

# El impacto de los criterios en la provisión de feedback: una experiencia de evaluación entre iguales

Alguacil, Laia<sup>1</sup>; Pitarque, Meritxell<sup>2</sup>; Dorado, Aitor<sup>3</sup>; Lluch, Laia<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Universitat de Barcelona, [laiaalguacil3@gmail.com](mailto:laiaalguacil3@gmail.com)

<sup>2</sup>Universitat de Barcelona, [txellpitaco@gmail.com](mailto:txellpitaco@gmail.com)

<sup>3</sup>Universitat de Barcelona, [aitordorado@hotmail.es](mailto:aitordorado@hotmail.es)

<sup>4</sup>Universitat de Barcelona, [laia.lluch@ub.edu](mailto:laia.lluch@ub.edu)

## RESUMEN

El objetivo de la presente contribución es analizar el impacto del tipo de criterios de evaluación en el feedback provisto a un igual. La experiencia de evaluación entre iguales fue implementada en una asignatura del grado de educación primaria, en la que se llevaron a cabo dos ciclos de retroalimentación entre iguales. Un total de 54 estudiantes de maestro participaron en la experiencia. Los feedback se analizan cualitativamente a partir de una pauta de análisis del feedback desarrollada por el equipo. Los resultados muestran que el foco de la retroalimentación cambia según el tipo criterio de evaluación. De esta forma, resulta esencial tener en cuenta el propósito de cada criterio y el tipo de información que se busca para promover un feedback de calidad.

## PALABRAS CLAVE

Feedback, evaluación entre iguales, criterios de evaluación, formación inicial de maestros

## ABSTRACT

The aim of this contribution is to analyse the impact of the type of evaluation criteria on the feedback provided to a peer. The peer-assessment experience was implemented in a subject of the primary education degree, in which two peer feedback cycles were carried out. A total of 54 teacher students participated in the experience. The feedback is analyzed qualitatively using a feedback analysis guideline developed by the team. The results show that the focus of the feedback changes depending on the type of assessment criterion (task or process), highlighting the relevance of the terms referred to in these criteria. Consequently, it is essential to pay attention to the purpose of each assessment criterion and the type of information conveyed in order to foster quality feedback.

## KEYWORDS

Feedback, peer-assessment, assessment criteria, initial teacher education.

## Finalidad y objetivos

La presente contribución forma parte del proyecto REDICE18-1940, que tenía por objetivo general explorar los efectos que tienen el tipo de criterios de evaluación y la implementación de estrategias de apropiación de los criterios en el desarrollo del juicio evaluativo y la competencia de aprender a aprender de los estudiantes de maestro.

En concreto, la finalidad de esta contribución es analizar el impacto del tipo de criterios de evaluación (sobre la tarea o el proceso) en la calidad del feedback provisto a un igual. Si se obtienen evidencias de que el tipo de criterios de evaluación condiciona el tipo de feedback que se proporciona, se dispondrán de evidencias para ofrecer recomendaciones sobre cómo formular los criterios de evaluación para que estos promuevan un feedback de calidad orientado a la autorregulación de los estudiantes.

## Fundamentación teórica

Las experiencias de evaluación y de feedback entre iguales son prácticas pedagógicas imprescindibles en educación superior (Evans, 2013), puesto que promueven el desarrollo de la alfabetización evaluativa y el juicio evaluativo del estudiantado (Carless & Boud, 2018). Se entiende por juicio evaluativo “la capacidad de tomar decisiones sobre la calidad del trabajo de uno mismo y de los otros, que es necesaria no solo en el momento actual sino también para el aprendizaje a lo largo de la vida.” (Tai et al., 2017, p.1).

Pese a la importancia de estas experiencias, hay una serie de limitaciones que dificultan el potencial de estas prácticas. En primer lugar, para que las prácticas de evaluación entre iguales contribuyan al desarrollo del juicio evaluativo, es necesario que estas estén integradas en el diseño curricular, no solo de cada asignatura, sino también del plan de estudios (Boud & Molloy, 2013). En segundo lugar, es necesario que el estudiantado reciba información sobre cómo dar feedback y cómo apropiarse de él (Tai et al., 2017). Además, para que la evaluación entre iguales se desarrolle de manera adecuada es necesaria la participación activa y la implicación de los estudiantes (Nicol, Thomson & Breslin, 2014).

