

38

IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS EVALUATIVAS QUE FOMENTAN LA PARTICIPACIÓN ACTIVA Y RETROALIMENTACIÓN EFECTIVA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

ACTIVE PARTICIPATION AND EFFECTIVE FEEDBACK IN THE EVALUATIVE PROCESSES OF UNIVERSITY TEACHING

Marisol del Carmen Álvarez Cisternas¹

Email: maalvarezc@udla.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1418-9524>

Karen Nicole Jiménez Mena¹

Email: kjimenez@udla.cl

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7567-7200>

¹Universidad de las Américas, Dirección de Desarrollo Docente, Facultad de Educación. Chile.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Álvarez Cisternas, M. C. & Jiménez Mena, K. N. (2024). Implementación de estrategias evaluativas que fomentan la participación activa y retroalimentación efectiva en la docencia universitaria. *Revista Conrado*, 20(96), 382-389.

RESUMEN

Producto de los efectos de la Pandemia de COVID-19, se genera un cambio de paradigma que provocó un ajuste en los procesos de enseñanza y aprendizaje presenciales en las instituciones de Educación Superior. El artículo tiene como objetivo describir la participación activa y la retroalimentación efectiva en los procesos evaluativos de los estudiantes en educación superior, conforme a los resultados de aprendizaje comprometidos en sus procesos de formación. Desde lo metodológico, el estudio asume un enfoque cualitativo con un estudio intrínseco de casos. Para ello se ha considerado como referente la dimensión 3 y 4 del Cuestionario ALE-Q-Clima de Evaluación como aprendizaje y empoderamiento en la Educación Superior. Los resultados dan cuenta de que aquellos estudiantes que participaron en sus procesos de evaluación consolidaron sus aprendizajes. En efecto, permitir que los estudiantes se autoevalúen, revisen y profundicen sus errores en forma individual y de manera colaborativa con sus compañeros, así como buscar alternativas de mejoras a partir de la retroalimentación efectiva que realiza el docente, independiente de su modalidad escrita o verbal, les generó, de manera genuina, avanzar hacia aprendizajes más profundos y estratégicos perpetuándose en el tiempo.

Palabras clave:

Evaluación formativa; participación activa; retroalimentación efectiva.

ABSTRACT

As a result of the effects of the COVID-19 Pandemic, a paradigm shift is generated that caused an adjustment in the face-to-face teaching and learning processes in Higher Education institutions. The article aims to describe the active participation and effective feedback in the evaluation processes of students in higher education, according to the learning results committed in their training processes. From a methodological point of view, the study assumes a qualitative approach with an intrinsic case study. For this, dimension 3 and 4 of the ALE-Q-Climate Evaluation Questionnaire have been considered as a reference as learning and empowerment in Higher Education. The results show that those students who participated in their evaluation processes consolidated their learning. In effect, allowing students to self-evaluate, review and deepen their errors individually and collaboratively with their classmates, as well as look for alternatives for improvements based on the effective feedback provided by the teacher, regardless of its written or verbal modality, generated them, in a genuine way, to advance towards deeper and more strategic learning, perpetuating themselves over time.

Keywords:

Formative assessment; active participation; effective feedback.

INTRODUCCIÓN

Desde el año 2020 y producto de los efectos de la Pandemia de COVID-19, se genera un cambio de paradigma que provocó un ajuste en los procesos de enseñanza y aprendizaje presenciales en las instituciones de Educación Superior, optando por modelos virtuales o híbridos. A pesar del retorno paulatino que se genera durante el año 2022, distintas prácticas que se implementaron en los años anteriores se mantuvieron en este escenario de post-pandemia.

Debido a la modalidad virtual implementada durante estos años, los y las docentes se vieron enfrentados a modificar sus prácticas de enseñanza y evaluativas, incorporando de una manera más activa al estudiantado en este proceso.

