



ISSN: 2448-6574

La evaluación entre pares, un estudio de caso a partir de una estrategia didáctica

Berenice Morales González
berenice.morales.g@gmail.com

Liliana A. Galicia Alarcón
aideli@gmail.com

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Práctica Curricular: Docentes y Alumnos, los actores del currículo.

Resumen

Enmarcar el estudio de las prácticas evaluativas, específicamente de aquellas que tienen que ver con la evaluación entre pares y su contribución desde la didáctica en la formación de los futuros docentes, representa el reconocimiento de la participación activa de los normalistas en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Se hace un seguimiento de una estrategia didáctica denominada Modelo de Barnett, a través del método de Estudio de caso. La sistematización de esta experiencia de intervención implementada en un curso de la licenciatura en educación especial, a través del método Estudio de caso, intenta clarificar el sentido que guardan las prácticas de evaluación entre pares desde la óptica de los participantes. La información recopilada se analiza con el uso del *software* MaxQDA. Se concluye con la identificación de ventajas y retos por resolver para abonar a una cultura evaluativa centrada en la mejora del aprendizaje con una alta implicación del estudiantado.

Palabras clave: Formación inicial docente; didáctica; evaluación entre pares.

Las escuelas normales en nuestro país representan un espacio potencial para responder a las exigencias del siglo XXI, sólo si sobrepasan las estrategias verticales y masificadoras para darle paso a la configuración de procesos de enseñanza-aprendizaje complejos y multidimensionales. Esta mirada busca trascender las demandas inmediatas e integrar estrategias que promuevan valores que privilegien la motivación hacia el aprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior en los futuros docentes. Es decir, se busca trascender hacia una dimensión formadora científica del capital humano como actitud inherente a toda profesional docente. Este producto forma parte de los trabajos emanados



ISSN: 2448-6574

de la Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior (RECREA).

El objetivo de la presente ponencia busca analizar el sentido percibido por los alumnos normalistas respecto al desarrollo de una estrategia de evaluación entre pares denominada Modelo de Barnett. Esta estrategia didáctica se implementó durante el curso *Taller de análisis de propuestas didácticas y elaboración del documento recepcional*, ubicada en el séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Especial en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Lejos de la racionalidad técnica en la que puede circunscribirse cualquier estrategia de enseñanza, se argumenta una experiencia de evaluación desde la didáctica.

Para efectos de este trabajo se considera a la didáctica como una disciplina sustantiva del campo de la educación que busca "establecer los elementos que permiten debatir los supuestos subyacentes en los procesos de formación que se promueven en el conjunto del sistema educativo" (Díaz-Barriga, 2009, pág. 17), conlleva un tratamiento conceptual que profundiza el sentido de la educación para la conformación de una persona, más allá de la enseñanza de conjunto de estrategias.

Enmarcar el estudio de las prácticas evaluativas, específicamente de aquellas que tienen que ver con la evaluación entre pares y su contribución desde la didáctica en la formación de los futuros docentes, no se limita a indagar al docente o estudiante como objetos de estudio. Más bien, este trabajo representa el reconocimiento de la participación activa de estos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje e intenta clarificar o abonar al sentido que guardan las prácticas de evaluación, desde algunos principios didácticos, en la formación de inicial de docentes responsables de la educación de varias generaciones de niños y jóvenes mexicanos.

La evaluación de aprendizajes con una alta implicación del alumnado

Para Díaz Barriga y Hernández (2010) la evaluación es una estrategia utilizada para estimar los resultados alcanzados después de haber realizado el proceso planeado o ejecutado las

actividades cognitivas premeditadas. Se relaciona con los términos de eficiencia personal al valorar el cumplimiento del plan y la satisfacción de las demandas (intrínsecas o extrínsecas) de las tareas cognitivas. Esta definición temporalmente ubica a la evaluación al término de la tarea y no se clarifica quién o quiénes estiman los resultados, la eficiencia personal o la satisfacción.

