



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

**Análisis del aprendizaje logrado por alumnos de preparatoria al dar y recibir la
evaluación mediante la retroalimentación por pares**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestra en Educación con Acentuación en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje

Presenta:

Anne Marie Kane Maunsell de García

Asesor tutor:

María Robertha Leal Isida

Asesor titular:

Jaime Ricardo Valenzuela González

México D.F., México

Abril de 2010

Dedicatoria

A Carlos, mi marido, por su gran apoyo y su ayuda para “pulir” mi español.

A mis hijos Corinne, Natalia y Carlos por su amor, apoyo y paciencia al aguantar el tiempo que no les ponía atención mientras realizaba este proyecto.

A Maryline por ser mi mentor en esta gran profesión

Reconocimientos

A la Mtra. Robertha Leal Isida por ser mi guía en este viaje de descubrimiento

Al Dr. Ricardo Valenzuela González al inspirarme con su pasión por la docencia y permitirme ser parte de su proyecto

Al ITESM por la beca con la que me apoyaron para realizar mis estudios de Maestría

Al Colegio Nuevo Continente por permitirme hacer el trabajo de campo con sus estudiantes

A mis queridos alumnos del grupo 501 por su entusiasmo al participar en este proyecto

Análisis del aprendizaje logrado por alumnos de preparatoria al dar y recibir la evaluación mediante la retroalimentación por pares

Resumen

La evaluación formativa es uno de los tres tipos de evaluación y forma una parte importante del proceso enseñanza- aprendizaje. En esta investigación se analizó el rol de la evaluación formativa a través de la técnica denominada retroalimentación por pares. En varios estudios se relaciona la evaluación basada en retroalimentación por pares con una mejoría en el aprendizaje y algunos la relacionan con el aprendizaje logrado en la redacción de la lengua materna. Sin embargo, son pocos los estudios que vinculan la evaluación mediante la retroalimentación por pares con una mejoría en una lengua extranjera y su impacto en la redacción en ese idioma; es por ello el interés de investigar a mayor profundidad el fenómeno. Los resultados de este proyecto indican que, a raíz de participar en la evaluación por pares y proporcionar retroalimentación a partir de sus resultados, se experimenta una repercusión positiva en el proceso de aprendizaje del alumno, tanto en su rendimiento académico como en sus procesos metacognitivos. Se espera que esta investigación sirva para constatar la manera en que se puede mejorar el rendimiento académico mediante la evaluación por pares.

Índice

Capítulo 1. Introducción.....	1
Capítulo 2. Revisión de la literatura.....	5
Evaluación del aprendizaje.....	5
Propósitos de la evaluación.....	8
Momentos de la evaluación.....	11
De la evaluación tradicional a la evaluación innovadora.....	14
Evaluación por pares.....	18
Retroalimentación de la evaluación.....	23
Metacognición y autorregulación.....	25
Autoeficacia.....	27
Proceso de la redacción.....	29
Evaluación por pares y su impacto en la redacción.....	33
Capítulo 3. Planteamiento del problema.....	35
Marco contextual.....	35
Definición del problema.....	36
Preguntas de investigación.....	37
Objetivo general.....	38
Objetivos específicos.....	38
Justificación.....	38
Beneficios esperados.....	39
Delimitación y limitaciones de la investigación.....	39
Capítulo 4 Metodología.....	41

Diseño de la investigación.....	41
Técnicas de investigación.....	46
Cuestionario.....	47
Observación.....	47
Entrevista.....	48
Contexto sociodemográfico.....	52
Institución: Colegio Nuevo Continente.....	52
Estudiantes y maestros.....	53
Materia: Lengua inglesa.....	53
Muestra.....	54
Ética de la investigación.....	57
Procedimiento de la investigación.....	57
Análisis de datos.....	58
 Capítulo 5 Resultados.....	 61
Resultados del cuestionario.....	61
Estudio piloto.....	62
Codificación de las entrevistas.....	62
Impacto en el proceso de aprendizaje.....	63
Actitud del alumno hacia la evaluación.....	64
Uso de la herramienta de evaluación por pares.....	71
Efecto de la retroalimentación por pares.....	75
Impacto en la autoeficacia de los alumnos.....	79
Proceso metacognitivo.....	81
 Capítulo 6 Discusión y conclusiones.....	 82
Discusión de los resultados.....	82

Evaluación del aprendizaje.....	83
Evaluación por pares.....	84
Metacognición y autoeficacia.....	85
Retroalimentación de la evaluación y el análisis de los errores.....	86
Evaluación por pares y la redacción.....	89
Alcances y limitaciones del proyecto.....	92
Confiabilidad.....	92
Validez.....	93
Impacto de la evaluación por pares en el proceso de aprendizaje del alumno...	95
Recomendaciones.....	96
Conclusiones.....	98
Referencias.....	100
Apéndice 1. Cuestionario previo.....	104
Apéndice 2. Registro de las observaciones.....	109
Apéndice 3. Esquema de la entrevista.....	112
Apéndice 4. Codificación de las entrevistas.....	114
Apéndice 5. Carta consentimiento de la Institución.....	134
Apéndice 6. Carta consentimiento de los alumnos.....	135
Currículum vitae.....	143

Índice de Figuras

Figura 1. Esquema integrador de los procesos estratégicos, metacognitivos, autorreguladores y reflexivos.....	30
Figura 2. Mapa conceptual sobre los subprocesos de la composición escrita.....	32
Figura 3. ¿Sientes que tu inglés escrito mejoró por haber participado en la evaluación por pares?.....	66
Figura 4. ¿Te gustó participar en la evaluación por pares?.....	68
Figura 5. ¿Te gustaría seguir participando en la evaluación por pares en la clase de redacción en inglés?.....	70
Figura 6. ¿Tuviste problemas para evaluar el trabajo de tu compañero(a)?.....	72
Figura 7. ¿Se te dificultó proporcionar a tu compañero la retroalimentación de la evaluación?.....	74
Figura 8. ¿Sientes que mejoró tu propio aprendizaje al proporcionar la retroalimentación a tu compañero(a)?.....	76
Figura 9. ¿Crees que la retroalimentación que recibiste de tu compañero(a) tuvo impacto en tu aprendizaje?.....	78
Figura 10. ¿Te sientes más capaz de evaluar tu propio trabajo escrito en inglés, después de haber participado en la evaluación por pares?.....	80

Capítulo 1

Introducción

La evaluación representa una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje y puede, debidamente utilizada, resultar una herramienta valiosa para que el docente motive al alumno y promueva un aprendizaje significativo.

La evaluación suele provocar en el alumno emociones negativas, como ansiedad o temor, al momento de presentar un examen, lo que da como resultado que los alumnos se enfoquen más en las calificaciones que en el aprendizaje en sí. Se ha demostrado que un examen tiende a promover el aprendizaje memorístico y no actitudes o procesos complejos como la creatividad, el razonamiento sofisticado, el pensamiento crítico, o la toma de decisiones.

Por estos motivos, se considera crucial complementar al examen escrito con otros métodos de evaluación y, con esto en mente, se han explorado estrategias de evaluación alternativas como el uso de portafolios, la observación, las pruebas de desempeño y la resolución de problemas, que además ofrecen al alumno la oportunidad de utilizar sus conocimientos en contextos reales.

Hoy día la sociedad no es la misma que hace algunos años; los alumnos también han cambiado y eso implica que el docente tiene que cambiar las estrategias que utiliza en el aula, tanto de enseñanza como de evaluación. La educación destaca la importancia del trabajo colaborativo como preparación para el ámbito profesional donde se representa una competencia fundamental; al implementar la coevaluación o la evaluación por pares, se

involucra a los alumnos activamente en el proceso de evaluación, y se les ayuda a desarrollar este sentido de competencia.

Sin embargo, aunque existen muchos estudios acerca de la evaluación formativa y su impacto en el proceso de aprendizaje, son pocos los que tratan el impacto de la evaluación por pares, sobre todo desde la perspectiva del alumno.

En este proyecto se presentan los resultados de una investigación sobre el impacto de la evaluación por pares en el aprendizaje desde la perspectiva de un grupo de alumnos de nivel preparatoria. Se observó la colaboración en el proceso de evaluación por pares y la formulación de la retroalimentación; se analizó el efecto de esta retroalimentación en el desempeño de los alumnos en la clase de redacción en inglés, y en sus procesos metacognitivos.

Este documento está compuesto por seis capítulos que describen el proceso de la investigación y presentan los resultados obtenidos, incluyendo este primer capítulo que explica la estructura del trabajo.

El segundo capítulo expone la revisión de la literatura que sustenta a la investigación. Se define lo que es la evaluación y se exponen sus finalidades teóricas; en él se abordan cuestiones que ayudan a entender los aspectos de la evaluación formativa tradicional y los compara con las prácticas más innovadoras como la evaluación por pares. Continúa con una descripción de las investigaciones recientes que abordan esta temática, enfocándose en la evaluación por pares y la retroalimentación que surge de ella. El propósito es analizar si al realizar la evaluación por pares y al recibir y dar retroalimentación, los alumnos mejoran su desempeño en la redacción del idioma inglés y si perciben esta mejoría. La línea de

investigación también considera que la mejora en el desempeño de los alumnos que emplean esta forma de evaluación surge de la motivación, de sus procesos metacognitivos y de su autoeficacia.

En el capítulo tres se presenta el planteamiento del problema que dio forma al trabajo de investigación. Incluye la descripción del contexto donde se llevó a cabo el trabajo de campo, un colegio particular localizado en el Distrito Federal, así, se detallan sus características generales, considerando también lo que se espera del alumnado y los docentes. Además se define el problema que enfrenta esta investigación, se formulan las preguntas que respondieron en el trabajo de campo, sus objetivos, tanto general como específico, la justificación, que sustenta la importancia del proyecto, así como los beneficios esperados para la institución y para el campo educativo. Se describe también el contexto de tiempo-espacio en el que se realizó el trabajo.

El cuarto capítulo aborda la metodología del trabajo y en él se explica su diseño cualitativo. Se definen las técnicas de investigación utilizadas; el cuestionario, la entrevista y las observaciones del docente que sirven para triangular la información.

También se describe a detalle la institución donde se realizó el proyecto, el contexto sociodemográfico, sus características generales, una descripción de los maestros y alumnos y de la materia que se trabajó. Se explica cómo se seleccionó la muestra no probabilística, se describe los instrumentos empleados para recolectar los datos, se explica la ética de la investigación, y el procedimiento que se siguió. Finalmente se abordan las estrategias que se utilizaron para analizar los datos cualitativos recopilados.