De acuerdo con Tai, *et al.* (2017), el proceso y diseño de las evaluaciones son frecuentemente criticadas tanto por estudiantes como por especialistas, ya que están centradas principalmente en el contenido y en la tarea, teniendo un carácter unidireccional, que establece a los estudiantes como receptores pasivos. Sin embargo, debido a los cambios que han estado ocurriendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los roles de los actores del proceso también han ido cambiando hacia una educación centrada cada vez más en el estudiantado (Al-Mwzaiji & Alzubi, 2022), incorporándolos en todos los procesos del aprendizaje, desde la planificación, la elección de los recursos a utilizar y los procesos evaluativos.

Ibarra-Saíz, *et al.*, (2020) indican que para los estudiantes las actividades solo tienen sentido si son coherentes con la forma en que se evaluará. Por lo que considerar la planificación de la evaluación, desde la mirada del estudiantado, promovería el desarrollo de aprendizajes profundos. Esto implica que el diseño considere determinar cuál es el propósito de la evaluación, qué resultados de aprendizaje se evaluarán, cuál es el contexto, como se realizará la retroalimentación y qué situaciones evaluativas se aplicarán.

La evaluación, ha ido transitando desde una que busca evidencias sobre el logro de los aprendizajes, hacia la evaluación como instancia de aprendizaje propiamente tal, por lo tanto, favoreciendo que ésta se convierta en un recurso del aprendizaje y no un fin del mismo (Heitink, *et al.*, 2015). Dentro de esta mirada es que la evaluación para el aprendizaje tiene como propósito entregar información al cuerpo docente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, para así, poder modificar y ajustar las actividades a realizar, orientando la enseñanza y promoviendo retroalimentación a los y las estudiantes (Ibarra-Saiz & Rodríguez-Gómez, 2019).

Esta visión sobre evaluación ha implicado también, la incorporación de nuevos agentes evaluativos, principalmente al estudiantado, quienes asumen un rol activo de su propio proceso de aprendizaje y evaluación (Förster, 2017). De acuerdo con Al-Mwzaiji & Alzubi (2022), su incorporación, promueve un mayor sentimiento de responsabilidad frente a su aprendizaje y a su vez, un mayor progreso en el mismo. Esta mayor responsabilidad, genera el desarrollo de habilidades de pensamiento de alto nivel cognitivo, como la aplicación, análisis y evaluación, para la autonomía de su propia evaluación, teniendo grandes implicancias en el diseño de las asignaturas (Castro & Moraga, 2020).

Desarrollar la capacidad de emitir un juicio evaluativo o ser capaz de juzgar la calidad de un trabajo propio o de otros, no solo es necesario para el desarrollo de un curso, sino que para el aprendizaje a lo largo de la vida (Tai, *et al.*, 2017). Sin embargo, el no apoyar el desarrollo del juicio evaluativo, genera estudiantes dependientes, que no son capaces de identificar criterios para aplicarlos en determinados contextos. (Tai, *et al.*, 2017).

Para fomentar el desarrollo del juicio evaluativo, es que la evaluación formativa adquiere un rol fundamental, que de acuerdo con Saiz & Susinos (2018), las expectativas y metas de aprendizaje traducidas en criterios de evaluación conocidos e involucren al estudiantado de manera activa, conlleva al desarrollo de sus competencias. La evaluación formativa, considera precisar y comunicar los criterios de evaluación, constituyéndose como una palanca para facilitar el aprendizaje y los procesos reflexivos (Chávez, *et al.*, 2021).

De esta manera, la evaluación formativa promueve una mayor participación de los estudiantes. Gómez & Quezada (2020), señalan que, al tener un papel primordial en la construcción de su aprendizaje, promueven la autonomía y la responsabilidad. De esta manera, la evaluación da paso a un proceso de aprendizaje democrático, permitiendo que los y las estudiantes puedan participar en la calificación del trabajo (Segura, 2018).

Algunos autores como Mora-Vicarioli (2019), indican que la modificación de los roles en el proceso genera que el estudiantado se empodere del mismo, no solo convirtiéndose en un actor activo, sino que desarrollando procesos de autorregulación. Tanto individual como grupalmente, serán capaces de valorar su propio trabajo, cuestionar las prácticas evaluativas y ofrecer alternativas diferentes a las que se proponen (Ibarra-Saíz, *et al.*, 2020).

