

¿Es posible promover una evaluación formativa en una asignatura de prácticum en un entorno virtual? El diálogo entre el uso de la rúbrica y el feedback formativo

Is it possible to promote a formative evaluation in a practicum subject in a virtual environment? The dialogue between the use of the rubric and the formative feedback

Neus Banqué-Martínez^a, Eulàlia Jiménez^b y Anna Espasa^c

^aEstudis de Psicologia i Ciències de l'Educació. Universitat Oberta de Catalunya (UOC), nbanque@uoc.edu,

^bEstudis de Psicologia i Ciències de l'Educació. Universitat Oberta de Catalunya (UOC), eulaliajim@uoc.edu, y

^cEstudis de Psicologia i Ciències de l'Educació. Universitat Oberta de Catalunya (UOC), aespasa@uoc.edu, .

How to cite: Banqué-Martínez, N., Jiménez, E. y Espasa, A. 2022. ¿Es posible promover una evaluación formativa en una asignatura de prácticum en un entorno virtual? El diálogo entre el uso de la rúbrica y el feedback formativo. En libro de actas: *VIII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Valencia, 6 - 8 de julio de 2022. <https://doi.org/10.4995/INRED2022.2022.15811>

Abstract

The focus of this work is the analysis of the assessment learning strategy of a Practicum subject in an online environment. The combination of the rubric and feedback should ensure that the assessment fulfills its formative function. However, there is little evidence to know how students and teachers perceive this assessment strategy and if it is perceived as really formative. To gather this perception and be able to implement improvements on online assessment practices, questionnaires were designed for teachers (N=7) and students (N=35) that were administered in January 2022. The results show that students positively value having the rubric at the beginning of the tasks. In addition, the rubric allows the assessment and requirement criteria to be shared among the entire teaching team. In relation to feedback, students positively value being able to receive feedback continuously. However, they ascertain they would also like to receive feedback for improving their tasks and move forward. The conclusions of the study point to interesting aspects of innovation in accordance with a type of assessment understood as learning, but improvements are also apparent in both feedback practices and the use of the rubric.

Keywords: *rubric, feedback, formative evaluation, practices, e-learning, psychopedagogy.*

Resumen

El foco de este trabajo es el análisis de la estrategia de evaluación del aprendizaje de una asignatura de Prácticum en un entorno online. La combinación de la rúbrica y el feedback, debería asegurar que la evaluación cumpla con su función formativa. Ahora bien, hay pocas evidencias que permitan conocer cómo los estudiantes y el profesorado perciben esta estrategia evaluativa y si se percibe como realmente formativa. Para recoger esta percepción y poder implementar mejoras sobre las prácticas evaluativas online, se diseñaron cuestionarios para docentes (N=7) y estudiantes (N=35) que fueron administrados en enero de 2022. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que los estudiantes valoran

*¿Es posible promover una evaluación formativa en una asignatura de prácticum en un entorno virtual?
El diálogo entre el uso de la rúbrica y el feedback formativo.*

positivamente poder disponer de la rúbrica al principio de las actividades. Además, la rúbrica permite compartir entre todo el equipo docente los criterios de evaluación y de exigencia. En relación al feedback, los estudiantes valoran positivamente poder obtener feedback de forma continua. Sin embargo también reclaman que el feedback les permita mejorar y avanzar. Las conclusiones del estudio apuntan aspectos interesantes de la innovación acordes con un tipo de evaluación entendida como aprendizaje pero también se desprenden mejoras tanto en las prácticas de feedback como con el uso de la rúbrica.

Palabras clave: rúbrica, feedback, evaluación formativa, prácticas, e-learning, psicopedagogía.

1. Introducción

El presente estudio se enmarca en una asignatura del Máster Universitario de Psicopedagogía de una universidad online, cuyo modelo educativo es asíncrono, es decir que se basa en la comunicación básicamente escrita y es necesaria la interacción entre docente y estudiantes para que se construya conocimiento. En concreto, el foco de la innovación que se presenta es la evaluación de los aprendizajes y, específicamente, en la asignatura de Prácticum, la cual tiene unas características particulares. El diseño tecnopedagógico de la asignatura se basa en 5 actividades de evaluación continua que se planifican de forma consecutiva a lo largo de un semestre. La evaluación del aprendizaje se lleva a cabo a través de rúbricas las cuales deberían asegurar que el profesorado utiliza los mismos criterios de evaluación, así como debe facilitar a los docentes proporcionar un feedback que permita mejorar el aprendizaje del estudiantado. Sin embargo, no se disponen de evidencias que permitan confirmar que realmente las potencialidades de las rúbricas (Postmesa et al. 2022) sean útiles para una asignatura como el prácticum y en un contexto online de enseñanza y aprendizaje. La innovación que se presenta, pretende contribuir a mejorar los procesos de evaluación del aprendizaje basados en el uso de la rúbrica y del feedback, identificando sus beneficios al igual que los aspectos a mejorar tanto por parte del profesorado como del estudiantado.

