



ESTRATEGIAS Y NUEVAS PRÁCTICAS EN INNOVACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN EN LAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO

Comps.

María del Mar Molero Jurado

María del Mar Simón Márquez

José Jesús Gázquez Linares

África Martos Martínez

María del Carmen Pérez Fuentes



Edita: ASUNIVEP

Estrategias y nuevas prácticas en Innovación Docente e Investigación en las Áreas de Conocimiento

Comps.

María del Mar Molero Jurado

María del Mar Simón Márquez

José Jesús Gázquez Linares

África Martos Martínez

María del Carmen Pérez Fuentes

© Los autores. NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro “Estrategias y nuevas prácticas en Innovación Docente e Investigación en las Áreas de Conocimiento”, son responsabilidad exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar, así como los referentes a su investigación.

Edita: ASUNIVEP

ISBN: 978-84-09-57344-8

Depósito Legal: AL 3900-2023

Imprime: Artes Gráficas Salvador

Distribuye: ASUNIVEP

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright

Psicología y Salud

CAPÍTULO 1

Modalidades de evaluación formativa para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje

Patricia Motos Sellés, María Teresa Cortés Tomás, y José Antonio Giménez Costa 13

CAPÍTULO 2

El uso de podcasts educativos para la formación en intervención familiar

Silvia López Larrosa 23

CAPÍTULO 3

Blended Learning: Revisando sus fortalezas y debilidades en Educación Superior

Virginia Lérida Ayala, Isabel Damiana Alonso López, Cristina López Ramos, María del Mar Miralles Dionis, Rocío Collado-Soler, y Adrián Paterna Roda 29

CAPÍTULO 4

Eficacia y satisfacción de una intervención basada en el aprendizaje por proyectos a través de la comunidad Rom en la asignatura inmigración y salud: Cuidados transculturales en fisioterapia

Cristian Martín Vázquez, María Cristina Martínez Fernández, Natalia Arias Ramos, y Enedina Quiroga Sánchez 39

CAPÍTULO 5

Comparación de los resultados obtenidos de estrés, ansiedad y depresión en función del diseño curricular empleado en las prácticas clínicas del grado en fisioterapia

Juan Vicente Mampel, Mariola Belda Antolí, Josep Carles Benítez Martínez, Eloy Jaenada Carrilero, Nadia Fernández Ehrling, y Luis Baraja Vegas 49

CAPÍTULO 6

El rol del autoconcepto en la efectividad de los programas de mentoría

Tania Mondéjar, Silvia Joaquina Pech Campos, y Ana Isabel Callejas Albiñana 55

CAPÍTULO 7

Consolidación del aprendizaje en el practicum de psicología mediante el uso de rutinas de pensamiento tutorizadas

Jesús Ibáñez Pérez, Gabriela Acosta Escareño, y Adrià Marco-Ahulló 63

CAPÍTULO 8

¿Es necesario innovar en la docencia? se mantienen las actitudes y el estigma hacia las personas con enfermedad mental

Alba Navas Otero, Araceli Ortiz Rubio, Julia Raya Benítez, y Alejandro Heredia Ciuro 73

CAPÍTULO 9

Innovación educativa: Formación y práctica docente para los retos del siglo XXI

Isabel Damiana Alonso López, Adrián Paterna Roda, María del Mar Miralles Dionis, Rocío Collado-Soler, Marina Alférez-Pastor, y Virginia Lérica-Ayala 81

CAPÍTULO 10

Creación de herramientas virtuales docentes para la asignatura de Biofarmacia y Farmacocinética

Víctor Guarnizo Herrero y Carlos Félix Torrado Salmerón 89

Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas

CAPÍTULO 11

ODS 2030 y relaciones internacionales: Estudio crítico de las migraciones desde la óptica de la geografía humana en educación superior

Antonio Jesús Pinto Tortosa y Julieta Espín Ocampo 101

CAPÍTULO 12

Innovando desde el aula en trabajo social: La aplicación del Design Thinking en la asignatura de gestión de la información

María Dolores Muñoz De Dios, Cristina Belén Sampedro Palacios, y Cristina Díaz Román 107

CAPÍTULO 13

Impacto de las tecnologías educativas en el bienestar físico y psicológico del alumnado y el profesorado

Elena Berrón Ruiz 117

CAPÍTULO 14

Diseñando el futuro financiero: Del aula a la puesta en marcha de una empresa innovadora

Juan Infante Infante 123

CAPÍTULO 15

La responsabilidad social universitaria como estrategia holística dirigida a promover una innovación docente alineada con la Agenda 2030

Manuel González de la Rosa, Itahisa Pérez-Pérez, Diana Martín Azami, y Ciro Gutiérrez Ascanio 131

CAPÍTULO 16

Recursos online de cine alternativo: Una propuesta de utilización en el aula de historia contemporánea

Francisco Luis Aguilar Díaz 139

CAPÍTULO 17

Metodologías de enseñanza para la inclusión del diseño universal de aprendizaje en educación posgradual: máster en accesibilidad para Smart City

Cristina Díaz Román, María Dolores Muñoz de Dios, y Cristina Belén Sampedro Palacios 145

