



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

**Memorias del Programa  
de Redes-I3CE de calidad,  
innovación e investigación  
en docencia universitaria**

**Memòries del Programa  
de Xarxes-I3CE de qualitat,  
innovació i investigació  
en docència universitària**

Convocatoria  
**2020-21**

Convocatòria  
**2020-21**



Satorre Cuerda, Rosana (Coordinación)  
Menargues Marcilla, María Asunción; Díez Ros, Rocío; Pellín Buades, Neus (Eds.)

**UA**

UNIVERSITAT D'ALACANT  
UNIVERSIDAD DE ALICANTE

Vicerectorat de Transformació Digital  
Vicerrectorado de Transformación Digital  
Institut de Ciències de l'Educació  
Instituto de Ciencias de la Educación

*Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2020-21 / Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària. Convocatòria 2020-21*

Organització: Institut de Ciències de l'Educació (Vicerectorat de Transformació Digital) de la Universitat d'Alacant/ *Organización: Instituto de Ciencias de la Educación (Vicerrectorado de Transformación Digital) de la Universidad de Alicante*

Edició / *Edición*: Rosana Satorre Cuerda (Coord.), Asunción Menargues Marcillas, Rocío Díez Ros, Neus Pellin Buades

Revisió i maquetació: ICE de la Universitat d'Alacant/ *Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante*

Primera edició / *Primera edición*: desembre 2021/ diciembre 2021

© De l'edició/ *De la edición*: Rosana Satorre Cuerda, Asunción Menargues Marcillas, Rocío Díez Ros & Neus Pellin Buades

© Del text: les autores i autors / *Del texto: las autoras y autores*

© D'aquesta edició: Universitat d'Alacant / *De esta edición: Universidad de Alicante*

ice@ua.es

Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2020-21 / Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària. Convocatòria 2020-21 © 2021 by Universitat d'Alacant / Universidad de Alicante is licensed under [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) 

ISBN: 978-84-09-34941-8

Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser realitzada amb l'autorització dels seus titulars, llevat de les excepcions previstes per la llei. Adreceu-vos a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necessiteu fotocopiar o escanejar algun fragment d'aquesta obra. / *Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.*

Producció: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant / *Producción: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante*

Aquesta publicació s'ha fet seguint les directrius d'accessibilitat UNE-EN 301549:2020 / Esta publicación se ha hecho siguiendo las directrices de accesibilidad UNE-EN 301549:2020.

EDITORIAL: Les opinions i continguts dels treballs publicats en aquesta obra són de responsabilitat exclusiva de les autores i dels autors. / *Las opiniones y contenidos de los trabajos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de las autoras y de los autores.*

# 48.Evaluación colaborativa como estrategia de innovación docente en el ámbito de la Educación Superior

N. Ruiz-Robledillo<sup>1</sup>; R. Ferrer-Cascales<sup>2</sup>; I. Portilla-Tamarit<sup>3</sup>; C. Alcocer-Bruno<sup>4</sup>;  
A. Zaragoza-Martí<sup>5</sup>; M.P Sempere-Ortells<sup>6</sup>; T.M. Peral-Rodríguez<sup>7</sup>; P. García-Casanova<sup>8</sup>; M.A. Sánchez-Torralba<sup>9</sup>; C. Romero-Escobar<sup>10</sup>

[<sup>1</sup>nicolas.ruiz@ua.es](mailto:nicolas.ruiz@ua.es)

[<sup>2</sup>rosario.ferrer@ua.es](mailto:rosario.ferrer@ua.es)

[<sup>3</sup>irene.portilla@ua.es](mailto:irene.portilla@ua.es)

[<sup>4</sup>cristian.albru@ua.es](mailto:cristian.albru@ua.es)

[<sup>6</sup>p.sempere@ua.es](mailto:p.sempere@ua.es)

[<sup>7</sup>tamaraperal@ua.es](mailto:tamaraperal@ua.es)

[<sup>8</sup>paula.garcia@ua.es](mailto:paula.garcia@ua.es)

[<sup>9</sup>araceli.sanchez@ua.es](mailto:araceli.sanchez@ua.es)

[<sup>10</sup>cristina.romero@ua.es](mailto:cristina.romero@ua.es)

Departamento de Psicología de la Salud

Universidad de Alicante

[<sup>5</sup>ana.zaragoza@ua.es](mailto:ana.zaragoza@ua.es)

