

## El feedback entre iguales como mecanismo para la promoción de la competencia de aprendizaje y responsabilidad del estudiantado en gestión y administración pública

1

*Feedback between peers as a mechanism for the promotion of students' responsibility and learning competency in management and public administration*

*El feedback entre iguales com a mecanisme per a la promoció de la competència d'aprenentatge i responsabilitat de l'estudiantat en gestió i administració pública*

### **María Elena Cano García**

Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona

Coordinadora del grupo de investigación LMI (Learning, Media & Social Interactions) y del grupo de Innovación Docente en Evaluación y Tecnología GIDAT (GINDOC-13/149).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2866-5058>

E-mail: [ecano@ub.edu](mailto:ecano@ub.edu)

## Marina Solé Català

Directora de la Escuela de Posgrado de la Facultad de Derecho

Coordinadora del Grupo de Innovación Docente de Gestión y Administración Pública (GID-GAP). Actualmente grupo consolidado reconocido por la UB con el código GIDCUB-13/054

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1567-4855>

E-mail: [marinasole@ub.edu](mailto:marinasole@ub.edu)

**Resumen:** Se presenta el diseño y aplicación de una secuencia didáctica en Moodle que permita la adquisición de los contenidos de gestión y administración pública y que, a la vez, fomente la autorregulación del aprendizaje y el aprender a aprender. Para lograrlo se emplea la evaluación de iguales mediante la herramienta Taller de Moodle empleando criterios de especial relevancia en el campo de la gestión y administración pública. Se recogen los datos acerca del rendimiento y de la percepción de aprendizaje asociada a los roles de evaluador y evaluado. La intervención arroja como resultados una tasa de satisfacción alta/moderada, así como la percepción de aprendizaje vinculada al desarrollo del pensamiento crítico, la responsabilidad y la mejora en la comunicación, competencias transversales, todas ellas, asociadas al perfil de egreso en el campo de la gestión y administración pública.

**Palabras claves:** Educación superior, evaluación entre iguales, feedback, tecnología digital, gestión pública

**Abstract:** The design and application of a didactic sequence in Moodle that allows the acquisition of management and public administration contents and that, at the same time, promotes self-regulation of learning and learning to learn, is presented. To achieve this, the evaluation of peers is used through the Moodle Workshop tool using criteria of special relevance in the field of public management and administration. Data about the performance and perception of learning associated with the roles of evaluator and evaluated are collected. The intervention results in a high/moderate satisfaction rate, as well as the perception of learning linked to the development of critical thinking, responsibility and improvement in communication, transversal competences, all of them associated with the graduation profile in the field of management and public administration.

**Keywords:** Higher education, peer assessment, feedback, digital technology, public management

**Resum:** Es presenta el disseny i aplicació d'una seqüència didàctica en Moodle que permeti l'adquisició dels continguts de gestió i administració pública i que, alhora, fomenti l'autoregulació de l'aprenentatge i l'aprendre a aprendre. Per aconseguir-ho s'empra l'avaluació d'iguals mitjançant l'eina Taller de Moodle emprant criteris d'especial rellevància en el camp de la gestió i administració pública. Es recullen les dades sobre el rendiment i de la percepció d'aprenentatge associada als rols d'avaluador i avaluat. La intervenció llança com a resultats una taxa de satisfacció alta/moderada, així com la percepció d'aprenentatge vinculada al desenvolupament del pensament crític, la responsabilitat i la millora en la comunicació, competències transversals, totes elles, associades al perfil de diploma en el camp de la gestió i administració pública.

**Paraules clau:** Educació superior, avaluació entre iguals, feedback, tecnologia digital, gestió pública

## Introducción

### *Los perfiles por competencias*

La estrategia de Lisboa (2000) supuso la implementación de políticas conjuntas en busca de la mejora de la competitividad y la innovación. A partir de ahí las instituciones de educación superior intentaron aumentar la transparencia, la movilidad y la relación entre las universidades y su entorno. Ello supuso, entre otras políticas, impulsar los diseños curriculares bajo un enfoque basado en competencias. A pesar de los posibles beneficios de este nuevo paradigma, ello ha generado grandes dificultades (Paricio, 2020). Los diseños basados en competencias han sido, en ocasiones, conglomerados de saberes o grandes listados que se han utilizado en el plano formal pero que no han orientado, en la realidad, los procesos de aprendizaje. De hecho, una tarea que arrojaría luz sería proceder a evaluar hasta qué punto esto ha sucedido (Imagen 1)

Imagen 1. Propuesta para la evaluación de la claridad y coherencia del perfil de competencias de salida

