

MEMORIA FINAL¹

Compromisos y Resultados

Proyectos de Innovación y Mejora Docente

2021/2022

Identificación del proyecto	
Código	sol-202100203460-tra
Título	Evaluando desde una perspectiva constructivista: hacia una participación activa del estudiante en el proceso de evaluación.
Responsable	Juan Manuel Piñero López

1. Describa los resultados obtenidos a la luz de los objetivos y compromisos que adquirió en la solicitud de su proyecto. Incluya tantas tablas como objetivos contempló.

Objetivo nº 1	
Título:	<i>Implantación de un sistema de evaluación en las asignaturas implicadas que reste peso al examen final primando actividades basadas en el aprendizaje colaborativo.</i>
Actividades previstas:	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Revisión de los sistemas de evaluación de las distintas asignaturas implicadas en el proyecto (Contabilidad Financiera y Fiscalidad, del Grado en Finanzas y Contabilidad, e International Accounting and Auditing, del Grado en Administración y Dirección de Empresas) en el curso 20-21, analizando las posibilidades para su modificación, adaptándolos para dar cabida a la participación de los estudiantes en el curso 21-22.</i> 2. <i>Análisis de la literatura sobre los mecanismos de evaluación más adecuados para evaluar las competencias establecidas en cada una de las asignaturas, así como los resultados de aprendizaje, estudiando la posibilidad de involucrar a los estudiantes en los mismos.</i> 3. <i>Elaboración, en la medida de las posibilidades detectadas en el análisis de los dos puntos anteriores, de nuevos sistemas de evaluación en los que el examen final pierda la preponderancia que tradicionalmente ha tenido, primando otro tipo de actividades basadas en el trabajo colaborativo de grupos de estudiantes, mucho más adecuada para valorar competencias.</i>
Actividades realizadas y resultados obtenidos:	<p><i>La literatura revisada pone de manifiesto que la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje es un elemento clave en el transcurso de su formación. Autores como Dochy, Serger y Sluijsmans (1999) sostienen que los procesos de evaluación también debe considerarse como otro aspecto importante a tener en cuenta para que los estudiantes puedan aplicar y transferir el conocimiento de una forma adecuada; de hecho, estudios como el de Brakee y Bronn (2002) o Ibarra y Rodríguez (2003) ponen de manifiesto que la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación mejora su nivel de implicación y motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como sostienen Delgado et al. (2016), "Si se plantea la necesidad de que los estudiantes desarrollen su capacidad de autonomía, confianza en sí mismos, trabajo en equipo o aprender a aprender, es preciso considerar la evaluación desde posiciones críticas (Reynolds y Trehan, 2000), que faciliten, favorezcan y constituyan un factor de aprendizaje para el desarrollo de estas competencias en los alumnos".</i></p> <p><i>Dado que el proyecto de innovación abarca a dos asignaturas diferentes, el análisis de los sistemas de evaluación se ha desarrollado de manera particular para cada uno de ellos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Contabilidad Financiera y Fiscalidad (3^{er} curso del Grado en Finanzas y Contabilidad). La memoria de este título prevé para asignaturas de cursos superiores a primero, una borquilla que permite que el peso del</i>

¹ Esta memoria no debe superar las 6 páginas.

	<p>examen final se sitúe entre un 20 y un 80% de la nota final. El análisis de las competencias a evaluar en esta asignatura y una revisión de la literatura existente sobre este tema pone de manifiesto que existen otras alternativas más apropiadas que el examen final para evaluarlas. Por ello se decidió reducir el peso del examen final a sólo un 30%, planificándose dos actividades adicionales para la evaluación final:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Una actividad grupal, que tendría un peso de un 50% en la evaluación final. ○ Una actividad individual de defensa de la actividad grupal realizada, con un peso del 20% sobre la nota final. <p>Como este año se trataba de una actividad piloto, se decidió restringir la evaluación entre iguales a la actividad grupal, tal y como se explicará más adelante (véase objetivo nº 2).</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>International Accounting and Auditing</i> (2º curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas). Al igual que en el caso anterior, la memoria de este título prevé para asignaturas de cursos superiores a primero, una borquilla que permite que el peso del examen final se sitúe entre un 20 y un 80% de la nota final. El análisis de las competencias a evaluar en esta asignatura y una revisión de la literatura existente sobre este tema pone de manifiesto que existen otras alternativas más apropiadas que el examen final para evaluarlas. Por ello se decidió reducir el peso del examen final a sólo un 35%, planificándose actividades adicionales de tipo grupal para la evaluación final con un peso del 65%. Al igual que para el caso anterior, se decidió restringir la evaluación entre iguales a la actividad grupal, tal y como se explicará más adelante (véase objetivo nº 2). <p>Por tanto, se han desarrollado todas las actividades previstas, introduciéndose los oportunos cambios dentro de los sistemas de evaluación de las asignaturas.</p>
--	--

Objetivo nº 2	
Título:	Participación activa del estudiante en el proceso de evaluación.
Actividades previstas:	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Inclusión en los sistemas a los que se refiere el punto anterior, de los mecanismos necesarios para que los estudiantes asuman un rol activo en la evaluación.</i> 2. <i>Diseño de un proceso de autoevaluación que refleje la valoración que cada estudiante tiene del propio trabajo desarrollado en las asignaturas y en el seno de los grupos de trabajo que se establezcan, así como de su grado de consecución de las competencias de las asignaturas.</i> 3. <i>Diseño de un proceso de evaluación entre iguales que permita a los estudiantes poner de manifiesto sus apreciaciones acerca de la contribución de sus compañeros durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como su valoración acerca de una serie de cuestiones clave en la valoración del desempeño de los grupos de trabajo: gestión del cambio y de conflictos, coordinación, liderazgo, cooperación, creatividad, etc. Esta evaluación complementará a la del docente y tendrá un peso significativo en la evaluación final.</i>
Actividades realizadas y resultados obtenidos:	<p>La evaluación de competencias como la capacidad de trabajar en grupo, la habilidad para analizar y buscar información proveniente de diversas fuentes para la resolución de problemas o la capacidad de aprendizaje autónomo requiere del desarrollo de actividades diferentes a un examen final. En este sentido, la implicación del estudiante en los procesos de evaluación permite no sólo comprobar la obtención de resultados y calificarlos con una nota, sino también poder valorar el proceso que ha seguido el estudiante a lo largo de su aprendizaje (Villardón, 2006). Compartir el trabajo de la evaluación entre el profesorado y los estudiantes, es una de las estrategias que favorecen la corresponsabilidad en el proceso de toma de decisiones que supone la evaluación (Delgado et al., 2016) y favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ibarra y Rodríguez, 2003).</p> <p>De acuerdo con Álvarez (2008), la evaluación orientada al aprendizaje se asienta en tres elementos fundamentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plantear las actividades de evaluación como tareas de aprendizaje. • Involucrar a los estudiantes en la evaluación. • Ofrecer los resultados de la evaluación a modo de feedback. <p>Adicionalmente, la evaluación compartida entre el profesorado y los estudiantes integra, de acuerdo con Hall (1995), tres objetivos que se solapan y se complementan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permite orientar al estudiante en el rol del docente, visto que en la coevaluación ocurre un cambio de rol al compartir la función de evaluar, atribuida tradicionalmente al docente. • Al instruir al estudiante, en relación con las peculiaridades del proceso de evaluación, contribuye al desarrollo de habilidades en este sentido.

- *Sobre la base de los anteriores logros, el estudiante puede realizar por sí mismo la evaluación de los resultados de aprendizaje-autoevaluarse.*

Sea como fuere implicar al estudiantado en el proceso de evaluación requiere también, desde un punto de vista práctico, poner a su disposición herramientas eficaces, pero a la vez sencillas de aplicar, de manera que no supongan una carga de trabajo excesiva o supongan la necesidad de aplicar criterios subjetivos.

Para desarrollar las actividades previstas se ha diseñado un proceso en el que se pide a los estudiantes que asuman un rol activo en la evaluación y en el que tendrán que reflejar no sólo el propio trabajo desarrollado en las asignaturas y en el seno de los grupos de trabajo que se establezcan, sino también sus apreciaciones acerca de la contribución de sus compañeros durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, se les va a requerir su valoración acerca de una serie de cuestiones clave en la labor desempeñada en el seno de los grupos de trabajo: gestión del cambio y de conflictos, coordinación, liderazgo, cooperación, creatividad, etc. La evaluación así obtenida complementará a la de los docentes teniendo un peso de aproximadamente un 20% sobre la nota final del trabajo y un 10% sobre la calificación final obtenida en la asignatura.

En este sentido, debe precisarse lo siguiente:

- *Cada trabajo presentado recibe una calificación por parte del profesor.*
- *Adicionalmente, se obtiene una calificación media del trabajo considerando la autoevaluación que cada estudiante hace del producto final entregado y la evaluación realizada por sus compañeros. Esta calificación se obtiene en una escala de 1 a 10.*
- *Finalmente se calcula una nota ajustada del trabajo tal y como se explicará más adelante. Esta calificación ajustada es la que se toma en la nota final asignándole una ponderación del 5% o del 6,5% dependiendo de la asignatura, en detrimento de la calificación otorgada por el profesor, que pasa a ser del 45%, para el caso de Contabilidad Financiera y Fiscalidad, y del 58,5%, para el caso de International Accounting and Auditing.*

Con respecto a la nota final ajustada, se determina siguiendo los siguientes pasos:

- *En primer lugar, se determina la desviación típica entre la nota asignada por el profesorado al trabajo y la asignada por los componentes del grupo de trabajo.*
- *A continuación se determina el valor promedio de estas desviaciones.*

Una vez obtenido este promedio la nota del grupo se modifica de la siguiente manera:

- *Si la desviación típica no excede de la media de las desviaciones, la nota del grupo se toma tal cual y sin corrección alguna.*
- *Si la desviación típica excede de la media de las desviaciones, la nota del grupo de trabajo se corrige aplicando la siguiente fórmula:*

$$\text{Nueva nota} = \text{Nota media de los componentes del grupo} \times (100 - \text{Desviación típica} \times 10) / 100$$

De esta manera se controlaría un “exceso de optimismo” por parte de los grupos a la hora de autoevaluarse y evaluar el trabajo de sus compañeros.

En consecuencia, se han desarrollado también todas las actividades previstas en este segundo objetivo.

Objetivo nº 3

Título:	Desarrollo de rúbricas para los procesos de autoevaluación y evaluación entre iguales.
Actividades previstas:	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Revisión de la literatura más relevante sobre el tema.</i> 2. <i>Desarrollo y puesta a disposición de los estudiantes de rúbricas que les faciliten su proceso de autoevaluación y de evaluación entre iguales.</i>
Actividades realizadas y resultados obtenidos:	<p><i>En el objetivo anterior se ha señalado que para implicar al estudiantado en el proceso de evaluación es necesario poner a su disposición herramientas eficaces, pero a la vez sencillas de aplicar. En este sentido, en el contexto de evaluación entre iguales, las rúbricas se han mostrado como una herramienta eficaz, tanto para el docente como para los estudiantes. De acuerdo (Vera, 2008), las rúbricas pueden definirse como herramientas de medición, en las cuales se establecen criterios por niveles mediante la disposición de escalas que permiten determinar la calidad de la ejecución de los estudiantes en unas tareas específicas. Su utilización permite que el alumno pueda ser evaluado de forma objetiva, convirtiéndolo en protagonista de su propio aprendizaje y evaluación. Al mismo tiempo, posibilitan al docente la exposición previa de los criterios que utilizará para la evaluación.</i></p> <p><i>Por ello, y como sostiene Merino (2011), la rúbrica puede considerarse como una herramienta de evaluación formativa que se convierte en parte integral del proceso de aprendizaje que ofrece una visión tanto cuantitativa (cuánto está aprendiendo el estudiante) como cualitativa, es decir, cómo está aprendiendo el estudiante.</i></p>

	<p><i>En función de esta revisión de la literatura, el profesorado implicado en este proyecto de innovación decidió elaborar una rúbrica en la que el estudiante tendría que evaluar su propio trabajo y el trabajo de sus compañeros en las actividades grupales planteadas en cada una de las asignaturas.</i></p> <p><i>La rúbrica desarrollada (véase anexo I), contempla tanto la autoevaluación del trabajo realizado por el estudiante en el seno del grupo, como la evaluación del trabajo realizado por sus compañeros. Concretamente se le pide que evalúe los siguientes aspectos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Asistencia con regularidad y puntualidad a las reuniones.</i> - <i>Contribución a las discusiones del grupo.</i> - <i>Realización a tiempo de las tareas planteadas.</i> - <i>Preparación del trabajo con un cierto nivel de calidad.</i> - <i>Demostrar una actitud de cooperación y apoyo.</i> - <i>Contribuir significativamente al éxito del proyecto.</i> <p><i>Del mismo modo, se les pedía que asignaran un total de 100 puntos porcentuales entre los miembros de su equipo, incluyéndose ellos mismos, con porcentajes más altos para aquellos miembros que hubieran contribuido más y que indicaran si les gustaría volver a trabajar con cada uno de sus compañeros/as.</i></p> <p><i>Adicionalmente se les plantaron tres preguntas adicionales para hacer un análisis cualitativo más exhaustivo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Ha trabajado el grupo de manera eficaz?</i> - <i>¿Los comportamientos de alguno de los miembros de su equipo fueron especialmente valiosos o perjudiciales para el equipo? Explique cuáles.</i> - <i>¿Qué aprendiste de este proyecto sobre el trabajo en grupo que llevarás a tu próxima experiencia de grupo?</i> <p><i>También se han desarrollado todas las actividades previstas.</i></p>
--	---

