

# MEDICIÓN DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO CONTEXTUAL EN TAREAS GRUPALES: CRITERIOS, INDICADORES E IMPORTANCIA INDIVIDUAL

---

CARLOS MONTES

*Universidad de Santiago de Compostela*

## 1. INTRODUCCIÓN

La retroalimentación, entendida como el proceso de proporcionar información y comentarios sobre el desempeño de los estudiantes, se ha establecido como un componente central e imprescindible en la práctica educativa. Numerosos estudios e investigaciones respaldan la importancia de la retroalimentación en el aprendizaje y el desarrollo del estudiante (para una revisión reciente, ver Wisniewski et al., 2020). De hecho, la retroalimentación efectiva desempeña un papel fundamental en el proceso formativo, ya que proporciona a los estudiantes información clara y específica sobre sus fortalezas y áreas de mejora. Al recibir comentarios concretos y constructivos, éstos pueden entender cómo están progresando y qué pasos deben tomar para mejorar su rendimiento académico (Peters et al., 2018).

La retroalimentación de calidad tiene el potencial de promover el crecimiento y el desarrollo de habilidades, así como de fomentar la autorreflexión y la metacognición en los estudiantes. Al recibir retroalimentación oportuna y relevante, los estudiantes pueden ajustar sus estrategias de estudio, corregir errores y abordar las áreas en las que necesitan un mayor apoyo (Andrade y Valtcheva, 2009).

Es importante destacar que la retroalimentación no se limita únicamente a los docentes, sino que también puede ser proporcionada por los propios compañeros de clase o mediante el uso de herramientas

tecnológicas (Topping, 1998; Van Zundert et al., 2010). La retroalimentación entre pares fomenta la colaboración y el aprendizaje activo, permitiendo que los estudiantes se beneficien mutuamente al brindarse comentarios y sugerencias constructivas. Además, las evaluaciones proporcionadas por los compañeros tienden a estar altamente correlacionadas con las evaluaciones que los profesores realizan sobre los mismos alumnos, con magnitudes que oscilan entre .63 (Li et al., 2016) y .68 (Sánchez et al., 2017).

Sin embargo, en el contexto universitario actual, el profesorado debe enfrentar desafíos adicionales a la hora de brindar comentarios formativos sobre la adquisición de competencias como, por ejemplo, el tamaño de los grupos (Bettinger y Long, 2016), la diversidad en el aula (Goedhart et al., 2019) o las responsabilidades académicas (Teichler, 2021). En primer lugar, el incremento generalizado en el tamaño de las aulas universitarias puede dificultar la tarea de ofrecer retroalimentación individualizada y detallada a cada estudiante. Los profesores a menudo tienen a su cargo un número considerable de estudiantes, lo que puede limitar el tiempo y los recursos disponibles para proporcionar comentarios personalizados (UNESCO, 2017). Además, la diversidad presente en las aulas universitarias añade una capa adicional de complejidad. Los estudiantes provienen de diferentes contextos educativos, tienen diversos niveles de conocimiento previo y poseen habilidades y estilos de aprendizaje variados (Smith, 2020). En este escenario, brindar comentarios que sean pertinentes y efectivos para cada estudiante se vuelve aún más desafiante. Por último, la entrega de comentarios formativos requiere un compromiso significativo de tiempo y esfuerzo por parte de los profesores. Implica evaluar el trabajo de los estudiantes de manera detallada, identificar fortalezas y áreas de mejora, y proporcionar sugerencias y estrategias para el desarrollo académico (Bennett, 2011). En un contexto universitario cada vez más exigente, encontrar el equilibrio entre la entrega de retroalimentación y otras responsabilidades docentes puede ser un verdadero desafío. Como resultado, la retroalimentación formativa puede quedar en segundo plano en favor de la evaluación sumativa, primando el resultado final sobre el proceso de aprendizaje.

Una alternativa respaldada por la literatura académica es la elaboración y el empleo de rúbricas de evaluación (Schneider, 2006; Topping, 1998). Las rúbricas son herramientas estructuradas que establecen criterios claros y descriptores de desempeño para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Se utilizan como guías o matrices que permiten a los profesores (y/o a los alumnos) evaluar de manera más objetiva y consistente el trabajo de los estudiantes.

Las rúbricas son valoradas de manera positiva, tanto por estudiantes como por profesores, debido a diversas razones (p. ej., Dawson, 2017). En primer lugar, las rúbricas proporcionan una claridad y transparencia en los criterios de evaluación, lo que ayuda a los estudiantes a comprender qué se espera de ellos y cómo serán evaluados en una tarea específica. En palabras de Reddy y Andrade (2010), «articulan las expectativas de una tarea enumerando los criterios o lo que cuenta y describiendo los niveles de calidad de excelente a deficiente» (p. 435). Esto contribuye a una mayor comprensión de los estándares de desempeño y fomenta una mayor autoconciencia y autorregulación en el proceso de aprendizaje. Además, las rúbricas permiten una evaluación más justa y consistente, ya que los descriptores de desempeño establecidos en la rúbrica se aplican de manera equitativa a todos los estudiantes (Andrade, 2000). Esto evita la subjetividad y la variabilidad, promoviendo la imparcialidad y la equidad en el proceso de evaluación.

