



XXII Congreso
Internacional

EDUTECH

23 al 25 Octubre

Tecnología e innovación
para la diversidad y calidad
de los aprendizajes

2019

LIBRO DE
PONENCIAS

Coorganizador



FESTO





XXII Congreso
Internacional
EDUTECH

Tecnología e innovación
para la diversidad y calidad
de los aprendizajes

2019

LIBRO DE PONENCIAS

XXII Congreso Internacional Tecnología e innovación para la diversidad de los aprendizajes

EDUTEC 2019

LIBRO DE PONENCIAS

© Pontificia Universidad Católica del Perú
Facultad de Educación
Av. Universitaria 1801 – San Miguel, Lima.
Página Web: facultad.pucp.edu.pe/educacion
<http://facultad.pucp.edu.pe/educacion/resumenes/libro-ponencias-edutec-2019/>
Primera edición digital, febrero 2020
Coordinación y edición: Alberto Elí Patiño Rivera y Carol Rivero Panaqué
Diseño de carátula: Omar Paz Martínez
Diseño de interiores: Valeria Florindez Carrasco
Diagramación: Olga Tapia Rivera



XXII Congreso Internacional Tecnología e innovación para la diversidad y calidad de los aprendizajes - Libro de ponencias por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Reproducción: Derechos reservados conforme a ley. Se prohíbe la reproducción parcial o total del texto sin autorización de los autores.

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores. Derechos reservados.

ISBN: 978-9972-9472-6-1

TIPOS DE RETROALIMENTACIÓN ENTRE PARES EN UN CURSO EN LÍNEA BASADO EN LA METODOLOGÍA SOOC*

Germán Alejandro Miranda Díaz

FES Iztacala, UNAM

amiranda@iztacala.unam.mx

Zaira Yael Delgado Celis

FES Iztacala, UNAM

zaira.delgado@iztacala.unam.mx

José Manuel Meza Cano

FES Iztacala, UNAM

manuel.meza@iztacala.unam.mx

RESUMEN

Con la creciente aparición de escenarios mediados por la tecnología, se considera necesario la adopción de métodos de evaluación que promuevan la actividad cognitiva y colaborativa de los participantes y ofrezcan la oportunidad de una mejora continua. Para ello, se debe tener presente el diseño de escenarios que propicien la participación activa en todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido se reconoce que la etapa de evaluación entre pares de la metodología SOOC se complementa y potencializa con la retroalimentación entre pares como un proceso que contribuye a su aprendizaje. Así, el objetivo, fue plantear una propuesta de guion para elaborar una retroalimentación entre pares basada en las características que realizaron los estudiantes durante la etapa de evaluación entre pares de la metodología SOOC de un curso en línea. Se encontró que las categorías de retroalimentación con más frecuencia fueron identificación y cortesía, formación, motivación y apropiación, las cuales muestran un grado de pensamiento reflexivo. Asimismo, las categorías de motivación y cortesía proveen rasgos afectivos que contribuyen al aprendizaje colaborativo y fungen como amortiguadores durante el intercambio. Por ello, la propuesta retoma las cinco categorías enunciadas anteriormente para proponer un guion en el cual los estudiantes puedan basarse para elaborar retroalimentaciones con un discurso que favorezca al aprendizaje de sus compañeros y al propio.

PALABRAS CLAVE

Retroalimentación por pares, modelo SOOC, entornos digitales,

1. INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

El desarrollo constante de escenarios de aprendizaje mediados por la tecnología, ha llevado a replantearse las formas de evaluación de los aprendices. Uno de los principales métodos de evaluación que tradicionalmente se habían considerado son las evaluaciones sumativas como la aplicación de pruebas estandarizadas, caracterizado este proceso por ser unidireccional y limitado a la participación individual.

Debido a las limitantes que este tipo de evaluación presenta, la evaluación formativa ha cobrado relevancia en los escenarios mediados por la tecnología. Esto se debe a que promueve la retroalimentación que contribuye a la mejora continua del alumnado, además de que se ve favorecido por la mejora en la gestión y seguimiento de las actividades derivadas de la mediación. Asimismo, la tecnología ofrece ventajas para mejorar el desarrollo de los estudiantes en cuanto a promover el aprendizaje y el desarrollo de habilidades y por consiguiente dar seguimiento a la actividad de los aprendices (Liu y Lee, 2013).

De esta manera la evaluación no puede limitarse al dictamen final de los aprendizajes cuando se tiene oportunidad de implementar evaluaciones que promuevan la actividad

cognitiva y colaborativa de los alumnos, así como transferirles la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje y el de sus compañeros, con la finalidad de que puedan desarrollar un pensamiento crítico.

