Cómo ofrecer *feedback* en entornos de aprendizaje en línea

Francisco Javier López
Instituto Cervantes de Praga

Vanessa Ruiz
FS International School of Stockholm

Lola Torres
Campamento Norte

1 El *feedback* como elemento clave del aprendizaje en entornos en línea

El auge de la enseñanza en línea, especialmente a raíz de la crisis sanitaria COVID-19 y de la situación de enseñanza de emergencia consecuente, puso de manifiesto algunas de las fortalezas, como la adaptabilidad y la iniciativa por la formación permanente, pero también debilidades relacionadas con nuestra manera de enseñar y aprender a distancia. Además, esta situación visibilizó algunas de las desigualdades educativas relacionadas con los recursos humanos, las herramientas tecnológicas y la competencia digital de los estudiantes, profesores e instituciones. En este complejo contexto también observamos dificultades en el aprendizaje de los estudiantes, especialmente en lo relacionado con el seguimiento, el *feedback* y la evaluación en muchos cursos, llegando a relegar a un segundo plano, a posponer o incluso a cancelar pruebas de evaluación y exámenes (UNESCO, 2020). Esta situación conllevó en muchos casos un seguimiento poco personalizado del alumno, una posible falta de motivación y el abandono de cursos en algunas situaciones (UNESCO, 2020).

En relación con esta situación vivida, König *et a*l. (2020) recomiendan que el principal recurso para prevenir el abandono del aprendizaje y posibles desigualdades en el contexto educativo sea la evaluación y el seguimiento del progreso de los estudiantes, especialmente durante situaciones complejas educativas y sociales. Así, un sistema de evaluación y *feedback* coherente y adaptado puede facilitar un seguimiento del alumno y del curso en general, ya que permite identificar logros y aprendizajes, pero también posibles problemas y dificultades no solo educativas, sino de recursos y de bienestar del alumno y del profesor, que ayuden a minimizar las desigualdades educativas a las que nos hemos referido. En la línea de lo que aporta Gallardo Córdova (2020), se trataría de rentabilizar todos los recursos que ofrecen específicamente los entornos de enseñanza en línea y de no limitarse a replicar, a través de una cámara, los utilizados en cursos presenciales.

1.2 Características concretas del seguimiento en entornos en línea

El término *feedback* comenzó a cobrar protagonismo en los años 70 en el campo de la enseñanza y el aprendizaje gracias al auge de la investigación en los procesos de evaluación y está ganando mayor terreno en la actualidad. Desde entonces, numerosos estudios (Hattie y Timperley 2007; Shute 2008; Snyder o Miller y Parlett, citados en Gibbs y Simpson 2009) otorgan una gran importancia al *feedback* en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en la enseñanza presencial como en línea.

Según Mason y Bruning (2001), el éxito de la instrucción en línea depende no únicamente de lo que se presente, sino de las oportunidades y calidad del *feedback* que se ofrezca al alumno. Hattie y Timperley (2007) indican, además, que es uno de los

factores que más contribuyen a la consecución de los objetivos de aprendizaje por parte de los alumnos. Gallego-Arrufat (2020) añade, en este sentido, que el aprendizaje dependerá más de la calidad del mismo que de su cantidad. Se trata, pues, de una herramienta que facilita y potencia el aprendizaje.

Ruiz Martín (2020) define el *feedback* como una práctica educativa básica y natural que se basa en proporcionar al aprendiente información sobre su desempeño e indicaciones sobre cómo mejorarlo. Esta idea se complementa con las de Guasch y Espasa (2014), que sostienen que el *feedback* no es solo información unidireccional que proporciona el profesor al estudiante, sino un proceso de diálogo que consta de tres fases: 1) elaborar y ofrecer el *feedback*; 2) recibir y comprender el *feedback*; 3) introducir cambios para mejorar, tanto el estudiante en su proceso de aprendizaje como el profesor en relación con los contenidos, objetivos, metodología y evaluación.

A partir de estas definiciones, podemos destacar que los principales objetivos del *feedback* son reducir el nivel de incertidumbre de los aprendientes ante su actuación, reflexión y progreso y maximizar la presencia social, cognitiva y metacognitiva del aprendizaje. Estos objetivos cobran especial importancia en los entornos de aprendizaje en línea, donde profesores y estudiantes no siempre coinciden en espacio y tiempo y, por lo tanto, resulta especialmente necesario maximizar la presencia social de dichos agentes. Sin embargo, esta cuestión es una de las que más dudas suscita: ¿cómo conseguir que nuestros estudiantes se sientan acompañados en su aprendizaje en un contexto en línea? ¿Cuándo y cómo podemos ofrecer *feedback* en favor del aprendizaje? ¿El *feedback* que ofrecemos es realmente aplicable? ¿Qué recursos tenemos a nuestra disposición en los entornos *online*? ¿Cómo los podemos utilizar para fomentar la presencia y relaciones sociales entre los agentes del aprendizaje?

