

Involucrar al alumnado en el diseño de la evaluación: un estudio sobre la cocreación en educación superior

ALEXANDRA LIZANA CARRIÓ Y JESÚS SALINAS IBÁÑEZ
Instituto de Investigación e Innovación Educativa (IRIE),
Universitat de les Illes Balears

Resumen

Codiseño y cocreación son conceptos que están adquiriendo relevancia en diferentes contextos educativos, siendo valorados positivamente tanto por parte del profesorado como del alumnado. En este marco, el presente trabajo está enfocado a investigar la percepción del alumnado con respecto al proceso de cocreación de la evaluación en el ámbito de la educación superior.

En este capítulo se exponen los resultados parciales de un estudio que involucra al alumnado del 4.º curso del grado de Pedagogía de la Universitat de les Illes Balears. Estos participaron en una experiencia de codiseño de la evaluación en dos seminarios optativos. Específicamente, se examina la percepción del alumnado respecto a los beneficios y limitaciones del proceso de codiseño.

Los resultados revelan una mayor cantidad de beneficios, los cuales superan considerablemente a las limitaciones y dificultades inherentes al proceso. En conclusión, el codiseño se presenta como una propuesta pedagógica con notables beneficios en el ámbito de la educación superior.

Palabras clave: codiseño educativo, educación superior, coevaluación, evaluación, agencia del estudiante

1. Introducción

El codiseño y la cocreación en los diferentes momentos de los procesos educativos están tomando cada vez más relevancia por parte de los agentes educativos (Santana-Martel y Pérez-Garcías,

2020). Para Bovill *et al.* (2016), el codiseño implica un proceso de colaboración en el que tanto el alumnado como el profesorado trabajan conjuntamente para crear y mejorar los aspectos fundamentales del proceso de aprendizaje y enseñanza. Para Mercer *et al.* (2016), la cocreación implica que tanto el alumnado como el profesorado trabajen juntos activamente en la definición de objetivos, la planificación de actividades y la evaluación del aprendizaje. Esta colaboración puede tener muchos beneficios, pero también puede presentar desafíos como puede ser el rechazo por parte del alumnado, debido a la incertidumbre que genera en relación con las tareas implicadas y la adquisición de un nuevo rol en el proceso de aprendizaje. No obstante, el codiseño y la cocreación se pueden considerar estrategias pedagógicas que pueden mejorar la calidad del aprendizaje en la educación superior si llega a un equilibrio entre la dirección y orientación por parte del docente y el aprendizaje autorregulado por parte de los estudiantes (Marín y Salinas, 2022). Este equilibrio se refiere tanto a los mecanismos que los educadores diseñan para apoyar el desarrollo del aprendizaje autorregulado de los alumnos como a las estrategias de aprendizaje que estos despliegan.

Para Bovill *et al.* (2016), el codiseño fomenta la motivación y el compromiso del alumnado, así como el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y colaboración. En este sentido, el codiseño se presenta como una propuesta pedagógica con grandes beneficios, aunque es importante tener en cuenta ciertos aspectos organizativos para favorecer la participación del alumnado y reducir la carga de trabajo del profesorado, especialmente en grupos numerosos, influyendo directamente en la disminución de la fragilidad pedagógica del profesorado (Gibbs *et al.*, 2017). Kinchin y Winstone (2017) perciben la fragilidad pedagógica como el estado en el que la calidad de la interacción entre los diversos elementos del ecosistema educativo se deteriora debido a la acumulación de presiones que dificultan las prácticas docentes, siendo las principales fuentes de tensión para los docentes: el enfoque del discurso docente y su orientación a valores compartidos; la relación entre las prácticas de enseñanza y evaluación; la tensión entre docencia e investigación; y la distancia percibida por los docentes entre la práctica docente y los procesos de toma de decisiones (Kinchin, 2019).