Otro beneficio importante de las rúbricas es que proporcionan una retroalimentación más específica y detallada. Al utilizar criterios de evaluación desglosados y descriptores de desempeño, las rúbricas permiten a los profesores identificar con mayor precisión las fortalezas y áreas de mejora de los estudiantes. Esto facilita la retroalimentación formativa y el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje más efectivas y personalizadas. Además, las rúbricas pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de autorreflexión y autoevaluación. Andrade y Du (2005) llevaron a cabo una investigación en la que analizaron las percepciones de 14 estudiantes universitarios con respecto al uso de rúbricas en diferentes formatos. Estos formatos incluyeron el uso exclusivo de rúbricas, la creación de rúbricas en colaboración con compañeros y profesores, la utilización de rúbricas para la autoevaluación y la

revisión de los comentarios proporcionados por los profesores. Los datos recopilados en este estudio sugieren que los estudiantes consideran que el uso de rúbricas fortalece el establecimiento de metas, la autoevaluación y la revisión. Al contar con criterios claros y descriptores de desempeño, los estudiantes pueden autoevaluar su trabajo y compararlo con los estándares establecidos en la rúbrica. Esto fomenta la metacognición y el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para evaluar su propio aprendizaje de manera crítica y constructiva.

Con todo, la mayoría de las rúbricas disponibles se centran en la evaluación del producto entregado (Schneider, 2006; Topping, 1998), obviando el proceso seguido, y suelen construirse exclusivamente desde la perspectiva del profesor (Fu et al., 2019), ignorando la perspectiva del estudiantado. A continuación, se reflexiona sobre estas dos cuestiones.

### 1.1. DESEMPEÑO ACADÉMICO CONTEXTUAL

Aunque un trabajo o tarea pueda abarcar una parte significativa de las competencias previstas en una materia, el resultado final del entregable puede no ser suficiente evidencia del aprendizaje que se produce en actividades llevadas a cabo en grupo. En este tipo de tareas, existen otros aspectos importantes, como los procesos de resolución de problemas, la comunicación y las habilidades interpersonales, que no siempre se identifican en un producto final (Zhang, 2012). Es precisamente el desarrollo de las habilidades interpersonales lo que resulta fundamental para el éxito del grupo en la realización de tareas, ya sean actividades, experimentos o proyectos (Skinner et al., 2016). Estas habilidades interpersonales conforman el denominado «desempeño académico contextual» (Gore et al., 2012), que engloba comportamientos como ayudar a los demás en sus tareas, apoyar a la institución, animar a otros a cumplir las normas, mostrar iniciativa o participar voluntariamente en responsabilidades más allá de las exigidas formalmente. El desarrollo de estas habilidades entre los estudiantes está directamente relacionado con su participación activa en el equipo, lo cual contribuye al logro de los objetivos de aprendizaje del grupo y a un desempeño general más sólido.

Las habilidades interpersonales clave incluyen la comunicación efectiva, la capacidad de mostrar empatía hacia los demás, la escucha activa,

el respeto hacia las personas, la presentación de argumentos sólidos para respaldar acciones propuestas o realizadas, la capacidad de autoevaluarse críticamente y prestar atención a los detalles (Skinner et al., 2016). Estas habilidades son esenciales para fomentar un ambiente colaborativo y productivo dentro del grupo, así como para promover una interacción positiva y constructiva entre los miembros del equipo.

Al desarrollar estas habilidades interpersonales, los estudiantes adquieren competencias clave que les permiten trabajar de manera efectiva en equipo, resolver problemas de forma colaborativa y contribuir de manera significativa al éxito colectivo. Además, estas habilidades también tienen un impacto positivo en su desarrollo personal y profesional (Hogan y Shelton, 1998), ya que son valiosas en una amplia variedad de entornos y situaciones.

## 1.2. CO-CREACIÓN DE RÚBRICAS

La literatura académica respalda firmemente la idea de que la participación de los estudiantes en la elaboración de las rúbricas conduce a una evaluación más eficaz y significativa (Falchikov y Goldfinch, 2000; Zhang, 2012). Este enfoque, conocido como co-creación o co-construcción de rúbricas (McConnell, 2013), implica involucrar activamente a los estudiantes en el proceso de diseño y desarrollo de los criterios de evaluación. Varios estudios han demostrado que cuando los estudiantes participan en la elaboración de las rúbricas, experimentan un mayor sentido de propiedad y compromiso con su propio aprendizaje (p. ej., Falchikov y Goldfinch, 2000; Li et al., 2016; Topping, 1998). Al tener la oportunidad de expresar sus ideas y opiniones sobre los criterios de evaluación, los estudiantes se sienten empoderados y valorados, lo que promueve un mayor nivel de motivación y compromiso con la tarea.