Así mismo, es importante para el estudiantado conocer los criterios con los cuales serán evaluados con anterioridad (Förster, 2017; Ruiz, 2019), ya que marca una referencia y

orienta la ruta a seguir, sobre la cual se emitirá el juicio de valor fundamentado

En esta perspectiva, Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz (Citados en Ibarra-Sáiz, et al., 2021) generaron un enfoque de evaluación centrada en el aprendizaje y el empoderamiento, considerando tres desafíos: participación del estudiantado, retroalimentación de la tarea evaluativa y la calidad de la situación evaluativa).

Ponce-Aguilar & Marcillo-García (2020), señalan que la participación activa de las y los estudiantes en el proceso evaluativo, influiría positivamente en su aprendizaje, promoviendo la construcción individual y grupal de competencias genéricas y específicas. Así como también, mejorar los resultados de aprendizajes obtenidos, influir en su autoestima y desarrollar la metacognición, potenciado el autoconocimiento y la autocrítica (Förster, 2017).

Para que el estudiantado pueda tener mayor participación, es necesario que los y las docentes, cedan el protagonismo y el tiempo a sus estudiantes, promoviendo así, contextos más participativos, lo que, además, fortalecería las relaciones entre docentes y estudiantes, generando espacios de confianza para expresar su opinión respecto de su proceso de aprendizaje y de evaluación (Morales, et al., 2021).

En concordancia con lo planteado anteriormente, se debe considerar la relevancia que adquiere la retroalimentación efectiva, cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Martínez-Mínguez et al., 2019) valorando las actividades que llevan a cabo las y los estudiantes en el proceso. La retroalimentación implica que el estudiantado reciba información sobre su proceso para mejorar el aprendizaje, reduciendo la brecha entre el nivel actual en el que se encuentran y la meta que deben alcanzar. El centro de la retroalimentación debe ser el estudiantado (Zepeda, S. 2017).

Cano-García, et al., (2022), señalan que en la retroalimentación los y las estudiantes dan sentido a los comentarios sobre su proceso y los usan para mejorar, y al tener un papel activo, la retroalimentación tiene una mayor calidad.

El propósito de la retroalimentación no debe ser solo proporcionar comentarios sobre el trabajo del estudiantado, sino que generar un impacto positivo en lo que pueden hacer. Una retroalimentación efectiva que incorpore activamente a los estudiantes, debe permitir que comprendan los objetivos, se autoevalúen y desarrollen estrategias para alcanzar las metas o alcanzar otras más desafiantes (Paige Mahoney, et al., 2019).

Señalan Paterson, et al., (2020), que la retroalimentación es un factor fundamental dentro del proceso de

aprendizaje y puede ayudar a los estudiantes a desarrollarse y mejorar los resultados de aprendizaje.

Además, proporcionarla a los estudiantes durante las actividades de aprendizaje ayuda a reducir la brecha entre lo que sabe y lo que no sabe. Los y las docentes, utilizan tanto la evaluación como la retroalimentación para que el estudiantado sepa cómo está su aprendizaje, como ha ido progresando y ayudarlos a implementar mejoras (Paterson, et al., 2020).

De acuerdo con Quezada & Salinas (2021), la retroalimentación para el aprendizaje debe considerar el diálogo entre docentes y estudiantes, donde este último pueda recoger información sobre su desempeño y logre establecer estrategias para fortalecer los aspectos que estén más débiles, lo que involucra un proceso de autorregulación.

La incorporación de los y las estudiantes en los procesos evaluativos, promoviendo instancias de autoevaluación y evaluación de pares, pueden proporcionar retroalimentaciones de mayor calidad. Para que esto suceda, es fundamental que los y las docentes planifiquen e incorporen oportunidades para la evaluación formativa y retroalimentación efectiva en sus asignaturas (Morris, et. al. 2021).