FICHA DE ANÁLISIS XXX	¿Se describe un modelo o perfil de competencias de salida bien definido, coherente, estructurado y claro?	Tipo Gral XXX
<p><b>¿Las grandes competencias de alto nivel (CmpAN) forman un conjunto bien definido, coherente y con sentido?</b></p> <p>Se entiende como CmpAN el nivel más alto del modelo o referencial de competencias, esto es, las responsabilidades, puestos de trabajo, roles o áreas de trabajo en las que el estudiante ganará competencia</p>		X <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<p>Aunque no llegan a definirse de forma explícita, algunas CmpAN son aludidas implícita y fragmentariamente a través de diversos conocimientos y capacidades concretas</p>	Nº <input type="checkbox"/>	<p>Se definen adecuadamente CmpAN, describiendo con claridad una posición, rol o responsabilidad en la que el título pretende formar...</p>
<p>Las CmpAN declaras explícitamente están descritas ...</p>		
<p>... de forma esquemática y poco determinada</p>	Nº <input type="checkbox"/>	<p>... de forma vaga, confusa o fragmentada</p>
	Nº <input type="checkbox"/>	<p>... de forma mínimamente definida</p>
	Nº <input type="checkbox"/>	<p>... de forma bien definida y caracterizada</p>
<p>Las CmpAN a las que se alude de forma implícita y/o fragmentaria:</p>		
<p>son aludidas de forma tan incompleta o tangencial que no pueden considerarse definidas en ningún sentido</p>	Nº <input type="checkbox"/>	<p>...resultan mínimamente definidas en la suma de todos los componentes citados (capacidades, conocimientos, etc.)</p>
<p>Entre las CmpAN explícitas y las implícitas pero mínimamente caracterizadas,...</p>		
<p>no existe, en ningún sentido, un perfil de competencias de salida</p>	<p>Apenas puede hablarse de un perfil de competencias de salida</p>	<p>Se define un perfil de competencias incoherente</p>
<p>X no <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sí</p>	<p>X no <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sí</p>	<p>X no <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sí</p>
		<p>Se define un perfil de competencias incompleto</p>
		<p>Se define un perfil de competencias completo y coherente, que tiene sentido como perfil profesional/ experto de salida</p>
		<p>X no <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sí</p>
<p><b>El modelo, en su totalidad, ¿está bien estructurado?</b></p>		X <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<p>¿Las sub-competencias o capacidades concretas descritas están relacionadas explícitamente con las CmpAN, apareciendo como un cuadro estructurado?</p>		
<p>No se aprecia consistencia o estructuración de ningún tipo: es una simple acumulación de cosas</p>	X <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<p>... están vinculadas de modo explícito con las CmpAN (o sólo hay CmpAN)</p>
		<p>... son consistentes -en poca, bastante o en gran medida- con las CmpAN, aunque no están relacionadas de forma explícita.</p>
<p><b>¿El perfil de competencias se describe de modo claro y ordenado?</b></p>		X <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<p>Orden: la estructura y coherencia del modelo en conjunto ¿se percibe con claridad, de modo que el perfil de salida resulta fácilmente inteligible y memorable?</p>		
<p>Las CmpAN quedan indiferenciadas y diluidas entre otros tipos diversos de logros de aprendizaje</p>	X <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<p>Las CmpAN quedan claras y destacadas. O bien sólo se describen CmpAN o quedan marcadas de forma bien perceptible</p>
<p>La presentación de las competencias es caótica, mezclando todo tipo de resultados de aprendizaje sin orden aparente</p>	X <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<p>Las competencias y sus posibles componentes están ordenados de forma lógica: se percibe con facilidad la coherencia del conjunto y se comprende el perfil de salida</p>

Fuente: Paricio (2020, p. 70).

Si ha resultado difícil pensar en términos de competencias específicas para los diversos títulos, aún ha resultado más complejo integrar competencias transversales o “*soft skills*”, apreciadas en los entornos laborales pero difíciles de evaluar en entornos académicos. La autonomía e iniciativa, la capacidad de aprender a aprender, la comunicación, el trabajo en equipo o el pensamiento crítico (Rivas y Espinoza, 2021) son competencias valiosas pero que, en ocasiones, ha resultado difícil, planificar de forma sistemática y aún más complejo evaluar y certificar.

Es posible que la idea misma de la enseñanza basada en competencias (Cano, 2005; Yáñez, 2006) entendida como capacidad para movilizar los saberes que se poseen (conceptos, habilidades y actitudes) de forma integrada y contextualizada para la toma de decisiones y/o la resolución eficaz de problemas complejos en contextos reales no haya llegado a ser asumida por la comunidad académica. Como indica Paricio (2020, p. 50): “no se trata de dominar conocimientos, sino de utilizarlos de manera flexible e integrada para afrontar los problemas, tareas o proyectos propios de un determinado perfil profesional”. En este sentido, los planes de estudio deben de incorporar la posibilidad no solo de adquirir saberes sino de aplicarlos y esto requiere de escenarios que no siempre se han producido. A pesar de existir proyectos, propuestas interdisciplinares, asignaturas-hito, portafolios de titulación, etc., no es algo que se haya dado de manera generalizada.

Por otra parte, es posible que ciertos campos de conocimiento hallen este enfoque excesivamente instrumental y alejado de la lógica académica (Cano, 2015). Las humanidades o las ciencias sociales se encuentran, en ocasiones, menos cómodas con este enfoque que las ingenierías o las ciencias de la salud. Puede ser que no se disponga de estrategias para instrumentalizar la evaluación de competencias (Villa, 2020). Es decir, en muchos contextos no se han generado espacios específicos donde registrar el progreso competencial y, al quedar subsumido en las calificaciones de las diversas asignaturas, si no ha cambiado la cultura del profesorado, se ha seguido evaluando únicamente en base a la adquisición de conocimientos y se ha perdido el enfoque competencial. Finalmente, es posible también que no se haya logrado porque se requieren espacios intencionalmente planificados para su desarrollo y su evaluación.