En el capítulo cinco se presenta el reporte de los resultados y su análisis. Se expone la información revelada por los cuestionarios que se aplicaron antes de iniciar la actividad de evaluación por pares, y se aclaran los problemas que se identificaron en el estudio piloto. En seguida se procede a la codificación de las entrevistas y a responder a las preguntas de la investigación. Los datos arrojados por las entrevistas se encuentran en forma abreviada en las Figuras que se presentan a lo largo del capítulo.

La discusión de los resultados y su análisis a la luz de la literatura del marco teórico se encuentran en el capítulo seis. Se definen los alcances del proyecto, su confiabilidad y validez. Se incluyen las limitaciones que se enfrentaron al realizar este trabajo y algunas recomendaciones para las personas interesadas en abordar el tema de evaluación por pares y el rol de la retroalimentación. Al final, se expone la conclusión formal del proyecto.

Este proyecto representa el trabajo de un año dedicado a la investigación y representa la culminación del programa de la maestría en Educación de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey. Se espera que la información aquí concentrada, analizada e interpretada sirva para motivar a aquellos maestros interesados en mejorar su práctica docente, y para investigadores que desean indagar más profundamente el tema y que buscan estrategias para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Capítulo 2

Revisión de la literatura

En los últimos años se han identificado grandes cambios en el enfoque y la práctica del proceso de evaluación. La presente revisión de la literatura incluye aspectos que van desde su definición y sus propósitos hasta los momentos en los que se aplica; compara aspectos de la evaluación formativa tradicional con las prácticas más innovadoras como la evaluación por pares. Las investigaciones recientes, así como la presente investigación, centran el motivo de su estudio en la evaluación por pares y la retroalimentación que surge de ella. El propósito es analizar si al realizar dicha evaluación por pares y al recibir y dar la retroalimentación, los alumnos mejoran su desempeño en redacción y si perciben esta mejoría. La línea de investigación también considera que la mejora del desempeño de los alumnos que emplean esta forma de evaluación surge de la motivación, sus procesos metacognitivos y su autoeficacia.

Evaluación del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje es uno de los elementos fundamentales del proceso enseñanza-aprendizaje. El proceso de evaluación forma parte integral del desarrollo curricular; por un lado, es una asignación cuantitativa del aprendizaje y por otro, un juicio de valor complejo.

Delgado (2005) comenta que “la evaluación constituye una de las tareas más relevantes en el ejercicio docente y, por tal razón, la gran mayoría de los profesores, en todos los niveles educativos dedican buena parte de su tiempo a esta actividad” y considera que la evaluación es “uno de los principales detonadores del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 160).

De la Torre (2002) considera la evaluación del rendimiento escolar como

Un proceso complejo en que inciden una serie de componentes personales de quién evalúa (ideológicos, cognitivos, actitudinales, intencionales, profesionales y estratégicos) que conforman un determinado estilo evaluador; condicionantes referidos a la experiencia y las expectativas del docente, a los contenidos curriculares, a las características del grupo y de los sujetos, a la cultura del centro etc. (p.262)

Existen distintos modelos que el docente puede emplear. Cada maestro tiene su visión de cómo se realiza la evaluación, qué se evalúa, en qué momento y con qué instrumentos.

Los métodos e instrumentos que selecciona deben atender a las necesidades de sus alumnos, del currículum y de la sociedad.

Dentro de estos métodos de evaluación se encuentran los formales e informales.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) resaltan que

La evaluación formal consiste en las actividades y procedimientos que exigen una planificación y elaboración sofisticada y previa, y que se aplican en momentos o contextos en los cuales el profesor determina el inicio y fin, así como las reglas sobre cómo habrán de conducirse los participantes (exigen mayor control y estandarización). (p. 431)

Se asocian con las pruebas, los exámenes y reportes que normalmente forman parte de la evaluación sumativa, con el fin de aportar una calificación. Sin embargo, se

recomienda acompañarla con una retroalimentación cualitativa que explique la calificación numérica.

Los mismos autores definen la evaluación informal como “actividades o procedimientos que utiliza el profesor y que suelen confundirse (...) con acciones didácticas” (p. 431). Esta tiene un carácter cualitativo y se lleva a cabo durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente observa a los alumnos en el aula, les hace preguntas para estimular y verificar su comprensión, para poder proporcionarles retroalimentación que mejore su desempeño. A la vez, el docente tiene retroalimentación invaluable acerca de sus estrategias de enseñanza y el éxito que tienen para lograr la asimilación de los contenidos curriculares.

El tema de la evaluación ha sido desarrollada por autores tales como Tyler, Taba, Stufflebeam y Shinkfield (citados en Casarini, 1999) y Stenhouse (1984) y durante el correr de los años “ha sufrido profundas modificaciones tanto en lo que se refiere a su función como a los procedimientos con los que se realiza” (Casarini, 1999, p. 183). En los últimos años en México, la evaluación educativa ha llegado a ser considerado como un mecanismo indispensable para enfrentar la crisis en la educación (Díaz-Barriga, A. *et al.* 1995).

Es un hecho que los cambios en la educación, que acompañaron el constructivismo con el enfoque en los procesos de aprendizaje, en aprender a aprender, en lugar de un énfasis en los contenidos conceptuales o hechos y conceptos, implican un cambio en las prácticas de evaluación. Aún cuando todavía existen quienes consideran que la evaluación es simplemente aplicar un examen y otorgar una calificación que muestra si el alumno aprendió o no (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

El concepto tradicional de la evaluación con pruebas estandarizadas y de rendimiento, que hace énfasis en el conocimiento memorístico y en los productos observables del aprendizaje, ha sido substituido por un interés en el conjunto de productos y procesos de aprendizaje, que considera las habilidades y conocimientos integrados que se pueden evaluar utilizando una amplia gama de herramientas y no solamente una calificación numérica (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Stenhouse (1984) comenta que tanto las clases como la enseñanza del docente varían de un año a otro; los alumnos cambian y no se pueden evaluar de la misma manera ni esperar los mismos resultados. Lo que es cierto es que como resultado de la evolución de la pedagogía y la psicología educativa, tanto los contenidos curriculares, como las formas de evaluarlos tendrán que adaptarse e innovarse.

Propósitos de la evaluación

Para muchos alumnos, la evaluación es lo que les impulsa a trabajar motivados por la recompensa de una mejor calificación; ven al maestro como la persona que premia o castiga su desempeño. Esto da como resultado que a muchos les interese más la calificación obtenida que el contenido de los cursos; así el conocimiento pasa a un segundo plano.

Delgado (2005) considera que esta actitud de parte de los alumnos es el “producto de una mala práctica educativa y de una concepción sumamente limitada de las funciones de la evaluación” (p. 160). Comenta que la evaluación debe de ser “un instrumento que favorezca la formación de los estudiantes al permitir intervenir oportunamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje para corregir deficiencias o mejorar el nivel de desarrollo

de los alumnos” (p. 163). De esta manera el alumno puede saber qué áreas de sus conocimientos, habilidades y actitudes tiene que fortalecer.

Las nuevas estrategias de enseñanza requieren una nueva definición de lo que significa la evaluación. Como destaca Delgado (2005), “en tanto que la visión de la evaluación no se transforme, los verdaderos frutos del cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje no podrán apreciarse en su justa medida” (p. 161). Los mecanismos de la evaluación deben descubrir no lo que enseñó el profesor, sino lo que el alumno aprendió. Lo ideal sería que estos dos aspectos coincidieran, pero no siempre es el caso.

Según Marrufo (2007) “la evaluación ayuda a los educadores a establecer estándares, crear instrucciones, visualizar caminos, motivar, proveer diagnósticos, retroalimentar, evaluar y comunicar el progreso de los alumnos” (pp. 77-78). Destaca la importancia de conocer el significado de la evaluación dado que es el punto de partida para lograr los objetivos de cualquier curso.

López e Hinojosa (2001) comentan que como una parte integral del proceso de evaluación, el maestro conoce, aplica y fundamenta técnicas adecuadas para recoger y organizar información sobre el aprendizaje de los alumnos que le permite formular un juicio valorativo. Consideran la evaluación como un proceso científico que utiliza instrumentos cuantitativos y cualitativos y toma en cuenta registros, observaciones y trabajo de los alumnos.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) afirman que “evaluar desde la perspectiva constructivista, es dialogar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque es una parte integral de dicho proceso” (p. 351). Consideran que como docente es

importante analizar y compartir las experiencias del aula con colegas, directivos y padres de familia a fin de perfeccionar su práctica y buscar soluciones a los problemas que se presenten.

La evaluación tiene funciones pedagógicas y sociales. Según Coll y Onrubia (1999, citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2002) estas funciones “son inherentes a toda evaluación (y) en ocasiones se encuentran confundidas y no resulta tan fácil disociarlas” (p. 354).

La función pedagógica de la evaluación se relaciona directamente con el proceso enseñanza-aprendizaje y, como comenta Cummings (1990), tiene lugar cuando se evalúa a los alumnos para determinar sus conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes; el conjunto de lo que aprendieron en la escuela. Con la evaluación se obtiene información acerca del éxito de las estrategias de enseñanza y cómo estas repercuten en el aprendizaje del alumno, lo cual ayuda al maestro a tomar decisiones acerca de sus programas y estrategias educativas y a modificarlas en caso necesario.

Si una de las funciones principales de la educación es preparar al alumno para integrarse a la sociedad y competir en un mercado laboral cada día más exigente, entonces la evaluación tiene que comprobar si el alumno ha alcanzado los objetivos y si cumple con el perfil del egresado de una institución. Ésta es la función social de la evaluación, ya que permite al maestro emitir un juicio de valor ante los padres de familia y la sociedad, afirmando o negando que los alumnos han conseguido determinados logros académicos que posibilitan la acreditación o certificación al final del proceso instruccional (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Momentos de la evaluación

La evaluación se da en diferentes momentos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje e incluye en primer lugar a la evaluación diagnóstica, seguida por la evaluación formativa y finalmente la evaluación sumativa.

Se realiza la evaluación diagnóstica al iniciar una nueva etapa, ya sea un curso, una unidad o tema, para que el maestro conozca los conocimientos, expectativas, motivaciones y competencias cognitivas con las que los alumnos ingresan, identificando así áreas de oportunidad con la finalidad de adaptar el curso a las necesidades de sus alumnos (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Según Chadwick y Rivera (citados por López e Hinojosa, 2001), la evaluación diagnóstica informa tanto sobre los conocimientos del alumno y cómo puede enfrentar mejor la nueva secuencia de instrucción, como sobre las deficiencias en el logro de aprendizajes previos y sus causas.