Departamento de Enfermería

Universidad de Alicante

## Resumen (Abstract)

La presente red tiene como objetivo analizar la influencia de la evaluación colaborativa en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el

contexto de la educación superior. Para ello, se ha desarrollado una experiencia de innovación educativa a través de la inclusión de esta metodología de evaluación en dos asignaturas: Orientación Profesional del Máster en Profesorado y Procesos Psicológicos y Gastronomía del Grado en Gastronomía y Artes Culinarias de la Universidad de Alicante. Tras el desarrollo de la experiencia educativa, se analizaron las actitudes del estudiantado acerca de la evaluación por pares, así como su satisfacción con diferentes características de la misma. Para ello, se utilizó la versión española del BPFQ (Huisman et al., 2020) y un cuestionario elaborado ad-hoc. Participaron un total de 93 estudiantes (66 de la asignatura Procesos Psicológicos y Gastronomía y 27 de la asignatura de Orientación Profesional). Los resultados obtenidos indican que el estudiantado muestra actitudes positivas y una elevada satisfacción con la inclusión de la evaluación por pares en ambas asignaturas, aunque es ligeramente superior en el caso del alumnado de máster. Futuros estudios deberían profundizar en los efectos que este tipo de evaluación tiene sobre aspectos específicos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** evaluación colaborativa, educación superior, enseñanza-aprendizaje, satisfacción.

# 1. Introducció

## 1.1 Problema o cuestión específica del objeto de estudio

La evaluación en el contexto de la educación superior ha mostrado ser un estresor significativo para el alumnado. En este sentido, los exámenes o las evaluaciones llevadas a cabo por el profesorado han mostrado ser predictores significativos de mayores niveles de ansiedad y estrés en el alumnado universitario. Este hecho puede tener repercusiones negativas en este colectivo, disminuyendo el rendimiento académico e incluso aumentando las probabilidades de abandono de los estudios universitarios por parte del estudiantado. La inclusión de técnicas de evaluación colaborativas o por pares ha demostrado disminuir la ansiedad y el estrés del alumnado con respecto a la evaluación de sus aprendizajes, así como mejorar su rendimiento académico. Es por ello que se hace necesario desarrollar e implementar experiencias de innovación educativa que implementen estrategias de evaluación colaborativa y, de esta forma, permitan analizar sus efectos en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, incrementando la satisfacción del alumnado en el proceso de aprendizaje y por tanto, mejorando su rendimiento y reduciendo sus niveles de ansiedad y estrés académico.

## 1.2 Revisión de la literatura

La evaluación colaborativa o por pares se define como el tipo de evaluación que elabora el estudiantado sobre el proceso o producto de aprendizaje de todos o de algún estudiante o grupo de estudiantes (Ibarra et al., 2012). La retroalimentación entre pares es proporcionada por estudiantes de igual estatus y puede considerarse tanto una forma de evaluación formativa (Topping, 1998), como una forma de aprendizaje colaborativo (Van Gennip et al., 2010). Este tipo de evaluación se incluye en lo que se ha denominado “evaluación orientada al aprendizaje”, dirigida al fomento de un tipo de evaluación que prioriza la adquisición de competencias por parte del estudiantado, potenciando al máximo las posibilidades de aprendizaje a través de estrategias evaluativas (Delgado Benito et al., 2020). Tal y como indica Álvarez Valdivia (2008), los pilares de esta aproximación teórica, en la que el estudiantado adquiere un rol activo en el

proceso de enseñanza-aprendizaje, están formados por 3 principios fundamentales:

1. Entender las actividades evaluativas como tareas de aprendizaje.
2. Hacer que el estudiantado participe de manera activa en dichas actividades evaluativas.
3. Ofrecer una retroalimentación al estudiantado sobre el proceso de evaluación.

La incorporación de este tipo de estrategias evaluativas ha conllevado resultados positivos en diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la evaluación por pares se ha relacionado con un aumento de la motivación hacia el aprendizaje por parte del alumnado (Groeneveld et al., 2020), un incremento de la implicación y el esfuerzo grupal en el desarrollo de la tarea (Tavoletti et al., 2019), y, sobre todo, una mejora significativa del rendimiento académico (Double et al., 2020). De hecho, un reciente metanálisis ha demostrado como la aplicación de estrategias de evaluación colaborativas mejora de manera significativa el rendimiento académico del alumnado en diferentes niveles y etapas educativas (Double et al., 2020).

Más allá de los beneficios que este tipo de estrategias evaluativas han demostrado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, una reciente revisión de la literatura científica ha analizado el efecto que tiene la modalidad de aplicación de la evaluación por pares, comparando la evaluación abierta o anónima (Panadero y Alqassab, 2019). Los resultados de esta revisión han puesto de manifiesto que los beneficios de este tipo de evaluación son más significativos cuando la evaluación por pares se aplica de manera anónima (Panadero y Alqassab, 2019). En este sentido, incluir el anonimato en la evaluación por pares parece mejorar la calidad del feedback que se le proporciona a los/las compañeros/as, aumenta la cohesión grupal, e incluso incrementa el rendimiento académico, especialmente en el contexto de la educación superior (Panadero y Alqassab, 2019).

Por todo lo expuesto hasta el momento, se ha considerado relevante desarrollar una experiencia de innovación educativa basada en la inclusión de estrategias de evaluación colaborativa o por pares en el contexto de dos asignaturas de diferentes niveles académicos (grado y posgrado) en el contexto de la educación

superior. A continuació, se exponen, de manera més detallada, los objetivos de la presente red de innovación educativa.

