



## Documentos compartidos para la evaluación formativa en trabajos en grupo

### Collaborative documents for formative assessment in group assignments

Juan Fraile<sup>1</sup>, José Manuel Sánchez Galán<sup>2</sup>, Rafael Alarcón Guerrero<sup>3</sup> y Patricia Ruiz Bravo<sup>4</sup>

---

Fecha de recepción: 02/02/2019; Fecha de revisión: 25/02/2019; Fecha de aceptación: 25/03/2019

**Cómo citar este artículo:**

Fraile, J., Sánchez Galán, J. M., Alarcón Guerrero, R., & Ruiz Bravo, P. (año). Documentos compartidos para la evaluación formativa en trabajos en grupo. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8, 58-68.

Autor de Correspondencia: [juan.fraile@ufv.es](mailto:juan.fraile@ufv.es)

---

**Resumen:**

En este trabajo se muestra una experiencia relacionada con el empleo de Google Docs como herramienta para que los estudiantes desarrollen el dossier de su proyecto final de la asignatura. A través de un documento para cada grupo, se transmite a los estudiantes los criterios de evaluación. Los apartados del trabajo están divididos en cuatro partes, con lo que cada uno de los cuatro componentes del proyecto se hará cargo de una de estas. Se plantea una estrategia de calificación basada en valorar el trabajo individual que ha hecho cada estudiante (50 %) y el promedio del trabajo en su conjunto (otro 50 %). Asimismo, este trabajo ha de ser presentado. Cada estudiante dispone de un minuto para presentar una de las partes de las que no se encargó en el dossier escrito. Esta parte a presentar será escogida de forma aleatoria con el fin de tener una visión general del proyecto, sin centrarse únicamente en la parte que desarrolló de forma escrita. Esta experiencia ha sido valorada como muy positiva, principalmente en cuanto al uso de Google Docs por parte de los alumnos para la elaboración de otros trabajos grupales en otras asignaturas.

**Palabras clave:** Evaluación formativa, criterio de evaluación, trabajo en equipo, uso didáctico del ordenador.

**Abstract:**

In this paper, we show an experience related to the use of Google Docs as a tool for the students to develop the dossier of their final project of the course. The teachers provided the assessment criteria with a document in Google Docs for every group of students. The sections of the project are divided into four parts. Therefore, every student of the group is in charge of one part. The grading strategy is based on the quality of the individual work of every student (50%) and the mean of the whole project (50%). Besides, students must present their project. Every student should present a part of the project in one minute. This part is chosen randomly, right before the presentation, and it is a different part than the one in charge of the dossier. This aims at students to have an overall perspective of the project. We consider this experience was very positive, mainly for the use of Google Docs which was used by the students in the following courses.

**Key Words:** Formative evaluation, evaluation criterion, group work, didactic use of computer.

---

<sup>1</sup> Universidad Francisco de Vitoria (España), [juan.fraile@ufv.es](mailto:juan.fraile@ufv.es); 0000-0002-7212-7380.

<sup>2</sup> Universidad Francisco de Vitoria (España), [jm.sanchez.prof@ufv.es](mailto:jm.sanchez.prof@ufv.es).

<sup>3</sup> Universidad Francisco de Vitoria (España), [rafael.guerrero@ufv.es](mailto:rafael.guerrero@ufv.es).

<sup>4</sup> Universidad Francisco de Vitoria (España), [p.ruiz.prof@ufv.es](mailto:p.ruiz.prof@ufv.es).

## **1. INTRODUCCIÓN**

En este artículo se relata una experiencia de evaluación formativa en educación superior en relación a un trabajo grupal. Para ello, se tienen en cuenta los principios de la evaluación formativa. A través de la provisión de criterios de evaluación, se busca producir un impacto en la capacidad de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes. Además, se busca maximizar estos efectos a partir de un contexto de evaluación auténtica y la organización en un documento colaborativo en red.

### **1.1 Evaluación formativa**

Con el fin de generar un contexto de evaluación formativa, se pueden tener en cuenta tres principios básicos.