En este sentido, diversos autores (Tseng y Tsai, 2007; Nelson y Schunn, 2009; Lin, 2016) han propuesto para los escenarios digitales a la evaluación por pares, en la cual los alumnos se califican entre sí, brindan comentarios y completan tareas individuales a través de la colaboración en línea. Además, esta actividad no se limita a la evaluación de una tarea a partir de criterios establecidos, sino brinda la oportunidad a los aprendices de poder desarrollar una retroalimentación hacia el trabajo de sus compañeros con la finalidad de contribuir en la mejora, pues posibilita señalar sus fortalezas y debilidades, pero también de los próximos pasos a seguir en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, se reconoce que, para llevar a cabo la evaluación y retroalimentación entre pares, se requiere diseñar los escenarios digitales para que promuevan la participación de los aprendices así como su capacidad de reflexión.

1.1. Evaluación por pares

Particularmente, la evaluación por pares se ha consolidado como uno de los métodos de evaluación más prometedores en entornos de aprendizaje mediados por la tecnología (Wahid, Amine y Schroeder, 2016). Esta forma de evaluar promueve el aprendizaje a partir de crear un sentido de propiedad y autonomía, donde los estudiantes se vuelven los responsables de la evaluación del trabajo de sus compañeros tomando en cuenta criterios relevantes delimitados previamente (Falchikov, 2001).

Srijbos y Sluijsmans (2010) definen a la evaluación por pares como “un acuerdo educativo en el que los estudiantes juzgan el desempeño de sus pares cuantitativa y cualitativamente y que estimula a los estudiantes a reflexionar, discutir y colaborar” (p. 265). Es decir, los pares asumen el papel de evaluadores lo cual les permite reflexionar sobre la cantidad, nivel, valor, calidad o éxito del producto o resultados del aprendizaje de los compañeros.

Autores como Wen y Tsai (2008) y Tsai y Liang (2009) (citados en Lui y Lee, 2013) sostienen que la evaluación por pares en un entorno mediado por la tecnología puede ser más eficiente que en un aula tradicional y reducir el costo asociado con la educación física. Asimismo, los aprendices pueden mejorar su desempeño a través de tareas y la retroalimentación que reciben de otros compañeros, mientras participan en la evaluación, es decir este método permite a los estudiantes adquirir conocimiento al reflexionar sobre las observaciones de sus pares y la retroalimentación que reciben.

En este sentido, los aprendices asumen los roles de autor y revisor, pues ellos realizan tareas, inspeccionan y aprenden de otros, aportan sugerencias, reciben comentarios y hacen ajustes a su propio trabajo. Es así que estos escenarios mediados tecnológicamente potencian el desarrollo de una cultura de aprendizaje más participativa donde los alumnos colaboran e interactúan entre sí (Gielen De Wever, 2012). Por esta

razón, este método posibilita afrontar las demandas de los participantes en cuanto a la retroalimentación y empoderarlos para afrontar su propio aprendizaje, Tal es así que la evaluación por pares se considera un método de aprendizaje y de evaluación.

1.2. Retroalimentación por pares

La retroalimentación entre pares es considerada un enfoque de la evaluación entre pares que tiene como objetivo involucrar a los estudiantes en la evaluación para el aprendizaje de los compañeros donde se dan opiniones, sugerencias e ideas. Al respecto, Liu y Carles (2006) la definen como un proceso de comunicación a partir del cual los estudiantes entran en diálogos relacionados con el desempeño y los estándares solicitados, es decir, se basa principalmente en comentarios detallados pero sin emitir calificaciones formales, lo cual puede llevar a una mejor comprensión y un mejor aprendizaje. Por ello se considera una parte fundamental de la evaluación por pares.

Así, la interacción y la retroalimentación proporcionadas en la evaluación por pares mejora el aprendizaje y permite a los estudiantes adquirir conocimiento ya que reflexionan sobre las observaciones de sus pares y la retroalimentación que reciben (Lin, Liu y Yuan, 2001).

De esta manera, la retroalimentación por pares mediada por la tecnología puede ayudar a los estudiantes a reunir de manera efectiva muchos más comentarios sobre sus tareas que el método tradicional de evaluación, pues en ocasiones la retroalimentación emitida por el docente además de ser solo un comentario, es más tardado debido a la cantidad de trabajos a revisar.

En este sentido, la literatura coincide en que la calidad de la retroalimentación de los pares es crítica para el éxito de la actividad de aprendizaje. Ejemplo de ello es el trabajo de Smith et al. (2002) quienes encontraron que los comentarios breves, además de la calificación, podrían aumentar la transparencia del proceso de revisión por pares y la confianza de los estudiantes para luego mejorar los resultados del aprendizaje.

También, Xie, Ke y Sharma (2007) realizaron una investigación cuantitativa sobre la retroalimentación entre pares en blogs y el desarrollo de habilidades de pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios de los primeros semestres. A partir de una ANOVA, se encontró que hubo un aumento significativo en el nivel de pensamientos reflexivo a lo largo del tiempo, sin embargo, también sugieren usos más cuidadosos de diseños en el futuro. Dichos resultados ofrecen evidencias para promover la retroalimentación entre pares y hacer partícipes a los estudiantes en todo el proceso de aprendizaje.