En este sentido, la capacidad de aprender a aprender, como competencia base del resto de aprendizajes, ha de ser explícitamente perseguida y no puede dejarse pendiente del hecho de que algunos/as estudiantes posean mayores niveles de autorregulación del aprendizaje, sino que debe de promoverse en todos/as (Sebesta y Speth, 2017). Un componente básico del aprender a aprender, muy vinculado al pensamiento crítico, es el desarrollo del juicio evaluativo, entendido como:

“La capacidad de tomar decisiones sobre la calidad del propio trabajo y del de los demás e indican que incluye tanto comprender en qué consiste la calidad de una tarea o proceso (conociendo muy bien los criterios y/o procedimientos a desarrollar), como aplicar esta comprensión en la valoración de una tarea, ya sea la propia o de otra persona”. (Tai et al., 2018, p. 472)

El juicio evaluativo es imprescindible para una ejecución exitosa de los futuros profesionales. Para llegar a los procesos de autoevaluación vinculados a esta capacidad, hay que andamiar su desarrollo y una estrategia muy valiosa puede ser la evaluación o *feedback* entre iguales.

### ***El feedback entre iguales: beneficios para el desarrollo competencial***

El desarrollo competencial de la capacidad de aprender y desarrollar el pensamiento crítico está vinculado al juicio evaluativo y este se puede promover a partir del *feedback*.

La concepción del *feedback* o retroalimentación ha cambiado en los últimos años otorgando un protagonismo progresivo al estudiantado. No se trata ya de que el profesorado tenga un papel exclusivo en dar información sobre la calidad de una tarea sino de involucrar al estudiantado en la búsqueda, provisión, análisis e interpretación y aplicación de la información que puede mejorar sus procesos de aprendizaje y sus productos de trabajo (Carless y Boud, 2018). Esta visión del *feedback* como acción (Imagen 2) está presente en la literatura actual y sus beneficios en términos de desarrollo competencial parecen documentados.

**Imagen 2.** Evolución del feedback hacia un rol más activo por parte del estudiantado.

Concepciones de retroalimentación	Definición de feedback	Responsabilidad por parte del docente y del estudiante.
<b>Feedback como información</b>	El feedback es la información sobre el rendimiento o la comprensión de una tarea que recibe el estudiante (Hattie & Timperley, 2007).	Es responsabilidad básicamente de los docentes y ha de ayudar a cubrir la diferencia entre la ejecución que realizan los estudiantes y la ejecución ideal.
<b>Feedback como interacción</b>	El feedback es el diálogo sobre una tarea para favorecer el aprendizaje tanto en situaciones formales como informales (Carless, 2016).	Constituye una responsabilidad compartida. Se trata de dialogar para profundizar en el sentido de una tarea bien realizada.
<b>Feedback como acción</b>	El feedback es el conjunto de acciones que realizan los estudiantes para dar sentido a los comentarios recibidos y emplearlos para mejorar (Boud & Molloy, 2013; Carless & Boud, 2018).	Es una responsabilidad del estudiante. Tras recibir información sobre su proceso de trabajo o sobre el trabajo entregado, ha de involucrarse activamente con el fin de aplicar los comentarios recibidos y las reflexiones realizadas a futuros trabajos.

*Fuente: Cano et al. (2020, p. 5)*

Esta forma de entender el *feedback* conduce necesariamente al diseño de experiencias participadas por el estudiantado. Entre ellas, hay propuestas de trabajos iterativos (Imagen 3) donde el estudiante deba recoger y aplicar la información mostrando su integración en nuevos productos, pero también es necesario incorporar y rescatar el valor de la evaluación entre iguales.

**Imagen 3.** Posibles actividades de feedback participadas por el estudiantado y susceptibles de desarrollar el juicio evaluativo, componente de la competencia de aprender a aprender