Winstone & Boud, (2020), señalan que es necesario reformular de manera conceptual y práctica la retroalimentación, alejándola de un proceso impulsado por los y las docentes, hacia un proceso centrado en el aprendizaje del estudiantado, permitiéndoles aplicar la información en futuras actividades de aprendizaje.

López-Pastor & Pérez-Pueyo (2017), señalan que:

“la evaluación formadora busca generar procesos sistemáticos de autorreflexión sobre el propio aprendizaje, de forma que poco a poco sea el alumnado el que desarrolle un mayor control sobre sus propios procesos de aprendizaje”

El rol del docente es entender que la evaluación es un proceso de acompañamiento del proceso enseñanza y aprendizaje, conducente al desarrollo de las competencias de las y los estudiantes. Esta mirada de la evaluación impactará positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, ya que podrán recibir una retroalimentación inmediata y oportuna permitiéndoles generar confianza en su proceso y comprometerse con él. (Chávez et al., 2021).

Ante esto, es que esta investigación tiene por objetivo describir la participación activa y la retroalimentación efectiva en los procesos evaluativos de los estudiantes en educación superior, conforme a los resultados de aprendizaje comprometidos en sus procesos de formación

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se asume desde un estudio intrínseco de casos con el propósito de describir la participación activa y la retroalimentación efectiva en los procesos evaluativos de los estudiantes en educación superior, a través de la elaboración de evidencias conforme a los resultados de aprendizaje propuestas en las asignaturas, a través de la indagación y profundización desde la percepción de las y los estudiantes del curso de Evaluación para los Aprendizajes, de la Universidad Alberto Hurtado.

La muestra fue intencionada y quedó conformada por un total de 22 estudiantes que participaron del curso de Evaluación para los Aprendizajes. La evaluación se realizó en base a los cuatro resultados de aprendizaje formalmente establecidos en el programa de asignatura. El levantamiento de datos se realizó en el mes de mayo del año 2022 y para ello se aplicó en una primera instancia el Cuestionario ALE-Q - Clima de Evaluación como aprendizaje y empoderamiento en la Educación Superior Ibarra-Sáiz, María Soledad, & Rodríguez-Gómez, Gregorio-EVALfor Research Group (SEJ509)-Evaluation & Assessment in Training Contexts, considerando la dimensión número tres referida a participación y la dimensión cuatro referida a retroalimentación, las que constan de siete y seis ítems respectivamente, de base estructurada en una escala likert de cinco opciones:

- 1: Muy en desacuerdo
- 2: En desacuerdo
- 3: De acuerdo
- 4: Muy de acuerdo
- 0: No aplica

Junto a ello, se utilizó una entrevista individual, con tres preguntas iniciales orientadoras y dirigidas a las y los estudiantes, utilizando para ello la plataforma digital *Google forms*. Las y los estudiantes expresaron sus opiniones en forma voluntaria, libremente y en forma distendida, pudiendo intervenir y expresar sus ideas en las oportunidades que ellos requirieran, se les explicó y solicitó sus aportes en un contexto de mejoramiento continuo de la asignatura y sus opiniones no fueron vinculantes a los resultados reflejados en su rendimiento académico.

RESULTADOS

De los resultados obtenidos y a partir del análisis cuantitativo de las respuestas dadas por las y los estudiantes, se puede señalar tal como se ilustra en tabla 1 el promedio de las respuestas se aprecia que las áreas más descendidas desde la participación esta referida a la revisión y evaluación de los trabajos, actividades y prácticas de sus pares. (2,6) y la participación en el diseño de los instrumentos de evaluación (propuestas de qué evaluar, los instrumentos como escalas o rúbricas, formulación de preguntas, etc.) (2,2). Por su parte, conforme a los criterios decisionales, la posibilidad de autoevaluarse, en acordar calendarios de evaluación, la determinación de las notas finales y comentar y que sus sugerencias sean consideradas, son reconocidos como acciones docentes que han aportado a su participación activa desde lo evaluativo.

