

La evaluación por pares. Una alternativa de evaluación entre estudiantes universitarios

Autores:

José R. Delgado Fernández¹

Niorka M. Medina Cepeda²

Mercedes X. Becerra de Romero³

Dirección para correspondencia: jrdelgado66@utpl.edu.ec

Fecha de recepción: 15 de diciembre de 2019

Fecha de aceptación: 17 de marzo de 2020

Fecha de publicación: 2 de mayo de 2020

Citación/como citar este artículo: Delgado, J., Medina, N., Becerra, M. (2020). La evaluación por pares. Una alternativa de evaluación entre estudiantes universitarios. *Rehuso*, 5(2), 14-26. Recuperado de: <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>

RESUMEN

La evaluación representa uno de los componentes principales en el proceso de enseñanza aprendizaje en cualquier nivel educativo. Por tal motivo, se requiere un sistema de evaluación que muestre resultados fiables y válidos con respecto a las competencias alcanzadas por estudiantes universitarios durante su aprendizaje. El objetivo de este estudio es evaluar la aplicación de la evaluación por pares, como una modalidad evaluativa entre estudiantes universitarios. Se enmarcó en una metodología cuantitativa, de tipo descriptivo con una población de 71 estudiantes de economía de la asignatura álgebra lineal en el segundo ciclo académico abril-agosto 2018 de la UTPL. El instrumento utilizado para recolectar la información fue una rúbrica de evaluación con 5 rubros, 4 calificadores y 4 descriptores, validada por expertos. Para el tratamiento estadístico de los datos se utilizó distribución de frecuencias, así como las medias aritméticas ubicando los resultados de las evaluaciones por pares y del profesor en el baremo de la investigación. Los resultados indicaron una coincidencia en gran medida entre las calificaciones asignadas por el profesor y por los estudiantes, siendo el rubro Coherencia en la Presentación el de mayor puntaje. Para concluir se puede afirmar que la participación de los estudiantes en su proceso de evaluación fue positiva tendiendo a asumir un alto nivel de responsabilidad en su aprendizaje e involucrándose de manera activa en un proceso de reflexión sobre su enseñanza.

Palabras clave: Evaluación por pares; Evaluación Compartida; Estudiante Universitario; Rúbrica; Modalidad Evaluativa.

¹ Universidad Técnica Particular de Loja. E-mail. jrdelgado66@utpl.edu.ec

² Universidad del Zulia. E-mail. niorkamedina@gmail.com

³ Universidad del Zulia. E-mail: becerramercedes0@gmail.com

The evaluation by couple. An evaluation alternative between university students.

Abstract

Evaluation is one of the main components of the learning process at any level of education. For this reason, an evaluation system is required which shows reliable and valid results with respect to the competences achieved by university students during their apprenticeship. The aim of this study is to evaluate the application of peer evaluation as an evaluative modality among university students. It was framed in a quantitative methodology, of descriptive type with a population of seventy-one students of the economics degree in linear algebra in the second academic cycle, period April-August 2018 of the UTPL. The instrument used to gather the information was an evaluation rubric with five items, four qualifiers and four descriptors, validated by experts. For the statistical processing of the data a frequency distribution was used, as well as arithmetic means, placing the results of the peer evaluations and that of the teacher in the research scale. The results indicated a large coincidence between the grades assigned by the teacher and the students, being the item "Consistency in Presentation" the highest score. In conclusion, it can be said that students' participation in the evaluation process was positive, tending to assume a high level of responsibility in their learning and actively engaging in a process of reflection on their teaching.

Keywords: Peer Evaluation; Shared Evaluation; University Student; Rubric; Evaluation Modality.

Introducción

El proceso de enseñanza aprendizaje está constituido por diversos componentes y, sin duda alguna, la evaluación es uno de ellos. De hecho, "el modelo de evaluación es el que articula todo el proceso de enseñanza-aprendizaje" (Angelini, 2016, p.54). No obstante, existen profesores universitarios que basan su enseñanza en la mera trasmisión de conocimiento, percibiendo a la acción de evaluar como un elemento ajeno al aprendizaje (Bruna, Villarroel, Bruna y Martínez, 2019).

Bajo estas circunstancias, las nuevas teorías de aprendizaje sugieren que el estudiante sea protagonista así como responsable de su propio aprendizaje; lo cual es compartido por autores como Rodríguez, Frechilla, y Sáez (2018) y, Gómez y Quesada (2017), quienes han indicado que el protagonismo del estudiante, en su proceso de formación, ha crecido tanto que incluye actividades como la evaluación; evidenciándose en la aplicación de distintas modalidades evaluativas como la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la coevaluación o evaluación compartida entre docentes y estudiantes.