CAPÍTULO 18

Innovación docente en periodismo visual: Percepción del alumnado sobre las competencias desarrolladas a través del trabajo autónomo y en equipo

Antxoka Agirre Maiora, María Ruiz Aranguren, Sara Loiti Rodríguez, y Aingeru Genaut Arratibel 153

CAPÍTULO 19

Cinco retos para mejorar la participación, las habilidades blandas y la formación en economía circular: En colaboración con TheCircularLab

Dolores Alicia Queiruga Dios, David Cenicerros Aransay, Pilar Montañes Muro, y Francisco Lucas Chinchilla Hernández 161

CAPÍTULO 20

Guía de innovación docente en el ámbito universitario: Una propuesta adaptada al trabajo social

Cristina Belén Sampedro Palacios, Cristina Díaz Román, y María Dolores Muñoz de Dios 169

CAPÍTULO 21

Innovación docente en “estructura y desigualdades sociales”: Del aprendizaje teórico al aprendizaje encarnado

Marta Ausona Bieto 177

CAPÍTULO 22

Implementación de nuevas metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la enseñanza universitaria: La Team Based Learning

Estela Alarcón Rodríguez 185

Ciencias, Ingeniería y Arquitectura

CAPÍTULO 23

Experiencias prácticas de aprendizaje a través de proyectos interdisciplinarios reales con actividades fuera de aula

Jesús Francés Ortega y Joan San Molina..... 193

CAPÍTULO 24

Transformación educativa en ciencias de la salud: Validación de una metodología sostenible para la digitalización de contenidos prácticos de laboratorio

Elvira Benítez de Gracia, María José Benítez de Gracia, Juan José Peña Deudero, e Iván Herrera Peco 201

CAPÍTULO 25

Estrategias didácticas para la enseñanza de asignaturas experimentales

Julia Martín Bueno, Marina Arenas Molina, Carmen Mejías Padilla, y Laura Martín Pozo 211

CAPÍTULO 26

Ecodesign of cities: Study and analysis of the parameters assessed by SDSN for China in the achievement of SDG 11

Fernando Lozano Rivas y Marvin Brement..... 221

CAPÍTULO 27

Gamificación en grados de ingeniería: ¿Quién es el mejor técnico de corrosión?

Mónica Campo Gómez..... 229

CAPÍTULO 28

Docencia inmersiva y Spatial Computing: Usando el iPad en clase para una aplicación directa de la Teoría de Grupos a la Criptografía

Francisco Javier García Pacheco, Almudena del Pilar Márquez Lozano, Rafael de la Rosa Silva, y Tamara María Garrido Letrán..... 235

CAPÍTULO 29

Implementación del modelo de aula invertida a través de la presentación de pósteres en un curso de métodos numéricos para ecuaciones en derivadas parciales

Rafael de la Rosa Silva, Tamara María Garrido Letrán, Francisco Javier García Pacheco, y Almudena del Pilar Márquez Lozano241

CAPÍTULO 30

Estrategias de innovación a través del “Origami”

Ana María Gallinal Moreno, Marco Sánchez Godoy, y María Cuevas Riaño249

CAPÍTULO 1

Modalidades de evaluación formativa para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje

Patricia Motos Sellés, María Teresa Cortés Tomás, y José Antonio Giménez Costa

**Facultad Psicología, Universidad de Valencia*

Introducción

En las últimas décadas el sistema educativo español superior ha estado inmerso en un proceso de renovación que implica la adquisición de competencias de aprendizaje recogidas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Vásquez et al., 2014). Este aboga por la puesta en práctica de metodologías más participativas, con un alumnado más responsable en la construcción del conocimiento durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (EA), incluyendo el proceso evaluativo (Rodríguez y Hernández, 2014).

Su participación en el proceso de evaluación incide directamente y de forma positiva en su aprendizaje (López-Pastor, 2008; Tirado-Olivares, González-Calero, Cózar-Gutiérrez, y Toledano, 2021), al desarrollar la capacidad de hacer juicios sobre su trabajo y el de los/las compañeros/as, favoreciendo su capacidad reflexiva y pensamiento crítico (Boud y Associates, 2010; Thompson, Pilgrim, y Oliver, 2005).

Esta metodología de evaluación se le ha denominado evaluación formativa, cuya finalidad no es calificar, sino ayudar a aprender, sirviéndose de una retroalimentación continua que permite corregir errores, de forma que se garantice un aprendizaje de calidad (Andrade, González-Calero, Cózar-Gutiérrez, y Toledano, 2019; López, Pérez, Barba, y Lorente, 2016; Zubillaga-Olague y Cañadas, 2021).

Hay dos modalidades capaces de lograr los objetivos de la evaluación formativa: la autoevaluación y la coevaluación. La autoevaluación, a partir de la presentación de unos criterios de evaluación claros, permite al alumnado tener información objetiva sobre la calidad de la tarea (Andrade y Warner, 2012; Buitrago-Ortiz, Camargo-Urbe, y Rincón-Camacho, 2022), identificar fortalezas y dificultades durante la realización de esta, utilizar estrategias que contribuyan a un resultado mejor, y responsabilizarse del propio proceso de aprendizaje (Rodríguez y Hernández, 2014). Por otro lado, la coevaluación, consiste en la valoración bidireccional entre compañeros/as, implicando la colaboración formativa del profesorado, favoreciendo que sean más activos en clase y capaces de expresar juicios críticos sobre otros, y valorar al mismo tiempo los comentarios que reciben sobre su propio trabajo (Rodríguez, Ibarra, y García, 2013).