Tabla 1 - Promedio de respuestas dimensión de participación Cuestionario ALE-Q

Enunciado	Promedio
He sido capaz de autoevaluar mis trabajos, actividades y prácticas.	3,7
He sido capaz de revisar y evaluar los trabajos, actividades y prácticas de mis compañeros.	2,6
He participado en la identificación y selección de los criterios de evaluación.	3
He participado en el diseño de los instrumentos de evaluación (propuestas de qué evaluar, los instrumentos como escalas o rúbricas, formulación de preguntas, etc.).	2,2
He podido acordar el calendario de realización de las tareas de evaluación o prácticas y sus fechas de entrega.	3,2
He participado en la determinación de las notas finales de las tareas de evaluación (acordar las notas con los docentes, revisar las evaluaciones, etc).	3,6

Mis compañeros y yo hemos podido comentar el proceso de evaluación y se han tenido en cuenta nuestras sugerencias.	3,7
--	-----

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los resultados obtenidos en la dimensión de retroalimentación (Ver tabla 2), el promedio de las respuestas se aprecia que las áreas más descendidas desde la retroalimentación están referida a la utilización de diferentes estrategias de comunicación oral relevantes y útiles tanto en contextos académicos como profesionales (2,7). Por su parte, conforme a los criterios decisionales, la incorporación de conocimientos y experiencias de otras asignaturas, módulos y del mundo real, la utilización de distintas estrategias, y el desarrollo de competencias y habilidades es considerado como aspectos positivos sobre la implementación de procesos de retroalimentación efectivas realizadas por la docente.

Tabla 2 - Promedio de respuestas dimensión de Retroalimentación Cuestionario ALE-Q

Enunciado	Promedio
He podido incorporar conocimientos y experiencias de otras asignaturas y módulos.	3,2
He podido incorporar conocimientos y experiencias del mundo real.	3,6
He utilizado diferentes estrategias de comunicación oral y escrita (presentaciones, ensayos, debates, explicaciones, informes, etc.) que son relevantes y útiles tanto en contextos académicos como profesionales.	2,7
He podido experimentar y desarrollar una variedad de habilidades y destrezas que son útiles tanto en contextos académicos como profesionales.	3,5
He empleado estrategias y competencias útiles para afrontar retos profesionales.	3,3

Fuente: Elaboración propia

A partir de la entrevista individual realizada a las y los estudiantes, quiénes de manera voluntaria participaron, se deben señalar tal como se ilustra en tabla 3, que emergen tres grandes categorías descriptivas de análisis, a saber:

Tabla 3 - Categorías de análisis cualitativo

<p>Categoría 1: Participación en los procesos de aprendizajes</p> <p>“...Ha servido como un ejercicio de conciencia, transparencia y honestidad frente a las situaciones evaluativas”.</p> <p>“...en la evaluación colaborativa. Me pareció interesante poder argumentar mis respuestas y en base a ello acordar un puntaje y luego una nota”.</p> <p>“... al considerar desde una nueva perspectiva, como construir las evaluaciones de forma constructiva y principalmente beneficiosa para los estudiantes”.</p> <p>“...Hay un ambiente de confianza que permite la resolución de dudas y análisis de casos...”</p> <p>“...Destacaría la evaluación en conjunto realizada con la docente y las retroalimentaciones formativas de las evaluaciones...”</p> <p>“...Al poner en práctica lo visto en clases al servicio de la construcción de una situación de evaluación con todos los instrumentos aprendidos. Esto implica rigurosidad y capacidad de análisis para lograr una coherencia sólida entre todos los componentes de la evaluación...”</p> <p>“...Han sido más valiosas las clases y lecturas. Las problemáticas de la primera evaluación fueron muy simples, en la segunda hemos podido poner en práctica la teoría, lo que ha sido lo más valioso para interiorizar los contenidos...”</p>
<p>Categoría 2: Retroalimentación y acompañamiento en los procesos de aprendizajes</p> <p>“...hasta ahora solo la retroalimentación de respuestas en una prueba...”</p> <p>“...El trabajo final me gusta esto de ir avanzando clase a clase con entregas formativas entre medio. Sino iría muy perdido y probablemente se me acumularía el trabajo para el final del curso...”</p> <p>“...facilitaron mi propia comprensión, me gusto bastante la forma en que se construyó el curso...”</p> <p>“...sí, de la profe y ayudante. Dan ejemplos reales y cercanos. Responden oportunamente las dudas...”</p> <p>“...Sí, retroalimentación formativa de manera grupal...”</p> <p>“...tuvimos algunos momentos de retroalimentación, aunque, por parte del ayudante, faltó cierto conocimiento en una primera instancia para una retroalimentación más completa y clara. Sin embargo, esto mejoró mucho en las oportunidades de retroalimentación posteriores...”</p> <p>“...sí hemos tenido, han permitido profundizar el aprendizaje, al poner a prueba y tener una oportunidad de corregir, mejorar, uno termina entendiendo mucho mejor...”</p>