Para efectos de este trabajo la evaluación es vista como un elemento crítico en la educación superior por el impacto que conlleva en el quehacer del docente y del alumno, indica a los estudiantes qué se valora y qué necesitan cumplir para alcanzar un buen desempeño en sus estudios, e impacta en el cómo se ven los estudiantes a sí mismos como aprendices (Carless, 2015).

La función de la evaluación está centrada en la mejora del aprendizaje (Fook & Sidhu, 2014) enfatizando el valor de la retroalimentación que incorpora la interacción con los compañeros (Carless, Salter, Yang, & Lam, 2011; Gallego-Arrufat & Raposo-Rivas, 2014). Estos hallazgos implican un enorme desafío para las instituciones de formación inicial del profesorado interesadas en transformar sus propias prácticas de evaluación (Öz, 2014). Si bien hay toda una línea que integra a la tecnología y la alta participación de los estudiantes en la evaluación de sus aprendizajes (Soosay, 2011; Tay, 2015; Wanner & Palmer, 2015) en estas prácticas de evaluación, se considera que a mayor comprensión de cómo se llevan a cabo las prácticas de retroalimentación puede influir en su mejorar (Soosay, 2011).

Por lo anterior, la evaluación de los aprendizajes es un término que tiene una implicación práctica, una fuente experiencial importante para poder comprender cabalmente su significado, por ello el marco que sustenta este constructo está constituido por la interacción entre tres componentes impulsores de la evaluación orientada al aprendizaje: A) Las tareas de evaluación orientadas al aprendizaje, B) el compromiso del estudiante asociado a la retroalimentación y C) el desarrollo de la experiencia evaluativa.

De los tres componentes del modelo para la evaluación orientada al aprendizaje, se subraya el componente de experiencia evaluativa como el *corazón del aprendizaje* (Carless,



ISSN: 2448-6574

2015). El desarrollo de este componente supone que una de las principales tareas del docente es promover la experiencia evaluativa en los estudiantes a fin de que puedan identificar a qué se refieren las condiciones que definen la calidad en una tarea dentro de cierta disciplina. Por consiguiente, el empleo de estrategias de autoevaluación y evaluación cobran importancia. Lo más importante es lo que los estudiantes puedan hacer a partir del diálogo, de la retroalimentación. De esta forma retroalimentación y compromiso del estudiante con la tarea son dos términos asociados que definen las tareas evaluativas y apoyan construcciones cada vez más profundas y complejas.

Configuración de una práctica de evaluación entre pares.

El presente trabajo se fundamenta en el empleo del Método de Barnett como estrategia didáctica que se desarrolla en el marco comprensivo de los principios fundamentales de la evaluación orientada al aprendizaje. En primer lugar se busca desarrollar conciencia del propósito de la retroalimentación como parte de la cultura evaluativa (Carless, 2015) y en segundo lugar se promueve la retroalimentación en un espacio de diálogo que genere mayor compromiso motivacional y cognitivo hacia el aprendizaje tanto en lo individual como en lo colectivo. Por lo tanto, no corresponde a una propuesta a nivel de estrategia-receta, sino a la clarificación de una práctica evaluativa como conjunto de acciones que, desde los conocimientos didácticos del profesor o profesora guían a todos los involucrados hacia comprensiones cada vez más profundas acerca de lo que se ha aprendido, cómo se ha aprendido y qué mejoras pueden realizar a partir de la retroalimentación.

Método de Barnett. La literatura lo evidencia como un método utilizado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida, desde un conjunto de asignaturas de la especialidad de Magisterio de Educación Especial. Coiduras et al. (2009) han constatado una mayor habilidad en los estudiantes para reflexionar sobre su propia práctica y una mayor conciencia de los conocimientos en sus trabajos escritos así como en competencias profesionales prácticas que permiten ajustar la intervención docente según contextos, características y necesidades de los alumnos.