Qué hace el profesor	Qué hace el estudiante o el grupo de estudiantes	Formato del feedback
Revisa el conjunto de ejercicios y determina los errores más frecuentes. Los comenta oralmente en clase.	Comprueban cómo hicieron el ejercicio y si se han equivocado.	Oral y colectivo
Revisa la tarea del estudiante haciendo comentarios sobre el fichero electrónico directamente.	Lee los comentarios y tiene que dar respuesta adjuntando al trabajo final un documento explicativo de las modificaciones realizadas ante los comentarios del profesor/a.	Escrito y electrónico
Revisa la primera versión y da feedback oral al grupo de estudiantes en tutorías.	Toman notas de lo que está bien, lo que no está tan bien y de los acuerdos a los que llegan para incorporarlos en una segunda versión.	Oral por parte del profesor, pero los estudiantes lo escriben en un formulario <i>ad hoc</i> .
Entrega los resultados «correctos» de un problema.	Narra por escrito la diferencia entre cómo él/ella había resuelto el problema y cómo debería haberse resuelto.	Autoevaluación escrita por comparación con la solución («ejemplares»)
Proporciona diversos trabajos resueltos de modos diferentes.	Compara cómo él/ella ha resuelto el trabajo y cómo lo han hecho otros. Toma nota de estrategias de resolución diferentes a la suya. A partir de ahí, se pueden inferir individual o colectivamente los criterios de una buena ejecución.	Autoevaluación por juicio comparativo
Ofrece guiones o bases de orientación que indiquen los pasos que dar en un proceso y ayuden a planificar la tarea.	Los estudiantes planifican su proceso de trabajo basándose en el guion, van «monitoreando» su trabajo según se ajusten o no a las fases establecidas y al final valoran el grado de seguimiento del proceso indicado y la utilidad que tiene para futuros procesos de aprendizaje.	Autoevaluación individual o como grupo de trabajo
Proporciona las preguntas para responder en forma de <i>one minute papers</i> o como protocolos de aprendizaje.	El estudiante reflexiona sobre lo aprendido y escribe qué ha sido lo más significativo, qué ha entendido y qué le queda aún por entender, qué ha aprendido y cómo lo ha aprendido.	Autoevaluación

Fuente: Cano (2020, p. 183).

Panadero et al (2016, p. 10) indican que cualesquiera de estas experiencias han de darse bajo unas condiciones:

1. Clarificar y justificar la evaluación entre iguales, así como las expectativas de cara a los y a las estudiantes.
2. Involucrar a todo el estudiantado en la decisión, desarrollo y clarificación de los criterios de evaluación.
3. Emparejar a los estudiantes participantes del proceso entre iguales fomentando una evaluación productiva.
4. Determinar de forma específica el formato de la evaluación entre iguales - por ejemplo, con una calificación numérica o comentarios -, así como el modo de interacción entre el evaluador y el evaluado (por ejemplo, en persona o en línea).
5. Proporcionar un instrumento de evaluación (tipo rúbrica, listas de verificación u otro) para el proceso de evaluación.
6. Especificar las actividades de la evaluación continuada y su calendarización.
7. Realizar un seguimiento exhaustivo del proceso de evaluación entre iguales acompañando al estudiantado en todo momento.

Si los procesos de evaluación y *feedback* entre iguales obedecen a estas condiciones pueden reportar beneficios como: (a) una mejor comprensión de los estándares y criterios y un mayor aprendizaje (Adachi et al., 2018); (b) una comunicación más eficiente tanto en la producción de mensajes que identifiquen elementos positivos y aspectos más críticos como en la capacidad de interpretar los mensajes que se reciben (Wandler e Imbriale, 2017); (c) un más elevado pensamiento crítico (Scott, 2017), especialmente si se practica el rol de evaluador; (d) habilidades para el trabajo en grupo (Sridharan et al., 2019) y, en definitiva, (e) permite mejorar la tarea objeto de *feedback* entre iguales así como la transferencia a futuros procesos de aprendizaje (Pitt y Carless, 2021). Todos ellos constituyen aprendizajes valiosos en términos generales y específicamente en el campo de las titulaciones vinculadas al derecho y la gestión y administración pública, en las que estas competencias son de gran relevancia.

## Metodología

### *Preguntas de investigación*

La intervención posee tres objetivos: la mejora del rendimiento, la mejora de ciertas capacidades y, concretamente, la mejora de la competencia de aprender a aprender. Por lo tanto, las preguntas que orientan el estudio y la recogida de datos son las que se muestran en la tabla 1:

*Tabla 1. Correspondencia preguntas de investigación-estrategia de recogida de datos.*

<b>Pregunta de investigación</b>	<b>Recogida de datos</b>
<i>¿La intervención mejora el rendimiento?</i>	Calificaciones en la tarea Calificaciones finales de la asignatura con relación a cursos anteriores
<i>Con la intervención, ¿mejoran las competencias autopercebidas por el estudiante?</i>	Cuestionario autopercepción aprendizaje Datos satisfacción con la experiencia
<i>¿Qué rol, evaluador o evaluado, es más apreciado por los estudiantes?</i>	Cuestionario percepción aprendizaje: ítem relativo a Aprender a Aprender

### *Muestra*

Han participado 39 estudiantes de evaluación continua (22 mujeres y 17 hombres) del total del grupo de 73 estudiantes, puesto que 34 optaron por la modalidad de evaluación única. El porcentaje de estudiantes que optan por la vía de la evaluación única fue similar al de otros cursos académicos.

### ***Contexto de la intervención***

Se trata de una intervención en la asignatura Economía Política del grado de Gestión y Administración Pública (GAP) de la Universidad de Barcelona. Es una asignatura obligatoria, de segundo semestre de primer curso, que acoge a estudiantes heterogéneos respecto a su acceso a la universidad y con notas de acceso bajas, lo cual hace especialmente necesario promover la autorregulación desde el primer curso.

La asignatura trabaja, entre otras, la competencia de aprender a aprender, según consta tanto en la memoria de verificación de la titulación como en la guía docente de la asignatura.