En primer lugar, la provisión de criterios. Así, se transmiten las expectativas y las metas a las que se desea que lleguen los estudiantes (Andrade & Brookhart, 2016). Estos criterios de evaluación han de ser claros para que los estudiantes puedan hacer uso de los mismos. En los últimos años han surgido corrientes en contra de hacer demasiado explícitos estos criterios por facilitar la tarea a los estudiantes (Torrance, 2007), siendo finalmente contraproducente para su espíritu crítico y capacidad de resolución de problemas cayendo en un excesivo instrumentalismo.

En segundo lugar, el momento en el que estos criterios de evaluación son proporcionados a los estudiantes. Siguiendo numerosas publicaciones (p. ej., Panadero, Brown, & Strijbos, 2016), dichos criterios deben ser provistos desde el primer momento con el fin de que los alumnos puedan seguir adecuadamente las tres fases de la autorregulación de su aprendizaje: planificación y establecimiento de metas, monitorización de su progreso y, finalmente, autoevaluar su trabajo (Zimmerman, 2000).

En tercer lugar, el contexto formativo. Como apuntan Andrade & Brookhart (2016, p. 304), “las metas de aprendizaje y los criterios de evaluación no son suficientes”. Esto explica la necesidad de implicar a los estudiantes en el proceso. Un elemento, en función del escenario, es implicar a los estudiantes compartiendo con ellos el sistema de evaluación y sus instrumentos (p. ej., Fraile, Panadero, & Pardo, 2017), dar la oportunidad de revisar y mejorar el trabajo, proporcionar retroalimentación orientada a la autorregulación y el uso efectivo de los criterios de evaluación por parte de los estudiantes (Carless, 2015).

### **1.2 Evaluación auténtica**

Uno de los aspectos fundamentales sobre los que se decidió vertebrar esta experiencia está relacionado con la evaluación auténtica. Este término está asociado a la integración de aquello que se imparte en el aula con su empleo en un ambiente real de aplicación (Wiggins, 1998). De esta forma, el desarrollo de una evidencia de evaluación en la realidad mejora el aprendizaje, la autonomía, la motivación, la autorregulación y la metacognición (Villarroel, Bloxham, Bruna, Bruna, & Herrera-Seda, 2018).

### **1.3 Documentos compartidos**

En esta experiencia docente se implementaron los documentos compartidos a través de *Google Docs* como medio para que cada grupo de estudiantes realizase su trabajo en base a un documento común que todos los miembros pueden editar en tiempo real. El

empleo de este medio persigue mejorar la eficacia en la comunicación del grupo y, por consiguiente, aumentar el rendimiento académico (Tharp, 2010). Además, permite la transmisión de retroalimentación entre los estudiantes persiguiendo así la autorregulación de su aprendizaje (Harris & Brown, 2013).

## **2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN**

### **2.1 Objetivos**

El objetivo de esta experiencia es doble. Por un lado, desarrollar competencias en los estudiantes y, por otro, el propósito docente de experimentar una solución justa y formativa para los trabajos en equipo.

En cuanto a los alumnos, se pretendió trabajar las competencias propias de la asignatura en un contexto de evaluación auténtica –descrito en el apartado 2.3–. En esta línea, otro objetivo fue proporcionar un instrumento de evaluación y contexto en el que los estudiantes pudieran autorregularse, organizar su trabajo y su tiempo. Además, otra finalidad de esta experiencia fue mejorar sus competencias de trabajo en equipo asociadas, principalmente, al aprendizaje y empleo de documentos compartidos a través de Google Drive y Google Docs con el fin de que trasladasen esta experiencia a otras asignaturas o contextos.

### **2.2 Participantes**

Esta experiencia se aplicó en una asignatura de seis créditos ECTS (dos créditos presenciales, es decir, 50 horas) del tercer curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en una universidad de Madrid, España.

Noventa y cinco estudiantes divididos en cinco grupos, con tres profesores, cursaron esta asignatura por la vía de evaluación continua, un alumno por la vía final, ocho no se presentaron y dos cursaron la asignatura en el extranjero con una beca Erasmus. El grupo más numeroso fue de 22 estudiantes.

Según normativa de la universidad, existen dos vías de evaluación: la continua y la final. En ambas vías, los estudiantes tienen que realizar el trabajo que se ha presentado. Sin embargo, en la vía final han de llevar a cabo el proyecto de forma individual. Esta experiencia se centra en los estudiantes que abordan el trabajo por la vía continua de forma grupal y con un seguimiento a lo largo de las sesiones a través de actividades de clase que facilitan su desarrollo.