Numerosas investigaciones han demostrado que la autoevaluación y la coevaluación mejoran procesos metacognitivos y de regulación del aprendizaje en el alumnado, ya que este adquiere mayor control sobre la tarea que le lleva a conseguir los objetivos, al tiempo que asume parte de la responsabilidad de la evaluación de sus iguales (Alstot, 2018; Panadero, Jonsson, y Botella, 2017; Ratminingsih, Marhaeni, y Vigayanti, 2018). Todo ello, favorece que tome mayor conciencia de su proceso de EA, repercutiendo favorablemente en los resultados académicos obtenidos (Buitrago-Ortiz et al., 2022; Tavakoli, Amirian, Burner, Davoudi, y Ghaniabadi, 2019).

Cuando se pregunta al estudiantado por su grado de satisfacción con el uso de estas estrategias de evaluación reconoce su utilidad en la mejora del aprendizaje (Buitrago-Ortiz et al., 2022; García, Villaverde, Benito, y Muñoz, 2020; Garrote, Jiménez, y Martínez, 2019).

Pero la mayoría de estos estudios no han analizado la influencia de variables sociodemográficas sobre el nivel de satisfacción del estudiantado, a excepción de Garrote et al. (2019), que observaron una influencia positiva de la edad. Los/as universitarios/as mayores de 20 años valoraban positivamente poder disponer previamente de los criterios de evaluación de la tarea a realizar; participaban más activamente; y mostraban una mayor comunicación con sus iguales y con el profesorado.

A pesar de los beneficios que aportan estas modalidades de la evaluación formativa al proceso de EA, su aplicación todavía es escasa (López et al., 2016), posiblemente porque el estudiantado universitario percibe un bajo nivel de confianza frente a la capacidad que tienen sus pares para evaluar las tareas (Ashenafi, 2017). En una investigación en la que participaron 427 docentes universitarios, el 73.5% manifestó que nunca o en raras ocasiones habían utilizado la coevaluación por no tener suficiente confianza en su estudiantado (Quesada, Rodríguez, e Ibarra, 2016). Aun así, varios estudios confirman que las retroalimentaciones de los/as compañeros/as pueden ser tan útiles como las de los/as profesores/as (Hovardas, Tsivitanidou, y Zacharia, 2014; Patchan, Schunn, y Clark, 2018). También, evaluarse a sí mismo puede resultar complicado. Algunos tienden a sobrevalorarse para compensar la posible valoración de los/las compañeros/as (López, Gonzáles, y Barba, 2005). No obstante, la mayoría de los estudios muestran resultados positivos al comparar el grado de objetividad entre las valoraciones que realizan los/as estudiantes de sí mismos/as y de sus compañeros/as, respecto a las valoraciones hechas por el profesorado (Rodríguez y Hernández, 2014).

Una de las herramientas que contribuye significativamente a minimizar la subjetividad en las retroalimentaciones es el uso de las rúbricas de evaluación al incluir criterios de evaluación claros y objetivos, conocidos y acordados por todos previamente (Grise-Owens y Crum, 2012; Panadero et al., 2017).

Concretamente, el estudiantado considera que disponer de la rúbrica desde el principio ayuda a tener una mayor claridad y transparencia sobre los objetivos de la tarea, lo que contribuye a disminuir los niveles de ansiedad, incrementando su autoeficacia y autorregulación (Gámiz, Torres, y Gallego, 2015; López et al., 2016; Panadero y Jonsson, 2013). Además, la rúbrica les permite comparar los avances de su trabajo con los objetivos esperados, favoreciendo así los procesos de autorreflexión frente a la tarea (Reddy y Andrade, 2010).

Hipótesis

Se espera obtener mayor satisfacción del alumnado al utilizarse conjuntamente el feedback del profesorado, junto con la autoevaluación y la coevaluación (Buitrago-Ortiz et al., 2022; García et al., 2020).

Se espera observar mayor interés del estudiantado de cursos académicos superiores por poder acordar los criterios de evaluación con el profesorado, y por favorecer la interacción entre los miembros del equipo y una mayor comunicación entre el alumnado y el profesorado (Garrote et al., 2019).

Objetivos

El objetivo general es evaluar el grado de satisfacción del alumnado sobre la utilidad de estrategias de evaluación formativa, centradas en la retroalimentación continuada por parte del/de la profesor/a, y del uso de la autoevaluación y la coevaluación, para ayudar al estudiantado a lograr los objetivos de aprendizaje de una manera más satisfactoria y significativa para ellos/as.

Se utilizará la rúbrica de evaluación como herramienta para establecer y acordar entre profesorado y alumnado los criterios de evaluación previamente.

Para alcanzar el objetivo general se proponen como específicos:

Fomentar la participación colectiva en la concreción de los criterios de evaluación de los trabajos grupales.

Proporcionar feedback por parte del profesorado durante la elaboración del trabajo.