Objetivo nº 4	
Título:	Desarrollo de rúbricas para los procesos de evaluación de competencias por parte del profesorado.
Actividades previstas:	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Revisión de la literatura más relevante sobre el tema.</i> 2. <i>Desarrollo de las rúbricas para el profesorado, que se darán a conocer a los estudiantes, de manera que conozcan qué es lo que se espera de ellos y sepan cuáles son los factores que van a afectar a su evaluación final.</i>
Actividades realizadas y resultados obtenidos:	<i>En el contexto en el que se plantea este proyecto, las rúbricas de evaluación (Dodge 1997; Villalustre y del Moral, 2010) se convierten en una herramienta eficaz tanto para el estudiante como para el profesor. Por ello, tras la revisión de la literatura, se procedió a la elaboración de una rúbrica para el profesor que sirviera de guía para la evaluación del trabajo en grupo desarrollado por los estudiantes. Esta rúbrica se recoge en el Anexo II, por lo que se han desarrollado también todas las tareas previstas para este objetivo.</i>

Objetivo nº 5	
Título:	Obtención de feedback de los estudiantes sobre el proceso de evaluación y de sus opiniones sobre su participación en dicho proceso.
Actividades previstas:	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Realización de encuestas y, en su caso, entrevistas personales, a los estudiantes para recabar su opinión sobre el sistema de evaluación, las deficiencias y problemas que han detectado y sus fortalezas.</i> 2. <i>Análisis estadístico de los resultados obtenidos en las encuestas.</i> 3. <i>Comparación de los indicadores de rendimiento de las asignaturas con los correspondientes a cursos anteriores.</i>
Actividades realizadas y resultados obtenidos:	<i>Una vez finalizada la actividad grupal y completadas las tareas de evaluación por parte de los estudiantes, se les pasó una encuesta utilizando la rúbrica desarrollada en el objetivo 3. La información obtenida fue convenientemente tabulada y se procedió al análisis de resultados que se incluye en el epígrafe siguiente y en un trabajo que se va a presentar en el próximo congreso de EDULEARN y en las Jornadas de Innovación Docente que va a organizar el Vicerrectorado de Política Educativa de la UCA. Este trabajo se recoge en el Anexo III de esta memoria.</i>

2. Adjunte las tasas de éxito² y de rendimiento³ de las asignaturas implicadas y realice una valoración crítica sobre la influencia del proyecto ejecutado en la evolución de estos indicadores.

Asignatura ⁴	Tasa de Éxito		Tasa de Rendimiento	
	Curso 2020/21	Curso 2021/22	Curso 2020/21	Curso 2021/22
Contabilidad Financiera y Fiscalidad	92,5%	94,12*	88,1%	72,72%*
International Accounting and Auditing	94,4%	100%*	77,3%*	80%*

Informe crítico sobre la evolución de las tasas de éxito y rendimiento

* Datos calculados a partir de los registros internos de la asignatura al no estar disponibles aún las tasas en el Sistema de Información de la UCA.

Como puede apreciarse, las tasas han mejorado en las dos asignaturas con la excepción de la tasa de rendimiento para la asignatura de Contabilidad Financiera y Fiscalidad. La explicación de este dato se debe a que se trata de seis alumnos de los que tres jamás asistieron ni aparecieron por clase y otros tres accedieron a una beca Erasmus y me comunicaron que no podrían asistir a la asignatura. Dado que para la convocatoria de septiembre tenían que enfrentarse a una evaluación tradicional, decidieron no presentarse a una asignatura cuya preparación les resulta muy difícil sin la asistencia a clase. No obstante, debe destacarse que el número de créditos superados sobre los presentado a examen (tasa de éxito) ha mejorado en ambos casos.

3. Incluya en la siguiente tabla el número de alumnos matriculados y el de respuestas recibidas en cada opción y realice una valoración crítica sobre la influencia que el proyecto ha ejercido en la opinión de los alumnos.

Opinión de los alumnos al inicio del proyecto				
Número de alumnos matriculados: 51 (sólo 34 repuestas al cuestionario)				
<i>Valoración del grado de dificultad que cree que va a tener en la comprensión de los contenidos y/o en la adquisición de competencias asociadas a la asignatura en la que se enmarca el proyecto de innovación docente</i>				
Ninguna dificultad	Poca dificultad	Dificultad media	Bastante dificultad	Mucha dificultad
11	5	2	7	8
Opinión de los alumnos en la etapa final del proyecto				
<i>Valoración del grado de dificultad que ha tenido en la comprensión de los contenidos y/o en la adquisición de competencias asociadas a la asignatura en la que se enmarca el proyecto de innovación docente</i>				
Ninguna dificultad	Poca dificultad	Dificultad media	Bastante dificultad	Mucha dificultad
19	6	5	2	2
<i>Los elementos de innovación y mejora docente aplicados en esta asignatura han favorecido mi comprensión de los contenidos y/o la adquisición de competencias asociadas a la asignatura</i>				
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Muy de acuerdo	Completamente de acuerdo
2	2	6	7	17
Valoración crítica sobre la influencia que ha ejercido el proyecto en la opinión de los alumnos				
<i>Como puede apreciarse a la vista de los resultados obtenidos, el proyecto de innovación ha supuesto una mejora notable en la adquisición de las competencias asociadas a las asignaturas implicadas en el proyecto. De hecho, más de un 73% de los estudiantes considera que el proyecto las ha ayudado a adquirir las competencias establecidas para las asignaturas, lo que supone un cambio importante sobre la percepción inicial, ya que casi un 50% consideraba que el proyecto iba a dificultar en gran medida dicha adquisición. Además, más de un 70% considera que los elementos de innovación introducidos han favorecido la comprensión de los contenidos frente al sistema de evaluación tradicional. No obstante, no debe</i>				

² Tasa de éxito = Número de estudiantes aprobados / Número de estudiantes presentados.

³ Tasa de rendimiento = Número de estudiantes aprobados / Número de estudiantes matriculados.

⁴ Incluya tantas filas como asignaturas se contemplen en el proyecto.

perderse de vista que esta experiencia de innovación no sólo conlleva la evaluación entre iguales, sino que también ha supuesto un cambio en la ponderación que se le venía dando al examen tradicional, la cual se ha visto drásticamente reducida. Por tanto, el cambio no estriba sólo en la participación del estudiante en la evaluación, sino también en la metodología docente, que se basa más en el aprendizaje basado en problemas y en la conexión de los contenidos de la asignatura con la realidad empresarial de la confección de estados financieros y la liquidación del impuesto sobre sociedades.

También debe destacarse que de los 34 estudiantes que han participado en el proyecto, un 67,65% nunca había evaluado a sus compañeros y del 32,35% que sí lo había hecho, en un 81,81% de los casos su evaluación sí se había tenido en cuenta en la nota final de la asignatura. Además, un 79,41% de los mismos considera que la nota final obtenida en la asignatura es mucho más justa cuando se tiene en cuenta la evaluación que de su trabajo han realizado sus compañeros.

Si bien los estudiantes no perciben un alto nivel de dificultad a la hora de evaluar a sus compañeros/as, los resultados obtenidos muestran que existen diferencias significativas que convendría estudiar derivadas de la manera en la que se determinan los componentes de los grupos.

En primer lugar, y en contra de lo que podría esperarse, se han encontrado mayores discrepancias entre las calificaciones otorgadas por los estudiantes y el profesorado cuando los grupos eran determinados por este último. Por tanto, no se ha apreciado un sesgo al alza en las calificaciones superior cuando los miembros del grupo son establecidos por los estudiantes.

Otro aspecto importante que merece una mayor investigación es el hecho de que cuando los componentes del grupo son determinados por los docentes, en general, los estudiantes consideran que las tareas de evaluación:

- *No favorecen la comprensión de los contenidos de la asignatura.*
- *No mejoran mucho su grado de empatía, ni sus habilidades para trabajar en equipo ni su capacidad para realizar juicios de valor y evaluar en general.*
- *No van a tener un impacto positivo muy elevado en el desarrollo de su carrera profesional.*
- *No llevan a una calificación final de los estudiantes en la asignatura mucho más justa que la ofrecida solamente por el docente.*

Como se ha señalado, estas conclusiones no pueden extrapolarse ni generalizarse por el escaso tamaño de la muestra, pero llaman la atención sobre ciertos aspectos que podrían ser objeto de atención en futuras investigaciones (un análisis más detallado puede verse en el Anexo III).

4. Marque una X bajo las casillas que correspondan en la siguiente tabla. Describa las medidas a las que se comprometió en la solicitud y las que ha llevado a cabo.

Compromiso de compartición / difusión de resultados en el entorno universitario UCA adquirido en la solicitud del proyecto				
1. Sin compromisos	2. Compromiso de impartición de una charla o taller para profesores	3. Adicionalmente fecha y centro donde se impartirá	4. Adicionalmente programa de la presentación	5. Adicionalmente compromiso de retransmisión o grabación para acceso en abierto
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Descripción de las medidas comprometidas en la solicitud				
<p>Nos comprometemos a difundir la experiencia al profesorado de otras titulaciones en encuentros o jornadas que sean convocadas por el centro o por la UCA a fin de compartir experiencias y buenas prácticas en docencia.</p> <p>Solicitaremos al Centro de Recursos Digitales de la UCA la grabación y edición de un video resumen de la experiencia mostrando la metodología aplicada y los resultados obtenidos, para uso en abierto y repositorio de la UCA, promoviendo la producción y publicación de material digital y la utilización de los recursos y servicios disponibles en la Universidad de Cádiz.</p>				
Descripción de las medidas que se han llevado a cabo				
<p><i>Los resultados de este proyecto serán presentados en las Jornadas de innovación Docente que organiza el Vicerrectorado de política Educativa (fecha por determinar). Del mismo modo, se van a incorporar los resultados de la experiencia para el curso 22/23 con el objetivo de incrementar la muestra y presentar este trabajo como comunicación al próximo congreso de EDULEARN. Del mismo modo, se va a solicitar al Centro de Recursos Digitales de la UCA la grabación de la intervención en las Jornadas de Innovación Docente, con el fin de poder publicar este material en el repositorio de la UCA y en la página web de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, de manera que la experiencia desarrollada pueda estar disponibles para el resto del profesorado de la facultad y, en general, para el profesorado UCA. De esta manera no sólo se favorece la aplicación de técnicas innovadoras, sino que puede fomentarse el intercambio de experiencias y opiniones entre los docentes que puedan llevar a mejorar esta primera propuesta piloto que teneos intención de mantener en el tiempo.</i></p>				

Anexo 1

Rúbrica para el estudiante. Autoevaluación y la evaluación de los integrantes del grupo.

La rúbrica para el estudiante se materializó en un documento Excel protegido en el que el estudiante sólo podía rellenar ciertos campos sin tener posibilidad de modificar ni el formato ni la estructura. Igualmente, este rúbrica se acompañaba de sendos formularios, uno previo a la evaluación y otro posterior, para recoger las impresiones de los estudiantes que participaron en la experiencia.