En el trabajo de Gielen y De Weber (2012) examinaron el valor agregado de la evaluación por pares en un entorno de aprendizaje colaborativo apoyado por computadora en la educación superior al enfocarse en el efecto de aprendizaje, la mejora del producto wiki y la percepción de los estudiantes sobre la retroalimentación de los pares en un escenario digital. El presente estudio incluyó dos condiciones: retroalimentación estructurada entre pares y no estructurada. Los resultados no

mostraron un efecto significativo de aprendizaje entre pretest y posttest o entre las formas de retroalimentación. Sin embargo, en ambas formas, el proceso de retroalimentación entre pares mejoró significativamente la calidad del producto wiki desde el borrador hasta la versión final. Además, el grupo en el que tenían que realizar una retroalimentación estructurada adoptó una actitud más crítica al proporcionar y recibir comentarios de sus pares, asimismo percibieron la retroalimentación de los pares como más profunda y detallada.

Lui y Lee (2013) investigaron la influencia de varias formas de retroalimentación entre pares en el aprendizaje de los estudiantes. A partir de un curso con doce estudiantes de posgrado sobre Estadística en Educación y Psicología, en una universidad del norte de Taiwán. Los investigadores adoptaron el método de estudio de caso, y el curso duró diez semanas. Los estudiantes primero debían aprender el contenido y completar las tareas a través de actividades de evaluación de pares en línea. Los datos fueron recolectados de entrevistas para el análisis de contenido. Los resultados mostraron que la calidad de la retroalimentación mejoró de la primera evaluación por pares a la segunda; sin embargo, los valores numéricos de la retroalimentación disminuyeron. Aunque los estudiantes ajustaron su tarea de acuerdo con los comentarios proporcionados por sus compañeros de clase, no aceptaron completamente esta crítica. Los estudiantes valoraron la retroalimentación específica más que los puntajes; sin embargo, el deseo de obtener puntajes altos motivó a muchos estudiantes a modificar sus documentos.

Los estudios anteriormente citados muestran el impacto que tiene la retroalimentación por pares en la mejora de las actividades de los estudiantes. Debido a ello, diversos autores se han enfocado en evaluar el contenido de las retroalimentaciones y a categorizarla acorde a sus características y énfasis que los pares le asignan.

Ejemplo de ello es el trabajo de Nelson y Schunn (2009) identificaron la relación de las características de retroalimentación y la probabilidad de que ésta fuera implementada, su comprensión por parte de los compañeros o el acuerdo con ella. Dichas características corresponden a resumen, identificación de problemas, suministro de soluciones, localización, explicaciones, alcance, elogios y lenguaje de mitigación. Para ello se analizaron 1,073 segmentos de retroalimentación por pares. Los comentarios se recopilaron utilizando SWoRD, un sistema de revisión por pares en línea. Como resultado se obtuvieron la correlación entre la comprensión de la retroalimentación con la característica llamada resumen. Asimismo, la característica llamada explicaciones se asoció en menor medida con comprensión. Por lo que los autores consideran que es importante examinar los efectos de las diversas características de retroalimentación en el aprendizaje, pues las características de retroalimentación que se encontraron relacionadas con una mayor comprensión del problema pueden no cambiar el rendimiento en una tarea.

En el trabajo de Gielen y De Wever (2015) plantearon como uno de sus propósitos analizar los efectos de varios tipos de comentarios de pares en los estudiantes. Los participantes fueron un total de 184 estudiantes de secundaria quienes desarrollaron sus proyectos de cursos individuales al involucrar las actividades de aprendizaje de evaluación en línea en un curso en línea. Los datos de investigación evaluados por colegas

y expertos indicaron que los estudiantes mejoraron significativamente sus proyectos al involucrar las actividades de evaluación por pares, particularmente las relaciones entre los tipos de retroalimentación, de las cuales se encontraron cuatro tipos: reforzadoras, didácticas, correctivas y sugestivas. Se descubrió que reforzar la retroalimentación de los compañeros era útil para ayudar al desarrollo de mejores proyectos de los estudiantes; sin embargo, la retroalimentación didáctica y quizás la retroalimentación correctiva proporcionada por los compañeros podría jugar un papel desfavorable para la mejora posterior de los proyectos de los estudiantes. La retroalimentación sugestiva puede ser útil al comienzo de las actividades de evaluación por pares; sin embargo, en las últimas partes de la evaluación por pares, el efecto de este tipo de retroalimentación en el aprendizaje podría no ser significativo.

Asimismo, en el trabajo de Van Popta, Kral, Camp y Martens (2016) se exploró el proceso de retroalimentación entre pares en línea como una actividad de aprendizaje. Estos autores encontraron que proporcionar comentarios entre compañeros en línea, los estudiantes usan diferentes habilidades cognitivas particularmente cuando usan elementos específicos en la retroalimentación que proporcionan. En este sentido, se considera que la retroalimentación entre pares en los cursos en línea provee grandes beneficios, pues las herramientas digitales permiten dar seguimiento a todo el proceso.

