

Aplicación de una secuencia didáctica basada en *feedback* entre iguales para el desarrollo de competencias

Ludmila Martins Gironelli

Elena Cano García

Ana Ayuste González

Universitat de Barcelona. España.

ludmila.martins@ub.edu

ecano@ub.edu

anaayuste@ub.edu



© de las autoras

Recibido: 24/6/2023

Aceptado: 13/11/2023

Publicado: 30/1/2024

Resumen

En el presente artículo se explican los efectos de una intervención realizada para promover el desarrollo de competencias del estudiantado en el grado de Educación Social y, más concretamente, en la asignatura de Educación de Personas Adultas, mediante la realización de la biografía formativa de un aprendiz adulto, tarea iterativa que está sometida a un proceso de evaluación entre iguales. Para ello, se muestra la secuencia didáctica diseñada y los resultados obtenidos en términos de la calidad de los *feedbacks* que han tenido lugar entre iguales, aspecto clave para promover, en el futuro, el *feedback* entre iguales en situaciones profesionales. Los resultados presentan la mejora en la calidad del *feedback*, la valoración que el estudiantado realiza del proceso de evaluación entre iguales y el desarrollo de habilidades vinculadas al desarrollo del juicio evaluativo. Asimismo, también alertan sobre la necesidad de disponer de criterios relativos a los procesos y no solo a las tareas, así como de mejorar la alfabetización evaluativa, tanto del profesorado como del estudiantado.

Palabras clave: aprendizaje autorregulado; *feedback* entre iguales; juicio evaluativo; alfabetización de *feedback*; educación de adultos

Resum. *Aplicació d'una seqüència didàctica basada en feedback entre iguals per desenvolupar competències*

A l'article s'hi expliquen els efectes d'una intervenció realitzada per promoure el desenvolupament de competències de l'estudiantat al grau d'Educació Social i, més concretament, a l'assignatura d'Educació de Persones Adultes, mitjançant la realització de la biografia formativa d'un aprenent adult, tasca iterativa sotmesa a un procés d'avaluació entre iguals. Per això es mostra la seqüència didàctica dissenyada i els resultats obtinguts en termes de qualitat dels *feedbacks* que han tingut lloc entre iguals, aspecte clau per promoure, en el futur, el *feedback* entre iguals en situacions professionals. Els resultats presenten la millora de la qualitat del *feedback*, la valoració que l'estudiantat realitza del

procés d'avaluació entre iguals i el desenvolupament d'habilitats vinculades al desenvolupament del judici avaluatiu. Igualment, també alerten de la necessitat de disposar de criteris relatius als processos i no solament a les tasques, com també de millorar l'alfabetització avaluativa, tant de professorat com d'estudiantat.

Paraules clau: aprenentatge autoregulat; *feedback* entre iguals; judici avaluatiu; alfabetització de *feedback*; educació d'adults

Abstract. *Application of a didactic sequence based on peer feedback for skills development*

This paper describes the results of an intervention to improve the development of skills in students studying for a degree in Social Education, and more specifically in the subject of Adult Education, by completing a learning biography of an adult learner, an iterative task that is subjected to a peer assessment process. The paper shows the didactic sequence that was designed and the results obtained in terms of the quality of the feedback provided by peers, which is a key aspect to promote peer feedback in professional situations in the future. The results show an improvement in the quality of the feedback, the students' evaluation of the peer assessment process, and the development of skills linked to the development of evaluative judgement. However they also highlight the need for criteria relating to processes and not just to tasks, as well as the need to improve the evaluative literacy of both teachers and students.

Keywords: self-regulated learning; peer feedback; evaluative judgement; feedback literacy; adult education

Sumario

- | | |
|---|----------------------------|
| 1. Introducción | 6. Metodología |
| 2. El perfil de formadores de personas adultas | 7. Resultados |
| 3. El <i>feedback</i> entre iguales como promotor de competencias | 8. Discusión |
| 4. Contexto y diseño de intervención | 9. Conclusiones |
| 5. Concreción de la intervención en la asignatura de EPA | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

El trabajo que se presenta a continuación forma parte de una de las experiencias realizadas en el marco de un proyecto nacional I+D (Proyecto de Investigación y Desarrollo), titulado «Análisis de los efectos de la provisión de *feedback* soportado por tecnologías digitales de monitoreo sobre las competencias transversales» (Referencia: PID2019-104285GB-I00). Para dar respuesta a los objetivos de este, se diseñó una secuencia didáctica basada en *feedback* entre iguales para el desarrollo de competencias utilizando las herramientas y las actividades disponibles en Moodle. La secuencia didáctica está compuesta por actividades que han sido diseñadas específicamente en torno a una tarea

de aprendizaje compleja en el grado de Educación Social, concretamente en la asignatura de Educación de las Personas Adultas.

2. El perfil de formadores de personas adultas

El aprendizaje y la educación a lo largo de la vida ocupan un lugar central en los debates educativos a nivel internacional (Medina y Llorent, 2017). La educación de personas adultas, entendida como un componente básico del aprendizaje a lo largo de la vida, cuya finalidad es lograr que todos los adultos participen en sus sociedades y en el mundo del trabajo mediante actividades y procesos constantes de adquisición, reconocimiento, intercambio y adaptación de capacidades, se ha convertido en una estrategia clave de las políticas educativas (UNESCO, 2016).

La educación de adultos se desarrolla en contextos muy diversos (centros comunitarios, programas de inserción sociolaboral, centros de formación de adultos...), por lo que el perfil profesional de los educadores es muy heterogéneo y varía en función del contexto social y organizacional, los objetivos y las actividades (Egetenmeyer et al., 2019). No obstante, todos los educadores necesitan conocer las características del sujeto de aprendizaje y las metodologías que facilitan el aprendizaje adulto (Merriam, 2008). La práctica del educador de adultos consiste, por otra parte, en ayudar a los aprendices a dar sentido a los aprendizajes que han realizado a lo largo de su vida (formales, no formales e informales), a compartir conocimientos y habilidades y a dirigir su proceso de aprendizaje con mayor autonomía. Para ello, comprender qué es la retroalimentación y cómo gestionarla de manera eficaz (Carless y Boud, 2018) puede ser de gran ayuda, tanto en su rol de aprendices como en el de educadores. Otras competencias transversales de especial relevancia para el perfil del educador de adultos son la capacidad comunicativa, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad, el liderazgo, la reflexión sobre la práctica, el trabajo en equipo y la apertura al aprendizaje a lo largo de toda la vida (ANECA, 2005).

