

## **LA EVALUACIÓN ENTRE IGUALES: ESTUDIO DE CASO EN LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA**

### **PEER ASSESSMENT: A CASE STUDY AT THE UNIVERSITY OF LAS PALMAS DE GRAN CANARIA**

**María Jesús Vera-Cazorla**

*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

[mariajesus.vera@ulpgc.es](mailto:mariajesus.vera@ulpgc.es)

#### **RESUMEN**

Este trabajo describe una experiencia docente en el uso de la evaluación entre iguales como herramienta para promover el aprendizaje autorregulado, favorecer la capacidad crítica, y aprender a aceptar y expresar las críticas de forma constructiva. Se ha llevado a cabo en los dos últimos cursos de la asignatura Metodología de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el Grado de Lenguas Modernas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Islas Canarias, España). El objetivo es valorar la percepción de los alumnos sobre este tipo de evaluación y conocer las ventajas e inconvenientes del mismo según los estudiantes. Para ello, se elaboró un cuestionario con cinco preguntas abiertas validado de manera teórica y en la práctica docente. La mayoría del alumnado valora este sistema de evaluación positivamente, ya que fomenta la reflexión sobre el propio aprendizaje, contribuye a la identificación de los criterios de evaluación y desarrolla la autocrítica. Entre los inconvenientes se mencionan el miedo al rechazo del grupo, la subjetividad y el desconocimiento de los criterios de evaluación.

**Palabras clave:** Evaluación entre iguales, educación terciaria, aprendizaje autorregulado

#### **ABSTRACT**

This paper describes a teaching experience in the use of peer assessment as a tool to promote self-regulated learning and critical thinking while students learn to accept criticism and to express themselves in a constructive way. This experience has been carried out over the last two academic years in the subject Methodology for English as a Foreign Language teaching in the Grade of degree in Modern Languages at the University of Las Palmas de Gran Canaria. The object of this paper is to assess students' perception of this type of evaluation, and to recognize its advantages and disadvantages, according to the students. A questionnaire, with five open-ended questions, was designed, validated theoretically and in the teaching practice. The study reveals that most of the students appreciate this experience and remark that peer assessment encourages reflection on their own learning process, favours identification of the evaluation criteria and develops self-criticism. Among the drawbacks students mention fear of their classmates' rejection, subjectivity when assessing their mates, and unfamiliarity with the evaluation criteria.

**Key words:** Peer assessment, tertiary education, self-regulated learning

## INTRODUCCIÓN

La transformación en la enseñanza superior en España que comenzó hace décadas ha sido impulsada por cambios en la sociedad y en nuestro sistema educativo. La internacionalización de la enseñanza universitaria iniciada con la Declaración de Bolonia en 1999, la llamada sociedad del conocimiento y del aprendizaje continuo, “que nos exigen una mayor capacidad de adaptación y de gestión de la incertidumbre y la ambigüedad” (Ibarra Sáiz, Rodríguez Gómez y Gómez Ruiz, 2012, p. 208) y la preocupación de que el ritmo de cambio tecnológico y científico de nuestro tiempo “imposibilite prever qué conocimientos específicos tendrán que dominar nuestros alumnos dentro de diez o quince años para poder afrontar las demandas reclamadas en su ejercicio profesional” (Pérez de Albéniz, et al., 2015, p. 96) han favorecido un replanteamiento tanto a nivel institucional como individual sobre la enseñanza superior.

Desde 1980 son muchos los autores que señalan que el objetivo principal de la educación superior profesional es ayudar a los estudiantes a convertirse en profesionales reflexivos que puedan recapacitar de manera crítica sobre su propia práctica profesional (Sluijsmans, Dochy y Moerkerke, 1999; Kiliç, 2016; Drew et al, 2017; Tai y Adachi, 2017). Para Pérez de Albéniz et al. (2015, p. 96), la formación universitaria no puede aportar todos los conocimientos necesarios para un futuro ejercicio profesional, pero lo que sí se puede y debe hacer es “formar a los futuros profesionales para que sean unos aprendices más flexibles, eficaces y autónomos, dotándoles de capacidades de aprendizaje y no solo de conocimientos o saberes específicos que suelen ser menos duraderos”.

Según Schelfhout, Dochy y Janssens (2004), los representantes del mercado laboral critican la educación secundaria y superior por prestar poca atención a las habilidades de formación, como cooperar, organizar, comunicar, resolver problemas y usar las tecnologías de la información. Estos mismos autores también se hacen eco de los estudios que aseguran que la enseñanza tradicional basada en la clase magistral produce, principalmente, un conocimiento inerte. Esta clase magistral formaría parte de lo que García-Valcárcel (1999) llama modelo expositivo, frente al modelo interactivo presente en la actuación docente del profesorado universitario y que se caracteriza por establecer vías de participación del alumnado.

El desajuste entre la universidad y el mercado laboral no es tan fundamental a nivel de contenidos como de competencias. La autonomía del aprendizaje de los estudiantes es para muchos el fin último de la enseñanza universitaria, pues “el estudiante precisa una elevada autonomía e independencia para aprender, regulando su disposición afectivo-motivacional y sus procesos cognitivos” (Pérez de Albéniz et al., 2015, p. 96). Según Birenbaum (1996), tras la revolución tecnológica y teniendo en cuenta que la información es más bien infinita y dinámica, el alumno debe saber adquirir nuevos conocimientos de forma independiente y utilizarlos para resolver problemas nuevos e imprevistos. Por lo tanto, esta época exige una persona autónoma y adaptable que piensa por sí misma, un alumno autorregulado, capaz de comunicarse y cooperar con los demás. Las competencias específicas que se requieren de este individuo incluyen competencias cognitivas, como saber resolver problemas, tener un pensamiento crítico; metacognitivas, como la autorreflexión y autoevaluación; sociales, como saber trabajar en grupo, persuadir o cooperar; y disposiciones afectivas, como la perseverancia, la motivación interna y la iniciativa.