La etapa más larga y tal vez la más importante es la evaluación formativa (también conocido como procesal) que se implementa a lo largo del proceso de aprendizaje y contribuye a su perfeccionamiento. La evaluación formativa se orienta a la evaluación de los objetivos de aprendizaje y permite saber si el alumno tiene problemas con algún aspecto del proceso; para llevarse a cabo se requiere retroalimentación continua (Chadwick y Rivera, citados en López e Hinojosa, 2001).

El término retroalimentación fue introducido por Tyler quien proporcionó medios prácticos para realizarla, consideraba que la retroalimentación permitía “la reformulación o

redefinición de los objetivos” (Tyler, 1949, citado por Casarini, 1999, p. 191). Más adelante se profundizará este tema.

La evaluación formativa tiene una función estrictamente pedagógica; sin ella sería sumamente difícil ajustar la ayuda que el docente proporciona a los alumnos. Exige una continua interacción entre el maestro y los estudiantes y desarrolla habilidades cognoscitivas y metacognitivas (Jané, 2004). Permite al maestro darse cuenta si el alumno ha asimilado tanto el contenido conceptual, como el procedimental en cada paso del proceso de aprendizaje y le brinda fundamentos para hacer los ajustes necesarios (Cummings, 1990).

Finalmente, se aplica la evaluación sumativa con una función predominantemente social que se lleva a cabo al fin de un ciclo de instrucción para proporcionar “juicios acerca de hasta qué punto las metas reflejan de una manera válida las necesidades valoradas” (Casarini, 1999, p. 198). Generalmente se trata de otorgar un número al grado en el que los alumnos han cumplido con los objetivos del curso, pero tiene muy poca utilidad para mejorar su formación. Sin embargo, la evaluación sumativa puede proporcionar información valiosa para sustentar las conclusiones acerca del éxito y eficacia global de la experiencia educativa.

La evaluación sumativa toma por lo regular la forma de un examen y fundamenta las decisiones sobre la certificación de los alumnos, se decide su calificación y si puede acceder al grado superior (Cummings, 1990). Baird (citado por López e Hinojosa, 2001) afirma que, en adición de la certificación del alumno, la evaluación sumativa predice el

probable desempeño del alumno en cursos futuros y ayuda al maestro a rediseñar el curso en caso de ser necesario.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) comentan que “en la evaluación psicoeducativa ha existido un desmesurado interés por los productos observables del aprendizaje” (p. 358) y consideran, desde el punto de vista constructivista, que es el momento en el que se debe de valorar “el grado de significatividad de los aprendizajes logrados por los alumnos” (p. 359), abordar la importancia de evaluar el aprendizaje significativo. Díaz-Barriga y Hernández (2002) resaltan que

Desde el marco de interpretación constructivista interesan menos los aprendizajes basados en el tratamiento o procesamiento superficial de la información que se ha de aprender. Poco importan aquellos aprendizajes verbalistas hechos al “pie de la letra”, en los que se vincula muy poco la nueva información introducida en el acto didáctico con los conocimientos y experiencias previas. (p. 359)

Piensen que al momento de evaluar los aprendizajes, el profesor debe interesarse en “el grado en que los alumnos han construido, gracias a la ayuda pedagógica recibida y al uso de sus propios recursos cognitivos, interpretaciones significativas y valiosas de los contenidos revisados” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 359). Asimismo, notan que es fundamental que el profesor esté consciente de la capacidad de los alumnos para atribuir un valor funcional a dichas interpretaciones significativas; que no solamente las sepan aplicar sino también conozcan la utilidad que puedan tener en el futuro” (p. 360).

De la evaluación tradicional a la evaluación innovadora

Entre los instrumentos para recolectar datos, el examen escrito es una de las formas más tradicionales para evaluar el aprendizaje y tal vez la más utilizada. Thorndike y Hagen (1989) consideran que es fundamental “aclarar la función para la cual fue diseñada la prueba”, y si “esa función es evaluar el grado de dominio de alguna habilidad específica, para tomar una decisión acerca de qué enseñar o estudiar en seguida” entonces es apropiada “una prueba pequeña enfocada directamente a la habilidad” (p. 197).

Por su parte, Ángel Díaz-Barriga (2000) comenta que todos los grupos sociales, tanto directivos de las instituciones escolares, como los padres de familia, alumnos y docentes, esperan que “a través del examen se obtenga un conocimiento “objetivo” sobre el saber de cada estudiante” (p. 13). Díaz-Barriga considera que esta percepción es errónea y hace notar que “el examen no puede resolver una infinidad de problemas que se condensan en él” (p. 14). Además, considera que “se ha conformado una pedagogía del examen, una pedagogía articulada en función de la acreditación” (p. 17) que da por resultado que se descuiden tanto los problemas de formación como los procesos cognitivos, el aprendizaje en sí mismo.

Ellis (1994) considera que las calificaciones que resultan de pruebas escritas no sirven para medir la inteligencia ni la creatividad; no muestran la capacidad para contribuir a la sociedad, simplemente miden qué tan buenos o malos que son los alumnos para realizar las pruebas. En ocasiones, aun cuando el alumno tenga un muy buen desempeño durante el curso, debido a que sufre de ansiedad al momento de realizar el examen obtiene resultados decepcionantes.

Como se mencionó con anterioridad, la aplicación de un examen o prueba de rendimiento forma parte de la evaluación formal, por lo que tiene un alto grado de control y se basa en normas o criterios. Este tipo de evaluación proporciona resultados limitados basándose únicamente en el número de reactivos correctos. Solo mide las capacidades generales y no los conocimientos o habilidades específicos. Además, compara a los alumnos entre sí, lo cual puede generar un impacto negativo en su autoestima.

Otra de las desventajas del examen o prueba de rendimiento es que, debido a que no valora procesos complejos como la creatividad, la elaboración de argumentos, el razonamiento sofisticado o el pensamiento crítico, tiende a promover el aprendizaje memorístico. Eso a menudo da como resultado que los alumnos solo aprendan para pasar un examen y luego, terminando el examen, se olvidan de la mayoría de lo aprendido.

Por esta razón, Linn y Gronlund (2000) consideran que es indispensable complementar el examen escrito con otros métodos de evaluación que se enfoquen en el aprendizaje constructivista social y que encajen con los nuevos programas de la educación. Sugieren incluir pruebas de desempeño para evaluar habilidades tan distintas como la expresión oral, aquella necesaria para ejecutar experimentos de laboratorio, bailar o al practicar algún deporte.

Comentan que hay muchas actitudes como el respeto, la sensibilidad a temas sociales y la conciencia social que no se pueden evaluar por medio de un examen, sino que requieren técnicas de observación informal de parte del maestro. Kubiszyn y Borich (2003) respalda los beneficios de las pruebas de desempeño, comentando que los exámenes

escritos no son la forma ideal para evaluar procesos cognitivos más complejos como el pensamiento crítico o la toma de decisiones.

Las pruebas de desempeño son una excelente herramienta para evaluar los contenidos procedimentales, aunque no se limitan a eso; los alumnos tienen la oportunidad de aplicar la teoría en una situación práctica, como sería redactar un ensayo persuasivo, ejecutar una pieza musical o realizar un experimento en el laboratorio (Kubiszyn y Borich, 2003; Marrufo, 2007). Se trata de utilizar el conocimiento en un contexto real, lo cual resulta motivador para el alumno porque percibe la utilidad de lo que aprendió.

Además de pruebas de desempeño y la observación, Linn y Gronlund (2000), Kubiszyn y Borich (2003) y Marrufo (2007) recomiendan el uso de portafolios para monitorear la evolución del proceso de aprendizaje del alumno durante todo el año escolar. Niguidula (2000, citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2002) explica que

Este tipo de evaluación consiste en hacer una colección de producciones o trabajos (por ejemplo, ensayos, análisis de textos, composiciones escritas, problemas matemáticos resueltos, dibujos, ideas sobre proyectos, reflexiones personales, grabaciones, ejercicios digitalizados) e incluso de algunos instrumentos o técnicas evaluativas (tales como cuestionarios, mapas conceptuales, exámenes) que los aprendices realizan durante un cierto episodio o ciclo educativo. (p. 375)

El uso de la evaluación de portafolios permite al maestro analizar el progreso de los alumnos en materias como redacción o arte. Pero, sobre todo, la elaboración de un portafolio permite al alumno reflexionar sobre sus propios productos y procesos, lo cual contribuye a su aprendizaje significativo. Sin embargo, Linn y Gronlund (2000), Kubiszyn y Borich (2003) y Marrufo (2007) destacan la necesidad de establecer criterios muy claros

para la elaboración de dichos portafolios y de proporcionar retroalimentación constructiva para que cumplan con su propósito.

Una forma de evaluar los procesos de pensamiento del alumno, que ha tomado fuerza en los últimos veinte años, es la resolución de problemas, una habilidad que Morgan, Dunn, Parry y O'Reilly (2004) consideran que es de suma utilidad en la vida real. Según Delgado (2005)

La técnica ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) pretende desarrollar una serie de cualidades en los alumnos que les permitan no sólo detectar sus necesidades de aprendizaje, sino satisfacerlas y hacer una aplicación de los conocimientos adquiridos mediante la investigación a la resolución de problemas concretos. (p. 167)

Delgado considera que esta técnica fomenta el trabajo colaborativo y promueve valores como la responsabilidad, la honestidad y la tolerancia. Es muy importante definir el objeto de evaluación y cuidar los criterios para juzgar el desempeño de los alumnos a fin de garantizar su confiabilidad y validez. Queda claro que los conocimientos adquiridos por cada alumno no serán los mismos, dado que cada problema puede tener diferentes soluciones, lo que dificulta la evaluación de dicho aprendizaje. Por esta razón, para evaluar apropiadamente el ABP es necesario complementar la observación del docente con un informe presentado por los alumnos, que muestre su habilidad de análisis, síntesis y aplicación de conceptos, así como un ensayo o un examen oral.

Un problema que puede surgir es que los alumnos, al enfrentar una actividad abierta, con un sinnúmero de posibilidades, no tengan una idea clara de lo que espera el profesor de ellos. Para solucionar esto, el maestro puede elaborar, junto con sus alumnos, una rúbrica

que especifique los criterios de evaluación, lo que les permite, según Delgado (2005), autorregular su aprendizaje.

Marrufó (2007) comenta que utilizar una rúbrica permite establecer estándares de calidad y destaca la importancia de definir correctamente los criterios que hay que evaluar. Nota que “existen muchos temas que pueden ser desarrollados, por ejemplo: desempeño de una práctica, calidad de un trabajo escrito, resolución de problemas matemáticos, convivencia social, actitud religiosa, entre otros” (p. 115).