3. El *feedback* entre iguales como promotor de competencias

En los últimos años la concepción de *feedback* ha evolucionado, puesto que ha pasado de entenderse como información a interpretarse como conjunto de acciones para dar sentido a la información recibida (Carless y Boud, 2018; Cano et al., 2020) y concibiéndose como un proceso donde el alumno obtiene información de varias fuentes y la transforma en una acción orientada a la mejora. Para ello, el estudiantado y el profesorado han de poseer la alfabetización evaluativa y el *feedback* suficientes (Deneen y Hoo, 2021; Hoo et al., 2022). En el caso del profesorado, la necesita para proporcionar apoyos a modo de andamiaje del desarrollo de esa capacidad y para diseñar procesos de aprendizaje y evaluación iterativos (Baughan, 2020; Haughney et al., 2020; Pitt et al., 2020 y Wisniewski et al., 2020). Es decir:

- a) Diseñar instancias para reflexionar sobre el nivel de comprensión y apropiación de los criterios (Bouwer et al., 2018).
- b) Proponer tareas iterativas que permitan trabajar sobre un borrador y recibir *feedback* (Ajjawi y Boud, 2019; Ryan et al., 2020).
- c) Ofrecer espacios y pautas para fomentar la autorreflexión (Panadero et al., 2016).

En particular, la participación en la provisión de *feedback* permite fortalecer el pensamiento crítico en el estudiantado (Nicol et al., 2014; Scott, 2017), así como el desarrollo progresivo de la alfabetización evaluativa (Hoo et al., 2022). Por ello, los procesos de evaluación entre iguales pueden promover el desarrollo de competencias (Panadero et al., 2016). Para los estudiantes y las estudiantes de educación de adultos la participación en procesos de *feedback* entre iguales representa, además, una oportunidad para desarrollar competencias que como educadores tendrán que aplicar en su contexto laboral y que, por lo mismo, son claves para un desarrollo profesional eficaz (Darling-Hammond et al., 2017).

4. Contexto y diseño de intervención

Este trabajo forma parte de un proyecto que se implementó en asignaturas de diversos grados de la Universitat de Barcelona durante el curso 2021-2022, tras su aprobación por el Comité de Bioética de esta universidad. El diseño de la secuencia se realizó de acuerdo con el modelo de autorregulación del aprendizaje propuesto por Zimmerman (2002), definiendo las actividades que el estudiantado debía realizar para las diferentes fases (Lluch y Cano, 2023).

En este caso, el contexto de aplicación fue la asignatura de Educación de Personas Adultas (EPA) del grado de Educación Social de la Universitat de Barcelona. En ella se trabajan tanto las teorías relacionadas con la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida como los modelos pedagógicos y las metodologías más apropiadas para la adultez. Se trata de una asignatura obligatoria de 6 créditos que se imparte en el cuarto semestre y que, para el curso académico 2021-2022, contó con 55 estudiantes, de los cuales 45 realizaron la experiencia.

La tarea propuesta fue la elaboración de una biografía o historia de vida que debía reflejar la trayectoria educativa y las vivencias personales de un aprendiz adulto mediante una entrevista en profundidad, percibiendo las transiciones vitales como retos o demandas cuya superación exigía un complejo proceso de aprendizaje biográfico (Dausien, 2015). Acompañar a la persona en momentos críticos de su trayectoria particular, educativa o laboral, ayudándola a aprender de su propia experiencia y a dirigir su proceso de aprendizaje (Merriam, 2001; Hoggan et al., 2017; Loeng, 2020), se considera una competencia fundamental para el ejercicio profesional del educador de adultos, por lo que el uso de las biografías para aproximarse a la realidad y al

punto de vista de los participantes (Alberich et al., 2013) se ha convertido en un recurso cada vez más habitual en este sector educativo (Dausien, 2015). Las biografías permiten conocer la realidad y promover, simultáneamente, procesos reflexivos y de cambio personal y social (Gouthro, 2014; Aguirre y Doménech, 2014; Frasseur y Leroy, 2017). En consecuencia, según Dausien (2015), los educadores necesitan un saber fundamentado en biografías, estar dispuestos a embarcarse en procesos de formación abiertos y asumirse a sí mismos como aprendices potenciales. Su traslación al contexto laboral las convierte, además, en una tarea formativa auténtica (Dawson et al., 2021).

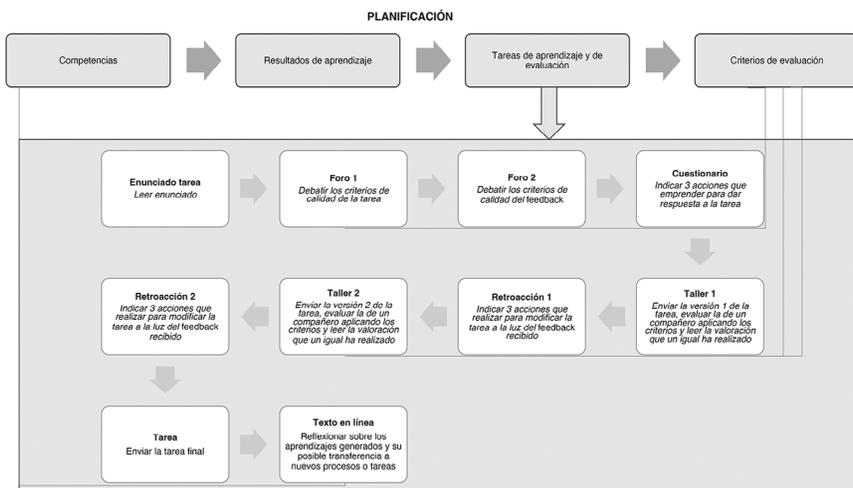
5. Concreción de la intervención en la asignatura de EPA

La tarea de aprendizaje propuesta se enmarca en una planificación didáctica (véase la figura 1) que busca el alineamiento constructivo entre la misma, los resultados de aprendizaje (conectados con las competencias) y los criterios de evaluación.

La tarea se desglosa en cuatro actividades: *a)* preparación y desarrollo de la entrevista, *b)* narración de la biografía, *c)* análisis de contenido y *d)* reflexión teórica.

Seguidamente se describe el procedimiento de los dos ciclos de evaluación entre iguales entre parejas aleatorias no recíprocas y los correspondientes criterios para evaluar el trabajo entre iguales (tabla 1).

Figura 1. Planeación de la tarea en el marco de la asignatura



Fuente: elaboración propia.