Autoevaluar el informe escrito realizado en la tarea grupal, cumplimentando las rúbricas donde se incluyen los criterios de evaluación previamente acordados.

Evaluar la parte expositiva de cada equipo de la tarea grupal, cumplimentando las rúbricas donde se incluyen los criterios de evaluación previamente acordados.

Método

Participantes

En el proyecto participaron 189 estudiantes de la Universitat de València de la asignatura Actividad Psicológica del Comportamiento Humano de primer curso ($n=41$; 21.7%) del grado en Trabajo Social, Psicología de la Motivación y Emoción de segundo ($n=62$; 32.8%), Psicología del Pensamiento de tercero ($n=32$; 16.9%), y Psicología de las Adicciones de cuarto curso ($n=54$; 28.6%). Estas tres últimas pertenecen al grado en Psicología.

La edad media de los/as alumnos/as fue de 21.5 años, siendo mayormente representativo el género femenino ($n=135$; 7.4%). La representación de los/as participantes por cursos académicos queda reflejado en la Tabla 1.

Tabla 1. Número de participantes del estudio según el curso académico y género

Curso	Edad media	<i>n</i> Mujeres	<i>n</i> Hombres	Total
1º	18.1	31	10	41
2º	20.05	44	16	60
3º	22.9	18	14	32
4º	22.6	42	11	53
Total	21.5	135	51	186

Instrumentos

Para evaluar el nivel de satisfacción de los/as participantes de la evaluación formativa aplicada, se diseñó un *Cuestionario Ad-Hoc* on-line con la herramienta *Google Forms* y se enlazó en el Aula Virtual de cada asignatura.

La participación era voluntaria y anónima. El instrumento incluía ocho ítems con una *escala de respuesta Likert* desde 1 “totalmente en desacuerdo” a 4 “totalmente de acuerdo”. A continuación, se describen los ítems:

Considero fundamental consensuar con el profesorado los criterios de evaluación de la rúbrica del trabajo grupal.

El feedback del profesorado ha ayudado al equipo a tener un mayor nivel de comprensión sobre los progresos y limitaciones de su trabajo.

El feedback realizado por el profesorado ha favorecido que el equipo haya conseguido un mayor rendimiento académico.

La autoevaluación del trabajo ha permitido al grupo ser más consciente de los puntos fuertes y de los errores cometidos.

La coevaluación ha fomentado una mayor participación e interacción entre compañeros/as y con el/a profesor/a.

La aplicación de este tipo de evaluaciones (feedback, autoevaluación y coevaluación) ha permitido disponer de un mayor grado de control sobre el propio proceso de aprendizaje.

La aplicación de este tipo de evaluaciones ha fomentado un mayor nivel de satisfacción en la realización del trabajo grupal.

La aplicación de este tipo de evaluaciones ha mejorado el grado de satisfacción respecto a la asignatura en general.

La consistencia interna del cuestionario fue evaluada a partir del *Alfa de Cronbach* con un valor de .85.

Para que el profesorado llevara a cabo el feedback del trabajo y el alumnado realizara la autoevaluación y coevaluación se elaboró una rúbrica (Figura 1) con los criterios de evaluación consensuados entre el/a docente y el estudiantado.

Figura 1. Rúbrica de autoevaluación y coevaluación

	Valor máximo	0	1	2	3	4	Puntos
Formato y estructura - AUTOEVALUACIÓN							
Texto justificado. Buena presentación y organización.	0,1	0	0,025	0,05	0,075	0,1	
Se incluyen todos los apartados: título, índice, resumen, introducción, metodología, resultados, discusión y referencias.	0,1	0	0,025	0,05	0,075	0,1	
Párrafos NO copiados.	0,1	0	0,025	0,05	0,075	0,1	
Correcta gramática y ortografía.	0,1	0	0,025	0,05	0,075	0,1	
Referencias bibliográficas actuales, según normas APA 7ªed	0,1	0	0,025	0,05	0,075	0,1	
Contenidos - AUTOEVALUACIÓN							
Dominio conceptual y teórico (se incluye conceptos, teorías y otras investigaciones relacionadas en el tema, referenciadas).	0,1	0	0,025	0,05	0,075	0,1	
Capacidad para definir los objetivos: justificación y explicación de la importancia de la utilidad del estudio.	0,1	0	0,025	0,05	0,075	0,1	
Descripción del procedimiento metodológico (base de datos consultadas, descriptores utilizados, motivos de inclusión o exclusión de los artículos...) Utilizar diagrama de flujo de revisiones sistemáticas.	0,1	0	0,025	0,05	0,075	0,1	
Capacidad de análisis y síntesis de los resultados más importantes.	0,1	0	0,025	0,05	0,075	0,1	
Capacidad de resumir y relacionar los resultados obtenidos con teorías generales u otras investigaciones presentadas en la introducción.	0,15	0	0,03	0,075	0,1	0,15	
Aplicabilidad: Se realizan recomendaciones específicas que se pueden aplicar en el futuro profesional.	0,15	0	0,025	0,05	0,075	0,1	
Razonamiento crítico: Opinión sobre el tema tratado basado en evidencia empírica e inclusión de limitaciones encontradas de los artículos y del propio trabajo.	0,15	0	0,03	0,075	0,1	0,15	
Exposición - COEVALUACION							
Incluye todos los apartados y objetivos (resumen, introducción, método, resultados, discusión, y referencias) con coherencia escrita.	0,2	0	0,05	0,1	0,15	0,2	
Exposición original y creativa: La letra, las tablas y las figuras son claras.	0,2	0	0,05	0,1	0,15	0,2	
La presentación se ajusta a los 10 minutos de tiempos.	0,1	0	0,025	0,05	0,075	0,1	
Claridad expositiva de las preguntas, sin utilización de apuntes.	0,1	0	0,025	0,05	0,075	0,1	
Participan todos los miembros del equipo.	0,1	0	0,025	0,05	0,075	0,1	