Recordemos que aprendemos con otros, en sociedad; por tanto, en un entorno en línea es necesario potenciar y hacer visible estas relaciones entre los agentes implicados en el aprendizaje, tanto en el aprendizaje síncrono como asíncrono. El *feedback* juega un papel esencial en este sentido, ya que hace visible el seguimiento del progreso del alumno por parte del profesor, de otro compañero o de él mismo, lo cual ayuda a reducir el nivel de incertidumbre que puede sentir respecto a su actuación, en la realización de una actividad concreta, en su reflexión o, en general, en su progreso en un curso o en su proceso de aprendizaje de la lengua. En este sentido, los resultados del estudio de Carretero Gómez *et al.* (2021) muestran algunos de los principales retos en la evaluación en línea, entre los que destacamos los siguientes:

1. El seguimiento del progreso del alumno no es fácilmente observable en los contextos en línea. Destacan aspectos como las dudas y dificultades de los alumnos, la identificación de posibles problemas de seguimiento o comprensión, el seguimiento de la atención de los alumnos.
2. El *feedback* retrasado puede afectar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.
3. La evaluación entre pares y la autoevaluación suele estar infrautilizada.

Por último, además de los retos indicados, habría que tener en cuenta que algunos de los estudios que se han llevado a cabo sobre la eficacia de la retroalimentación, tanto en contextos de enseñanza presenciales como en línea, no siempre arrojan resultados en la misma línea. Y es que el tipo, el momento y la manera de ofrecer *feedback* pueden variar su efectividad, pudiendo resultar incluso negativo al desmotivar a los estudiantes (Kluger y DeNisi 1996).

Teniendo en cuenta las cuestiones y los retos planteados, ofrecemos a continuación una guía con los diferentes tipos de *feedback* teniendo en cuenta quién, cómo y cuándo

se ofrece y se recibe el *feedback*. Seguidamente, en el apartado 3 proponemos una hoja de ruta, abierta y flexible, con diez pasos para dar y recibir un *feedback* efectivo en el aula de idiomas en línea, pero perfectamente adaptable a los contextos presenciales o híbridos.

2 Tipos de *feedback*

Existen diferentes tipos de *feedback*, dependiendo del aspecto en el que centremos nuestra atención. En este apartado, vamos a seguir la tipología que propone Ruiz Martín (2020).

2.1 Según el grado

El *feedback* puede ser positivo o negativo. El positivo es aquel que destaca los logros y los progresos. Este tipo de *feedback*, por tanto, tiene en cuenta los esfuerzos realizados por el aprendiente y pone en valor sus resultados. Por su parte, el *feedback* negativo consistiría en destacar aquellas cuestiones en las que el aprendiente pudiera necesitar más apoyo y acompañamiento, centrándose en identificar e informar sobre posibles áreas de mejora y, especialmente, en cómo actuar para aprender en el proceso.

Según Ruiz Martín (2020), los expertos coinciden en que, por ejemplo, en los niveles iniciales es importante que predomine el *feedback* positivo, puesto que este potenciará la disposición del alumnado a seguir mejorando. En niveles superiores, sin embargo, los aprendientes han alcanzado ya un grado considerable de autoconocimiento y autorregulación, y, por ende, una mayor autonomía. Además, se tiene un conocimiento más claro y certero de los objetivos que quedan en el horizonte. Por ello, en estos últimos, el *feedback* negativo podría resultar motivador. En cualquier caso, las valoraciones menos positivas deberían realizarse sobre cuestiones que pudieran ser realmente mejorables puesto que, de lo contrario, estaríamos originando frustraciones más que fomentando aprendizajes.

2.2 Según el foco

En lo que respecta al aspecto en el que se focaliza la acción del *feedback*, podemos establecer la siguiente clasificación:

1. *Feedback* sobre el resultado concreto de la tarea: proporciona información concreta sobre los resultados obtenidos en una tarea. Se articula a partir de calificaciones numéricas, rúbricas o consideraciones del tipo correcto/incorrecto o apto/no apto. Proporciona información sobre el punto concreto en el que se encuentra el aprendiente con respecto a la tarea asignada y puede enriquecerse con comentarios sobre estrategias para mejorar los resultados obtenidos.
2. *Feedback* sobre el proceso realizado para alcanzar el resultado: no se centra tanto en la detección y corrección de aspectos susceptibles de mejora, sino en ofrecer recomendaciones más holísticas y aplicables a situaciones futuras análogas.
3. *Feedback* sobre los procesos metacognitivos implicados en la tarea: se centra en los procesos reflexivos sobre el aprendizaje (por ejemplo, planificación, monitorización o autoevaluación del aprendizaje), que pueden contribuir a optimizar el desempeño general de los aprendientes. Tanto este tipo de *feedback* como el anterior tienen un gran potencial transformador y dotan a los aprendientes de un mayor margen de

actuación. En definitiva, se trata de integrar el *feedback* en el propio proceso de aprendizaje y, así, entenderlo como oportunidad.

4. *Feedback* sobre las cualidades del alumno frente a la tarea: se centra en la valoración de las habilidades y competencias del aprendiente en relación con la tarea. Es especialmente sensible por las implicaciones que puede tener para quien lo recibe. Como docentes, debemos tener en cuenta que este *feedback* podría, más que ayudar, tener un efecto limitante, lo cual ralentiza el desempeño de una actividad o del aprendizaje.