### **1.3 Propósitos u objetivos**

La presente red tiene como objetivo fundamental analizar la influencia de la evaluación colaborativa o por pares en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la educación superior. Este objetivo general se articula a través de los siguientes objetivos específicos:

1. Diseñar, desarrollar e implementar estrategias de evaluación colaborativas o por pares en el contexto de las asignaturas “Orientación Profesional en la Educación Secundaria” del Máster en Profesorado de la Universidad de Alicante y “Procesos Psicológicos y Gastronomía” del Grado en Gastronomía y Artes Culinarias de la Universidad de Alicante.
2. Analizar las actitudes del alumnado sobre la importancia de la implementación de estrategias de evaluación colaborativa para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
3. Evaluar la satisfacción del alumnado con la estrategia de evaluación colaborativa implementada y su percepción sobre la eficacia de la misma en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
4. Comparar las actitudes del alumnado y su satisfacción con la implementación de estrategias de evaluación colaborativa en dos asignaturas de campos de conocimiento distintos (área de educación y área de ciencias) y niveles distintos (estudiantes de grado y estudiantes de máster).

## **2. Método**

### **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

En el desarrollo de la presente experiencia de innovación educativa, participaron un total de 93 estudiantes matriculados en dos asignaturas de diferentes titulaciones de la Universidad de Alicante: 66 estudiantes de la asignatura “Procesos Psicológicos y Gastronomía” del 1º curso del Grado en Gastronomía y Artes Culinarias y 27 estudiantes de la asignatura de “Orientación Profesional

en la Educación Secundaria. Procesos Sanitarios” del 1º y único curso del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Del total de los 93 estudiantes participantes, 33 fueron hombres (35.5%) y 60 fueron mujeres (64.5%), con un rango de edad comprendido entre los 18 y los 50 años. En función de las asignaturas, de los 66 estudiantes de la asignatura Procesos Psicológicos y Gastronomía, 29 fueron hombres (43.9%) y 37 mujeres (56.1%), con una edad comprendida entre los 18 y los 50 años. En el caso de la asignatura de Orientación Profesional en la Educación Secundaria, de los 27 estudiantes participantes, 4 fueron hombres (14.8%) y 23 mujeres (85.2%), con una edad comprendida entre los 22 y los 49 años.

## 2.2. Instrumento utilizado para evaluar la experiencia educativa

Para el desarrollo de la presente red, se han utilizado dos instrumentos de evaluación: la versión española del Beliefs about Peer-Feedback Questionnaire (BPFQ, Huisman et al., 2020) y un cuestionario elaborado ad-hoc. Ambos se incluyeron en un protocolo de evaluación online generado a través de la plataforma Google Forms. A continuación, se describen las características de cada uno de ellos:

- **Beliefs about Peer-Feedback Questionnaire (BPFQ, Huisman et al., 2020).** Este cuestionario está compuesto por 10 preguntas con una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos (1=Totalmente en desacuerdo, 5=Totalmente de acuerdo). Este instrumento de evaluación se dirige al análisis de las actitudes y las creencias del alumnado acerca de la importancia y la utilidad de la evaluación por pares en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se configura a través de 4 factores o dimensiones: Factor 1) la valoración de los estudiantes de la evaluación por pares como método educativo, Factor 2) la confianza de los estudiantes en la calidad y la utilidad de la retroalimentación que proporcionan a un compañero o compañera, Factor 3) la confianza de los estudiantes en la calidad y la utilidad de la retroalimentación que reciben de sus compañeros/as y Factor 4) la medida en que los estudiantes



consideran la retroalimentación por pares como una habilidad importante. En su versión original, este instrumento ha mostrado adecuadas propiedades psicométricas, con una Alfa de Cronbach de las diferentes dimensiones comprendido entre .73 y .82.

- **Cuestionario elaborado ad-hoc.** Este cuestionario está configurado por un total de 11 preguntas, de las cuales, 4 cuestiones están relacionadas con aspectos sociodemográficos (edad, sexo, titulación y curso académico); 5 preguntas cuantitativas con una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos (1=Totalmente en desacuerdo, 5=Totalmente de acuerdo) que evalúan la percepción del alumnado sobre la capacidad de la evaluación por pares en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el rendimiento académico, la adquisición de competencias, la mejora del clima del aula y la promoción del rol activo del estudiante; 3 preguntas cuantitativas con una escala de respuesta numérica de 1 a 10 (1=nada útil, 10=muy útil) sobre la utilidad de la experiencia llevada a cabo en la asignatura; y finalmente, dos preguntas abiertas de corte cualitativo dirigidas a las propuestas de mejora de la experiencia de innovación educativa.