La coevaluación o evaluación compartida se define como "una modalidad de evaluación participativa y consensuada en la que profesorado y estudiante realizan una apreciación conjunta y negociada de la actuación o tarea del estudiante" (Gómez y Quesada, 2017, p.12). Mientras que la evaluación entre iguales o por pares es considerada como "una forma específica de aprendizaje colaborativo en el que los aprendices realizan una valoración sobre el proceso o producto de aprendizaje de todos o de algún estudiante o grupo de estudiantes" (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012, p.5).

En consonancia con lo anterior, existen diversas investigaciones que concluyeron que al utilizar la evaluación entre iguales y la coevaluación, el estudiante logra acentuar el rendimiento, desarrollar habilidades interpersonales como la empatía, afianzar la confianza, la capacidad de autoevaluación y de evaluación a los compañeros, incrementar la comunicación y la comprensión de los contenidos, mejorar la dinámica entre grupo de estudiantes (Ibarra et al., 2012, Gómez y Quesada, 2017, Barriopedro, López, Gómez y Rivero, 2015).

En La Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), se encuentra el área de Biológica y Biomédica a la que pertenece el Departamento de Química y Ciencias Exactas donde se ubica la asignatura Álgebra Lineal, la cual es cursada por estudiantes del segundo ciclo de la Titulación de Economía. En los últimos dos años, el porcentaje de estudiantes aplazados en esta asignatura, se ha ido

incrementando oscilando en un 55% de los estudiantes inscritos. Por lo general, el tipo de evaluación que se aplica en esta asignatura es sumativa, mediante actividades como tareas, exámenes y exposiciones a las que se les asigna un peso sobre la calificación final. Así pues, en buena parte de estas situaciones el profesor es quien califica al estudiante, según ciertos criterios establecidos en la cátedra, juicio que pudiera considerarse muy genérico pues no se discriminan el grado o nivel en que el estudiante ha desempeñado ciertas competencias, habilidades o destrezas requeridas para aprobar la asignatura y asignar una calificación más justa.

Tomando en consideración, que el profesor debe percibir a la evaluación como una estrategia integrada para crear el conocimiento y que tiene en sus manos distintos procedimientos evaluativos para llevarla a cabo con éxito, se hace necesario sistemas de evaluación caracterizados por su fiabilidad y validez que permitan recolectar los resultados del aprendizaje especificando el nivel de logro alcanzado. En función de ello, se propone el presente estudio cuyo objetivo general consiste en evaluar la aplicación de la evaluación por pares, como una modalidad evaluativa entre estudiantes universitarios.

Metodología: Materiales y métodos

Contexto

Los estudiantes de la asignatura Álgebra Lineal del periodo 2018 contaron con ocho semanas consecutivas (duración del bimestre) para la elaboración de un proyecto, la nota del mismo era asignada a la casilla “proyecto” en el sistema de evaluación y tenía un peso del 20% sobre la nota final del bimestre. Para tal actividad el profesor propuso a los dos cursos de estudiantes evaluar y calificar mediante la evaluación por pares el trabajo y presentación de los equipos conformados para dicho proyecto.

Participantes

La población estuvo compuesta por 71 estudiantes de la asignatura de álgebra lineal del segundo ciclo académico abril-junio 2018 de la titulación de Economía de La Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL); los cuales pertenecían a dos paralelos de 35 y 36 estudiantes, respectivamente. Asimismo, participaron dos profesores titulares de la asignatura y pertenecientes al Departamento de Química y Ciencias Exactas de la UTPL.

Instrumento

El instrumento utilizado para la recolección de información fue una rúbrica de evaluación, elaborada por los profesores de la asignatura siendo su contenido validado por expertos. Este instrumento fue utilizado para la evaluación por pares y por los profesores de la asignatura para la evaluación del curso, fue aplicado en un solo momento a cada grupo y, éstos debían dejar por escrito en la rúbrica la justificación de su evaluación.

Para su diseño se consideraron los siguientes conceptos o rubros:

Dominio del tema: demuestra si el estudiante tiene los suficientes conocimientos sobre el contenido de álgebra lineal seleccionado para llevar a cabo la situación problema de proyecto.

Dominio de escena: indica si la gesticulación, expresiones o lenguaje corporal del estudiante capta el interés de la audiencia al momento de la presentación del proyecto.

Material de apoyo: muestra si el estudiante utiliza recursos didácticos o de apoyo, durante la presentación del proyecto, demostrando su originalidad y creatividad.

Manejo del Lenguaje: especifica si el estudiante hace uso de un lenguaje técnico, acorde y apropiado con el tema de álgebra lineal seleccionado.

Coherencia en la presentación del proyecto: determina si el estudiante muestra con claridad la relación entre el tema de álgebra y el proyecto durante toda la presentación del mismo.

El significado de los cuantificadores/calificativos en la escala de calificación utilizada para la evaluación de los proyectos fue:

1 punto (No intento): No satisface prácticamente nada de los requerimientos o requisitos de desempeño, bien sea porque no entendió o porque no aplicó los elementos básicos que le evidencien al evaluador que le quedó claro la teoría o situación problema a explicar.

