



**Espacios de aprendizaje en el ámbito universitario actual: oportunidades para el desarrollo de competencias e implementación de buenas prácticas docentes innovadoras.**

**Ikasteko espazioak gaurko unibertsitate esparruan: gaitasunak garatzeko eta ikasteko praktika berritzaile hobeak garatzeko aukerak.**



Este libro recoge buenas prácticas académicas y de gestión implementadas por el profesorado de la  
Universidad de Deusto.

© Unidad de Innovación Docente. Universidad de Deusto, 2018  
Edita: Grupo de Comunicación Loyola-Bilbao

**ISBN: 978-84-271-4244-2**

**BUENAS PRÁCTICAS DE INNOVACIÓN Y CALIDAD**

**VIII Jornada Universitaria de Innovación y Calidad:**  
“Los espacios (físicos y virtuales) al servicio del aprendizaje”

**Evaluación entre iguales de diferentes facultades**

**Profesor: Rafael Eceizabarrena Zurutuza**



**DATOS GENERALES**

**Nombre de la titulación y asignatura:** Práctica llevada a cabo conjuntamente con estudiantes del grado en ADE + IMS (asignatura: Business Language IV) y del grado en Turismo (asignatura: francés V).

**Destinatarios:** Los estudiantes de 3º en el Grado de Turismo y los estudiantes de 3º del Grado de ADE + IMS.



**DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO  
METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA**

**Metodología:**

Esta práctica tenía un doble objetivo. El primero se centraba en el desarrollo y movilización de las competencias comunicativas en FLE en un contexto de uso cercano al profesional. El segundo de ellos, en el que nos centramos a continuación, incidía en la formación a la evaluación de procesos de aprendizaje.

Para llevar a término los objetivos marcados, se estableció un escenario de trabajo en el que estudiantes de distintos grados y facultades del Campus de Donostia-San Sebastián trabajaron de modo colaborativo.

El proyecto propuesto tenía como objetivo la creación de un hotel siguiendo las etapas establecidas en el CANVAS de Alex Osterwalder

## LIENZO MODELO DE NEGOCIO (BMC)

<b>Socios clave</b>  ¿Quiénes son los socios clave de tu negocio? ¿Qué actividades deben realizar para que tu negocio prospere? ¿Qué actividades no debes realizar? ¿Cómo se relacionan con tu negocio? ¿Cómo se relacionan con tu negocio?	<b>Actividades clave</b>  ¿Qué actividades clave debe realizar tu negocio para prosperar? ¿Qué actividades clave debe realizar tu negocio para prosperar?	<b>Propuesta de Valor</b>  ¿Qué valor se entregará a los clientes? ¿Qué valor se entregará a los clientes?	<b>Relaciones con clientes</b>  ¿Qué tipo de relaciones quieres que tengas con tus clientes? ¿Qué tipo de relaciones quieres que tengas con tus clientes?	<b>Segmentos de cliente</b>  ¿Qué segmentos de clientes quieres servir? ¿Qué segmentos de clientes quieres servir?
	<b>Recursos clave</b>  ¿Qué recursos clave debe tener tu negocio para prosperar? ¿Qué recursos clave debe tener tu negocio para prosperar?		<b>Canales</b>  ¿Cómo llegará tu producto o servicio a los clientes? ¿Cómo llegará tu producto o servicio a los clientes?	
<b>Estructura de costes</b>  ¿Cuáles son los costes más importantes de tu negocio? ¿Cuáles son los costes más importantes de tu negocio?		<b>Fuentes de ingresos</b>  ¿Cómo obtendrás ingresos tu negocio? ¿Cómo obtendrás ingresos tu negocio?		

[www.innokabi.com](http://www.innokabi.com) / [contacto@innokabi.com](mailto:contacto@innokabi.com)  
[facebook.com/innokabi](https://www.facebook.com/innokabi)  
 Traducción del original de [www.businessmodelgeneration.com](http://www.businessmodelgeneration.com)

Dos grupos participaron en la creación del hotel. Los estudiantes de 3º en el Grado de Turismo y los estudiantes de 3º del Grado de ADE + IMS.