A lo largo de estas últimas décadas, se han diferenciado tres tipos de evaluaciones del aprendizaje teniendo en cuenta su vinculación con el proceso de aprendizaje: por un lado la evaluación del aprendizaje (assessment of learning), en la cual se pone el foco en evaluar el aprendizaje del alumnado al final de un proceso de enseñanza y aprendizaje y con una función prioritariamente sumativa. Por otro lado, la evaluación para el aprendizaje (assessment for learning), la cual se vincula más a una evaluación que se lleva a cabo durante el proceso de aprendizaje y con una función formativa de la evaluación, es decir, enfocada a la mejora y a la regulación del aprendizaje. Y, en tercer lugar, la evaluación como aprendizaje (assessment as learning) la cual está muy presente en la literatura actual (Sanmartí, 2019; Yan and Boud, 2021) y que se caracteriza por naturalizar los errores, aprovecharlos y entender que a partir del error se abre una oportunidad para generar aprendizaje. Los dos últimos tipos de evaluación se vinculan directamente a la regulación del aprendizaje, en el sentido que promueven que el estudiantado sea capaz de situar su aprendizaje en relación a los objetivos que tiene que conseguir. En este trabajo se conceptualiza la evaluación desde esta perspectiva, es decir, que la evaluación, con su función formativa, promueva la regulación del aprendizaje. Para conseguir este propósito, se introducen dos recursos o estrategias: por un lado, el uso de la rúbrica y por otro, el feedback durante el proceso de aprendizaje.

En relación a la rúbrica, hay que destacar que es uno de los instrumentos más utilizados entre el profesorado. Permite al estudiante saber qué se le exigirá en cada uno de los diferentes niveles de evolución del aprendizaje y para cada uno de los criterios de evaluación definidos. Ahora bien, únicamente con el uso de una rúbrica no se puede promover ni garantizar una función formativa de la evaluación (Fraile, Pardo y Panadero; 2017; Panadero y Jonsson, 2013). Este instrumento tiene que ir acompañado de un feedback (retroalimentación, retorno, retroacción) que promueva esta función formativa de la evaluación asegurando así, que realmente a partir de la evaluación, el estudiantado es capaz de regular y construir su propio aprendizaje.

Por otro lado, entendemos el feedback como "un proceso a través del cual el alumnado da sentido a la información que recibe desde diferentes fuentes y la utiliza para mejorar su trabajo o sus estrategias de aprendizaje" (Carless y Boud, 2018, p.1316). Esta definición de feedback se aleja de una concepción más tradicional la cual entendía que el feedback era la información que recibía el estudiante y que le informaba de la nota y, en algunos casos, también incluía algunos comentarios que le ayudaban a entender porqué su

trabajo había obtenido esa nota. Actualmente esta concepción más tradicional ha evolucionado hacia una concepción del feedback como proceso o cómo diálogo (Ajjawi y Boud, 2017) que requiere que el alumnado, una vez recibe el feedback, le de sentido, es decir, que lo lea, lo comprenda, lo procese y tome decisiones que le permitan mejorar su aprendizaje. En definitiva, que se sitúe como un agente activo en relación al feedback (Carless, 2020).

2. Objetivos

El trabajo que se presenta pretende analizar la estrategia de evaluación actual de una asignatura de Prácticum online, para avanzar hacia una evaluación que facilite la regulación del aprendizaje del estudiantado a partir del diálogo entre el uso de la rúbrica y el feedback formativo.

A partir de este objetivo general la propuesta se plantea dos objetivos más concretos que centran su atención en:

1. Identificar el valor de la rúbrica y del feedback en las diferentes actividades de evaluación continua de la asignatura, desde la perspectiva del estudiantado y de los docentes.
2. Identificar fortalezas y propuestas de mejora del uso de la rúbrica y del feedback, desde la perspectiva del estudiantado y de los docentes.

3. Desarrollo de la innovación

El trabajo se sitúa en el marco de la asignatura de Prácticum del Máster universitario en Psicopedagogía de una universidad a distancia, con más de 25 años de experiencia en e-learning, y con un volumen que se acerca a los 90.000 estudiantes.