En esta línea, el trabajo de Lin (2018) enfatizó particularmente en la descripción de los diferentes tipos de retroalimentación por pares mediados por la tecnología que se han encontrado. Dicho autor enfatiza en tres: cognitivo, afectivo y metacognitivo. Las retroalimentaciones cognitivas proporcionan comentarios significativamente más críticos, identificando fortalezas y debilidades de los trabajos de sus compañeros, dando razones y sugerencias de mejora. Por otra parte, las retroalimentaciones afectivas abarcan un lenguaje que expresa los sentimientos positivos o negativos de los evaluadores hacia el desempeño de sus compañeros. Por último, la retroalimentación metacognitiva transmite información que ayuda a los evaluadores a planificar, regular, evaluar y reflexionar sobre su desempeño. Si se recibe en una etapa temprana, este tipo de retroalimentación puede conducir a una mejora en el rendimiento posterior.

Es así que se reconoce el valor que ha cobrado la retroalimentación por pares en los escenarios digitales, así como sus bondades para afrontar las demandas y necesidades de los participantes en su aprendizaje se han desarrollado trabajos que validen su pertinencia, como los anteriormente citados.

1.3. Metodología SOOC

Se reconoce la necesidad de proporcionar en los escenarios digitales los diseños que promuevan la retroalimentación por pares, desde la selección de las herramientas hasta la delimitación de las instrucciones para asegurar el éxito de esta forma de evaluación y de esta manera apoyar los procesos cognitivos y colaborativos de los estudiantes. Así como dividir equitativamente la carga de trabajo y la responsabilidad entre los miembros del grupo.

Es así que en este trabajo se retomó la metodología instruccional desarrollada por Miranda, Delgado y Meza (2017) denominada curso abierto en línea con énfasis social (SOOC por sus siglas en inglés) y que en la actualidad cuenta con el financiamiento RR300418 del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la Universidad Nacional Autónoma de México). La principal característica de esta metodología es el énfasis social y el papel activo que le proporciona a los aprendices para llevar a cabo las actividades que se les plantea. Dicha metodología se conforma de ocho etapas:

Situación de aprendizaje que implica el planteamiento de un problema relacionado con el ámbito disciplinar en el que se encuentran los estudiantes. La finalidad es detonar la actividad cognitiva y colaborativa a partir de una situación que sea significativa para los aprendices.

Contexto es la etapa en la cual se ofrece información a los aprendices sobre el problema que se les ha planteado para que tengan un mayor panorama y comprendan su relevancia. Asimismo, los estudiantes comiencen a identificar posibles factores que les permitirán crear soluciones.

La tercera etapa corresponde al **conocimiento previo**, en la cual se explora acerca de los conocimientos que los aprendices poseen sobre el problema. La cuarta etapa refiere a la **representación del problema**, donde se plantean los principales conceptos y metodologías que los estudiantes requieren conocer para poder elaborar una propuesta solución.

La quinta etapa es **manipulación** y tiene la finalidad de que los participantes creen su primera propuesta de solución al problema, así como socializarla para que sus compañeros puedan apoyarlo con sugerencias y comentarios. La sexta etapa se llama **modelado** en la cual se ofrece una serie de ejemplos de problemas similares al que se les ha planteado para que tenga un panorama más amplio sobre cómo se han abordado dichos problemas.

La séptima etapa corresponde a la **integración** e implica que los estudiantes recopilen todos los elementos que consideren necesarios para crear su propuesta final de solución.

La última etapa corresponde a la **evaluación** por pares la cual consiste en la valoración de los trabajos de sus compañeros con base en una rúbrica, es decir, previamente se definen cuáles son los principales criterios que debe presentar el trabajo final. Sin embargo, esta etapa también demanda una retroalimentación entre pares para valorar el trabajo de los compañeros que les han sido asignados a través de la tecnología, la cual posibilita el anonimato.

2. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

El objetivo del presente trabajo es plantear una propuesta de guion para elaborar una retroalimentación entre pares basada en las características que realizaron los estudiantes durante la etapa de evaluación entre pares de la metodología SOOC de un curso en línea.

3. METODOLOGÍA / MÉTODO

Población/datos: En este trabajo se analizaron 559 retroalimentaciones emitidas por 50 estudiantes en la herramienta taller.

Herramienta: se utilizó la herramienta taller para la retroalimentación entre pares. Dicha herramienta posibilita la asignación aleatoria de los trabajos, el uso de una rúbrica, un espacio para emitir una retroalimentación así como el anonimato.

Para el análisis y categorización de las retroalimentaciones se utilizó el programa QDA Miner.

Técnica: se utilizó en análisis de contenido y se consideró el párrafo como la unidad de análisis.