Categoría 3: Comprensión y profundización en los aprendizajes a partir de la evaluación

"... ir avanzando clase a clase con entregas formativas entre medio. Sino iría muy perdido y probablemente se me acumularía el trabajo para el final del curso..."

"... facilitaron mi propia comprensión, me gusto bastante la forma en que se construyó el curso..."

"...Dar ejemplos reales y cercanos. Responden oportunamente las dudas..."

"...sí hemos tenido, han permitido profundizar el aprendizaje, al poner a prueba y tener una oportunidad de corregir, mejorar, uno termina entendiendo mucho mejor..."

Fuente: Elaboración propia

Es posible observar, a partir del análisis cuantitativo descriptivo y de las tres categorías de análisis que emergen, que los y las estudiantes valoran la posibilidad de incorporar instancias de diálogo y retroalimentación efectiva, señalando que les permite guiar su aprendizaje, conocer las expectativas del docente y comprender y profundizar en su propio aprendizaje. Del mismo modo, la participación efectiva de los estudiantes en sus procesos de evaluación, la retroalimentación oportuna del docente y sus compañeros de asignatura, así como la comprensión de sus procesos de aprendizajes desde la evaluación, resulta un catalizador muy robusto para avanzar hacia aprendizajes de calidad, de alta exigencia cognitiva y que se perpetúen en el tiempo al darles significado y sentido.

DISCUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos y la revisión de bibliografía, es posible establecer que la participación del estudiantado como agentes evaluativos, les permite asumir un rol activo en proceso de aprendizaje, promoviendo una mayor responsabilidad y un mayor progreso, fortaleciendo habilidades de alto nivel cognitivo (Förster, 2017; Mora-Vicarioli, 2019; Castro & Moraga, 2020; Al-Mwzaii & Alzubi, 2022).

Se confirma lo indicado por Ibarra-Saíz, *et al.*, (2021), en donde se releva que la coherencia entre las actividades y la evaluación, genera sentido para el estudiantado, generando el desarrollo de aprendizajes profundos.

Incentivar la participación activa de los estudiantes, permite desarrollar la capacidad de emitir un juicio evaluativo o ser capaz de juzgar la calidad de un trabajo propio o de otros, centrándose en un aprendizaje a lo largo de la vida (Tai, *et al.*, 2017). Como plantean estos autores, esto permite que los estudiantes generen mayor autonomía, siendo capaces de identificar los criterios con los cuales serán evaluados.

La implementación de una evaluación formativa y de presentar criterios de manera clara y transparente, confirma lo indicado por Saiz & Susinos (2018), indicando que las expectativas y metas de aprendizaje traducidas en criterios de evaluación conocidos e involucren al estudiantado de manera activa, conllevando a desarrollar competencias. Es así como la evaluación formativa se constituye

como una palanca para facilitar el aprendizaje y los procesos reflexivos (Chávez, *et al.*, 2021)

Se confirman también, los planteamientos de Gómez & Quezada (2021), Ibarra-Saíz, *et al.*, (2020) y Ruiz (2019), en cuanto a la necesidad de promover la implementación de estrategias evaluativas colaborativas, compartidas y con criterios conocidos, posibilitando la toma de decisiones tanto en la planificación como en el establecimiento de acuerdos, generando un mayor compromiso y empoderamiento del estudiantado.