Morgan *et al* (2004) destacan la importancia del pensamiento crítico y recomiendan evaluarlo por medio de una variedad de instrumentos que incluyen ensayos y preguntas de opción múltiple; hacen hincapié en el papel fundamental de la retroalimentación formativa de esta actividad. Una herramienta innovadora que resulta muy útil para promover las habilidades aquí mencionadas es la evaluación por pares; tema que a continuación se aborda a mayor profundidad.

La evaluación por pares

Jané (2004) define la evaluación por pares como

Un proceso formativo, cualitativo y cuantitativo por el cual grupos de individuos evalúan a sus pares. Permite emitir juicios y calificaciones y promueve en los estudiantes la mutua retroalimentación, el desarrollo de habilidades cognoscitivas y altos niveles de responsabilidad ética y social. (p. 94)

Como se ha mencionado previamente, los nuevos modelos educativos promueven el trabajo colaborativo para que los alumnos adquieran habilidades que les sean útiles en el campo laboral. Johnson y Johnson (1987) recomiendan el aprendizaje colaborativo porque

consideran que favorece a que los alumnos se ayuden entre sí y de esta manera aprendan mejor. La evaluación por pares resulta muy lógica en esta situación: ¿quién mejor para evaluar el trabajo colaborativo que los mismos miembros del equipo?

Linn y Gronlund (2000) destacan la importancia de complementar la evaluación del maestro con la evaluación por pares y la autoevaluación de parte del alumno. Consideran que el alumno se encuentra en una posición ideal para percibir ciertas cualidades en sus compañeros: el liderazgo, la preocupación por los demás, la habilidad de trabajar colaborativamente, la socialización. Recomiendan utilizar procedimientos simplificados para llevar a cabo la evaluación por pares y aunque se espera que habrá diferencias entre la visión del maestro y de los alumnos, por utilizar distintos criterios, estiman que es una herramienta valiosa en el proceso de aprendizaje.

Andreu-Andrés (2009) también propone como alternativas a la evaluación tradicional la autoevaluación, la evaluación participativa o coevaluación y la evaluación por pares, porque permiten que los alumnos “adquieran más confianza en sus habilidades y sean capaces de reflexionar sobre el producto y el proceso, asuman más responsabilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje y logren ser más críticos, de modo que puedan convertirse en profesionales reflexivos” (Andreu-Andrés, 2009, p. 1).

Lo anterior se considera una meta valiosa para la educación, por lo que se decidió estudiar más a fondo la evaluación por pares y su impacto en el desempeño de los alumnos. Debido a que tanto los maestros como los alumnos no están acostumbrados a realizar este tipo de evaluación, se requiere un periodo de adaptación. Hay alumnos a nivel medio y medio superior que lo consideran un momento para “ayudar” a los amigos, o para

“vengarse” de los compañeros que no les agraden. Por esta razón, Pond y Ul-Haq (1997) recomiendan utilizar la evaluación por pares para involucrar a los alumnos en el proceso de evaluación, pero opinan que es preferible dejar el control de la calificación final en manos del profesor. El maestro debe estar pendiente de todo el proceso de evaluación por pares para reducir estas inconsistencias.

A nivel universidad la evaluación por pares resulta más eficaz por la madurez de los estudiantes. Hanrahan y Isaacs (2001) mencionan que la evaluación por pares se utiliza cada vez con más frecuencia a este nivel para ayudar a los estudiantes a aprender efectivamente. Aclaran que se encuentra poca literatura publicada acerca de cómo los estudiantes perciben esta actividad. Su investigación analizó las opiniones de un gran número de estudiantes después de haber participado en la evaluación por pares y sus resultados mostraron que, aun cuando algunos tuvieron dificultades para implementar los criterios de la evaluación, en general los estudiantes encontraron favorable la experiencia. Los autores recomiendan implementar actividades adicionales que involucren a los alumnos en el proceso de evaluación.

Jané (2004) considera que los alumnos valoran positivamente la posibilidad de “participar activamente en sus propias evaluaciones y en las de pares, porque desarrollaron herramientas de pensamiento crítico para juzgar el avance de su aprendizaje” (p. 95). Destaca que estos cambios significan “romper con paradigmas y hábitos de aprendizaje centrados en el maestro, de modo que se propicie el pensamiento crítico e independiente” (p. 95), aunque recomienda poner en práctica estos nuevos métodos de evaluación de manera gradual para que sean debidamente asimilados por los alumnos.

La evaluación por pares requiere que los alumnos tomen diferentes roles en el proceso de aprendizaje. En su estudio, Vickerman (2009) exploró las perspectivas de los estudiantes durante el proceso de evaluación formativa por pares y su opinión de la actividad como oportunidad de desarrollo. Comenta que la mayoría de los alumnos la consideró una experiencia positiva que enriquecía su aprendizaje; destaca que es importante que los profesores al diseñar las actividades de evaluación de pares, tomen en cuenta los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos para maximizar así las oportunidades de desarrollo individual.

Morgan *et al.* (2004) relacionan la evaluación por pares con la habilidad de hacer juicios fundamentados sobre el desempeño de sus compañeros. Lo consideran una habilidad que es importante desarrollar en los jóvenes por ser una característica vital para el profesional creativo, especialmente en situaciones colaborativas donde se requiere retroalimentación constructiva. Si se enseña de manera rigurosa puede ser provechoso tanto para los alumnos como para el maestro, que no tiene que tomar todas las decisiones de evaluación.

Valenzuela (2007) considera las ventajas y desventajas de la evaluación por pares; cree que al realizarla honestamente el alumno adquiere invaluable beneficios cognitivos y afectivos. Topping *et al.* (citados por Valenzuela, 2007) comentan que la evaluación por pares no necesariamente debe de tener peso en la calificación final, ni sustituir la calificación del maestro. A veces por la edad, sobre todo a nivel de secundaria y preparatoria, a los alumnos les falta madurez para ser objetivos y honestos al momento de otorgar la calificación.

Valenzuela (2007) cree que el hecho de leer y evaluar el trabajo de un compañero puede estimular el pensamiento crítico del evaluador y al proporcionar una retroalimentación cualitativa, será más capaz para evaluar críticamente su propio trabajo. Deci y Ryan (1985) comentan que al otorgar al alumno la responsabilidad de evaluar su compañero, se incrementa su motivación y mejora su seguridad respecto del conocimiento aprendido.

Bramer y Rees (2007) concuerdan con Hanrahan e Isaacs (2001) en cuanto a que se han realizado muy pocas investigaciones empíricas que dan cuenta de lo que opinan los estudiantes acerca de la evaluación por pares. Comentan que únicamente se han hecho estudios que se enfocan en la calidad de los comentarios de los pares, en la retroalimentación, su efecto en el proceso de revisión y en la metodología adecuada para realizar dicha evaluación con éxito. Esta falta de información respecto a la perspectiva del alumno es lo que motivó a realizar esta investigación.

En los distintos estudios, se nota una actitud positiva hacia la evaluación por pares y el impacto que tiene en los procesos de aprendizaje del alumno. La evaluación por pares inculca en el alumno la responsabilidad por su aprendizaje y fomenta el pensamiento crítico que le permite hacer juicios fundamentados sobre su desempeño y también el de sus compañeros; promueve el trabajo colaborativo y la socialización, habilidades útiles para su futuro. Sin embargo, recomiendan integrar procedimientos sencillos de evaluación por pares y hacerlo de manera gradual para permitir la asimilación adecuada por los alumnos.

La retroalimentación de la evaluación

La retroalimentación se refiere al hecho de dar información valiosa acerca del desempeño de los alumnos, comunicarles si alcanzaron los objetivos del aprendizaje e informarles dónde están fallando.

La retroalimentación forma una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene el propósito de contribuir al aprendizaje de los alumnos y que ellos mejoren su desempeño. Es importante que el maestro ponga especial atención a los elementos que se pueden mejorar, que explique claramente los errores para que el alumno entienda y no se desmotive. Tal vez la retroalimentación resulta más importante que el examen en sí para lograr que el alumno entienda por qué se equivocó y así cometer menos errores en el futuro. Díaz-Barriga y Hernández (2002) consideran que los alumnos requieren que sus trabajos sean revisados, calificados y devueltos lo antes posible “con retroalimentación correctiva precisa” (p. 374) con el objeto de lograr un aprendizaje significativo.

Kubiszyn y Borich (2003) hacen notar que la retroalimentación proporcionada sobre las pruebas de desempeño refuerza el proceso de enseñanza de una manera inmediata lo que impacta positivamente en el aprendizaje. Si la retroalimentación no se proporciona lo antes posible, el alumno puede no recordar lo que escribió, ni por qué lo hizo; así la motivación para corregir el error disminuye y la posibilidad de un aprendizaje significativo se reduce también.

Higgins, Skelton y Hartley (2001) reportan los resultados de tres años de investigación acerca del impacto de la retroalimentación de la evaluación a nivel de la

educación superior. Consideran a la retroalimentación de la evaluación formativa, esencial para promover un aprendizaje más comprometido por parte de los estudiantes. Destacan que, aunque haya estudiantes que se motivan extrínsecamente por las calificaciones, muchos de sus alumnos buscan la retroalimentación con el propósito de profundizar sus conocimientos en la materia.

Hattie y Timperley (2007) consideran la retroalimentación como una de las influencias más poderosas en el proceso de aprendizaje y desempeño académico. Destacan la importancia de proporcionar el tipo de retroalimentación apropiada en el momento adecuado. Notan, por ejemplo, que la corrección inmediata de un error durante el aprendizaje de una tarea resulta en una adquisición más rápida, mientras cuando se trata de actividades para adquirir fluidez, corregir los errores inmediatamente puede impedir el aprendizaje.

Mencionan que la evaluación mediante la retroalimentación por pares puede proporcionar estrategias alternativas de aprendizaje, lo cual se vuelve una nueva forma de instrucción. Agregan que la retroalimentación permite al estudiante confirmar, adaptar o incrementar la información que tiene en la memoria acerca de sus conocimientos declarativos, metacognitivos o de su autoeficacia.

Estos autores resaltan la importancia del contexto de la retroalimentación y notan que funciona mejor si su propósito es aclarar confusiones, no corregir una falta completa de conocimientos. Comentan que es crucial que el alumno pueda relacionar lo nuevo con lo que ya sabe para fomentar un aprendizaje significativo.