Tabla 1. Criterios para la evaluación entre iguales por ciclo

Criterios de evaluación entre iguales del primer ciclo	Criterios de evaluación entre iguales del segundo ciclo
¿Hasta qué punto la biografía permite hacer una aproximación al campo de la educación y el aprendizaje de las personas adultas desde una perspectiva global (educación formal, no formal e informal) y a lo largo de la vida?	¿El análisis de la biografía identifica los factores clave de la trayectoria educativa y el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida de la persona entrevistada?
¿La biografía describe momentos y situaciones decisivas en la trayectoria educativa del protagonista? (<i>critical events</i>) ¿Tiene en cuenta cómo intervienen determinadas variables: ¿familiar, social, laboral, personal, afectiva... en su trayectoria?	¿Hasta qué punto los resultados del análisis se relacionan con conceptos, teorías y/o autores de referencia en el campo de la educación de personas adultas? ¿Los conceptos se utilizan adecuadamente? ¿Se nota que se han comprendido? Justifica tu respuesta.
¿Hasta qué punto el relato contiene elementos para hacer un análisis exhaustivo de los factores que facilitan y obstaculizan la educación y el aprendizaje en la adultez en la segunda parte del trabajo?	¿El apartado de conclusiones incluye una síntesis de las ideas principales, destacando los hallazgos más importantes o inesperados? ¿Se aportan algunas reflexiones o sugerencias para la práctica educativa?
¿El trabajo está bien presentado? ¿La estructura y la redacción son claras? ¿Está escrito con corrección ortográfica?	¿La presentación final del trabajo es adecuada? ¿La estructura es clara? ¿Está escrito con corrección ortográfica?

Fuente: elaboración propia.

Después de leer la actividad y aclarar posibles dudas, la intervención se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Pasos de la secuencia implementada

Enunciado de la tarea	
Se presenta al estudiantado el documento con el enunciado de la tarea	
Foro 1	Foro 2
Se propone al estudiantado debatir sobre los criterios de calidad de la actividad.	Se propone al estudiantado debatir sobre los criterios de calidad del <i>feedback</i> .
Cuestionario	
Se propone al estudiantado reflexionar sobre el nivel de comprensión y apropiación de los criterios de evaluación de la actividad, y definir qué acciones emprenderá para planificar las diferentes tareas que la componen.	
Taller 1	
El estudiantado debe realizar la entrega de la primera parte de la actividad. Para ello primero ha tenido que identificar un aprendiz adulto que reúna los criterios de selección, diseñar la entrevista y elaborar el relato a partir de la información obtenida. Para esta tarea el estudiantado cuenta con bibliografía de consulta. Seguidamente, se inicia el proceso de evaluación entre iguales que supone evaluar el trabajo de un compañero y recibir la evaluación de otro. Previamente el estudiantado ha sido informado sobre las características de un buen <i>feedback</i> en la doble condición de evaluador y evaluado (Cano et al., 2020).	

(Continúa en la página siguiente)

Retroacción 1
El estudiantado entrega la segunda parte. Se propone al estudiantado reflexionar sobre el proceso de evaluación entre iguales, respondiendo a dos preguntas acerca de la calidad del <i>feedback</i> recibido y del dado, y explicando qué mejoras introducirá y cómo hará los cambios teniendo en cuenta las sugerencias de su par.
Taller 2
El estudiantado entrega la segunda parte de la actividad, que contiene el análisis de la biografía y la reflexión teórica, se inicia de nuevo el proceso de evaluación entre iguales. Para ello se forman nuevas parejas y se adaptan los criterios de evaluación.
Retroacción 2
Al igual que en la primera parte de la actividad, se lleva a cabo la segunda retroacción, en la que el estudiantado ha de responder de nuevo a las mismas cuestiones sobre el <i>feedback</i> dado y recibido.
Entrega final
Para concluir la actividad, el estudiantado presenta la versión final de su trabajo, que será evaluado por la docente de la asignatura.

Fuente: elaboración propia.

6. Metodología

Se presenta un diseño descriptivo con el objetivo de explorar los efectos sobre el desarrollo de competencias de la intervención educativa propuesta a un grupo de estudiantes de Educación Social, así como sobre la calidad del *feedback* entre iguales.

6.1. Participantes

La muestra está compuesta por 45 estudiantes de Educación Social, matriculados en la asignatura de EPA durante el segundo semestre del curso 2021-2022. El 93,3% de la muestra son mujeres ($N = 42$). En la primera sesión de la asignatura, se informó al estudiantado sobre el proyecto de innovación educativa, se solicitó su consentimiento y se explicaron las condiciones de participación.

6.2. Instrumentos de recogida de datos

Los instrumentos se corresponden y varían según las diferentes actividades que componen la secuencia didáctica, como se detalla a continuación:

- a) Cuestionario de Moodle de dos preguntas cerradas (a valorar mediante una escala del 1 al 5) y una abierta, además de un enunciado: «¿Has entendido los criterios de evaluación?», «¿Crees que estos criterios te ayudarán a hacer mejor tu tarea?», «¿Cómo piensas planificar esta tarea?», «Escribe 3 acciones que pienses realizar para alcanzar tus objetivos con éxito».
- b) Taller 1. Primer bucle de evaluación entre iguales en que deben proporcionar comentarios sobre el trabajo realizado por un par, siguiendo los criterios establecidos por la docente.

- c) Retroacción 1. Bajo el enunciado «Ahora que has recibido el *feedback*, intenta integrarlo», el alumnado debía realizar tres acciones: «Valora del 1 al 5 la calidad del *feedback* que has recibido», «Valora del 1 al 5 la calidad del *feedback* que has dado» y «A partir del *feedback*, enumera qué cambiarás en tu tarea y explica cómo introducirás estos cambios».
- d) Taller 2. Segundo bucle de evaluación entre iguales (véase la figura 1).
- e) Retroacción 2, de contenido idéntico a la primera.

6.3. Análisis de datos

Para analizar los datos de las diferentes actividades de la secuencia didáctica, se han utilizado las siguientes modalidades:

- a) *Cuestionario de Moodle. Responde unas preguntas antes de comenzar.* Para el conjunto de datos obtenidos de 42 estudiantes a partir de las dos primeras preguntas, se realizó un análisis basado en metodología cuantitativa mediante análisis estadísticos descriptivos con SPSS, versión 27.0. Para el conjunto de datos obtenidos a partir de la tercera pregunta (40 respuestas), se realizó un estudio de análisis de documentos, siguiendo una metodología cualitativa con el programa lexicométrico Iramuteq, versión 07 Alfa 2. (Ruiz Bueno, 2017), que permitió establecer frecuencias de palabras, grupos de palabras y relaciones entre conjuntos léxicos.
- b) *Taller 1 y Taller 2 (primer y segundo bucles de evaluación entre iguales).* Se analizaron los comentarios para cada uno de los criterios, realizados por 37 estudiantes en el bucle 1 y por 31 estudiantes en el bucle 2, en base a categorías definidas teniendo en cuenta la clasificación del *feedback* propuesta por Chi (1996) y Hattie y Timperley (2007). La clasificación se realizó manualmente siguiendo un proceso de análisis deductivo. Para ello, primero, seis evaluadoras analizaron un conjunto de datos con el objetivo de realizar la búsqueda de consenso. Luego, solo dos de ellas realizaron la clasificación. A partir del análisis como prueba piloto realizado por las dos evaluadoras, el índice de acuerdo (kappa) fue calculado utilizando el paquete estadístico SPSS 27.0 (tabla 3). Para la clasificación (tabla 4), las evaluadoras puntuaron con un 1 para indicar presencia o con un 0 para indicar ausencia en cada indicador de la calidad del *feedback*, y la valoración global se obtuvo a partir de la suma final.