Además, la co-creación de rúbricas fomenta la comprensión más profunda de los estándares de desempeño y los criterios de evaluación. Al participar en discusiones y debates sobre los criterios de evaluación, los estudiantes desarrollan una comprensión más clara de las expectativas académicas y los objetivos de aprendizaje (Topping, 1998). Esto les permite alinear sus propias metas y esfuerzos con los estándares de desempeño establecidos, lo que a su vez mejora su desempeño académico.

La participación de los estudiantes en la elaboración de las rúbricas también promueve el desarrollo de habilidades metacognitivas y de autorregulación (Andrade y Du, 2005; Andrade y Valtcheva, 2009). Al reflexionar sobre los criterios de evaluación y participar en la toma de decisiones, los estudiantes desarrollan una mayor conciencia de sus fortalezas y debilidades, y adquieren la capacidad de evaluar su propio trabajo de manera más crítica y autónoma.

Además, la co-creación de rúbricas fomenta la comunicación efectiva y la colaboración entre estudiantes y docentes. Facilita el diálogo abierto y constructivo, permitiendo que se expresen diferentes perspectivas y se llegue a un consenso sobre los criterios de evaluación (Falchikov y Goldfinch, 2000). Esto fortalece la relación docente-estudiante y promueve un ambiente de aprendizaje inclusivo y participativo.

## 2. OBJETIVOS

Aunque existe un creciente interés por estas cuestiones, la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación aún no se ha integrado plenamente en la educación superior (Wanner y Palmer, 2018). De hecho, Nicol et al. (2014) afirman que «no hay duda de que se necesita más investigación sobre la revisión por pares y sus diferentes componentes, incluyendo más estudios sobre las experiencias, percepciones y respuestas a las diferentes modalidades de retroalimentación que son posibles durante su aplicación» (p. 119). En este sentido, con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el objetivo principal de este estudio es diseñar de manera participativa una rúbrica de evaluación del desempeño académico contextual que integre tanto la perspectiva del profesor como las aportaciones del estudiantado. La importancia de diseñar una rúbrica de evaluación de manera participativa radica en la creación de un proceso inclusivo y colaborativo que involucre tanto a los profesores como a los estudiantes en la toma de decisiones sobre los criterios de evaluación. Esta aproximación garantiza que las rúbricas reflejen de manera precisa las expectativas y necesidades de todos los involucrados en el proceso educativo (Falchikov y Goldfinch, 2000).

La inclusión de la perspectiva del profesor en el diseño de la rúbrica permite aprovechar su experiencia y conocimientos pedagógicos para establecer criterios de evaluación sólidos y relevantes. Los profesores aportan su experiencia en la materia y pueden identificar las habilidades interpersonales clave que son fundamentales para el éxito en las tareas grupales, contribuyendo a asegurar que la rúbrica esté alineada con los objetivos del curso y las competencias que se pretenden desarrollar.

Por otro lado, las aportaciones del estudiantado son igualmente valiosas. Los estudiantes son quienes experimentan directamente las tareas grupales y poseen una visión única de los desafíos y oportunidades que se presentan en este contexto. Sus aportaciones permiten tener en cuenta perspectivas diversas y enriquecedoras, así como considerar aspectos que pueden escapar a la atención del profesor. Esto asegura que la rúbrica refleje la realidad del trabajo en grupo desde la perspectiva de los propios estudiantes, lo que promueve una mayor relevancia y aceptación por su parte.

## 2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Definir criterios e indicadores de rendimiento que capturen el desempeño académico contextual en los trabajos desarrollados en grupo.
- Establecer una relación coherente entre los indicadores propuestos por los estudiantes y las competencias transversales de la materia.
- Evaluar la importancia asignada por cada estudiante a los indicadores propuestos, para comprender su valoración individual.

## 3. METODOLOGÍA

Para satisfacer los objetivos previstos en esta investigación, se optó por un enfoque metodológico cuantitativo, descriptivo e instrumental (Montero y León, 2007). Este tipo de estudio busca recopilar datos numéricos para describir características o fenómenos específicos, en este caso, relacionados con los estudiantes matriculados en la materia Psicología del

Trabajo y de las Organizaciones II del Grado en Psicología de la Universidad de Santiago de Compostela.

Concretamente, en este estudio, participaron 160 estudiantes que se encontraban cursando la mencionada materia. Estos estudiantes fueron organizados en 26 equipos de trabajo, con un tamaño promedio de 6 a 8 miembros por equipo. La finalidad de estos equipos era desarrollar un proyecto de consultoría; específicamente, diseñar un plan de acogida organizacional. El producto final de este proyecto consistía en un informe grupal que debía ser entregado a través del campus virtual al finalizar el curso.

Para dar inicio al proceso, se llevó a cabo una primera tutoría en la cual se explicaron en detalle los aspectos del proyecto y se estableció la dinámica de trabajo que los equipos debían seguir. Además, se le solicitó a cada equipo que propusiera los criterios que, desde su perspectiva, deberían tenerse en cuenta en la evaluación de su desempeño. Esto permitía que los propios estudiantes tuvieran una participación activa en el diseño de los criterios de evaluación, asegurando así una mayor implicación y comprensión de los mismos.