ISSN: 2448-6574

Durante el desarrollo de la estrategia, los estudiantes normalistas se forman en equipos de tres personas. Cada uno de ellos asume un rol de: a) presentador, b) capacitador y c) informador. Cada rol se intercambia al interior de cada tríada, según sus propuestas didácticas o proyecto a socializar.

a)Presentador. El alumno que presenta su propuesta didáctica a desarrollar o desarrollada en su período de práctica docente. Éste explica a sus dos compañeros las actividades contempladas, la teoría o los conocimientos que le dan sentido tanto a su diseño de situaciones de aprendizaje como a los alcances o retos obtenidos de su práctica.

a)Capacitador. Es el estudiante que dialoga abiertamente con el presentador, de tal forma que sus preguntas realizadas permitan al presentador cuestionar sus propias acciones, confirmarlas, ejemplificarlas, argumentarlas, ajustarlas.

a)Informador. Este rol corresponde a la función de observador de las interacciones entre el presentador y el capacitador. Registra las intervenciones del capacitador y le devuelve una valoración sobre su participación. Reconoce las ayudas más pertinentes e identifica aquellas intervenciones que se ubican en la instrucción hacia el otro de lo que debe hacer.

Metodología

Desde la investigación cualitativa se considera al conocimiento humano como una construcción a partir de la interacción del sujeto con el mundo (Guba & Lincoln, 1994). Epistemológicamente se considera este estudio constructivista dado que el objetivo es la comprensión de las construcciones que las personas (incluido el investigador) y se vincula a la perspectiva teórica del interpretativismo (Gray, 2004). Se ha seleccionado el estudio de caso descriptivo, como método cualitativo orientado a profundizar en casos específicos, describe y analiza el fenómeno social como es percibido, más que generalizar (Cifuentes, 2011).

Los momentos en que se llevó a cabo el seguimiento de esta estrategia fue antes del período de práctica docente en condiciones reales de trabajo, con la finalidad de que cada alumno normalista presentador explicara a sus compañeros la o las propuestas didácticas diseñadas para tal período. También se recopiló información al término del período de práctica, con el objetivo de compartir el análisis de los alcances y retos experimentados en la práctica en función de los propósitos, tanto de enseñanza como de aprendizaje, que se deseaban alcanzar.

Como productos de desempeño para valorar la percepción de los estudiantes normalistas respecto al sentido de la estrategia desde su dimensión didáctica se solicitaron los registros escritos de los informantes (recopilados los días 7 y 8 de octubre del 2018 y 8 de enero del 2019; un audio grabado el 10 de octubre del 2018 con las apreciaciones orales de los estudiantes respecto a la estrategia implementada. Toda la información recopilada fue transcrita a fin de analizarse a través del uso del software MaxQDA versión 2018. El análisis de datos implicó tres etapas diferenciadas (Taylor y Bogdan, 2009).

Alcances

Las ventajas de sistematizar una experiencia de práctica implica un análisis más exhaustivo y objetivo que permitió caracterizar de manera operativa los roles que la misma estrategia sugiere e identificar ventajas, retos en la implementación del método Barnett. Estos alcances visualizados en el semestre A del ciclo 2018-2019 representan a su vez materia prima para seguir promoviendo una cultura de la evaluación.

La figura del presentador, desde la información recopilada permitió identificarse en la práctica como aquella persona que comparte actividades y estrategias, construye in situ nuevas ideas, manifiesta interés por recibir orientaciones, argumenta ajustes realizados en la práctica, busca comunicar con claridad sus ideas y manifiesta un dominio del tema. En la figura 1 se indican los códigos con mayor peso en el análisis. A continuación se grafican los códigos con mayor frecuencia, observándose ésta por el grosor de la línea. La función de MaxMapas del *software* utilizado, permitió anexar un segmento que ejemplifica al código.

Figura 1. Caracterización del papel del presentador.