Ahora bien, como señala Topping (1998), hay una diversidad de condiciones que pueden variar y afectar los procesos de evaluación entre iguales, desde el tipo de emparejamiento hasta el tipo de tarea y el momento en el que se da feedback. Por ello, es necesario que todos estos elementos sean considerados en el momento de diseñar las prácticas de evaluación entre iguales. Uno de estos aspectos a considerar en el momento de diseñar estas prácticas son los criterios de evaluación y las estrategias para la apropiación de los criterios de evaluación.

Para que el estudiantado pueda planificar su acción y evaluarla, así como para proveer feedback, es necesario que conozca cuáles son los objetivos y los criterios de evaluación de la tarea (Nicol i Macfarlane-Dick, 2006). Por ello, es necesario que comprenda y se pueda apropiarse de estos criterios, puesto que esto va a influir en la calidad del feedback que se da (Sadler, 1998). No obstante, la calidad del feedback también dependerá fuertemente del tipo de criterios, es decir, si estos están más focalizados sobre la tarea o el proceso de resolución. En esta línea, Huisman et al. (2018) encuentran que el feedback que se da a los iguales está focalizado en la tarea porque los criterios solo se referían a esta. En cambio, cuando, a parte de los criterios sobre la tarea, se focaliza la atención sobre el proceso realizado, el feedback parece centrarse en aspectos cognitivos y afectivos para promover la autorregulación (Ajjawi & Boud, 2018).

El feedback de calidad se caracteriza por no estar únicamente centrado en la tarea, sino también en el proceso de resolución de la tarea (Hattie & Timperley, 2007). De hecho, cuando el feedback está muy centrado en aspectos concretos de una tarea, es difícil que este pueda ser transferido a futuros procesos de aprendizaje y, por tanto, que promueva la autorregulación del aprendizaje. Por otro lado, el feedback de calidad no únicamente se centra en detectar los errores y/o los puntos fuertes, sino que explica y argumenta los motivos de una determinada valoración y ofrece orientaciones y sugerencias para ajustar tanto la tarea como futuros procesos de aprendizaje (Topping, 1998). Asimismo, el feedback de calidad presenta un tono constructivo y orientado a la mejora (Boud y Falchikov, 2007).

El objetivo de esta contribución es contribuir a conocer cuál es el impacto del tipo de criterios de evaluación en la calidad del feedback del estudiantado. Por este motivo, se estudiará qué tipo de comentarios elaboran un grupo de estudiantes de maestro en función del foco del criterio de evaluación: la tarea o el proceso.

## Metodología

El objetivo general del proyecto REDICE18-1940 era analizar los efectos que el tipo de criterios de evaluación y las estrategias de apropiación tienen sobre el desarrollo del juicio evaluativo y la competencia de aprender a aprender. En concreto, el foco de análisis de esta contribución se centra en uno de los objetivos específicos del mismo proyecto: analizar

cómo el tipo de criterios de evaluación influye sobre el tipo de feedback que el estudiantado proporciona a sus iguales. Consecuentemente, se presentan los resultados de la experiencia de evaluación entre iguales en una asignatura de formación básica del de los estudios de maestro. En concreto, 54 estudiantes de esta asignatura de segundo curso aceptaron participar en el estudio.

En relación con las condiciones de la experiencia de evaluación entre iguales, cabe destacar que se ha aplicado en una tarea grupal que se desarrolla a lo largo de toda la asignatura, de forma que el feedback entre iguales no ha contribuido únicamente a la valoración de un producto, sino también de su proceso. En cuanto a la formación de las parejas, estas fueron creadas aleatoriamente y de manera estable a lo largo de la experiencia, pero no recíprocas. De este modo, todos los participantes tenían los roles de evaluador y evaluado. Pese que la tarea era grupal, el feedback se elaboraba de forma individual.

Por lo que respecta a la apropiación de los criterios de evaluación, se dedicó una actividad previa mediante diversas estrategias, las cuales fueron planificadas con antelación atendiendo al nivel de desarrollo de la asignatura en relación al marco del grado. Primeramente, el docente presentó los criterios al alumnado con el fin de compartirlos y construir su sentido conjuntamente, de forma dialogada. De este modo, a partir del primer paso, el docente preguntó al alumnado qué criterios usarían y les pidió asociar un ejemplo a cada uno de ellos. Durante este proceso se trabajó en pequeños grupos de 4 o 5 estudiantes para agilizar el debate y contar con la perspectiva de todos, y, posteriormente, se integraron todas las aportaciones individuales en una única propuesta consensuada por el grupo-clase.