El problema de investigación abordado en este estudio consiste en analizar las percepciones de los estudiantes tras evaluar y ser evaluados por sus compañeros, como hicieran Sluijsmans, Brand-Gruwel y Merriënboer (2002), Kiliç (2016), Simpson y Clifton (2016), entre otros. Además, se estudia si los alumnos valoran la oportunidad de recibir retroalimentación formativa sobre sus presentaciones en grupo positivamente y si consideran este proceso de evaluación una experiencia de aprendizaje valiosa. El objetivo general es mostrar qué aspectos de la evaluación formativa entre iguales aprecian los estudiantes como más positivos, a partir de datos empíricos obtenidos por el análisis de los comentarios posteriores a las sesiones de retroalimentación. Esta contribución trata de validar, siguiendo las pautas establecidas en el Verifica del título, la utilización de este sistema de evaluación para valorar una tarea grupal en el proceso de formación de profesores que se van a dedicar a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

## MARCO TEÓRICO

### El concepto de evaluación

La evaluación es una parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje que fomenta la adquisición de conocimientos, proporciona retroalimentación tanto para el alumno como para el profesor, documenta el desarrollo de competencias y habilidades, permite que los estudiantes sean calificados y clasificados, valida los procedimientos de certificación para el ejercicio profesional, y propicia que se establezcan puntos de referencia para la definición del modelo estándar (Crisp, 2007). Para Brown (2015, p. 3):

Una buena evaluación puede actuar como un instrumento para el aprendizaje cuando está completamente integrada en el proceso de enseñanza: tratarla como un añadido al final del proceso del diseño del currículum es perder una oportunidad para moldear el desarrollo del comportamiento y las habilidades del estudiante.

Asimismo, Lukas et al. (2016, p. 104) señalan que “un modelo de enseñanza-aprendizaje que está basado en la construcción del conocimiento y en el aprendizaje activo y reflexivo del alumnado exige la ampliación de los ámbitos, modalidades y dimensiones de la evaluación” y destacan las posibilidades que ofrece la función formativa de la evaluación.

En esta línea, distintos autores inciden en la evaluación orientada al aprendizaje un proceso interrelacionado con el aprendizaje “a partir del cual no solo se puede extraer información útil para el estudiante sino que puede, por sí misma, promover el desarrollo de competencias útiles y valiosas para el presente académico y el futuro laboral” (Ibarra Sáiz et al., 2012, p. 210). La implicación de los estudiantes en este proceso los anima a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y mejora el desarrollo de habilidades cruciales, como la responsabilidad, la reflexión y la autonomía, que tienen una importancia considerable en su vida profesional (Sluijsmans, Brand-Gruwel y Merriënboer, 2002; Kiliç, 2016).

Según Falchikov y Goldfinch (2000), la participación de los estudiantes en la evaluación normalmente adopta la forma de evaluación entre iguales o de autoevaluación en la que los estudiantes se

involucran en los criterios y normas, y los aplican para evaluar. Boud, Lawson, Thompson y Darrall (2015) sugieren que la capacidad de los mismos para tomar decisiones efectivas sobre su propio trabajo es esencial para aprender. Se aboga por alternativas más auténticas, ya que la naturaleza de las tareas de evaluación influye en los enfoques de aprendizaje que adoptan los alumnos (Birenbaum, 1996) y los criterios de evaluación existentes pueden tener efectos contrarios a los deseados (Sluijsmans, Dochy y Moerkerke, 1999). Estos mismos autores (1999, p. 294) identifican las características de esta nueva evaluación:

- Las tareas de evaluación deben reflejar las tareas que los estudiantes van a encontrar en el mundo fuera de las aulas.
- Las tareas de evaluación no deben limitarse a las soluciones que los estudiantes formulan, sino revelar cómo estos llegan a esa solución.
- Las tareas de evaluación deben reflejar los valores de la comunidad intelectual de la cual se derivan las tareas.
- Las tareas de evaluación no tienen por qué limitarse a una actuación en solitario.
- Las tareas de evaluación deben tener más de una solución aceptable para un problema y más de una respuesta aceptable a una pregunta.
- Las tareas de evaluación deben tener relevancia curricular, pero no se limitarán al plan de estudios.
- Las tareas de evaluación deben permitir que el estudiante seleccione una forma de representación para mostrar lo que se ha aprendido.

### **La evaluación entre iguales**

Falchikov (1995) define la evaluación entre iguales como el proceso por el cual grupos de individuos evalúan a sus compañeros. Esta definición engloba una gran diversidad de formas de implementar esta evaluación en el aula. Así, los evaluadores y los evaluados pueden estar organizados en parejas o en grupos, la evaluación puede ser unidireccional o recíproca, y los objetivos pueden incluir desde logros cognitivos o metacognitivos o, simplemente, tener la intención de ahorrar tiempo de corrección al profesor (Topping, 2009).

Los procesos de revisión entre iguales se diseñan con frecuencia para imitar las prácticas de evaluación que los alumnos se encontrarán en un futuro y, por lo tanto, para desarrollar habilidades que les preparen para el empleo (Simpson y Clifton, 2016; Kiliç, 2016). Por ello, a menudo se habla de “aprendizaje auténtico” (Thomas, Martin y Pleasants, 2011; Berg, Admiraal y Pilot, 2006). Atendiendo al nivel de control externo, podemos entenderlo como una herramienta para el control social, para evaluar, aprender, aprender a evaluar y promover la participación activa de estudiantes (Gielen et al., 2011).

La evaluación entre iguales en la enseñanza universitaria ha sido puesta en práctica en diferentes materias, áreas de conocimiento y países. En España, Ibarra Sáiz et al. (2012) analizan los beneficios de las experiencias de evaluación entre iguales y las estrategias para su práctica en

la universidad. Generalmente, entre las bondades de este tipo de evaluación, los investigadores mencionan el hecho de que estimula a los estudiantes y promueve su participación activa, produce un aprendizaje más efectivo, permite a los alumnos ser autosuficientes e induce a los estudiantes a pensar y a aprender a opinar de forma constructiva. Además, se elimina la barrera entre el alumno y el profesor, lo que conduce a una mayor motivación y un aprendizaje más profundo (Sluijsmans, Dochy y Moerkerke, 1999; Dochy, Segers y Sluijsmans, 1999; Kiliç, 2016). Esta evaluación favorece la autoevaluación y la reflexión personal sobre las actuaciones propias al tiempo que se aprende a recibir y a hacer críticas. Así, “the traditional view that the assessment of students’ achievement is separate from instruction and only comes at the end of the learning process, is no longer tenable” (Gijbels, Watering y Dochy, 2005, p. 73).