INFORME DE EVALUACIÓN SOBRE EL TRABAJO EN GRUPO					
Indique el número de su grupo:	<input style="width: 95%;" type="text"/>				
Indique sus apellidos y su nombre:	<input style="width: 95%;" type="text"/>				
Escribe el nombre de cada uno de los miembros de tu grupo en una columna aparte. Para cada persona, indica en qué medida estás de acuerdo con la afirmación de la izquierda, utilizando una escala de 0 a 10 (0= muy en desacuerdo; 10= muy de acuerdo) DEL MENÚ DESPLEGABLE. Comienza evaluándote tú primero.					
Miembro del grupo al que se refiere la evaluación (sitúese usted en primer lugar): Criterios de evaluación (elija un valor de la lista desplegable para cada uno) <i>Asiste a las reuniones del grupo con regularidad y llega a tiempo</i> <i>Contribuye de forma significativa a las discusiones de grupo</i> <i>Completa las tareas de grupo a tiempo</i> <i>Prepara el trabajo con calidad</i> <i>Demuestra una actitud de cooperación y apoyo</i> <i>Contribuye significativamente al éxito del proyecto</i> Media	Componentes del grupo				
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Por favor, asigne un total de 100 puntos porcentuales entre los miembros de su equipo, incluyéndose a sí mismo, con porcentajes más altos para aquellos miembros que hayan contribuido más. En el caso de que la contribución sea igual, los puntos deben dividirse a partes iguales entre los miembros del equipo. Total de los 100 puntos asignados a los miembros del grupo (por favor, añégrese que este valor es igual a 100 puntos). ¿Le gustaría volver a trabajar con esta persona? Omitir esta pregunta para uno mismo	Por favor distribuya los 100 puntos entre los miembros del equipo DE MANERA EXACTA				
Comentarios sobre la dinámica del equipo:					
¿Ha trabajado el grupo de manera eficaz?	<input style="width: 95%;" type="text"/>				
¿Los comportamientos de alguno de los miembros de su equipo fueron especialmente valiosos o perjudiciales para el equipo? Explique cuáles.	<input style="width: 95%; height: 40px;" type="text"/>				
¿Qué aprendiste de este proyecto sobre el trabajo en grupo que llevarás a tu próxima experiencia de grupo?	<input style="width: 95%; height: 40px;" type="text"/>				
Por favor, pasa la rellenar la pestaña denominada "CUESTIONARIO POSTERIOR".					

Anexo 2

Rúbrica para el profesorado. Evaluación de los trabajos en grupo entregados.

Presentación escrita	10	Estructura adecuada. Sigue los criterios de presentación exigidos. Nivel alto de formalidad. Imágenes y gráficos adecuados.	Estructura adecuada pero no sigue algún criterio de presentación exigido. Nivel alto de formalidad. Imágenes y gráficos relativamente adecuados.	No sigue más de un criterio sobre las normas de presentación. Nivel bajo de formalidad. Faltan gráficos o imágenes, o son inadecuados.	No sigue la estructura según los criterios establecidos. Faltan gráficos o imágenes explicativas del contenido.
Documentación	15	Bibliografía adecuada y actualizada.	Bibliografía adecuada.	Poca actualización o fuentes relativamente inadecuadas.	Bibliografía inadecuada o sólo consulta páginas de internet.
Comprensión e integración de los conceptos. Calidad textual.	40	Identifica los conceptos clave y profundiza en su desarrollo. Relaciona e integra la información adecuada y coherentemente.	Identifica los conceptos clave, pero alguno de los aspectos del contenido es insuficiente. La información es coherente.	Comprensión incompleta de los conceptos. Se repite el contenido y la información no está del todo relacionada e integrada.	Se limita a describir o informar pobremente sin haber integrado la información.
Defensa oral	20	Buena presentación de contenido e imágenes. Capacidad de síntesis para ajustarse al tiempo. Demuestra conocer el trabajo. Sabe contestar las preguntas.	Capacidad de síntesis para ajustarse al tiempo, pero faltan imágenes o datos que apoyen las explicaciones. Conoce el tema y responde a las preguntas.	No se ajusta al tiempo o no demuestra conocimiento completo de los conceptos. Falta capacidad para resolver las preguntas formuladas.	Conoce ligeramente el tema y omite partes fundamentales de los conceptos. No es capaz de resolver las preguntas del debate.
Trabajo en equipo	10	Demuestra capacidad para adaptar su trabajo al equipo. El trabajo es coherente sin destacar ninguna de las partes.	Aunque trabajan en equipo, el trabajo manifiesta poca cohesión entre sus partes.	Manifiestan descontento por el trabajo en grupo, aunque intentan solucionar los problemas.	Manifiestan descontento, el grupo no se integra y no lo intenta.
Valoración crítica	5	Manifiesta responsabilidad en la adquisición del conocimiento. Extrae conclusiones de la realización del trabajo en grupo y de los logros de aprendizaje. Reconoce las dificultades y sabe solucionar problemas.	Manifiesta responsabilidad en la adquisición del conocimiento. Las conclusiones de la realización del trabajo en grupo son irrelevantes. Reconoce las dificultades y sabe solucionar problemas.	No manifiesta responsabilidad en la adquisición del conocimiento. No extrae conclusiones del trabajo ni sobre sus logros de aprendizaje. Reconoce las dificultades, pero no sabe solucionar problemas.	Poca madurez para valorar las ventajas e inconvenientes de la realización del trabajo.

Anexo 3

Comunicación a presentar en congresos nacionales y/o internacionales.

Evaluando desde una perspectiva constructivista: hacia una participación activa del estudiante en el proceso de evaluación.

Juan Manuel Piñero López y Nieves Gómez Aguilar
Departamento de Economía Financiera y Contabilidad
Universidad de Cádiz
Contacto: juan.pinero@uca.es

RESUMEN: En la actualidad estamos asistiendo a un cambio significativo en la forma en la que se está evaluando el desempeño en las organizaciones. Muchos expertos llegan incluso a cuestionar la validez de los procedimientos de evaluación tradicionales y, de hecho, ya hay empresas que están abandonando las antiguas prácticas de evaluación por considerarlas obsoletas y lejanas a la realidad y, sobre todo, a sus necesidades actuales y a las de sus propios empleados. La universidad no puede quedar al margen de esta realidad. Por ello, el objetivo general que se plantea para este proyecto de innovación consiste en propiciar la participación activa del estudiante en el proceso de evaluación, a través del desarrollo de un modelo de evaluación del trabajo en grupo que sirva como base para la evaluación de las asignaturas implicadas en el mismo y que contemple, convenientemente ponderados, aspectos como la adquisición de las competencias específicas de las asignaturas y de competencias transversales relacionadas con la gestión del cambio y de conflictos, el trabajo colaborativo o la creatividad, así como la propia evaluación aportada por los integrantes del grupo acerca del funcionamiento interno del mismo y su nivel de percepción de la adquisición de las competencias de las asignaturas. La idea fundamental sobre la que se basa este proyecto es que a medida que el docente promueva en sus estudiantes una mayor participación en el control de su proceso de aprendizaje, éstos se convertirán en agentes activos y constructores de sus aprendizajes y, lo más importante, aprenderán a aprender.

PALABRAS CLAVE: proyecto, innovación, mejora, docente, evaluación entre iguales, autoevaluación, perspectiva constructivista, participación del estudiante en la evaluación.

INTRODUCCIÓN.

En la actualidad estamos asistiendo a un cambio significativo en la forma en la que se está evaluando el desempeño en las organizaciones. Muchos expertos llegan incluso a cuestionar la validez de los procedimientos de evaluación tradicionales y, de hecho, ya hay empresas que están abandonando las antiguas prácticas de evaluación por considerarlas obsoletas y lejanas a la realidad y, sobre todo, a sus necesidades actuales y a las de sus propios empleados.

En la universidad, las diferentes medidas adoptadas como consecuencia de la pandemia por COVID-19 nos han obligado a adaptar, no sólo nuestras metodologías docentes, sino también nuestros sistemas de evaluación, de manera que podamos aplicarlos de manera eficaz a un entorno de docencia no presencial que garantice el correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Definir un buen sistema de evaluación on-line no debe consistir únicamente en el diseño de un procedimiento seguro que permita el poder realizar un examen con garantías, de manera que se impidan comportamientos poco éticos por parte de los estudiantes. Desde nuestro punto de vista esta situación debe conllevar un cambio en el sistema de evaluación orientándolo al trabajo colaborativo por

parte de los estudiantes, de manera que pueda asegurar la aprehensión por parte de los mismos de las competencias establecidas para la asignatura y garantice el logro de los objetivos de aprendizaje.

El trabajo colaborativo en grupos de estudiantes surge en este entorno como una herramienta con un tremendo potencial que debe ser examinado con detenimiento. ¿Evaluación o evolución? Creemos que esta es la cuestión. Valorar la evolución de un equipo de trabajo supone una retroalimentación continua y el abandono de los períodos tradicionales de evaluación, activando un feedback continuo después de cada proyecto o de terminar una actividad o tarea específica.

Al mismo tiempo, estamos asistiendo a una transformación de la forma de trabajar, la administración del talento humano, las competencias requeridas, la cultura, los valores, etc. Y en este entorno de cambio continuo y trepidante, saber qué, cómo y para qué evaluar a un equipo se convierte en una tarea necesaria y urgente.

En el ámbito de nuestras asignaturas, Contabilidad y Auditoría, esta transformación se hace especialmente más importante dado que en la mayor parte de los departamentos de Contabilidad y Auditoría el trabajo en equipo es una medida de obligado cumplimiento. En efecto, las normas de

control interno de las empresas exigen que la segregación de funciones sea un aspecto a considerar en el reparto de tareas a realizar en el departamento con responsabilidades en la elaboración de la información financiera. Es decir, la persona que realiza la operación o transacción no puede ser la misma que la que la autoriza o la registra en los libros contables. En relación con la Auditoría, se exige que el auditor cuente con un equipo suficiente para que puedan distribuirse las labores de supervisión y control de calidad que cada encargo de auditoría exige. De esta forma, tanto el futuro profesional de la Contabilidad como el de la Auditoría deberán desarrollar la competencia de trabajo en equipo para poder desempeñar una actividad profesional adecuada.

Hasta ahora, numerosas asignaturas de nuestro ámbito de conocimiento utilizan el trabajo en equipo como medio de evaluación de la adquisición de contenidos realizada por los estudiantes. La cuestión es si la evaluación tiene en consideración solo el contenido final del trabajo o también, como debería de ser, el proceso por el cual un grupo de estudiantes se convierte en equipo consiguiendo así que el resultado de su trabajo en equipo sea mayor que la suma de sus aportaciones individuales. Pero obviamente, para que el proceso sea evaluable es necesario reflejarlo en los criterios de evaluación, teniendo en cuenta que la mayor parte del desempeño del equipo es inobservable por el profesor, pero sí por sus propios integrantes, lo que abre distintas perspectivas en el proceso evaluador. Es decir, no solo debemos obtener la percepción del profesor, sino también de cada participante.

A nuestro parecer, existen una serie de cuestiones claves que deben incorporarse en cualquier modelo de evaluación de un equipo de trabajo:

- La gestión del cambio, es decir, cómo enfoca el equipo y cada uno de sus miembros las nuevas situaciones no planificadas y cómo gestionan los nuevos planes de acción.
- La renuncia a los intereses particulares por sacar adelante el trabajo del grupo.
- La manera que tiene el grupo de comunicarse y su efectividad.
- El grado de seguridad de los miembros del grupo a la hora de exponer sus opiniones cuando deben resolverse problemas.
- La gestión de los conflictos, es decir, valorar si el equipo es capaz de tratarse con respeto e incluso alcanzar sus objetivos cuando surge una crisis interna.
- La cooperación o, con otras palabras, si el compromiso de los miembros del equipo trasciende más allá de su propia responsabilidad colaborando con aquellos que más lo necesitan.
- La coordinación, de manera que el equipo sepa lo que hacer cuando algo falla.
- La creatividad, o la capacidad de que los miembros del equipo sean capaces de proponer nuevas formas de hacer las cosas para conseguir los objetivos marcados.

Para poder incorporar todos estos aspectos en un modelo de evaluación correcto es necesario estar inmerso en el quehacer cotidiano del grupo y eso es algo que se escapa al profesorado cuando emplean el trabajo en grupo como mecanismo de evaluación. Creemos que la evaluación final no debe centrarse sólo en la adquisición de las competencias específicas de cada asignatura sino también en este otro tipo de competencias transversales.

Para ello, es fundamental poder disponer de la opinión de los miembros del grupo al respecto y dar a esta opinión el papel que se merece en el proceso de evaluación final. Del mismo modo, nos interesa no sólo la evaluación que cada miembro del grupo haga del resto de compañeros sino también su propia autoevaluación, de manera que podamos tener una mayor riqueza a la hora de comparar el desempeño que cada partícipe haya tenido en el seno del equipo.

El objetivo general de este proyecto de innovación consiste en propiciar la participación activa del estudiante en el proceso de evaluación, a través del desarrollo de un modelo de evaluación del trabajo en grupo que sirva como base para la evaluación de las asignaturas implicadas en el proyecto y que contemple, convenientemente ponderados, los siguientes aspectos:

- La adquisición de las competencias específicas de las asignaturas.
- La adquisición de competencias transversales relacionadas con la gestión del cambio y de conflictos, el trabajo colaborativo o la creatividad.
- La propia evaluación aportada por los integrantes del grupo acerca del funcionamiento interno del mismo y su nivel de adquisición de las competencias de las asignaturas.

La idea fundamental que sirve de fundamento a este proyecto es que a medida que el docente promueva en sus estudiantes una mayor participación en el control de su proceso de aprendizaje, éstos se

convertirán en agentes activos y constructores de sus aprendizajes y, lo más importante, aprenderán a aprender.

LA PARTICIPACIÓN DEL ESTUDIANTE EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN.