En el proceso de cocreación, el alumnado puede desempeñar diferentes roles (Bovill *et al.*, 2016): 1) consultor (compartiendo y debatiendo valiosas perspectivas sobre el aprendizaje y la enseñanza), 2) coinvestigador (colaborando de forma significativa en la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje o en la investigación temática), 3) codiseñador pedagógico (compartiendo la responsabilidad de diseñar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación), y 4) representante (las voces de los estudiantes contribuyen a las decisiones en una serie de entornos universitarios). En este caso concreto, el rol asumido es el de codiseñador pedagógico.

Para Gros (2019), el proceso de codiseño se divide en tres fases: descubrimiento, ideación y prototipado. De tal forma que, en este estudio, en la fase de descubrimiento se familiariza al alumnado con el concepto, se explica la tarea a realizar, así como el objetivo que se persigue. La fase de ideación se organiza mediante la participación colaborativa y, finalmente, la fase de prototipado da forma a la rúbrica codiseñada.

Existen diferentes modelos de cocreación (Dollinger *et al.*, 2018; Jensen y Bennett, 2016; Könings *et al.*, 2017) entre los cuales destacan algunos puntos en común; interacción y comunicación abierta, participación activa, foco de experiencia en el usuario, adaptabilidad, empoderamiento y motivación de los agentes implicados. Todo esto subraya la naturaleza colaborativa dinámica activa en el proceso de cocreación. En este caso de la evaluación, la literatura sobre cocreación de la misma es bastante escasa, pudiendo servir de referente Deeley y Bovill (2017), que cocrearon con su alumnado una rúbrica de evaluación que posteriormente fue usada para evaluar un trabajo. En el presente estudio, se trata del modelo de codiseño de la evaluación del alumnado que implica el diseño compartido de los criterios de evaluación junto a la coevaluación a partir de la rúbrica codiseñada entre compañeros.

Este estudio indaga sobre la percepción del alumnado acerca del proceso mismo de cocreación de la evaluación haciendo uso de las tecnologías digitales en educación superior. Se presentan los resultados de un estudio de caso, en el cual el alumnado participa en una experiencia de codiseño de la evaluación en dos seminarios paralelos de gestión del conocimiento, en una asignatura del grado de Pedagogía.

2. Metodología

Este capítulo expone los resultados preliminares derivados de una investigación en el marco del proyecto de investigación I+D+I denominado *Codiseño de itinerarios personales de aprendizaje en entornos conectados en educación superior* (PID2020-113101RB-I00), cuyo objetivo principal es la elaboración de un modelo de cocreación de evaluación en educación superior.

Esta investigación se ha llevado a cabo bajo un enfoque de investigación basada en diseño como proceso iterativo entre sus diferentes fases de análisis del contexto, diseño, implementación, evaluación y validación, que en este caso es de naturaleza principalmente cualitativa y tiene como objetivo analizar el aprendizaje del alumnado en contexto mediante el diseño y estudio sistemático de formas particulares de aprendizaje, estrategias y herramientas de enseñanza (De Benito y Salinas, 2016) como bien puede ser la cocreación de la evaluación. Más allá de crear diseños efectivos para algún tipo de aprendizaje, se persigue explicar por qué el diseño funciona y sugerir formas en las cuales puede ser adaptado a nuevas circunstancias.

En cuanto a los instrumentos de recogida de datos, se ha optado por el cuestionario con el objetivo de conocer las percepciones del alumnado con respecto al proceso de codiseño (codiseño de criterios, proceso de cocreación y producto cocreado) llevado a cabo durante el seminario. Se realizaron un total de dos cuestionarios en relación con la percepción sobre el proceso de codiseño, sobre los aprendizajes y habilidades adquiridas del proceso de codiseño, la percepción del taller codiseñado (rúbrica, criterios, elementos...), así como los beneficios y las limitaciones que se encontraron en el proceso de cocreación (Santana y Pérez, 2023). La recogida de datos, ya presentada en Santana y Pérez (2023), se llevó a cabo mediante la validación de una encuesta con seis dimensiones en relación con su oportunidad de participar, el proceso de cocreación, el aprendizaje y las habilidades adquiridas, la cocreación y el producto creado, beneficios y limitaciones.