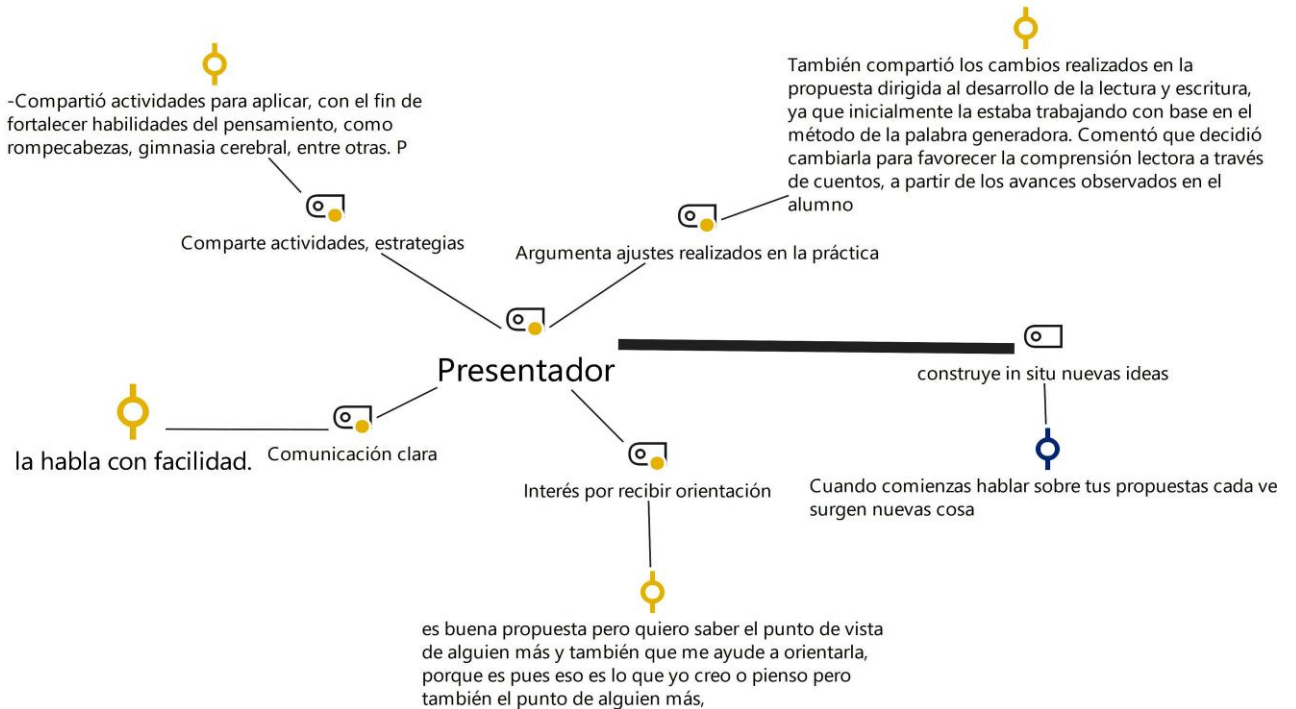


Figura 1 Se identifican cinco códigos que caracterizan a la figura de quien presenta la información, en este caso su propuesta didáctica diseñada o aplicada.

Se considera que la función del presentador, desde la perspectiva de los alumnos normalistas participantes coincide con la mirada hacia las prácticas de evaluación como un espacio dialógico para mantener a los estudiantes de forma autónoma en la mejora de la calidad de su trabajo de forma independiente al trabajo del tutor o docente (Carless, Salter, Yang, & Lam, 2011). Emerge la importancia de diseñar con anticipación las tareas de evaluación de los aprendizajes (Carless, 2014).

En esta experiencia se considera fundamental la figura del capacitador, pues no sólo implica elementos actitudinales (como la escucha, la disposición, la atención) sino también cognitivos (como la emisión de opiniones, el compartir de estrategias y materiales, el análisis de nuevas ideas, la emisión de sugerencias metodológicas y de contenido, la

inducción hacia la reflexión y la argumentación). Por las frecuencias obtenidas en los registros se identifican con líneas aquellos códigos más mencionados (ver Figura 2).