### **2.3 Actividad de evaluación formativa**

La actividad presentada en este artículo es el proyecto final de la asignatura en el que los estudiantes debían diseñar una gamificación con cualquier objetivo relacionado con la educación física y/o la actividad física para ser llevada a cabo en cualquier tipo de colectivo. Es decir, por poner un par de ejemplos, podrían diseñar un contexto gamificado en la asignatura de Educación Física para un colegio o un instituto, una sesión en un gimnasio de *Crossfit* o en un equipo de baloncesto. En otras palabras, en cualquiera de los contextos profesionales a los que se dedicarán profesionalmente relacionados con la educación y la actividad física y el deporte.

Se solicitó a los estudiantes, agrupados en equipos de máximo cuatro componentes según su propio criterio, la elaboración de un dossier con varios puntos o criterios proporcionados por los docentes y la presentación de este proyecto ante su profesor.

### **2.4 Sistema de calificación**

El dossier tuvo un peso del 25 % y la presentación del trabajo el 15 %, divididos en varios subapartados. Como se ha expuesto anteriormente, los alumnos debían diseñar

y llevar a cabo una gamificación. Si únicamente entregaban el dossier sin llegar a realizarla, optarían como máximo al 60 % de este peso del 40 % del trabajo en la calificación final de la asignatura. Si lo llevaban a cabo y aportaban evidencias de ello, sí partirían del máximo. Las únicas premisas para llevarlo a cabo fueron que debían hacerlo con un mínimo de 15 personas y que no podían ser sus compañeros de clase. Sin embargo, como actividad formativa de clase y para facilitar posibilidades de llevarlo a cabo, se dio la opción de que se presentasen a un concurso para realizar la gamificación con sus compañeros de clase en una sesión. El grupo ganador del concurso, en base a unos criterios proporcionados previamente, tendría dicha posibilidad.

En la figura 1 se expone un gráfico para ilustrar el sistema de calificación. Como se expone en el siguiente apartado en detalle, el dossier constaba de gran cantidad de apartados asociados a criterios de evaluación y calidad de la tarea. Los docentes agruparon estos criterios en tres y cuatro partes, debido a que podía haber grupos de trabajo de dos, tres o cuatro estudiantes. Los grupos que no fueran de cuatro estudiantes –máximo permitido– se asume que tendrían una mayor carga de trabajo que estos. Al presentar este trabajo y la forma de llevarlo a cabo, se solicitó a los estudiantes que cada uno se hiciera cargo de una parte –o dos partes en el que caso de grupos de dos alumnos–. El peso de cada parte era el mismo: 25 % en la división de cuatro partes y 33 % en la de tres partes. Dentro de cada parte, cada subapartado tuvo un peso específico en función de su importancia y carga de trabajo.

En cuanto al dossier, la calificación se compone de dos partes con un valor del 50 % cada una. Por un lado, calificación individual obtenida en la parte de la que se encarga. El otro 50 % sería la nota conjunta del trabajo.

En relación a la presentación del trabajo, 15 % de la calificación final de la asignatura, cada alumno debía presentar una parte del trabajo de la que no se hubiera encargado –se explica en detalle en el siguiente apartado–. El 10 % equivaldría a su competencia de presentación, siendo una calificación individual, y el 5 % restante sería una calificación grupal en función de diversos elementos comunes relacionados con esta.

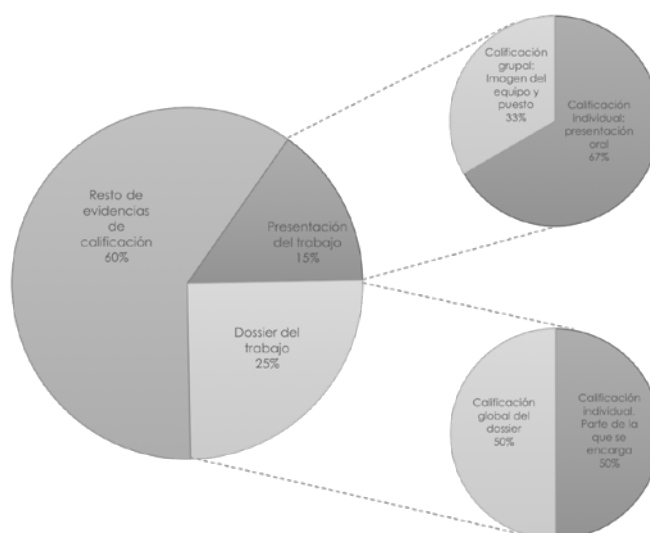


Figura 1. Sistema de calificación.  
Fuente: Elaboración propia.

