de las actividades de evaluación de tipo experiencial antes de aplicar dichas actividades.</i>  |
| <b>Ítem para evaluar la aplicabilidad:</b> <i>La posibilidad de diseñar actividades experienciales que ofrezcan oportunidades para asegurar la comprensión de los alumnos del objetivo y contenidos a desarrollar en las tareas propuestas para la evaluación.</i> |

Una vez creados dichos ítems, y con la intención de que fueran validados, se enviaron a cada uno de los expertos para que analizaran la *pertinencia* de cada ítem (si existe correspondencia entre el contenido del ítem y las categorías para la que ha sido creado), la *precisión* (si el ítem es adecuado, apropiado o conveniente para evaluar el aspecto recogido en el enunciado y relacionado con las categorías) y la *claridad* (si el ítem expresa de modo sencillo y directo la idea que se quiere transmitir), focalizando dicho análisis en el grado de importancia (si el enunciado del ítem recoge una estrategia importante para el tema de estudio), de frecuencia (si el enunciado del ítem recoge la idea de frecuencia de la acción que representa) y de aplicabilidad (si la acción que refleja el ítems es más o menos fácil de llevarse a cabo en el contexto educativo universitario).

Para evaluar la pertinencia, la precisión y la claridad los expertos disponían de una escala de puntuación que iba del 1 (nada pertinente, nada preciso o nada claro) al 9 (completamente

pertinente, completamente preciso o completamente claro). De igual forma, se les pidió realizar un análisis cualitativo respecto al redactado del ítem, al contenido del mismo o a cualquier otro aspecto que consideraran relevante.

Para llevar a cabo este proceso de análisis, tanto el material que se repartió a los expertos, como sus respuestas, fueron gestionados a través del correo electrónico. Para ello, se estableció un calendario de envíos y de recepciones.

Una vez recibidas todas las respuestas, se almacenaron y se analizaron cuantitativa y cualitativamente.

## Resultados

En general, los datos muestran que algunos de los ítems relacionados con la *importancia* del contenido han tenido puntuaciones bajas (entre 1 y 3 puntos) tanto en las valoraciones realizadas en relación con la pertinencia de las conductas descritas en los ítems, como cuando se valoraba la precisión y la claridad de ellos. Asimismo, la *frecuencia* y la *aplicabilidad* de las conductas también han recibido algunas puntuaciones menores de 4, aunque en menor medida que en el caso de la importancia. Las puntuaciones bajas se han dado sobre todo en los ítems que están relacionados con el principio 1 y el principio 2 del modelo de personalización, combinados con el momento 1 de la evaluación. Lo que han observado los expertos es que no ha habido una óptima relación entre estos dos modelos a la hora de redactar los ítems. Es por ellos que estos ítems requieren de una reformulación.

No obstante, y en el caso de la frecuencia y la aplicabilidad, la mayor cantidad de puntuaciones se centralizan en los valores 6, 7 y 8, siendo el porcentaje menor el relacionado con el número de expertos que los han puntuado con un 9 (máxima puntuación).

Respecto al promedio de las puntuaciones asignadas por los expertos a cada uno de los ítems, este se ha calculado de forma independiente, es decir, una media para cada aspecto a valorar y separando las medias a partir de los tres criterios de evaluación (importancia, precisión y claridad). De esta forma, se han calculado las tres medias relacionadas con la importancia (la de pertinencia, la de precisión y la de claridad), las tres relacionadas con la frecuencia y las tres relacionadas con la claridad. La mayoría de los ítems obtuvieron puntajes promedios que se ubican entre 6 y 8 puntos.

Los datos obtenidos a partir de los análisis cuantitativos y cualitativos, realizados a partir de los comentarios de los expertos, han servido para hacer una primera reducción del conjunto inicial de ítems. Esto quiere decir que el cuestionario todavía no es definitivo y, por eso, no se presenta en este artículo, ya que, previamente a su versión definitiva, este debe aplicarse a través de un estudio piloto, el cual se aplicará en breve.

En estos momentos, la propuesta está formada por 80 ítems. Es decir, 16 ítems para los 8 principios y adaptados para cada uno de los 5 momentos de evaluación.

## Conclusiones

La investigación parte de la idea de la importancia de concebir la evaluación en la educación superior como parte integrante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y de cómo esta, junto con el enfoque de la personalización del aprendizaje, ayuda al alumno a concienciarse de que puede ser capaz de monitorear, evaluar y regular su propio aprendizaje. En este sentido, es importante poder crear una herramienta que sea capaz de evaluar si este proceso de evaluación es concebido por los docentes como un conjunto de situaciones, relacionadas y secuenciadas que van desde la preparación de la evaluación hasta la mejora del aprendizaje a partir de los resultados obtenidos y del aprovechamiento de las retroalimentaciones aportadas. De ahí que se haya creído oportuno empezar con el proceso de creación del cuestionario.