Por supuesto, muchos investigadores nombran, asimismo, los inconvenientes. A muchos estudiantes no les gusta criticar a sus amigos o, en caso de tener que calificarlos, los evalúan por encima de la nota que merecen; a otros les parece difícil poner una determinada calificación, pues no creen tener los conocimientos necesarios para poder hacerlo bien (Sluijsmans, Brand-Gruwel y Merriënboer, 2002; Kiliç, 2016). En esta línea, Topping et al. (2000) sostienen que los estudiantes consideran que el proceso de evaluación entre iguales consume mucho tiempo, es un reto y resulta incómodo en el ámbito social del aula.

En un estudio sobre los efectos de preparar a los alumnos de formación del profesorado en la evaluación entre iguales en Holanda, Sluijsmans, Brand-Gruwel y Merriënboer (2002) afirman que los procedimientos de evaluación crítica entre iguales tienen una gran importancia en el contexto de la formación docente. Los estudiantes que recibieron una formación para aprender a evaluar a sus compañeros manejaron los criterios de evaluación, hicieron unos comentarios más constructivos que los otros grupos que no recibieron dicha formación y mejoraron su rendimiento. Los autores concluyen que los alumnos pueden ser instruidos en técnicas de evaluación y que dicha formación afecta positivamente el nivel de rendimiento de los estudiantes de pedagogía.

En Turquía Kiliç (2016) analizó el uso de la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la evaluación del profesor en un grupo de quince profesores en formación. Respecto a la evaluación entre iguales, su estudio mostró una diferencia significativa entre los resultados de la autoevaluación y la evaluación del docente. Esta investigadora atribuye la diferencia al uso de la evaluación sumativa de las distintas calificaciones que induce a los alumnos a poner una calificación más alta. En lo referente a las calificaciones del profesor en comparación con las del propio alumno, se revela que no existen diferencias relevantes entre ambas. Según Kiliç, el uso frecuente de la autoevaluación y la evaluación entre iguales en el proceso de evaluación contribuye a la formación del profesorado.

Las preguntas de investigación que se plantean en este trabajo son las siguientes:

1. ¿La percepción de los alumnos sobre la evaluación entre iguales es positiva o negativa?
2. ¿Cuáles son las ventajas e inconvenientes de este sistema, según el alumnado?
3. ¿Qué cambios proponen los estudiantes sobre el uso de la evaluación entre iguales?

## METODOLOGÍA

Esta experiencia docente se ha llevado a cabo en la asignatura de Metodología de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en el Grado de Lenguas Modernas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria durante los cursos 2015-2016 y 2016-17. Se trata de una asignatura de carácter obligatorio del cuarto curso de la titulación, perteneciente al módulo de asignaturas instrumentales, metodológicas, de orientación al desempeño profesional y de formación en valores. Metodología cuenta con seis créditos ECTS y se imparte en el primer semestre. Es la primera toma de contacto de los alumnos del Grado de Lenguas Modernas con una posible salida profesional como es la docencia de una lengua extranjera.

Compuesta por seis unidades temáticas, esta experiencia se aplicó al segundo tema: *An overview of teaching methods and approaches*. En esta unidad se ofrece una introducción a la historia de los métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras y se presta especial atención al método comunicativo. La selección de los métodos incluidos proviene, principalmente, de la segunda edición actualizada del libro *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (2009), de J. C. Richards y T. S. Rodgers, y de *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico* (1997), de A. Sánchez Pérez. El objetivo de esta unidad es que los alumnos conozcan los métodos más destacados en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras y valoren sus ventajas e inconvenientes. La tarea final consiste en diseñar una unidad didáctica de cuatro horas para la enseñanza de la lengua inglesa en educación secundaria siguiendo el método comunicativo.

Los alumnos aprenden a diseñar una unidad didáctica, a trabajar en grupo, y a expresar y recibir críticas de una forma constructiva; entienden mejor el método comunicativo al tener que ponerlo en práctica; aprenden a evaluar y, al tener que valorar el trabajo de los otros, ponen más atención a las presentaciones orales y mejoran su propia exposición, así como sus posteriores intervenciones en el aula.

### Participantes

En este estudio participaron 125 alumnos; todos ellos matriculados en la asignatura Metodología de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, distribuidos en un grupo de mañana y otro de tarde. Todos los alumnos que asistieron a las presentaciones de los distintos grupos evaluaron a sus compañeros del mismo turno, tanto de forma oral como escrita. De ellos, un total de 117 alumnos, 39 hombres y 78 mujeres, contestaron de forma voluntaria y anónima un cuestionario sobre la evaluación entre iguales, en el cual se les preguntaba sobre las ventajas y desventajas de este sistema de evaluación. La edad media de los participantes es de 21,7 años; los más jóvenes tienen veinte años y la mayor, treinta y seis. Además del cuestionario, se realizó un debate sobre el tema de la evaluación durante la asignatura Didáctica de la lengua inglesa y metodología para una educación por la integración y la igualdad que se imparte en el segundo cuatrimestre de cuarto curso.

### Procedimiento

Los alumnos en grupos de cuatro o cinco preparan una unidad didáctica para la enseñanza de inglés siguiendo el método comunicativo. La elección del tema y del nivel es decisión del grupo,

que escoge entre los distintos temas del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. De toda la unidad didáctica, los alumnos eligen dos o tres ejercicios de su trabajo para hacer una presentación oral de unos veinte minutos. Se les recomienda que opten por los ejercicios que mejor representen la filosofía del método comunicativo.