Los criterios y pesos específicos tanto del dossier como de la presentación se presentan en el siguiente apartado.

Como requisitos mínimos de calificación, se estableció en un cinco tanto para la parte individual como para el global de la calificación. Es decir, un estudiante podría suspender este trabajo grupal, y la asignatura por consiguiente, de dos formas. En primer lugar, si la calificación global del trabajo es menor a un cinco, suspenderían todos los componentes de ese grupo. En segundo lugar, si en la parte de la que se encargaba ha obtenido menos de un cinco. En este caso, el resto de los miembros del equipo aprobarían si en sus respectivas partes su calificación fuera un cinco o superior y la calificación del trabajo en su conjunto fuera también de un cinco o mayor.

## **2.5 Diseño y justificación**

El primer paso fue del equipo docente en cuanto al objetivo de aprendizaje relacionado con la asignatura y competencias asociadas a este trabajo en grupo. Así se planteó, además, cómo mejorar su capacidad de autorregulación, competencias digitales, trabajo en equipo y todo en un contexto de calificación más justo que, en realidad, potenciara las características del aprendizaje cooperativo.

El segundo paso fue desengranar todos los subapartados que tendría el dossier relacionados con los distintos pasos y elementos de una gamificación; así como otros subapartados generales. Seguidamente, se especificaron los criterios de evaluación y se agruparon estos apartados en cuatro y en tres bloques. Como se ha expuesto anteriormente, cada estudiante debía hacerse cargo de un apartado –dos en el caso de grupos formados por dos estudiantes– relacionado con el sistema de calificación. Se presenta el instrumento de evaluación, evidentemente también proporcionado a los estudiantes, en la figura 2 con la división en partes, apartados, criterios de evaluación, pesos específicos y plazos de entrega que los estudiantes podían rellenar para autorregularse y también comprometerse en cierto modo con sus compañeros de equipo.