2.3 Según el momento y frecuencia

El *feedback* puede ser inmediato o retardado. La pertinencia de optar por uno u otro vendrá determinada por el tipo de tarea en sí y el *feedback* que se quiera proporcionar. Por ello, si lo que se pretende es valorar el resultado de una tarea, lo recomendable sería proporcionarlo con la mayor inmediatez posible. Según los trabajos de Skinner (1958) y Herrnstein *et al*. (1993) ambos citados en Ruiz Martín (2020), este *feedback* inmediato favorece el mantenimiento de la atención y la motivación y reduce la posibilidad de interiorización y posterior fosilización de los errores cometidos. También, en relación con el momento, habría que tener en cuenta si el *feedback* va a proporcionarse en ámbitos públicos o privados.

En lo que a la frecuencia se refiere, se recomienda un cierto equilibrio de forma que el *feedback* no sea demasiado frecuente ni demasiado escaso. Un *feedback* muy frecuente derivaría en aprendientes muy dependientes de él; uno escaso limitaría mucho los efectos positivos del *feedback* en el proceso de aprendizaje y podría derivar en una cierta sensación de desorientación.

2.4 Según el modo en el que se proporciona

El *feedback* más general y centrado en los procesos y en la metacognición es el que ofrece mayores posibilidades de orientación al aprendiente sobre cómo optimizar su desempeño. El *feedback* más concreto, el que se realiza sobre el resultado de la tarea, no resulta tan relevante puesto que, además de ser menos generalizable a otras tareas, suele limitarse a apreciaciones cuantitativas. Por otro lado, si el *feedback* se proporciona de un modo implícito, mediante el uso de pistas que permitan al aprendiente ir descubriendo por sí mismo las respuestas correctas, estaremos favoreciendo el desarrollo de conexiones entre conocimientos y la consolidación y la estructuración de lo aprendido. Ahora bien, recurriremos al *feedback* explícito cuando el aprendiente no logre evocar lo aprendido.

2.5 Según la interpretación que se haga

El *feedback* que proporcionamos a nuestros aprendientes debe ser comprensible e interpretable para ellos. Así mismo, ha de moverlos en una dirección de mejora. Tal y como afirma Ruiz Martín (2020), en ocasiones podemos encontrarnos con aprendientes sin sistemas de creencias fundados en mentalidades de crecimiento y en un sentido de eficacia positivo, es decir, de aprender lo que realmente se quiere aprender. Así pues, tengamos en cuenta las dificultades específicas que puedan presentar estos perfiles y

conectemos con sus emociones y experiencias previas, de forma que el *feedback* pueda actuar como verdadero motor de motivación.

Para finalizar, se estima oportuno mencionar que las interpretaciones que puedan hacerse del *feedback* proporcionado o sus posibles efectos son, en la mayoría de las ocasiones, impredecibles. Por ello, es importante hacer siempre una reflexión previa sobre la pertinencia o no de proporcionarlo y sobre cómo puede ser recibido.

3 Hacia un *feedback* efectivo en entornos en línea de aprendizaje de idiomas

Integrar el *feedback* en el proceso de aprendizaje va más allá de corregir o dar la solución de una actividad, incluso de proporcionar una explicación para ella. Para que el *feedback* resulte eficaz y no se convierta en mera información susceptible de perderse, este debe proponer preguntas que ayuden a los alumnos a autoevaluarse e incluir propuestas sobre cómo mejorar su aprendizaje. Un *feedback* efectivo es el que activa al estudiante, le informa sobre su progreso, mapea su intención de aprendizaje e implementa acciones de mejora previamente identificadas (Hattie y Clark 2018).

3.1 Recibir, interpretar y ofrecer *feedback*

El *feedback* es una herramienta que alberga gran potencial de aprendizaje; sin embargo, es también una de las herramientas más variables (Brooks, Burton y Hattie 2021): el momento, el tipo de tarea, el perfil del estudiante, su cultura de aprendizaje, la relación con el profesor y sus compañeros, entre otros muchos factores, van a determinar el impacto del *feedback* en el aprendizaje. No obstante, de entre todos ellos, son dos los factores que van a contribuir a un *feedback* sostenible y efectivo.

En primer lugar, es fundamental entender el *feedback* como respuesta a preguntas esenciales a lo largo del proceso de aprendizaje: adónde voy, qué objetivos de aprendizaje se persiguen, cómo voy a alcanzarlos, qué estrategias y recursos (tareas de aprendizaje, compañeros de clase, profesor, tecnología) van a dar cuenta de ese progreso y cuál es el siguiente paso, es decir, qué acciones concretas se van a realizar para que el *feedback* tenga un efecto real en el aprendizaje. Notemos que sin este último paso no existe *feedback* efectivo.

Se trata de una fase que exige un papel activo por parte de los estudiantes. Y es aquí donde entra en juego el segundo aspecto y el definitivo: cómo reciben los estudiantes el *feedback* que proporcionamos en el aula. Como hemos puesto de manifiesto en el apartado 2, es fundamental asegurarnos de que el *feedback* no solamente es escuchado, sino recibido y correctamente interpretado de manera que el estudiante pueda emprender acciones. En caso contrario, no se trataría de *feedback*, sino de información y, como apuntábamos anteriormente, susceptible de perderse.