Hattie y Timperley (2007) indican que la retroalimentación puede tener un impacto

fuerte en la autoeficacia y las habilidades autorregulatorias del alumno si se enfoca en estos aspectos y les informa cómo pueden mejorar sus trabajos.

La metacognición y la autorregulación

El aprendizaje es un proceso en el cual se adquieren habilidades, conocimientos y también valores y actitudes. El aprendizaje debe de permitir la flexibilidad y adaptabilidad, aunque cada individuo tiene un aprendizaje diferente como consecuencia de sus vivencias personales. Desde una perspectiva conductista, el aprendizaje implica un cambio duradero en la conducta como resultado de la experiencia, mientras que la perspectiva cognitiva resalta el cambio en las asociaciones o representaciones mentales (Ormrod, 2005).

“El conocimiento del individuo de sus propios procesos cognitivos y de aprendizaje, así como la regulación de estos procesos para mejorar el aprendizaje y la memoria, se conocen globalmente como metacognición” (Ormrod, 2005, p. 366). De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2002), “las experiencias metacognitivas pueden ocurrir antes, durante y después de la realización del acto o proceso cognitivo, pueden ser momentáneas o prolongadas, simples o complejas” (p. 245).

La metacognición incluye conocimientos y habilidades que permiten al alumno estar consciente de las propias capacidades de aprendizaje y memoria, saber qué estrategias de aprendizaje son más efectivas y poder implementarlas, planificar un trabajo para lograr un desempeño exitoso y reconocer cuándo se ha aprendido algo bien. Para promover estos procesos metacognitivos Johnson y Johnson (2002) recomiendan utilizar bitácoras o diarios de aprendizaje, donde el alumno escriba un resumen de su aprendizaje cada semana y note

las estrategias efectivas que utiliza. Comentan que el hecho de registrarlos por escrito, ayuda a organizar las ideas y a reflexionar en cómo se aprende mejor.

La metacognición es lo que “guía el procesamiento de la información y supervisa la eficacia de las diferentes estrategias” (Ormrod, 2005, p. 366) que el estudiante aplica en sus trabajos. Esta aplicación de estrategias para mejorar su desempeño se conoce como autorregulación. Si un alumno está consciente de cómo aprender mejor, puede promover estas estrategias y lograr un aprendizaje más significativo.

Según Hattie y Timperley (2007), la autorregulación implica la autonomía, el auto-control y la auto-disciplina, y promueve que los alumnos busquen, acepten y acomoden la retroalimentación en su desempeño académico. Con la práctica, los alumnos adquieren la capacidad de crear retroalimentación interna, de autoevaluarse y de buscar ayuda cuando la necesitan.

Ormrod (2005) comenta que los teóricos del aprendizaje social, además de los teóricos cognitivos, están contemplando el aprendizaje efectivo “como un proceso de establecer metas (y) elegir las estrategias de aprendizaje que pueden ayudar a conseguir esas metas, (para) después evaluar los resultados de los propios esfuerzos” (p. 370). Destaca que teóricos como Schunk y Zimmerman están convencidos de que controlar la motivación y las emociones es esencial para lograr un aprendizaje efectivo y un aprendizaje autorregulado. Zimmerman y Schunk (1989, 2001, citado en Zimmerman, Kitansas y Campillo, 2005) “entienden preferentemente la autorregulación no como una aptitud o una habilidad, sino como un proceso autodirectivo mediante el cual los estudiantes transforman

sus habilidades mentales en actividades y destrezas necesarias para funcionar en diversas áreas.”

Ormrod considera que un aprendizaje autorregulado implica tener la habilidad de planear un trabajo y establecer objetivos; automotivarse; controlar la atención, aplicar estrategias de aprendizaje; autoreflexionar; autocontrolarse y autoevaluarse. Se asevera que los alumnos que realizan la autorregulación tienen una participación más activa en su proceso de aprendizaje y están más motivados; que utilizan el conocimiento previo para interpretar el material nuevo y lo relacionan con sus conocimientos previos lo cual facilita la retención de nueva información. En la *Figura 1*, se observan las interacciones entre procesos metacognitivos, autorreguladores y reflexivos.

Kim (2009) investigó el impacto en la metacognición, desempeño y actitud de quienes participaron en la evaluación por pares y proporcionaron retroalimentación. Notó que el que daba la retroalimentación reportó un incremento en su metacognición en cuanto a su proceso de aprendizaje y una mayor motivación hacia la evaluación por pares. Sin embargo, es importante que el papel del evaluador esté bien definido para lograr los mejores resultados.

Autoeficacia

Entre las teorías acerca de la motivación, analizadas en relación a la autorregulación, resalta la autoeficacia la cual “se refiere a las propias creencias sobre la capacidad para aprender o rendir efectivamente” (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005, p. 3). Según Marzano, (2001) se considera a la autoeficacia como la manera en que alguien cree que puede mejorar su comprensión o competencia en relación a un tipo de conocimiento

específico. Si el individuo no cree que pueda mejorar su competencia en relación a este tipo de conocimiento, es probable que no esté motivado a aprenderlo, aún cuando lo perciba como importante. Asimismo, Marzano refleja las teorías de Bandura (1977) quien afirma que las expectativas de eficacia personal determinan el esfuerzo que las personas emplean para realizar una tarea específica, así como su grado de perseverancia frente a situaciones difíciles. Bandura (1977), advierte que una cosa es poseer destrezas autorregulatorias, pero otra es ser capaz de mantenerlas en situaciones difíciles cuando las actividades tienen escaso atractivo o interés. Se requiere un sólido sentido de eficacia personal para controlar los obstáculos a los esfuerzos de autorregulación.

Reeve (1994) estima que “existen auto-percepciones durante el acto de participación que facilitan la motivación intrínseca” y hace notar que cuando las personas realizan una tarea y “se auto-perciben como competentes, autodeterminantes y/o curiosas”, vuelven a hacer la misma actividad porque “la competencia, la autodeterminación y la ilusión son experiencias inherentemente satisfactorias” (p. 139).

Se considera que estudiantes con altas expectativas de autoeficacia tienen más motivación académica, son más capaces de autorregular eficazmente su aprendizaje y obtienen mejores resultados. Marzano agrega que no solamente se trata de la habilidad de identificar las creencias que subyacen en las percepciones del estudiante, sino que también involucra su habilidad para analizar la validez o lógica de estas creencias.

El proceso de la redacción

Díaz-Barriga y Hernández (2002) observan que el interés en investigar la producción escrita se intensificó en la década de los ochentas. Mencionan que la falta de atención sobre este tema se debía probablemente a “la complejidad del dominio y a la tardía aparición de marcos teórico-conceptuales y de metodologías de investigación novedosas y apropiadas para su estudio” (Hayes y Flower, 1986, citados en Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Resaltan la importancia de la escritura en la formación académica y la consideran “imprescindible dentro de los currículos de los distintos niveles de educación formal”, pero admiten que “a este proceso no se le ha otorgado la atención necesaria” (p. 309).

Freeman (2007) comenta que se ha documentado el proceso de redacción (*the writing process*) desde los años setentas en los Estados Unidos, cuando se presentó un cambio fundamental en la manera en que se enseñaba redacción; cambiando el enfoque del producto escrito al proceso de escritura. Se consideraba que el proceso de redacción podía dividirse en etapas (como lluvia de ideas, organización, desarrollo del *outline*, borrador, revisión etcétera) y que dichas etapas se podían enseñar.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) comentan que “la gran mayoría de las investigaciones concuerdan al señalar que la composición escrita es un proceso cognitivo complejo” (p. 310) que exige al escritor “ser preciso, sistemático y ordenado en la exposición de las ideas; le demanda que seleccione con mayor rigor los significados y las ideas en relación con las intenciones comunicativas que persigue” (p. 311).

Al reconocer que el proceso de escribir es complejo, Díaz-Barriga y Hernández

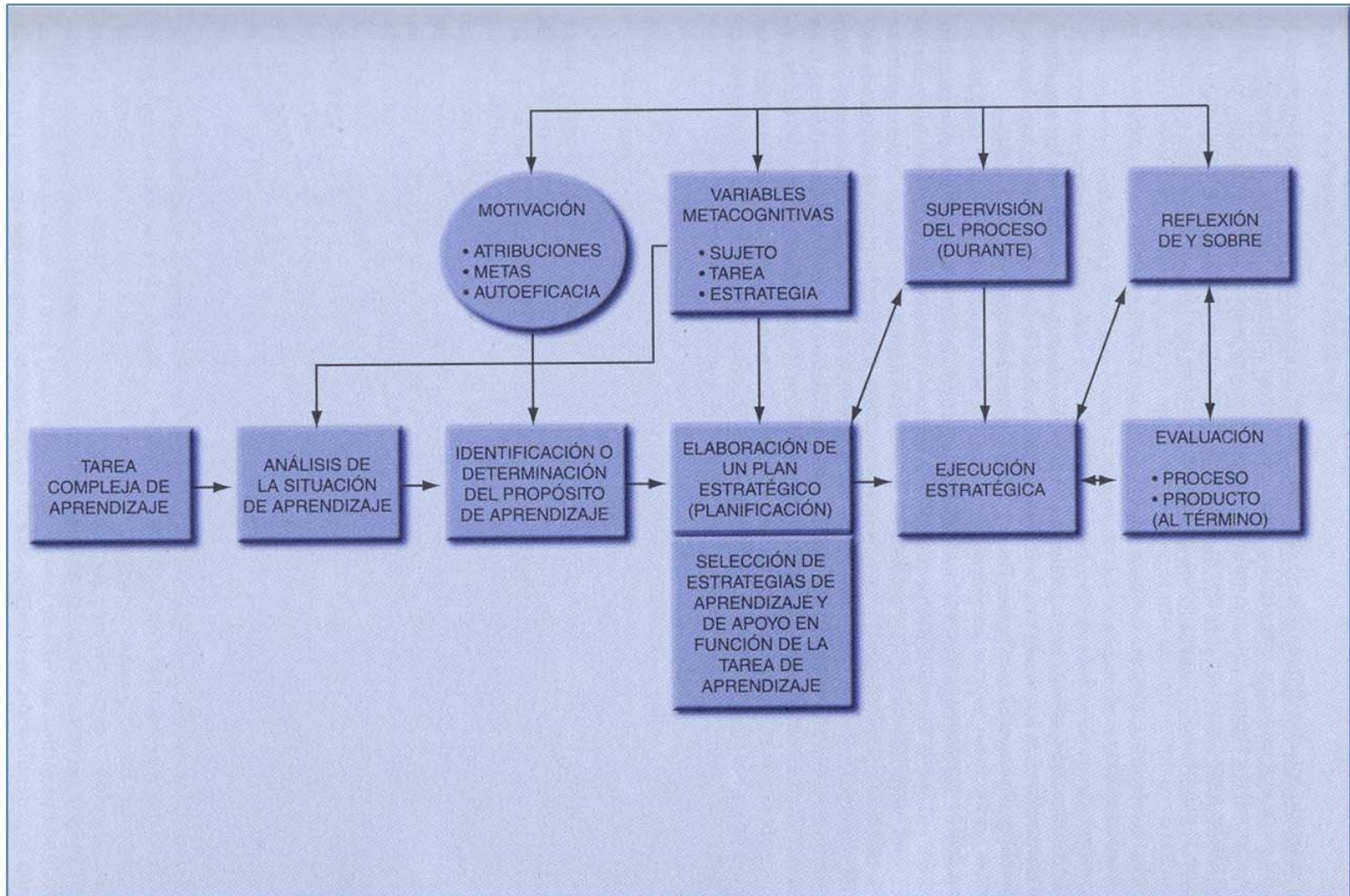


Figura 1. Esquema integrador de los procesos estratégicos, metacognitivos, autorreguladores y reflexivos.