### 2.3. Descripción de la experiencia

La experiencia de innovación educativa se ha basado en la inclusión de la evaluación por pares en dos asignaturas de diferentes titulaciones de la Universidad de Alicante, tal y como se ha puesto de manifiesto previamente. Con el objetivo de obtener resultados comparables, tanto la experiencia de innovación educativa como el protocolo de evaluación aplicado han seguido la misma metodología y estructura en ambas asignaturas. A continuación, se detallan las características de la experiencia en cada asignatura.

#### **Experiencia de innovación educativa en la asignatura Procesos Psicológicos y Gastronomía**

El desarrollo de la experiencia educativa en esta asignatura se ha fundamentado en el Trabajo Dirigido que el alumnado tiene que elaborar, contabilizando un 25% de la calificación final de la misma. Este trabajo dirigido se ha basado en el

desarrollo de un Proyecto de Gastronomía Multisensorial, en el que el alumnado, en pequeños grupos de entre unas 3-5 personas, ha elaborado un proyecto de centro gastronómico en el que se han aplicado los diferentes principios de la Gastronomía Multisensorial desarrollados en la asignatura. Este trabajo dirigido grupal, se ha basado en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos, y su elaboración ha estado constantemente supervisada por el equipo docente, dedicándose diferentes sesiones prácticas a lo largo del curso para su elaboración. Una vez que el trabajo había sido desarrollado por los diferentes grupos, la última sesión práctica de la asignatura tuvo como objetivo que cada uno de los grupos hiciera una exposición de su proyecto, tanto al equipo docente como a todos/as sus compañeros/as. En esta exposición final, todo el alumnado hizo sugerencias, comentarios y proporcionó una retroalimentación a sus compañeros/as de manera interactiva, siguiendo una metodología basada en el debate y la retroalimentación por pares. Todos estos comentarios y sugerencias fueron recogidos por el equipo docente.

Además de este debate e interacción oral por parte del estudiantado, una vez finalizadas las exposiciones, todos/as los/las alumnos/as rellenaron un Google Forms de manera completamente anónima, donde evaluaban el trabajo de sus compañeros/as. Para hacerlo, disponían de una guía de ayuda, donde se explicaban cada una de las dimensiones que contenía la rúbrica de evaluación que se había incluido en Google Forms y que debían seguir para la evaluación. En esta rúbrica, el alumnado evaluaba las siguientes dimensiones de los trabajos y las exposiciones de los/las compañeros/as: diseño, estructura, contenidos, innovación y oratoria.

Una vez que el alumnado había valorado el trabajo de los/las compañeros/as, pasaban a contestar el protocolo de evaluación de la propia experiencia de innovación educativa, compuesta, tal y como se ha indicado previamente, por el cuestionario BPFQ y el cuestionario elaborado ad-hoc.

### **Experiencia de innovación educativa en la asignatura Orientación Profesional en la Educación Secundaria. Procesos Sanitarios**

En el caso de la asignatura de Orientación Profesional en la Educación Secundaria, la experiencia de innovación educativa basada en la evaluación colaborativa se ha incluido también en el marco del Trabajo Dirigido de la

asignatura. En este caso el alumnado debe elaborar una propuesta de Programa de Orientación Profesional aplicable en cualquiera de los Ciclos Formativos de la rama sanitaria en la Formación Profesional. Este trabajo también se llevó a cabo en pequeños grupos de entre 3-5 personas, y tiene como objetivo integrar en un programa específico de orientación profesional de manera práctica los diferentes contenidos desarrollados en la asignatura.

Para su desarrollo, también se han dedicado diferentes sesiones prácticas de la asignatura, a través de las cuales el equipo docente ha supervisado y proporcionado aspectos de corrección y mejora de los diferentes trabajos desarrollados por el alumnado. De la misma forma que en la asignatura anterior, la última sesión práctica de la asignatura tenía como objetivo que cada uno de los grupos expusieran, tanto a sus compañeros/as como al equipo docente, los proyectos de Orientación Profesional desarrollados. Tal y como se ha indicado, con el objetivo de obtener resultados comparables en ambas asignaturas, el procedimiento que se siguió fue el mismo que el descrito en la asignatura de Procesos Psicológicos y Gastronomía. Una vez que habían finalizado las exposiciones, todo el alumnado proporcionó un feedback a los/las compañeros/as, siguiendo una metodología basada en el debate y la reflexión. Además, tras finalizar las exposiciones, todo el alumnado evaluó los trabajos de los/las compañeros/as utilizando la rúbrica diseñada en Google Forms. Una vez finalizada la evaluación de los trabajos, el alumnado contestó al protocolo de evaluación de la experiencia de innovación educativa, que incluía el cuestionario BPFQ y el cuestionario elaborado ad-hoc.

## **2.4. Análisis de datos**

Se ha llevado a cabo un análisis descriptivo y de frecuencias de las variables sociodemográficas de los participantes, así como de los factores relacionados con las actitudes hacia la evaluación por pares y las dimensiones de satisfacción con la experiencia. Con el objetivo de conocer las posibles diferencias en las variables analizadas entre el alumnado de la asignatura de Procesos Psicológicos y Gastronomía y el alumnado de la asignatura de Orientación Profesional en la Educación Secundaria, se han llevado a cabo análisis de diferencias a través de una prueba T para muestras independientes. Todos los

análisis se han llevado a cabo a través del paquete estadístico SPSS, en su versión 25.