El instrumento contó con siete apartados distribuidos en dieciséis preguntas. La primera sección tenía cuatro preguntas relacionadas con información general, y las seis restantes tenían doce preguntas (dos preguntas por cada dimensión) que estaban vin-

culadas a cada dimensión. Las primeras contenían, por un lado, dos preguntas abiertas relacionadas con la edad y el género y, por el otro, preguntas cerradas donde el alumnado podía aportar su visión del proceso de cocreación y si habían tenido la oportunidad de cocrear previamente. Por otro lado, las secciones dos a siete correspondían a cada dimensión. Cada una de estas incluyó dos tipos de preguntas: preguntas en escala de Likert de 5 puntos con diferentes cantidades de afirmaciones en cada sección.

En cuanto a la recopilación de datos, se utilizó la estadística descriptiva aplicada para analizar y resumir los datos cuantitativos mediante frecuencia y porcentajes (Díaz y Luna, 2014) quedando plasmados algunos de los resultados en el estudio de Santana y Pérez (2023).

El caso se planteó en la asignatura obligatoria Gestión del Conocimiento y Aprendizaje en Red, impartida por un equipo docente formado por dos profesores. El enfoque de enseñanza pretende promover la flexibilidad, la autonomía y la responsabilidad en el contexto de la secuenciación adaptativa del currículo a las diferencias de los estudiantes. Para ello, se diseñan itinerarios flexibles de aprendizaje que responden, por una parte, a la necesidad de guía de los alumnos por los contenidos, procesos y actividades, y, por otra, proporciona suficiente flexibilidad para que el estudiante ejerza autonomía en su propio proceso de aprendizaje (Salinas y De-Benito, 2020; Salinas *et al.*, 2022). Estos itinerarios flexibles de aprendizaje están fuertemente conectados con la personalización y con el adecuado diseño y gestión de las actividades y materiales. La experiencia se concretó en dos seminarios simultáneos optativos para el alumnado: «Seminario de Identidad Digital» y «Seminario de curación de contenidos». En el proceso de codiseño de la evaluación participaron 65 estudiantes de 4.º curso del grado de Pedagogía.

El procedimiento de codiseño o cocreación de la evaluación está basado en Gros (2019), que propone tres fases: descubrimiento, ideación y prototipado. En este caso se ha organizado el proceso en cinco fases.

Fase 1. Ideación y descubrimiento

En ambos seminarios, se realizó la fase de ideación y de descubrimiento con la ayuda de una presentación visual junto a la explicación por parte del profesorado en relación con el concepto

de *codiseño* y la relevancia actual en el ámbito educativo. El alumnado revisó el concepto junto al profesorado. En esta primera fase, se generó un debate en torno al concepto y sus posibles beneficios y limitaciones, atendiendo a las dudas que podían surgir sobre el *codiseño* compartido, en algunas tareas a desarrollar en los seminarios.

Fase 2. Prototipado

Acto seguido, en la misma sesión del seminario, se procedió a la fase del prototipado. En esta fase, se pretende que el alumnado pueda construir de forma colaborativa una rúbrica para la posterior evaluación de los seminarios.

La herramienta escogida para la recogida de criterios, a partir del consenso previo, fue Google Drive, en un documento compartido y editado en la nube.

Esta fase fue diferente en cada caso, pues los seminarios se realizaron de forma simultánea, pero en diferentes aulas y alumnado. Para ello, se partió de la misma plantilla de rúbrica para la *cocreación*. Dicha plantilla parte de algunos aspectos previamente establecidos por los docentes, para la evaluación de dichos seminarios, en los que se determina una evaluación globalizadora, donde se puedan evaluar cada uno de los objetivos planteados en la actividad de seminario. Estos criterios no están detallados, sino que se visualizan en la plantilla de la rúbrica a modo general, para su edición y *cocreación* entre ambos agentes educativos.

Los aspectos de los que se partía inicialmente, en las dos rúbricas, para desarrollar con el alumnado la *cocreación* fueron los siguientes: adquisición de conocimiento, cumplimiento de los objetivos, aplicación, estrategia, herramienta utilizada, comunicación visual, comunicación oral y reflexiones.