Tomado de Díaz-Barriga y Hernández (2002, p.249)

perciben la necesidad de la “estrategia guía”, semejante a las ideas de Vigotsky y Bruner respecto a la “zona de desarrollo próximo” y “andamiaje” que sirve para “la enseñanza de cualquier habilidad o estrategia cognitiva” y explican que “los procedimientos (...) se aprenden progresivamente en un contexto interactivo y compartido” (p. 260).

Si se aplican estas teorías a la enseñanza de la redacción, resulta evidente la importancia del papel del maestro como guía en este proceso. Díaz-Barriga y Hernández (2002) consideran que un contexto interactivo entre los aprendices y un instructor favorece la adquisición de las estrategias de composición. Asimismo, mientras el maestro va quitando el andamiaje y realiza la transferencia de control, los alumnos van adquiriendo las habilidades para poder organizar y redactar sus ideas de manera congruente y clara, logrando así una ejecución independiente y autorregulada.

Cassany (s.f.) resalta tanto el rol de maestro como “experto” en el proceso guiado de redacción como la importancia de la colaboración cuando el aprendiz escriba en la clase, lo que le permite mostrar cómo escribe y ver cómo escriben los demás y así aprender a socializar sus procesos cognitivos de escritura. Cassany considera que “las tareas de escritura deben fomentar la interrelación entre aprendices y de esta manera los alumnos “no sólo aprenderán escritura; aprenderán mucho más: a reflexionar, a desarrollar ideas, a compartir, a analizar la lengua” (p. 1).

Los componentes estructurales que forman parte del proceso de composición se pueden ver con más detalle en la Figura 2, *Mapa conceptual sobre los subprocessos de la composición escrita*.

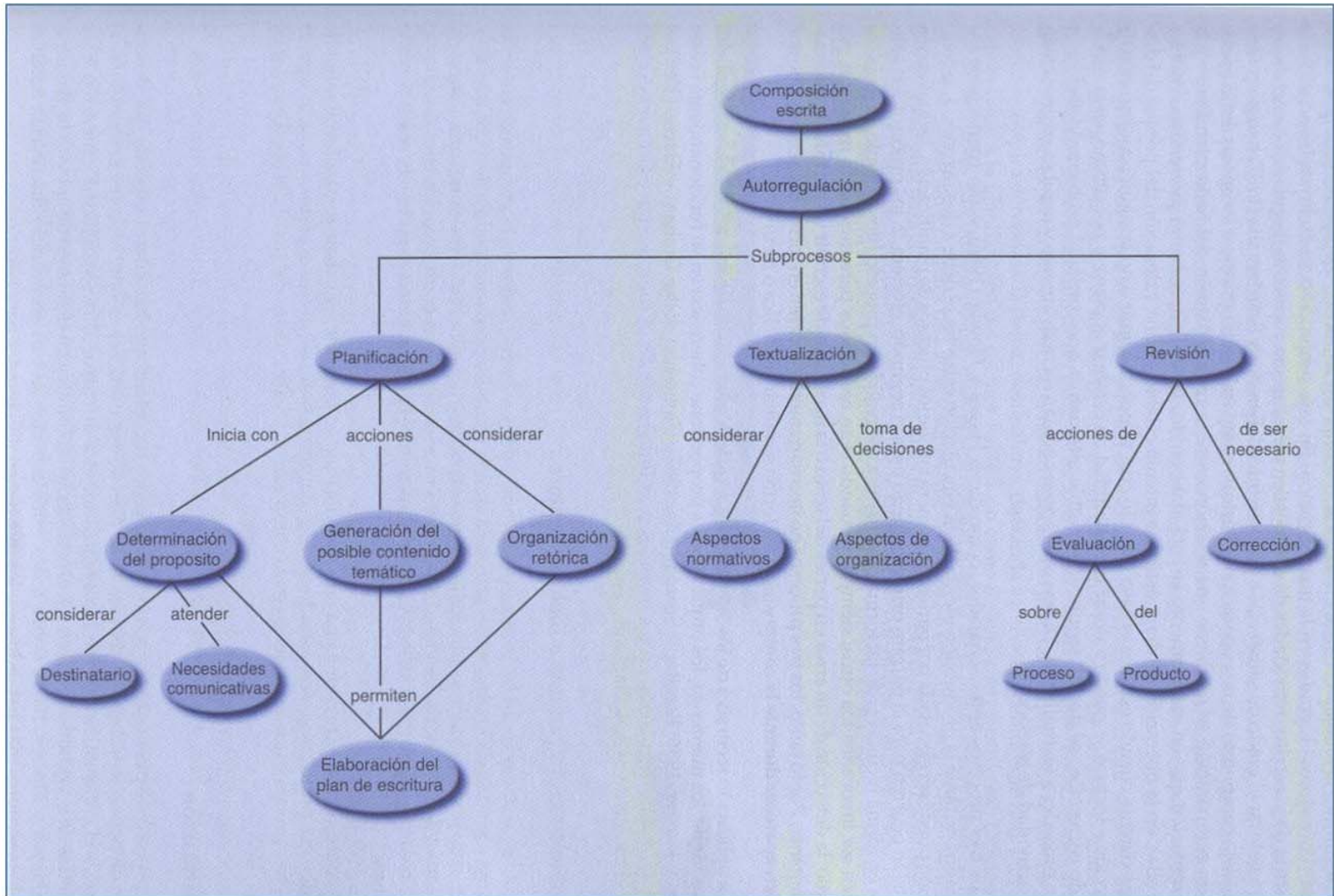


Figura 2. Mapa conceptual sobre los subprocesos de la composición escrita.

Tomado de Díaz-Barriga y Hernández (2002, p.313)

La evaluación por pares y su impacto en la redacción

En adición al papel indispensable del maestro como guía, Díaz-Barriga y Hernández (2002) resaltan la importancia de estructurar actividades de interacción con los pares en el proceso de redacción. Leer el propio trabajo y el de los pares es una fase vital del proceso de redacción, porque permite al lector formular ideas alternativas y le proporciona una perspectiva diferente. Al utilizar habilidades interpretativas se permite un análisis crítico activo en la redacción, lo cual conduce a la construcción cultural y a una evolución de la comprensión a la reformulación, lo que significa un mayor dominio de la palabra escrita.

La idea de la revisión o evaluación por pares en relación al proceso de redacción es un tema que provoca distintas reacciones en la docencia. Es una parte activa del proceso de redacción y se enfoca en la revisión detallada de interpretación, significado y desarrollo, lo que permite al alumno reflexionar acerca de su propio trabajo y de esta manera responsabilizarse por su aprendizaje. Topping (1998) desarrolló un proyecto en la Universidad de Dundee, Escocia, para estudiar la evaluación por pares y su impacto en la redacción. Opina que la evaluación por pares acerca de la redacción ha tenido un impacto positivo en la formación, desempeño y actitudes de los estudiantes. Agrega que existe menos evidencia de esto en relación a otras actividades como la evaluación de una presentación oral.

Otra opinión favorable del impacto de la evaluación por pares en la redacción se encuentra en un artículo publicado por el *Middle School Journal*. Andrade, Buff, Terry, Erano y Paolino (2009) hablan de la mejoría lograda en redacción por medio de la retroalimentación de la evaluación. Resaltan que no se logra un cambio en la redacción de

sus alumnos en un período corto, sino que es un proceso paulatino que requiere paciencia y perseverancia. Destacan que al evaluar los trabajos de redacción de sus compañeros y al proporcionarles retroalimentación, los alumnos reflexionan en la calidad de su propia redacción y se sienten más capaces de corregirla. Las evaluaciones por pares constituyeron parte del proceso formativo de los alumnos, pero no tuvieron impacto en la calificación final.

Aunque los autores citados en los párrafos anteriores están convencidos del impacto positivo de la evaluación por pares, Nelson y Schunn (2009) se muestran más escépticos. Comentan que aunque proporcionar retroalimentación sea una práctica común, no hay un consenso acerca de qué tipo de retroalimentación funcione mejor y por qué. Su estudio examinó los diferentes tipos de retroalimentación en relación a la redacción e incluyó: identificación de problemas, soluciones, explicaciones, y puntos favorables. Notaron que hacia falta indagar más sobre el tema.

Los distintos autores concluyen que lo que se necesita para mejorar la redacción es clarificar los procesos de evaluación y proporcionar retroalimentación frecuente y útil por medio de la evaluación del maestro, la evaluación por pares y la autoevaluación. Recomiendan utilizar la evaluación para analizar las fortalezas y debilidades de los alumnos y poder así adaptar adecuadamente los planes de instrucción.

Con eso concluye lo referente a la revisión de la literatura y a continuación se presenta el planteamiento del problema a partir del cual se desarrolla el trabajo de campo.

Capítulo 3

Planteamiento del problema

El planteamiento del problema implica definir los elementos que forman parte de la investigación, lo cual resulta fundamental para delimitar con claridad sus alcances y limitaciones; consecuentemente, en esta etapa se identifica el contexto en el que se lleva a cabo, se precisa el problema objeto de estudio, se presentan las preguntas y se enuncian los objetivos; en adición, se fundamenta la justificación respecto a la importancia del trabajo de campo, los beneficios que se espera lograr con ello y su delimitación.