2 puntos (Deficiente): Nivel de desempeño por debajo de lo esperado, demuestra al evaluador la poca comprensión de la teoría o situación problema a explicar e indica que faltan muchos de los requerimientos o requisitos para una evaluación satisfactoria.

3 puntos (Bueno): Nivel de desempeño que supera lo esperado, indica al evaluador que existe una considerable comprensión de la teoría o situación problema y la mayoría de los requerimientos exigidos en la actividad a evaluar están presentes.

4 puntos (Excelente): Nivel excepcional de desempeño, excediendo todo lo esperado, muestra al evaluador que existe una total comprensión de la teoría o situación problema, todos los requerimientos de la actividad están incluidos para alcanzar una evaluación satisfactoria incluso podría sugerir o desarrollar nuevas acciones.

La escala que se diseñó trabaja con un mínimo de 5 puntos y máximo de 20 puntos; los conceptos o rubros tienen su propio porcentaje que representa el 100%, el valor de cada criterio varía entre 1 y 4 puntos.

Análisis de Datos

El proceso estadístico de los datos obtenidos en la recolección se realizó mediante el programa SPSS versión 20, luego se llevó a cabo un análisis descriptivo con frecuencias relativas porcentuales para cada aspecto a considerar en la evaluación por pares y del profesor. Además, basándose en la media aritmética de las evaluaciones por pares y la calificación del profesor se ubicó el desempeño de cada grupo en el siguiente baremo, véase Tabla I.

Tabla I
Baremo para la Calificación Final del proyecto por Grupo

Tipo de Evaluación	Baremo según Calificación	Categoría para la Calificación Final
Por Pares/ Profesor/ Final	5,0 – 12,9 13,0 – 16,9 17,0 – 20,0	Necesita Mejorar Satisfactoria Sobresaliente

Fuente: Elaboración Propia

De igual manera, se utilizó el siguiente baremo para ubicar los resultados de cada uno de los conceptos o rubros considerados en la rúbrica, véase Tabla II, tomando en cuenta la media obtenida en la evaluación por pares y la del profesor:

Tabla II

Baremo para los Conceptos

Tipo de Evaluación	Baremo según Media Aritmética	Categoría para los Conceptos
Por Pares/ Profesor	1,0 – 2,0	Deficiente
	2,1 – 3,0	Bueno
	3,1 – 4,0	Excelente

Fuente: Elaboración Propia

Procedimiento de la actividad evaluada

La actividad en la que se llevó a cabo la evaluación compartida tenía como objetivos concretos los siguientes:

1. Diseñar y presentar, por equipos, una situación problema o caso práctico relacionado con el área de la economía cuya solución reforzará algún tópico o contenido explicado en la asignatura de álgebra lineal.
2. Evaluar, mediante una rúbrica de evaluación, a los proyectos presentados por dos de los equipos seleccionados al azar
3. Justificar y discutir las evaluaciones realizadas

Para alcanzar los objetivos del proyecto y facilitar la tarea a los estudiantes, se planificaron diferentes fases:

Fase Preparatoria:

En primera instancia, el profesor explicó el alcance de conocer y entender no solo el desarrollo de la actividad, sino también los criterios de evaluación. Para ello, se acordó formar 16 equipos de un máximo de cuatro integrantes, distribuidos aleatoriamente mediante el programa Excel; para desarrollar un tema seleccionado por ellos relacionado con el contenido de álgebra lineal que debían exponer a sus compañeros y profesor al final del bimestre. Además, se les presentó el plan de trabajo, explicando de forma detallada, en qué consistía la actividad a evaluar, incluyendo los contenidos teóricos, tiempo estimado, cronograma de actividades y las formas de trabajo. Se les explicó sobre el peso de la evaluación por pares y la del profesor sobre la nota final de esta actividad evaluativa y se les presentó el baremo para cualificar su desempeño en dicha actividad.

Asimismo, se seleccionaron al azar los tres equipos que evaluarían a cada proyecto, se les entregó y especificó en qué consistía la rúbrica de evaluación con sus conceptos, criterios y escala de calificación; así como su rol como evaluadores y la responsabilidad que viene con ello. De esta manera, los estudiantes tenían una participación más activa en la evaluación y se involucraban en su proceso de formación desde el principio.

Se les hizo saber a los estudiantes que disponían de 7 semanas para la realización de la actividad; y una semana como mínimo antes de la fecha de la presentación, para la entrega de un informe, a cada uno de los tres equipos que los evaluaría y al profesor, en el que se cumpliera con las pautas exigidas por el profesor, y que explicaría en qué consistía el proyecto y los detalles para su elaboración. Al entregar el informe los equipos a evaluar se entrevistaban con el profesor sobre los proyectos para discutir sobre el mismo y aclarar los criterios de evaluación.

Durante esta fase, el profesor tenía la responsabilidad de orientar, aclarar dudas mediante tutorías a cada uno de los equipos en las que se realizaban las correcciones necesarias previas a la presentación del proyecto y de la evaluación de sus pares académicos.