Posteriormente, se instruyó a los estudiantes para que valoraran individualmente la importancia de cada indicador propuesto, con la finalidad de recopilar información adicional sobre cómo percibían la relevancia de los diferentes aspectos evaluados y ayudar a identificar las prioridades y perspectivas individuales de los miembros de cada equipo.

#### 4. RESULTADOS

Se recibieron un total de 185 aportaciones de los estudiantes ( $M = 7.12$ ,  $dt = 2.05$ ) en respuesta a la solicitud de propuestas de criterios de evaluación para el proyecto de consultoría. Estas aportaciones fueron categorizadas de forma independiente por los docentes de la materia

utilizando un sistema de codificación basado en las competencias transversales de la asignatura<sup>1</sup> ( $k = .84, p < .001$ ).

La codificación de las aportaciones permitió generar una rúbrica de evaluación con 10 indicadores que abarcan diferentes aspectos clave del desempeño social en el trabajo grupal. Estos indicadores han sido respaldados previamente en la literatura (p. ej., Bong y Park, 2020) y reflejan las competencias necesarias para un funcionamiento efectivo en equipos de trabajo. Los criterios y los indicadores incluidos en la rúbrica son los siguientes<sup>2</sup>:

1. Orientación a la calidad (18.38%): Realizar aportaciones significativas al resultado final (p. ej., «se esfuerza para que el contenido del trabajo sea de la mejor calidad posible», Grupo 23).
2. Compañerismo (13.51%): Contribuir al desarrollo del equipo, favoreciendo el buen clima interno y la cohesión (p. ej., «coopera con sus compañeros y trabaja en equipo, sin pretender imponer sus ideas», Grupo 16).
3. Implicación (11.35%): Implicarse en el funcionamiento del equipo y en la realización de las tareas (p. ej., «lidera la planificación y ejecución de las tareas», Grupo 25).
4. Cumplimiento normativo (10.81%): Aceptar y cumplir las normas grupales (p. ej., «cumple las tareas que se le asignan de forma organizada», Grupo 23).
5. Creatividad (8.65%): Generar ideas innovadoras para solucionar los problemas que surjan en el desarrollo del trabajo (p. ej., «propone ideas para el desarrollo del trabajo», Grupo 3).

---

<sup>1</sup> La programación de la materia *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones II* puede consultarse en el siguiente enlace: <https://bit.ly/3D4F4Ry>

<sup>2</sup> Entre paréntesis se recoge el porcentaje (%) de aportaciones realizadas por los grupos que se engloban dentro de cada indicador sobre el total de aportaciones efectuadas ( $n = 185$ ).

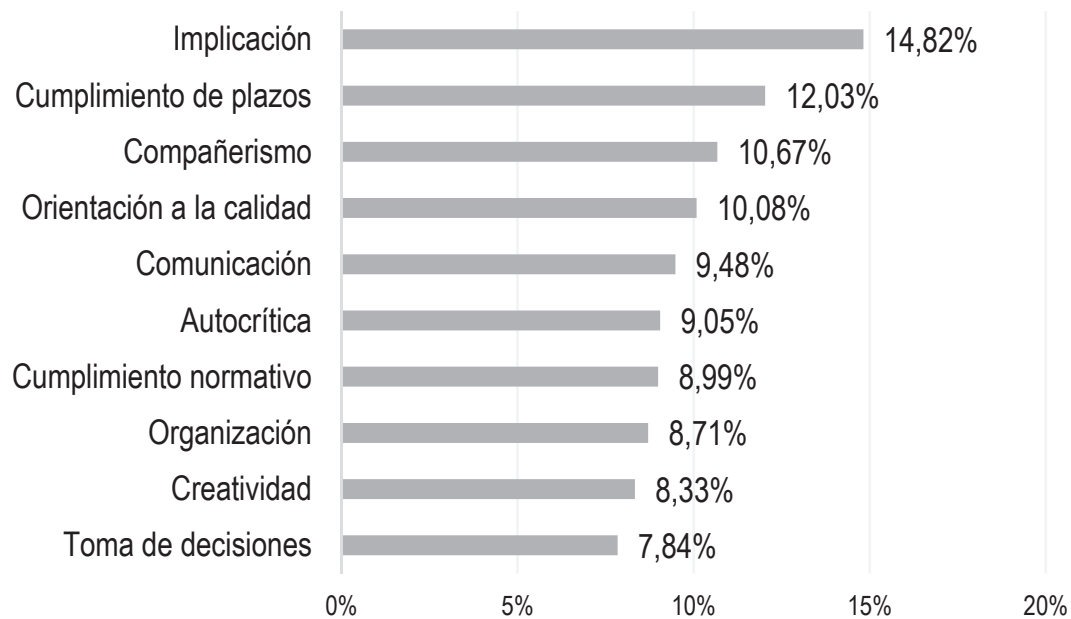
6. Autocrítica (8.10%): Reconocer las limitaciones propias y considerar los juicios de los demás (p. ej., «realiza críticas constructivas y propone alternativas», Grupo 13).
7. Cumplimiento de plazos (7.57%): Respetar los plazos y la puntualidad en la entrega del trabajo, a pesar de las dificultades (p. ej., «entrega las aportaciones individuales en las fechas establecidas», Grupo 2).
8. Organización (7.57%): Colaborar en la definición y en la distribución de las tareas del trabajo en equipo (p. ej., «reparte las tareas y el trabajo de manera equitativa», Grupo 8).
9. Comunicación (7.57%): Seguimiento y participación en los canales de comunicación acordados para la realización del trabajo (p. ej., «participa activamente en los medios de interacción del grupo como WhatsApp o Teams», Grupo 7).
10. Toma de decisiones (6.49%): Tomar decisiones precisas y con coherencia en ámbitos o situaciones complejas o comprometidas (p. ej., «contribuye a solucionar los problemas de toma de decisiones», Grupo 16).