A través del diálogo y el consenso, el alumnado y el profesorado construyen colaborativamente la rúbrica, que posteriormente utilizarán ambos para la evaluación de los seminarios. Se diseñaron entre 4 y 5 criterios a partir del grado de cumplimiento de la tarea designada en ambos seminarios. Durante el proceso, el alumnado contó con cierta autonomía y el profesorado ejerce el rol de guía, para poder consensuar los diferentes puntos a tratar con cierto grado de coherencia y a partir de los aspectos inicialmente indicados.

Fase 3. Coevaluación

A partir de la rúbrica codiseñada, el alumnado presenta en la misma sesión del seminario, por grupos, el resultado de su tarea. Esta se realiza a partir de una exposición oral, frente a todo el alumnado. Tras cada presentación, tanto el alumnado como el profesorado realiza la evaluación del grupo que ha expuesto su trabajo. A tal fin, descargan la rúbrica que se ha codiseñado previamente y se procede a evaluar y comentar los aspectos de mejora.

El alumnado dispone de un espacio en el aula virtual, para realizar la entrega de la evaluación de cada grupo que ha realizado la exposición.

Fase 4. Evaluación final

A partir de la evaluación de cada grupo realizada por parte del alumnado y la propia evaluación del profesorado en la anterior fase, se detallan las calificaciones finales del seminario. Esta es la suma de la evaluación realizada por parte del alumnado y el profesorado. Tanto alumnado como profesorado utilizan la misma rúbrica.

Fase 5. Cuestionario evaluación de la experiencia

La participación en el codiseño también implicaba responder dos formularios de opinión sobre la tarea realizada. No obstante, antes de obtener las notas finales de ambos seminarios, el alumnado es invitado a contestar dichos formularios en línea. Esta información fue tratada, posteriormente, por el profesorado, para analizar los datos obtenidos. El primer cuestionario trataba la percepción del alumnado sobre la participación en el proceso de evaluación, habilidades y aprendizajes adquiridos, mientras que, el segundo cuestionario se centraba en la percepción del alumnado sobre la participación en el proceso de cocreación, producto cocreado, así como los beneficios y limitaciones que se desprendían del proceso (Santana y Pérez, 2023).

3. Resultados

A partir de los datos recopilados, se presentan los datos en función de la perspectiva del alumnado en relación con el proceso

de cocreación, el producto cocreado, así como sus beneficios y limitaciones.

En relación con la perspectiva de los estudiantes sobre el proceso de cocreación, la mayoría valoró positivamente el aprendizaje obtenido. El 80 % afirmó una mejora en sus habilidades de razonamiento, así como su visión en relación con la tarea a realizar, que fue valorada positivamente en un 90 %. Dentro de este 90 %, el 70 % valoró positivamente las acciones del profesor para lograr el producto final. Otro aspecto que destacar es la percepción de escucha activa por parte del profesorado en un 53 %, pudiendo llegar a un acuerdo frente a los procesos de evaluación de sus conocimientos.

Con respecto al producto cocreado, un 87 % detalla que fue válido para su proceso de aprendizaje, así como el 80 % consideró que la rúbrica reflejaba el trabajo acordado con el profesorado. Más de un 70 % consideró que el resultado de la rúbrica final era satisfactorio. Tan solo un bajo porcentaje, concretamente, inferior al 10 %, consideró que no le aportó nada.

En relación con los beneficios, el 80 % del alumnado concluyó que el proceso de cocreación de la evaluación le había aportado nuevas herramientas y estrategias para poder desarrollar sus propias habilidades pedagógicas a aplicar en un futuro. Alrededor del 70 % del alumnado concluyó que el proceso de cocreación les había facilitado los resultados que debían obtener en sus trabajos académicos, con lo que les fue más fácil defender sus trabajos finales en los seminarios. Podemos añadir que hasta un 60 % afirmó que el proceso les había hecho sentir cómodos y nada tensos o nerviosos por generar la cocreación de la evaluación con el profesorado.

Frente a las limitaciones, concretamente, en los dos seminarios solo un 46 % del alumnado había realizado algún tipo de codiseño o cocreación de la evaluación. El alumnado también tiene la percepción de que trabajar colaborativamente con un grupo grande es complicado a la hora de ponerse de acuerdo (hasta un 40 % afirmaron esto de cara al número de alumnado en el aula) y un 20 % frente a los acuerdos con el profesorado.