Desde la percepción de los y las estudiantes: la participación activa en el proceso evaluativo, incidió positivamente en su aprendizaje, promoviendo la colaboración y apoyo entre ellos y ellas.

Tanto individual como grupalmente, serán capaces de valorar su propio trabajo, cuestionar las prácticas evaluativas y ofrecer alternativas diferentes a las que se proponen (Ibarra-Saíz, *et al.*, 2020).

También se confirma lo presentado por Ponce-Aguilar & Marcillo-García (2020), señalando que la participación activa de las y los estudiantes en el proceso evaluativo, influiría positivamente en su aprendizaje, promoviendo la construcción individual y grupal de competencias genéricas y específicas.

Con respecto a la retroalimentación, incentivar instancias de retroalimentación efectiva durante el proceso tanto desde el docente como de los propios estudiantes, mejora el aprendizaje y fortalece las habilidades y competencias propias de la disciplina y del ámbito profesional (Martínez-Minguez, *et al.*, 2019; Zepeda, 2017; Cano-García, *et al.*, 2022). Dando sentido a los comentarios sobre su proceso, favoreciendo la búsqueda de mejoras continuas, considerando que la retroalimentación que reciben es de mayor calidad. Generando un impacto positivo en lo que pueden hacer, comprendiendo los criterios y favoreciendo actividades desafiantes (Paterson, *et al.*, 2020; Paige Mahoney & Ajjawi, 2019).

Tal como mencionan Quezada & Salinas (2021), se confirma que favorecer la retroalimentación desde un proceso de diálogo, genera un impacto positivo en el estudiantado, quienes obtienen una información centrada en el

aprendizaje y les entrega estrategias para futuras actividades (Winstone & Bourd, 2020; Morris, et al, 2021)

El rol del docente es entender que la evaluación es un proceso de acompañamiento del proceso enseñanza y aprendizaje, conducente al desarrollo de las competencias de las y los estudiantes. Esta mirada de la evaluación impactará positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, ya que podrán recibir una retroalimentación inmediata y oportuna permitiéndoles generar confianza en su proceso y comprometerse con él. (Chávez *et al.*, 2021).

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, se puede señalar la importancia que existe en promover en los procesos de evaluación de aprendizajes la participación activa de las y los estudiantes, junto a la retroalimentación efectiva y oportuna a partir del propio docente y entre pares, considerando la posibilidad que los estudiantes puedan revisar sus resultados de evaluación de sus aprendizajes entre sus compañeros y profundizar en sus errores, así como incorporar actividades evaluativas prácticas, reales, situadas y contextualizadas. La necesidad de participación de los estudiantes en su propio proceso de evaluación, a través de procesos de autoevaluación y coevaluación, sin lugar a dudas, que implica un cambio de paradigma en la Docencia Universitaria.

Respecto de los aspectos que se debe seguir profundizando están referida a la posibilidad efectiva que los estudiantes participen en el diseño y procedimientos de evaluación, considerando la posibilidad de incorporar otros procedimientos evaluativos que promuevan la innovación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Al-Mwzaiji and Alzubi (2022) Online self-evaluation: the EFL writing skills in focus. *Asian. J. Second. Foreign. Lang. Educ.* (2022) 7:7 <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00135-8>

Castro, C. y Moraga, A. (2020). *Evaluación y Retroalimentación para los aprendizajes*. Chile: Universidad de Chile. Recuperado de: <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/04/6-Modelo-Evaluacion-y-retroalimentacion-aprendizajes.pdf>

Cano-García E., Pons-Seguí, L. & Fernández-Ferrer, M. (2022) Efectos de los tipos de feedback entre iguales en los trabajos escritos Effects of Peer-feedback in written assignments Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 26(1), <https://revista-seug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/13929>

Chávez, L.A., Peña, C.A., Gómez, S., & Huayta-Franco, Y. (2021). Evaluación Formativa, un reto en la educación actual. *Cuadernos de desarrollo aplicado a las TICs*, 10(3), 41-63. <https://doi.org/10.17993/3ctic.2021.103.41-63>