Estos indicadores se utilizaron como base para la evaluación del desempeño social de cada integrante del equipo durante la realización del proyecto de consultoría, utilizando la rúbrica diseñada. La inclusión de estos indicadores en la rúbrica permite evaluar de manera más precisa y completa los aspectos sociales y las habilidades interpersonales involucradas en el trabajo grupal.

Asimismo, se solicitó a cada estudiante que clasificara la importancia relativa de cada uno de criterios y los indicadores resultantes. Para ello, debía distribuir individualmente un total de 100 puntos entre los 10 indicadores propuestos. De los 160 estudiantes matriculados, se obtuvo esta clasificación de 142 (88.75%). El Gráfico 1 recoge la clasificación media de los evaluadores, mostrando claramente que los criterios más relevantes para los estudiantes fueron la implicación ( $M = 14.82$ ,  $dt = 4.96$ ,  $Min = 5.00$ ,  $Max = 40.00$ ), el cumplimiento de plazos ( $M = 12.03$ ,  $dt = 4.40$ ,  $Min = 5.00$ ,  $Max = 25.00$ ), el compañerismo ( $M = 10.67$ ,  $dt =$

3.96, Min = 1.00, Max = 20.00) y la orientación a la calidad ( $M = 10.08$ ,  $dt = 4.15$ , Min = 4.00, Max = 30.00). Esto es, los estudiantes valoran más la participación activa y el compromiso con las tareas, la importancia de entregar el trabajo en tiempo y forma, y la colaboración y el trabajo en equipo por encima de producir un trabajo de alto nivel.

**GRÁFICO 1.** Importancia asignada a cada uno de los indicadores propuestos (%).



Fuente: elaboración propia

## 5. DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio consistió en desarrollar una rúbrica formativa para evaluar el rendimiento académico contextual en tareas grupales dentro del ámbito universitario. Este enfoque es importante porque, como se ha señalado, la evaluación de las tareas realizadas en equipo se ha enfocado tradicionalmente al resultado final (Schneider, 2006; Topping, 1998), es decir, se ha centrado en el producto o proyecto entregado por el equipo. Las rúbricas de evaluación centradas en los procesos sociales abordan esta limitación al proporcionar un marco de evaluación que considera y valora específicamente los aspectos relacionados con la colaboración, la comunicación, la resolución de conflictos y otras habilidades interpersonales clave dentro del funcionamiento del equipo de

trabajo (Skinner et al., 2016; Zhang, 2012). Estas rúbricas permiten a los evaluadores y a los propios estudiantes identificar y medir el desempeño de cada miembro del equipo en cuanto a su contribución al trabajo grupal, su capacidad para trabajar en equipo, su habilidad para resolver problemas de manera colaborativa y su nivel de comunicación efectiva. Al incorporar criterios y descriptores de desempeño relacionados con los procesos sociales, las rúbricas brindan una guía clara y objetiva para evaluar y retroalimentar sobre el trabajo en equipo (Andrade y Du, 2005; Andrade y Valtcheva, 2009). Además, promueven el desarrollo de habilidades clave para la colaboración y la interacción efectiva entre los miembros del equipo. Al recibir una evaluación más detallada y específica sobre sus habilidades interpersonales, los estudiantes pueden identificar áreas de mejora y tomar medidas concretas para fortalecer su desempeño en futuras tareas grupales (Peters et al., 2018).

La rúbrica construida en el presente estudio aborda los elementos esenciales del desempeño académico contextual (p. ej., Gore et al., 2012) y, en este sentido, puede servir como referencia para futuras investigaciones en este campo. Además, comparte similitudes con taxonomías recientes, como la clasificación de Bong y Park (2020), que incluye ocho ejemplos de categorías de evaluación e indicadores de desempeño extraídos de la literatura científica relevante, a saber: *asistencia* (i.e., asiste a las reuniones [siempre, puntualmente]), *preparación para las reuniones* (i.e., acude a las reuniones preparado [p. ej., lleva a clase material de lectura para que el equipo lo revise]), *comunicación* (i.e., escucha a todos los miembros del equipo y tiene en cuenta sus puntos de vista), *liderazgo* (i.e., organiza al grupo y le ayuda a funcionar como un equipo), *contribución intelectual* (i.e., proporciona ideas, opiniones o sugerencias reflexivas, significativas, útiles y creativas), *ayuda* (i.e., ayuda a los miembros del grupo que son incapaces de desempeñar sus funciones), *actitud* (i.e., muestra una actitud positiva y que influye favorablemente en otros miembros del grupo) y *responsabilidad* (i.e., realiza las tareas asignadas) (pp. 4-5).