### ***Diseño de la intervención***

La experiencia se ha desarrollado en el marco del proyecto I+D "Análisis de los efectos de la provisión de feedback soportado por las tecnologías digitales de monitorización sobre las competencias transversales" (ref. PID2019-104285GB-I00).

Los estudiantes han tenido que desarrollar de forma colaborativa un tema propuesto, a partir de los materiales facilitados y de las orientaciones recibidas. Se ha introducido una práctica de *feedback* entre iguales, en la que cada estudiante ha valorado la versión inicial del trabajo de un compañero/a y ha recibido una valoración del propio trabajo. La versión final entregada por cada grupo debía incorporar mejoras a partir del *feedback* recibido. La misma práctica se ha repetido en dos ocasiones a lo largo del curso.

Se trata de plantear actividades que contribuyan a desarrollar la competencia de aprender a aprender y promover el aprendizaje autorregulado. En el marco del referido proyecto I+D, se considera que el *feedback* entre iguales y el uso de estrategias como el aprendizaje cooperativo pueden ayudar al estudiante a comprender cómo mejorar sus procesos de aprendizaje y obtener de este modo mejores resultados.

Los objetivos que se pretende conseguir como resultado de la aplicación de la actividad son los siguientes:

- Saber interpretar la información económica relacionada con los niveles de producción y renta.
- Desarrollar una actitud positiva y responsable hacia el aprendizaje.
- Implicarse activamente en comprender y asimilar los aprendizajes propuestos por el profesorado.
- Llevar a cabo las tareas en el tiempo previsto, siguiendo las pautas e indicaciones del profesorado.
- Utilizar las fuentes de información propuestas por el profesorado.
- Detectar lagunas de formación y pedir ayuda para su resolución.
- Identificar los aprendizajes logrados y saber comunicarlos.

Los indicadores para valorar los resultados de aprendizaje obtenidos son los que establece la rúbrica correspondiente al primer nivel de la competencia capacidad de aprendizaje y responsabilidad.

### ***Desarrollo de la intervención***

Las actividades propuestas se han planteado como ejercicios de evaluación. El primero se ha realizado una vez terminado el primer bloque temático (temas 1-5) y el segundo al final del curso (temas 6-9).

Los ejercicios han consistido en el desarrollo en grupo de un tema propuesto por el profesorado, en base a los materiales e indicaciones facilitadas, con la posibilidad de incorporar mejoras sugeridas a partir de una estrategia de evaluación entre iguales.

Los grupos de trabajo se crearon en el inicio del curso, para el desarrollo de todas las actividades del curso que no están definidas como individuales (entre ellas, los dos ejercicios de evaluación).

Se crearon 10 grupos de trabajo a partir de las propuestas de los propios estudiantes, con la única

restricción que cada grupo debía tener 5 miembros. Sin embargo, a medio curso varios estudiantes decidieron pasar a evaluación única, de modo que algunos grupos perdieron parte de sus miembros y el grupo 5 se deshizo.

Con carácter previo a la realización de la actividad desde el campus virtual se han habilitado los siguientes recursos y herramientas:

- 1) Fichero con indicaciones para desarrollar cada ejercicio y criterios de evaluación.
- 2) Archivo con el enunciado del tema y materiales relacionados.
- 3) Foro para el planteamiento y solución de dudas y cuestionario inicial.
- 4) Wiki específica para cada grupo de trabajo.
- 5) Taller para la evaluación entre iguales.
- 6) Cuestionario sobre la integración del *feedback* recibido.
- 7) Tarea para la entrega de la versión final del trabajo.
- 8) Cuestionario final de satisfacción y percepción de aprendizaje.

El desarrollo de la actividad comporta las tres fases siguientes, para las que se proponen unos plazos específicos:

#### Fase 1. Preparación de la primera versión del tema propuesto

Cada grupo debe elaborar de forma colaborativa una versión inicial del tema. Los miembros deben trabajar desde la wiki creada a la que sólo ellos pueden acceder. La wiki permite al profesor ver las aportaciones realizadas por cada miembro. Al término del plazo establecido, cada estudiante cuelga la versión inicial en el taller.

#### Fase 2. *Feedback* del evaluador/a asignado/a

El profesorado asigna a cada estudiante una versión inicial colgada por un/a estudiante de otro grupo, a fin de que el estudiante evaluador/a pueda dar un *feedback* de calidad. El *feedback* debe construirse desde la herramienta taller, según los criterios facilitados por el profesorado. Cada estudiante es a la vez evaluador y evaluado.

Fase 3. Redacción de la versión final del tema propuesto

Cada estudiante debe valorar (mediante un cuestionario) el *feedback* recibido e identificar las mejoras que quisiera introducir sobre la versión inicial. Los miembros del grupo ponen en común las propuestas de mejora y acuerdan los cambios que van a realizar. Por último, entregan la versión final mejorada mediante la tarea habilitada para tal fin.

### ***Evaluación***

Respecto a la evaluación de los aprendizajes, ambos ejercicios de evaluación ponderan un 30 por ciento sobre el total de la asignatura.