Como vemos, se trata de un círculo que comparte la responsabilidad de la evaluación con los estudiantes, verdaderos protagonistas del proceso: el modelo de *feedback* basado en el estudiante pasa por implicar a los aprendientes como agentes activos en la interpretación y la mejora de su aprendizaje mediante la toma de decisiones, involucrándolos también en la evaluación del trabajo de sus compañeros. Este último aspecto es esencial, pues tal y como demuestran estudios recientes, el *feedback* entre pares tiene enormes beneficios para el progreso de los estudiantes, que reconocen y perciben mejoras en su aprendizaje en la interacción con sus compañeros, actuando como evaluadores (Ion, Sánchéz, Agud, 2019).

Por último, todo ello requiere de una determinada cultura de aprendizaje y de *feedback* que hemos de transmitir y enseñar a los aprendientes para que consigan un grado de autonomía cada vez mayor. Vivimos un momento en el que necesitamos nuevos instrumentos, recursos, y enfoques de evaluación que puedan brindarnos una imagen más completa de los aprendizajes que están ocurriendo en la actualidad en diferentes formas y contextos (Cobo 2018).

3.2 Hoja de ruta para un *feedback* efectivo en entornos en línea de aprendizaje de idiomas

A continuación ofrecemos una hoja de ruta para el *feedback* en entornos *online* (López, Torres, Ruiz, 2021).

1. Planificar el *feedback* de forma periódica, es decir, incluirlo en nuestra planificación de clase como un elemento más para que los estudiantes sepan identificar en qué momento se va a proporcionar ese *feedback*.
2. Definir los objetivos de aprendizaje, explicar los criterios de evaluación y cómo se van a utilizar e implicar a los estudiantes en su diseño. Será importante recordar estos criterios no solo al inicio o al final de una actividad, sino durante el proceso de realización de una tarea o un proyecto y a lo largo del curso.
3. Fomentar la coevaluación. La evaluación entre iguales dinamiza al grupo, hace que los alumnos se involucren y tomen un papel activo en su aprendizaje. Este tipo de evaluación ayuda a que los alumnos sean conscientes de sus áreas de mejora mediante la observación de los logros y también de los errores y aspectos mejorables de sus compañeros. Revisar, aclarar, identificar y diagnosticar errores y posibles desajustes son actividades cognitivas y metacognitivas que pueden ayudar a consolidar, reforzar y profundizar el aprendizaje (Ion, Sánchéz, Agud, 2019). Existen numerosos espacios en línea que permiten la lectura y la retroalimentación colaborativa en grupo: tableros colaborativos como Padlet o Flipgrid permiten publicar texto (oral, escrito), pero también la posibilidad de que sea comentado por compañeros. Asimismo, los documentos colaborativos como, por ejemplo, Google Drive, facilitan las tareas de editar, corregir y comentar un texto de manera colaborativa.
4. Combinar el *feedback* individual (personalizado, del docente al estudiante), entre pares (proporcionado por los propios compañeros) y grupal (centrado en avances comunes). El *feedback* grupal ayuda a desarrollar la identidad del grupo, el *feedback* individual contribuye a personalizar el aprendizaje. Como docentes, hemos de crear oportunidades para que nuestros alumnos reflexionen, compartan, cooperen con sus pares y den retroalimentación positiva a sus compañeros.
5. Guiar hacia una autoevaluación progresiva, orientada por el docente, en la que enseñe al estudiante a formular preguntas significativas para su aprendizaje.
6. Combinar el *feedback* inmediato y a largo plazo. El *feedback* inmediato permite al estudiante superar dificultades, mientras que el *feedback* sobre el proceso le ayuda a reflexionar y autorregular su aprendizaje. Para el *feedback* sobre el proceso en entornos de aprendizaje híbridos o en línea, es fundamental crear espacios de interacción entre los estudiantes y elegir una tecnología básica que nos ayude a proporcionar *feedback* de manera síncrona a los estudiantes.
7. Alternar el *feedback* con el *feedforward*. El *feedforward* es el proceso que sugiere utilizar la retroalimentación para la mejora del desempeño o del aprendizaje en ocasiones futuras (Cano García 2016). En otras palabras, dotar de significado el aprendizaje y conectarlo con futuros aprendizajes. La pregunta relevante, en esta fase, no es qué ha hecho bien y qué ha hecho mal el estudiante, sino cuál es el siguiente paso. Para ello, proponemos organizar sesiones de tutoría colectiva o grupos focales y utilizar muestras de los alumnos o apostar por actividades de

evaluación entre pares a lo largo del proceso, con recursos como listas de chequeo, dianas de evaluación o rúbricas. Se trata en cualquier caso de una responsabilidad compartida tanto por la institución como por los docentes que deben velar por que estas conexiones se produzcan, pero también por los propios estudiantes, que deben ser capaces de autorregular su aprendizaje a lo largo del proceso (Cano, Pons-Seguí y Lluch 2020).