Procedimiento

Este proyecto se efectuó en diferentes cuatrimestres a lo largo del curso académico 2022-2023.

El primer día de clase se transmitió al alumnado la importancia de realizar un proyecto de innovación en el que se partiese de una evaluación compartida.

El esquema de actuación seguido fue el siguiente:

Explicación de la tarea grupal que iba a ser objeto de evaluación y concreción de la rúbrica de evaluación a utilizar: El alumnado participaba sugiriendo cambios en los criterios de evaluación. La evaluación definitiva quedó publicada en el Aula Virtual en formato de rúbrica, permaneciendo accesible durante toda la realización de la tarea. Seguidamente, el alumnado se organizaba en grupos de máximo 5 personas y elegían o se asignaba el tema del trabajo. El peso de la actividad grupal en la calificación final oscilaba entre el 20-25% de la nota final y consistía en la elaboración de un informe escrito, sirviéndose siempre de una revisión científica sobre el tema asignado. Posteriormente, dicho informe se trasladaba a un formato más visual y expositivo (póster, podcast o presentación de PPT) para ser presentado ante los/las compañeros/as de clase.

Realización de la actividad: El estudiantado trabajaba grupalmente fuera de las sesiones de clase. Tenía a disposición al/a la docente para resolver dudas durante las clases, por correo electrónico o a través de tutorías individualizadas.

Feedback del/de la docente: Tras la entrega del borrador a mitad del cuatrimestre, el/la docente realizaba comentarios/anotaciones en el documento que servían de retroalimentación, pero sin indicar calificación numérica.

Coevaluación: Durante la sesión de exposición del trabajo, cada equipo evaluaba la presentación de la actividad de sus iguales sirviéndose de la rúbrica anteriormente presentada.

Autoevaluación: Cada grupo valoraba su informe escrito sirviéndose de la rúbrica. Posteriormente, se adjuntaban las rúbricas de la autoevaluación y coevaluación al informe y se entregaba todo junto en la tarea grupal creada en el Aula Virtual.

Revisión docente: El/la docente revisaba las autoevaluaciones y coevaluaciones de todos los grupos para comprobar si existía coincidencia o no con las evaluaciones que había realizado él o ella. Si la calificación del grupo se alejaba de la del docente, este/a solicitaba una tutoría con dicho grupo para analizar los criterios de evaluación conjuntamente y acordar la calificación final lo más coordinadamente posible.

Finalmente, el estudiantado cumplimentaba el cuestionario del grado de satisfacción sobre la utilización de este tipo de estrategias evaluativas.

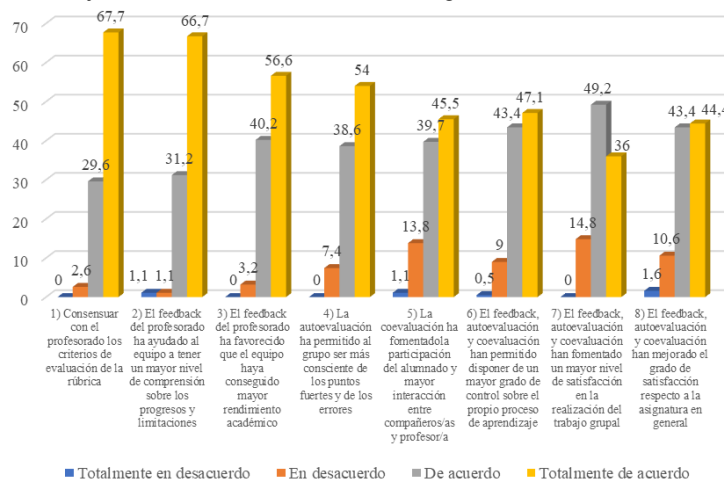
Análisis de datos

Mediante el paquete estadístico *IBM-SPSS-28* se llevaron a cabo análisis descriptivos de las variables “edad”, “curso académico” y “género”, y de los ocho ítems del cuestionario que mide las percepciones del alumnado sobre el uso de este tipo de estrategias evaluativas. Además, para comprobar la posible existencia de diferencias significativas entre los ítems que evalúan el grado de satisfacción del alumnado en función de la edad se efectuaron comparaciones de medias (*ANOVA*) en estas mismas variables. Para el cálculo del tamaño del efecto de las diferencias encontradas se utilizó Eta al cuadrado (η^2).