La medida de acuerdo kappa es utilizada para indicar la fiabilidad con la que diferentes evaluadores miden lo mismo. De acuerdo con el valor que se obtiene, puede definirse una estimación del grado de acuerdo. En este caso, como se indica en la tabla 3, se estima un grado de acuerdo «muy bueno» (entre 0,8 y 1).

Tabla 3. Medida de acuerdo entre evaluadoras para la clasificación de calidad de *feedback*

	Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Medida de acuerdo kappa	0,822	0,029	17,411	0,000
N de casos válidos	440			

Nota: medidas simétricas: a) No se presupone la hipótesis nula. b) Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Indicadores utilizados para analizar la valoración global de los comentarios por criterios de la evaluación entre iguales

Valoración global (1-5): 1 si cumple uno de los criterios, 5 si cumple los 5					
Criterio 1	Criterio 2	Criterio 3	Criterio 4	Criterio 5	Total
El evaluador evalúa la tarea teniendo en cuenta el objetivo de la misma y los criterios de evaluación establecidos.	Los comentarios proporcionados identifican fortalezas y debilidades de la tarea evaluada.	El evaluador justifica con motivos fundamentados porque algo es correcto o es necesario modificarlo.	Se proporcionan sugerencias para mejorar la tarea y entregas futuras.	El evaluador da su opinión de forma constructiva y objetiva.	Valoración global.

Fuente: elaboración propia.

- c) *Retroacción 1 y Retroacción 2.* Para los datos obtenidos a partir de las dos primeras preguntas de cada retroacción, se realizó un análisis cuantitativo. 45 estudiantes respondieron a la primera y a la segunda pregunta en ambas retroacciones. Para la parte cuantitativa se empleó el programa informático SPSS, versión 27.0. Para la cualitativa, las 37 y 28 respuestas de las retroacciones fueron analizadas con la función de frecuencia de palabras del programa Atlas.ti.

7. Resultados

Del análisis de las preguntas del cuestionario de Moodle se han encontrado diferencias de media. La media del puntaje asignado por el estudiantado a la pregunta *¿Has entendido la formulación y el significado de todos los criterios de evaluación?* ($M = 3,69$) es inferior a la media del puntaje asignado a la pregunta *¿Crees que estos criterios te ayudarán a hacer mejor tu tarea?* ($M = 4,17$). La frecuencia de los puntajes asignados por pregunta se detalla en las tablas 5 y 6.

Tabla 5. Frecuencias de puntajes asignados a la pregunta 1

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3	18	42,9	42,9
	4	19	45,2	88,1
	5	5	11,9	100,0
Total	42	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Frecuencias de puntajes asignados a la pregunta 2

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3	8	19,0	19,0
	4	19	45,2	64,3
	5	15	35,0	100,0
Total	42	100,0	100,0	

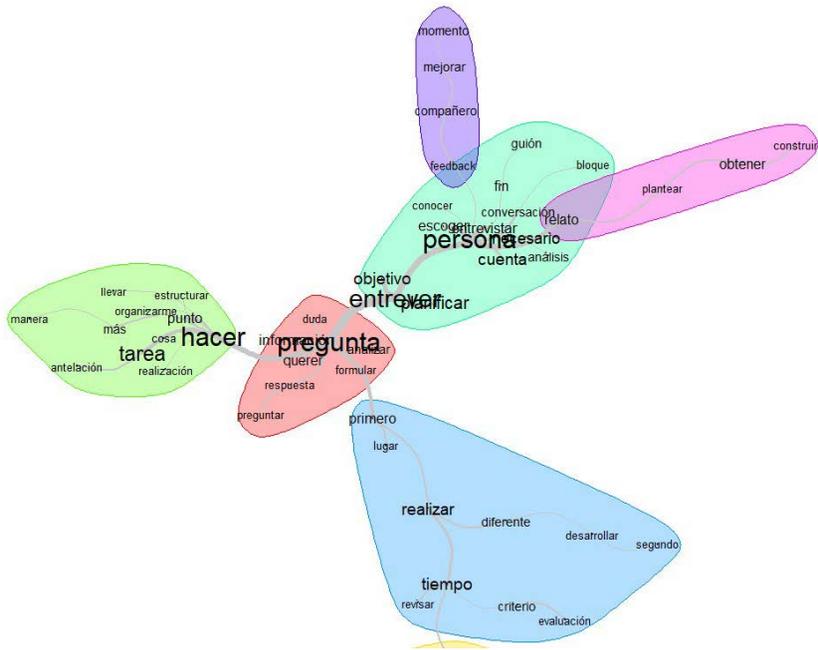
Fuente: elaboración propia.

Respecto a los resultados del análisis lexicométrico de las respuestas del estudiantado a la pregunta 3 (*¿Cómo piensas planificar esta tarea?*), es preciso considerar tanto el tamaño de las palabras (vinculado a la frecuencia) como las formas de los nodos del grafo y los enlaces que representan la coocurrencia entre ellos. Cuanto mayor sea la coocurrencia entre las palabras, más grueso será el vínculo entre ellas. Como se muestra en la figura 2, la variabilidad de los datos está representada por bloques. A su vez, estos bloques están compuestos por grupos de palabras.

En este caso, la palabra central es *pregunta*. Esto podría indicar que el alumnado de la asignatura ha contribuido superficialmente, manifestando que planificará su tarea preparando preguntas para la entrevista, con lo que indica cuál es la acción que llevará a cabo para realizar el producto final, pero sin detallar cómo la llevará a cabo, es decir, de qué modo organizará las tareas, gestionará el tiempo y qué estrategias de autorregulación utilizará.

Respecto a los resultados de los análisis de la calidad de los comentarios para cada uno de los criterios de evaluación entre iguales, se han encontrado diferencias de medias entre los diferentes criterios de calidad, tanto dentro de cada taller como entre los dos talleres, como puede verse en las tablas 7 y 8.

Figura 2. Resultados del análisis lexicométrico con Iramuteq



Fuente: Iramuteq, versión 07 Alfa 2.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos del taller 1

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
T1_C1	37	1,00	5,00	3,513	0,989
T1_C2	37	1,00	5,00	3,486	0,960
T1_C3	37	0,00	5,00	3,432	0,958
T1_C4	37	2,00	5,00	3,459	0,836
N válido	37				

Fuente: elaboración propia.