El equipo de ADE+ IMS, formado por 6 estudiantes tenía como objetivo la creación del hotel mientras que el equipo de estudiantes en Turismo (4 estudiantes), como especialistas en cuestiones de administración y dirección de establecimientos hoteleros centró su trabajo en asesorar al equipo de ADE+IMS.

De este modo, dos equipos de trabajo fueron formados en función del nivel de competencias en la dirección y administración de establecimientos hoteleros, el grupo de expertos-asesores y el de noveles.

Al cursar distintas grados de facultades diferentes, los integrantes de los equipos no se conocían ni podían coincidir a lo largo del proceso de realización de la tarea. Trabajando a distancia, y con el fin de concentrar toda la información en un solo soporte al alcance de todos los participantes en el proyecto, se utilizó la plataforma de colaboración Trello.

El trabajo se distribuyó de la manera que detallamos a continuación:

El CANVAS se dividió en 5 etapas (1 + 2, 3+ 4, 5 + 6 + 7 + 8 + 9). A cada etapa, el equipo de estudiantes noveles presentaba al grupo de asesores un informe escrito y su comunicación oral grabada en video.

Los asesores en hotelería, con el apoyo del docente, tras analizar y valorar ambos documentos, realizaban un informe escrito y su comunicación oral grabada en video justificando cada una de sus recomendaciones

Gracias a esta retroalimentación, el equipo de noveles analizaba junto con el docente las valoraciones de los asesores cotejándolas con el trabajo realizado. A partir de estas reflexiones, el equipo mejoraba el documento y presentaba de nuevo el trabajo modificado, así como la nueva etapa del CANVAS.

Este modo de trabajo se repitió hasta terminar todas las etapas del CANVAS. En la fase final, se realizó una revisión de los documentos que conformaban la descripción detallada tanto de los procesos de elaboración del producto como del producto final.

### Cronograma:

El proyecto se llevó a cabo en un cuatrimestre. Cada etapa (5 en total) se realizó en unas dos semanas de trabajo. Con el fin de que la retroalimentación fuera eficaz, las fases de regulación fueron planificadas de modo consecutivo: presentación (clase de estudiantes en ADE+IMS)-valoración y reflexión sobre el trabajo (siguiente clase de estudiantes en turismo)- valoración y reflexión (siguiente clase de estudiantes en ADE) - valoración y reflexión (siguiente clase de estudiantes en turismo).

### Evaluación:

Todos los participantes en el proyecto participaron en la evaluación.

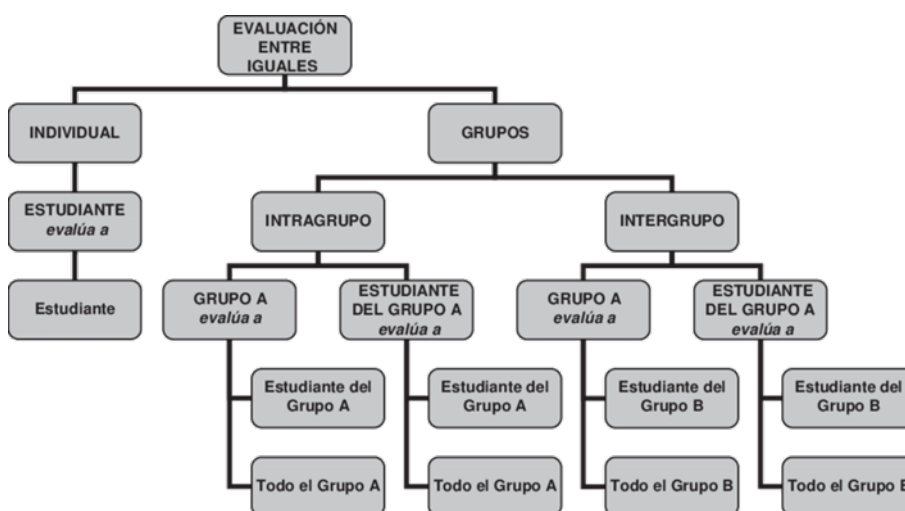


FIGURA III. Cómo llevar a la práctica la autoevaluación y evaluación entre iguales (traducido de Falchikov, 2005, p. 125)

En primer lugar, la evaluación se llevó a cabo entre los equipos de los dos grados, en lo que Falchikov (2005) denomina evaluación inter-grupo. No sólo los asesores valoraban el trabajo del equipo de noveles, sino que estos evaluaban a su vez la pertinencia de las recomendaciones y las justificaciones emitidas por aquellos.