Instrumento: para crear los tipos de retroalimentación se realizó una revisión de la literatura de la cuales se elaboraron las categorías que se muestran en la tabla 1:

Tabla 1. Categorías de los tipos de retroalimentación por pares.

Tipo de retroalimentación	Definición
Identificación	Indica al compañero si la realización del producto fue llevada a cabo de manera correcta o incorrecta. señalando de manera específica si se están cumpliendo los objetivos o criterios de la actividad.
Dirección	Proporcionan indicaciones precisas sobre lo que tiene que hacer el compañero con su actividad para que cumpla con los criterios pedidos en la tarea.
Formación	Comentarios dirigidos a uno o varios elementos de la actividad que proporcionan información al compañero sobre su desempeño y producto presentado, así como proporcionar información complementaria (links, referencias, ejemplos) para mejorar su actividad.
Interrogación	Mediante el uso de preguntas se busca expresar inquietudes de manera no amenazante con el fin de clarificar conceptos sobre el producto realizado para promover la atención del compañero sobre áreas que podrían ser confusas.
Motivación	Se llevan a cabo valoraciones personales del compañero y valoraciones generales o breves del producto realizado mediante expresiones que le resulten motivadoras e incentiven su forma de trabajar.

Procedimiento:

El análisis de la retroalimentación por pares se llevó a cabo en un curso sobre metodología de la investigación, bajo el diseño instruccional SOOC, el cual estuvo conformado por 11 unidades.

Al final de cada unidad, los estudiantes realizaron la evaluación entre pares de los trabajos finales. Para ello se implementó la herramienta taller en *Moodle*, en la cual se les presentaron las instrucciones y criterios a cubrir en la entrega de la actividad final de cada unidad. Asimismo, se les presentó la rúbrica que les permitiría valorar la calidad del trabajo. A cada participante del curso se le asignaron dos trabajos de sus compañeros para ser evaluados con base en dicha rúbrica.

Finalmente, se les solicitó a los estudiantes que realizaran una retroalimentación a los trabajos asignados de manera respetuosa y constructiva con la finalidad de proporcionar a sus compañeros la oportunidad de mejorar sus tareas. Posteriormente se extrajeron las retroalimentaciones emitidas por los participantes y se ingresaron al programa QDA Miner, en el cual se llevó a cabo el análisis con las categorías presentadas anteriormente. Se tomó como unidad de análisis el párrafo. Para validar los resultados se realizó el acuerdo entre jueces, con un porcentaje igual o mayor a 80% para acordar los tipos de retroalimentaciones encontradas.

4. RESULTADOS

Al realizar el análisis de contenido de las retroalimentaciones emitidas por lo estudiantes, se encontraron fragmentos de discurso que no correspondían a las categorías desarrolladas previamente, por tanto. De esta manera se crearon tres tipos de retroalimentaciones adicionales, las cuales se definen en la tabla 2:

Tabla 2. Tipos de retroalimentaciones emergentes durante el análisis.

Tipo de retroalimentación	Definición
Cortesía	Comentarios breves de presentación o despedida que se componen principalmente de saludos y nombres, mediante los cuales se busca entablar una relación de respeto con otro compañero.
Desacuerdo	El evaluador no se muestra de acuerdo con algún elemento o varios, del producto realizado por su compañero.
Apropiación	El evaluador presenta una reconstrucción cognitiva a partir de que identifica errores o diferencias en un producto elaborado por él a través de la comparación con el trabajo realizado por el compañero. De igual manera el evaluador puede tratar de contactar con el evaluado proponiéndole puntos propios que le permitan mejorar su actividad.

En la tabla 3 se muestran los porcentajes de frecuencia de los tipos de retroalimentaciones encontrados en los discursos emitidos por los estudiantes.

Tabla 3. Porcentaje de frecuencia de los tipos de retroalimentaciones.

Tipos de retroalimentaciones	Cuenta	%de frecuencia	Casos	% casos
Identificación	671	22.80%	356	64.50%
Dirección	15	0.50%	9	1.60%
Formación	441	15%	205	37.10%
Interrogación	62	2.10%	37	6.70%
Motivación	227	7.70%	127	23%
Cortesía	1409	47.90%	381	69%
Desacuerdo	8	0.30%	7	1.30%
Apropiación	100	3.40%	66	12%
Irrelevante	10	0.30%	4	0.70%

Las categorías de los tipos de retroalimentaciones con mayor porcentaje de frecuencia fueron identificación con 22.8% y posteriormente cortesía (47.9%). La primera implica que los estudiantes basaron sus retroalimentaciones en los criterios que conformaban la rúbrica, es decir, retomaron los criterios y a partir de ellos fueron señalando si se realizaron de manera adecuada o no. En este sentido los estudiantes no lograron plantear juicios más allá del instrumento de evaluación, como se muestra en el ejemplo siguiente:

Ej.1 "Me agrada la forma en la que presenta su actividad. Solo que según los lineamientos que nos mandan para calificar la actividad a su trabajo le faltaron los siguientes puntos.