Figura 2. Caracterización del papel del capacitador

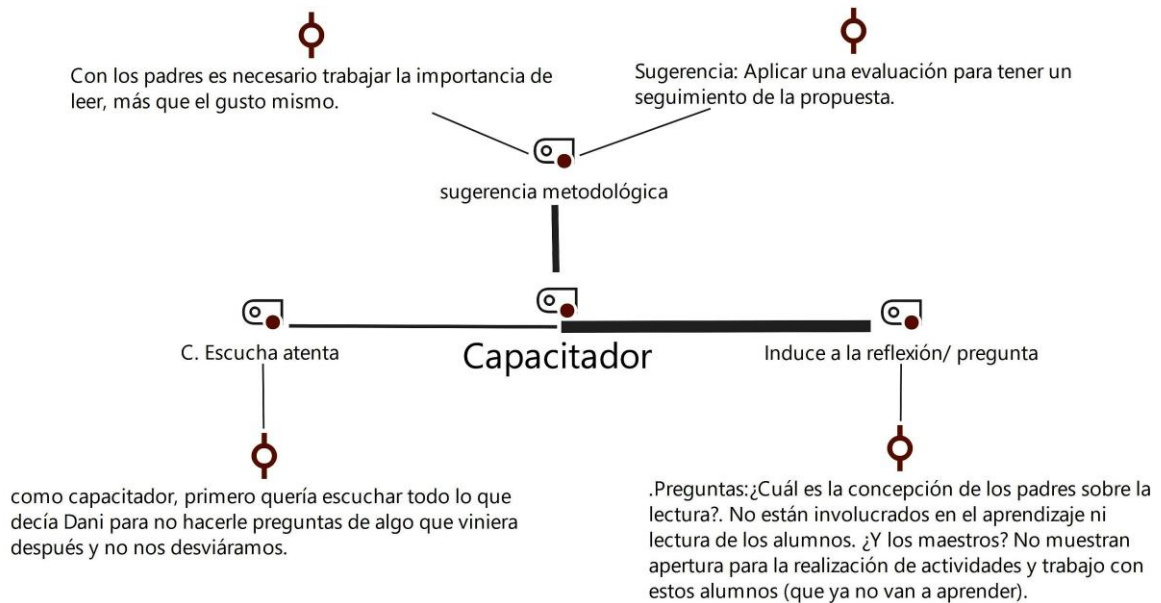


Figura 2 Se identifican tres códigos que caracterizan a la figura del capacitador.

En las prácticas de evaluación en educación superior requiere el compromiso de los participantes para desarrollar mejores prácticas de reflexión entre estudiantes (Fook & Sidhu, 2014). Por lo tanto, no sólo la preparación del alumno presentador es importante, sino la función de compañero capacitador que cuestiona y provoca el diálogo reflexivo.

Las ventajas percibidas por los estudiantes normalistas respecto al sentido del uso de la estrategia didáctica denominada Modelo Barnett, coinciden con Coiduras et al. (2009) al evidenciar una mayor toma de conciencia respecto a los conocimientos que les demandan la sistematización de su práctica a través del diseño de propuestas didácticas e informes sobre su aplicación. Ver figura 3.

Figura 3. Ventajas identificadas a partir del método Barnett.