En un sentido amplio, evaluar desde una perspectiva constructivista implica llevar a cabo una reflexión profunda sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que se dé cabida a la evaluación como una parte fundamental de dicho proceso, enfatizando en el papel pedagógico de la evaluación y empleándolo como un mecanismo para que los estudiantes aprendan de forma significativa. Esto es lo que se conoce en la literatura como evaluación orientada al aprendizaje o *learning-oriented assessment*, concepto que se atribuye inicialmente a Carless (2003) y que es reivindicado por autores como Boud y Falchikov (2006), Keppell et al. (2006), Bloxham y Boyd (2007) o Padilla y Gil (2008). En un contexto virtual, Rodríguez Gómez et al. (2009) hablan de e-evaluación orientada al e-aprendizaje.

Esta nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva el implicar de un modo u otro a los estudiantes en el proceso de evaluación. De hecho, cada vez son más las investigaciones que evidencian que la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación mejora su nivel de implicación y, sobre todo, su motivación (Brakke y Brown, 2002 o Ibarra y Rodríguez, 2003). Del mismo modo, Dochy, Sergers y Sluijsmans (1999) señalan que la implicación de los estudiantes en estas tareas es fundamental para que puedan aplicar y transferir el conocimiento que han adquirido de manera adecuada.

No cabe duda que compartir las tareas de evaluación entre los profesores y los estudiantes es una estrategia que ayuda a tomar decisiones importantes distribuyendo la responsabilidad entre los dos agentes implicados, lo que puede llevar a una percepción de mayor justicia entre el estudiantado y, sobre todo, a una mejor comprensión de la calificación final otorgada a cada uno de los estudiantes. De hecho, la participación de los dos agentes educativos permite poner en práctica estrategias de evaluación compartida como la autoevaluación y coevaluación o evaluación entre iguales que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ibarra y Rodríguez, 2003).

Ahora bien, de acuerdo con Álvarez (2008), la evaluación orientada al aprendizaje se asienta en tres elementos fundamentales:

- Plantear las actividades de evaluación como tareas de aprendizaje.
- Involucrar a los estudiantes en la evaluación.
- Ofrecer los resultados de la evaluación a modo de feedback (retroalimentación), siendo éste un aspecto clave para desarrollar la evaluación compartida.

En esta línea, Falchikov y Goldfinch (2000) evidencian a través de un estudio metaanalítico que la evaluación entre iguales se puede utilizar con éxito en cualquier disciplina, área y nivel. No obstante, y tal y como sugiere Bretones (2008), para plantear y ejecutar con éxito en el aula experiencias de evaluación entre iguales, la metodología docente debe ser flexible y estar abierta a la colaboración y la participación de los estudiantes.

De acuerdo con Keppell et al. (2006), la evaluación orientada al aprendizaje centra su atención en el uso de estrategias de evaluación que promueven y maximizan las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, en contraposición a la certificación o validación de los conocimientos a través de la tradicional evaluación sumativa. De esta manera, la evaluación se contempla como un proceso interrelacionado con el aprendizaje que posibilita el desarrollo de competencias de suma importancia tanto en el ámbito académico como en el futuro profesional de los estudiantes. De hecho, Boud y Falchikov (2006) sostienen que esta metodología contribuye positivamente al desarrollo del conocimiento y a una mejor disposición del aprendizaje *más allá de los contextos académicos*.

La implicación del estudiante en los procesos de evaluación se convierte, de este modo, en una poderosa herramienta que no sólo va a permitir desarrollar importantes competencias en el alumnado, sino que también va a posibilitar la mejora en su nivel de implicación y motivación y va a convertir al estudiante en el protagonista de su propio proceso de evaluación. De acuerdo con Prins et al. (2005), este tipo de evaluación es una de las formas más efectivas para promover la colaboración y cooperación entre los estudiantes fomentando e incrementando no sólo su intencionalidad formativa (Falchikov, 1995 y Falchikov y Goldfinch, 2000), sino también el diálogo y la interacción con otros compañeros e incluso con el profesorado (Elwood y Klenowski, 2002).

De acuerdo con la literatura existente¹, la evaluación entre iguales se divide en tres categorías diferentes²:

- Evaluación intragrupo. Basada en la evaluación dentro de los grupos de trabajo. Cada participante o grupo valora el trabajo realizado por sus compañeros de forma individual o colectiva durante un proyecto común.
- Evaluación intergrupo. La evaluación se realiza entre grupos. De forma individual o por grupos, se valora el trabajo realizado por los distintos grupos.
- Evaluación individual. En esta última categoría, los estudiantes evalúan el proceso o producto del aprendizaje individual de sus iguales.

Tal y como se comentará más adelante, en este trabajo, que representa una experiencia inicial, no se considera, de momento, la evaluación intergrupo.

BENEFICIOS Y DIFICULTADES DE LA EVALUACIÓN ENTRE IGUALES.

Existe una amplia evidencia en la literatura especializada acerca de los beneficios que conlleva la evaluación entre iguales³. No obstante, en este trabajo queremos enfatizar las dificultades con las que nos hemos encontrado a la hora de implementar la experiencia en las asignaturas involucradas en nuestro proyecto.

Como punto de partida, Fallows y Chandramohan (2001) ponen de manifiesto tres tipos de dificultades a la hora de poner en práctica modelos de evaluación entre iguales:

- Conceptuales. Es necesario asegurar un cierto equilibrio entre la evaluación realizada por el tutor y la realizada por los estudiantes, ya que la del primero suele centrarse más en la calidad académica del trabajo realizado, mientras que los estudiantes priman y valoran más el esfuerzo realizado para llevarlo a cabo. Según señalan los autores, esto sólo se consigue cuando existe coherencia entre la metodología de enseñanza del tutor y las expectativas de aprendizaje de los estudiantes.

- Institucionales. Tanto los recursos con los que cuentan las instituciones como las normas establecidas para la evaluación pueden condicionar la aplicación de metodologías de evaluación orientadas al aprendizaje.
- Relaciones entre los participantes. La realización de la autoevaluación o la evaluación entre compañeros supone un cambio conceptual importante que rompe la concepción tradicional de la evaluación educativa, al promover cambios en los papeles y responsabilidades de los estudiantes y tutores. Estos cambios pueden no ser aceptados de manera natural y contar con reticencias tanto entre los docentes como en los estudiantes, lo que dificultaría la adopción de este tipo de metodologías.

A pesar de que en nuestro proyecto no nos hemos visto afectados por dificultades institucionales graves, sí que queremos poner de manifiesto dos dificultades que, de manera particular, nos han afectado y a las que hemos tenido que hacer frente.

La primera tiene que ver con el grado de confianza con la evaluación final obtenida. En este sentido, deben destacarse dos vertientes distintas:

- Por un lado, el grado de coincidencia entre las evaluaciones realizadas por los propios estudiantes sobre el trabajo realizado, si bien hemos de señalar que sólo en casos muy puntuales, se han detectado divergencias graves.
- Por otro, el grado de coincidencia entre la evaluación de los estudiantes y la realizada por el docente. Tal y como se comentará más adelante, en este aspecto sí que hemos detectado, en algunos casos, divergencias importantes.

Esta primera dificultad ya ha sido evidenciada y analizada en trabajos como los de Topping (1998), Falchikov y Goldinch (2000), Brew (2003), Bretones (2008) o Marín García (2009), si bien, en la mayoría de los casos evidencian que existe una correlación positiva y significativa entre las puntuaciones de los estudiantes, las del docente y las calificaciones finales. El reducido tamaño de la muestra de nuestro

¹ Sivan (2000) diferencia dos tipos de evaluación entre iguales: intragrupo e intergrupo. Esta categorización es también asumida por Prins et al. (2005), quienes incluyen, además, un tercer nivel: evaluación individual en la que los estudiantes valoran a otros estudiantes.

² Véase a este respecto Ibarra et al (2012).

³ Sólo por citar algunos trabajos, pueden consultarse: Anderson y Freiberg (1995), Brew (2003), Gatfield (1999), Falchikov (2001), Hanrahan e Isaacs (2001), Ibarra et al. (2012), Jaques (1991), Liu y Carless (2006), Prins et al. (2005), Sambell y McDowell (1998), Segers y Dochy (2001), Sivan (2000), Sluijmans et al (2002), Stefani (1994), Wen y Tsai (2006),

estudio no nos permite, no obstante, obtener conclusiones definitivas en este aspecto. En cualquier caso, también existen trabajos como el de Pond et al. (1995) que explican que algunos de los motivos de las discrepancias entre las puntuaciones (como algunas de las que hemos encontrado en nuestro proyecto) pueden venir explicadas por la sobrevaloración por relaciones de amistad, falta de diferenciación dentro del grupo, personas que dominan en el grupo y que incrementan su puntuación y personas que fallan en la contribución al grupo y que se benefician del trabajo de los demás. Sea como fuere, de cara a controlar estos posibles efectos adversos, se decidió introducir un mecanismo corrector para detectar y, en su caso, corregir en la medida de lo posible las discrepancias significativas encontradas. Este mecanismo se explica más adelante en el análisis realizado del proyecto.

Una segunda dificultad tiene que ver con la ponderación que en la calificación final tienen las evaluaciones de los estudiantes. Si bien existen trabajos (véase, por ejemplo, Brown y Glasner, 2003) que abogan por dar mayor responsabilidad a los estudiantes llegando a considerar exclusivamente sus evaluaciones para establecer la calificación final, otros como Fallows y Chandramohan (2001) abogan por favorecer el debate y la negociación, llegando a un consenso de asignar un 75% del peso total a la valoración del profesor, un 15% a la ofrecida por los compañeros y un 10% a la dada por el propio

estudiante. Tal y como se explicará con posterioridad, en el proyecto se ha optado por una postura en la que la evaluación de los estudiantes complementará a la de los docentes teniendo un peso de aproximadamente un 10% sobre la calificación final obtenida en la asignatura.

EL PROYECTO DE INNOVACIÓN.

El proyecto de innovación que se ha planteado persigue como objetivo fundamental implicar de un modo u otro a los estudiantes en el proceso de evaluación, de manera que compartan las tareas de evaluación con el profesorado. Es evidente que este cambio de estrategia obliga a plantear las actividades de evaluación como una tarea más de aprendizaje del alumnado, de manera que el estudiante obtenga una mejor comprensión de la calificación final otorgada en la asignatura. Con ello se persigue fundamentalmente mejorar su nivel de implicación en la asignatura, su motivación y, en cierta medida, favorecer la transparencia de manera que perciban una mayor sensación de justicia en las calificaciones otorgadas, reduciendo en la medida de lo posible, la subjetividad que siempre rodea al proceso evaluativo.

El proyecto se ha planteado en dos asignaturas optativas de dos grados diferentes impartidos en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Cádiz. Los datos de estas asignaturas se ofrecen en la tabla 1.

Tabla 1. Asignaturas implicadas en el proyecto de innovación docente.

Asignaturas	Contabilidad Financiera y Fiscalidad	International Accounting and Auditing
Grado	Finanzas y Contabilidad	Administración y Dirección de Empresas
Mención	Fiscalidad	Negocios Internacionales
Curso	3º	2º
Créditos ECTS	6	6
Carácter	Optativa	Optativa
Estudiantes matriculados	23	25
Estudiantes implicados en el proyecto	15	21

Con respecto al número de estudiantes implicados en el proyecto que aparecen en la tabla 1, deben hacerse las siguientes precisiones:

- Asignatura de International Accounting and Auditing. De los 25 estudiantes matriculados, 4 anularon matrícula o sencillamente no asistieron a clase, por lo que se involucró en esta experiencia a todos

los estudiantes que siguieron la asignatura con regularidad.

- Contabilidad Financiera y Fiscalidad. De los 23 estudiantes matriculados, 6 no cursaron finalmente la asignatura y hubo dos alumnos adicionales que eran estudiantes con requerimientos especiales para los que el servicio de atención pedagógica de la UCA nos recomendó que no les hiciéramos

participar en actividades grupales y realizáramos con ellos otro tipo de tareas más acordes a su diversidad funcional y cognitiva y, evidentemente, así lo hicimos.

En consecuencia, el número total de estudiantes a los que abarca el proyecto fue de 36, número que nos parecía razonable para ser una primera

experiencia piloto, si bien, somos conscientes que los resultados obtenidos son difíciles de extrapolar con una muestra tan reducida.

Para llevar a cabo el proyecto, se establecieron cinco objetivos para los que se diseñaron una serie de actividades que garantizaran su consecución. Estos objetivos y actividades se recogen en la tabla 2.

Tabla 2. Objetivos específicos del proyecto de innovación docente y actividades a desarrollar.