Además, cada estudiante evaluaba a los miembros de su propio grupo (evaluación intra-grupo) y a sí mismos (evaluación individual) en relación con la calidad y cantidad del trabajo realizado.

La evaluación llevada a cabo por el docente se centró en el nivel de competencia comunicativa en FLE evidenciada en los documentos escritos y orales así como en las interacciones orales en el seno del grupo.

En lo que respecta a la valoración de los procesos de realización del trabajo, docentes y estudiantes tuvieron en cuenta aspectos relativos a la voluntad de mejora, la motivación, la aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje, la toma de decisiones.

La evaluación del producto final se realizó atendiendo al cumplimiento del CANVAS, la coherencia entre sus distintas etapas y el aporte de un docente especializado en hotelería.

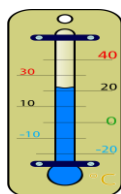


## RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES

Con el fin de grabar y exponer las presentaciones orales en el aula, fueron necesarios una cámara de video, un ordenador y un cañón. En lo que se refiere al intercambio de documentos entre los dos grupos se utilizó la plataforma Trello.

Los estudiantes llevaron a cabo su tarea intergrupala por medio de Google Drive.

Cuando se estimó necesario, se solicitó la opinión de un docente especializado en hotelería.



## REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

### Evaluación de la Buena Práctica y lecciones aprendidas

Esta práctica ha conllevado consecuencias muy positivas en relación con la calidad del trabajo colaborativo, las representaciones sociales que los estudiantes tienen de estudiantes de otros grados, la motivación, la evaluación, la autoevaluación y la coevaluación.

El trabajo colaborativo llevado a cabo en este proyecto de marcado carácter social se dio tanto en cada equipo de trabajo como entre los dos equipos. Los estudiantes fueron influenciándose mutuamente en un proceso de mejora que incidió positivamente en el producto final y en los propios procesos de realización de la tarea.

El hecho de que los equipos fueran formados por estudiantes que cursaban dos grados de facultades diferentes puso sobre la mesa de trabajo distintas formas de encarar la tarea, enriqueciendo, por las aportaciones de unos y de otros, el debate sobre los procesos de realización del producto y por consiguiente mejorándolo.

Además, los estudiantes asumieron los roles asignados y entendieron que la mejora del producto final pasaba indefectiblemente por la colaboración con el otro grupo.

De este modo, se consiguió que los asesores terminaran llevando a cabo una retroalimentación positiva y motivadora, y que los noveles fueran receptivos a las indicaciones de sus pares.

En esta línea, esta práctica tuvo influencia en el cambio de las representaciones sociales que tienen los estudiantes de los estudiantes de otros grados. En base a estas representaciones, hay estudios para estudiantes brillantes y otros para estudiantes que no lo son tanto. En nuestro caso, siempre según estas representaciones, los estudiantes menos capacitados fueron los asesores de los

estudiantes brillantes. En un principio, esta distribución de roles fue en cierta medida menospreciada por unos mientras que los otros tomaban una postura tendente a la revancha.

Esta tensión inicial terminó en cuanto se produjo la segunda retroalimentación. Si en la primera entrega los estudiantes noveles realizaron un trabajo mediocre que pensaron suficiente, la valoración de los asesores les hizo reconocer que el equipo con el que tenían que trabajar era tan competente como ellos. A partir de ese momento, los aprendices se esforzaron en entregar un trabajo de calidad.

Por su parte, los asesores, tras la reacción de los estudiantes noveles, reconocieron la mejora y empatizaron con ellos por tener que enfrentarse a una tarea que demandaba unos conocimientos técnicos y unas competencias específicas que no habían desarrollado.

Este cambio en las representaciones sociales de los estudiantes, desembocó en una sana competitividad y una motivación que repercutió en la mejora de los procesos de aprendizaje y por consiguiente del producto final.

Durante las sesiones de regulación, se realizó con el equipo de noveles un trabajo de análisis y reflexión sobre las evaluaciones emitidas por los asesores, así como una autoevaluación y una valoración del trabajo realizado por los integrantes del equipo. “Lo que es” y “lo que debería ser” según el criterio de los asesores no siempre fue aceptado por el grupo de noveles. Estas diferencias, debidamente justificadas fueron integradas en los informes escritos y orales para su posterior análisis.