Resultados

Tal como se aprecia en la Figura 2, los resultados muestran un grado de satisfacción elevado a nivel general. Si se atiende al estudiantado que ha respondido estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con las valoraciones de los diferentes aspectos analizados de la evaluación formativa, los porcentajes superan el 85% en todos los ítems. Destaca principalmente con más del 97% del alumnado los ítems relacionados con la importancia de obtener feedback del profesorado para mejorar la calidad del trabajo, y con conocer desde el primer momento los criterios de evaluación. Le sigue muy de cerca el 96.8% del estudiantado que reconoce en mayor medida que el feedback del profesorado les ayuda a lograr un mayor rendimiento académico.

Figura 2. Porcentaje de las valoraciones del alumnado en el grado de satisfacción de la evaluación formativa



También, casi un 93% está más de acuerdo en que la autoevaluación ha ayudado al grupo a saber cuáles son los puntos fuertes del trabajo y cuales hay que mejorar, y el 90.5% muestra mayor conformidad en que tanto el feedback, como la autoevaluación y coevaluación les ha permitido tener mayor control sobre su proceso de aprendizaje. Por último, entre el 85.2% y el 87.8% del alumnado coincide en que la coevaluación ha fomentado una mayor participación e interacción entre los/las compañeros/as y el/la profesor/a, así como también que las tres estrategias evaluativas aplicadas han incrementado el nivel de satisfacción del estudiantado durante la realización del trabajo grupal y de la asignatura en general.

Al atender a las valoraciones del alumnado según el curso académico (Tabla 2), solamente se muestran diferencias significativas en los dos primeros ítems, observándose un tamaño del efecto grande en el primer ítem y moderado en el segundo. Los análisis post hoc muestran que el alumnado de tercero y cuarto curso manifiesta significativamente un mayor grado de acuerdo respecto a la importancia de consensuar previamente los criterios de evaluación con el profesorado, respecto al alumnado de primer y segundo curso ($p<.001$). De nuevo, los/as estudiantes de tercero ($p<.003$) y cuarto curso ($p<.029$) son los/as que reconocen en mayor medida la relevancia que aporta el feedback del profesorado para mejorar el nivel de comprensión de los progresos y limitaciones del trabajo grupal, frente a sus iguales de primer curso.

Tabla 2. Diferencias de medias de las valoraciones del alumnado en el grado de satisfacción de la evaluación formativa según el curso académico

Ítems	Cursos	M(SD)	F	p	η^2
1) Consensuar con el profesorado los criterios de evaluación de la rúbrica	1º	3.22 (0.419)	39.182	.001	.389
	2º	3.45 (0.645)			
	3º	4 (0.000)			
	4º	4 (0.000)			
2) El feedback del profesorado ha ayudado al equipo a tener un mayor nivel de comprensión sobre los progresos y limitaciones	1º	3.39 (0.666)	5.071	.002	.076
	2º	3.6 (0.531)			
	3º	3.84 (0.369)			
	4º	3.74 (0.483)			
3) El feedback del profesorado ha favorecido que el equipo haya conseguido mayor rendimiento académico	1º	3.39 (0.586)	2.576	.055	.040
	2º	3.47 (0.593)			
	3º	3.69 (0.471)			
	4º	3.63 (0.525)			
4) La autoevaluación ha permitido al grupo ser más consciente de los puntos fuertes y de los errores	1º	3.29 (0.642)	1.549	.203	.025
	2º	3.5 (0.621)			
	3º	3.59 (0.615)			
	4º	3.48 (0.637)			
5) La coevaluación ha fomentado la participación del alumnado y mayor interacción entre compañeros/as y profesor/a	1º	3.2 (0.715)	0.327	.806	.005
	2º	3.32 (0.742)			
	3º	3.31 (0.693)			
	4º	3.33 (0.801)			
6) El feedback, autoevaluación y coevaluación han permitido disponer de un mayor grado de control sobre el propio proceso de aprendizaje	1º	3.24 (0.699)	0.661	.577	.011
	2º	3.39 (0.71)			
	3º	3.44 (0.564)			
	4º	3.41 (0.659)			
7) El feedback, autoevaluación y coevaluación han fomentado un mayor nivel de satisfacción en la realización del trabajo grupal	1º	3.2 (0.715)	0.312	.817	.005
	2º	3.24 (0.694)			
	3º	3.28 (0.772)			
	4º	3.15 (0.596)			
8) El feedback, autoevaluación y coevaluación han mejorado el grado de satisfacción respecto a la asignatura en general	1º	3.24 (0.734)	2.021	.113	.032
	2º	3.39 (0.71)			
	3º	3.5 (0.622)			
	4º	3.15 (0.763)			

Discusión

Los resultados confirman la primera hipótesis y apoyan gran parte de los hallazgos encontrados en la literatura científica sobre la importancia que otorga el alumnado la utilidad de estas estrategias evaluativas (feedback, autoevaluación, coevaluación) para la mejora de su proceso de aprendizaje (Buitrago-Ortiz et al., 2022; García et al., 2020; Garrote et al., 2019).

Este grado de satisfacción queda mayormente reflejado en aquellos ítems que hacen referencia a la necesidad de que se acuerde desde el primer día de clase con el profesorado los criterios de evaluación de la tarea grupal, y que estos estén disponibles en el Aula Virtual, mediante rúbrica, para poder conocer en todo momento el nivel de calidad que se está alcanzando.