Los criterios que se han aplicado para la valoración de los ejercicios han sido los siguientes:

1. Calidad de la versión final generada por el grupo: un tercio de la nota
2. Calidad de las aportaciones individuales registradas en la wiki: un tercio de la nota
3. Calidad del *feedback* dado: un tercio de la nota

En las indicaciones dadas a los estudiantes se han especificado los criterios para la valoración de la calidad de la versión final y del *feedback* dado.

Respecto a la evaluación de la intervención, se toman dos fuentes de datos:

1. Calificaciones obtenidas.
2. Datos de una encuesta final de satisfacción y percepción de aprendizaje diseñada *ad hoc* en el marco del proyecto que incluye ítems cerrados y abiertos.

### ***Análisis de datos***

Se ha calculado la media de las calificaciones de la asignatura y se ha comparado con la media de los tres cursos anteriores para evitar que la nota de un solo curso pudiera resultar poco representativa, especialmente dada la excepcionalidad de la situación atribuible a la pandemia del COVID.19.

Respecto a la encuesta final de satisfacción y percepción de aprendizaje, se ha procedido a un doble análisis: cuantitativo (mediante estadística descriptiva básica) y cualitativo mediante el software Databasic.io para analizar el contenido de las preguntas abiertas.

16

### **Resultados**

#### ***Efectos sobre el rendimiento académico***

Para dar respuesta al primer objetivo, relativo a la mejora del rendimiento, se toman las calificaciones de la tarea (segundo ejercicio de evaluación, EA2) y finales de la asignatura

Se analiza la nota entre el primer y el segundo *loop*. Respecto al rendimiento, se observa que la tasa de éxito ha sido de 10 puntos superior en el segundo ejercicio (EA2); no sólo se reduce el número de suspensos, sino que mejoran las calificaciones a todos los efectos. Esta mejora podría explicarse por la experiencia adquirida en el primer ejercicio. Sin embargo, la realización de esta actividad no es suficiente como para producir un efecto diferencial en las calificaciones finales de la asignatura, que siguen teniendo un elevadísimo número de suspensos. Mejora ligeramente respecto al curso anterior pero no llega a los niveles anteriores.

*Tabla 2. Calificaciones finales medias*

<i>Curso</i>	<b>Curso 2018-2019</b>	<b>Curso 2019-2020</b>	<b>Curso 2020-2021</b>	<b>Curso 2021-2022</b>
<i>Calificación</i>	4,5	4,65	4,15	4,22

*Percepción de aprendizaje respecto a la mejora de las competencias y a su asociación al doble rol de evaluador-evaluado*

17

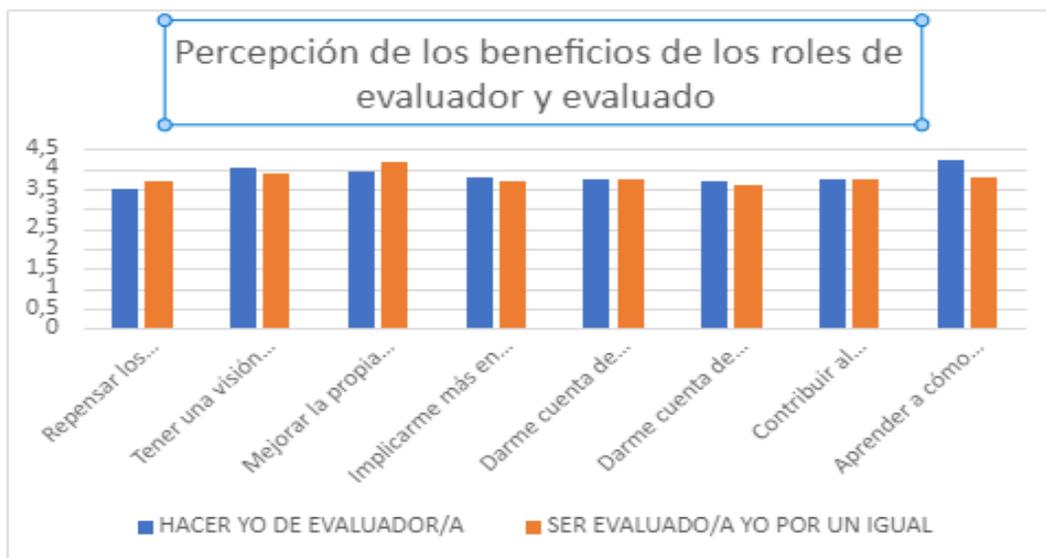
Para dar respuesta a las preguntas de investigación dos y tres, en primer lugar, hay que indicar que los y las estudiantes valoran positivamente tanto las capacidades que les reporta ser evaluado por un igual (con una media de 3,79 sobre 5) como de desarrollar el rol de evaluador (3,82).