Por parte de los asesores, las valoraciones que aportaban eran trasladadas a su propia experiencia como estudiantes. Este ejercicio de evaluación del trabajo ajeno resultó muy positivo en lo que concierne a la autoevaluación y al reconocimiento del error como base sobre la que construir el aprendizaje.

### **Recomendaciones y conclusiones:**

El hecho de que los estudiantes no se conocieran ha favorecido una evaluación más ajustada a la que se da cuando la evaluación entre iguales se produce entre estudiantes que comparten aula.

Por otra parte, tal y como hemos señalado anteriormente, se requiere que el estudiante reciba una retroalimentación lo antes posible. Teniendo en cuenta que ambos grupos están enmarcados en diferentes horarios, la dificultad reside en planificar las sesiones de regulación ajustando los tiempos de presentación del trabajo a las sesiones de evaluación.

El trabajo realizado por los estudiantes a lo largo de esta práctica ha tenido resultados muy positivos en relación con la toma de conciencia de lo que es evaluar y por consiguiente de lo que es aprender.



## REFERENCIAS

### **Marco conceptual y Referencia bibliográficas que apoyan esta buena práctica**

La evaluación en la universidad tiene una doble función: la acreditadora, que garantiza a la sociedad que el estudiante ha alcanzado los niveles de competencia planteados en el perfil profesional de su grado, y la formativa que, orientada al aprendizaje, se centra en el desarrollo de las competencias genéricas y específicas propias de grado. Evaluar consiste en cotejar el trabajo (proceso o producto) del estudiante con un modelo de referencia. En palabras de Scallon (1988), la evaluación compara “lo que es” con “lo que debería ser”.

En una evaluación orientada al aprendizaje, la valoración de un producto o proceso de aprendizaje ha de atender a un doble propósito. En primer lugar, y siempre ateniéndose a evidencias, detectar errores y aciertos en función de la referencia tomada como modelo para, en segundo lugar, orientar hacia la mejora de los procesos de aprendizaje. La evaluación, tal y como señalan Conaghan y Lockety,(2009, p. 48), no puede detenerse en la simple detección y sanción de errores, sino que tiene que promover acciones de mejora.

Así, con el fin de que el estudiante pueda adquirir y desarrollar de la mejor manera las competencias propias de su formación, tiene que conocer cuáles son las referencias, el “debería ser”, el modelo al que debe aproximarse. De igual manera, también ha de ser consciente de por qué su trabajo “es lo que es”. Por todo ello, el estudiante necesita recibir una retroalimentación reactiva que le permita saber qué es lo que ha hecho, pero también una retroalimentación prospectiva y orientada al aprendizaje para saber qué es lo que ha de hacer para mejorar (Cathcart, Greer & Neale, 2014; Nicol, Thomson & Breslin, 2013; Walker, 2013).

Coincidimos con Askew y Lodge cuando afirman que “la función del feedback sería propiciar un proceso que estimule la autorreflexión y la reflexión de los otros sobre el mismo proceso de aprendizaje” (en Paoloni, y Rinaudo, 2009).

En relación con su frecuencia, la retroalimentación ha de acompañar al estudiante a lo largo de todo el proceso formativo y no exclusivamente en su fase final, atendiendo a cuestiones acreditadoras. La retroalimentación, como un continuo que forma parte integrante del aprendizaje es eficaz cuando se da en el transcurso del trabajo, favoreciendo los periodos de reajuste y mejora de los estados intermedios de desarrollo de competencias. (Gibbs y Simpson 2004; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006).

En lo que respecta a los responsables de la evaluación, en el caso de las evaluaciones acreditativas (sumativas), la evaluación corre a cargo del docente. Sin embargo, en una evaluación orientada al aprendizaje, la evaluación recae sobre todos los agentes del proceso de aprendizaje: los estudiantes (evaluación entre pares), el propio estudiante (autoevaluación), el docente, y todos los agentes implicados (evaluación participativa).