Durante las presentaciones, el resto de la clase y el profesor toman nota de distintos aspectos de la exposición oral. Los alumnos no reciben entrenamiento alguno para evaluar (Jones y Alcock, 2014), sino una lista de posibles criterios a tener en cuenta durante las presentaciones orales, sin que ello excluya otras posibilidades y algunas normas generales sobre cómo opinar de forma constructiva. Los criterios de evaluación provienen del capítulo sobre las características del profesor eficaz de J. Scrivener (1994) e incluye aspectos tales como organizar bien el tiempo en el aula, controlar la clase sin ser distante, ser accesible y saber dar instrucciones con claridad. La razón para no dar ningún tipo de formación previa a los alumnos es evitar limitar sus valoraciones. Los alumnos de cuarto curso han tenido amplia experiencia sobre lo que es un buen profesor y una buena lección; por lo que se podría decir que los criterios de evaluación de esta tarea resultan de la experiencia y son elaborados por los alumnos y el profesor conjuntamente. En mi experiencia, dar algunos ejemplos de posibles aspectos a evaluar les indica lo que se requiere de la actividad sin constreñirlos y, como resultado, el alumnado suele valorar de manera más creativa y mencionar aspectos que de otra forma no se habrían tenido en cuenta. Así, un grupo mencionó que el tamaño, color y tipo de letra de las presentaciones no era apropiado para los alumnos con deficiencias visuales ya que tenían una compañera con problemas de visión.

Posteriormente, los alumnos del grupo tienen unos minutos para autoevaluarse mientras sus compañeros ponen por escrito sus notas. Estos deben escribir tres aspectos positivos y una cuestión que se debe mejorar de la presentación de cada grupo. A continuación, se invita a todos a comentar la exposición, empezando siempre por los rasgos positivos. Al final de cada sesión, el profesor recoge los comentarios escritos y en la siguiente hora de clase se lee un resumen de lo más destacado y repetido de las hojas de evaluación. Estas observaciones de los alumnos van firmadas, pues uno de los objetivos de esta práctica es aprender a evaluar. Los alumnos saben de antemano que lo que han escrito se tendrá en cuenta para poner la nota final de cada exposición oral. Además de retroalimentación (*feedback*), hay que señalar que estos estudiantes pondrán en práctica todos estos comentarios en las posteriores presentaciones orales tanto en la asignatura de Metodología como en Didáctica, por lo que podemos hablar también de proevaluación (*feedforward*) (Lukas et al., 2016, p. 104).

Desde el principio, se explica a los alumnos la importancia de la evaluación como herramienta para la formación profesional y personal. La evaluación es una parte valiosa de cualquier trabajo en la actualidad; por ello, es fundamental saber expresar y recibir críticas de manera correcta. Además, evaluar forma parte de la labor del docente y será una de las tareas que los alumnos tendrán que llevar a cabo en el futuro si se dedican a la docencia. También hay que tener en cuenta que un tema de la asignatura de Metodología está dedicado al profesor y a la gestión en el aula, por lo que esta actividad sirve de conexión e introducción a este. Asimismo, cuando en el segundo semestre en la asignatura de Didáctica se trata el tema de la evaluación en profundidad (tipos, conceptos básicos, etcétera) estos alumnos ya tienen experiencia en lo que esto supone. Por tanto, esta experiencia relaciona y cohesionan los temarios de las dos asignaturas.

## Material y método de recogida de datos

El cuestionario consistió en cinco preguntas de respuesta abierta sobre la opinión del alumnado acerca de la experiencia en general, las ventajas y desventajas de este sistema de evaluación y posibles cambios. Una razón para usar las preguntas de respuesta abierta es que recogen las respuestas que los individuos dan de forma espontánea y evitan el sesgo que puede resultar de sugerir contestaciones a los individuos (Reja et al., 2003; Tran et al., 2016). Las preguntas eran las siguientes:

- ¿Te pareció bien evaluar a tus compañeros?
- ¿Qué ventajas ves a este sistema?
- Dime lo que no te gusta de este sistema de evaluación.
- ¿Te gustaría que se aplicara de otra manera? ¿Cómo la cambiarías?
- ¿Qué opinas sobre la posibilidad de que los alumnos pongan TODA la nota de sus compañeros en esta actividad?

Este cuestionario sobre la evaluación entre iguales se pasó a los alumnos durante el segundo semestre de los cursos 2015-2016 y 2016-17, después de impartir la unidad dedicada a la evaluación en la asignatura de Didáctica de la lengua inglesa. Las contestaciones fueron analizadas de forma cuantitativa y cualitativa. Hecha la consulta a un experto en Estadística de la universidad que me indicó que el número de alumnos no garantizaba la fiabilidad del estudio, opté por elaborar un Excel y agrupar las respuestas en bloques temáticos.

## RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS

Los resultados obtenidos se recogen en la Tabla 1.

En la primera pregunta del cuestionario se pedía la opinión de los alumnos sobre la evaluación entre iguales y si les parecía acertado su uso en clase de metodología. De los estudiantes, 83,7% afirmaron que les gustó evaluar a los compañeros, mientras 9,4% manifestaron que no les agradó la experiencia.

Los comentarios cualitativos de los estudiantes muestran que estos son conscientes de los beneficios potenciales de este tipo de evaluación. En general, la respuesta del alumnado a esta experiencia es positiva. A continuación, indicamos las principales ventajas mencionadas por los alumnos, que hemos organizado en tres grandes bloques por conveniencia y claridad, ya que se repiten las opiniones:

### Desarrollo personal y profesional del alumno como futuro docente

- Aprender a evaluar y autoevaluarse, aprender de los errores propios y de los otros, y descubrir las propias fortalezas para potenciarlas:

Me pareció una buena idea porque en mi caso, me gusta saber los fallos que tengo. Además, es tan importante escuchar lo malo como lo bueno. Y aunque a veces vi más de un error, es una buena idea que haya tres espacios para decir algo bueno y uno para lo “malo” porque así nadie se desanima (s. 33).



Por una vez, tienes que ponerte en la piel del profesor a la hora de evaluar a un alumno o a un grupo de alumnos, y además, te vuelves más empático con el profesor teniendo en cuenta la responsabilidad y el compromiso que es evaluar a una persona (s. 47).

A veces uno no es consciente de los fallos que tiene hablando o escribiendo en inglés, y cuando detecta el error en otra persona, se queda como grabado, y es menos probable que volvamos a cometer ese mismo error que hemos detectado en el otro (s. 65).