El ítem que obtiene un mayor puntaje es concretamente el de aprender a dar *feedback* (4,23) para el rol de evaluador y el de “Mejorar la propia tarea a partir de las opiniones, valoraciones y consejos de mis compañeros/as” para el rol de evaluado (con un valor medio de 4,17). Respecto a los aspectos que obtienen una menor valoración son “Darme cuenta de los procesos que debo mantener y potenciar en mi proceso de aprendizaje” (3,62 en el caso de ser evaluado pero también bajo, con 3,68 en el caso de evaluador) y “Repensar los objetivos” (Ver tabla 3).

**Tabla 3.** Valoración de los aprendizajes derivados de la práctica de evaluación entre iguales diferenciando el rol de evaluador y de evaluado

	HACER YO DE EVALUADOR/A	SER EVALUADO/A YO POR UN IGUAL
<b>Repensar los objetivos de la tarea evaluada</b>	3,48	3,68
Tener una visión más crítica de la tarea que he realizado	4,03	3,88
Mejorar la propia tarea a partir de las opiniones, valoraciones y consejos de mis compañeros/as	3,92	4,17
Implicarme más en mi proceso de aprendizaje	3,77	3,70
Darme cuenta de los procesos que debo mejorar en mi proceso de aprendizaje	3,73	3,75
Darme cuenta de los procesos que debo mantener y potenciar en mi proceso de aprendizaje	3,68	3,62
Contribuir al desarrollo de la competencia de aprender a aprender	3,72	3,73
Aprender a cómo dar <i>feedback</i>	4,23	3,78
<b>TOTAL</b>	<b>3,82</b>	<b>3,79</b>

**Gráfico 1.** Percepción de los beneficios de la intervención desde los roles de evaluador y de evaluado



### Percepción de aprendizaje

La media final de satisfacción es de 3,57 sobre 5 (con una SD de 1,24), lo cual indica una satisfacción moderadamente alta pero con cierta polarización en las valoraciones.

Además, el 67% de los estudiantes otorga valoraciones máximas (de 4 y 5 puntos), por lo que se puede decir que la satisfacción es alta. Al analizar las respuestas abiertas a la pregunta “¿Cómo contribuye la intervención basada en la evaluación entre iguales a desarrollar la competencia de aprender a aprender?”, la expresión más frecuente según los bigramas identificados por Databasic.io es “punto fuerte”, por lo que parece que las evaluaciones han estado centradas en los elementos positivos y no ha habido *feedback* correctivo negativo.

**Imagen 1.** Recuento de palabras frecuentes, bigramas y trigramas con Databasic.io

PALABRAS CON MÁS FRECUENCIA Ⓣ		BIGRAMAS Ⓣ		TRIGRAMAS Ⓣ	
Palabra	Frecuencia	bigrama <sup>Ⓣ</sup>	Frecuencia	trigrama <sup>Ⓣ</sup>	Frecuencia
punto	10	punto fuerte	7	el principal punto	4
fuerte	7	de la	5	principal punto fuerte	4
trabajo	7	el principal	4	punto fuerte de	3
principal	4	principal punto	4	fuerte de la	3
vista	4	de vista	4	punto fuerte es	3
iguales	3	a la	4	a la hora	3
compañeros	3	fuerte de	3	la hora de	3
poder	3	es que	3	punto de vista	3
feedback	3	fuerte es	3	de la experiencia	2
hora	3	el trabajo	3	entre iguales es	2

Respecto a lo que resulta mejorable, 7 estudiantes indican que no debiera mejorarse nada, pero 4 de ellos reclaman explícitamente una mayor formación para dar *feedback*.

### Conclusiones

La actividad propuesta ha resultado muy adecuada para el aprendizaje de casi tres cuartas partes de los estudiantes implicados, según su propia percepción y según la calificación entre la primera y la segunda ronda, pero no se refleja en una mejora de las calificaciones finales de la asignatura, que incorporan otro tipo de evidencias de evaluación vinculadas a otros resultados de aprendizaje.

Por un lado, los dos temas que los estudiantes han tenido que desarrollar están directamente relacionados con el objetivo de aprendizaje "Saber interpretar la información económica relacionada con los niveles de producción y renta del desarrollo de la competencia", además de con la competencia de aprender a aprender. En este sentido, la metodología propuesta ha sido adecuada para trabajar a la vez los indicadores establecidos para el primer nivel de la capacidad de aprendizaje y responsabilidad, de acuerdo con la rúbrica correspondiente (la rúbrica de titulación, que establece los niveles de desarrollo competenciales a lo largo de los años).

Sin embargo, entre los aspectos a mejorar, los estudiantes reclaman más formación para el *feedback* y algunos de ellos recelan de una propuesta tan participada. Wan der Watering et al. (2008) ya hallaron que los estudiantes prefieren la evaluación tradicional a las propuestas más participadas por ellos mismos y acerca de las cuales no poseen experiencia previa. También, por su parte, Cheng et al. (2013) muestran cómo son precisamente los estudiantes con menor nivel de autorregulación los que menos valoran la información o las propuestas que fomentan la autorregulación, por lo que es un reto que se impliquen en este tipo de experiencias justo aquellos estudiantes que mayores beneficios obtendrían de su participación.