No cuenta con el reporte de la bibliografía.

No menciona el enfoque que utilizara.

No menciona la disciplina desde la cual abordara el tema.

Saludos."

Se puede observar que el contenido de retroalimentación es muy breve y centrado en los criterios específicos del trabajo. Dejando de lado otros elementos que pudieran tomarse en cuenta, por lo que tienden a funcionar de forma cerrada, ya que como muestra este ejemplo, los participantes realizaron retroalimentaciones a partir de un listado de los elementos del trabajo que estuvieron bien realizados y de aquellos que no.

En tanto que la categoría cortesía estuvo presente en el 69% del total de las retroalimentaciones emitidas. Esto implica que, al realizar los juicios de los trabajos de sus compañeros, los estudiantes mantuvieron un énfasis social al dirigirse de manera respetuosa y cortés hacia sus compañeros, para posteriormente abordar el contenido de sus trabajos. Asimismo, al estar mediados por la tecnología, los estudiantes retomaron la estructura de un mensaje, es decir comenzar con un saludo y terminar con una despedida, tal como se muestra en el siguiente ejemplo:

Ej.2 "Hola querida Norma, le dejo mi retroalimentación:..."

Ej.3 "Muy buenas tardes Marisela, un gusto saludarte; he revisado tu trabajo y tengo algunas observaciones para ti:... Un fuerte abrazo y bonito día. :>"

Es decir, los estudiantes tratan de comenzar de manera amena las observaciones hacia el trabajo de sus compañeros.

En cuanto a la categoría de formación refiere a juicios críticos y enfocados a la mejora y al reconocimiento del trabajo pertinente realizado por los estudiantes, solo se encontró con un porcentaje de frecuencia fue de 15%, este tipo de retroalimentación se considera relevante porque es el ideal de retroalimentación que se pretende promover.

Ej. 4 "Hola querida Norma:

... Para que usted pueda seguir mejorando, le recomiendo hacer más explícita sus explicaciones de cada elemento como profundizar más en como haría su marco teórico, el describir como desarrollaría su planeación metodológica para la recolección de datos, claro sin perder la concreción que usted le da a sus actividades."

En el caso de la categoría motivación se encontró un porcentaje de frecuencia de 7.70% en un total de 127 casos, que se caracteriza por un discurso que pretende fomentar un nivel de relación entre pares más afectivo. Debido a ello se infiere que su aparición no fue tan concurrente debido a que no era tan pertinente para evaluar el trabajo de un compañero o para mejorar su aprendizaje de forma específica, como lo muestra el siguiente ejemplo:

Ej.5 "Te saludo esperando te encuentres muy bien. Te felicito por tu aportación tan completa y detallada. Se nota mucho tu empeño en esta actividad y seguro que así serás en este curso de metodología. No hay nada que decir Rebeca en cuanto a tu aportación. Todo me parece excelente compañera.

Saludos cordiales."

Las categorías más bajas corresponden a dirección (0.5%) y desacuerdo (0.3%). Esto refiere a que hay retroalimentaciones que se enfocan en señalar cuales son los cambios que se deben realizar o a señalar la forma en que se debió llevar a cabo la tarea, en tanto que la categoría desacuerdo corresponde a que se presentaron retroalimentaciones donde se señaló que los evaluadores no estaban de acuerdo con el producto o partes de la actividad realizada por sus compañeros y los expresaban a partir de cuestionamientos específicos. A continuación, se muestra un ejemplo de retroalimentación, en la cual se presentan estas dos características:

Ej.6 "Hola Miguel, desde hace mucho que terminé la unidad uno, no sé porque te asignaron para que yo te retroalimente, pero bueno, espero te sirva de algo. Este curso es para investigaciones cuantitativas, por lo que el enfoque cualitativo no es pertinente en el desarrollo de las demás actividades. Lo que pusiste como hipótesis, en realidad es la idea de investigación, la cual se debe afinar, mediante la construcción del marco teórico, para lo cual debes buscar bibliografía que hable sobre el tema en cuestión. La muestra debe limitarse más, a una o dos universidades, es más, a una o dos licenciaturas de dichas universidades, a menos que tengas mucha lana para pagar los entrevistadores."

Finalmente, la categoría de apropiación, aunque fue muy baja (3.4%) se considera reveladora, pues el estudiante evaluador tuvo la capacidad de comparar su ejecución con la de los compañeros que evaluó, señalando las coincidencias y diferencias y como podrían mejorar ambos sus actividades:

“Buenas noches Alejandra:

En tu descripción de elementos de la investigación no mencionas como construirías tu marco teórico, cuál sería el tipo de diseño de tu investigación, tampoco mencionas cual sería el objetivo de tu investigación, en cuanto al análisis de resultados no mencionas el tipo de datos que obtendrás y para el reporte tampoco mencionas como sería su presentación.

Sabes, yo hice lo mismo que tú y ahora se en que me equivoque.

Saludos.”