Tal y como señalan Falchikov y Goldfinch (2000), la evaluación entre pares, y la coevaluación, tanto dentro del aula como en comunidades de aprendizaje que cursan formaciones a distancia pueden tener consecuencias positivas en el aprendizaje.

Así, si se pretende que el estudiante sea protagonista y responsable de su propia formación es necesario que tenga acceso a las herramientas que le permitan empoderarse de su aprendizaje y, por lo tanto, de la evaluación. Retomando a (López Pastor, 1999); (Fraile, 2003), la autoevaluación favorece el desarrollo de valores educativos como la autonomía, la honradez, la dignidad, el análisis crítico y la formación de personas responsables.

Por su parte, el docente en una evaluación orientada al aprendizaje deja de ser un corrector y sancionador de errores, para acompañar y apoyar al estudiante a reflexionar en torno a la evaluación, a los procesos de realización de tareas, y a su mejora.

A modo de conclusión, si en el EEES las formaciones basadas en la transmisión de conocimiento han dejado paso a modelos de aprendizaje centrados en el estudiante, se requiere un cambio en los modos de evaluación, y un replanteamiento de qué, cómo, cuándo y quién evalúa. Es necesario que los estudiantes sean protagonistas de su evaluación para que puedan empoderarse realmente de su propio aprendizaje.

Es por consiguiente necesario crear espacios que promuevan no solo la evaluación entre pares, la coevaluación y la autoevaluación, sino la formación en la evaluación. Pues la evaluación pasa a ser, en sí misma, un contenido de aprendizaje, imprescindible para la adquisición de determinadas competencias metacognitivas, consideradas en la enseñanza universitaria competencias genéricas en todas las titulaciones (Bautista-Cerro y Murga, 2011). La cuestión no es ya dar respuesta a cómo racionalizar y mejorar las prácticas evaluadoras, sino cómo insertar estas prácticas como un aprendizaje” (Bordas Alsina y Cabrera Rodríguez, 2001:26).

La práctica que presentamos responde a la necesidad de creación de espacios que formen a los estudiantes en la evaluación, tanto la de los demás como la propia.

### **Referencias bibliográficas:**

Bautista-Cerro y Murga (2011) La evaluación por pares: una técnica para el desarrollo de competencias cívicas (autonomía y responsabilidad) en contextos formativos no presenciales. Estudio de caso. Conferencia: XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación CITE At: Barcelona

Bordas, M.I. y Cabrera, F.A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. Revista Española de Pedagogía , nº 218, 25-48

Cathcart, A., Greer, D. y Neale, L. (2014) Learner-focused evaluation cycles: facilitating learning using feedforward, concurrent and feedback evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 3(7), 790-802.

Conaghan, P. y Lockey, A. (2009). Feedback to feedforward. A positive approach to improving candidate success. *Notfall Rettungsmed*, Suppl 2, 45-48. Recuperado el 30 de octubre, 2011, de <http://www.upc.edu/rima/grups/grapa/bibliografiaevaluacion/publicaciones/p.-conaghan-a.-lockey.-feedback-tofeedforward.-a-positive-approach-to-improving-candidate-success>

Falchikov, N. y Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: a metaanalysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322

Fraile, A y Aragón, A. (2003). La autoevaluación a partir de los compromisos de los estudiantes de educación física. Actas XXI Congreso Nacional de Educación Física. Universidad de la Laguna. Tenerife. CD-R.

Gibbs, G. y Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.

Ibarra Sáiz, M. S., Rodríguez Gómez, G. y Gómez Ruiz, M. Á. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad: Benefits of Peer Assessment and Strategies for Its Practice at University. *Revista de Educación*, 359

López Pastor, V. M. (1999): Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado. Tesis doctoral editada por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid. Valladolid.

Nicol, D. J. y 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. y Breslin, C. (2013). Rethinking Feedback Practices in Higher Education: A Peer Review Perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 1-20. DOI: 10.1080/02602938.2013.795518

Scallon, G. (1988). L'évaluation formative des apprentissages. Les presses universitaires de Lava, Québec, (1988)

Walker, M. (2013). Feedback and feedforward: student responses and their implications. In S. Merry, M. Price, D. Carless & M. Taras (Eds), *Reconceptualising Feedback in Higher Education: Developing Dialogue with Students* (pp. 103-112). Abingdon: Routledge.