Además, su construcción ha sido innovadora porque, a diferencia de las rúbricas tradicionales, que se basan fundamentalmente en la perspectiva del profesor, los criterios de evaluación propuestos se derivan de las

apreciaciones de los propios estudiantes, lo que promueve su participación activa en el proceso de evaluación (Zhang, 2012). Al revisar la literatura, se evidenció la escasez de instrumentos de este tipo, a pesar de su potencial beneficio para guiar los procesos de formación y tutoría en la educación superior. Por ejemplo, Fu et al. (2019) llevaron a cabo un examen sistemático de 70 estudios empíricos publicados entre 2007 y 2016, que abordaban la evaluación entre pares, considerando aspectos como el entorno de aprendizaje y el método de evaluación utilizado. Los resultados señalaron un progreso gradual pero limitado en la investigación sobre la evaluación asistida por pares durante ese periodo. En lo que respecta al origen de las rúbricas, específicamente, la mayoría de los estudios realizados entre 2007 y 2016 emplearon rúbricas de evaluación entre pares creadas por el profesor, mientras que muy pocas investigaciones adoptaron un enfoque que involucrara a los estudiantes en la construcción de las rúbricas de evaluación entre pares. Es más, una cantidad considerable de la literatura no identificó las rúbricas utilizadas, permitiendo que los estudiantes evaluaran el aprendizaje de sus compañeros de forma libre.

El diseño participativo de construcción de la rúbrica abre la puerta a una mayor implicación de los estudiantes en el proceso evaluativo. En línea con la tesis de Boud y Molloy (2013), fomenta un cambio de perspectiva hacia la retroalimentación como un proceso dinámico y colaborativo que apoya el aprendizaje y el crecimiento. Precisamente, Boud y Molloy proponen un enfoque alternativo que desplaza el centro de atención de la retroalimentación como comunicación unidireccional a la retroalimentación como proceso interactivo e iterativo entre el discente y el docente. Sugieren que una retroalimentación eficaz debería capacitar a los alumnos para que se apropien de su aprendizaje, desarrollen habilidades de autorregulación y entablen un diálogo significativo con sus profesores. Sostienen que la transformación de la retroalimentación educativa implica varios cambios fundamentales. En primer lugar, implica pasar de ser una acción exclusiva de los profesores a convertirse en una actividad en la que los profesores y los alumnos participan conjuntamente, fomentando un enfoque co-constructivo y un diálogo en lugar de un monólogo. En segundo lugar, implica dejar de depender principalmente de

una única fuente de retroalimentación, como el profesor, y abrir la posibilidad de utilizar múltiples fuentes de retroalimentación, enriqueciendo así la retroalimentación recibida. En tercer lugar, implica cambiar la retroalimentación de ser un proceso centrado únicamente en el individuo a un proceso que involucra necesariamente a los compañeros, fomentando un enfoque colectivista en el que todos contribuyen a la retroalimentación mutua. Por último, implica transformar la retroalimentación de ser un conjunto de acciones aisladas a una secuencia de desarrollo diseñada a lo largo del tiempo, integrándola en el currículo de manera coherente y sistemática.

Al involucrar a los estudiantes en la definición de los criterios de evaluación, se les brinda la oportunidad de expresar sus expectativas y perspectivas sobre lo que consideran relevante y significativo en relación con la tarea o proyecto en cuestión. Esto no solo les otorga un sentido de propiedad y responsabilidad en el proceso de evaluación, sino que también les permite desarrollar una comprensión más profunda de los estándares y criterios de calidad que se aplicarán (Falchikov, 2013). La participación activa de los estudiantes en el diseño de la rúbrica también tiene el potencial de mejorar la calidad de la evaluación. Al incorporar sus perspectivas y experiencias, se obtiene una visión más completa y enriquecedora de los aspectos clave que deben ser considerados en la evaluación, especialmente, de aquellos conocimientos, competencias y habilidades que se activan durante el proceso de trabajo en grupo (Falchikov, 2013; Nordberg, 2008; Zhang, 2012).