De esta manera, puede observarse que el evaluador antes de indicarle directamente al evaluado lo que debe hacer, primero le manifiesta de su desacuerdo con algún punto elaborado del trabajo.

Propuesta de guion para el desarrollo de una retroalimentación por pares

A partir de los tipos de retroalimentaciones identificadas, se consideran que algunas contribuyen más que otras a la mejora continua de los aprendices, sin embargo, también se puede identificar que algunas se presentan de manera conjunta, tal es el caso de cortesía, la cual se presentó en la mayoría de las retroalimentaciones.

En ese sentido, se muestra, que categorías como formación, identificación, cortesía, motivación y apropiación contribuyen en los aspectos cognitivos, afectivos y metacognitivos, puesto que enfatizan en un discurso que en menor o mayor medida impacta de manera positiva en el proceso de aprendizaje de los aprendices.

Bajo esta línea, estas categorías enunciadas tienen una función en la retroalimentación por pares que cumple en una situación de aprendizaje colaborativo.

Por lo que para este trabajo se elaboró un esquema que sirviera como guion para realizar una retroalimentación entre pares. De esta manera, crear una posible estructura que funcione como base para su elaboración.

Por lo que es importante señalar que todos los elementos y la estructura aquí mostrados parten directamente desde la información obtenida por retroalimentaciones hechas por los estudiantes del curso.

Las principales características de este guion indican de forma directa los componentes que son necesarios para inducir un aprendizaje colaborativo. Así como el uso de preguntas, ejemplos y sugerencias que faciliten el sentido de cada uno (ver fig. 1).



Figura 1. Categorías que a considerar para conformar un guión de retroalimentación por pares.

Dichas categorías fueron seleccionadas debido a que cada una impacta de manera positiva en la transmisión de las ideas hacia sus compañeros. En este sentido, la categoría "Cortesía" implementa una función básica de entablar comunicación para abrir o cerrar un diálogo, mientras que la categoría de "Identificación" cumple una función dirigida a revisar la elaboración de una determinada tarea, es decir, identificar los aciertos y errores con base a criterios. Por ello la categoría de "Formación", posibilita centrarse en la realización y mejora de la elaboración del producto, es decir, ¿Qué se puede mejorar?, lo cual no se puede realizar sin antes no haber un proceso encargado de revisar las características de tal producto, es decir ¿Qué se hizo?.

Posteriormente en la categoría de "Motivación", se puede observar que, de acuerdo con los fragmentos analizados, su elaboración pudiera parecer no muy complicada porque no va dirigida especialmente al producto de aprendizaje. Pero lo que es importante denotar de esta categoría es que permite la interacción con el área afectiva, debido a que cuando el estudiante emita comentarios de apoyo, o soporte, hacia su compañero, seguramente éste último aceptará de mejor forma otros contenidos que pudieran ir más específicos al aprendizaje, como los recibidos anteriormente con la categoría de "Formación".

Para finalmente alcanzar a categoría de "Apropiación", la cual permite al estudiante que está elaborando la retroalimentación, no perder su posición de par, porque consiste en que el estudiante expresa qué es lo que puede aprender de su compañero y por lo tanto se aleja de tomar una posición intimidante que pudiera causar conflictos en la relación de aprendizaje construida con las anteriores categorías (ver fig. 2).

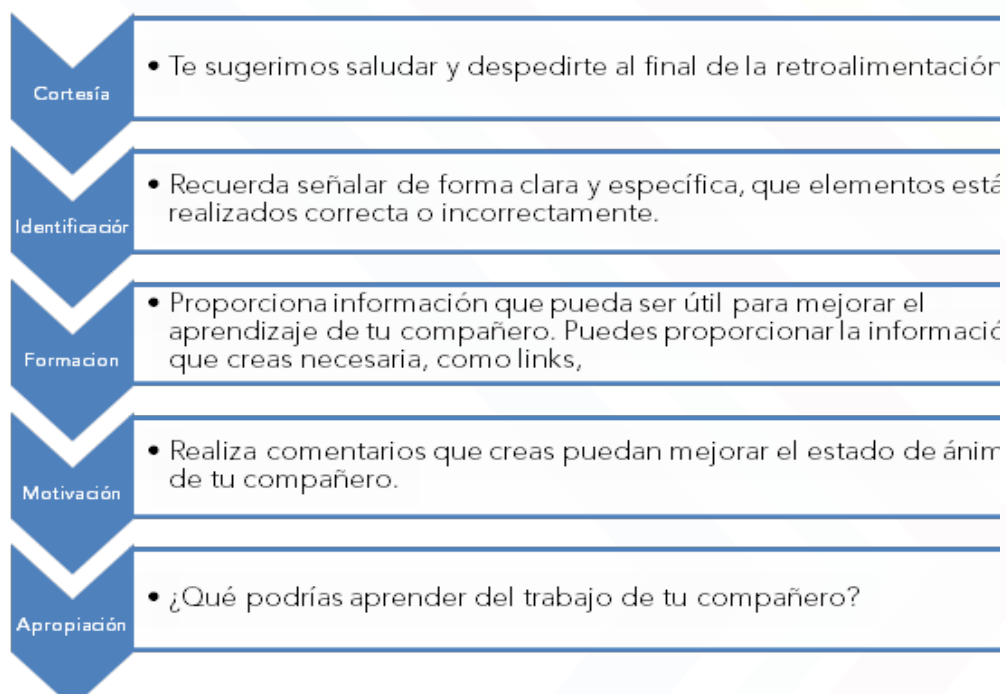


Figura 2 Guion para elaborar una retroalimentación por pares.