| PARTE 1/3 y 1/4   |  | Responsable: |
|---|--|--------------|
| ASPECTOS GENERALES DEL PROYECTO (8 %)                             |  | Plazos:      |
| Breve descripción (3 %)   | 250 palabras máximo en las que se hace un resumen del proyecto con todos sus apartados.  |              |
| Infografía (5 %)  | Se adjunta un mapa conceptual, infografía o similar; que aporta una visión general del proyecto de forma temporal. Es decir, exponiendo qué va sucediendo a lo largo de la gamificación.   |              |
| CONTEXTO DEL PROYECTO (17 %)                                      |  | Plazos:      |
| Objetivo (3 %)  | Objetivo del proyecto de gamificación: qué se pretende conseguir en los participantes.   |              |
| Participantes (3 %)   | Se hace una descripción del grupo de participantes y su contexto para el que se ha diseñado esta gamificación.   |              |
| Secuenciación (9 %)   | Se expone la organización temporal con exactamente los pasos que hay que seguir hacerlo. Es el guion detallado.  |              |
| Lista de materiales (2 %)   | Se hace una lista de los materiales que se utilizan. (Los materiales tienen que desarrollarse y venir recogidos como anexos, en el caso de que se pueda. Si son vídeos, por ejemplo, el anexo será la URL de enlace al vídeo. Si son otros elementos como una construcción de cartón, tendrán que adjuntarse fotos de cómo se ha generado ese material y su diseño, para poder ser reproducido). |              |
| PARTE 2/4   |  | Responsable: |
| RECEPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES – INICIO DE LA GAMIFICACIÓN (10 %) |  | Plazos:      |
| Universo narrativo y  | Aventura que vivirán los participantes y el objetivo o desarrollo de la trama.   |              |
| Recepción (7 %)   | Está elaborada y cuidada la primera impresión que se llevan los participantes de la actividad. Este es el momento de recepción y enlace con el inicio de la actividad en el siguiente apartado. Se describen todos los detalles de la actividad y cómo está justificada por la narrativa.  |              |
| PARTE 2/3   |  | Responsable: |
| ACTIVIDAD INICIAL (15 %)  |  | Plazos:      |
| Actividad inicial (10 %)  | Se detalla la actividad de introducción inicial relacionada con la narrativa. Es muy motivante y/o genera gran curiosidad. Se describen los elementos que introducen a los participantes en la narrativa: Música, disfraces, lenguaje utilizado, decoración, ambientación, etc.  |              |
| Calidad de los materiales (5 %)                                   | Los materiales diseñados y elaborados en esta parte son de gran calidad y detalle. Se adaptan perfectamente a la gamificación y su narrativa. Son innovadores, sorprendentes y aportan gran valor.   |              |
| PARTE 3/4   |  | Responsable: |
| ACTIVIDADES CENTRALES DE LA ACTIVIDAD (25 %)                      |  | Plazos:      |
| Actividades (15 %)  | Se describen todos los detalles de la actividad.   |              |
| PARTE 3/3   |  | Responsable: |
| Hilo con la narrativa (5 %)                                       | Se detalla cómo está justificada por la narrativa a través de la música, disfraces, lenguaje utilizado, decoración, ambientación, etc.   |              |
| Calidad de los materiales preparados (5 %)                        | Los materiales diseñados y elaborados en esta parte son de gran calidad y detalle. Se adaptan perfectamente a la gamificación y su narrativa. Son innovadores, sorprendentes y aportan gran valor.   |              |
| PARTE 4/4   |  | Responsable: |
| PARTE FINAL DE LA ACTIVIDAD (18 %)                                |  | Plazos:      |
| Climax final (9 %)  | Actividad final que suponga el interés y la tensión máxima de los participantes.   |              |
| Fin de la gamificación (6 %)                                      | Fin de la actividad, resolución, en la que se tiene que acabar adecuadamente.  |              |
| Calidad de los materiales preparados (3 %)                        | Los materiales diseñados y elaborados en esta parte son de gran calidad y detalle. Se adaptan perfectamente a la gamificación y su narrativa. Son innovadores, sorprendentes y aportan gran valor.   |              |
| CONCLUSIONES DE LA GAMIFICACIÓN (7 %)                             |  | Plazos:      |
| Justificación del diseño (1 %)                                    | Se describen las razones por las que el producto ha sido diseñado así –y no de otra forma–.  |              |
| Valor del proyecto (1 %)  | Se identifican las ventajas del producto en sí mismo.  |              |
| Debilidades (2 %)   | Se describen los puntos débiles del producto.  |              |
| Evaluación (1 %)  | Forma de recoger el feedback de los participantes y mediante qué instrumento de evaluación.  |              |
| Referencias bibliográficas (2 %)                                  | Se asocian ideas, justificaciones, descripciones, diseños, etc. a las referencias bibliográficas empleadas y se citan a lo largo del texto. Asimismo, en este apartado se hace una lista con las referencias empleadas a lo largo del dossier citándolas con estilo APA 6ª edición.  |              |

Figura 2. Instrumento de evaluación con división de partes.

Una vez decidido todo este diseño, se procedió a transmitirlo a los estudiantes. En primer lugar, cada docente creó con su cuenta personal de *Gmail* una carpeta para cada grupo de alumnos. En esta se incluía un documento de información inicial con todos los detalles sobre el trabajo, el objetivo, el sistema de calificación y la forma de entrega. Además, otro documento de *Google Docs* para ser editado en el que se incluían la tabla con las partes del trabajo (figura 2). A continuación, se creó un formulario de *Google* para recoger la información de cada grupo de trabajo. Este formulario se envió a través de un enlace a los estudiantes por *Whatsapp* –ya que cada docente tiene un grupo en esta app con sus alumnos– con el fin de que uno del equipo lo rellenase y escribiera los nombres y direcciones de email de cada uno. Con esta información, una carpeta con los documentos fue compartida con cada grupo de trabajo de forma que todos sus componentes tuvieran acceso y pudieran editar el documento. Para el día de clase que se presentó el trabajo, se solicitó que acudiesen con al menos un ordenador portátil (mejor) o tableta por equipo de trabajo. Se explicaron todos los detalles del trabajo y cómo podían acceder a dicho documento compartido. Después, se pusieron a trabajar en la idea para su trabajo, dividirse las partes y escribir los plazos a los que se comprometían con sus compañeros en el documento del trabajo. Posteriormente, hubo más sesiones en las que se dedicó tiempo al trabajo para poder llevar un seguimiento y ayudar a los grupos. Asimismo, se podía proporcionar *feedback* fuera de la sesión al ser un documento compartido y pudiendo chequear el estado actual del trabajo.