Förster, C. (2017). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Ediciones UC. <https://ediciones.uc.cl/el-poder-de-la-evaluacion-en-el-aula-mejores-decisiones-para-promover-aprendizajes-config-9789561421707.html>

Gómez Ruiz, M. Ángel, & Quesada Serra, V. (2020). Análisis de las calificaciones compartidas en la modalidad participativa de la evaluación colaborativa entre docente y estudiantes. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 26(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16567>

Ibarra-Sáiz, M.S. y Rodríguez-Gómez, G. (2019). Una evaluación como aprendizaje. En J. Paricio Royo, A. Fernández e I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. (pp.175-196). Madrid: Narcea. <https://narceaediciones.es/es/universitaria/1336-cartografia-de-la-buena-docencia-universitaria-9788427726147.html>

Ibarra, M., Rodríguez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas, M. y Rodríguez, H. (2020). El futuro de la evaluación en la educación superior. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1), <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/17323>

López-Pastor, V. y Pérez-Pueyo, A. (2017) Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. Universidad de León. ISBN 978-84-9773-865-1. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/10844>

Martínez-Mínguez, L., Moya, L., Nieva, C., y Cañabate, D. (2019). Percepciones de Estudiantes y Docentes: Evaluación Formativa en Proyectos de Aprendizaje Tutorados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 59-84. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.004>

Mora-Vicarioli, F. (2019) Estado del arte de la evaluación de los aprendizajes en la modalidad del e-learning desde la perspectiva de evaluar para aprender: precisiones conceptuales. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 10(1), 58-95. <https://doi.org/10.22458/caes.v10i1.2453>

Morales, M., Balcázar C., Priego, H. y Flores, J. (2021). El empoderamiento del alumno: una tendencia favorable en la educación superior. *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(22). <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/847>

- Morris, R., Perry, T., & Wardle, L. (2021) Formative Assessment and feedback for learning in higher education: A systematic review. *Review of Education*, 9(3), e3292. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/rev3.3292>
- Winstone, N. y Boud, D. (2020). The need to disentangle assessment and feedback in higher education. *Studies in Higher Education*, 47(3), <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2020.1779687>
- Paige Mahoney, Susie Macfarlane & Rola Ajjawi (2019) A qualitative synthesis of video feedback in higher education. *Teaching in Higher Education*, 24(2), 157-179, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2018.1471457>
- Paterson, C., Paterson, N., Jackson, W., Work, F. (2020) What are Students needs and preferences for academic feedback in higher education? A systematic review. *Nurse Education Today*, 85, 104236. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104236>
- Ponce-Aguilar, E. y Marcillo-García, C. (2020). Autoevaluación y coevaluación: una experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista científica Dominio de las ciencias*, 6(2), 246-260. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7491403>
- Quezada, S. y Salinas, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 225-251. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000100225&lng=es&tlng=es
- Ruiz, Y. (2019). Evaluación formativa y compartida para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *EDUCERE-Investigación arbitrada*, 23(75), 499-508. <https://www.redalyc.org/journal/356/35660262020/html/>
- Saiz, A., y Susinos, T. (2018). El practicum o cómo aprender a través de la reflexión colaborativa. El caso del problema de Elena. *Profesorado*, 1, 393-411. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/16217>
- Segura, M. (2018). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación*. 42(1). <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v42n1/2215-2644-edu-42-01-00118.pdf>
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P. y Panadero, E. (2017) Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *High Educ.* 76: 467-481. <http://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>
- Zepeda, S (2017). Cap. 5 La retroalimentación efectiva y su potencial para mejorar el aprendizaje. En: Förster, C. (Ed.) El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes. Ediciones UC. <https://ediciones.uc.cl/el-poder-de-la-evaluacion-en-el-aula-mejores-decisiones-para-promover-aprendizajes-config-9789561421707.html>

Conflicto de intereses:

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Contribución de los autores:

Los autores participaron en el diseño y redacción del trabajo, y análisis de los documentos.