		Número de respuestas	%
<b>Percepción</b>	De acuerdo	98	83,7
	En desacuerdo	11	9,4
	No sabe/No contesta	8	6,8
<b>Ventajas</b>	<i>Desarrollo personal y profesional como futuro docente:</i>		
	Aprender a evaluar y a autoevaluarse	18	10,6
	Aprender a hacer y a aceptar críticas de forma constructiva	35	20,7
	Realizar una actividad propia de su futura labor docente	35	20,7
	Promover la cohesión del grupo	3	1,7
	<i>Gestión en el aula:</i>		
	Prestar mayor atención a las presentaciones	15	8,8
	Motivar al alumno a superarse	23	13,6
	<i>Ayudar al profesor:</i>		
	Nuevos puntos de vista	28	16,5
	Retroalimentación inmediata	2	1,1
	Mejor comprensión de los criterios de evaluación	5	2,9
	Otros	5	2,9
<b>Desventajas</b>	Ninguna	18	15,3
	Mal ambiente en el aula	40	34,1
	Subjetividad de los alumnos	30	25,6
	Número límite de los comentarios de los alumnos	11	9,4
	Otros	16	13,6
	No contesta	2	1,7
<b>Cambios propuestos</b>	Ningún cambio	57	48,7
	Alumno pone un porcentaje de la nota	32	27,3
	Sin límites en el número de comentarios de los alumnos	11	9,4
	Evaluar a los grupos del otro turno	6	5,1
	Cambiar el modo o el momento de la evaluación	6	5,1
	Otros	5	4,2
<b>¿Deberían los alumnos decidir toda la nota?</b>	De acuerdo	11	9,4
	En desacuerdo	104	88,8
	No sabe/No contesta	2	1,7

Tabla 1. Resultados de las respuestas de los alumnos

— Aprender a hacer y a aceptar críticas de forma constructiva:

Creo que este tipo de actividades nos ayuda a desarrollar nuestra capacidad crítica y aplicar nuestros conocimientos con nosotros mismos en el futuro. Además, nos ayuda a tomarnos las críticas de forma constructiva (s. 34).

Nadie es más que nadie y por lo tanto las críticas y la evaluación se toman de otra manera (s. 51).

Este sistema también nos ayuda a ser críticos y honestos con los otros y con nosotros mismos (s. 6).

— Realizar una actividad propia de su futura labor docente:

La principal ventaja que este sistema presenta es el hecho de que los alumnos aprenden a evaluar de una forma crítica el trabajo y puesta en escena de otras personas, algo que tarde o temprano estos alumnos harán con sus futuros alumnos (s. 8).

Considero que este método de evaluación es más ventajoso para la persona que puntúa que para la persona que es evaluada, ya que tiene que desarrollar un sentido crítico y aprender a ser objetivo (s.68).

— Promover la cohesión del grupo y el sentimiento de esfuerzo común, otra de las competencias que se deben potenciar en los futuros docentes:

El alumnado se implica más en el grupo, teniendo que depender cada uno de la visión/percepción de los demás (s. 36).

### **Gestión en el aula**

— Garantizar una mayor atención por parte del alumnado a las presentaciones y fomentar su implicación en el aula:

Una de las ventajas de este sistema es que, de alguna manera, obliga a los demás compañeros a prestar atención. Además, ayuda al/a la profesor/a a contrastar sus anotaciones con las de sus alumnos (s. 13).

Por un lado me gustó evaluarles porque así pude ser un poco crítica y estar atenta, no solo a divertirme con las actividades, sino a ser objetiva y fijarme en la metodología (s. 12).

El aplicar este método de evaluación en el aula hace que los alumnos estén más atentos, les ayuda a poner en prácticas conocimientos que han adquirido a lo largo de su proceso educativo, así como al desarrollo de otros aspectos como: analizar exposiciones críticamente, argumentar opiniones...(s. 54).

— Motivar al alumno a superarse:

Me pareció una buena forma de motivar a los alumnos, diciendo cosas positivas y una buena forma de ayudar a mejorar (s. 20).

## Ayudar al profesor

—Ayudar al profesor a dar una evaluación más completa aportando puntos de vista novedosos:

La ventaja que veo es que obtienes muchos puntos de vista diferentes y no solo el del profesor y el alumno. Creo que mientras más opiniones mejor y más completa será la evaluación (s. 2).

La ventaja es que el profesor tiene que tener en cuenta la opinión de los demás estudiantes, lo que a su vez permite una evaluación más acertada (s. 16).

El profesor puede tener varias opiniones más y los alumnos pueden servirle de gran ayuda en el sentido de que quizás vean algo que al profesor se le ha escapado (s. 21).

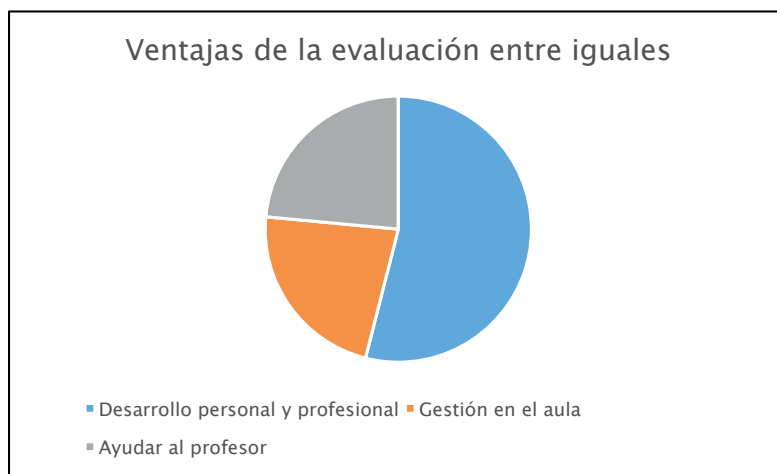
El profesor puede darse cuenta de fallos de los que él/ella no se había percatado (s. 28).

— Poder dar una retroalimentación de las distintas presentaciones en un corto espacio de tiempo para que el alumno conozca los principales puntos que debe mejorar antes de la siguiente presentación.

— Promover una mejor comprensión de los criterios de evaluación por parte del alumnado:

Me pareció una forma interesante de aprender a evaluar a otras personas de forma crítica y objetiva (s. 8).

Objetividad e imparcialidad (s. 38 y s. 39).