En relación a la presentación, también se dividió en una parte y calificación individual –10 %– y otra grupal –5 %– con sus criterios de evaluación. El día del examen final de la asignatura, los estudiantes debían presentar este trabajo. Justo antes de que empezaran la presentación, el docente les comunica qué parte comunicará cada estudiante siendo esta distinta de la que se encargaron en el dossier. El objetivo de este aspecto es que todos los integrantes controlasen todas las partes del proyecto, a pesar de que al ser parte de una actividad conjunta es difícil que no hubiera sido un trabajo conjunto. La presentación tiene un formato libre en cuanto al uso –o no– de una presentación, uso de panfletos, póster, infografía, etc. La única directriz era la duración de un minuto cada uno, excepto en los grupos de dos estudiantes que tendrían un minuto por cada parte, cuatro en total, dos cada uno. Los grupos de tres alumnos dispondrían ligeramente de menos tiempo, cada uno tendría un minuto con una duración total de tres minutos aproximadamente. El objetivo de esta duración reside, según la experiencia de los docentes, en provocar una mayor dificultad –y por tanto mayor trabajo– de las competencias de presentación oral de los estudiantes. Al disminuir el tiempo, han de preparar mucho mejor el mensaje principal de su presentación y considerar el tiempo como un elemento importante con el que no pueden “jugar” acelerando o alargándose como en otras presentaciones con más tiempo.

En cuanto a la parte grupal, se tuvo en cuenta el contexto de la presentación en cuanto a dar una imagen de grupo y su puesto a modo de feria de proyectos.

### 3. RESULTADOS

Con el fin de analizar esta experiencia docente, se recogieron datos cualitativos. 37 estudiantes respondieron un cuestionario anónimo de preguntas abiertas (Figura 3) elaborado con *Google Forms* tras recibir las calificaciones de la asignatura. Asimismo, los tres docentes de la materia mantuvieron una reunión para intercambiar sus opiniones en relación a estas mismas cuestiones.

---

### Cuestiones

---

- ¿Qué opinas de haberlo gestionado a través de un documento compartido (*Google Docs*)?
  - ¿Qué te ha parecido haber tenido los apartados/criterios de evaluación con sus porcentajes?
  - ¿Qué opinas de la división del trabajo en partes y que cada estudiante se encargue de una obteniendo el 50 % de su nota de ahí y el 50 % de la nota general del trabajo?
  - ¿Qué opinas de que si no se lleve a cabo se cuente sobre el 60 % y si se realiza sobre el 100 %?
  - ¿Qué opinas sobre la presentación del trabajo?
- 

Figura 3. Preguntas abiertas.

### 3.1 Documento compartido

Los estudiantes exponen varias ventajas con el uso del documento compartido a través de *Google Docs* como poder ver el estado del trabajo en tiempo real, comprobar el desempeño de cada uno, recibir retroalimentación de sus compañeros, completar otras partes y coordinarse sin tener que quedar físicamente.

Me ha gustado mucho la opción de poder trabajar todos a la vez en el mismo documento mientras puedes hablar vía Skype. (#2)

Los demás pueden completar su parte mejor habiendo leído la parte de sus compañeros. (#5)

Sin embargo, no se solicitaron entregas parciales a los estudiantes –justificado desde el punto de vista de la autogestión de los grupos–, lo que llevó a que el seguimiento del trabajo dependiera de cada grupo y de su capacidad de trabajo durante todo el cuatrimestre. Así, mientras algunos estudiantes destacan el proceso de retroalimentación con el profesor y sus ventajas, otros declaran la poca utilidad del documento compartido.

Los profesores nos podáis dar feedback directo sin tener que estar mandando mil correos. (#8)

Decidimos no trabajar cuando se acercaba la fecha de entrega porque los formatos cambiaban y las funciones están más limitadas. (#21)

### 3.2 Presencia de criterios de evaluación y sus porcentajes

Los estudiantes consideran que los criterios de evaluación deberían comunicarse en todas las asignaturas para saber qué se pide y qué es lo más importante. Igualmente, en esta experiencia la información proporcionada es grande y minuciosa, lo que puede generar dificultades en su manejo y comprensión.