El proceso de diseño de la rúbrica de evaluación también permitió determinar la importancia que los estudiantes asignan a cada uno de los criterios consensuados. Este enfoque es la base del denominado *Importance-Performance Analysis* (IPA), una metodología ampliamente utilizada en el ámbito empresarial (p. ej., Martilla y James, 1977), que permite analizar simultáneamente la importancia de los atributos de evaluación y el rendimiento en los diferentes aspectos evaluados. La aplicación del IPA en el diseño de la rúbrica de evaluación resulta especialmente relevante, ya que permite alinear los criterios evaluativos con las áreas consideradas más significativas por los propios estudiantes. Esto no solo aumenta la relevancia y pertinencia de la evaluación, sino que también

promueve un mayor compromiso de los estudiantes, al tener en cuenta sus perspectivas y valoraciones. En este sentido, los hallazgos de este estudio proporcionan una visión valiosa sobre las preferencias y prioridades de los estudiantes en relación con la evaluación. Según los resultados, los estudiantes valoran en gran medida el esfuerzo invertido en las tareas, el cumplimiento de los plazos de entrega y el compañerismo, otorgándoles mayor importancia que a la calidad de las contribuciones en sí. Esto es, resaltan la importancia que los estudiantes atribuyen a la responsabilidad individual y la colaboración efectiva dentro de los equipos de trabajo. Es fundamental tener en cuenta estos hallazgos al diseñar estrategias de evaluación y retroalimentación (Clark et al., 2011). Al enfocarse en el reconocimiento del esfuerzo, la puntualidad y la promoción del trabajo en equipo, se puede fomentar un ambiente de aprendizaje más motivador y participativo para los estudiantes. Esto refuerza la idea de que la evaluación formativa no sólo se debe contemplar los *resultados* de aprendizaje, sino que debe prestar especial atención a los *procesos* de aprendizaje.

Sin duda, la implementación de estas rúbricas puede ayudar a mejorar el rendimiento de los estudiantes en las tareas grupales al proporcionar un marco claro y estructurado para evaluar y brindar retroalimentación. Con todo, la resistencia a la evaluación entre pares y/o a la autoevaluación puede ser un desafío importante en la implementación exitosa de las rúbricas de evaluación centradas en los procesos sociales (Montes y Rodríguez, 2022; Van Zundert et al., 2010). Estas barreras pueden manifestarse de diversas formas. Algunos estudiantes pueden sentirse incómodos al emitir juicios sobre sus compañeros o pueden temer represalias o conflictos surgidos de la evaluación mutua (Dochy et al., 1999). Otros pueden experimentar dificultades para evaluar su propio desempeño de manera objetiva y crítica (Ross y Sicolý, 1979), ya que puede resultar complejo reconocer sus propias fortalezas y debilidades.

Para abordar estos desafíos, es importante crear un ambiente seguro y de apoyo que fomente la confianza y la honestidad en el proceso evaluativo (Wanner y Palmer, 2018). Los docentes pueden proporcionar orientación y capacitación adecuadas sobre cómo realizar evaluaciones constructivas y brindar retroalimentación efectiva. Además, se pueden

implementar estrategias de retroalimentación anónima, revisiones por pares en etapas tempranas y oportunidades de reflexión y diálogo para promover la comprensión y aceptación de la evaluación entre pares y la autoevaluación como herramientas valiosas para el aprendizaje y el crecimiento personal. En este sentido, varios investigadores (p. ej., Chen, 2016) han informado de que el uso de dispositivos tecnológicos podría aliviar algunos efectos negativos de ser evaluador y/o evaluado como la ansiedad, el nerviosismo y la timidez.

## 6. CONCLUSIONES

La introducción de rúbricas de evaluación en el contexto universitario se presenta como una alternativa eficaz para abordar los desafíos inherentes a las aulas grandes y diversas. Estas herramientas proporcionan criterios claros y descriptores de desempeño que mejoran la objetividad y equidad de la evaluación, al tiempo que brindan un feedback formativo valioso para el desarrollo de los estudiantes. Al utilizar rúbricas, se fomenta un ambiente de aprendizaje más transparente, justo y enriquecedor, que beneficia tanto a profesores como a estudiantes en su proceso de evaluación y crecimiento académico. Además, esta colaboración entre estudiantes y profesores puede conducir a una evaluación más significativa y alineada con las necesidades y expectativas de los estudiantes. Los profesores y las instituciones educativas pueden considerar la implementación de este enfoque como una forma de promover mejores prácticas de evaluación y facilitar el desarrollo de habilidades sociales y de trabajo en equipo en la educación superior.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido desarrollado en el marco de la *II Convocatoria de proyectos de innovación educativa en MOOC y de apoyo de las TIC a la docencia* del Vicerrectorado de Organización Académica de la Universidad de Santiago de Compostela. El autor es miembro del Grupo de Innovación Docente en Psicología Social (IDePS) de la Universidad de Santiago de Compostela.