Fase de Presentación:

Una vez transcurrido el lapso de tiempo para el diseño y desarrollo del proyecto; aproximadamente siete semanas, en una clase cada equipo realizó la presentación de carácter público de su proyecto con un tiempo máximo de 15 minutos. Durante este tiempo cada grupo utilizó los recursos didácticos que consideró necesario para dar entender su proyecto, y cada equipo evaluador así como el profesor tenían a mano el informe previamente presentado por ellos con las dudas o comentarios relacionados con el mismo. Esta fase dio la oportunidad a cada grupo expositor a realizar una última retroalimentación, previa al proceso de su evaluación, ante sus equipos evaluadores y su profesor. Al finalizar todas las exposiciones el profesor manifestó sus apreciaciones sobre tales proyectos y realizó un resumen de manera general sobre las competencias de álgebra lineal alcanzadas durante esta actividad.

Fase de Evaluación:

Durante esta fase se procede a realizar la evaluación por pares mediante la utilización de la rúbrica de evaluación. De este modo, cada grupo es evaluado tanto por su profesor como por otros 3 grupos quienes serán sus pares académicos y deberán justificar por escrito su evaluación en la misma rúbrica, para lo cual dedicaban 10 minutos para dialogar, razonar y llenar la rúbrica de evaluación de los equipos. Con el fin de crear un ambiente en el aula con seguridad para evaluar, el profesor animó a los estudiantes a realizar críticas constructivas a sus compañeros, evitando el sesgo y con una retroalimentación efectiva y descriptiva. Al finalizar la evaluación por pares, los evaluadores exponían sus opiniones y justificaban su calificación considerando los criterios de evaluación, el equipo evaluado manifestaba su conformidad o no con tales apreciaciones. De esa manera, se iniciaba otro corto diálogo entre estudiantes para reflexionar y negociar sobre la nota asignada.

De igual modo, el profesor llenaba su propia rúbrica por grupo y, de tener alguna duda y corroborar algún hecho en específico, disponía de videos con la grabación de todas las presentaciones de los proyectos. El profesor realizaba la retroalimentación de este proceso evaluativo al presentar sus comentarios sobre los aspectos positivos y negativos encontrados en cada proyecto y su pertinencia en el campo de la economía, incluso los orientaba a saber interpretar la retroalimentación de su evaluación y las opiniones recibidas invitando a que los equipos reflexionaran sobre la asignación y su calificación.

De esta manera, cada grupo recibía 4 notas diferentes, siendo la nota final de la actividad la suma obtenida mediante la evaluación del profesor y las evaluaciones por pares. Pero, en el caso de presentarse grandes diferencias entre las calificaciones asignadas en la evaluación por pares, el profesor era quien asignaba la nota final. Al finalizar la clase, el profesor les notificó las calificaciones de cada grupo e hizo el cierre de la actividad.

Resultados y Discusión

A continuación, se presentan los resultados según los conceptos establecidos en la rúbrica de evaluación, así como en función de la calificación final del proyecto adjudicada tanto por el profesor como por los pares. Las medias aritméticas, en ambos resultados, se ubicaron en las categorías de sus respectivos baremos de investigación.

Resultados según los conceptos o rubros

En la Tabla III se exponen los resultados por conceptos, el análisis estadístico arrojó que para los 16 grupos evaluados los seis rubros o conceptos presentaron un nivel de ejecución excelente ya que sus

promedios varían entre 3,125 y 3,5625, destacándose, con una leve diferencia, el concepto de Coherencia en la Presentación con una media aritmética según la evaluación por pares de 3,5208 y para el profesor fue de 3.5625. Por tanto, estos resultados se ubicaron por encima de las medias obtenidas para los restantes cinco rubros o conceptos considerados en la evaluación. El rubro con menor calificación para el profesor fue el Manejo del Lenguaje mientras que para los pares fue el Material de Apoyo.

Tabla III
Evaluaciones según conceptos o rubros

Conceptos	Evaluación Profesor	Evaluación Pares (media)
Dominio del Tema	3,3125	3,4792
Dominio de Escena	3,1875	3,2083
Material de Apoyo	3,3125	3,1667
Manejo del Lenguaje	3,125	3,4375
Coherencia en la Presentación	3,5625	3,5208
Nota del Proyecto	16,5	16,8125

Fuente: Elaboración Propia

En líneas generales, las diferencias de puntuaciones otorgadas tanto por el profesor como por los pares resultaron mínimas, ubicando los resultados en la misma categoría. Sin embargo, se distingue que la evaluación por pares asignó puntos más altos que los profesores en tres de los seis conceptos o rubros: dominio del tema, dominio de escena y manejo del lenguaje. Estos resultados difieren con lo planteado por Raposo y Martínez (2014), quienes indicaron que los docentes normalmente otorgan mejores calificaciones que los estudiantes aunque dicha situación podría disminuir a medida que los estudiantes asuman y comprendan su rol como evaluadores y su importancia en el proceso de aprendizaje.