Se lleva a cabo durante el primer semestre del curso 2021-2022, con un total de 131 estudiantes matriculados, organizados en 10 aulas de un entorno virtual.

La **asignatura** se desarrolla de forma semestral, y tiene asignados 9 créditos ECTS. Esta carga de créditos, equivalen a 225 horas (mínimo de 50 horas presenciales + 175 horas en el entorno virtual). El acceso a cursar el Prácticum requiere tener 20 créditos superados del Máster, de los cuales 15 deben ser de asignaturas obligatorias.

La asignatura consiste en llevar a cabo en un contexto real, un proyecto de intervención o asesoramiento en uno de los tres ámbitos de intervención psicopedagógica del Máster: ámbito de mejora de la práctica educativa (ámbito formal), ámbito socioeducativo y ámbito laboral.

El proyecto de intervención se ubica en el ámbito que elige el estudiante y comprende el desarrollo de todas las fases del proyecto, desde su conceptualización, el análisis de necesidades y diseño, hasta su implementación piloto y evaluación.

Se trata de poner al estudiantado al frente de una experiencia de aplicación práctica de las competencias desarrolladas a lo largo del Máster en condiciones reales, que le permita, no sólo tomar conciencia de las herramientas psicopedagógicas adquiridas en la titulación, sino también consolidarlas y detectar las posibilidades de mejora.

En paralelo a las prácticas en el contexto real, en el entorno virtual se programan cinco actividades consecutivas de evaluación continua con la finalidad de acompañar la experiencia práctica. Las actividades consisten, en:

- Actividad 1 - Diario de prácticas, es transversal al desarrollo del semestre y en él se recoge el proceso de práctica-reflexiva que va haciendo el estudiantado en formato Blog.
- Actividad 2 - Detección y análisis de necesidades, tiene una duración de 3 semanas aproximadamente.
- Actividad 3 - Diseño del proyecto de intervención, tiene una duración de 3 semanas aproximadamente.
- Actividad 4 - Implementación, evaluación del proyecto e informe final, tiene una duración de 1 mes y medio aproximadamente.
- Actividad 5 - Debate profesional, tiene una duración de 2 semanas aproximadamente.

Al inicio de cada actividad el docente del entorno virtual presenta al estudiantado la rúbrica de evaluación de la actividad que se realiza, y una semana después de su finalización, el docente evalúa la actividad realizada por cada estudiante a partir de la rúbrica, y hace un feedback al estudiantado.

*¿Es posible promover una evaluación formativa en una asignatura de prácticum en un entorno virtual?
El diálogo entre el uso de la rúbrica y el feedback formativo.*

La nota final de la asignatura es el resultado del proceso seguido por el estudiante en las cinco actividades del entorno virtual (70%) y de la valoración del tutor del centro de prácticas (30%).

En este marco, la experiencia en semestres anteriores pone en evidencia que la evaluación de la asignatura presenta fortalezas que hay que mantener y reforzar como es el uso de la rúbrica, pero también necesita de mejoras para entenderla desde una vertiente reguladora y de mejora de los aprendizajes del estudiantado. Y es por ello que, para identificar qué mejoras e innovaciones necesita la evaluación de la asignatura, se desarrolla una diagnosis que permita orientar la innovación.

Después del periodo de vacaciones de invierno, se publica en las 10 aulas del entorno virtual de la asignatura un mensaje que invita al estudiantado a reflexionar sobre el proceso de evaluación de la asignatura. Y a la vez, se hace la misma invitación de reflexión al profesorado de las aulas virtuales. Para ello se diseñaron dos **instrumentos de recogida de datos** diferenciados en formato cuestionario, uno para el estudiantado y uno para el profesorado.

El **cuestionario para el estudiantado**, es un cuestionario de 11 preguntas que combina preguntas abiertas y cerradas en relación a 3 aspectos claves: (1) la satisfacción general con la evaluación de la asignatura, (2) el proceso de evaluación y feedback de las actividades, (3) fortalezas y debilidades de la evaluación de la asignatura.

El **cuestionario para el profesorado**, es un cuestionario de 11 preguntas que combina preguntas abiertas y cerradas en relación a 4 aspectos claves: (1) la valoración del sistema de evaluación de la asignatura, (2) su percepción sobre la satisfacción del estudiantado, (3) el uso que hacen de las rúbricas para poder elaborar el feedback de las actividades y (4) fortalezas y debilidades de la evaluación de la asignatura.