**Gráfico 1.** Ventajas de la evaluación entre iguales

En cuanto a los aspectos más criticados, los alumnos señalan principalmente dos que coinciden con los resultados obtenidos en la literatura sobre el tema (Sluijsmans, Brand-Gruwel y Merriënboer, 2002; Kiliç, 2016). En primer lugar, 34,1% de estudiantes reconocen que se sienten incómodos y que, si hay mal ambiente en el aula, este sistema de evaluación puede no ser beneficioso. También, parte del alumnado (25,6%) admite que les resulta difícil ser objetivos en determinadas ocasiones:

Lo que no me gusta es que a veces puede inquirir si te agrada o no una persona a la hora de evaluarla porque ya nos conocemos previamente. Lo malo es que la evaluación puede llegar a ser más subjetiva que objetiva (s. 2).

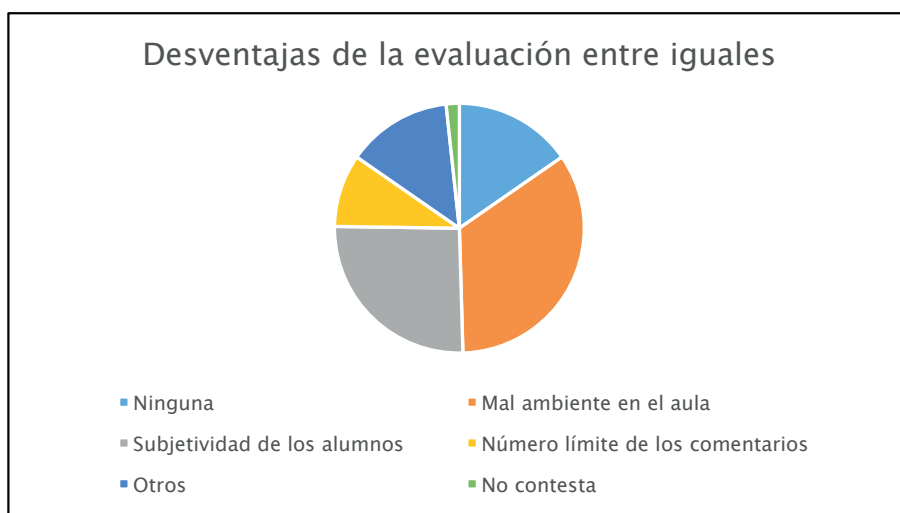
No me gusta tener que decir los aspectos negativos en alto, para toda la clase. No es porque no lo piense de verdad, sino porque han hecho un esfuerzo y que un compañero te critique (aunque la crítica sea bien merecida) nada más terminar, puede resultar un poco incómodo. Por eso prefiero dejarlo escrito y que lo lean si quieren (s. 21).

Creo que al evaluar a compañeros, me cuesta ser objetiva, y quizás si fueran mis alumnos, no los evaluaría de la misma manera (s. 27).

Cabe cierta subjetividad por parte de los compañeros tanto en beneficio como en perjuicio del alumno evaluado (s. 64).

Como ya vimos en algunos artículos sobre el tema en la sección anterior (Sluijsmans, Brand-Gruwel y Merriënboer, 2002; Kiliç, 2016), los alumnos temen no tener suficientes criterios para poder evaluar a sus compañeros:

Evaluar a mis compañeros me gustó aunque no me sentía con los suficientes “conocimientos” o “criterios” como para criticar o evaluar su trabajo, pero si es solo como una idea general (que mi opinión no afecte drásticamente en su nota) si me parece genial (s. 3).



**Gráfico 2.** Desventajas de la evaluación entre iguales

Una cuestión controvertida para algunos alumnos fue el formato de evaluación, es decir, el tener que señalar tres aspectos positivos y uno negativo. Un 9,4% de los alumnos opina que no les gusta esta limitación, bien porque querían apuntar más de un aspecto negativo o porque no querían tener un límite en el número de aportaciones, ya sean positivas o negativas. Por otra parte, 5% de los alumnos se queja de lo difícil que es encontrar algo que evaluar negativamente

en las presentaciones. Sin embargo, la mayoría agradece que se pidan más rasgos positivos que negativos en las exposiciones de sus compañeros para evitar desanimar a unos alumnos que realizan su primera unidad didáctica.

En cuanto a la pregunta de si los alumnos deberían poner la nota final de sus compañeros en su totalidad, 88,8% de la clase discrepan de esa idea, mientras que 9,4% simpatizan con esta posibilidad. Seis alumnos proponen que la nota sea a 50% entre la nota del profesor y del alumnado; otros dos prefieren que el docente tenga más responsabilidad en esa calificación final, con 70 o 80% de la nota. En general, los alumnos esperan que sus comentarios sean tenidos en cuenta, pero que la calificación final sea una decisión del profesor tras leer los comentarios de todos los alumnos.

Varias respuestas al cuestionario proponen cambios en la inmediatez y en la forma en que se hace esta evaluación. Una estudiante reclama un mayor tiempo de reflexión tras cada exposición, “porque esto provoca que las valoraciones sean similares y poco pensadas” (s. 15). Otra estudiante (s. 13) propone usar el campus virtual de la asignatura para evaluar a sus compañeros en vez de en papel; dos alumnos prefieren evaluar al grupo del turno contrario porque aseguran que de este modo los alumnos serán más objetivos y se evitan las situaciones incómodas (s. 2, s. 26).

En líneas generales, los alumnos valoran la experiencia de forma positiva y consideran como beneficio principal de ella la mejora de las competencias relacionadas con su desarrollo personal y profesional (53,7%). El alumnado señala como ventajas primordiales el aprender a hacer y aceptar críticas de forma constructiva (20,7%) y el hecho de que están realizando una actividad que es propia de su futura labor como docentes (20,7%). Además, consideran que con esta actividad contribuyen a la gestión de la asignatura, pues evaluar a sus compañeros los obliga a prestar mayor atención a las presentaciones (8,8%) y los motiva a superarse y mejorar (13,6%). Por último, algunos comentaron que con esta tarea cooperan con el profesor y le ayudan tanto a valorar aspectos que pudo no haber prestado atención durante la presentación como a enriquecer la evaluación final con nuevos puntos de vista (16,5%).