Una vez elaborados, consensuados e inicialmente apropiados los criterios de evaluación, se continuó fomentando dicha apropiación en el transcurso de la experiencia a través de la evaluación entre iguales. En este proceso, el feedback era proporcionado por los iguales por escrito, en forma de comentario cualitativo asociado a cada criterio de evaluación, además de una valoración global de la tarea, usando la herramienta *Aula Taller* de Moodle. Asimismo, la función del docente era supervisar dicho proceso y velar por la calidad del feedback, indicando oralmente en el aula presencial, o bien por escrito en el foro del aula virtual, aquellos errores y aciertos más comunes en el feedback proporcionado.

Posteriormente, una vez recibido el feedback, el estudiantado debía identificar los puntos fuertes y débiles que su igual había destacado y, consecuentemente, indicar los cambios realizados en la siguiente entrega, respondiendo a las preguntas *¿Qué tengo que hacer yo a partir de las aportaciones de mi compañero/a? (acciones concretas)* y *¿Qué cambios he integrado en la siguiente entrega? ¿Cómo lo he hecho? (indicación de los cambios realizados)*. El proceso expuesto hasta el momento se repitió dos veces, generando así dos ciclos:

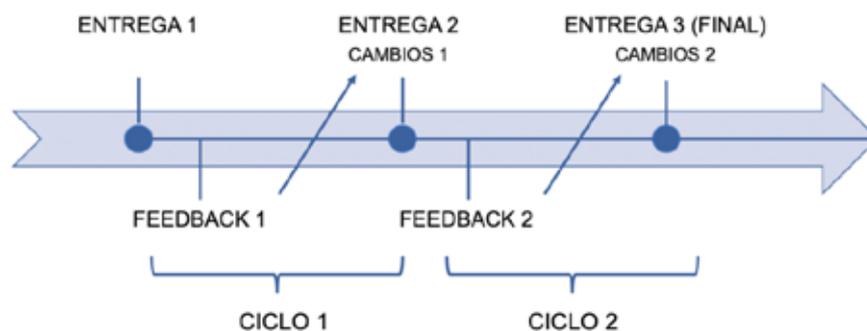


Figura 1. Proceso de implementación del feedback en el marco de la experiencia

Finalmente, los feedbacks proporcionados por los iguales en ambos ciclos fueron recopilados y organizados en una pauta de análisis en formato Excel, asociando cada comentario cualitativo a la persona evaluadora, a la evaluada, al ciclo de la experiencia y al criterio de evaluación correspondiente. Asimismo, se dispuso el análisis de cada feedback en función de las siguientes categorías y subcategorías (se presentan entre paréntesis), resultantes

de un extenso proceso de categorización, refinación y consenso de las mismas: finalidad (correctivo que incluye *reinforcing*, correctivo para indicar errores, correctivo para indicar que está incompleto, didáctico y sugestivo), foco (tarea, proceso y persona), formulación (afirmación, pregunta y reformulación del criterio de evaluación), tono (positivo, negativo y mixto), dirección (evaluado, docente, impersonal) y contenido (descriptivo, explicativo, justificativo). Una vez categorizado todo el feedback se calculo la frecuencia con la que se daba cada tipo de feedback para cada criterio y en global.

## Resultados

A fin de presentar los resultados obtenidos, se han seleccionado primeramente los criterios de evaluación de cada fase, esto es, cada vez que el alumnado proporciona feedback a su pareja, ya que, tal como se ha explicitado en los referentes teóricos de esta experiencia, el foco de los criterios de evaluación tiene un efecto condicionante en el foco de los comentarios cualitativos del alumnado. De este modo, tal y como se presenta a continuación, un criterio de evaluación que pregunta por la tarea propicia un feedback focalizado en el producto, mientras que un criterio de evaluación centrado en el proceso de elaboración de la tarea tiende a dar lugar a un feedback focalizado en el proceso. Cabe destacar que en las tablas 1 y 2, presentadas a continuación, se han destacado aquellos criterios que están explícitamente vinculados al proceso.