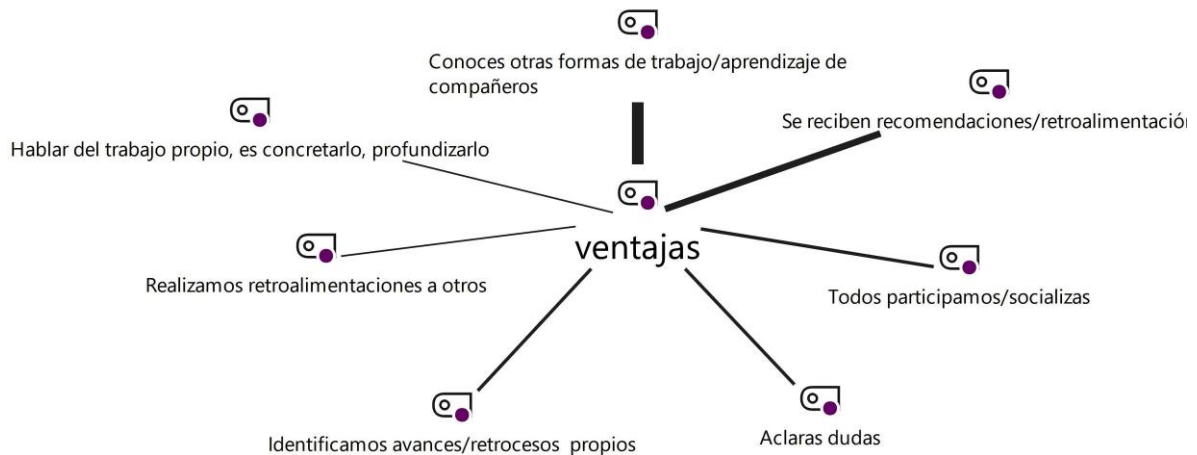


Figura 3. El código relacionado con conocer otras formas de trabajo/ aprendizaje se identifica como el código con mayor frecuencia.

Por otro lado, también se visualizan retos que es necesario socializar, pues forman parte de la experiencia que permite construir una cultura evaluativa (Carless, 2015). Mejorar el nivel de retroalimentación es un reto que visualiza un vacío a trabajarse pues desdibuja las funciones percibidas por los normalistas como presentadores de sus propuestas didácticas y como capacitadores. Mejorar el nivel de retroalimentación como reto re-significa desde la enseñanza a la estrategia desde la didáctica para profundizar el sentido de la educación para la mejora del estudiante como persona y desde el aprendizaje subraya la implicación de todos los actores en el proceso de evaluación. Es decir, se presupone que, en la medida que una la práctica de evaluación (en este caso el empleo del Modelo Barnett) mejore el nivel de retroalimentación se estará sobrepasando a la evaluación como cumplimiento de tareas, para trascender a un espacio de socialización y construcción acerca de qué se valora y cómo alcanzar un mejor desempeño en los aprendizajes. Este estudio de caso puntual indica una práctica compleja donde no sólo intervienen elementos conceptuales si no también de orden motivacional (Fook & Sidhu, 2014; Gallego-Arrufat, & Raposo-Rivas, 2014) como el desarrollo de la asertividad para comentar aquello en lo que no se está de acuerdo o se percibe lejano a los criterios de evaluación. La puesta en práctica de la estrategia también debe socializarse y asumirse desde el contexto que atañe a la

organización temporal, a fin de que se haga uso eficiente del tiempo destinado para profundizar en cada uno de los análisis de las propuestas didácticas o producto a dialogar (Ver Figura 4).

Figura 4. Retos identificados a partir del método Barnett.