## 8. REFERENCIAS

- Andrade, H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational leadership*, 57(5), 13-19.
- Andrade, H. G., & Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment*, 10, 1-11. <https://doi.org/10.7275/g367-ye94>
- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into practice*, 48(1), 12-19. <https://doi.org/10.1080/00405840802577544>
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Bettinger, E. P., & Long, B. T. (2016). Mass instruction or higher learning? The impact of college class size on student retention and graduation. *Education Finance and Policy*, 13(1), 97-118. [https://doi.org/10.1162/edfp\\_a\\_00221](https://doi.org/10.1162/edfp_a_00221)
- Bong, J., & Park, M. S. (2020). Peer assessment of contributions and learning processes in group projects: An analysis of information technology undergraduate students' performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(8), 1155-1168. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1727413>
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Chen, T. (2016). Technology-supported peer feedback in ESL/EFL writing classes: A research synthesis. *Computer Assisted Language Learning*, 29(2), 365-397. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.960942>
- Clark, R. C., Nguyen, F., & Sweller, J. (2011). *Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load*. John Wiley & Sons.
- Dawson, P. (2017). Assessment rubrics: towards clearer and more replicable design, research and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(3), 347-360. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1111294>
- Dochy, F. J. R. C., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350. <https://doi.org/10.1080/03075079912331379935>

- Falchikov, N. (2013). *Improving assessment through student involvement: Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Routledge.
- Falchikov, N., & 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. <https://doi.org/10.3102/00346543070003287>
- Fu, Q. K., Lin, C. J., & Hwang, G. J. (2019). Research trends and applications of technology-supported peer assessment: A review of selected journal publications from 2007 to 2016. *Journal of Computers in Education*, 6(2), 191-213. <https://doi.org/10.1007/s40692-019-00131-x>
- Goedhart, N. S., Blignaut-van Westrhenen, N., Moser, C., & Zweekhorst, M. B. (2019). The flipped classroom: supporting a diverse group of students in their learning. *Learning Environments Research*, 22, 297-310. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09281-2>
- Gore, J. S., Kiefner, A. E., & Combs, K. M. (2012). Personality traits that predict academic citizenship behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(10), 2433-2456. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.00948.x>
- Hogan, R., & Shelton, D. (1998). A socioanalytic perspective on job performance. *Human Performance*, 11(2-3), 129-144. <https://doi.org/10.1080/08959285.1998.9668028>
- Li, H., Xiong, Y., Zang, X., L. Kornhaber, M., Lyu, Y., Chung, K. S., & K. Suen, H. (2016). Peer assessment in the digital age: A meta-analysis comparing peer and teacher ratings. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(2), 245-264. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.999746>
- Martilla, J. A., & James, J. C. (1977). Importance-performance analysis. *Journal of Marketing*, 41(1), 77-79. <https://doi.org/10.1177/002224297704100112>
- McConnell, K. D. (2013). Rubrics as catalysts for collaboration: a modest proposal. *European Journal of Higher Education*, 3(1), 74-88. <https://doi.org/10.1080/21568235.2013.778043>
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Montes, C., & Rodríguez, D. (2022). Evaluación formativa entre pares a través del módulo taller de Moodle: Una experiencia de innovación docente. XIX Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la investigación y de la Educación Superior (FECIES), 28-30 de septiembre, en línea.

- 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.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>
- Nordberg, D. (2008). Group projects: more learning? Less fair? A conundrum in assessing postgraduate business education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 481-492.  
<https://doi.org/10.1080/02602930701698835>
- Peters, O., Körndle, H., & Narciss, S. (2018). Effects of a formative assessment script on how vocational students generate formative feedback to a peer's or their own performance. *European Journal of Psychology of Education*, 33, 117-143. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0344-y>
- Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448.  
<https://doi.org/10.1080/02602930902862859>
- Ross, M., & Sicoly, F. (1979). Egocentric biases in availability and attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(3), 322–336.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.3.322>
- Sanchez, C. E., Atkinson, K. M., Koenka, A. C., Moshontz, H., & Cooper, H. (2017). Self-grading and peer-grading for formative and summative assessments in 3rd through 12th grade classrooms: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 109(8), 1049–1066.  
<https://doi.org/10.1037/edu0000190>
- Schneider, F. J. (2006). Rubrics for teacher education in community college. *Community College Enterprise*, 12, 39–55.
- Skinner, K. L., Hyde, S. J., McPherson, K. B. A., & Simpson, M. D. (2016). Improving students' interpersonal skills through experiential small group learning. *Journal of Learning Design*, 9(1), 21-36.  
<https://doi.org/10.5204/jld.v9i1.232>
- Smith, D. G. (2020). *Diversity's promise for higher education: Making it work* (3rd ed.). JHU Press.
- Teichler, U. (2021). Docencia versus investigación: un equilibrio vulnerable. *Revista de Educación*, 24(2), 37-60.
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into practice*, 48(1), 20-27.  
<https://doi.org/10.1080/00405840802577569>
- UNESCO. (2017). *Six ways to ensure higher education leaves no one behind*. Paris: Global Education Monitoring Report.

- Van Zundert, M., Sluijsmans, D., & Van Merriënboer, J. (2010). Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. *Learning and Instruction*, 20(4), 270-279.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.004>
- Wanner, T., & Palmer, E. (2018). Formative self-and peer assessment for improved student learning: the crucial factors of design, teacher participation and feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1032-1047.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1427698>
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in psychology*, 10, 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Zhang, A. (2012). Peer assessment of soft skills and hard skills. *Journal of Information Technology Education: Research*, 11(1), 155-168.