Por un lado, en relación con el foco de los feedbacks entre iguales de la fase 1 se observa que los criterios 3 y 4 presentan un porcentaje de referencia al proceso más elevado que el resto. Asimismo, analizando el foco de estos dos criterios se evidencia el uso de términos como *técnicas para recogida de información, planificación, recogida de datos, desarrollo y ajustarse al tiempo*, los cuales están vinculados al proceso de elaboración de una tarea longitudinal. Por lo contrario, los criterios 1, 2 y 5 usan términos como *se describe, está bien escrito y el documento escrito es adecuado*, haciendo referencia explícita al producto que es objeto de evaluación y sin hacer referencia al proceso seguido para su elaboración.

Como consecuencia, tal y como se muestra en la tabla 1, los criterios cuyo foco es la tarea dan lugar a un feedback centrado en el producto que se evalúa, mientras que los criterios focalizados en el proceso propician que el alumnado se proporcione feedback para mejorar el proceso de elaboración de la tarea, más allá del producto que está siendo evaluado (referencia al proceso en los criterios centrados en la tarea: 5.77%, 12.5%, 3.70% y 15.95%; referencia al proceso en los criterios centrados en el proceso: 21.88% y 29.73%). De este modo, cuando el criterio de evaluación hace reflexionar sobre el proceso, si bien los estudiantes siguen haciendo referencia al producto, se observa una mayor tendencia a tener en cuenta todos aquellos procesos, tanto anteriores como posteriores a la entrega, que contribuyen a la ejecución de dicho producto.

Fase 1			
Foco	Tarea	Proceso	Persona
Criterio 1. Se describe una innovación organizativa en relación con los aspectos organizativos, sus características y su naturaleza innovadora para la escuela.	94.23%	5.77%	0%
Criterio 2. El objetivo del proyecto está bien escrito y es factible para conseguir el desarrollo de este proyecto.	87.5%	12.5%	0%
Criterio 3. Se explica la información que se debe recoger y las técnicas para recoger esta información.	78.13%	21.88%	0%
Criterio 4. La planificación de la recogida de datos y el desarrollo de las distintas tareas se ajusta al tiempo proporcionado y a la información requerida.	70.27%	29.73%	0%
Criterio 5. El documento escrito es adecuado en términos de estilo académico, uso de referencias, género y terminología usada.	94,44%	3.70%	1,85%
Retroalimentación global	66.23%	19.48%	14.29%

Tabla 1. Clasificación de los feedbacks de la fase 1 según el foco y los criterios de evaluación

Por otro lado, los resultados de la fase 2, es decir, la segunda vez que los estudiantes dieron feedback a sus iguales, muestran resultados similares a los de la primera. En esta segunda fase, los términos que hacen referencia explícita al proceso son *los procesos previstos se están desarrollando, los cambios están justificados, los procesos seguidos [...] son adecuados y procesos, estrategias y herramientas*. Por lo contrario, aquellos términos que ponen el foco del criterio de evaluación sobre la tarea son *el contenido del curso se usa y el documento escrito es adecuado*. De este modo, se observa que los criterios 1, 2 y 3, que están estrechamente vinculados al *proceso* de elaboración del objeto de evaluación, conllevan una mayor referencia al proceso en los feedbacks (52.58%, 53.57% y 30.77%, respectivamente) en comparación con los criterios 4 y 5, cuyo foco es la *tarea* (27.42% y 20.59%, respectivamente).

Fase 2			
Foco	Tarea	Proceso	Persona
Aspecto 1. Las tareas y procesos previstos se están desarrollando tal y como se preveía y/o los cambios están justificados.	43.3%	52.58%	4.12%
Aspecto 2. Los procesos seguidos para desarrollar el proyecto son adecuados para analizar una innovación desde la perspectiva de la organización.	46.43%	53.57%	0%
Aspecto 3. La teoría y las referencias se utilizan para justificar los procesos, las estrategias y las herramientas utilizadas.	67.69%	30.77%	0%
Aspecto 4. El contenido del curso se utiliza para estudiar la innovación.	72.58%	27.42%	0%
Aspecto 5. El documento escrito es adecuado en términos de estilo académico, uso de referencias, género y terminología usada.	79.41%	20.59%	0%
Retroalimentación global	46.15%	38.46%	15.38%