5. CONCLUSIONES

En el presente trabajo se identificaron las características de los tipos de retroalimentación que emitieron los estudiantes en un curso en línea, el cual fue diseñado bajo la metodología SOOC, donde su última etapa refiere a la evaluación por pares, en la cual se solicita la retroalimentación entre pares, pues se considera un proceso que contribuye al aprendizaje. Las características de las categorías encontradas en este trabajo reflejan un grado de complejidad para aportar a la mejora de los trabajos de sus compañeros. Tal es el caso de las categorías identificación, formación, apropiación, motivación y cortesía, lo cual coincide con el trabajo de Lin (2018), quien sostiene que el discurso que proporcionan las retroalimentaciones enfatizan en aspectos cognitivos, afectivos y metacognitivos.

Si bien es cierto que se identificaron categorías como desacuerdo y dirección, su porcentaje de frecuencia fue mínimo, considerándose que el discurso, enmarca los errores pero no promueve la reflexión del evaluado, ya que solo brinda aspectos sobre cómo pudo haberse hecho la actividad.

Es así que, a partir del análisis de las retroalimentaciones se identificaron aquellas categorías que en mayor o menor medida aportaban en los aspectos cognitivos, sin embargo, se reconoce que también proveen aspectos afectivos y metacognitivos.

De esta manera se plantea un guion en el cual se integran las categorías que posibilitan el aprendizaje colaborativo y que se caracterizan por tener un discurso con un énfasis positivo para contribuir a la mejora y aceptación de sus comentarios hacia el trabajo de sus compañeros.

De esta manera, el guion brindará una alternativa para que los participantes creen sus retroalimentaciones con contenido significativo donde se refleje un pensamiento crítico y afectivo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Falchikov, N. (2001) *Learning together: peer tutoring in higher education* (London, Routledge Falmer).

Gielen, M., y De Wever, B. (2012). Peer assessment in a wiki: Product improvement, students' learning and perception regarding peer feedback. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 585-594.

Gielen, M., y De Wever, B. (2015). Scripting the role of assessor and assessee in peer assessment in a wiki environment: Impact on peer feedback quality and product improvement. *Computers & Education*, 88, 370-386.

Lin, S. S. J., Liu, E. Z. F., y Yuan, S. M. (2001). Web-based peer assessment: Feedback for students with various thinking-styles. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17(4), 420-432.

Lin, G. Y. (2018). Anonymous versus identified peer assessment via a Facebook-based learning application: Effects on quality of peer feedback, perceived learning, perceived fairness, and attitude toward the system. *Computers & Education*, 116, 81-92

Liu, N. F., y Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher education*, 11(3), 279-290.

Liu, E. Z. F., y Lee, C. Y. (2013). Using peer feedback to improve learning via online peer assessment. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 12(1), 187-199.

Miranda, G. A. D., Delgado, C. Z. Y., & Meza C, J. M. (2017) Visualización de la toma de decisiones en la representación de problemas en un modelo de curso abierto en línea con énfasis social. XIV Congreso de Investigación Educativa.

Nelson, M. M., y Schunn, C. D. (2009). The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science*, 37(4), 375-401.

- Smith, H., Cooper, A., y Lancaster, L. (2002). Improving the quality of undergraduate peer assessment: a case study from psychology. *Innovations in Education and Teaching International*, 39, 71–81.
- Strijbos, J. W., y Sluijsmans, D. (2010). Unravelling peer assessment: Methodological, functional, and conceptual developments. *Learning and Instruction*, 20(4), 265-269.
- Tseng, S. C., y Tsai, C. C. (2007). On-line peer assessment and the role of the peer feedback: A study of high school computer course. *Computers & Education*, 49(4), 1161-1174
- Van Popta, E., Kral, M., Camp, G., Martens, R. L., y Simons, P. R. J. (2017). Exploring the value of peer feedback in online learning for the provider. *Educational Research Review*, 20, 24-34.
- Xie, Y., Ke, F., y Sharma, P. (2008). The effect of peer feedback for blogging on college students' reflective learning processes. *The Internet and Higher Education*, 11(1), 18-25
- Wahid, U, Aminem y Schroeder U. (2016) Improving Peer Assessment by using Learning Analytics. 14th e-Learning Conference of the German Computer Society.