Los ítems menos valorados parecen tener relación con el tipo de *feedback*, que ha estado focalizado más en la tarea (por el tipo de criterios establecidos) que en el proceso. Eso es lo que hace que darse cuenta de los procesos que hay que mantener y potenciar en el proceso de aprendizaje no parezca un objetivo tan alcanzado como otras capacidades.

Parece necesaria una mayor alfabetización evaluativa tanto del profesorado que ha de implementar estas propuestas como del estudiantado que ha de tener un papel activo en las mismas (Baughan, 2020). Si emitir de manera honesta juicios sobre la calidad de un producto o proceso tanto propio como ajeno es algo relevante en el perfil de egreso de los titulados de Gestión y Administración Pública, esta capacidad parece necesitar andamiarse. Solo así se alcanzará el nivel de juicio evaluativo deseable al final de la titulación. Ello debería tomarse en cuenta en los futuros diseños curriculares.

Las conclusiones de este estudio deben de tomarse con cautela por las limitaciones derivadas de la investigación. En primer lugar, el número y perfil de los sujetos participantes puede sesgar los resultados y comprometer la transferibilidad de los mismos. En segundo lugar, la intervención diseñada se realiza sobre una tarea que también puede haber afectado los procesos realizados por el estudiantado. En caso de replicar la experiencia con otras tareas, quizás se tendrían que realizar ciertos ajustes. Finalmente, la medición es sobre competencias autopercebidas, no existiendo medidas objetivas del desarrollo competencial y, respecto al rendimiento, no se puede asumir ninguna causalidad entre la intervención y la calificación. Todos estos aspectos debieran ser analizados con mayor profundidad en ulteriores análisis.

## Referencias bibliográficas

Adachi, C., Tai, J. H.-M., & Dawson, P. (2018). Academics' perceptions of the benefits and challenges of self and peer assessment in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(2), 294-306. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1339775>

Baughan, P. (2020). *On Your Marks: Learner-focused Feedback Practices and Feedback Literacy*. Advance HE.

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Graó.

Cano, E. (2015). *Evaluación por competencias en Educación Superior*. La Muralla.

Cano, E. (2019). Presentación del monográfico: Evaluación por Competencias en la Educación Superior: Buenas Prácticas ante los Actuales Retos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 5-8. <https://revistas.uam.es/index.php/riee/issue/view/931>

Cano, E. (2020). Evaluación del aprendizaje. En M. Turull (Ed.), *Manual de Docencia Universitaria* (pp. 163-185). Octaedro.

Cano, E.; Pons, L.; Lluch, L. (2020). *Feedback en la educación superior*. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/171126>

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>

Consejo Europeo (2000). Conclusiones de la presidencia. Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000

Child, S.F.J., Shaw, S.D. (2019). A purpose-led approach towards the development of competency frameworks. *Journal of Further and Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1669773>

Henderson, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Phillips, M., Molloy, E., & Mahoney, P. (2021). The usefulness of feedback. *Active Learning in Higher Education*, 22(3), 229-243. <https://doi.org/10.1177/1469787419872393>

Ion, G., Cano, E. (2011). El proceso de implementación de la evaluación por competencias en la Educación Superior. Un estudio sobre el rol de los cargos académicos. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 246-258.

Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos, J.-W. (2016). Scaffolding Self-Regulated Learning Through Self-Assessment and Peer Assessment: Guidelines for Classroom Implementation. In D. Laveault, & L. Allal (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (pp. 311-326). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_18)

Paricio, J. (2020). “Competency-based design” ... was this what we needed?. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 47-70. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13205>

Paricio, J.; Fernández, A. & I. Fernández (Eds.) (2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Narcea.

Pitt, E., & Carless, D. (2021). Signature feedback practices in the creative arts: Integrating feedback within the curriculum. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1980769>

Rivas, J. y Espinoza, A. (2021). La evaluación por competencias: Diseño de una propuesta para la evaluación de ciclo en la carrera de Derecho. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8(1), 263-282.

Sridharan, B., Tai, J., & Boud, D. (2019). Does the use of summative peer assessment in collaborative group work inhibit good judgement? *Higher Education*, 77(5), 853-870. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0305-7>

Scott, G. W. (2017). Active engagement with assessment and feedback can improve Group-Work outcomes and boost student confidence. *Higher Education Pedagogies*, 2(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/23752696.2017.1307692>

Sebesta, A. J., & Speth, E. B. (2017). How should i study for the exam? Self-regulated learning strategies and achievement in introductory biology. *CBE Life Sciences Education*, 16(2), 1-12. <https://doi.org/10.1187/cbe.16-09-0269>

Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgment: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76(3), 467-481. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>

Van De Watering, G., Gijbels, D., Dochy, P., & Van Der Rijt, J. A. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. *Higher Education*, 56, 645-658.

Villa, A. (2020). Competence-based learning: development and implementation in the university field. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>

Wandler, J. B., & Imbriale, W. J. (2017). Promoting undergraduate student self-regulation in online learning environments. *Online Learning Journal*, 21(2). <https://doi.org/10.24059/olj.v21i2.881>

Yáñez, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 17-34.

Derechos de autor 2024 María Elena Cano García, Marina Solé Català



Esta obra está bajo una licencia internacional [Creative Commons Atribución 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).