El profesor tomó el papel de orientador sobre la iniciación del estudiante en aprender a evaluar su propio aprendizaje y el de los demás, enseñándolo a seguir de una manera objetiva y crítica el cumplimiento de ciertos criterios de evaluación establecidos por él. La participación de los estudiantes en la evaluación fue positiva, como consecuencia de haber recibido las pautas sobre qué y cómo evaluar; además el profesor se encargó de entrenarlos mediante ejemplos precisos sobre la evaluación de ese proyecto en específico. De este modo, existe una coincidencia con lo planteado por Bilbao y Villa (2019) al indicar que se deben presentar las condiciones de evaluación de los aprendizajes lo más transparente posible para facilitar la clarificación e interiorización de los indicadores de logro a alcanzar durante el proceso de enseñanza.

Desde esa perspectiva, el resultado fue satisfactorio pues según la coincidencia en las calificaciones del proyecto y puntuaciones asignadas a los conceptos o rubros quedó claramente entendido este nuevo papel del estudiante. Sin embargo, se sugiere permitir al estudiante elaborar y asignar puntuaciones en la misma rúbrica, pues esto ayudaría a que el estudiante ponga en práctica correctamente las normas, aun cuando no sean expertos en la parte teórica. Se trataría, entonces, de proporcionarles al estudiante instrumentos y recursos para autorregular su aprendizaje y convertirlo en un nuevo agente que interviene en su propia evaluación (Bilbao y Villa, 2019).

Resultados según la calificación final del proyecto

Tomando en cuenta los resultados presentados en la Tabla IV, se observan las notas asignadas tanto por el profesor como por los pares a cada uno de los de 16 grupos evaluados. Se destaca que la media aritmética de la calificación de todos los grupos, según el profesor es 16,5 mientras que para los pares

es 16,81. Al ubicarse ambos resultados en el baremo se obtiene una calificación satisfactoria para el grupo.

Tabla IV
Calificación del Proyecto según las modalidades de Evaluación

Grupos	Calificación Profesor	Calificación Por Pares (media)
1	15	16,33
2	15	16,33
3	16	17,67
4	17	17
5	16	17,33
6	16	18
7	19	16,33
8	15	16,33
9	20	18
10	20	19
11	16	16,33
12	15	16
13	16	15
14	18	18,67
15	16	16
16	14	14,67
Calificación del Proyecto	16,5	16,81

Fuente: Elaboración Propia

Estos resultados indican que para los grupos evaluados fue una experiencia positiva ya que sus calificaciones coinciden en gran medida con las del profesor. Por tanto, concuerdan con los resultados presentados por Gómez y Quesada (2017), quienes indican que para el estudiante resulta beneficioso realizar este tipo de evaluación pues, prevalece la colaboración y la comunicación, destaca la participación en la calificación de las tareas incrementando la formación en el campo evaluativo, promueve la retroalimentación de sus errores, desarrolla el pensamiento crítico, valora los criterios establecidos por el profesor con respecto al cumplimiento de las actividades de la clase.

En la Figura 1 se puede observar que en ambas modalidades de evaluación, los resultados coincidieron, ya que 12 grupos (75%) lograron un desempeño satisfactorio ante sólo 4 grupos (25%) que presentaron un desempeño sobresaliente.

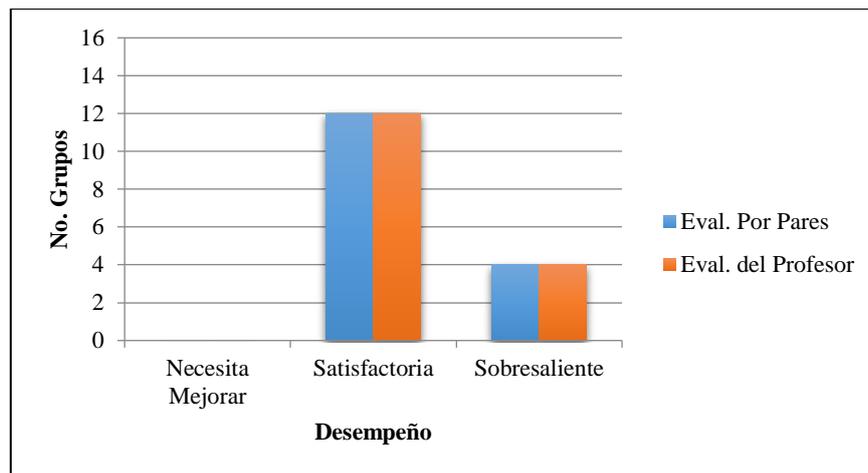


Figura 1. Desempeño del proyecto según las modalidades de evaluación

Al comparar los resultados de ambas fuentes de evaluación se destaca que no existen grandes diferencias entre ellas, coincidiendo con Hortigüela y Pérez (2016) al afirmar que bajo criterios de evaluación consensuados y dialogados se esperan resultados positivos y similares en la valoración del estudiante sobre su aprendizaje, y mediante un feedback se establecen los factores a mejorar y los mecanismos para lograrlo. De tal manera, que se consolide la confianza en el empleo de estas modalidades evaluativas para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