Las desventajas del sistema son, principalmente, según el alumnado, el mal ambiente que se pueda crear en el aula (34,1%), ya que a muchos les resulta difícil hacer comentarios negativos de sus compañeros, y el temor a que la subjetividad afecte a la hora de valorar el trabajo de los otros (25,6%). Este último comentario está relacionado con lo que, por otra parte, los alumnos consideraban como una de las principales ventajas, aprender a hacer y recibir críticas de forma constructiva.

Ante la posibilidad de sugerir cambios, 48,7% del alumnado prefiere dejar la actividad tal cual está, mientras que 27,3% defienden una mayor participación del alumnado en la nota final y proponen diversos porcentajes de implicación. En general, señalan que sea el profesor, que conoce la materia y los niveles de excelencia, el responsable final de la calificación. A pesar de ello, casi un tercio del grupo aboga por una mayor implicación del alumnado en la nota final, con un porcentaje determinado y concreto de esta a cargo de los alumnos.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con el proceso de convergencia europea y el cambio que viene desarrollándose en la enseñanza en las universidades, se promueve un sistema educativo más centrado en el alumno, en el cual, en vez de enseñar contenidos, se promueve enseñar a aprender. Según Benito y Cruz (2005, p. 15), “la adquisición efectiva de las numerosas competencias que definen cada titulación, requiere que el alumno aprenda haciendo”. Aprender haciendo implica no solo cambiar los objetivos, los contenidos y las competencias, sino también el sistema de evaluación de las distintas materias con el objetivo de favorecer el aprendizaje autónomo, la iniciativa y el manejo de las fuentes, preparar al alumnado para su futuro profesional y evitar evaluarlo sobre contenidos del pasado.

A pesar del tamaño de la muestra ( $n = 117$ ), los datos obtenidos permiten arrojar alguna luz sobre la percepción de los alumnos sobre el uso de la evaluación entre iguales como herramienta para la formación. En líneas generales, los resultados de esta experiencia coinciden con los trabajos anteriores llevados a cabo en asignaturas relacionadas con la formación del profesorado (Sluijsmans, Brand-Gruwel y Merriënboer, 2002; Kiliç, 2016). La mayoría del alumnado está a favor del uso de la evaluación entre iguales para valorar los trabajos grupales y son conscientes de las ventajas que esta práctica supone en términos de futura preparación profesional y para la adquisición de habilidades de pensamiento de orden superior, como analizar y evaluar.

Aunque nunca antes habían tenido esta oportunidad, los alumnos reconocen la utilidad de estas alternativas a los instrumentos y a los sistemas de evaluación clásicos siempre que esta evaluación entre iguales tenga carácter formativo y no sumativo. Las razones que alegan para evitar calificar los trabajos de los otros compañeros son ante todo la falta de conocimientos sobre la materia y su escasa experiencia en esta tarea. A nivel afectivo y personal, los alumnos temen la escasa objetividad de sus compañeros o la eventualidad de que se cree un ambiente incómodo en el aula. Es labor del docente explicar la importancia de esta actividad y asignarle el valor que se merece, controlar que los comentarios sean constructivos y estar atento al ambiente en el aula durante la clase de Metodología. A nivel práctico, esta tarea obliga al alumno a tener un papel más activo y eficiente durante las exposiciones de los demás grupos, ya que debe prestar más atención para poder valorar los trabajos.

En las discusiones en grupo apareció una variable muy interesante y que necesita de un mayor estudio: los alumnos que han obtenido buenas calificaciones en cursos anteriores se mostraron más receptivos con este sistema que sus compañeros, pues reconocían que les gustaba saber los fallos que habían tenido. Esto sugiere que los buenos estudiantes tienen más estrategias para autoevaluarse, son más conscientes tanto de sus fortalezas como de sus debilidades e interiorizan mejor los criterios de evaluación. Parece necesario, por tanto, que entre los objetivos del profesor esté favorecer esta concienciación crítica del propio avance por parte del estudiante. Los alumnos perciben el desarrollo profesional como futuros docentes y el avance personal como los beneficios principales de esta práctica, ya que, al evaluar a los otros, admiten que reflexionan sobre su propia actuación y desarrollan sus capacidades críticas.

Por otra parte, el profesor se beneficia, a su vez, con esta experiencia. Al compartir los objetivos del ejercicio, así como los criterios de evaluación de este, el docente establece la excelencia y aclara la puesta en práctica de esos criterios al tiempo que califica con mayor transparencia y

evita, así, problemas cuando la calificación final no coincide con las expectativas de los alumnos. También, el docente se sirve de la posibilidad de contrastar la información obtenida de muchos evaluadores, comprueba que se están valorando los aspectos valiosos de la presentación frente a criterios más superfluos y, además, puede constatar en las hojas de comentarios el desarrollo de las competencias específicas, metacognitivas y las disposiciones afectivas relacionadas con la materia de cada alumno en particular.

Incorporar estos modos alternativos de evaluación en la docencia universitaria favorece los cambios promovidos dentro del EEES. Si bien es cierto que hay materias como la formación docente que se prestan más a este tipo de experiencia, pues aprender a evaluar es parte fundamental de los objetivos, saber autoevaluarse debe ser una parte básica de la formación del alumno en cualquier asignatura. Por otra parte, si el factor edad a priori puede parecer un elemento a tener en cuenta, pensando que una mayor madurez influye positivamente en la calidad de la autoevaluación y de la evaluación de los otros, varios estudios (Nicol, 2009; Cole y Spence, 2012; Mostert y Snowball, 2013) señalan la conveniencia de implementar este tipo de evaluación en los primeros cursos de la carrera. No es este el caso, pues se trata de una asignatura de cuarto curso. Sin embargo, la incorporación de la evaluación entre iguales desde los primeros niveles favorece el aprendizaje autorregulado y el desarrollo de competencias metacognitivas y afectivas fundamentales para nuestros alumnos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benito, A. y Cruz, A. (Eds.) (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Berg, I. van den, Admiraal, W. y Pilot, A. (2006). Design principles and outcomes of peer assessment in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), pp. 341-356. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075070600680836>
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment. En M. Birenbaum y F. Dochy (Eds.). *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (pp. 3-29). Boston: Kluwer. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-94-011-0657-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-011-0657-3_1)
- Boud, D., Lawson, R., Thompson y Darrall G. (2015). The calibration of student judgement through self-assessment: Disruptive effects of assessment patterns. *Higher Education Research y Development*, 34(1), pp. 45-59. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934328>
- Brown, S. (2015). Perspectivas internacionales sobre la práctica de la evaluación en la Educación Superior. *Relieve*, 21(1), pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.6403>
- Cole, J. S. y Spence, S. W. T. (2012). Using continuous assessment to promote student engagement in a large class. *European Journal of Engineering Education*, 37(5), pp. 508-525. DOI: <https://doi.org/10.1080/03043797.2012.719002>
- Crisp, G. (2007). *The e-Assessment Handbook*. Nueva York: Continuum.
- Dochy, F., Segers, M. y Sluijsmans, D. M. A. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), pp. 331-350. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079912331379935>