### 3. Resultados

#### 3.1 Creencias y actitudes del alumnado con respecto a la evaluación colaborativa.

A continuación, en la Tabla 1, se presentan los estadísticos descriptivos de cada uno de los factores del cuestionario sobre creencias y actitudes hacia la evaluación por pares por parte de todo el alumnado participante.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos (media, desviación típica, mínimo y máximo) de los factores que componen el cuestionario BPFQ

	Media	DT	Mínimo	Máximo
Factor 1	11.65	1.86	6	15
Factor 2	7.66	1.31	3	10
Factor 3	7.79	1.56	3	10
Factor 4	13.43	1.59	9	15

#### 3.2 Diferencias entre el alumnado de la asignatura Procesos Psicológicos y Gastronomía y el alumnado de Orientación Profesional en la Educación Secundaria con respecto a la evaluación colaborativa

Con el objetivo de analizar las diferencias en las creencias con respecto a la evaluación colaborativa entre el alumnado de las dos asignaturas en las que se ha implementado la experiencia de innovación educativa, se compararon los resultados obtenidos en el cuestionario BPFQ entre el alumnado de los dos grupos. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el Factor

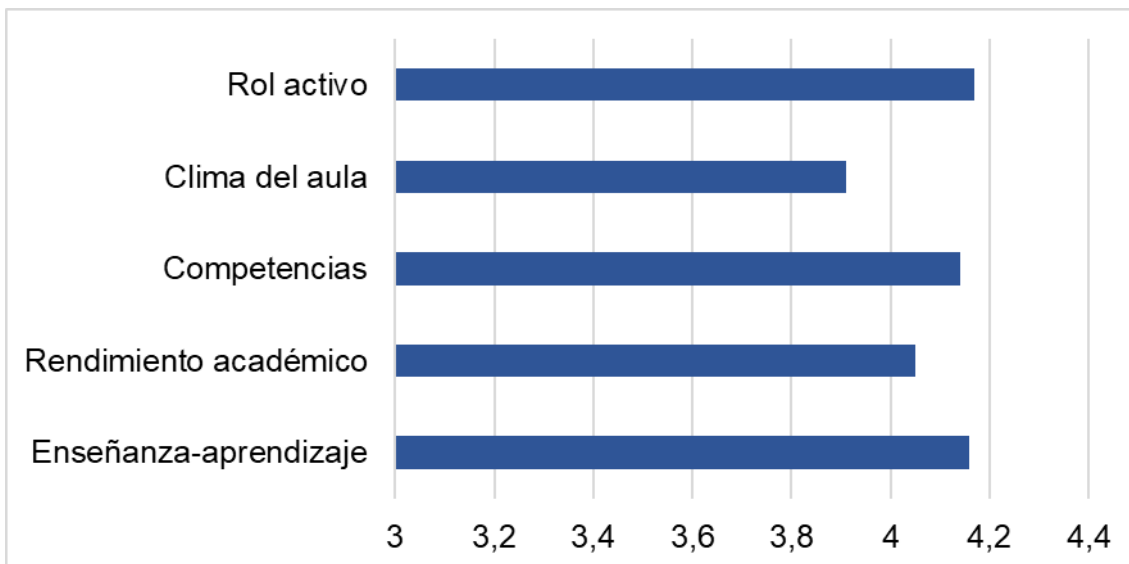
1, relacionado con la valoración de los estudiantes de la evaluación por pares como método educativo  $t(91)=4.472$ ,  $p=.0001$  y en el Factor 4, basado en la medida en que los estudiantes consideran la retroalimentación entre pares como una habilidad importante  $t(91)=3.378$ ,  $p=.001$ . En ambos casos, el alumnado de la asignatura de máster obtuvo una puntuación mayor en ambos factores, indicando una actitud más positiva. En el Factor 2 y 3 no se encontraron diferencias estadísticamente significativas  $p>.05$ . En la Tabla 2, se presentan los estadísticos descriptivos de cada uno de los factores del cuestionario sobre creencias y actitudes hacia la evaluación por pares en cada uno de los grupos.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos (media, desviación típica, mínimo y máximo) de los factores que componen el cuestionario BPFQ en función de la asignatura (Procesos Psicológicos y Gastronomía (PPyG)/ Orientación Profesional en la Educación Secundaria (OPES))

		Media	DT	Mínimo	Máximo
Factor 1	PPyG	11.15	1.65	6	15
	OPES	12.88	1.80	8	15
Factor 2	PPyG	7.51	1.30	4	10
	OPES	8.03	1.28	3	10
Factor 3	PPyG	7.66	1.65	3	10
	OPES	8.11	1.28	4	10
Factor 4	PPyG	13.09	1.64	9	15
	OPES	14.25	1.12	12	15