Ambos cuestionarios fueron validados por dos personas conocedoras del modelo educativo de la universidad en la cual se ha llevado a cabo este trabajo para asegurar que no había incomprensiones. Los aspectos críticos que se identificaron se discutieron de forma conjunta llegando a un acuerdo en su versión final.

Los cuestionarios fueron respondidos por 35 estudiantes de un total de 127. Además, del 100% (N=7) del profesorado que respondió el cuestionario.

4. Resultados

4.1. Metodología utilizada en el análisis de los datos

Los resultados de este trabajo se obtienen a partir de los datos recogidos a través de los cuestionarios que se acaban de explicar. Las respuestas obtenidas se han analizado a partir de una combinación de la metodología cuantitativa con la metodología cualitativa.

Por un lado, el análisis cuantitativo se ha llevado a cabo a partir de un análisis estadístico simple, que ha permitido obtener los porcentajes de la percepción del estudiantado y el profesorado sobre los diferentes aspectos de la evaluación de la asignatura tratados en los cuestionarios.

Por otro lado, el análisis cualitativo se ha llevado a cabo a través de la técnica del análisis temático (thematic analysis), siguiendo el procedimiento que plantean Braun y Clarke (2006). Éste consta de seis fases: (1) en primer lugar se hizo una lectura del corpus de datos con la finalidad de que las investigadoras se familiarizaran con ellos, (2) a continuación se generaron unos primeros códigos/categorías, (3) se agruparon por temas, (4) se hizo una nueva revisión del corpus de datos para obtener el esquema global de los temas que aparecieron en el corpus de datos y (5) para poder definir bien las categorías y finalmente (6) se han puesto en relación a los objetivos y a la literatura revisada.

Ambos tipos de análisis permiten dar respuesta a los objetivos planteados en el presente trabajo, a partir de los resultados que se presentan a continuación.

4.2. Resultados obtenidos

Los resultados obtenidos una vez analizadas las respuestas a los formularios indican que, en relación al primer objetivo de este trabajo, el **uso de las rúbricas** ha sido bien recibido y muy bien valorado, así como también confirman que el **feedback da valor añadido** tanto a dicha rúbrica como a la calificación final obtenida en la actividad de evaluación continua.

La inmensa mayoría, un 94.28%, de los estudiantes que respondieron el formulario consideraron el uso de las rúbricas como mecanismo de evaluación en satisfactorio (45.71%) o muy satisfactorio (48.57%),

mientras que únicamente un 5.72% consideró este recurso como poco satisfactorio (2.86%) o nada satisfactorio (2.86%). Asimismo, el hecho de poder contar con la rúbrica de forma previa a la realización de cada una de las actividades de evaluación continua es identificado también como punto fuerte por parte del estudiantado. Concretamente, un 69.29% de las respuestas valoró este aspecto como muy satisfactorio y un 21.43% como satisfactorio frente al 7.14% que lo valoró como poco satisfactorio y el 2.14% como nada satisfactorio. A continuación se muestran de forma gráfica los resultados obtenidos respecto a los dos aspectos mencionados.