Objetivo 1:	Implantación de un sistema de evaluación en las asignaturas implicadas que reste peso al examen final primando actividades basadas en el aprendizaje colaborativo.
Actividades:	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Revisión de los sistemas de evaluación de las distintas asignaturas implicadas en el proyecto (Contabilidad Financiera y Fiscalidad, del Grado en Finanzas y Contabilidad, e International Accounting and Auditing, del Grado en Administración y Dirección de Empresas) en el curso 20-21, analizando las posibilidades para su modificación, adaptándolos para dar cabida a la participación de los estudiantes en el curso 21-22.</i> 2. <i>Análisis de la literatura sobre los mecanismos de evaluación más adecuados para evaluar las competencias establecidas en cada una de las asignaturas, así como los resultados de aprendizaje, estudiando la posibilidad de involucrar a los estudiantes en los mismos.</i> 3. <i>Elaboración, en la medida de las posibilidades detectadas en el análisis de los dos puntos anteriores, de nuevos sistemas de evaluación en los que el examen final pierda la preponderancia que tradicionalmente ha tenido, primando otro tipo de actividades basadas en el trabajo colaborativo de grupos de estudiantes, mucho más adecuada para valorar competencias.</i>
Objetivo 2:	Incorporación de la evaluación como una tarea de aprendizaje: participación activa del estudiante en el proceso de evaluación.
Actividades:	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Inclusión en los sistemas a los que se refiere el punto anterior, de los mecanismos necesarios para que los estudiantes asuman un rol activo en la evaluación.</i> 2. <i>Diseño de un proceso de autoevaluación que refleje la valoración que cada estudiante tiene del propio trabajo desarrollado en las asignaturas y en el seno de los grupos de trabajo que se establezcan, así como de su grado de consecución de las competencias de las asignaturas.</i> 3. <i>Diseño de un proceso de evaluación entre iguales que permita a los estudiantes poner de manifiesto sus apreciaciones acerca de la contribución de sus compañeros durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como su valoración acerca de una serie de cuestiones clave en la valoración del desempeño de los grupos de trabajo: gestión del cambio y de conflictos, coordinación, liderazgo, cooperación, creatividad, etc. Esta evaluación complementará a la del docente y tendrá un peso significativo en la evaluación final.</i>
Objetivo 3:	Desarrollo de rúbricas para los procesos de autoevaluación y evaluación entre iguales
	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Revisión de la literatura más relevante sobre el tema.</i> 2. <i>Desarrollo y puesta a disposición de los estudiantes de rúbricas que les faciliten su proceso de autoevaluación y de evaluación entre iguales.</i>
Objetivo 4:	Desarrollo de rúbricas para los procesos de evaluación de competencias por parte del profesorado.
	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Revisión de la literatura más relevante sobre el tema.</i> 2. <i>Desarrollo de las rúbricas para el profesorado, que se darán a conocer a los estudiantes, de manera que conozcan qué es lo que se espera de ellos y sepan cuáles son los factores que van a afectar a su evaluación final.</i>
Objetivo 5:	Obtención de feedback de los estudiantes sobre el proceso de evaluación y de sus opiniones sobre su participación en dicho proceso.
	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Realización de encuestas y, en su caso, entrevistas personales, a los estudiantes para recabar su opinión sobre el sistema de evaluación, las deficiencias y problemas que han detectado y sus fortalezas.</i> 2. <i>Análisis estadístico de los resultados obtenidos en las encuestas.</i> 3. <i>Comparación de los indicadores de rendimiento de las asignaturas con los correspondientes a cursos anteriores.</i>

Al margen de estos objetivos, en conversaciones mantenidas en el seno del equipo docente surgió una cuestión que creíamos que era interesante investigar, y era la de si el proceso de evaluación entre iguales se desarrollaba igual cuando los grupos de trabajo eran libremente elegidos por los estudiantes o si, por el contrario, eran los docentes los que determinaban los integrantes de cada uno de ellos. En consecuencia, se decidió desarrollar el proyecto, pero aplicando este matiz. Así se decidió que en la asignatura de Contabilidad Financiera y Fiscalidad se iba a dejar libertad a los estudiantes para que eligieran a los miembros de cada grupo, mientras que en la de International Accounting and Auditing serían los docentes los que confeccionarían los grupos de trabajo. De este modo, podrían compararse los resultados obtenidos y analizar si pueden existir diferencias significativas provocadas por este hecho.

DESARROLLO DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN.

- *Modificación de los sistemas de evaluación de las asignaturas.*

La literatura revisada pone de manifiesto que la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje es un elemento clave en el transcurso de su formación. Autores como Dochy, Serger y Sluijsmans (1999) sostienen que los procesos de evaluación también deben considerarse como otro aspecto importante a tener en cuenta para que los estudiantes puedan aplicar y transferir el conocimiento de una forma adecuada; de hecho, estudios como el de Brakke y Brown (2002) o Ibarra y Rodríguez (2003) ponen de manifiesto que la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación mejora su nivel de implicación y motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como sostienen Delgado et al. (2016), "Si se plantea la necesidad de que los estudiantes desarrollen su capacidad de autonomía, confianza en sí mismos, trabajo en equipo o aprender a aprender, es preciso considerar la evaluación desde posiciones críticas (Reynolds y Trehan, 2000), que faciliten, favorezcan y constituyan un factor de aprendizaje para el desarrollo de estas competencias en los alumnos".

Dado que el proyecto de innovación abarca a dos asignaturas diferentes, el análisis de los sistemas de evaluación se ha desarrollado de manera particular para cada uno de ellos.

- Contabilidad Financiera y Fiscalidad. La memoria de este título prevé para asignaturas de cursos superiores a primero,

una horquilla que permite que el peso del examen final se sitúe entre un 20 y un 80% de la nota final. El análisis de las competencias a evaluar en esta asignatura y una revisión de la literatura existente sobre este tema ponen de manifiesto que existen otras alternativas más apropiadas que el examen final para evaluarlas. Por ello se decidió reducir el peso del examen final a sólo un 30%, planificándose dos actividades adicionales para la evaluación final:

- Una actividad grupal, que tendría un peso de un 50% en la evaluación final.
- Una actividad individual de defensa de la actividad grupal realizada, con un peso del 20% sobre la nota final.

Como este año se trataba de una actividad piloto, se decidió restringir la evaluación entre iguales a la actividad grupal, tal y como se explicará más adelante.

- International Accounting and Auditing (2º curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas). Al igual que en el caso anterior, la memoria de este título prevé para asignaturas de cursos superiores a primero, una horquilla que permite que el peso del examen final se sitúe entre un 20 y un 80% de la nota final. Al igual que antes, el análisis de las competencias a evaluar en esta asignatura y una revisión de la literatura existente sobre este tema ponen de manifiesto que existen otras alternativas más apropiadas que el examen final para evaluarlas. Por ello se decidió reducir el peso del examen final a un 35%, planificándose actividades adicionales de tipo grupal para la evaluación final con un peso del 65%. Al igual que para el caso anterior, se decidió restringir la evaluación entre iguales a la actividad grupal, tal y como se explicará más adelante.

- *Involucrando al estudiante en las tareas de evaluación.*

La evaluación de competencias como la capacidad de trabajar en grupo, la habilidad para analizar y buscar información proveniente de diversas fuentes para la resolución de problemas o la capacidad de aprendizaje autónomo requiere del desarrollo de actividades diferentes a un examen final. En este sentido, la implicación del estudiante en los procesos de evaluación permite no sólo comprobar la obtención de resultados y calificarlos con una nota,

sino también poder valorar el proceso que ha seguido el estudiante a lo largo de su aprendizaje (Villardón, 2006). Compartir el trabajo de la evaluación entre el profesorado y los estudiantes, es una de las estrategias que favorecen la corresponsabilidad en el proceso de toma de decisiones que supone la evaluación (Delgado et al., 2016) y favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ibarra y Rodríguez, 2003).

Adicionalmente, la evaluación compartida entre el profesorado y los estudiantes integra, de acuerdo con Hall (1995), tres objetivos que se solapan y se complementan:

- Permite orientar al estudiante en el rol del docente, visto que en la coevaluación ocurre un cambio de rol al compartir la función de evaluar, atribuida tradicionalmente al docente.
- Al instruir al estudiante, en relación con las peculiaridades del proceso de evaluación, contribuye al desarrollo de habilidades en este sentido.
- Sobre la base de los anteriores logros, el estudiante puede realizar por sí mismo la evaluación de los resultados de aprendizaje-autoevaluarse.

Sea como fuere, implicar al estudiantado en el proceso de evaluación requiere también, desde un punto de vista práctico, poner a su disposición herramientas eficaces, pero a la vez sencillas de aplicar, de manera que no supongan una carga de trabajo excesiva o supongan la necesidad de aplicar criterios subjetivos.

Para desarrollar las actividades previstas se ha diseñado un proceso en el que se pide a los estudiantes que asuman un rol activo en la evaluación y en el que tendrán que reflejar no sólo el propio trabajo desarrollado en las asignaturas y en el seno de los grupos de trabajo que se establezcan, sino también sus apreciaciones acerca de la contribución de sus compañeros durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, se les va a requerir su valoración acerca de una serie de cuestiones clave en la labor desempeñada en el seno de los grupos de trabajo: gestión del cambio y de conflictos, coordinación, liderazgo, cooperación, creatividad, etc. La evaluación así obtenida complementará a la de los docentes teniendo un peso de aproximadamente un 20% sobre la nota final del trabajo y un 10% sobre la calificación final obtenida en la asignatura.

En este sentido, debe precisarse lo siguiente:

- Cada trabajo presentado recibe una

calificación por parte del profesor.

- Adicionalmente, se obtiene una calificación media del trabajo considerando la autoevaluación que cada estudiante hace del producto final entregado y la evaluación realizada por sus compañeros. Esta calificación se obtiene en una escala de 1 a 10.
- Finalmente se calcula una nota ajustada del trabajo tal y como se explicará más adelante. Esta calificación ajustada es la que se toma en la nota final asignándole una ponderación del 5% o del 6,5% dependiendo de la asignatura, en detrimento de la calificación otorgada por el profesor, que pasa a ser del 45%, para el caso de Contabilidad Financiera y Fiscalidad, y del 58,5%, para el caso de International Accounting and Auditing.

Con respecto a la nota final ajustada, se determina siguiendo los siguientes pasos:

- En primer lugar, se determina la desviación típica entre la nota asignada por el profesorado al trabajo y la asignada por los componentes del grupo de trabajo.
- A continuación se determina el valor promedio de estas desviaciones.

Una vez obtenido este promedio la nota del grupo se modifica de la siguiente manera:

- Si la desviación típica no excede de la media de las desviaciones, la nota del grupo se toma tal cual y sin corrección alguna.
- Si la desviación típica excede de la media de las desviaciones, la nota del grupo de trabajo se corrige aplicando la siguiente fórmula:

$$\text{Nueva nota} = \text{Nota media de los componentes del grupo} \times (100 - \text{Desviación típica} \times 10) / 100$$

De esta manera se controlaría un “exceso de optimismo” por parte de los grupos a la hora de autoevaluarse y evaluar el trabajo de sus compañeros.

o *La rúbrica como herramienta para la evaluación.*

Tal y como se ha señalado, para implicar al estudiantado en el proceso de evaluación es necesario poner a su disposición herramientas eficaces, pero a la vez sencillas de aplicar. En este sentido, en el contexto de evaluación entre iguales, las rúbricas se han mostrado como una herramienta eficaz, tanto para el docente como para los estudiantes. De acuerdo (Vera, 2008), las rúbricas pueden definirse como herramientas de medición, en las cuales se establecen criterios por niveles

mediante la disposición de escalas que permiten determinar la calidad de la ejecución de los estudiantes en unas tareas específicas. Su utilización permite que el alumno pueda ser evaluado de forma objetiva, convirtiéndole en protagonista de su propio aprendizaje y evaluación. Al mismo tiempo, posibilitan al docente la exposición previa de los criterios que utilizará para la evaluación.

Por ello, y como sostiene Merino (2011), la rúbrica puede considerarse como una herramienta de evaluación formativa que se convierte en parte integral del proceso de aprendizaje que ofrece una visión tanto cuantitativa (cuánto está aprendiendo el estudiante) como cualitativa, es decir, cómo está aprendiendo el estudiante.

En función de esta revisión de la literatura, el profesorado implicado en este proyecto de innovación decidió elaborar una rúbrica en la que el estudiante tendría que evaluar su propio trabajo y el trabajo de sus compañeros en las actividades grupales planteadas en cada una de las asignaturas.

La rúbrica desarrollada se ofrece en la tabla 3 y contempla tanto la autoevaluación del trabajo realizado por el estudiante en el seno del grupo, como la evaluación del trabajo realizado por sus compañeros. Concretamente se le pide que evalúe los siguientes aspectos:

- Asistencia con regularidad y puntualidad a las reuniones.
- Contribución a las discusiones del grupo.
- Realización a tiempo de las tareas planteadas.
- Preparación del trabajo con un cierto nivel de calidad.
- Demostrar una actitud de cooperación y apoyo.
- Contribuir significativamente al éxito del proyecto.