También, al igual que demostraron previamente varias investigaciones, en este trabajo se le da mayor relevancia a la necesidad de que haya una retroalimentación continua, tanto por parte del profesorado como a partir de la autoevaluación para ayudar al equipo a tener un mayor nivel de comprensión sobre los progresos y limitaciones de su trabajo (Rodríguez y Hernández, 2014). Del mismo modo, se considera de calidad poner en práctica la evaluación entre iguales para fomentar la participación y comunicación entre los/las compañeros/as y con el/a profesor/a (Rodríguez, Ibarra, y García, 2013).

Además, se confirma parcialmente la segunda hipótesis planteada, ya que el alumnado de cursos superiores muestra estar más de acuerdo con dos de los ítems mencionados anteriormente, que hacen referencia a la necesidad de consensuar previamente los criterios de evaluación, así como a la importancia de recibir feedback del profesorado para mejorar el nivel de comprensión de la tarea grupal. Estas afirmaciones pueden estar relacionadas en que, a mayor edad y experiencia académica, el alumnado muestra una mayor capacidad para entender la importancia que tiene saber previamente la forma en que va a ser evaluado y la necesidad de mantener una comunicación bidireccional con el profesorado a lo largo de todo el proceso de su aprendizaje, para alcanzar niveles de rendimiento más altos.

Por otro lado, a diferencia de los resultados de Garrote et al. (2019), independientemente de la edad de los/as participantes, el uso de estas estrategias evaluativas se han percibido como promotoras de una comunicación y participación más interactivas e integradoras entre los iguales y con el/la profesor/a.

A pesar de los buenos resultados obtenidos en el presente trabajo, todavía es muy escasa la práctica de este tipo de metodologías evaluativas, principalmente por la ausencia de formación docente en el uso de estas (López et al., 2016). Por tanto, es evidente que existe la necesidad de una mayor formación, para que el profesorado se sienta más seguro en la utilización de estas modalidades evaluativas en las aulas. Aplicando este tipo de estrategias el estudiantado tendría mayor posibilidad de poder desarrollar competencias transversales (capacidad de autoreflexión, pensamiento crítico, responsabilidad de su propio trabajo, comunicación y confianza con los demás, etc.) a lo largo de todo el sistema educativo que le ayudaría no solo a mejorar su proceso de aprendizaje, sino también a transferir dichas competencias en su ejercicio profesional.

Los hallazgos del presente estudio pueden resultar de interés para el/la docente que desee mejorar el proceso metodológico de su enseñanza, así como para investigadores/as que estudien la utilidad y eficacia de nuevas formas de enseñanza más integradoras y significativas en el proceso de EA dentro del contexto educativo superior.

Este trabajo no queda exento de limitaciones, las cuales deberían ser abordadas en futuras investigaciones. En primer lugar, la muestra es relativamente pequeña para poder generalizar resultados. No se ha podido implicar a un mayor número de asignaturas, con más docentes y titulaciones académicas. Por ello, es imprescindible continuar la investigación, utilizando mayor diversidad metodológica y de participantes, para comparar, por un lado, las percepciones de los/as estudiantes con las de los/as docentes, y por otro, analizar la posible influencia de las valoraciones de los/as participantes sobre las calificaciones finales. De este modo, se obtendría información más amplia y objetiva sobre la utilidad de estas modalidades evaluativas en el proceso de EA, por parte de los dos agentes implicados (alumnado y profesorado). Otra limitación a considerar es la utilización de autoinformes online, por los posibles errores de cobertura, la ausencia de aleatoriedad de la muestra y una posible menor tasa de respuesta. No obstante, este tipo de herramientas han sido ampliamente utilizadas por las ventajas que aportan a la investigación, ya que resultan más prácticas, cómodas y rápidas, no solo en la cumplimentación de datos sino también en la recogida de estos. Además, se consideran estrategias válidas y fiables al garantizar el anonimato del participante y la confidencialidad de los datos (Degenhardt et al., 2013).

Conclusiones

En general, la aplicación de estos procesos evaluativos ayuda a que el alumnado cambie la visión tradicional que tiene de la educación como un contexto formativo en el que el objetivo es seleccionar a los mejores académicamente, por otra en la que se priorice el uso de metodologías democráticas donde el estudiantado toma la responsabilidad de su aprendizaje y el de sus compañeros/as. Pero para ello, es necesario ayudar al profesorado a formarse en estrategias de evaluación formativa para capacitarlo a poner en práctica modalidades de evaluación orientadas más al aprendizaje que a la calificación, como son la autoevaluación y coevaluación, con todos los beneficios que de ellas se derivan en el proceso de EA.