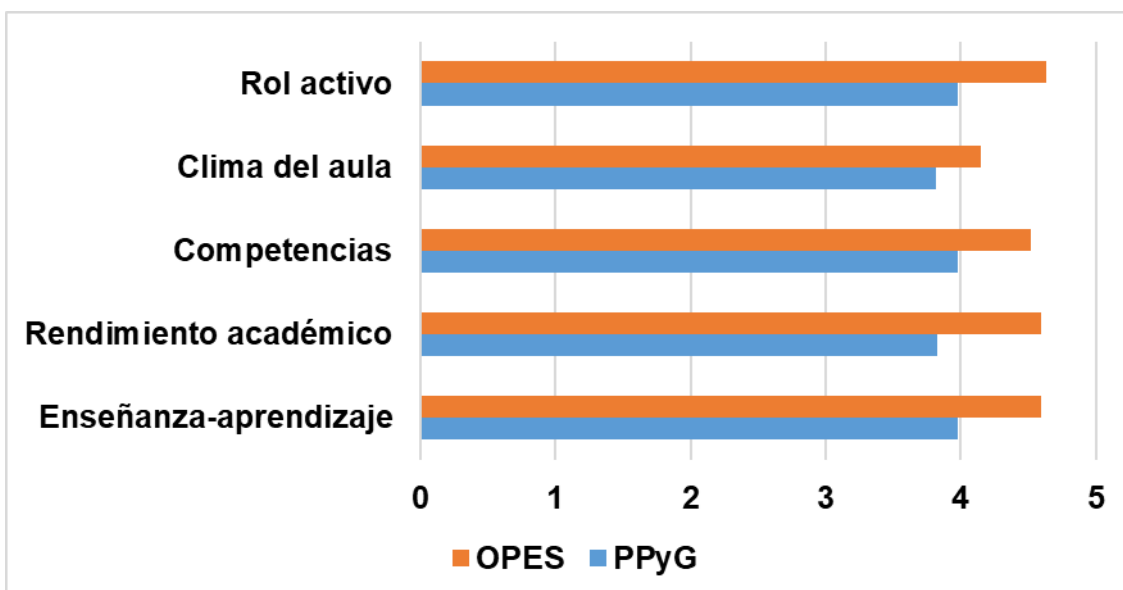
### 3.3 Satisfacción y percepción de utilidad del alumnado acerca de la inclusión de la evaluación por pares

En la Figura 1 se exponen los resultados obtenidos sobre la satisfacción y la percepción de utilidad del alumnado de la estrategia de innovación educativa basada en la evaluación por pares en cada una de las dimensiones incluidas en el cuestionario elaborado ad hoc.



En cuanto a la utilidad, el alumnado le otorga a esta estrategia de evaluación una media de 7.76, un 7.73 a la importancia, y un 8.60 a la utilidad de la rúbrica. La satisfacción general del alumnado con la experiencia es de un 8.33

### 3.4 Diferencias entre el alumnado de grado y de máster en la satisfacción y percepción de utilidad de la inclusión de la evaluación por pares



En cuanto a la satisfacción, el alumnado de la asignatura Procesos Psicológicos y Gastronomía le otorga a esta estrategia de evaluación una relevancia media de su capacidad para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de 7.52, una importancia media de 7.48, y una utilidad media de la rúbrica de 8.32. La satisfacción general del alumnado con la experiencia es de un 8.18. En el caso del alumnado de la asignatura Orientación Profesional en la Educación Secundaria, le otorga a esta estrategia de evaluación una relevancia media de su capacidad para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de 8.37, una importancia media de 8.33, y una utilidad media de la rúbrica de 9.30. La satisfacción general del alumnado con la experiencia es de un 8.70.

Para analizar las diferencias, se utilizó la prueba T. Se encontraron diferencias en todas las dimensiones excepto en la relacionada con el clima del aula: Rol Activo  $t(91)=3.760$ ,  $p=.0001$ ; Competencias  $t(91)=3.956$ ,  $p=.001$ ; Rendimiento Académico  $t(91)=4.174$ ,  $p=.0001$ ; Enseñanza-Aprendizaje  $t(91)=4.038$ ,  $p=.0001$ . En todos los casos, la satisfacción percibida en todas las dimensiones fue mayor en el caso del alumnado de máster.

En cuanto a la utilidad, se encontraron diferencias en la relevancia de la evaluación para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje  $t(91)=2.203$ ,  $p=.030$ ; en la importancia otorgada a esta estrategia de evaluación  $t(91)=2.116$ ,  $p=.037$ ; y en la utilidad percibida sobre la rúbrica de evaluación  $t(91)=2.964$ ,  $p=.004$ . No se encontraron diferencias en la satisfacción general del alumnado con la experiencia de innovación educativa. En todos los casos, la utilidad percibida en todas las dimensiones fue mayor en el caso del alumnado de máster.