Tabla 1. Resultados sobre el uso de la rúbrica Estudiantado

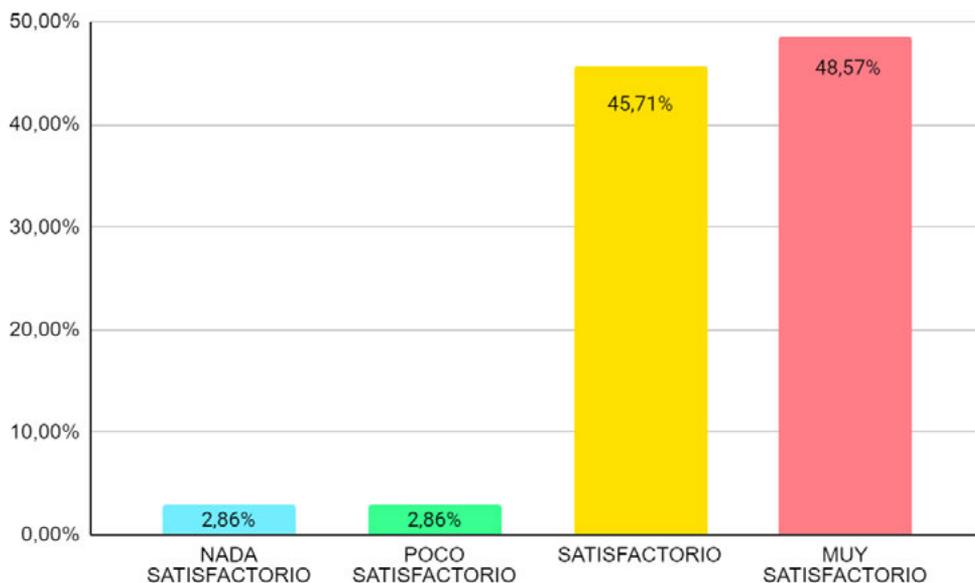
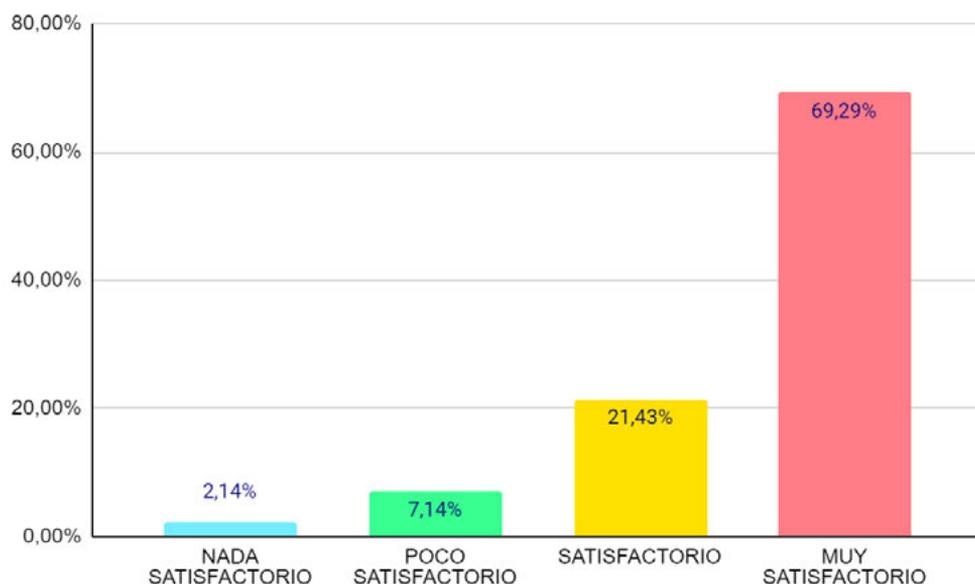


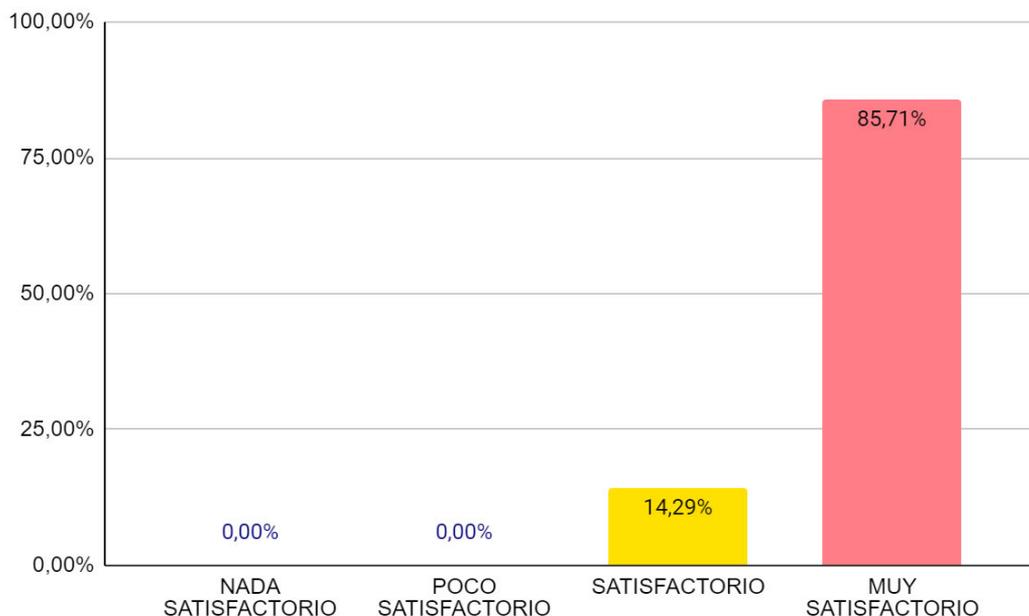
Tabla 2. Resultados sobre la disponibilidad previa de la rúbrica Estudiantado