4. Discusión y conclusiones

En general, los resultados demuestran que la experiencia ha sido valorada como positiva por parte de la mayoría del alumnado. Igualmente, conviene incidir en algunos aspectos clave a la hora de cocrear la evaluación. Es necesario que los estudiantes implicados en este proceso dispongan de información detallada sobre las implicaciones de la actividad de codiseño (fase de ideación y descubrimiento), así como de conciencia sobre cuál será su papel en el proceso, y por otro, que se disponga de los recursos necesarios para cocrear desde el inicio de la asignatura. Esto precisa una buena organización en la fase inicial de descubrimiento.

Podemos destacar que la colaboración tanto del alumnado como del profesorado en el proceso de codiseño y cocreación ha mostrado a partir de los resultados de los cuestionarios, ser ventajosa para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Zarandi *et al.*, 2022). Este enfoque ha mostrado ser eficaz en la generación de confianza frente a los desafíos que pueden surgir en la comunicación entre alumnado y profesorado. Sobre todo en la fase de prototipado.

El papel activo que asume el alumnado durante este proceso conlleva a situarlos en el centro de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que contribuye a su autorregulación (Zimmerman, 2008).

La cocreación parece activar la agencia del estudiante (Reeve y Tseng, 2011), ya que desarrollan diferentes tipos de habilidades, sobre todo aquellas relacionadas con su futuro profesional docente o formador. No obstante, la colaboración en el proceso de codiseño y cocreación por parte del alumnado y el profesorado ha resultado altamente beneficiosa para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Zarandi *et al.*, 2022), ya que ha demostrado generar seguridad en los desafíos que se suelen presentar. Por ello, se considera pertinente la recomendación de llevar a cabo acciones de cocreación y codiseño en las situaciones de aprendizaje que contribuyan a disminuir la incertidumbre en el proceso de evaluación, ayudando a que el alumnado asuma el rol de protagonista de su propio aprendizaje. Como bien podría facilitarse mediante la cocreación el rol activo, mediante el aumento de responsabilidad del alumnado en los procesos de evaluación. Implicar más al alumnado en las aulas y en su proceso educati-

vo, puede facilitar que disminuya considerablemente la fragilidad pedagógica del profesorado, frente a situaciones de desmotivación por parte del alumnado o pasividad en las sesiones de clase que se proponen, cuando suele haber disconformidades en torno a las calificaciones. Más aún si nos referimos a una asignatura que también contribuye a disminuir estas situaciones, mediante el codiseño de itinerarios flexibles de aprendizaje (De Benito *et al.*, 2022).

Frente a las limitaciones, el profesorado debe ceder el protagonismo y el alumnado debe asumir mayor responsabilidad. Así, aquí se presenta el profesorado con el rol de guía en el codiseño.

Finalmente, podemos decir que la cocreación parece potenciar la agencia del estudiante, al promover el desarrollo de diversas habilidades (Blau y Shamir-Inbal, 2018). En particular, este estudio resalta aquellas habilidades vinculadas con la preparación para la futura carrera profesional del alumnado. Por lo que, en este trabajo, centrado en una asignatura del 4.º curso del grado de Pedagogía, puede ser la clave, antes de poner en práctica la profesión.

5. Referencias

- Blau, I. y Shamir-Inbal, T. (2018). Digital technologies for promoting «student voice» and co-creating learning experience in an academic course. *Instructional Science*, 46(2), 315-336. <https://doi.org/10.1007/s11251-017-9436-y>
- Bovill, C., Cook-Sather, A. y Felten, P. (2016). Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: Implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 21(1), 5-18.
- De Benito Crosetti, B., Lizana Carrió, A., Moreno García, J. y Salinas Ibáñez, J. M. (2022). Codiseño de itinerarios flexibles de aprendizaje para la enseñanza semipresencial y a distancia. En: S. Olmos-Migueláñez, M. J. Rodríguez-Conde, A. Bartolomé, J. Salinas, F. J. Frutos-Esteban y F. J. García-Peñalvo (eds.). *La influencia de la tecnología en la investigación educativa pospandemia* (pp. 73-86). Octaedro.
- Deeley, S. J. y Bovill, C. (2017). Staff student partnership in assessment: enhancing assessment literacy through democratic practices. *As-*