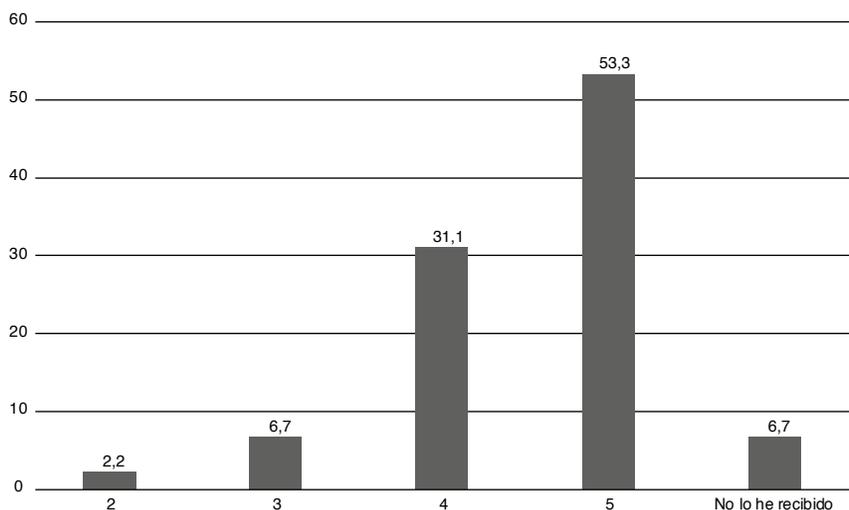
Tabla 8. Estadísticos descriptivos del taller 2

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
T2_C1	31	2,00	5,00	3,903	0,789
T2_C2	31	2,00	5,00	3,709	0,863
T2_C3	31	2,00	5,00	3,806	0,792
T2_C4	31	2,00	5,00	3,709	0,901
<i>N</i> válido	31				

Fuente: elaboración propia.

Del análisis de las puntuaciones asignadas por el estudiantado, en la primera retroacción se observan diferencias de medias entre el *feedback* dado ($N = 41$; $M = 4,20$) y el *feedback* recibido ($N = 42$; $M = 4,45$). Asimismo, en la segunda retroacción puede verse una tendencia similar entre el *feedback* dado ($N = 39$; $M = 4,21$) y el *feedback* recibido ($N = 37$; $M = 4,46$). No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los dos ciclos. Cabe considerar que las diferencias de N corresponden a las respuestas *No lo he dado* y *No lo he recibido*.

La frecuencia de los puntajes asignados al *feedback* dado y recibido en la primera retroacción se representa en los porcentajes correspondientes de las figuras 3 a 6.

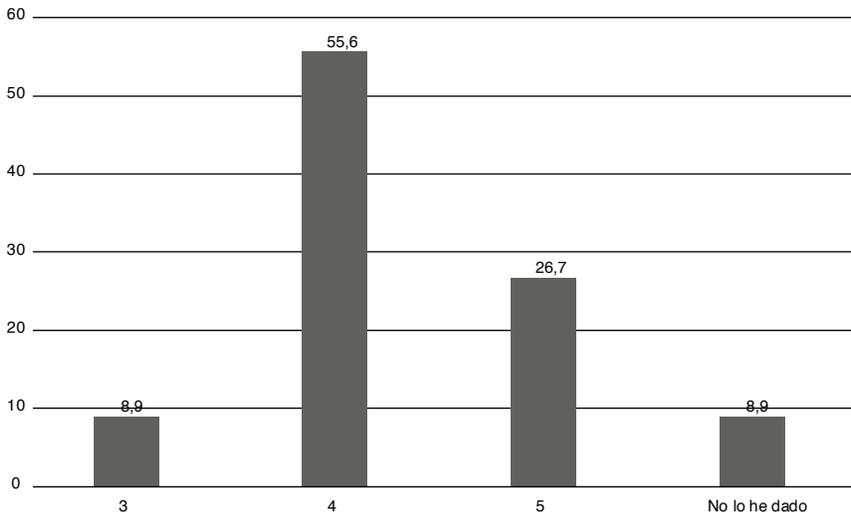
Figura 3. Puntajes del *feedback* recibido en la retroacción 1

Nota: eje de ordenadas: porcentaje de respuesta. Eje de abscisas: puntajes en la escala Likert que van de 1 (muy poca calidad) a 5 (mucha calidad).

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la figura 3, en la primera retroacción, más de la mitad del alumnado ha puntuado el *feedback* (un 53,3%) como de 5 (muchísima calidad). En ningún caso el estudiantado ha puntuado el *feedback* recibido como de 1 (muy poca calidad), y un pequeño porcentaje ha otorgado puntajes bajos.

Figura 4. Puntajes del *feedback* dado en la retroacción 1

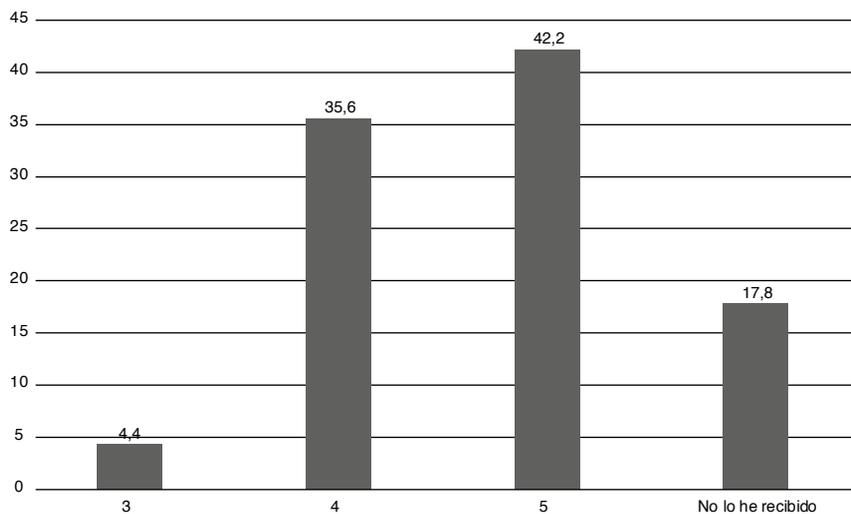


Nota: eje de ordenadas: porcentaje de respuesta. Eje de abscisas: puntajes en la escala Likert que van de 1 (muy poca calidad) a 5 (muchísima calidad).

Fuente: elaboración propia.

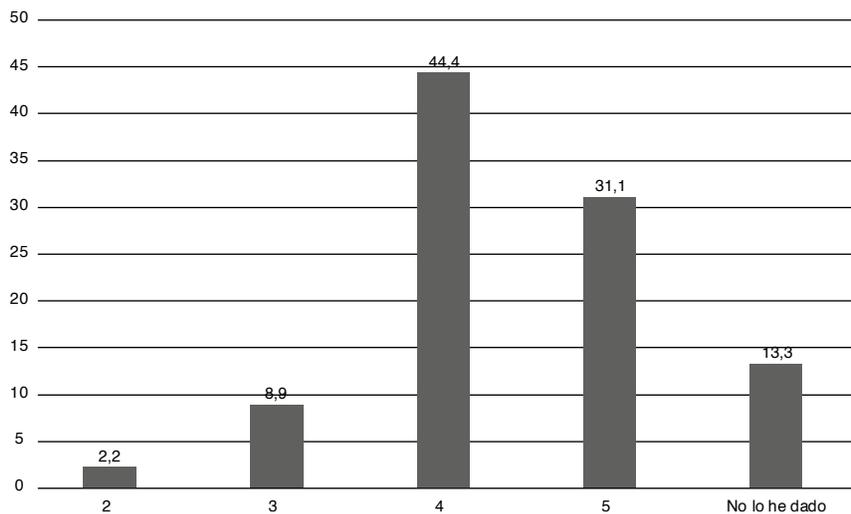
En el caso de los puntajes asignados al *feedback* dado, el gráfico (figura 4) muestra que ningún estudiante ha utilizado los valores 1 ni 2. Sin embargo, más de la mitad de la muestra (un 55,6%) utiliza el valor 4 de la escala para autoevaluar la calidad de *feedback* que ha proporcionado a sus pares.