*¿Es posible promover una evaluación formativa en una asignatura de prácticum en un entorno virtual?
El diálogo entre el uso de la rúbrica y el feedback formativo.*

A su vez, al recoger la opinión de los propios docentes sobre el uso de estas mismas rúbricas en su tarea evaluadora, los resultados son incluso mejores a los obtenidos por parte de los estudiantes. Así, se recoge una satisfacción total (100%) con el uso de las rúbricas por parte del profesorado (un 14.29% lo consideran satisfactorio y un 85.71% muy satisfactorio), como se puede observar en el gráfico siguiente:

Tabla 3. Resultados sobre el uso de la rúbrica Docentes



Con respecto al valor del feedback, aunque los resultados globales son también de satisfacción general entre el estudiantado, sí se observa más diversidad de opiniones. En este caso se quiso recoger información respecto a dos variables: la satisfacción con el feedback recibido y la percepción de utilidad del mismo. En primer lugar, y respecto a la satisfacción con el feedback, aquellos que lo consideraron como satisfactorio suponen el 77.15% del total de encuestados (26.43% satisfactorio y 50.72% muy satisfactorio), frente al 22.85% que lo consideraron no satisfactorio (17.14% poco satisfactorio y 5.71% nada satisfactorio). En segundo lugar, respecto a la utilidad del feedback recibido, los resultados son similares, obteniendo un 67.86% de valoraciones positivas (26.43% satisfactorio y 50.72% muy satisfactorio), frente al 32.14% de valoraciones negativas (20.71% poco satisfactorio y 11.43% nada satisfactorio).

Se facilitan los gráficos correspondientes a continuación:

Tabla 4. Satisfacción con el feedback recibido_Estudiantado

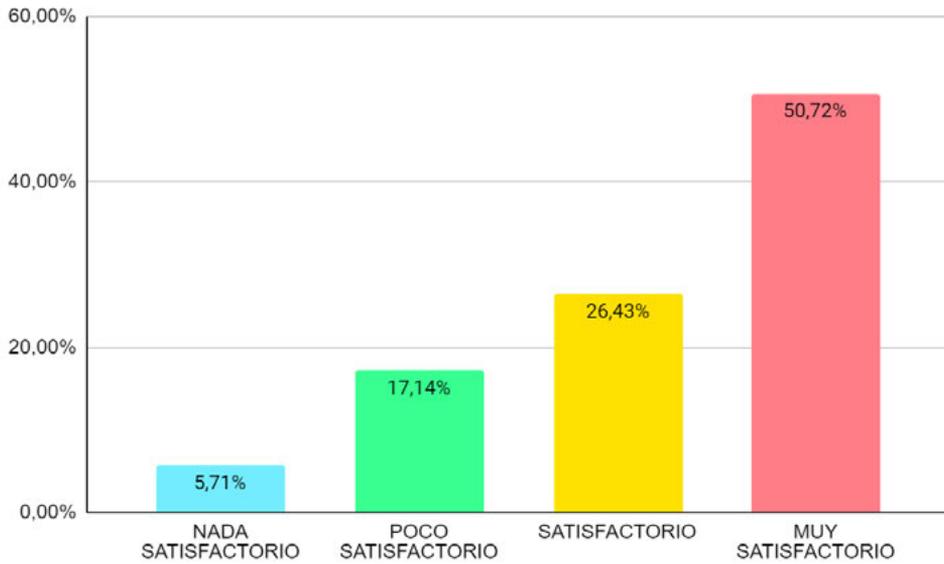
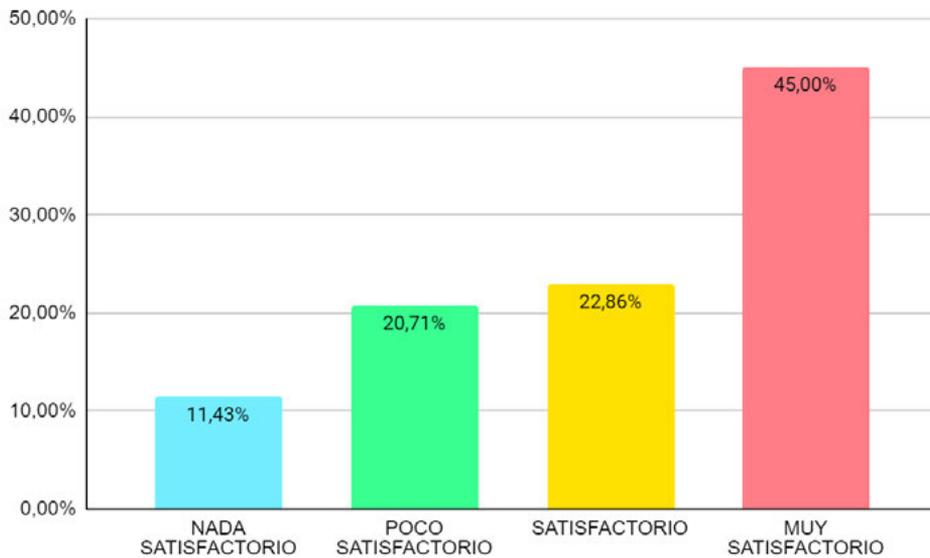