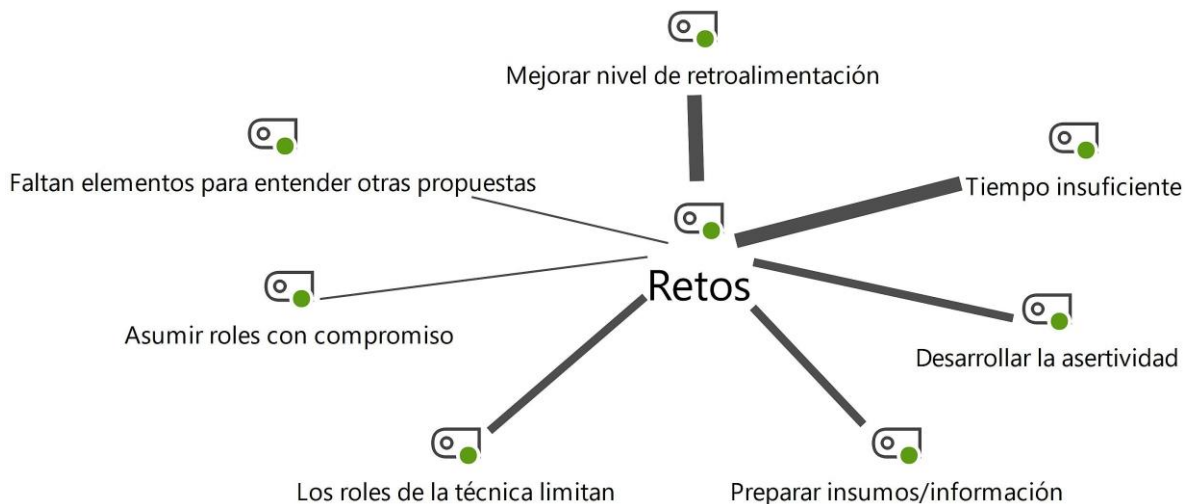


Figura 4. El código relacionado con la mejora de nivel de retroalimentación demanda una mayor participación de los estudiantes en el diálogo y cuestionamiento hacia quien presenta su propuesta. También se visualiza el reto relacionado con la organización temporal de la actividad.

Conclusión

Sistematizar la puesta en marcha de una estrategia desde la didáctica, implica privilegiar la intencionalidad y búsqueda por mejorar el aprendizaje, más allá de reducir la experiencia y el análisis a la mera aplicación de una serie de pasos que bien puede estar enunciada en un programa curricular o acta de acuerdos de Academia de grado. Esta perspectiva ampliada de la práctica en la formación inicial docente, específicamente de las prácticas de evaluación de los aprendizajes posicionan a la evaluación como un elemento central que se desarrolla y forma a los alumnos durante todo el proceso de aprendizaje. Organizar sistematizar y argumentar la parte operativa de una estrategias didáctica, además de difundirla permite abonar a un sistema o cultura de la evaluación que, dentro de

las escuelas formadoras de docentes se asume como una competencia indispensable no sólo para los docentes en formación o alumnos normalistas, sino también para los docentes formadores.

Referencias

- Carless, D. (2014). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69(6), 963–976. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9816-z>
- Carless, D. (2015). *Excellence in University assessment. Learning from award-winning practice*. New York: Routledge.
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395–407. <https://doi.org/10.1080/03075071003642449>
- Cifuentes, R. M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa* (1a ed.). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Coiduras, J., Valls, M. J., Ribes, R., Marsellés, M. À., Jové, G., & Agulló, M. J. (2009). Actividades para la formación de profesionales reflexivos en la acción: una propuesta de desarrollo de competencias desde los créditos prácticos en los estudios de Maestro de Educación Especial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 12(2), 75–85.
- Díaz-Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Argentina: Amorrortu.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Fook, C. Y., & Sidhu, G. K. (2014). Assessment Practices in Higher Education in United States. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 123, 299–306. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1427>
- Gallego-Arrufat, M. J., & Raposo-Rivas, M. (2014). Compromiso del estudiante y percepción del proceso evaluador basado en rúbricas. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 197–215. Retrieved from <http://www.red-u.net>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Gray, D. (2004). Doing research in the real world. *Sage. London. Thousands Oaks. New Delhi*, 1–570.
- Öz, H. (2014). Pre-service English Teachers' Perceptions of Web-based Assessment in a Pedagogical Content Knowledge Course. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141(0), 45–58. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.010>
- Soosay, M. (2011). Can the Medium Extend the Message? Using Technology to Support and Enhance Feedback Practices. *Proceedings of the European Conference on E-Learning*, 794–801.
- Tay, H. Y. (2015). Setting formative assessments in real-world contexts to facilitate self-regulated learning. *Educational Research for Policy and Practice*, 14(2), 169–187. <http://doi.org/10.1007/s10671-015-9172-5>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós básica.
- Wanner, T., & Palmer, E. (2015). Personalising learning: exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. *Computers & Education*. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.008>