- essment & Evaluation in Higher Education, 42(3), 463-477. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1126551>
- Díaz, Á. y Luna, A. B. (2014). *Metodología de la investigación educativa: Aproximaciones para comprender sus estrategias*. Díaz de Santos.
- Dollinger, M., Matosic, D. y Pausits, A. (2018). Co-creation in higher education: Towards a conceptual model. *Journal of Marketing for Higher Education*, 28(2), 214-233.
- Gibbs, G., Griffiths, C. y Gibbs, P. (2017). Pedagogical frailty: Exploring educator vulnerability within higher education. *Educational Research*, 59(1), 1-15.
- Gros, B. (2019). Codiseño y tecnologías digitales para la innovación educativa. *Revista de Educación a Distancia*, 59, 1-15.
- Jensen, C. y Bennett, D. (2016). The co-creation continuum: From situational to generative co-creation in dyadic service interactions. *Journal of Service Research*, 19(4), 391-406.
- Kinchin, I. M. y Winstone, N. E. (eds.). (2017). *Pedagogic frailty and resilience in the university*. Springer.
- Kinchin, I. M. (2019). Pedagogic frailty and the ecology of teaching at university. En: Railean, E. (ed.). *Handbook of Research on Ecosystem-Based Theoretical Models of Learning and Communication* (pp. 154-166). IGI Global.
- Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., Elen, J. y Van Merriënboer, J. J. (2017). Towards a model for the design of collaborative learning: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 22, 65-89.
- Marín, V. I. y Salinas, J. (2022). Balance between Guidance and Self-Regulated Learning: Teaching and Learning Strategies in Online, Hybrid and Blended Learning in Higher Education. *Journal of Interactive Media in Education*, 1(3), 1-4. <https://doi.org/10.5334/jime.770>
- Mercer, J., Deed, C. y Sharma, M. D. (2016). *Co-creating learning and teaching: Towards relational pedagogy in higher education*. Springer.
- Reeve, J. y Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
- Salinas, J. y De-Benito, B. (2020). Construcción de itinerarios personalizados de aprendizaje mediante métodos mixtos. *Comunicar*, 65, 31-42. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-03>
- Salinas, J., De-Benito, B., Moreno, J. y Lizana, A. (2022). Nuevos diseños y formas organizativas flexibles en educación superior: cons-

trucción de itinerarios personales de aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 63, 65-91.

Santana-Martel, J. S., Lizana, A. y Moreno-García, J. (2023). Beneficios y desafíos del proceso de codiseño de la evaluación en educación superior desde el punto de vista del profesorado. En: De-Benito, B., Perez-Garcías, A., Agudelo, O. y Lizana, A. (coord.). *Propuestas educativas transformadoras mediante codiseño educativo e itinerarios de aprendizaje en entornos digitales*. Dykinson.

Santana-Martel, J. S. y Pérez-Garcías, A. (2020). El codiseño educativo haciendo uso de las TIC en educación superior: una revisión sistemática de literatura. *Edu-tec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 74, 2551. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.74.1799>

Santana-Martel, J. S., Pérez-Garcías, A. (2023). Assessment Co-Creation mediated by Technology in Higher Education: Professors' Perspective Cocreación de la Evaluación Mediada por Tecnología en Educación Superior: Perspectiva Docente. *Fuentes*, 25(2) 183-193. DOI: 10.12795/revistafuentes.2023.22222

Zarandi, F. M., Mohammadi, M. y Sargolzaei, M. (2022). Codiseño educativo entre el alumnado y el profesorado: una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 37-52.

Zarandi, N., Soares, A. y Alves, H. (2022). Strategies, benefits and barriers-asystematic literature review of student co-creation in higher education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 34(2), 1-25. <https://doi.org/10.1080/08841241.2022.2134956>

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.