Del mismo modo, se les pedía que asignaran un total de 100 puntos porcentuales entre los miembros de su equipo, incluyéndose ellos mismos, con porcentajes más altos para aquellos miembros que hubieran contribuido más y que indicaran si les gustaría volver a trabajar con cada uno de sus compañeros/as.

Adicionalmente se les plantaron tres preguntas adicionales para hacer un análisis cualitativo más exhaustivo:

- ¿Ha trabajado el grupo de manera eficaz?
- ¿Los comportamientos de alguno de los miembros de su equipo fueron especialmente valiosos o perjudiciales para

el equipo? Explique cuáles.

- ¿Qué aprendiste de este proyecto sobre el trabajo en grupo que llevarás a tu próxima experiencia de grupo?

En el contexto en el que se plantea este proyecto, las rúbricas de evaluación (Dodge 1997; Villalustre y del Moral, 2010) se convierten en una herramienta eficaz tanto para el estudiante como para el profesor. Por ello, tras la revisión de la literatura, se procedió a la elaboración de una rúbrica para el profesor que sirviera de guía para la evaluación del trabajo en grupo desarrollado por los estudiantes. Esta rúbrica se recoge en la tabla 4.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

○ Breve descripción de la muestra.

Como se ha comentado con anterioridad, el proyecto de innovación se ha llevado a cabo en dos asignaturas de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UCA de dos grados diferentes. Concretamente las asignaturas de Contabilidad Financiera y Fiscalidad (CFF en adelante) e International Accounting and Auditing (IAA en adelante). En la primera han participado un total de 15 estudiantes en el proyecto, todos pertenecientes a la UCA, mientras que en la segunda se implicaron 19, de los que 6 pertenecían a la UCA y los 13 restantes eran estudiantes ERASMUS que provenían de diez países distintos. Como también se ha señalado, la forma de constituir los grupos de trabajo también ha sido diferente y así, en CFF, se dejó libertad a los estudiantes para que formasen los grupos (con un máximo de tres personas), mientras que en IAA fueron los docentes los que determinaron la composición de los mismos (también con un máximo de tres personas). El motivo de esta decisión fue doble:

- Por un lado, y dado que la asignatura de IAA está incluida en una mención del grado que se imparte totalmente en inglés, se quiso evitar, en la medida de lo posible, que en los grupos de trabajo coincidieran estudiantes de la misma nacionalidad, como mecanismo para favorecer el uso del inglés como lengua de comunicación entre los miembros.
- Por otro, queríamos comprobar si la evaluación del estudiante difiere sustancialmente cuando debe valorar a compañeros con los que no les une una relación de amistad más estrecha.

Por tanto, un total de 34 estudiantes de estas dos asignaturas se involucraron finalmente en el proyecto.

Tabla 3. Rúbrica para el estudiante.

INFORME DE EVALUACIÓN SOBRE EL TRABAJO EN GRUPO

Indique el número de su grupo:

Indique sus apellidos y su nombre:

Escribe el nombre de cada uno de los miembros de tu grupo en una columna aparte. Para cada persona, indica en qué medida estás de acuerdo con la afirmación de la izquierda, utilizando una escala de 0 a 10 (0= muy en desacuerdo; 10= muy de acuerdo) DEL MENÚ DESPLEGABLE. Comienza evaluándote tú primero.

Componentes del grupo					
Membro del grupo al que se refiere la evaluación (sitúese usted en primer lugar):					
Criterios de evaluación (elija un valor de la lista desplegable para cada uno)					
Asiste a las reuniones del grupo con regularidad y llega a tiempo					
Contribuye de forma significativa a las discusiones de grupo					
Completa las tareas de grupo a tiempo					
Prepara el trabajo con calidad					
Demuestra una actitud de cooperación y apoyo					
Contribuye significativamente al éxito del proyecto					
<i>Media</i>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Por favor, asigne un total de 100 puntos porcentuales entre los miembros de su equipo, incluyéndose a sí mismo, con porcentajes más altos para aquellos miembros que hayan contribuido más. En el caso de que la contribución sea igual, los puntos deben dividirse a partes iguales entre los miembros del equipo.					
Total de los 100 puntos asignados a los miembros del grupo (por favor, asegúrese que este valor es igual a 100 puntos).					
¿Le gustaría volver a trabajar con esta persona? Omitir esta pregunta para una misma					

Comentarios sobre la dinámica del equipo:

¿Ha trabajado el grupo de manera eficaz?

¿Los comportamientos de alguno de los miembros de su equipo fueron especialmente valiosos o perjudiciales para el equipo? Explique cuáles.

¿Qué aprendiste de este proyecto sobre el trabajo en grupo que llevarás a tu próxima experiencia de grupo?

Por favor, pasa la rellenar la pestaña denominada "CUESTIONARIO POSTERIOR".

Tabla 4. Rúbrica para el profesorado.

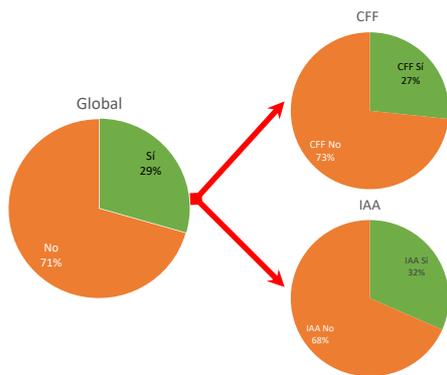
Presentación escrita	10	Estructura adecuada. Sigue los criterios de presentación exigidos. Nivel alto de formalidad. Imágenes y gráficos adecuados.	Estructura adecuada pero no sigue algún criterio de presentación exigido. Nivel alto de formalidad. Imágenes y gráficos relativamente adecuados.	No sigue más de un criterio sobre las normas de presentación. Nivel bajo de formalidad. Faltan gráficos o imágenes, o son inadecuados.	No sigue la estructura según los criterios establecidos. Faltan gráficos o imágenes explicativas del contenido.
Documentación	15	Bibliografía adecuada y actualizada.	Bibliografía adecuada.	Poca actualización o fuentes relativamente inadecuadas.	Bibliografía inadecuada o sólo consulta páginas de internet.
Comprensión e integración de los conceptos. Calidad textual.	40	Identifica los conceptos clave y profundiza en su desarrollo. Relaciona e integra la información adecuada y coherentemente.	Identifica los conceptos clave, pero alguno de los aspectos del contenido es insuficiente. La información es coherente.	Comprensión incompleta de los conceptos. Se repite el contenido y la información no está del todo relacionada e integrada.	Se limita a describir o informar pobremente sin haber integrado la información.
Defensa oral	20	Buena presentación de contenido e imágenes. Capacidad de síntesis para ajustarse al tiempo. Demuestra conocer el trabajo. Sabe contestar las preguntas.	Capacidad de síntesis para ajustarse al tiempo, pero faltan imágenes o datos que apoyen las explicaciones. Conoce el tema y responde a las preguntas.	No se ajusta al tiempo o no Demuestra conocimiento completo de los conceptos. Falta capacidad para resolver las preguntas formuladas.	Conoce ligeramente el tema y omite partes fundamentales de los conceptos. No es capaz de resolver las preguntas del debate.
Trabajo en equipo	10	Demuestra capacidad para adaptar su trabajo al equipo. El trabajo es coherente sin destacar ninguna de las partes.	Aunque trabajan en equipo, el trabajo manifiesta poca cohesión entre sus partes.	Manifiestan descontento por el trabajo en grupo, aunque intentan solucionar los problemas.	Manifiestan descontento, el grupo no se integra y no lo intenta.
Valoración crítica	5	Manifiesta responsabilidad en la adquisición del conocimiento. Extrae conclusiones de la realización del trabajo en grupo y de los logros de aprendizaje. Reconoce las dificultades y sabe solucionar problemas.	Manifiesta responsabilidad en la adquisición del conocimiento. Las conclusiones de la realización del trabajo en grupo son irrelevantes. Reconoce las dificultades y sabe solucionar problemas.	No manifiesta responsabilidad en la adquisición del conocimiento. No extrae conclusiones del trabajo ni sobre sus logros de aprendizaje. Reconoce las dificultades, pero no sabe solucionar problemas.	Poca madurez para valorar las ventajas e inconvenientes de la realización del trabajo.

○ *La percepción previa del estudiante.*

Tal y como muestra el gráfico 1, del total de estudiantes del proyecto, un 29,41% había participado previamente en alguna experiencia en la que ha tenido que evaluar a sus compañeros, si bien este porcentaje varía de una asignatura a otra pasando de un 26,67% en CFF a un 31,58% en IAA. Esta diferencia se debe a que los estudiantes Erasmus han participado mucho más que los de la UCA en este tipo de experiencias; de hecho, todos los

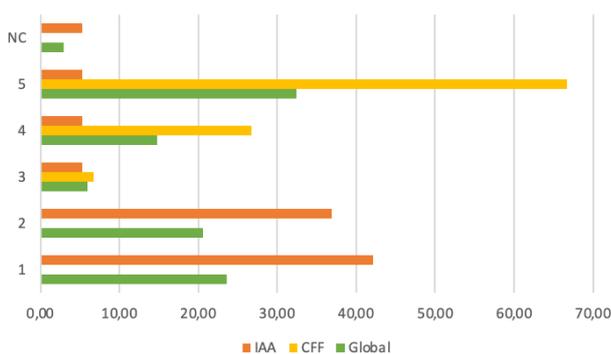
que contestaron que sí eran estudiantes Erasmus menos uno, que pertenecía a la UCA. No obstante, cuando se les pregunta acerca de si su evaluación se ha tenido en cuenta en la nota final de la asignatura, el 100% de los estudiantes de CFF señalan que sí, frente al 50% de los de IAA, lo que pone de manifiesto que, a tenor de los resultados, cuando en la UCA se les exige participar en una experiencia de evaluación, esta participación tiene consecuencias en la nota final.

Gráfico 1. Porcentaje de estudiantes que han participado en experiencias de evaluación entre iguales.



También, y con carácter previo a la experiencia, se les pidió a los estudiantes que valoraran la dificultad que creían que iba a tener esta experiencia en una escala de Likert de 1 a 5 (donde 1 significa “Muy difícil” y 5 “Nada difícil”). Un 44,12% estimaba que iba a ser una tarea difícil o muy difícil, frente al 47,06% que pensaba que iba a ser fácil o muy fácil. No obstante, y como puede apreciarse en el gráfico 2, existen diferencias significativas entre ambas asignaturas. Así, mientras que en CFF nadie pensaba que iba a ser una tarea difícil o muy difícil, este porcentaje se eleva hasta el 78,95% en IAA, lo que pone de manifiesto que, cuando el estudiante no conoce a los compañeros/as que debe evaluar, la tarea le parece más difícil porque, posiblemente, deba ser mucho más objetivo y deba esforzarse más en la aplicación de los criterios.

Gráfico 2. Percepción del grado de dificultad que entrañará la evaluación de los integrantes del grupo.



Finalmente, cuando se recaba su opinión acerca de si creen que la evaluación final de la asignatura va a ser más justa cuando la evaluación de su compañeros/as se tiene en cuenta en la misma, el 79,41% de los estudiantes sostienen que sí frente a un 17,65% que cree que no y un 2,94% que no sabe o no contesta. No obstante, y como puede apreciarse en el gráfico 3, nuevamente existen

diferencias significativas entre las asignaturas y así, mientras que en CFF el 100% cree que la evaluación final va a ser más justa cuando se tiene en cuenta la evaluación de sus iguales, este porcentaje cae hasta el 63,16% en el caso de IAA. Nuevamente, parece que las relaciones de amistad o compañerismo previas existentes a la hora de formar los grupos, incide nuevamente en esta percepción de “justicia” de la evaluación final. Este resultado es coherente con el mostrado en el gráfico y pone de manifiesto que, cuando el estudiante deja a un lado las relaciones afectivas, percibe el proceso de evaluación como una tarea compleja que requiere de experiencia y formación previa y considera que su preparación para la misma quizás no es adecuada.

Gráfico 3. Percepción acerca de si es más justa la evaluación final considerando las evaluaciones de los compañeros/as.



- o La evaluación de los estudiantes frente a la evaluación de los docentes.