Marco contextual

El Colegio Nuevo Continente se fundó hace 26 años en el Distrito Federal; es una institución mixta que tiene alrededor de 2000 alumnos, distribuidos en los grados de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria. El Colegio tiene la misión de “contribuir al desarrollo integral y armónico de sus alumnos, ofreciendo una formación cultural bilingüe de calidad, basada en los valores de respeto, responsabilidad y honestidad, que les permitan trascender como agentes de cambio en la sociedad.” Hace dos años se certificó internacionalmente con ISO2000 y tiene como visión ser identificado “por su calidad educativa y humana, que responda a las necesidades de la comunidad y del país.” Con el objetivo de preparar a sus alumnos para integrarse en un mundo globalizado, donde la facilidad para manejar este idioma les proporcione ventajas, la Institución ofrece una educación bilingüe con materias en inglés, tales como literatura, historia, geografía, ciencias, economía y gramática.

El modelo educativo de la Institución se fundamenta en el constructivismo y promueve la innovación y el pensamiento crítico en busca de un aprendizaje más significativo. Ofrece diplomados para preparar a sus maestros y motivarlos a seguir aprendiendo. Con este enfoque firmó un acuerdo de colaboración con el Tecnológico de Monterrey para que los maestros que deseen mejorar su trabajo docente puedan obtener una maestría becados por esa universidad. A fin de lograr un efecto multiplicador se les pide que, posteriormente, ellos impartan talleres entre sus compañeros para compartir su aprendizaje y mejorar así la calidad de enseñanza en todo el Colegio.

Definición del problema

La evaluación a menudo causa ansiedad e inconformidad en los alumnos, quienes consideran que no es congruente con el contenido del curso y en algunos casos dudan de la objetividad del docente.

En lugar de funcionar como una parte integral del proceso formativo del alumno, la evaluación a menudo causa frustración y disgusto. De ahí la importancia de la evaluación formativa como herramienta para motivar a los alumnos a estudiar de manera más significativa y de disfrutar sus logros. Con este principio en mente se buscan nuevas formas de evaluación que transfieran parte de la responsabilidad al alumno a fin de que valoren su contribución al proceso enseñanza-aprendizaje; esto a su vez, permitiría identificar si la evaluación mediante la retroalimentación por pares promueve una participación activa del alumno en el proceso de evaluación formativa y si es una solución a este problema. Las

inquietudes citadas son el preámbulo para la formulación de las preguntas de esta investigación.

Pregunta de investigación

La presente investigación busca responder la siguiente pregunta: ¿Qué impacto tiene la evaluación por pares en el proceso de aprendizaje del alumno? Para acotar la pregunta se plantean las siguientes preguntas subordinadas:

- ¿Qué actitud tiene el alumno hacia la evaluación mediante la retroalimentación por pares?
- ¿Cómo utiliza el alumno la herramienta de evaluación por pares para optimizar su desempeño?
- ¿Cuáles son los efectos de la retroalimentación por pares en el desempeño del alumno?
- ¿Cómo impacta a la autoeficacia del alumno el hecho de que participe en la evaluación por pares?
- ¿Cómo puede caracterizarse el proceso metacognitivo de los alumnos luego de experimentar la retroalimentación mediante la evaluación por pares?

Objetivo general

Identificar el grado de mejora en el desempeño del alumno, en la materia de redacción de la lengua inglesa, como consecuencia del proceso de evaluación por pares.

Objetivos específicos

- Conocer la manera en que se emplea la evaluación por pares.
- Determinar el impacto que tiene la evaluación por pares en el proceso de aprendizaje del alumno.
- Explorar la interacción entre el empleo de la evaluación por pares y la autoeficacia del alumno.
- Describir las actitudes del alumno hacia evaluación mediante la retroalimentación por pares.
- Describir el uso que el alumno da a la retroalimentación que recibe de sus pares

Justificación

Esta investigación se justifica porque, aunque se han estudiado los distintos tipos de evaluación formativa y su impacto en el aprendizaje del alumno, es importante estudiar más a fondo el impacto de la evaluación mediante la retroalimentación por pares, debido a la escasez de información disponible acerca del tema.

Hoy día en la educación, se destaca la importancia del trabajo colaborativo como preparación para el ámbito profesional donde representa una competencia fundamental. Al trabajar en equipos o en parejas, al revisar el trabajo de los pares y al proporcionarles la retroalimentación, se desarrolla esta habilidad.

Además será interesante observar cómo los alumnos asimilan las nuevas estrategias metacognitivas para mejorar su producción escrita en el idioma inglés.

Beneficios esperados

Se espera que progresivamente, a consecuencia de la evaluación mediante la retroalimentación por pares, los alumnos perciban que escriben mejor en inglés, tanto gramaticalmente como en la organización del trabajo de redacción.

También, se presume que al percibir esta mejoría los docentes de la institución se motiven a experimentar con la evaluación por pares en sus materias.

Delimitación y limitaciones de la investigación

La investigación se realizó en la preparatoria del Colegio Nuevo Continente en el Distrito Federal durante el ciclo escolar 2009-2010. Se seleccionó como muestra un grupo de estudiantes del quinto año de preparatoria con una edad promedio de 16 años.

El estudio se centró en la evaluación por pares que realizaron los alumnos y la retroalimentación cualitativa que proporcionaron a sus compañeros, quienes revisaron los trabajos para analizar si cumplieron con los requisitos de organización y gramática, y

ofrecieron comentarios para su mejoría. Como se considera que a los alumnos todavía les falta madurez y experiencia, no se pretende que otorguen una calificación numérica al trabajo de sus compañeros.

En este capítulo se especificó lo que se buscó lograr con el trabajo de investigación; en el siguiente capítulo se procede a describir la metodología con la que esto se logró.

Capítulo 4

Metodología

Para cualquier tipo de investigación, sea ésta cualitativa o cuantitativa, la claridad y precisión en la recolección de los datos resultan fundamentales, pues en ellos se sustentan los juicios y aseveraciones respecto del tema estudiado.

En el presente capítulo se describe la metodología de esta investigación y se precisan las técnicas que se utilizaron; los instrumentos que se aplicaron; la delimitación del contexto socio demográfico del estudio; los criterios que se consideraron para la determinación de la muestra objeto de estudio; la ética de la investigación; el procedimiento que se siguió y la descripción del método que rigió el análisis de los datos que se recuperaron.

El diseño de la investigación

Esta investigación es descriptiva, de campo y de índole cualitativo, ya que se busca obtener datos en profundidad de los estudiantes de la muestra y que “los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 583). En las palabras de Mayan (2001, p. 6), la indagación cualitativa a menudo se hace:

- Para describir un fenómeno acerca del cual se sabe poco

- Para capturar significado (los datos son recolectados en la forma de sentimientos, pensamientos, intuiciones y acciones antes que en forma de números)
- Para describir un proceso y no un producto

Por otra parte, no se pretende “generalizar los resultados obtenidos en la muestra a una población” (Hernández *et al.*, 2006, p. 13) ni tampoco se llega a explicaciones, sino a descripciones de lo observado respecto del cambio de percepción de los alumnos hacia la evaluación y su retroalimentación. En este proyecto se habla de categorías, ya que los cambios que se percibieron en los alumnos, después de participar en la evaluación por pares, se concretaron en el plano situacional y el investigador fue al lugar de los hechos (la clase de inglés) para entrevistar a un número reducido de estudiantes sobre la evaluación por pares, la retroalimentación de esta evaluación y el impacto que tiene en la redacción de la lengua inglesa.

En la revisión de la literatura, se observó que hay poca información sobre la evaluación por pares y su impacto en la redacción, razón por la cual se ha seleccionado el enfoque cualitativo, que es el más indicado para “trabajar sobre una realidad poco estudiada, ya sea para profundizar o porque hace referencia a un fenómeno de actualidad sobre el que necesariamente hay muy poca información” (Giroux y Tremblay, 2008, p. 105).

En el presente proyecto, cuyo objetivo es analizar ¿Qué impacto tiene la evaluación por pares en el proceso de aprendizaje del alumno? al participar en la evaluación por pares y al proporcionar y recibir retroalimentación, los estudiantes externaron sus concepciones

acerca de esta actividad y cómo percibieron el impacto que tuvo en sus procesos de redacción en inglés.

Patton (citado por Mayan, 2001) comenta que

La indagación cualitativa es con frecuencia etiquetada como “subjetiva” en contraste con la indagación cuantitativa que es etiquetada como “objetiva”. Ninguna ciencia, cualitativa o cuantitativa, es libre de valores. La objetividad absoluta es imposible y aun indeseable en muchos casos debido a la naturaleza social y a los propósitos humanos de la investigación. Las historias y los reportes escritos son siempre selectivos y reflejan una postura u orientación del hablante o escritor. (p. 7)

Según Giroux y Temblay (2008), la objetividad forma una parte fundamental de la investigación científica, la cual se basa en mediciones. Comentan que se tiene que decidir “cómo medir los conceptos contenidos en la hipótesis o en el objetivo” y determinar cuales son los indicadores que permitirán “traducir en términos concretos conceptos tan abstractos como el de felicidad, adaptación social o indiferencia amorosa” (p. 73). El hecho de convertir los “conceptos abstractos en factores concretos y medibles” ayuda a “saber si la hipótesis que se desea verificar corresponde a la realidad” (p. 74).

Es importante relacionar los conceptos del objetivo con fenómenos medibles u observables porque permite a varios investigadores llegar a los mismos resultados por medio de indicadores, que Giroux y Temblay (2008) definen como características de la realidad que se prestan a la medición y que resultan de la definición operativa de un concepto.

Giroux y Temblay (2008) explican que “los indicadores miden tres grandes categorías de referentes empíricos: los comportamientos, los pensamientos (opiniones e intenciones) y

las condiciones objetivas de existencia” (p. 78). Los comportamientos se refieren a acciones observables de los participantes estudiados, y en el caso de esta investigación se observó tanto la actitud de los alumnos mientras participaron en la evaluación por pares como las acciones que llevaron a cabo en el proceso de planeación y redacción de ensayos en inglés.

Los pensamientos (las opiniones y las intenciones de los sujetos), a diferencia de los comportamientos, se pueden medir solamente si se expresan por escrito o verbalmente (Giroux y Temblay, 2008). En este caso se descubrieron las opiniones por medio de las entrevistas que se aplicaron a los alumnos que participaron en la evaluación por pares. Las intenciones, los comportamientos que se planea tener en el futuro, igualmente se revelaron en las entrevistas.

El diseño de una investigación cualitativa, según Hernández *et al.* 2006, es flexible y abierto, se adapta a las circunstancias del estudio e incluye elementos de diferentes tipos de diseño. Como se quieren analizar los cambios en las actitudes y el desempeño de los alumnos como consecuencia de su participación en la evaluación por pares, se tomarán elementos del diseño de investigación-acción que pretenden resolver problemas cotidianos e inmediatos, como es la falta de planeación y el descuido en la redacción en los ensayos en inglés (Hernández *et al.*, 2006).