### **3.5 Reflexiones y propuestas de mejora del alumnado sobre la experiencia de innovación educativa**

A continuación, se incluyen algunas de las aportaciones del alumnado con respecto a lo que más les ha gustado de la experiencia:

- *La posibilidad de aportar mi opinión sobre los demás con el fin de reconocer el esfuerzo y las posibles mejoras de los compañeros como mías.*
- *Que con la evaluación puedes aprender a mejorar tus futuros trabajos, tanto los tuyos como los de los compañeros*
- *Entender la importancia de estar atento a otros para poder evaluar correcta y justamente su trabajo.*
- *Es algo diferente a lo que estamos acostumbrados ya que antiguamente evaluaban solo los profesores.*
- *Que puedes aportar algo en la formación del aula, y no ser simplemente un alumno que recibe clases.*
- *Realizar un análisis más crítico de las demás exposiciones, escuchar con atención a mis compañeros y atender a los consejos del profesorado con relación a las presentaciones.*
- *La guía explicativa detallaba muy bien todos los parámetros a evaluar, lo cual ha facilitado mucho el proceso.*

En cuanto a las propuestas de mejora, algunas de las aportaciones del alumnado han sido las siguientes:

- *Hacerlo más a menudo.*
- *Se podrían realizar charlas informativas sobre qué es la evaluación colaborativa y cómo funciona, de esta manera se podría reducir la ansiedad que le provoca a algunos alumnos valorar a los demás compañeros.*
- *Incluir algún aspecto más para evaluar, pero por lo demás bien.*
- *Que todos los trabajos tuvieran parte de evaluación colaborativa o por pares.*
- *Aplicarla en más asignaturas.*

## **4. Conclusiones**

Tal y como se pone de manifiesto en los resultados obtenidos, la experiencia de innovación docente ha sido satisfactoria en ambas asignaturas. En general, el



alumnado muestra actitudes positivas hacia este tipo de estrategia de evaluación y está satisfecho con la implementación de este tipo de estrategias en el contexto de la educación superior, tanto en estudios de grado como de máster. Estos resultados van en consonancia con las conclusiones obtenidas en estudios previos en los que se ha puesto de manifiesto que, de manera generalizada, los estudiantes muestran actitudes positivas hacia este tipo de estrategia de evaluación (Huisman et al., 2020).

Es importante poner de manifiesto en este punto como, según los resultados obtenidos en el análisis de diferencias, el alumnado de máster manifiesta actitudes ligeramente más positivas y mayores niveles de satisfacción con esta estrategia de evaluación en comparación con el alumnado de grado. De manera similar, en un estudio previo llevado a cabo por McGarr y Clifford (2013), los estudiantes de posgrado mostraron actitudes más positivas hacia la evaluación colaborativa en comparación con los estudiantes de grado. Los mecanismos explicativos aportados por estos autores para explicar estas diferencias se basan en la mayor trayectoria y experiencia en entornos evaluativos del alumnado de posgrado, que les hacen valorar en mayor medida estrategias más novedosas y participativas (McGarr y Clifford, 2013). En este sentido, los autores apuntan a que el alumnado de posgrado es capaz de percibir en mayor medida el componente de aprendizaje de este tipo de estrategia de evaluación, en comparación con el estudiantado de grado. Por otro lado, un estudio reciente ha puesto de manifiesto como la experiencia previa con este tipo de estrategia de evaluación ejerce una influencia directa en las actitudes y satisfacción del alumnado hacia la misma (Kasch et al., 2021). En este sentido, aquel alumnado que había tenido experiencias previas participando en la evaluación colaborativa mostraba actitudes más positivas hacia la misma. Probablemente, el alumnado de posgrado haya tenido más oportunidades de participar en este tipo de estrategias de evaluación, y pueda ser un factor que esté influyendo en las actitudes de este alumnado con respecto a la evaluación por pares.

En cualquier caso, tanto los resultados de las valoraciones cuantitativas como cualitativas ponen de manifiesto la elevada satisfacción del alumnado con la inclusión de estrategias de evaluación colaborativas, así como su utilidad

percibida. De hecho, incluso algunos alumnos sugieren su inclusión en un mayor número de asignaturas.

Es importante destacar en este punto la necesidad de seguir indagando en los resultados positivos que este tipo de estrategias evaluativas, basadas en el paradigma del aprendizaje colaborativo, tienen en aspectos específicos del proceso de enseñanza-aprendizaje a largo plazo, así como en el desarrollo de competencias y habilidades profesionales. Para ello, futuros estudios deberían analizar de manera longitudinal, los efectos que la inclusión de este tipo de estrategias tiene a lo largo del tiempo en el alumnado, pudiendo comprobar así si los efectos beneficiosos de este tipo de evaluación se mantienen a largo plazo.