La evaluación de los estudiantes se incluye en la evaluación final de la asignatura a través de un proceso, ya explicado previamente, en el que cada trabajo presentado recibe una calificación por parte del docente, pero, adicionalmente, se obtiene una calificación media del trabajo considerando la autoevaluación que cada estudiante hace del producto final entregado y la evaluación realizada por sus compañeros. Esta calificación se obtiene en una escala de 1 a 10. A continuación se calcula la desviación típica entre la nota asignada por el docente al trabajo y la asignada por los componentes del grupo de trabajo, así como el promedio de todas estas desviaciones. En función de estos datos se determina una nota “ajustada” de la evaluación del trabajo realizada por los estudiantes de la siguiente manera:

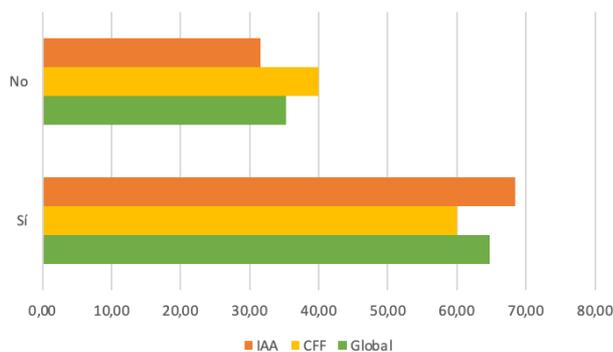
- Si la desviación típica no excede de la media de las desviaciones, la nota del grupo se toma tal cual y sin corrección alguna.

- Si la desviación típica excede de la media de las desviaciones, la nota del grupo de trabajo se corrige aplicando la siguiente fórmula:

Nueva nota = Nota media de los componentes del grupo x (100 – Desviación típica x 10) /100

De esta manera podría controlarse un posible sesgo en la nota del trabajo derivado de relaciones de amistad o de supuesto “compañerismo” entre los componentes del grupo. Podría pensarse que este tipo de correcciones será más frecuente cuando los grupos se forman voluntariamente por los estudiantes, pero, los resultados mostrados en el gráfico 4, muestran lo contrario, y en IAA, donde los grupos los determinan los docentes, se han tenido que ajustar las calificaciones en un 68,42% de los casos frente al 60% de CFF, donde los grupos los conforman los estudiantes. Parece, pues, a falta de un estudio con una muestra mayor de estudiantes, que el hecho de que los estudiantes decidan quienes van a ser sus compañeros de grupo no implica necesariamente un sesgo mayor al alza en la nota que le asignan a sus compañeros si comparamos los resultados con los grupos formados por los docentes. No obstante, insistimos en que se trata de un resultado muy preliminar y que merece mayor atención.

Gráfico 4. Casos en los que se ha tenido que ajustar la calificación realizada por los estudiantes (porcentajes).

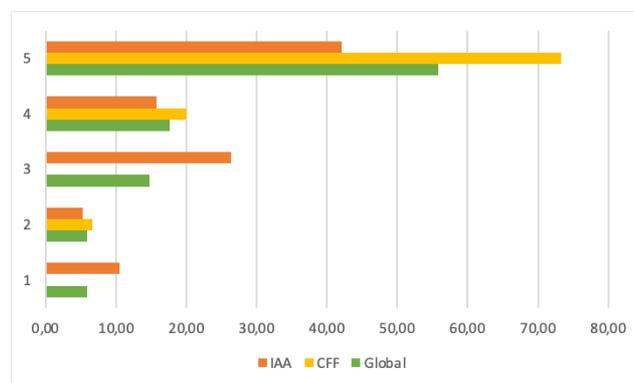


- *La evaluación de los estudiantes tras la participación en la experiencia.*

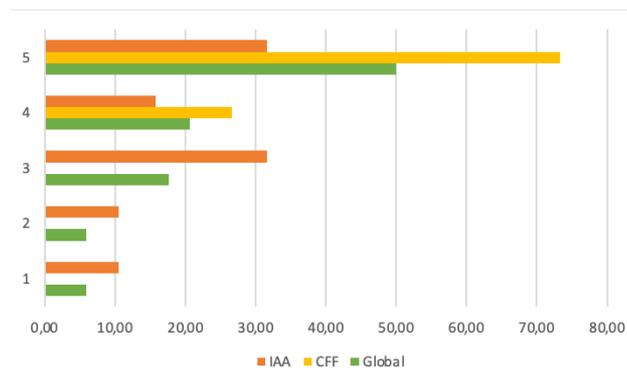
Tras la participación en el proyecto de innovación de los estudiantes, se ha recabado información acerca de su percepción, a posteriori, del grado de dificultad que para ellos/as ha tenido la evaluación de sus compañeros/as, de su percepción acerca de la mejora en la adquisición de ciertas competencias y de la adecuación de la nota final asignada a cada estudiante. A continuación, se recogen los resultados las respuestas a algunas de las preguntas más relevantes plantadas en el cuestionario.

1. ¿Te ha resultado difícil evaluar a tus compañeros de esta manera? (Escala de Likert en la que 1 significa “Muy difícil” y 5 “Nada difícil”). Gráfico 5.

La percepción del grado de dificultad a la hora de evaluar a los integrantes del grupo ha variado significativamente y, mientras que antes de la experiencia un 44,12% de los estudiantes pensaba que iba a ser una tarea difícil o muy difícil, este porcentaje se ha reducido al 11,76% tras la misma. No obstante, las diferencias persisten entre las dos asignaturas y mientras que en CFF este porcentaje es del 6,67% (frente al 0% previo), en IAA asciende al 15,79% (si bien previamente era del 78,95%). Parece, pues, que el incorporar las tareas de evaluación como una tarea más de aprendizaje no les ha supuesto un esfuerzo adicional muy elevado.



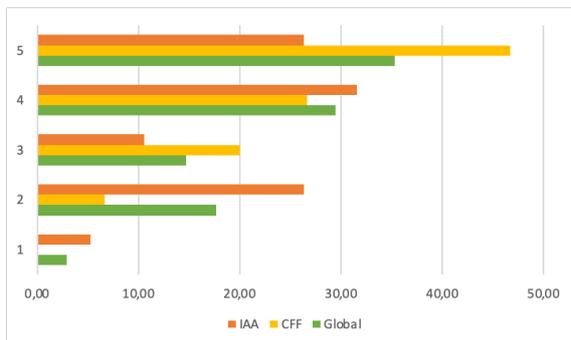
2. ¿Ha mejorado esta actividad tu comprensión de los contenidos de la asignatura? (Escala de Likert en la que 1 significa “Nada” y 5 “Mucho”). Gráfico 6.



Los resultados obtenidos en esta pregunta presentan una diferencia clara entre las asignaturas. Así mientras que el 100% de los estudiantes de CFF piensan que el desarrollo de las tareas de evaluación ha contribuido en gran medida (valoración de 4 y 5) a la comprensión de los contenidos de la asignatura, este porcentaje se reduce al 47,37% para IAA. Este hecho pone quizás de manifiesto que los estudiantes de CFF han realizado su evaluación intentando

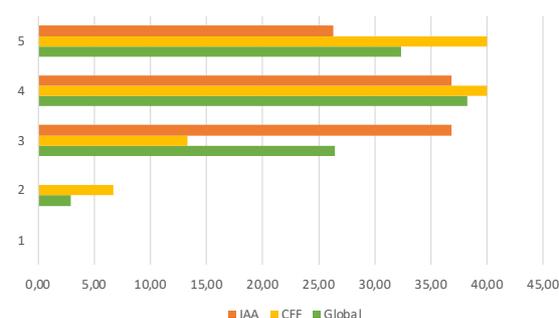
valorar el grado de dominio de los conocimientos relacionados con la asignatura que sus compañeros/as han demostrado en la realización del trabajo. Por el contrario, los de IAA se han centrado o han primado otros aspectos. Este resultado quizás tenga que ver con la naturaleza del trabajo realizado en cada asignatura, requiriendo el de CFF unos conocimientos mucho más técnicos y especializados que los del trabajo de IAA.

3. ¿Crees que evaluar a tus compañeros ha mejorado tu grado de empatía y tus habilidades para trabajar en equipo? (Escala de Likert en la que 1 significa “Nada” y 5 “Mucho”). Gráfico 7.



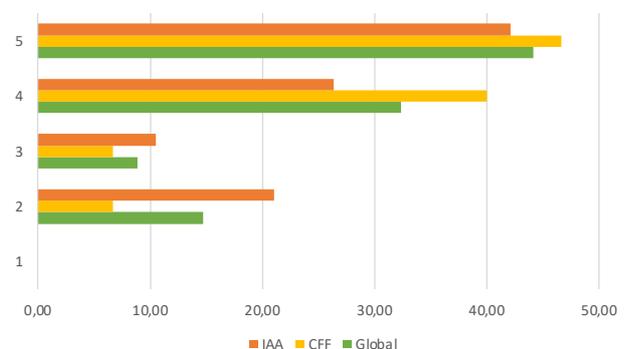
Nuevamente en esta cuestión existen diferencias notables en los resultados. En CFF el 73,33% de las respuestas concluyen que las habilidades para trabajar en equipo y la empatía han mejorado mucho o bastante, frente al 57,89% de IAA. Nuevamente creemos que la naturaleza del trabajo planteado en ambos casos puede estar detrás de estos resultados. En CFF el trabajo requiere de una mayor creatividad y la nota final depende del grado de complejidad que el grupo decida que va a tener. Esto implica un mayor grado de debate en el seno del grupo y una mayor interacción. Por el contrario, en IAA el trabajo es más mecánico y el nivel final exigido está determinado por el profesorado, por lo que, quizás, los debates y discusiones en el seno del grupo han sido menores.

4. ¿Crees que ha mejorado tu capacidad para realizar juicios de valor y evaluar en general? (Escala de Likert en la que 1 significa “Nada” y 5 “Mucho”). Gráfico 8.



Creemos que los resultados obtenidos para esta cuestión están también relacionados con la naturaleza del trabajo a desarrollar en el seno del grupo en cada una de las dos asignaturas, tal y como se ha comentado en el punto anterior. Este es el motivo por lo que los estudiantes de CFF consideran en un 80% de los casos que se ha mejorado mucho o bastante su capacidad para realizar juicios de valor y evaluar en general, frente al 63,16% de las respuestas obtenidas en IAA.

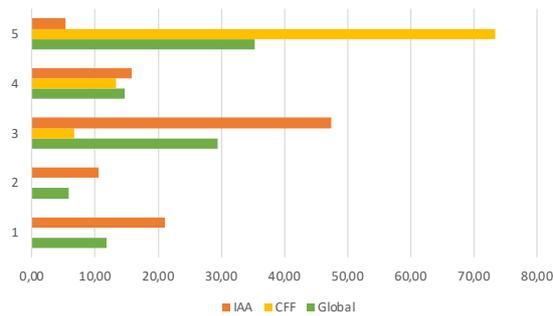
5. ¿Crees que esta actividad de evaluación de compañeros puede ser positiva para el desarrollo de tu carrera profesional? (Escala de Likert en la que 1 significa “Nada” y 5 “Mucho”). Gráfico 9.



Los resultados obtenidos en este apartado también muestran una gran disparidad. Así frente al 86,67% de estudiantes de CFF que sí creen que esta actividad va a ser bastante o muy positiva en el desarrollo de su carrera profesional, sólo un 68,42% de los de IAA son de la misma opinión. Este resultado, aunque no es malo, es preocupante ya que muchas de las salidas profesionales de los graduados/as en Administración y Dirección de Empresas requieren de formación en cómo realizar juicios de valor y, sobre todo, con la capacidad de trabajar en equipo. El ser capaz de evaluar correctamente a los integrantes de un grupo de trabajo se convierte, en muchos casos, en una competencia esencial, que debe ser adquirida por el estudiante. Creemos que esta idea debemos enfatizarla a la hora de desarrollar nuevamente esta experiencia en curso venideros, enfatizando el hecho de que las tareas de evaluación se van a incorporar como una tarea más de aprendizaje en la asignatura. Debemos hacer un esfuerzo para que sean conscientes de la repercusión que la adquisición de esta competencia tiene en su futuro profesional.

6. ¿Crees que la calificación final obtenida de esta manera es más justa que la asignada solamente

por el profesor? (Escala de Likert en la que 1 significa "Nada" y 5 "Mucho"). Gráfico 10.



Finalmente, cuando se recaba su opinión acerca de si creen que la evaluación final de la asignatura ha sido más justa con el nuevo sistema, el 86,67% de los estudiantes de CFF considera que ha sido bastante o mucho más justa que si se otorgara únicamente por el profesor. Ningún estudiante considera que haya sido nada o casi nada justa la valoración así obtenida. Este resultado concuerda con el obtenido en una pregunta previa en la que el 100% de los estudiantes consideró que evaluar de esta manera era más justo. Por el contrario, sólo 21,05% de los estudiantes de IAA consideró que considerar la evaluación de los iguales como parte de la calificación final era bastante o más justo que la calificación otorgada únicamente por los docentes. De hecho, un 31,58% de las respuestas apuntan a que el sistema es nada o casi nada justo. En este sentido, los estudiantes de esta asignatura han manifestado su escasa confianza en que un estudiante de otro país les evalúe y que esto repercuta en su nota final. Este hecho, no cabe duda, merece una atención especial.

- Algunos cometarios adicionales de los estudiantes acerca de si cambiarían este sistema.