Referencias

- Alstot, A.E. (2018). Accuracy of a peer process assessment performed by elementary physical education students. *The Physical Educator*, 75, 739-755. doi: 10.18666/TPE-2018-V75-I5-8293
- Andrade, H. y Warner, Z. (2012). Beyond "I give myself an A": Meaningful, rubric-referenced student self-assessment. *Educator's Voice*, 5(42), 42-51.
- Andrade, H.L., Bennett, R.E., y Cizek, G.J. (2019). *Handbook of formative assessment in the disciplines*. Routledge. doi: 10.4324/9781315166933
- Ashenafi, M.M. (2017). Peer-assessment in higher education twenty-first century practices, challenges and the way forward. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 226-251. doi: 10.1080/02602938.2015.1100711
- Boud, D. y Associates (2010). *Assessment 2020. Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Buitrago-Ortiz, A., Camargo-Uribe, A., y Rincón-Camacho, L.J. (2022). Impacto del uso de rúbricas de autoevaluación y coevaluación sobre el desempeño escritural de docentes en formación. *Folios*, 55. doi: 10.17227/folios.55-14163
- Degenhardt, L., O'Loughlin, C., Swift, W., Romaniuk, J.C., Coffey, C., Hall, W., y Patton, G. (2013). The persistence of adolescent binge drinking into adulthood: findings from a 15-year prospective cohort study. *BMJ Open*, 3, 1-11. doi: 10.1136/bmjopen-2013-003015
- Gámiz, V., Torres, N., y Gallego, M. (2015). Construcción colaborativa de una e-rúbrica para la autoevaluación formativa en estudios universitarios de pedagogía. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 319-338. doi: 10.4995/redu.2015.6438
- García, V.A., Villaverde, V.A., Benito, V.D., y Muñoz, R.C. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y estrategias de evaluación formativas: Percepción de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 93-110. doi: 10.15366/riece2020.13.1.004
- Garrote, D., Jiménez, S., y Martínez, N. (2019). El trabajo cooperativo como herramienta formativa en los estudiantes universitarios. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3). doi: 10.15366/reice2019.17.3.003
- Grise-Owens, E. y Crum, K. (2012). Teaching writing as a professional practice skill: A curricular case example. *Journal of Social Work Education*, 48(3), 517-536. doi: 10.5175/JSWE.2012.201000030
- Hovardas, T., Tsivitanidou, O.E., y Zacharia, Z.C. (2014). Peer versus expert feedback: An investigation of the quality of peer feedback among secondary school students. *Computers & Education*, 71, 133-152. doi: 10.1016/j.compedu.2013.09.019
- López, V., Gonzáles, M., y Barba, J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 17, 21-37. Recuperado de: <https://n9.cl/ssge>
- López, V., Pérez, A., Barba, J., y Lorente, E. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(31), 37-50. doi: 10.12800/ccd.v11i31.641
- López-Pastor, V.M. (2008). Implementing a formative and shared assessment system in higher education teaching. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293-311. doi: 10.1080/02619760802208452
- Panadero, E. y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. doi: 10.1016/j.edurev.2013.01.002

- Panadero, E., Jonsson, A., y Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98. doi: 10.1016/j.edurev.2017.08.004
- Patchan, M., Schunn, C., y Clark, R. (2018). Accountability in peer assessment: Examining the effects of reviewing grades on peer ratings and peer feedback. *Studies in Higher Education*, 43, 2263-2278. doi: 10.1080/03075079.2017.1320374
- Quesada, V., Rodríguez, G., e Ibarra, M.S. (2016). What are we missing? Spanish lecturers' perceptions of their assessment practices. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(1), 48-59. doi: 10.1080/14703297.2014.930353
- Ratminingsih, N.M., Marhaeni, A.A.I.N., y Vigayanti, L.P.D. (2018). Self-assessment: The effect on students' independence and writing competence. *International Journal of Instruction*, 11(3), 277-290. doi: 10.23887/jere.v4i3.27923
- Reddy, Y. y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 435-448. doi: 10.1080/02602930902862859
- Rodríguez, A. y Hernández, A. (2014). Desmitificando algunos sesgos de la autoevaluación y coevaluación en los aprendizajes del alumnado. *Revista de Estudios y Experiencia en Educación* 13(25), 13-31. Recuperado de: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/45>
- Rodríguez, G., Ibarra, M., y García, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 198-210. Recuperado de: <https://n9.cl/6t6s>
- Tavakoli, E., Amirian, M.R., Burner, T., Davoudi, M., y Ghaniabadi, S. (2019). Formative assessment of writing (FAoW): A confirmatory factor structure study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6(3), 344-361. doi: 10.21449/ijate.544277
- Thompson, G., Pilgrim, A., y Oliver, K. (2005). Self-assessment and reflective learning for first-year university geography students: A simple guide or simply misguided? *Journal of Geography in Higher Education*, 29(3), 403-420. doi: 10.1080/03098260500290959
- Tirado-Olivares, S., González-Calero, J.A., Cózar-Gutiérrez, R., y Toledano, R.M. (2021). Gamificando la evaluación: Una alternativa a la evaluación tradicional en educación primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 125-143. doi: 10.15366/reice2021.19.4.008
- Vásquez, J., Betancourt, V., Chávez, G., Maza, J., Herrera, A., y Zúñiga, G. (2014). Análisis de la reforma educativa en Ecuador. *Quipukamayoc*, 22(42), 201-207. Recuperado de: <https://n9.cl/ok0lh>
- Zubillaga-Olague, M. y Cañadas, L. (2021). Finalidades de los procesos de evaluación y calificación en educación física. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14(29), 124-135. doi: 10.25115/ecp.v14i29.4398