8. Variar el tipo y el canal del *feedback*. La voz, el tono, las palabras, los gestos y reacciones son elementos clave a la hora de ofrecer *feedback* para maximizar la presencia social de docentes y alumnos. En la experiencia de aprendizaje en entornos de aprendizaje en línea no contamos con un instrumento clave de aula presencial: nuestro cuerpo. Sin el lenguaje no verbal, la comunicación está sesgada, motivo por el que resulta indispensable el uso de herramientas tecnológicas (como, por ejemplo, Loom, Vocaroo, recursos de *screencast*).
9. Presencia social y seguimiento personal. Es necesario verificar el aprendizaje académico, pero también el bienestar de los estudiantes y su experiencia general de aprendizaje a distancia. Para ello, podemos contar con tutorías individualizadas, chat personal o correo electrónico de seguimiento.
10. Promover una mejora. Comunicar al estudiante qué aspectos debe mejorar implica crear oportunidades para que los estudiantes muestren las mejoras que han hecho. Esto hará que aumente su motivación y que sean conscientes de sus logros, no solamente de sus puntos mejorables o errores.

3.3 Instrumentos de evaluación para mapear, apoyar e implementar el *feedback*

Las herramientas de evaluación nos ayudan a visibilizar, mapear e implementar el *feedback* en el aula a lo largo del proceso, muy especialmente en los entornos de aprendizaje híbridos y en línea. Seguidamente, proponemos recursos, herramientas y formas alternativas de evaluación destinadas a promover y guiar el aprendizaje, que incluyen la reflexión metacognitiva en el proceso de aprendizaje y, por tanto, también en la evaluación del aprendiente de lenguas.

1 Tiques de salida

Los tiques de salida son una herramienta que nos permite comprobar, mediante una pequeña actividad o pregunta, si nuestros alumnos han comprendido o asimilado lo aprendido en una clase o lección concreta, en la que incluir una reflexión por parte del estudiante. Usar los tiques de salida en el aula *online* ayuda a destacar y sintetizar los aspectos clave de cada unidad o de cada clase y permite comprobar, tanto a estudiantes como a docentes, si se han entendido los contenidos trabajados ese día y reforzar la asimilación de este aprendizaje. En cuanto a la enseñanza, son una excelente guía docente para realizar ajustes en nuestra planificación de clase.

Se trata, en definitiva, de una herramienta sencilla y flexible que puede usarse en cualquier momento de una sesión o de un curso y que, como se ha expuesto en el párrafo anterior, puede realizar diferentes funciones en virtud de los objetivos que nos propongamos. Además, alberga un gran potencial de aprendizaje si logramos que las preguntas sean significativas. Fisher y Frey (2004) proponen tres tipos de preguntas: para documentar el aprendizaje, para enfatizar el proceso de aprendizaje y para evaluar la efectividad de la instrucción.

Con recursos en línea se puede utilizar una pregunta de *quiz* individual o una pregunta en abierto al grupo para recoger una visión general de la opinión o valoración de la clase. Recomendamos, por ejemplo, Mentimeter, que nos puede ofrecer las respuestas en tiempo real de una manera visual, en nubes de palabras o gráficos. Otra

opción es ofrecer un tique de salida en formato editable, que puedan responder e incluir en su espacio de aprendizaje privado como blogfolios o público como redes sociales.

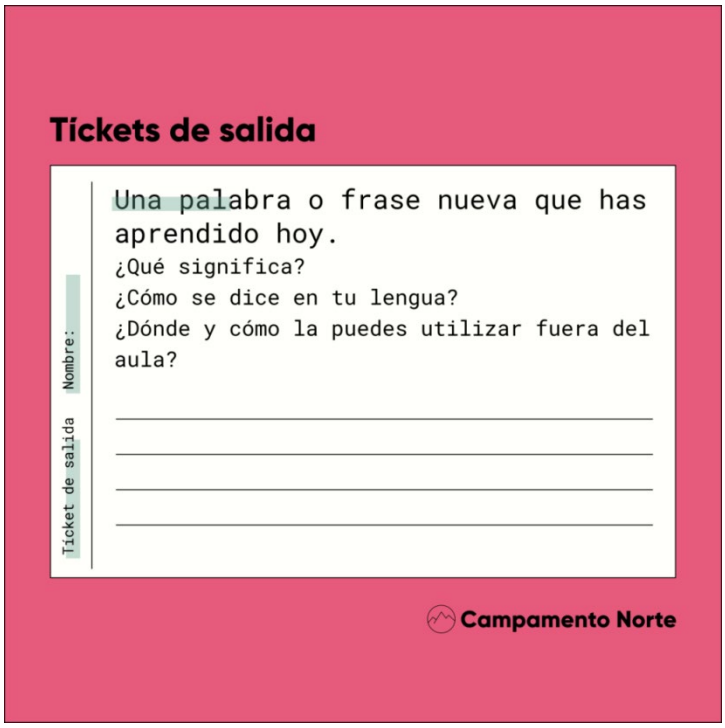


Figura 1. Tique de salida. Curso Evaluar para aprender (Campamento Norte)

2 Dianas de evaluación

Las dianas son un recurso de autoevaluación basado en una representación gráfica de dicha evaluación que nos conducirá a la reflexión, a partir de una única imagen que incluye diferentes informaciones, y así saber en qué aspectos del aprendizaje se debe incidir y cómo ha progresado el alumno.