En el estudio realizado por Gómez y Quesada (2017) se concluyó que, para más del sesenta por ciento de sus estudiantes, la experiencia de implementar la evaluación por pares, les permitió ser más conscientes, reflexionar y aprender de sus equivocaciones. De igual manera, se manifiesta en los resultados obtenidos por Rodríguez et al. (2018), quienes indicaron que la corrección por pares representa una herramienta apropiada, pertinente y certera, la cual debería aprovecharse como un instrumento más de aprendizaje.

Entre las normas del proceso de evaluación por pares se encontraba la obligación de los equipos evaluadores de presentar por escrito la justificación de su evaluación explicando los detalles más relevantes que generaron la nota que asignaban. El profesor se responsabilizó en explicar, previo a la evaluación, la importancia de proporcionar a los equipos evaluados información útil y provechosa para la mejora de su aprendizaje. En consecuencia, este tipo de experiencia en el aula requiere que se incluya una sesión de retroalimentación final con el objeto de identificar, caracterizar y clasificar todos los posibles obstáculos generados durante la actividad evaluativa con la intención de tomar las correcciones para el avance del aprendizaje (Bruna, Villarreal, Bruna y Martínez, 2019). El propósito es que todos los agentes involucrados en el proceso de evaluación muestren valoraciones globales, justificadas y coherentes, sustentadas en criterios bien definidos y consensuados (López y Pérez, 2016).

Entre los aspectos negativos que pudieron destacarse en la evaluación por pares fue la posible desconfianza por ser evaluado por otros compañeros debido a la presencia de cierto sesgo en la nota asignada. Bajo estas circunstancias, algunos estudiantes pudieran sentirse presionados cuando evalúan a sus compañeros ya sea porque los evalúan por encima o por debajo de la nota que objetivamente le corresponde influenciados por el factor amistad, o bien porque piensan que sus compañeros no cuentan con las habilidades requeridas para evaluarlos (Barriopedro, López, Gómez y Rivero, 2015). Aunque en este caso, el profesor fue quien aportó un mayor peso en la evaluación, tomando en cuenta las sugerencias obtenidas de la evaluación por pares; se quiso evadir el fenómeno conocido como “los ciegos guiando a otros ciegos» del que nos habla Sánchez y Prendes (2015) en el que el estudiante representa a un aprendiz de la evaluación que crea sus propias normas basándose en razonamientos mal fundamentados.

La evaluación por pares como modalidad evaluativa entre estudiantes universitarios

La evaluación ha sido considerada como un hecho o acción educativa en la que se involucra una recolección de datos con la finalidad de emitir una opinión una vez que éstos sean juzgados o calificados. En consecuencia, para llevar a cabo el proceso evaluativo resulta relevante estar informados sobre ciertos aspectos: cuál es el propósito de la evaluación, cuándo, cómo, dónde y quiénes proporcionarían la información. Es precisamente en este último aspecto, en el que nos referimos a la evaluación por pares.

En el campo universitario, aun cuando se han realizado cambios y avances, la evaluación del aprendizaje sigue teniendo un carácter acreditativo (Bilbao y Villa, 2019). Motivo por el cual, se busca incluir nuevos tipos de evaluaciones con los que se logre que la evaluación deje de ser una actividad llevada a cabo al final del proceso, como una tarea periférica, en la que no solo se evalúen las competencias cognitivas sino también las actitudinales y procedimentales siendo el estudiante el protagonista de los hechos (Pascual, Lorenzo y Monge, 2015). En esta inclusión, el estudiante pudiera participar bien sea en la planificación, realización o calificación a través de las llamadas modalidades participativas entre las que se encuentran la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la coevaluación entre estudiantes y profesores (Quesada y Gómez, 2017).

La evaluación por pares está centrada en involucrar al estudiante como ente evaluador en su proceso educativo, ya que mide el trabajo de sus compañeros y asigna una calificación que se pretenda sea justa. Esta propuesta evaluadora facilita el logro de un aprendizaje significativo pues se alcanzan conocimientos más profundos del tema al adjudicarle al alumno el rol de estudiante-calificador (Rodríguez, et al., 2018). Asimismo, con la inclusión de los estudiantes en su evaluación se “facilitará la adquisición y desarrollo de competencias promoviendo una mayor actividad y autodirección del propio aprendizaje” (Ibarra et al., 2012, p.2).