La frecuencia de los puntajes asignados al *feedback* dado y recibido en la segunda retroacción se representa en los porcentajes correspondientes de las figuras 4 y 5.

Figura 5. Puntajes del *feedback* recibido en la retroacción 2

Nota: eje de ordenadas: porcentaje de respuesta. Eje de abscisas: puntajes en la escala Likert que van de 1 (muy poca calidad) a 5 (mucha calidad).

Fuente: elaboración propia.

Figura 6. Puntajes del *feedback* dado en la retroacción 2

Nota: eje de ordenadas: porcentaje de respuesta. Eje de abscisas: puntajes en la escala Likert que van de 1 (muy poca calidad) a 5 (mucha calidad).

Fuente: elaboración propia.

En el caso de la retroacción 2, los puntajes otorgados al *feedback* recibido se distribuyen entre los valores 4 y 5 de la escala (mucha calidad). Por otra parte, destaca el aumento en el porcentaje de *feedback* no recibido (un 17,8%) en comparación con lo ocurrido en la retroacción 1 (figura 3).

La figura 6 muestra que, en la retroacción 2, la valoración del *feedback* dado se distribuye entre los puntajes 4 (un 44,4%) y 5 (un 31,1%), que indican mucha calidad. En comparación con la retroacción 1 (figura 4), se evidencia un aumento en el porcentaje (un 13,3%) del estudiantado que no ha dado *feedback* a sus pares.

Por otra parte, en el análisis global de las respuestas de la retroacción 1, el verbo que aparece con mayor frecuencia es *hacer* ($N = 12$), seguido por *volveré* ($N = 8$) y por *añadiré*, *hablar*, *introducir* y *revisar* (cada uno, respectivamente, $N = 6$), mientras que en el análisis global de las respuestas de la retroacción 2, el verbo con mayor frecuencia es *añadiré* ($N = 12$), al que debería sumarse *añadir* ($N = 6$), seguido por *haré* ($N = 10$), al que deberían sumarse *hacer* ($N = 6$) y *leer* ($N = 8$). Luego, se destacan los verbos *integrar* ($N = 5$) e *introducir* ($N = 5$).

8. Discusión

Los procesos de evaluación entre iguales pueden constituir escenarios promotores del desarrollo de competencias (Panadero et al., 2016). Para ello es necesario que la formación universitaria brinde oportunidades para acompañar este desarrollo desde la experiencia y la práctica.

En los procesos de *feedback*, para que el estudiantado pueda dar sentido a la información que recibe y le sea posible aplicarla, se necesitan varias fases. Una de ellas se relaciona con el proceso de reflexión sobre la comprensión y la apropiación de criterios de evaluación. Nuestros resultados indican que, en el momento inicial de valorar la comprensión de los criterios al comienzo de la tarea, la puntuación está repartida entre 3 y 4 puntos. Esto sugiere que un procesamiento más profundo de la información requiere una mayor dedicación de tiempo e implicación en la tarea para poder evaluarlo.

Es llamativo que, aunque un número significativo de estudiantes puntúa con 3 la comprensión, al valorar si los criterios le ayudarán a hacer mejor la tarea en la siguiente pregunta, la mayor parte de las respuestas del estudiantado se sitúan en el puntaje 4 y 5. Estos resultados resultan relevantes en relación con las aportaciones de múltiples autores (Biggs, 2003; Bouwer et al., 2018; Stobart, 2010) sobre la importancia de que se produzca una buena comprensión para el desarrollo exitoso de una tarea. En este sentido, podría deberse a que el estudiantado valora y confía que los criterios de evaluación lo orientarán para cumplir con los requisitos de la tarea, y contar con los mismos supone un marco de seguridad en el momento de enfrentarse a una actividad. Independientemente del nivel de comprensión, les permitiría prever que, en el momento de ejecutar la tarea, les serán útiles para alcanzar el nivel de logro que buscan.

Por otra parte, los resultados del análisis de la planificación inicial de la tarea indican que el estudiantado se centra más en la realización de las diferentes

actividades vinculadas a la tarea que en el propio proceso de aprendizaje. Es decir, que las acciones de planificación que mencionan responden a la secuenciación literal de los pasos del enunciado de la tarea (hacer, pregunta, persona). Así, en relación con la palabra *trabajo* (conjunto amarillo) aparecen ligadas las palabras *fecha*, *entrega* y *final*, entre otras, lo que indicaría que están más orientados a alcanzar el resultado final que a seguir el proceso. Según estos resultados, deviene fundamental revisar el diseño de la secuencia didáctica para incluir instancias iterativas que permitan realizar la autorreflexión sobre la consecución de los objetivos fijados, las desviaciones respecto a lo planificado y las estrategias a mantener o modificar en el futuro, tal como proponen Panadero et al. (2016). Por ello, como mejora de la propuesta, el diseño debería incluir espacios que favorecieran el desarrollo de la metacognición.

Respecto a la calidad del *feedback*, se evidencia que en el T1 hay comentarios valorados con puntajes mínimos que parten del 0, mientras que en el T2 los mínimos parten del valor 2, lo que podría interpretarse como una progresión en el proceso de evaluación entre iguales, la competencia comunicativa y la reflexión sobre la práctica. Esto se relacionaría, por un lado, con la importancia de brindar dos ciclos de evaluación, en tanto procesos de aprendizaje y evaluación iterativos (Baughan, 2020; Haughney et al., 2020; Pitt et al., 2020; Wisniewski et al., 2020), y, por otro, con el valor de la alfabetización evaluativa que han destacado otros autores (Deneen y Hoo, 2021; Hoo et al., 2022). En este sentido, dichos resultados podrían vincularse con el propio proceso de aprendizaje derivado de la experiencia de la evaluación entre iguales. Tal como postulan diversos autores, participar en procesos de *feedback* entre iguales está asociado al fortalecimiento del pensamiento crítico entre el estudiantado (Nicol et al., 2014; Scott, 2017) y al desarrollo progresivo de la alfabetización evaluativa (Hoo et al., 2022). En esta línea, los resultados que se han obtenido de las valoraciones del *feedback* recibido y dado en los dos ciclos muestran que en el segundo ciclo las valoraciones se distribuyen de manera más equilibrada entre las puntuaciones 4 y 5, mientras que en el primer ciclo los porcentajes se concentran en 4 (para el *feedback* dado) y en 5 (para el *feedback* recibido), lo que evidenciaría una progresión en la exigencia y el compromiso en el momento de valorar los comentarios dados y recibidos. Asimismo, esta progresión podría leerse como el desarrollo del juicio y del pensamiento crítico (Nicol et al., 2014; Scott, 2017). Sin embargo, los resultados también muestran en los dos ciclos una tendencia a valorar mejor el *feedback* recibido que el dado. Pese a que el estudiantado valora de modo ligeramente superior su capacidad de dar *feedback* en la segunda retroacción, no parece que considere que haya mejorado sustancialmente, si bien esto indicaría que el estudiantado parece apreciar honestamente que la información que recibe es de mayor calidad que la que proporciona y que ha mejorado con el tiempo. Ello probablemente también sea un indicador de que aún se requiere una mayor alfabetización evaluativa y, por lo tanto, que es necesario continuar implementando experiencias como las que se proponen en este trabajo.