Tabla 5. Satisfacción con la utilidad del feedback recibido Estudiantado



En relación al segundo de los objetivos planteados, se **identifican fortalezas y puntos de mejora** de estos mecanismos de evaluación (uso de la rúbrica + feedback), tanto desde la perspectiva del estudiantado como del profesorado.

*¿Es posible promover una evaluación formativa en una asignatura de prácticum en un entorno virtual?
El diálogo entre el uso de la rúbrica y el feedback formativo.*

Como **fortalezas**, en general la mayoría del estudiantado coincide en remarcar el hecho de poder disponer de la rúbrica al inicio de cada actividad, incidiendo también en la oportunidad de mejora continua que facilita.

Algunos comentarios recibidos por parte del estudiantado en las respuestas abiertas del formulario que evidencian estos resultados son:

- “Considero un punto fuerte tener la rúbrica antes de realizar las actividades de evaluación continua para entender mejor y saber qué se valorará para realizar las actividades de la mejor manera posible. Ayuda a concretar y a centrarse en lo que se pide en cada actividad”.
- “La rúbrica es verdaderamente útil para orientar las actividades”.
- “La evaluación con rúbrica establece los aspectos a tener en cuenta para alcanzar los diferentes grados de consecución. Esto permite mejorar cuanto más nota se quiera obtener”.
- “Te ayudan a encaminar las diferentes actividades, además de a evaluar todo el procedimiento”.
- “El feedback que se recibe constantemente después de cada actividad de evaluación continua es muy enriquecedor y ayuda a ir mejorando en cada actividad”.

A su vez, el profesorado realizaba comentarios como los que siguen:

- “La unificación de las rúbricas y su especificación hacen que el feedback sea más ajustado y de calidad”.
- “La rúbrica es un buen mecanismo de evaluación, tanto para que el alumnado sepa cuales son los criterios de evaluación, así como también como punto de partida para que los profesores evaluemos sus trabajos. Por lo que se refiere al feedback, creo que es más provechoso hacer comentarios personalizados, que expliquen conceptos que no tienen claros o alertarles de aspectos que pasan por alto, además de poder incorporar comentarios a nivel de reflexión”.
- “Imprescindibles para poder ser rigurosos en el proceso. Dejan abierta la posibilidad de retorno de una forma más concreta y justificable”.

Los resultados con respecto a las **propuestas de mejora** se pueden englobar en torno a dos aspectos: la necesidad de más seguimiento y mejoras en el feedback (vinculándolo a la rúbrica), y la necesidad de mejorar el diseño de la asignatura y de las actividades de evaluación continua. Como evidencias de estos resultados, podemos destacar los siguientes comentarios recibidos:

- “El documento de feedback debería tener una valoración más personalizada y añadir propuestas de mejora o nuevos caminos para poder explorar”.
- “Comentar mejor los aspectos positivos y a mejorar de cada actividad de evaluación continua. No quedarse en ‘esto es correcto’ sino justificarlo y que eso me ayude a sentir realmente qué he hecho bien o mal y saber en qué he de mejorar. En definitiva, un feedback real y personalizado”.
- “Realizar un feedback más constante y continuado”.

Por su parte, el profesorado realiza propuestas de mejora que se evidencian en los comentarios siguientes:

- “Es más trabajo para el alumno pero creo que sería necesario que nos hicieran retorno sobre si están o no de acuerdo, como ven el feedback recibido y si incorporarán las mejoras”.
- “Quizá introducir en cada rúbrica las calificaciones numéricas”.

5. Conclusiones

Los resultados que se acaban de presentar, apuntan algunas evidencias así como líneas futuras del presente trabajo. Poner en el foco de mira la estrategia de evaluación actual de una asignatura de Prácticum online, para promover el desarrollo competencial del estudiantado mediante una evaluación formativa y reguladora basada en el uso de las rúbricas y el feedback, ha permitido iniciar un proceso para establecer mejoras en el sistema de evaluación y seguimiento de la asignatura.