Como se puede observar en la Figura 2, este recurso consiste en una diana con círculos concéntricos que, de dentro hacia fuera, indican el nivel de cumplimiento de cada ítem que deseemos incluir. Alrededor del círculo más amplio tendremos los nombres de los ítems y, para cubrir la diana, indicaremos el número que corresponde en cada uno de ellos. Los círculos están divididos por líneas rectas creando porciones: cada porción representa un aspecto concreto a evaluar y se colorean cuando los resultados sean positivos. De este modo, cuanto mayor sea la superficie coloreada, mayor será el éxito obtenido.

Las dianas pueden emplearse de formas muy diversas y con variadas finalidades: evaluación de proyectos, de presentaciones orales, de una clase, de actividades concretas. Normalmente, es el alumno quien completa la diana de manera individual, pero puede hacerse también en parejas o en grupos, lo cual fomenta el diálogo, la negociación, la reflexión conjunta sobre una actividad concreta y contribuye al *feedback* y la evaluación colaborativa.

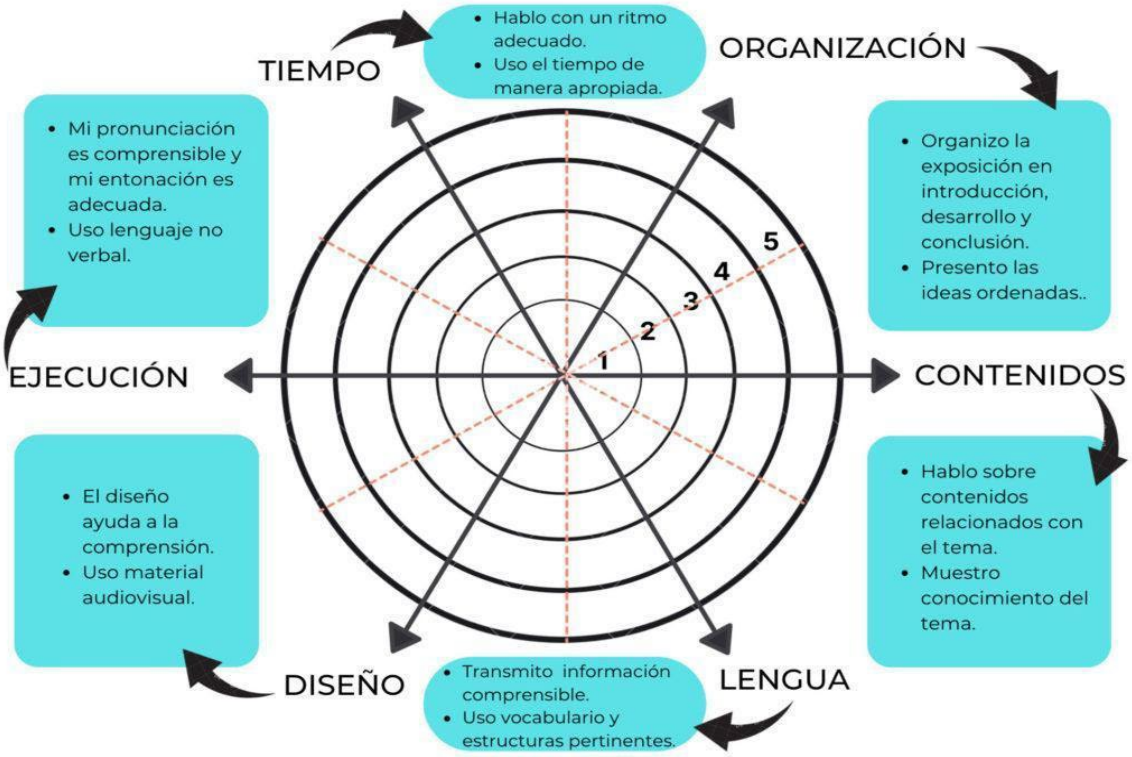


Figura 2. Diana de evaluación de la expresión oral de María Barcala en el curso Aprender en entornos híbridos (Centro Formación Profesorado Instituto Cervantes 2021)

3 Rúbricas

La rúbrica es un documento que describe distintos niveles de aptitud, calidad o adecuación de una tarea o proyecto que ofrece un *feedback* informativo y una evaluación detallada al alumnado sobre su proceso de aprendizaje con respecto a esa tarea.

Las rúbricas pueden ser utilizadas para analizar el aprendizaje desde tres perspectivas: la evaluación docente, la autoevaluación y la evaluación entre pares (Cobo 2018), por lo que, bien diseñadas y monitorizadas en el aula, constituyen una poderosa herramienta de evaluación colaborativa y pueden emplearse para dar *feedback*, casi inmediato, a los estudiantes, en el marco de una evaluación formativa y continuada.