Respecto al análisis de los textos donde el estudiantado explicaba cómo integraría el *feedback* recibido, se destaca que en el segundo ciclo aparecen las palabras *integrar* y *leer*, mientras que en el primer ciclo encontramos palabras como *añadir* e *introducir*. En este sentido, interpretamos que *integrar* implica una actividad de mayor complejidad cognitiva que *añadir*. Esta diferencia podría explicarse teniendo en cuenta el diseño de la tarea y los criterios de evaluación entre iguales propuestos. Es decir, en el segundo ciclo los criterios de evaluación invitan a vincular conceptos con autores, teorías y lecturas. De ahí que resulta fundamental dar importancia a la selección de la tarea, el diseño de la secuencia y la definición de los criterios de evaluación, ya que parecerían influir directamente en la provisión de *feedback* y, por consiguiente, en las acciones que se derivarían de este.

9. Conclusiones

Como conclusión, la biografía y los procesos de retroalimentación que se incluyen en la actividad de aprendizaje que se presenta en este artículo promueven la evaluación auténtica (Gulikers et al., 2004) y el *feedback* auténtico (Dawson et al., 2021). Las competencias que tiene que desarrollar el estudiantado, y que son especialmente relevantes en la formación del educador de adultos (ANECA, 2005), pueden transferirse de la universidad al contexto laboral, si se dan las oportunidades para desarrollarlas.

La implementación de la secuencia didáctica, incluyendo la biografía como tarea auténtica y la experiencia de evaluación entre iguales, presentadas en este trabajo, contemplan las diferentes dimensiones que caracterizan, según Dawson et al. (2021) y Villarroel et al. (2018), un proceso de retroalimentación auténtica:

1. Realismo: la actividad proviene del ámbito profesional y se desarrolla fuera del aula universitaria en un contexto de aplicación más natural.
2. Desafío cognitivo: la biografía y su análisis posterior implica integrar conocimientos teóricos y prácticos de la asignatura, analizar la información, tomar decisiones para la práctica de la educación de adultos y evaluar la calidad del trabajo realizado.
3. Juicio evaluativo: el proceso de evaluación entre iguales permite a los estudiantes y a las estudiantes desarrollar criterios sobre qué significa y cómo realizar esta actividad adecuadamente y regular su propio proceso de aprendizaje.
4. Desafío afectivo: el estudiantado tiene la oportunidad de experimentar y reflexionar sobre qué supone a nivel emocional dar y recibir determinados *feedback* y cómo gestionarlos.
5. Por último, puesta en práctica de la retroalimentación: los estudiantes y las estudiantes adquieren experiencia en los roles de evaluadores y receptores de *feedback* y reflexionan sobre su trabajo, así como sobre los cambios que han de realizar con la finalidad de mejorarla.

Referencias bibliográficas

- AGUIRRE, A. y DOMÉNECH, A. (2018). Historias que transforman: Narrativas en el aula. *Educar*, 54(1), 123-143.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.916>>
- AJJAWI, R. y BOUD, D. (2019). Examining the nature and effects of feedback dialogue. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1106-1119.
<<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434128>>
- ALBERICH, N., BRETONES, E. y ROS, P. (2013). *Biografías al descubierto: Historias de vida y educación social*. Editorial UOC.
- ANECA (2005). *Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. ANECA.
- BAUGHAN, P. (2020). *On Your Marks: Learner-focused Feedback Practices and Feedback Literacy*. Advance Higher Education.
- BIGGS, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. SRHE and Open University Press.
- BOUD, D. y BREW, A. (2012). Reconceptualising academic work as professional practice: Implications for academic development. *International Journal for Academic Development*, 18(3), 208-221.
<<https://doi.org/10.1080/1360144X.2012.671771>>
- BOUWER, R., LESTERHUIS, M., BONNE, P. y DE MAEYER, S. (2018). Applying Criteria to Examples or Learning by Comparison: Effects on Students' Evaluative Judgment and Performance in Writing. *Frontiers in Education*, 3.
<<https://doi.org/10.3389/educ.2018.00086>>
- BROWN, G. T. L., PETERSON, E. R. y YAO, E. S. (2016). Student conceptions of feedback: Impact on self-regulation, self-efficacy, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 86(4), 606-629.
<<https://doi.org/10.1111/bjep.12126>>
- CANO, E., PONS, L. y ION, G. (2020). The impact of peer feedback on student teachers' assessment literacy. En P. BAUGHAN, *On Your Marks: Learner-focused Feedback Practices and Feedback Literacy* (pp. 60-71). Advance HE.
- CARLESS, D. y BOUD, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.
<<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>>
- CHI, M. T. H. (1996). Constructing self-explanations and scaffolded explanations in tutoring. *Applied Cognitive Psychology*, 10(7), 33-49.
<[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0720\(199611\)10:7%3C33::AID-ACP436%3E3.0.CO;2-E](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0720(199611)10:7%3C33::AID-ACP436%3E3.0.CO;2-E)>
- DARLING-HAMMOND, L., HYLER, M. E. y GARDNER, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- DAUSIEN, B. (2015). «Aprendizaje biográfico» y «biograficidad»: Reflexiones para una idea y una práctica pedagógicas en la formación de personas adultas. *Siméctica*, 45, 1-16.
- DAWSON, P., CARLESS, D. y LEE, P. P. W. (2021). Authentic feedback: Supporting learners to engage in disciplinary feedback practices. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 46(2), 286-296.
<<https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1769022>>
- DENEEN, C. C. y HOO, H.-T. (2021). Connecting teacher and student assessment literacy with self-evaluation and peer feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 214-226.
<<https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1967284>>