## 5. Tareas desarrolladas en la red

Participante de la red	Tareas que desarrolla
Nicolás Ruiz Robledillo	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dirección y coordinación de la red</li> <li>– Diseño y desarrollo de la propuesta de innovación educativa</li> <li>– Diseño y elaboración del protocolo de evaluación</li> <li>– Administración del protocolo de evaluación</li> <li>– Análisis de resultados</li> <li>– Elaboración de comunicación científica relacionada con la presente red</li> <li>– Redacción de la memoria final</li> </ul>
Rosario Ferrer Cascales	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Diseño y desarrollo de la propuesta de innovación educativa</li> <li>– Diseño y elaboración del protocolo de evaluación</li> <li>– Elaboración de comunicación científica relacionada con la presente red</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Revisión de la memoria final</li> </ul>
Irene Portilla Tamarit	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Diseño y desarrollo de la propuesta de innovación educativa</li> <li>– Administración del protocolo de evaluación</li> <li>– Elaboración de comunicación científica relacionada con la presente red</li> <li>– Revisión de la memoria final</li> </ul>
Cristian Alcocer Bruno	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Diseño y elaboración del protocolo de evaluación</li> <li>– Administración del protocolo de evaluación</li> <li>– Elaboración de comunicación científica relacionada con la presente red</li> <li>– Revisión de la memoria final</li> </ul>
Ana Zaragoza Martí	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Diseño y desarrollo de la propuesta de innovación educativa</li> <li>– Análisis de resultados</li> <li>– Elaboración de comunicación científica relacionada con la presente red</li> <li>– Revisión de la memoria final</li> </ul>
María del Pilar Sempere Ortells	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Diseño y elaboración del protocolo de evaluación</li> <li>– Redacción de la memoria final</li> <li>– Elaboración de comunicación científica relacionada con la presente red</li> <li>– Revisión de la memoria final</li> </ul>
Tamara María Peral Rodríguez	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Diseño y elaboración del protocolo de evaluación</li> <li>– Redacción de la memoria final</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Elaboración de comunicación científica relacionada con la presente red</li> <li>– Revisión de la memoria final</li> </ul>
Paula García Casanova	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Administración del protocolo de evaluación</li> <li>– Redacción de la memoria final</li> <li>– Elaboración de comunicación científica relacionada con la presente red</li> <li>– Revisión de la memoria final</li> </ul>
María Araceli Sánchez Torralba	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Diseño y desarrollo de la propuesta de innovación educativa</li> <li>– Elaboración de comunicación científica relacionada con la presente red</li> <li>– Revisión de la memoria final</li> </ul>
Cristina Romero Escobar	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Diseño y desarrollo de la propuesta de innovación educativa</li> <li>– Elaboración de comunicación científica relacionada con la presente red</li> <li>– Revisión de la memoria final</li> </ul>

## 6. Referencias bibliográficas

- Álvarez Valdivia, I. M. (2008). Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(1), 235-271.
- Delgado Benito, V., Ausín Villaverde, V., Hortigüela Alcalá, D., & Abella García, V. (2020). Evaluación entre iguales: Una experiencia de evaluación compartida en Educación Superior. *EDUCADI*, 1(1), 9-24.

- Double, K. S., McGrane, J. A., & Hopfenbeck, T. N. (2020). The impact of peer assessment on academic performance: A meta-analysis of control group studies. *Educational Psychology Review*, 32, 481–509
- Groeneveld, W., Vennekens, J., & Aerts, K. (2020). Engaging Software Engineering Students in Grading: The effects of peer assessment on self-evaluation, motivation, and study time. Proceedings of the 48th SEFI Conference, 799 – 809.
- Huisman, B., Saab, N., Van Driel, J., & Van Den Broek, P. (2020). A questionnaire to assess students' beliefs about peer-feedback. *Innovations in Education and Teaching International*, 57 (3), 328-338.
- Ibarra, M., Rodríguez, G. y Gómez, R. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359(2), 1-19.
- Kasch, J., van Rosmalen, P., Löhr, A., Klemke, R., Antonaci, A., & Kalz, M. (2021). Students' perceptions of the peer-feedback experience in MOOCs. *Distance Education*, 42(1), 145-163.
- McGarr, O., & Clifford, A. M. (2013). 'Just enough to make you take it seriously': exploring students' attitudes towards peer assessment. *Higher education*, 65(6), 677-693.
- Panadero, E., & Alqassab, M. (2019). An empirical review of anonymity effects in peer assessment, peer feedback, peer review, peer evaluation and peer grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1253-1278.
- Tavoletti, E., Stephens, R. D., & Dong, L. (2019). The impact of peer evaluation on team effort, productivity, motivation and performance in global virtual teams. *Team Performance Management*, 25(5-6), 334-347.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of educational Research*, 68(3), 249-276.
- Van Gennip, N. A., Segers, M. S., & Tillema, H. H. (2010). Peer assessment as a collaborative learning activity: The role of interpersonal variables and conceptions. *Learning and Instruction*, 20(4), 280-290.