De esta manera, con esta incorporación se genera en la evaluación una opinión diferente que, junto a la proporcionada por el profesor, pudiera permitir cambios convenientes y ajustados a los requerimientos de los alumnos y propósitos del mismo profesor a favor del logro de los objetivos de aprendizajes trazados durante el curso. No obstante, es posible que existan profesores que consideren que los estudiantes no cuentan con la formación necesaria para emitir una calificación, situación que puede ser subsanada mediante orientación, criterios e instrumentos de evaluación concretos (Angelini, 2016). Por lo tanto, la responsabilidad y asignación de la nota final pudiera estar en manos del profesor más sin embargo el proceso de evaluación sería compartido como una modalidad de evaluación participativa (Gómez y Quesada, 2017). Para llevar a cabo esta actividad evaluativa, se deberá considerar la madurez, habilidad y capacidad del estudiante (Raposo y Martínez, 2014).

Bajo estas circunstancias, el profesor debe motivar situaciones en la que los compañeros se evalúen entre sí y enseñar cómo realizarlas, diseñando y explicando con claridad la actividad evaluativa (Sánchez y Prendes, 2015). Por otro lado, un factor importante para el profesor dentro del proceso evaluativo es la retroalimentación, pues el docente debe comprometerse en informar al estudiantado sus avances, niveles de logros, limitaciones o fallas y carencias, propiciando la “Autorregulación de los aprendizajes” (Rodríguez y Hernández, 2014), la cual se basa en la revisión y mejora de las actividades de formación o aprendizajes.

Los estudiantes universitarios suelen utilizar estas nuevas estrategias evaluativas para aprobar las asignaturas o bien por otros propósitos, dejando de un lado sus ventajas en el proceso de reflexión de sus aprendizajes (Rodríguez y Hernández, 2014). Es posible que tal situación se presente como consecuencia de ciertos problemas que surgen al aplicar la evaluación entre iguales en su función formativa, entre los que se destacan: escasa conceptualización sobre el propósito de la evaluación, falta de comprensión en los criterios al evaluar, inexperiencia al emitir juicios valorativos, influencia de las relaciones entre compañeros o el sesgo de la indulgencia (Ibarra et al., 2012).

Con el propósito de disminuir estos inconvenientes, se requieren instrumentos de evaluación válidos y confiables que incluyan criterios lo suficientemente explícitos, y puedan crear un camino de diálogo, negociación y consenso con el estudiantado para obtener una calificación justa, sin ningún tipo de sesgo, en función del desempeño del alumno. Entre estas herramientas de evaluación se destaca la rúbrica, la cual permite aumentar la autenticidad de la evaluación, aclarar objetivos, favorecer el feedback, mejorar la autoeficacia y autorregulación así como ayudar al profesor en la toma de decisiones (Bruna et al., 2019). Para su diseño se deben considerar los siguientes elementos: conceptos o rubros (aspectos a evaluar), escala de calificación (peso de cada criterio) y criterios o descriptores (aspectos dentro de la evaluación del concepto de acuerdo al valor de la escala). La rúbrica está representada como un cuadro de doble entrada, en cuyas filas se ubican los aspectos a evaluar con sus respectivos criterios y en las columnas se coloca la escala de calificación con sus niveles de ejecución (Gil, 2014).

Con la utilización de la rúbrica, se logra una evaluación más objetiva, asegurando que el profesor logre precisar los criterios a considerar al momento de medir las competencias de los estudiantes, facilitando los indicadores para realizar la evaluación e informándole al estudiante cómo va a ser evaluado y cómo puede evaluar a sus pares; cubriendo aspectos como: el detalle y la profundización de la actividad asignada, la explicación sobre el tema, la calidad del diseño y los elementos propios de la actividad de aprendizaje (Gil, 2014). Cada profesor puede diseñar su propia rúbrica según sus criterios de evaluación por lo que resultan ser muy personales, de acuerdo al contexto del aula. De hecho, se recomienda revisarla y actualizarla con la frecuencia que amerite para adecuarla a las necesidades del curso. Resulta muy común conseguirse con rúbricas elaboradas por infinitos y diversos profesores además pueden accederse a programas diseñados exclusivamente para ello. Este tipo de herramienta es considerada de gran utilidad para disminuir el riesgo de que el estudiante se muestre benevolente o injusto al evaluar el trabajo de sus compañeros, evitando la subjetividad al valorar el desempeño de sus pares.

En líneas generales, a pesar de todas las dificultades que pudieren presentarse al aplicar una evaluación por pares, la información suministrada por los estudiantes siempre resulta ser beneficiosa y es una oportunidad para que el profesor conozca los verdaderos inconvenientes que suelen tener sus estudiantes durante el proceso de formación así como los indicadores de logro a tomar en cuenta para obtener un mejor rendimiento.

Conclusiones

Una vez presentado el análisis y discusión de los resultados, se procede a inferir las siguientes conclusiones:

El profesor tomó el papel de orientador sobre la iniciación del estudiante en aprender a evaluar su propio aprendizaje y el de los demás, enseñándolo a seguir de una manera objetiva y crítica el cumplimiento de ciertas normas de evaluación establecidas por él, obteniéndose resultados satisfactorios en el proceso evaluativo.