Al tratarse de un documento para trabajar con los alumnos, es preferible usar un registro claro y sencillo, libre de tecnicismos que puedan entorpecer su comprensión. Así mismo, es importante la precisión y la claridad al describir cada aspecto y su nivel de ejecución para que nuestros estudiantes sean conscientes de lo que se evalúa y entiendan por qué se sitúan en un nivel y no en otro. En entornos de aprendizaje en línea, recomendamos hacer de la rúbrica una herramienta visual, manipulable y personalizada que permita al estudiante monitorear la actividad y su aprendizaje.

Con esta **rúbrica** podremos evaluar tu **participación en un debate**
Modo de empleo: Rodea con un círculo 1, 2 o 3 a Cervantes, según la afirmación que más se corresponde con tu autoevaluación.

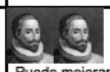
Información	 Se presenta información clara e importante.	 Te repites un poco, aunque presentas información clara.	 La información podría ser más clara y a veces hay errores o contradicciones.
Rebatir	 Has presentado contraargumentos precisos, importantes, fuertes.	 Podrías presentar más contraargumentos o los que presentaste fueron débiles.	 No has presentado contraargumentos.
Expresión oral	 Te has expresado con fluidez y espontaneidad. Tu pronunciación es excelente. Has presentado la información con gestos, buen contacto visual, entusiasmo.	 Puede mejorarse la fluidez y espontaneidad. Tu pronunciación es buena pero puede mejorar. Podrías usar más gestos, contacto visual, más entusiasmo.	 Tu pronunciación dificulta entender lo que dices. Hay que mejorar la fluidez y la pronunciación. No has utilizado gestos, contacto visual o podrías hablar con más confianza y entusiasmo.
Léxico y gramática	 El léxico que utilizas es bastante amplio y ayuda a explicar tus argumentos. Pocos errores gramaticales y usas las estructuras gramaticales adecuadas para presentar la información.	 El léxico que usas es amplio pero podría ser más adecuado para defender tus ideas. Utilizas diferentes estructuras gramaticales, con algunos errores.	 A veces es difícil la comunicación porque falta léxico. Poca variedad en las estructuras gramaticales. Muchos errores gramaticales.

Figura 3. Rúbrica de evaluación de la participación en un debate, creada por Dolores Barbazán (Universidad de Columbia) en el curso Evaluar para aprender (Campamento Norte 2022)

4 Cuestionarios

Los cuestionarios son herramientas de evaluación que nos pueden servir para diversos propósitos y en diferentes momentos del proceso de aprendizaje y enseñanza. Por ejemplo, al finalizar una unidad o actividad nos permiten comprobar lo que se ha aprendido y, especialmente, para ofrecer una nueva oportunidad al aprendiente de encontrarse con el aprendizaje; al inicio de un curso, unidad o actividad, como diagnóstico de lo que sabe el alumno o la clase en general sobre un tema. Así mismo, en cualquier momento del proceso, se pueden emplear para conocer la opinión y *feedback* de los alumnos o compañeros sobre un tema o sobre una actividad, unidad o curso.

Entre sus ventajas, se encuentra el hecho de resultar una herramienta sencilla de suministrar, realizar y con la que obtener información, pues permite crear estadísticas y gráficos que permiten al alumno y al profesor tener una idea visual de los resultados, individuales o colectivos. Los cuestionarios nos permiten personalizar el itinerario del cuestionario según las respuestas, lo cual resulta muy útil a la hora de ofrecer *feedback* pertinente a cada estudiante. Existen muchas opciones digitales para realizar cuestionarios en línea: Survey Monkey, Doodle, Typeform o Mentimeter. Proponemos Google Forms por la posibilidad que nos ofrece para descargar todos los resultados directamente a un Excel, visualizar los resultados y personalizar el proceso.

5 Estaciones de aprendizaje

Las estaciones de aprendizaje constituyen una dinámica de aprendizaje dentro del aula (presencial u en línea a través de diferentes salas o entornos en línea) que consiste en crear un circuito en el aula con diferentes espacios, en cada uno de los cuales los alumnos, divididos en pequeños grupos de tres o cuatro, han de realizar una actividad. Cada grupo de alumnos ha de recorrer todo el circuito, participando activamente en cada estación durante un tiempo propuesto (10 o 15 minutos, por ejemplo). En el aula de idiomas cada estación puede corresponderse, por ejemplo, con las diferentes destrezas comunicativas: comprensión oral, expresión oral, interacción, comprensión escrita, expresión escrita.

Los beneficios de esta propuesta son numerosos: favorece la colaboración y la atención a la diversidad, al trabajar en pequeños grupos en los que se implica a todos los estudiantes. Posibilita una atención y seguimiento más individualizado de la actuación y progreso de cada estudiante. Favorece la revisión del aprendizaje desde una perspectiva general e incluye rutinas y dinámicas de pensamiento para valorar, dar *feedback*, comparar y tomar decisiones.

6 Reflexión encapsulada en redes sociales

Los diarios de aprendizaje y los portafolios lingüísticos del aprendiente de lenguas son dos recursos óptimos para trabajar la reflexión sobre el aprendizaje.