Creo que la intención es buena, pero quizás se complica un poco el hecho de dar tanta información tan detallada, y en algunos casos un poco confusa. (#23)

### 3.3 División del trabajo en partes

La calificación obtenida en este trabajo correspondía en un 50 % a la nota obtenida en la parte de la que se encargaba el estudiante y en otro 50 % a la calificación general del trabajo. En relación a este aspecto, gran parte de los estudiantes consideran que aumenta el sentimiento de responsabilidad individual sobre el trabajo por parte de todos los miembros. A la par, es sencillo identificar quién no ha realizado nada en un momento dado.

Aunque tengas la obligación de hacer tu parte no se te puede olvidar que el trabajo es del grupo y que es responsabilidad de todos los componentes. (#5)



Como argumentos a favor, consideran que la calificación de un trabajo grupal es más justa y un estudiante solicita que el porcentaje de la parte asignada fuera mayor para fomentar el trabajo de aquellos compañeros que suelen implicarse menos.

Es una forma de ser algo más justos a la hora de calificar un trabajo grupal de manera individual. (#21)

Sin embargo, declaran que, al igual que en otros trabajos en grupo, existen desigualdades en cuanto a la carga de trabajo. Por otro lado, dos estudiantes opinan que la nota debe ser la misma para todos los componentes ya que la gestión y distribución de la carga la debe gestionar y asumir el propio grupo. Asimismo, un estudiante considera que había una parte más sencilla, creando una injusticia.

Me parece genial, pero aun así hay personas que pasan y les tienes que hacer su trabajo si no quieres suspender tú. (#3)

### 3.4 Calificación en función de su implementación real

Los estudiantes optaban a un 60 % de la calificación de este trabajo si sólo entregan el dossier. Si además llevaban a cabo la gamificación, se valoraría partiendo del 100 %. La gran mayoría de estudiantes llevaron a cabo la gamificación en un contexto real y destacan el valor formativo de este aspecto en relación a haberlo planificado correctamente, identificar errores cometidos que posteriormente tienen repercusión en una mejora en el trabajo, etc.

Muy formativa y poderla llevar a la práctica con un grupo de niños y niñas me resultó muy útil para darme cuenta de cómo es la realidad educativa. (#33)

Por otro lado, los estudiantes que no lo llevaron a cabo, demandan que el porcentaje fuera mayor que el 60 % porque a su juicio no se valora justamente el esfuerzo del diseño, sino su realización. Asimismo, la dificultad tanto para encontrar un grupo con el que llevarlo a cabo, como la coordinación del grupo.

### 3.5 Presentación del trabajo

Como aspectos positivos, destacan que provoca conocer el trabajo en su conjunto por parte de todos los miembros. Sin embargo, varios estudiantes valoran negativamente que sólo se dispusiera de un minuto por persona.

Es una buena forma de que todos los alumnos participen en el trabajo ya que cada uno debe de llevar a cabo una parte y en la exposición, hablar sobre otra que no se haya hecho.

(#2)

Un minuto no basta para exponer un trabajo en el que hemos empleado mucho tiempo.

(#34)

## 4. CONCLUSIONES

En este trabajo se presenta una experiencia innovadora de evaluación formativa que tiene como ejes centrales la colaboración de los estudiantes a través de un documento compartido, la provisión de criterios de evaluación y la división de las partes del trabajo y calificaciones distintas para cada alumno en función de su desempeño.

En primer lugar, destacar que es necesario un mayor seguimiento del trabajo, especialmente si se desea que los alumnos aprendan a utilizar los documentos compartidos o se lleve un adecuado seguimiento formativo en cuanto a la autorregulación del aprendizaje a partir de los criterios de evaluación proporcionados (Panadero, Jonsson, & Strijbos, 2016). Esta percepción es compartida por docentes y estudiantes a pesar de que durante la asignatura se dedicaron varias sesiones a la realización de dinámicas para el desarrollo del trabajo a través de los propios contenidos de la materia, trayendo además los estudiantes sus ordenadores portátiles. Sin embargo, los docentes consideraron un argumento por encima de estos inconvenientes: la autogestión de los grupos. Es decir, fácilmente se hubieran podido implementar estrategias para aumentar y mejorar el empleo del documento compartido y el seguimiento y la calidad del trabajo a través de, por ejemplo, entregas parciales. Para ello, se dedicaron algunas sesiones, pero la responsabilidad de su uso y de solicitar