En este sentido, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que compartir las rúbricas al inicio de la asignatura favorece que queden integradas en el proceso de aprendizaje y que los estudiantes entiendan la evaluación como aprendizaje (assessment as learning). Aunque la innovación no permite evidenciar las competencias de los estudiantes en relación a la autorregulación del aprendizaje, las aportaciones que éstos hacen destacando el valor que ha tenido tener las rúbricas al principio de la actividad, se podría deducir que les han ayudado a regular el aprendizaje.

Por otro lado, en relación al uso de la rúbrica, los resultados evidencian que el equipo docente comparte los criterios de evaluación de las actividades mediante el uso de la rúbrica. Sin embargo, el equipo docente comenta la necesidad de ponderar los diferentes indicadores de evaluación de la rúbrica para así asegurar una evaluación más objetiva. Esta propuesta de mejora contribuye a consolidar la homogeneidad de criterios entre el profesorado, así como a definir una estrategia de evaluación más transparente para los estudiantes. No obstante, esta ponderación no debe convertirse en el eje de la evaluación del aprendizaje porque, si fuera así, se estaría promoviendo una evaluación del aprendizaje más que una evaluación para aprender.

Respecto a las prácticas de feedback, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que no hay homogeneidad entre el equipo docente en relación a cómo se facilita el feedback. En este sentido, se observa que para asegurar una evaluación como aprendizaje sería necesario ir más allá de proporcionar un feedback cuantificador al final de cada actividad. A pesar que los estudiantes valoran el feedback recibido de forma continuada, también reclaman que sea un feedback que les permita avanzar y mostrar las mejoras que hayan podido hacer en las actividades para dar sentido a su propio proceso de prácticas. Estas reflexiones apuntan a que todavía se está en proceso de generar modelos de feedback formativos, acordes con la definición desde la cual planteamos esta innovación, es decir, que promuevan el diálogo y que sitúen al estudiantado como agente activo en relación al feedback (Ajjawi y Boud, 2017)). Para generar este tipo de feedback en procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales, en los cuales docentes y estudiantes no comparten el mismo espacio físico ni coinciden en el tiempo y la comunicación es fundamentalmente escrita, es muy importante que el feedback esté planificado y que quede integrado en el diseño de la asignatura. De esta manera, se deberían identificar momentos en los cuales los estudiantes puedan evidenciar que han implementado las mejoras que se les ha sugerido mediante el feedback.

En definitiva, este trabajo ha permitido obtener la percepción de profesorado y alumnado sobre la estrategia de evaluación del aprendizaje de una asignatura particular como es el Prácticum que vincula dos contextos de enseñanza y aprendizaje: el aula virtual y el centro de prácticas. Nuevas líneas de innovación deberían orientarse en analizar cómo la evaluación, y sobre todo a través del feedback, puede permitir vincular ambos contextos. Así mismo, aunque el análisis del contenido del feedback no ha sido objetivo de este trabajo, vemos algunos datos que ponen de manifiesto la necesidad de repensarlo. Y en este sentido, se abre el interés para implementar mejoras sobre el contenido del feedback (¿qué contenido?): hay que avanzar en la elaboración de un feedback que permita focalizar sobre el aprendizaje y regulación de la práctica profesional del psicopedagogo o psicopedagoga, desde una voluntad formativa.

6. Referencias

- Ajjawi, R. & Boud, D. (2017). Researching feedback dialogue: An interactional analysis approach. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(2), 252-265. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1102863>
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43 (8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carless, D. (2020). From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes. *Active learning in Higher Education*. <https://doi.org/10.1177/1469787420945845>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Fraile, J., Pardo, R. y Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una evaluación formativa?. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321-1334. doi: <https://doi.org/10.5209/RCED.51915>

*¿Es posible promover una evaluación formativa en una asignatura de prácticum en un entorno virtual?
El diálogo entre el uso de la rúbrica y el feedback formativo.*

Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9(0), 129-144. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.00>

Postmesa, L., Bouwmeesterb, R., De Kleijn, R. & Van der Schaafa, M. (2022). Supervisors' untrained postgraduate rubric use for formative and summative purposes. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, doi: <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2021390>

Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Yan, Z & Boud, D. (2021). Conceptualising assessment-as-learning. In Z. Yan & Yang (Eds.). *Assessment as Learning: Maximising opportunities for student learning and achievement* (pp. 11-24). New York: Routledge.