Con respecto a los diarios de aprendizaje, podemos pedir a los alumnos que escriban un diario utilizando diferentes aplicaciones y redes sociales que pueden enriquecer sus funciones mediante la incorporación de elementos audiovisuales que correspondan a cuatro tipos de muestras: de aprendizaje, de lengua, de estrategias utilizadas y sobre emociones relacionadas con el aprendizaje de la lengua meta.

En el caso de los portafolios de lenguas, podemos establecer tres momentos de entrega a lo largo del proceso de aprendizaje con su correspondiente *feedback* por parte del docente, del propio estudiante, de un compañero o combinando estos *feedbacks* entre sí. Para ello, resultará de gran ayuda una rúbrica compartida y consensuada en el aula.

4 Conclusiones

En el presente trabajo hemos querido recoger recursos e ideas clave para ofrecer un *feedback* efectivo en entornos en línea de aprendizaje de idiomas. Entendemos que dichos recursos e ideas maximizan la presencia cognitiva, social y reflexiva de los aprendientes y de los profesores en estos entornos.

En el proceso de implantación de estos recursos e ideas, proponemos seguir una hoja de ruta, abierta y flexible, donde lo prioritario sea ofrecer y recibir *feedback*, orientado siempre a la mejora y al aprendizaje y que incorpore evaluación entre pares, metacognición y autoevaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brooks, C., Burton, R. y Hattie, J. (2021). Feedback for learning. En K. Allen, A. Reupert y L. Oades (Eds.), *Building Better Schools with Evidence-based Policy* (pp. 65-70). Londres: Routledge.

Cano García, E. (2016). Del *feedback* al *feedforward*. En N. Cabrera y R. Mayordomo (Eds.), *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología* (pp. 32-40). Barcelona: LMI. Colección Transmedia XXI. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/301636745_El_feedback_formativo_en_la_universidad_Experiencias_con_el_uso_de_la_tecnologia
Cano, E., Pons-Seguí, L. y Lluch, L. (2020). *Feedback en Educación Superior.* Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/171126/1/Guia_feedback_Educacio_Superior_Cano_Pons_Lluch_CASTELLANO.pdf
Carretero Gómez, S., Napierala, J., Bessios, A., Mägi, E., Pugacewicz, A., Ranieri, M., Triquet, K., Lombaerts, K., Robledo Bottcher, N., Montanari, M. y Gonzalez Vazquez, I. (2021). *What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Recuperado de: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC123654.
Cobo, C. (2018). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Penguin Random House. Recuperado de: https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/159/1/La_innovacion_pendiente.pdf.
Fisher, D. y Frey, N. (2004). *Improving Adolescent Literacy*: *Strategies at Work*. Nueva Jersey: Pearson Prentice Hall.
Gallardo Córdova, K. (2020). Competency-based assessment and the use of performance-based evaluation rubrics in higher education: challenges towards the next decade. *Problems of Education in the 21st Century*, 78, 61-79.
Gallego-Arrufat, M.J. (2020). Evaluación formativa en escenarios digitales [Diapositiva de PowerPoint]. #WebinarsUNIA 2020-21. Recuperado de: https://sl.ugr.es/0b1Q.
Gibbs, G. y Simpson, C. (2009). *Condicions per a una avaluació continuada que afavoreixi l'aprenentatge*. *Quaderns de Docència Universitària*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/ Editorial Octaedro.
Guasch, T. y Espasa, A., (2014). *Guia pel disseny d'un feedback formatiu i dialògic*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya/ Grup de recerca EdOnline. Recuperado de: http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/37801/1/guia_feedback_formatiu_dialogic_2014_def_tguaschp_aespasa.pdf.
Hattie, J. y Clark, S. (2018). *Visible Learning: Feedback.* Londres: Routledge.
Hattie, J. y Timperley. H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research March*, 77, 81-112. Recuperado de: http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf.
Herrnstein, R.J., Loewnstein, G.F., Prelec, D., Vaughan, W.Jr. (1993). Utility maximization and melioration: internalities in individual choice. *Journal of Behavioral Decision Making*, 6, 149-185.
Ion, G., Sánchéz, A. y Agud, I., (2019). Giving or receiving feedback: which is more beneficial to students' learning? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44 (1), 124-138.
Kluger, A.N. y 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. https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254.
König, J., Jäger-Biela, D. y Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany, *European Journal of Teacher Educatio*n, 43(4), 608-622. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650.
López, F., Torres, L. y Ruiz, V. (2021). La presencia social a través del *feedback* en entornos online de aprendizaje de idiomas. *Foro de profesores de E/LE*, 17, 217-233. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8208358#.
Mason, B. y Bruning, R. (2001). Providing Feedback in Computer-based Instruction: What the Research Tells Us. *Class Research Report nº.9*. Lincoln: Center for Instructional Innovation, University of Nebraska.
Ruiz Martín, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Editorial Graó.
Shute, V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1), 153-189.
Skinner, B.F. (1958). Teaching machines. *Science*, 128(3330), 969-977.

UNESCO (2020). *COVID-19: Response Toolkit.* Recuperado de: https://globaleducationcoalition.unesco.org/response-toolkit.
William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.