retroalimentación a su profesor, fue competencia exclusiva de los estudiantes. Así, se perseguía que los alumnos fueran los que realmente valorasen la retroalimentación (Carless & Boud, 2018) y se organizaran adecuadamente. Aun así, varios estudiantes declaran haber descubierto una herramienta útil que, esperamos, les lleve a utilizarla en otros contextos. Como media de mejora, se plantea entre los docentes un seguimiento en el aula más organizado a lo largo de toda la asignatura.

En relación a la provisión de criterios de evaluación, se decidió proporcionarlos con detalle sin llegar a un nivel de concreción mayor como podía ser a través de una rúbrica. Esta decisión fue acertada ante la gran cantidad de criterios de evaluación en el trabajo.

La división del trabajo en partes ha sido una posibilidad a explorar con el fin de obtener calificaciones más justas en base al desempeño de cada estudiante. Aunque algunos alumnos consideran que no cambia la dinámica habitual de los trabajos en equipo y la desigualdad en la aportación de cada miembro; tanto otros estudiantes como los docentes consideran que es un enfoque positivo de cara a mejorar la responsabilidad individual y el sentimiento de interdependencia positiva en el trabajo. Una posibilidad a explorar sería aumentar el porcentaje individual a un 60 % o 70 % valorando a su vez la cohesión global del trabajo. Este aspecto enfatizaría dicha responsabilidad individual de cada miembro sin permitir que se descuide la coordinación del equipo.

Se considera un acierto la diferencia de calificación en relación a su implementación o no. Muchos alumnos transmiten la importancia de este aspecto para su aprendizaje. Aunque a priori pueda considerarse que la diferencia es demasiado grande, la percepción es que el contraste en el aprendizaje también es amplio. En base a algunas propuestas de estudiantes, se plantea entre los docentes la obligatoriedad de llevarlo a cabo, pudiendo dar mayor facilidad para implementarlo en una sesión de la asignatura –haciendo un seguimiento para asegurar una calidad mínima–.

En relación a la presentación, el objetivo del minuto de duración fue la dificultad que conlleva frente a una duración mayor. Así, enfatiza que los estudiantes muestren y trabajen su competencia de presentación oral. Se plantea aumentar ligeramente este tiempo a un minuto y medio o dos por estudiantes y una evaluación a través de otros medios como la grabación en vídeo por parte de los alumnos.

Finalmente, desde la percepción de los docentes y a partir de la información recabada, se considera que esta experiencia es formativa a la hora de implementar trabajos en equipo y útil para los estudiantes tanto por la creación de un escenario de evaluación auténtica como por las competencias transversales trabajadas en este contexto.

## REFERENCIAS

- Andrade, H., & Brookhart, S. M. (2016). The Role of Classroom Assessment in Supporting Self-Regulated Learning. En D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 293–310). Springer. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0>
- Carless, D. (2015). *Excellence in university assessment. Learning from award winning practice*. London: Routledge.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325.

- Fraile, J., Panadero, E., & Pardo, R. (2017). Co-creating rubrics: The effects on self-regulated learning, self-efficacy and performance of establishing assessment criteria with students. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 69–76. <http://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.03.003>
- Harris, L. R., & Brown, G. T. L. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation. *Teaching and Teacher Education*, 36, 101–111. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.008>
- Panadero, E., Brown, G. T. L., & Strijbos, J. W. (2016). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803–830. <http://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>
- Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos, J. W. (2016). Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: Guidelines for classroom implementation. En D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 311–326). Springer. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0>
- Tharp, T. (2010). “Wiki, Wiki, Wiki—WHAT?” Assessing Online Collaborative Writing. *The English Journal*, 99(5), 40–46.
- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(3), 281–294.
- Villarroel, V., Bloxham, S., Bruna, D., Bruna, C., & Herrera-Seda, C. (2018). Authentic assessment: creating a blueprint for course design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(5), 840–854.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–40). San Diego, CA: Academic Press.