Aunque esta es una primera etapa de la elaboración del cuestionario, los expertos han considerado que, en general, los ítems creados pueden ser considerados como elementos que pueden llegar a formar parte de un cuestionario definitivo que sería capaz de evaluar los componentes que intervienen en el proceso de evaluación y feedback en la educación superior introduciendo la personalización del aprendizaje.

No obstante, los datos que aquí se presentan deben de ser calificados como resultados preliminares de una investigación que sigue desarrollándose.

Tanto los resultados del futuro estudio piloto, como los que se presentan en esta publicación, serán esenciales para poder dar forma final al cuestionario con un número menor de ítems, evitando así la redundancia, pero sin perder validez y fiabilidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajjawi, R. & Boud, D. (2017). Research feedback dialogue: an interactional analysis approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 252-256.
- Arnseth, H.Ch. & Silseth, K. (2013). Tracing learning and Identity across Sites: Tensions, Connections and Transformations in and Between Everyday and Institutional Practices. En O. Erstad & J. Seftin-Green (Eds.), *Identity, Community, and Learning Lives in the Digital Age* (pp. 23-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human development*, 49(4), 193-224.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Boud, D. & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712.
- Carless, D. 2013. Trust and Its Role in Facilitating Dialogic Feedback. In *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding It and Doing It Well*, edited by D. Boud and E. Molloy, 90-103. London: Routledge.
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En J.L. Rodríguez-Illera (Comp.), *Aprendizaje y Educación en la Sociedad Digital* (pp. 156-170). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Coll, C. (2014). El sentido del aprendizaje hoy: un reto para la innovación educativa. *Aula de Innovación Educativa*, 232, 12-17.
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el porqué y el cómo de un reto insoslayable. En J.M. Vilalta (Dr.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015* (pp. 43-104). Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Traducción de Iris Merino.
- Coll, C. (2018). *La personalización del aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Coll, C., Mauri, T. & Rochera, M.J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 49-59.
- Coll, C., Rochera, M.J. & De Gispert (2014). Supporting online collaborative learning in small groups: Teacher feedback on learning content, academic task and social participation. *Computers and Education*, 75, 53-64.
- Crisp, G.T. (2012). Integrative assessment: reframing assessment practice for current and future learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 33-43.
- De la Fuente, J., Martínez, J.M., Peralta, F.J. & García, A.B. (2010). Percepción del proceso de enseñanza- aprendizaje y rendimiento académico en diferentes contextos instruccionales de la Educación Superior. *Psicothema*, 22(4), 806-812.
- Dumont, H., Instance, D. & Benavides, F. (Eds.) (2012). *La Naturaleza del Aprendizaje. Investigación para inspirar la práctica*. París: OCDE.
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83(1) 70-120.
- Hattie, J. & Gan, M. (2011). Instruction based on feedback. In R.E. Mayer y P.A. Alexander (Eds.): *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 249-271). New York: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.



- Ion, G., Cano, E. & Fernandez, M. (2017). Enhancing self-regulated learning through using written feedback in higher education. *International Journal of Educational Research* 85 1-10.
- Kluger, A.N. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Mauri, T. & Rochera, M.J. (2010). La evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria. En Coll, C. (Coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 155-167). Barcelona: Graó.
- Redecker, C. & Johannseen, Ø. (2013). Changing Assessment – Towards a New Assessment Paradigm Using ICT. *European Journal of Education*, 48(1), 79-92.
- Sadler, D. R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Skjong, R. & Wentworth, B. (2000). *Expert Judgement and risk perception*. Encontrado en <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>.
- Solari, M. & Merino, I. (2018). La finalidad de la educación escolar hoy: formar aprendices competentes. En C. Coll (Ed.), *La Personalización del Aprendizaje* (pp. 23-27). Barcelona: Graó.
- Walker, J. (2009). The inclusion and construction of the worthy citizen through lifelong learning: A focus on the OECD. *Journal of Education Policy*, 24(3), 335-351.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation* 3, 3-14.
- Winstone, N., Nash, R., Parker, M. & Rowntree, J. (2017) Supporting Learners' Agentic Engagement with Feedback: A Systematic Review and Taxonomy of Recipience Processes, *Educational*