De la asignatura de CFF:

- *No cambiaría nada del sistema, ya que con el trabajo se quedan mejores los conocimientos aprendidos y los ponemos en práctica con casos reales. Y el modelo de evaluación del trabajo está genial, ya que son las verdaderas compañeras quién me han visto trabajar y yo las he visto a ellas. Entonces, así nos evaluamos mejor.*
- *No cambiaría nada porque creo que el sistema está bastante bien ya que se pueden exponer situaciones en las que no haya ido todo bien en el grupo o calificar buenos comportamientos como en el caso de nuestro equipo.*

- *No cambiaría nada, me parece justo este sistema ya que de esta forma se sabe realmente si todos los miembros del grupo han trabajado por igual y si no es así, que cada uno reciba la calificación que sus compañeros creen que debe tener.*
- *Esta manera de evaluar a los compañeros en mi opinión debería de ser obligatoria siempre que se hagan trabajos en grupo, ya que hay muchos problemas de carga de trabajo.*
- *Creo que no lo cambiaría, lo veo bien. Trabajar en un caso real me ha parecido una buena experiencia y la discusión con los compañeros es positiva, por tanto, considero que la evaluación es necesaria.*
- *Desde mi punto de vista no cambiaría nada, ya que nos da a elegir el nivel al que queremos llegar en el trabajo y lo veo acorde. Por último, esto de evaluar al grupo también me parece útil y algo importante ya que muchas veces se nos evalúa en conjunto y unos realizan o cargan más que otros y es bueno hacérselo llegar al profesor ya que así se hace una idea.*
- *No lo cambiaría, me ha gustado la manera de evaluar de esta asignatura debido a que los conocimientos obtenidos durante el curso no sólo se plasman en un examen final, si no que el trabajo te permite aplicar los conocimientos a casos prácticos. Además, aprendes a organizarte y a debatir ideas con los compañeros.*
- *En general el sistema está muy bien, el único apartado a tener en cuenta sería el que los grupos siempre fuesen formados por los propios alumnos y además que estos grupos no estuvieran compuestos por más de 3 alumnos, ya que a mayor número de integrantes mayor dificultad para realizar el trabajo y de evaluarlos.*
- *El único inconveniente que veía era que los grupos fueran elegidos por el profesor ya que esto puede ocasionar conflictos entre los propios compañeros. Como al final los grupos pudimos elegirlos nosotros, no veo ningún inconveniente. Por lo demás me ha parecido un buen trabajo, divertido y bastante elaborado.*
- *Cambiaría la calificación numérica, dejando más espacios para comentarios. Por ejemplo, en la pregunta volverías a trabajar con tus compañeros, en mi caso he puesto no, pero no porque hayamos trabajado mal,*

si no que por los diferentes horarios y zonas en las que vivimos me es más cómodo trabajar con otras personas a la hora de la organización. No me gusta este tipo de evaluación pues pienso que siempre el que realiza el informe va a pensar que quien mejor ha trabajado es él y quizás la nota que se refleja no sería la real, además cuesta un poco medir el peso del trabajo que ha llevado cada uno.

- *Sobre la evaluación de los compañeros me parece bien especialmente para aquellos casos en los que se han desligado completamente del trabajo. Creo que la suma de la evaluación de varios compañeros puede reducir la subjetividad de la evaluación de una única persona.*

De la asignatura de CFF:

- *If I were to change anything within the system, I'd make the classes more involved during the whole class not only at the end (Kahoot). Meaning I'd invite people to solve the problems instead of the teacher. In this way not only teacher would be aware if the students are following but also the students themselves. Thank you for the class, Professor!*
- *In my opinion the final grade should be more the result of the work done by the individual.*
- *It is very hard to give grades for ourselves.*

CONCLUSIONES.

Los beneficios de la evaluación orientada al aprendizaje han sido puestos de manifiesto por muchos autores en la literatura existente y que ha sido objeto de revisión en este trabajo. Por ello, se planteó como objetivo general para nuestro proyecto de innovación el propiciar la participación activa del estudiante en el proceso de evaluación, a través del desarrollo de un modelo de evaluación del trabajo en grupo que sirva como base para la evaluación de las asignaturas y que contemple, convenientemente ponderados, aspectos como la adquisición de las competencias específicas de las asignaturas, la adquisición de competencias transversales relacionadas con la gestión del cambio y de conflictos, el trabajo colaborativo o la creatividad y la propia evaluación aportada por los integrantes del grupo acerca del funcionamiento interno del mismo y su nivel de adquisición de las competencias de las asignaturas.

En este sentido el proyecto se ha planteado para dos asignaturas diferentes en las que se ha modificado el sistema de evaluación dando cabida a la

participación activa de los estudiantes en la evaluación de los trabajos en grupo que se plantean en cada una de ellas. Esta evaluación tiene un impacto en la calificación final de la asignatura. No obstante, se ha querido indagar en la idea de si la determinación de los integrantes de cada grupo por parte del docente o bien por parte de los estudiantes puede condicionar la evaluación final y se ha planteado el proyecto bajo esta perspectiva, de manera que en una de las asignaturas los profesores determinaban los componentes de los grupos y en otra eran los estudiantes quienes los decidían.

Si bien los estudiantes no perciben un alto nivel de dificultad a la hora de evaluar a sus compañeros/as, los resultados obtenidos muestran que existen diferencias significativas que convendría estudiar derivadas de la manera en la que se determinan los componentes de los grupos.

En primer lugar, y en contra de lo que podría esperarse, se han encontrado mayores discrepancias entre las calificaciones otorgadas por los estudiantes y el profesorado cuando los grupos eran determinados por este último. Por tanto, no se ha apreciado un sesgo al alza en las calificaciones superior cuando los miembros del grupo son establecidos por los estudiantes.

Otro aspecto importante que merece una mayor investigación es el hecho de que cuando los componentes del grupo son determinados por los docentes, en general, los estudiantes consideran que las tareas de evaluación:

- No favorecen la comprensión de los contenidos de la asignatura.
- No mejoran mucho su grado de empatía, ni sus habilidades para trabajar en equipo ni su capacidad para realizar juicios de valor y evaluar en general.
- No van a tener un impacto positivo muy elevado en el desarrollo de su carrera profesional.
- No llevan a una calificación final de los estudiantes en la asignatura mucho más justa que la ofrecida solamente por el docente.

Como se ha señalado, estas conclusiones no pueden extrapolarse ni generalizarse por el escaso tamaño de la muestra, pero llaman la atención sobre ciertos aspectos que podrían ser objeto de atención en futuras investigaciones.

BIBLIOGRAFÍA.

- Álvarez, I. (2008): "Evaluación del aprendizaje: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14(1), 235-272.
- Anderson, J. B. y Freiberg, H. J. (1995): "Using Self Assessment as a Reflective Tool to Enhance the Student Teaching Experience". *Teacher Education Quarterly*, 22, 77-91.
- Boud, D y Falchikov, N. (2006). "Aligning Assessment with Long-Term Learning". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 399-413.
- Brakke, D. F. y Brown, D. T. (2002): "Assessment to improve student learning". *New Directions for Higher Education*, 119, 119-122.
- Brew, A. (2003): "La autoevaluación y la evaluación por compañeros". En S. Brown y A. Glasner. (Eds.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (179-189). Madrid: Narcea.
- Bretones, A. (2008). "Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación". *Revista de Educación*, 347, 181-202.
- Brown, S. y Glasner, A. (Eds.) (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Carless, D. (2003). "Learning-Oriented Assessment". Ponencia presentada en la Evaluation and Assessment Conference, University of South Australia, Adelaide, 25 de noviembre de 2003.
- Delgado Benito, V, V. Ausín, V., Hortigüela, D. y Abella, V. (2016): "Evaluación entre iguales: Una experiencia de evaluación compartida en Educación Superior". *Educadi*, 1, 1, 9-24.
- Dochy, F., Segers, M. y Sluijsmans, D. (1999): "The Use of Self-, Peer and Co-Assessment in Higher Education: a Review". *Studies in Higher Education*, 24 (3), 331-350.
- Dodge, B. (1997). "Some thoughts about WebQuests" [On-line]. Disponible en: http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/about_webquests.html
- Elwood, J. y Klenowski, U. (2002): "Creating Communities of Shared Practice: the Challenges of Assessment Use in Learning and Teaching". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27 (3), 243-256.
- Falchikov, N. (1995): "Peer Feedback Marking: Developing Peer Assessment". *Innovations in Education and Training International*, 32, 175-187.
- Falchikov, (2001): *Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education*. Londres: Routledge Falmer.
- Falchikov, N. y Goldfinch, J. (2000): "Student Peer Assessment in Higher Education: a Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Marks". *Review of Educational Research*, 70 (3), 287-322.
- Fallows, S. J. y Chandramohan, B. (2001): "Multiple Approaches to Assessment: Reflections on Use of Tutor, Peer and Self-assessment". *Teaching in Higher Education*, 6 (2), 229-246.
- Gatfield, T. (1999). "Examining Students Satisfaction with Group Projects and Peer Assessment". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24 (4), 365-377.
- Hall, K. (1995). "Co-assessment: participation of the student with the staff in the assessment process". A report of work in progress, paper given at the 2nd European Electronic Conference on Assessment and Evaluation, European Academic y Research Network (EARN).
- Hanrahan, S. J. e Isaacs, G. (2001): "Assessing Self- and Peer-Assessment: the Student's Views". *Higher Education Research & Development*, 20 (1), 53-70.
- Ibarra, M. S. y Rodríguez Gómez, G. (2003). "El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación". *Revista de Educación*, 344, 355-375.
- Ibarra, M. S., Rodríguez Gómez, G. y Gómez Ruiz, M.A. (2012): "La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad". *Revista de Educación*, 359, 206-231.
- Jaques, D. (1991). *Learning in Groups*. London: Kogan Page.
- Keppell, M., Au, E., Ma, A. y Chan, C. (2006). "Peer Learning and Learning-Oriented Assessment in Technology-Enhanced Environments". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 453-464.
- Liu, N. F. y Carless, D. (2006): "Peer Feedback: the Learning Element of Peer Assessment". *Teaching in Higher Education*, 11 (3), 279-290.
- Marín García, J. A. (2009): "Los alumnos y los profesores como evaluadores. Aplicación a la calificación de presentaciones orales". *Revista Española de Pedagogía*, 242, 79-98.
- Merino, E. C. (2011). "Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica". *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, 14, 67-82.
- Padilla, M. T. y Gil, J. (2008). "La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación

- Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria". *Revista Española de Pedagogía*, 241, 467-486.
- Pond, K., Ul-Haq, R. y Wade, W. (1995): "Peer Review: a Precursor to Peer Assessment". *Innovations in Education and Training International*, 32, 314-323.
 - Prins, F. J., Sluijsmans, M. A., Kirschner, P. A. y Strijbos, J. W. (2005). "Formative Peer Assessment in a CSCL Environment: a Case Study". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (4), 417-444.
 - Rodríguez Gómez, G., Ibarra Sáiz, M. S., Dodero Beardo, J. M., Gómez Ruiz, M. A., Gallego Noche, B., Cabeza Sánchez, D. et ál. (2009). "Developing the e-Learning- oriented e-Assessment". *Actas de la V Internacional Conference on Multimedia and Information and Communication Technologies in Education*, 515-519. Lisboa: Formatex.
 - Sambell, K. y McDowell, L. (1998): "The Construction of the Hidden Curriculum: Messages and Meanings in the Assessment of Student Learning". *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23, 391-402.
 - Segers, M. y Dochy, F. (2001): "New Assessment Forms in Problem-Based Learning: the Value-Added of the Students' Perspective". *Studies in Higher Education*, 26 (3), 327-343.
 - Sivan, A. (2000). "The Implementation of Peer Assessment: an Action Research Approach". *Assessment in Education*, 7 (2), 193-213.
 - Sluijsmans, D., Brand-Gruwel, S. y Van Merriënboer, J. (2002): "Peer Assessment Training in Teacher Education". *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (5), 443-454.
 - Stefani, L. A. J. (1994): "Peer, Self and Tutor Assessment: Relative Reliabilities". *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 19 (1), 69-75.
 - Topping, K. (1998): "Peer Assessment between Students in Colleges and Universities". *Review of Educational Research*, 68 (3), 249-276.
 - Vera, L. (2008): *La rúbrica y la lista de cotejo*. Departamento de Educación y Ciencias Sociales: Universidad Interamericana de Puerto Rico.
 - Villalustre Martínez, L y del Moral, M. E. (2010): "E-portafolios y rúbricas de evaluación en ruralnet". *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 37, 93-105.
 - Villardón, L. (2006): "Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias". *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76.
 - Wen, M. L. y Tsai, C. C. (2006). "University Student's Perceptions of and Attitudes toward (online) Peer Assessment". *Higher Education*, 51, 27-44.