- Drew, S., Phelan, L., Lindsay, K., Carbone, A., Ross, B., Wood, K. Stoney, S. y Cottman, C. (2017) Formative observation of teaching: focusing peer assistance on teachers' developmental goals. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), pp. 914-929. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1209733>
- Falchikov, N. (1995). Peer feedback marking: Developing peer assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32(2), pp. 175-187. DOI: <https://doi.org/10.1080/1355800950320212>
- Falchikov, N. y Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Education Research*, 70(3), pp. 287-322. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543070003287>
- García-Valcárcel, A. (1999). El proceso de enseñanza en las aulas universitarias. Una aproximación cualitativa. *Currículum*, 6, pp. 155-174. Disponible en: <http://www.quadernsdigitals.net> [Consulta: 6-6-2017].
- Gielen, S., Dochy, F., Onghena, P., Struyven, K. y Smeets, S. (2011). Goals of peer assessment and their associated quality concepts. *Studies in Higher Education*, 36(6), pp. 719-735. DOI: <http://doi.org/10.1080/03075071003759037>
- Gijbels, D., Wattering, G. van de y Dochy, F. (2005). Integrating assessment tasks in a problem based learning environment. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 30(1), pp. 73-86. DOI: <https://doi.org/10.1080/0260293042003243913>
- Ibarra Sáiz, M. S., Rodríguez Gómez, G. y Gómez Ruiz, M. A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para la práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, pp. 206-231. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-092>
- Jones, I. y Alcock, L. (2014). Peer assessment without assessment criteria. *Studies in Higher Education* 39(10), pp. 1774-1787. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.821974>
- Kiliç, D. (2016). An examination of using self-, peer-, and teacher-assessment in higher education: A case study in teacher education. *Higher Education Studies*, 6(1), pp. 136-144. DOI: <https://doi.org/10.5539/hes.v6n1p>
- Lukas Mujika, J. F., Santiago Etxeberria, K., Lizasoain Hernández, L. y Etxeberria Murgiondo, J. (2016). Percepciones del alumnado universitario sobre la evaluación. *Bordón*, 69(1), pp. 103-122. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.43843>
- Mostert, M. y Snowball, J. D. (2013). Where angels fear to tread: Online peer-assessment in a large first-year class. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 38(6), pp. 674-686. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.683770>
- Nicol, D. (2009). Assessment for learner self-regulation: Enhancing achievement in the first year using learning technologies. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, vol. 34, núm. 3, pp. 335-352. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602930802255139>
- Pérez de Albéniz Iturriaga, A., Escolano Pérez, E., Pascual Sufirate, M. T., Lucas Molina, B., y Sastre i Riba, S. (2015). Metacognición en un proceso de aprendizaje autónomo y cooperativo en el aula universitaria. *Contextos Educativos, Revista de Educación*, 18, pp. 95-108. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es> [Consulta: 6-6-2017].
- Reja, U., Manfreda, K. L., Hlebec, V. y Vehovar, V. (2003). Open-ended vs. Close-ended Questions in Web Questionnaires. En A. Ferligoj y A. Mrvar (Eds.). *Developments in Applied Statistics* (pp. 159-177). Ljubljana: FDV.



- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2009). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez Pérez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- Schelfhout, W., Dochy, F. y Janssens, S. (2004). The use of self, peer and teacher assessment as a feedback system in a learning environment aimed at fostering skills of cooperation in an entrepreneurial context. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 29(2), pp. 177-201. DOI: <https://doi.org/10.1080/0260293042000188465>
- Scrivener, J. (1994). *Learning teaching*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.
- Simpson, G. y Clifton, J. (2016). Assessing postgraduate student perceptions and measures of learning in a peer review feedback process. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 41(4), pp. 501-514. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1026874>
- Sluijsmans, D., Brand-Gruwel, S. y Merriënboer, J. J. G. van. (2002). Peer assessment training in teacher education: Effects on performance and perceptions. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 27(5), pp. 443-454. DOI: <https://doi.org/10.1080/0260293022000009311>
- Sluijsmans, D., Dochy, F. y Moerkerke, G. (1999). Creating a learning environment by using self-, peer- and co-assessment. *Learning Environments Research*, 1(3), pp. 293-319. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1009932704458>
- Tai, J. y Adachi, C. (2017). Peer assessment and professional behaviours: what should we be assessing, how, and why? *Medical Education*, 51: pp. 342–350. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.13254>
- Thomas, G., Martin, D. y Pleasants, K. (2011). Using self- and peer- assessment to enhance students' future-learning in higher education. *Journal of University Teaching y Learning Practice*, 8(1), pp. 1-17. Disponible en: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1112&context=jutlp>
- Topping, K. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48(1), pp. 20-27. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405840802577569>
- Topping, K. J., Smith, E. F., Swanson, I. y Elliot, A. (2000). Formative peer assessment of academic writing between postgraduate students. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 25(2), pp. 149-169. DOI: <https://doi.org/10.1080/713611428>
- Tran, V. T., Porcher, R., Falissard, B. y Ravaud, P. (2016). Point of data saturation was assessed using resampling methods in a survey with open-ended questions. *Journal of Clinical Epidemiology* 80, pp. 88-96. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2016.07.014>