La evaluación entre pares promueve competencias como: pensamiento crítico, resolución de conflictos por diversas estrategias, capacidad de discusión y negociación, además de competencias relacionadas con el ámbito laboral y profesional, esto implica la adquisición de herramientas para lo largo de la vida.

En el proyecto, el profesor fue quien aportó un mayor peso en la evaluación, tomando en cuenta las sugerencias obtenidas de la evaluación por pares. Se recomienda que tanto los estudiantes como el profesor trabajen juntos en los lineamientos de evaluación facilitando su implementación y la justificación en la retroalimentación del resultado de la evaluación a sus compañeros.

La retroalimentación de los resultados, en un informe por escrito justificando la nota, es uno de los aspectos más importante a considerar pues el evaluador debe pensar en algo útil más no destructivo,

ya que el evaluado puede sentirse vulnerable y posiblemente criticado cuando los resultados de su trabajo no son tan favorables. Es recomendable, que el equipo evaluador realice comentarios positivos, constructivos, objetivos y con sugerencias para mejorar.

Entre los aspectos negativos que pudieron destacarse es la posible desconfianza del estudiante de ser evaluado por sus compañeros debido a la presencia de cierto sesgo en la nota asignada, como es el caso del factor amistad. Para evitarlo, se sugiere justificar la nota, asignar calificaciones consensuadas en grupos no individuales, compartir con el profesor la responsabilidad de la calificación final.

Referencias Bibliográficas:

- Angelini, M. (2016). Análisis y estrategias en la aplicación de la evaluación formativa y compartida en magisterio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(1), 51-78. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27044739003>
- Barriopedro, M., López, C., Gómez, M., y Rivero, A. (2016). La coevaluación como estrategia para mejorar la dinámica del trabajo en grupo: una experiencia en Ciencias del Deporte. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 571-584. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46811
- Bilbao, A. y Villa, A. (2019). Avances y limitaciones en la evaluación del aprendizaje a partir del proceso de convergencia. Visión docente y discente en los grados de Educación Infantil y Primaria. *Educación XXI*, 22(1), 45-69. doi: 10.5944/educXX1.19976
- Bruna, C., Villarroel, V., Bruna, D. y Martínez, J. (2019). Experiencia de Diseño y Uso de una Rúbrica para Evaluar Informes de Laboratorio en Formato Publicación Científica. *Formación Universitaria* 12(2), 17-28. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000200017>
- Gil, C. (2014). *Rúbrica. Instrumento de evaluación en educación física* (Informe académico). Universidad Francisco de Vitoria, Madrid, España. Recuperado de: <http://ddfv.ufv.es/bitstream/handle/10641/1019/gil%20mora.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gómez, M. y Quesada, V. (2017). Coevaluación o Evaluación Compartida en el Contexto Universitario: La Percepción del Alumnado de Primer Curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 9-30. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.001>
- Hortigüela, D. y Pérez, A. (2016). La evaluación entre iguales como herramienta para la mejora de la práctica docente. *Opción*, 32(7), 865-879. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048480046>
- López, V., Pérez, A., Barba, J. y Lorente, E. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). *Revista Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(31), 37-50. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=163044427005>
- Ibarra, M., Rodríguez, G. y Gómez, R. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359(2), 1-19. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/359_092.pdf
- Pascual, I., Lorenzo, E. y Monge, C. (2015). Análisis de validez en la evaluación entre iguales: un estudio en educación superior. *Relieve*, 21(1), 1-17. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/5168/6262>
- Raposo, M. y Martínez, M. (2014). Evaluación educativa utilizando rúbrica: un desafío para docentes y estudiantes universitarios. *Educ. Educ.*, 17(3), 499-513. doi: 10.5294/edu.2014.17.3.6

Rodríguez, A. y Hernández, A. (2014). Desmitificando algunos sesgos de la autoevaluación y coevaluación en los aprendizajes del alumnado. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(25), 13-31. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243131249002>

Rodríguez, M., Frechilla, M. y Sáez, M. (2018). Implementación de la evaluación por pares como herramienta de aprendizaje en grupos numerosos. Experiencia docente entre universidades. *Innovación Educativa en Edificación*, 2(1), 66-82. doi: 10.20868/abe.2018.1.3694

Sánchez, M. y Prendes, M. (2015). Más allá de las pruebas objetivas y la evaluación por pares: alternativas de evaluación en los MOOC. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(1), 119-130. doi: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2262>

Contribución de los Autores

Autor	Contribución
José Ramón Delgado Fernández	Concepción y diseño, redacción del artículo, análisis e interpretación de datos
Niorka Margarita Medina Cepeda	Adquisición de datos, Revisión del artículo, Referencias Bibliográficas
Mercedes Becerra de Romero	Análisis e interpretación de datos