- EGETENMEYER, R., BREITSCHWERDT, L. y LECHNER, R. (2019). From 'traditional professions' to 'new professionalism': A multi-level perspective for analysing professionalisation in adult and continuing education. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25(1), 7-24.
<<https://doi.org/10.1177/1477971418814009>>
- EVANS, C. (2019). *Maximising Student Success through the Development of Self-Regulation*.
<<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21930.44481>>
- FRASSEUR, N. y LEROY, D. (2009/2010). «Ni vistas, ni conocidas», historias de vida en la educación popular: Narración y política. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 117-142.
- GOUTHRO, P. (2014). Stories of Learning across the Lifespan: Life History and Biographical Research in Adult Education. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20(1), 87-103.
<<https://doi.org/10.7227/JACE.20.1.6>>
- GULKERS, J., BASTIAENS, T. y KIRSCHNER, P. (2004). A Five-Dimensional Framework for Authentic Assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67-86.
<<https://doi.org/10.1007/BF02504676>>
- HATTIE, J. y TIMPERLEY, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- HAUGHNEY, K., WAKEMAN, S. y HART, L. (2020). Quality of feedback in higher education: A review of literature. *Education Sciences*, 10(3). MDPI AG.
<<https://doi.org/10.3390/educsci10030060>>
- HOGGAN, CH., MÄLKKI, K. y FINNEGAN, F. (2017). Developing the Theory of Perspective Transformation: Continuity, Intersubjectivity and Emancipatory Praxis. *Adult Education Quarterly*, 67(1), 48-64.
- HOO, H.-T., DENEEN, C. y BOUD, D. (2022). Developing student feedback literacy through self and peer assessment interventions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(3), 444-457.
<<https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1925871>>
- JIANG, L. y YU, S. (2021). Understanding Changes in EFL Teachers' Feedback Practice During COVID-19: Implications for Teacher Feedback Literacy at a Time of Crisis. *Asia-Pacific Education Researcher*.
<<https://doi.org/10.1007/s40299-021-00583-9>>
- LIPNEVICH, A. A. y SMITH, J. K. (2022). Student – Feedback Interaction Model: Revised. *Studies in Educational Evaluation*, 75, 101208.
<<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101208>>
- LUCH, L. y CANO, E. (2023). How to Embed SRL in Online Learning Settings? Design Through Learning Analytics and Personalized Learning Design in Moodle. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(1), 120-138.
<<https://doi.org/10.7821/naer.2023.1.1127>>
- LOENG, S. (2020). Self-Directed Learning: A Core Concept in Adult Education. *Education Research International*.
<<https://doi.org/10.1155/2020/3816132>>
- MEDINA, B. y LLORENT, V. (2017). La educación permanente en los organismos internacionales y las nuevas concepciones. *HumanArtes: Revista Electrónica de Ciencias Sociales y Educación*, 5(10), 103-121.
- MERRIAM, S. B. (2001). Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 3-14.

- (2008). Adult Learning Theory for the Twenty-First Century. *New directions for adult and continuing education*, 119, 93-98.
<<https://doi.org/10.1002/ace.309>>
- MUÑOZ, J. L., PONS, L., ION, G., CANO, E., FUENTES, M., MERCADER, C. y DÍAZ, A. (2020). *Guia de pràctiques d'avaluació per a l'autoregulació dels aprenentatges de l'estudiantat universitari*. Edicions de la UAB. <https://ddd.uab.cat/pub/llobres/2020/233350/praauntas_a2020.pdf>
- NICOL, D., THOMSON, A. y 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>>
- NIEMINEN, J. H., BEARMAN, M. y TAI, J. (2022). How is theory used in assessment and feedback research?: A critical review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(1), 77-94.
<<https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2047154>>
- PANADERO, E., ANDRADE, H. y BROOKHART, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *Australian Educational Researcher*, 45(1), 13-31.
<<https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y>>
- PANADERO, E., JONSSON, A. y STRIJOS, J.-W. (2016). Scaffolding Self-Regulated Learning Through Self-Assessment and Peer Assessment: Guidelines for Classroom Implementation. En D. LAVEAULT y L. ALLAL (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (pp. 311-326). Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_18>
- PANADERO, E., KLUG, J. y JÄRVELÄ, S. (2016). Third wave of measurement in the self-regulated learning field: When measurement and intervention come hand in hand. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 723-735.
<<https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066436>>
- PAPADOPOULOS, D. (2022). Individualising processes in adult education research: A literature review. *International Journal of Lifelong Education*.
<<https://doi.org/10.1080/02601370.2022.2135141>>
- PITT, E., BEARMAN, M. y ESTERHAZY, R. (2020). The conundrum of low achievement and feedback for learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 45(2), 239-250.
<<https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1630363>>
- ROVERS, S. F. E., CLAREBOUT, G., SAVELBERG, H. H. C. M., DE BRUIN, A. B. H. y VAN MERRIËNBOER, J. J. G. (2019). Granularity matters: Comparing different ways of measuring self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 14, 1-19.
<<https://doi.org/10.1007/s11409-019-09188-6>>
- RUIZ BUENO, A. (2017). Trabajar con IRAMUTEQ: pautas. <<http://hdl.handle.net/2445/113063>>
- RUMBO, B. (2016). Problemas y retos de la educación de las personas adultas. *Educar*, 52(1), 93-106.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.707>>
- RYAN, T., HENDERSON, M., RYAN, K. y KENNEDY, G. (2020). Designing learner-centred text-based feedback: A rapid review and qualitative synthesis. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 0(0), 1-19.
<<https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1828819>>

- SCHÜNEMANN, N., SPÖRER, N., VÖLLINGER, V. A. y BRUNSTEIN, J. C. (2017). Peer feedback mediates the impact of self-regulation procedures on strategy use and reading comprehension in reciprocal teaching groups. *Instructional Science*, 45(4), 395-415.
<<https://doi.org/10.1007/s11251-017-9409-1>>
- SCOTT, G. W. (2017). Active engagement with assessment and feedback can improve group-work outcomes and boost student confidence. *Higher Education Pedagogies*, 2(1), 1-13.
<<https://doi.org/10.1080/23752696.2017.1307692>>
- STAKE, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- STOBART, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Morata.
- TAGHIZADEH KERMAN, N., BANIHASHEM, S. K. y NOROOZI, O. (2022). The Role of Students' Attitude towards Online Peer Feedback in Successful Uptake of Feedback in Argumentative Essay Writing. En S. EL TAKACH y O. TAYFUR OZTURK (Eds.), *Studies on Social and Education Sciences* (pp. 264-274). ISTES.
- UNESCO (2016). *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. UNESCO.
- VILLARROEL, V., BLOXHAM, S., BRUNA, D., BRUNA, C. y HERRERA-SEDA, C. (2018). Authentic Assessment: Creating a Blueprint for Course Design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(5), 840-854.
<<https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1412396>>
- WISNIEWSKI, B., ZIERER, K. y HATTIE, J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology*, 10. Frontiers Media.
<<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>>
- ZIMMERMAN, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
<https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2>