Tabla 2. Clasificación de los feedbacks de la fase 2 según el foco y los criterios de evaluación

## Conclusiones

A nivel general, se ha podido ver en el apartado de resultados cómo los feedbacks analizados a partir de la tabla de categorización, en su mayoría van en acorde a los criterios de evaluación de los cuales parten para contruirse, tal como los estudios anteriores han indicado (Ajjawi & Boud, 2018; Huisman et al., 2018). Es decir, aquello en lo que el criterio hace hincapié o bien pone su foco, también lo lleva a cabo el feedback que parte de él. Por ejemplo, se ha podido observar cómo un criterio que se centra en los procesos efectuados para realizar el trabajo a evaluar condiciona que la retroalimentación que parta de él también se focalice en este aspecto. De la misma forma también ha pasado algo similar con aquellos criterios que propician que el feedback construido sea correctivo, del tipo que fuese, ya que indicaban que las personas evaluadoras indicasen si ciertos aspectos del trabajo eran adecuados o estaban “bien escritos”.

Por otro lado, con las dos primeras tablas de resultados se ha podido comprobar cómo en un principio los feedbacks efectuados se han centrado mayoritariamente en la tarea, como ha pasado en la fase 1, mientras que a medida que avanzaba la experiencia y que el alumnado recibía más formación sobre el feedback los porcentajes respecto a la focalización puesta en el proceso aumentaban. Esto, pues, puede deberse a que inicialmente los alumnos tenían una concepción diferente de la retroalimentación, probablemente más representativa de una corrección sobre un resultado, la cual ha ido desarrollándose, provocando que fueran más allá de dicha concepción inicial y descubriesen la utilidad real, efectiva y significativa de esta herramienta. Así pues, muy probablemente este proceso de re-conceptualización del feedback haya dejado huella en los análisis de este, según se puede corroborar.

En último lugar, cabe decir que de la misma forma que se ha podido comprobar cómo el criterio del cual parte el feedback condiciona su tipología, hay que tener en cuenta que los resultados estén condicionados por el contexto donde se ha llevado a cabo el estudio. Asimismo, una limitación es que puede darse el caso de que algunas de las retroalimentaciones analizadas no se categoricen tanto en relación al tipo de criterio sino a la concepción de la persona que lo ha efectuado o de cómo ella ha interpretado el criterio y el fragmento de la tarea a evaluar. No obstante, este estudio ofrece evidencias que indican que la formulación de los criterios parece impactar en el tipo de retroacción provista.

Aun así, es necesario que esta línea se siga estudiando en el futuro para poder comprender cuál es el impacto real del tipo de criterios de evaluación y cuál el de las estrategias de apropiación de los criterios y la formación sobre feedback. Las competencias se desarrollan a lo largo de la vida, es decir, ser competente es un proceso y no un estado; con lo que cada asignatura puede contribuir en este proceso de desarrollo competencial.

En efecto, en el caso del Grado de Maestro de Educación Primaria, la competencia transversal de aprender a aprender deviene específica, puesto que los aprendizajes que se deriven de estas prácticas de evaluación se podrán transferir a las aulas de primaria, como ya indicaron estudios previos (Kremer-Hayon & Tillema, 1999; Cakir, Korkmaz, Bakanak & Arslan, 2016). Ahora bien, es necesario que esta línea se siga estudiando en el futuro para poder comprender cuál es el impacto real del tipo de criterios de evaluación y cuál el de las estrategias de apropiación de los criterios y la formación sobre feedback, más allá de la experiencia en una asignatura. Es por ello que de futuro se podrían implementar procesos de evaluación entre iguales y el trabajo de la competencia de aprender a aprender a lo largo del Grado de Maestro de Educación Primaria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boud, D. y Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Abingdon: Routledge.

Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712.

Carless, D. & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2018.1463354

Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120.

Hattie, J., & Timperely, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112, <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Huisman, B., Saab, N., Van Driel, J., & van den Broek, P. (2018). Peer-feedback on academic writing: undergraduate students' peer-feedback role, peer-feedback perceptions and essay performance. *Assessment & Evaluation on Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1424318>

Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.

Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.

Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 77–85

Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing Evaluative judgment: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 1-15, <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10734-017-0220-3>

Topping, K. (1998). Peer Assessment between students in Colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276. DOI: 10.3102/00346543068003249