Por su parte, Elliot (1991) considera que la investigación-acción estudia una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de ella. En el problema de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, se necesita redefinir el modelo tradicional de la evaluación que toma poco en cuenta la perspectiva del alumno.

Blández (2000) comenta que autores como Gimeno Sacristán, Pérez Gómez y Coll Salvador promovieron la investigación-acción en la educación Española en los años ochenta. Explica que “la investigación-acción implica una participación activa, en la que no sólo se aprende de los demás, sino que también los demás aprenden de ti. La experiencia, la opinión, la aportación de cada participante es con lo que se construye y se va desarrollando la investigación. El profesorado siente que su trabajo es aceptado y valorado” (p. 24).

Gimeno Sacristán considera que una investigación de este tipo se construye sobre la planificación, la actuación, la observación y la reflexión. Según Blández (2000), “la planificación exige al docente buscar nuevas estrategias didácticas” (p. 26). La actuación lo compromete “a introducir cambios en la práctica docente, rompiendo con lo que tradicionalmente venía haciendo” (p. 26). La observación le “obliga a tomar conciencia de lo que ocurre durante la acción, recogiendo datos y analizándolos” (p. 27). Finalmente, la reflexión es fundamental para ir construyendo la trayectoria de la investigación; guía las decisiones y acciones del docente y lo vuelve más crítico y reflexivo.

En adición a los elementos tomados de la investigación-acción, se utilizaron aspectos de la teoría fundamentada desarrollada en 1967 por Glaser y Strauss, que creían que las teorías se inducen de los datos; están fundados en los datos (Mayan, 2001). Consideran que la teoría emerge de los datos recolectados a través de observaciones, entrevistas y distintos documentos, como es el caso en esta investigación. Hernández *et al.* (2006) explican que las “investigaciones cualitativas se fundamentan más en un proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general” (p. 8).

Las técnicas de investigación

Según Hernández *et al.* (2006), una de las características fundamentales del proceso cualitativo es el rol del propio investigador quien “mediante diversos métodos o técnicas, recoge los datos (...) no sólo analiza, sino es el medio de obtención de los datos (...) también una fuente de datos” (p. 583). Su reto principal “consiste en introducirse al ambiente y mimetizarse con éste, pero también es lograr capturar lo que las unidades o casos expresan y adquirir un profundo sentido de entendimiento del fenómeno estudiado” (Hernández *et al.* 2006, p. 583).

Con el enfoque cualitativo, se seleccionó la técnica de la encuesta porque se trata de un caso poco estudiado (la evaluación por pares) y, como comentan Giroux y Tremblay (2008)

Cada vez que se desea trabajar sobre una realidad poco estudiada, ya sea para profundizar su estudio o porque hace referencia a un fenómeno de actualidad sobre el que necesariamente hay poca información, la encuesta es el método más indicado para recopilar datos. (p. 105)

Hernández *et al.* (2006) indican que la encuesta puede ser descriptiva o correlacional-causal, y comentan que la encuesta descriptiva muestra las facetas o dimensiones de un fenómeno, sistema, o proceso, como sería la evaluación por pares. Consideran que las encuestas pueden recabar datos sobre preferencias, actitudes, opiniones, creencias, motivaciones, conocimientos o emociones.

Dentro de la técnica de encuesta hay una variedad de formas que el investigador puede utilizar para recopilar los datos que se requieren, entre ellas cuestionarios, entrevistas y observación.

El cuestionario

El cuestionario se refiere al conjunto de preguntas que se eligen para descubrir los comportamientos y opiniones (Giroux y Tremblay, 2008; Hernández *et al.* 2006). Giroux y Tremblay (2008) comentan que es importante “presentar bien todo el cuestionario de manera que se obtengan respuestas válidas” (p. 131). Hernández *et al.* (2006) indican que se puede administrar de distintas maneras, incluyendo por correo tradicional o electrónico. El investigador tiene que explicar a los participantes en qué contexto está llevando a cabo la investigación y el objetivo que se persigue.

A los integrantes de la muestra se les aplicó inicialmente, por medio de la red interna del Colegio Nuevo Continente, un cuestionario de seis preguntas abiertas, dejando al entrevistado en “la libertad de elegir sus propias palabras para expresarse” (Giroux y Tremblay, 2008, p. 134). El cuestionario (Apéndice 1) se aplicó para tener mayor información acerca de cómo revisaban sus trabajos antes de participar en la evaluación por pares. Así, se aportaron datos para triangularlos con los que resultaron de la entrevista semidirigida que se realizó después de realizar la evaluación por pares.

Los datos recabados se complementaron con registros de observación que se llenaron durante las evaluaciones, realizando anotaciones acerca del comportamiento y de las actitudes de los alumnos (Apéndice 2) y con ello profundizar en el análisis del caso de estudio.

La observación

La técnica de observación “suele ofrecer la ventaja de que permite obtener información sin que las personas observadas lo sepan” (Giroux y Tremblay, 2008, p. 105), lo cual facilita la recopilación de datos más objetivos. Stake (2007) considera que las observaciones “conducen al investigador hacia una mejor comprensión del caso” (p. 60) y recomienda sólo fijarse en los aspectos más relevantes para su estudio. Hernández *et al.* (2006) comentan que “en la observación cualitativa se requiere utilizar todos los sentidos” (p. 672) para explorar ambientes y contextos; describir actividades y personas en estos ambientes; comprender procesos, situaciones o vinculaciones entre personas; identificar problemas; generar hipótesis para futuros estudios.

La observación es la técnica más indicada si se intenta medir comportamientos porque esta técnica deja al participante “en libertad de decidir sus actos” (Giroux y Tremblay, 2008, p. 162). Mayan (2001) reconoce una ventaja de la observación participante cuando comenta que utilizarla permite al investigador participar en el escenario y “obtener información que de otra forma sería inaccesible” (p. 12). Hernández *et al.* (2006) agregan que el papel más apropiado para el investigador cualitativo en la observación es la participación activa y completa.

En esta investigación se pretendió, por medio de la observación, describir el comportamiento y la actitud de los alumnos cuando interactuaban con sus pares durante la evaluación de sus trabajos de redacción.

La entrevista

En este estudio de índole cualitativo, se seleccionó la entrevista semidirigida como la técnica más adecuada porque permite profundizar en el pensamiento de los participantes acerca de la evaluación por pares (Apéndice 3, Esquema de la entrevista).

La entrevista “permite destacar la visión subjetiva del mundo de un pequeño número de personas” (Giroux y Tremblay, 2008, p. 162). Al aplicar la entrevista a una muestra pequeña por medio de un intercambio verbal personalizado entre los participantes y el investigador, se reúne el punto de vista personal de los participantes acerca de un tema. La entrevista permite “obtener del entrevistado respuestas más matizadas” (Giroux y Tremblay, 2008, p. 106), lo que proporciona una perspectiva nueva sobre el tema de la investigación. Stake (2007) destaca que “los investigadores cualitativos se enorgullecen de descubrir y reflejar las múltiples visiones del caso” y agrega que “la entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples” (p. 63).

A diferencia del sondeo y censo, “la entrevista es única y no se puede repetir de manera idéntica” (Giroux y Tremblay, 2008, p. 162) y por lo mismo no permite generalizar los resultados. Hay diferentes tipos de entrevistas; la entrevista dirigida (en la que se establece previamente el orden de las preguntas y su formulación), la entrevista no dirigida (en que el participante es libre de abordar cualquier aspecto del tema, en cualquier orden) y la entrevista semidirigida (en que el investigador se asegura de obtener el punto de vista del participante acerca de aspectos precisos del tema, pero tratando los temas en el orden que desee el entrevistado).

Como educadores, los maestros suelen preferir las relaciones interpersonales, una característica que el psicólogo Jean-Paul Daunais (citado en Giroux y Tremblay, 2008) considera que influye en la selección de la entrevista, pues requiere un alto grado de interacción con los participantes.

La entrevista a profundidad se dirige a un número reducido de participantes y cada entrevista puede resultar diferente debido a las características individuales de los participantes. “La entrevista de investigación permite al investigador comprender el marco de referencia (los valores, los temores, las creencias, etc.) del entrevistado” (Giroux y Tremblay, p. 164) lo que facilita identificar su punto de vista.

La entrevista, al igual que el sondeo, recopila diferentes clases de información que incluye: el comportamiento de los participantes, las condiciones de existencia que influyen en ellos y sus opiniones y sentimientos. A diferencia del sondeo, la entrevista permite una expresión más profunda del punto de vista del entrevistado (Giroux y Tremblay, 2008). Para lograr esta profundidad de comprensión, Stake (2007) recomienda “evitar respuestas simples de sí o no, y de conseguir la descripción de un episodio, una relación, una explicación” (p. 64)

Hernández *et al.* (2006) describen la entrevista cualitativa como “íntima, flexible y abierta” (p. 673) y aunque la entrevista debe permitir un grado de flexibilidad, comentan que las entrevistas semiestructuradas “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (p. 673). Stake (2007) reitera estas

ideas cuando comenta que “el investigador elabora una lista de preguntas flexibles, redefine progresivamente los temas, y valora las oportunidades para aprender lo imprevisto” (p. 35).

Hernández *et al.* (2006) destacan la importancia de generar “un clima de confianza en el entrevistado” (p. 599). Es esencial establecer una comunicación efectiva con los entrevistados y para lograrlo el entrevistador debe poner atención al lenguaje corporal, respiración, ritmo y volumen al hablar, parpadeo, así como a los patrones de lenguaje del entrevistado y utilizar dichas manifestaciones para lograr obtener datos confiables.

Se debe tener en cuenta que, al usar la entrevista como técnica de recolección de datos, lo importante, más que los conocimientos del entrevistado, es su comportamiento y sus pensamientos. Hernández *et al.* (2006) resaltan la importancia de “no preguntar de manera tendenciosa o induciendo la respuesta” (p. 600). El entrevistador “se asegura de que el entrevistado le comunique su punto de vista acerca de determinados aspectos precisos del tema de discusión, dejándolo en libertad de abordarlos en el orden que le parezca conveniente” (Giroux y Tremblay, 2008, p. 165). Stake (2007) comenta que “normalmente no es muy importante disponer de las palabras exactas del entrevistado, lo que importa es lo que quería decir” (p. 64).

Aunque el investigador no impone “una ruta totalmente trazada” (p. 166), Giroux y Tremblay (2008) consideran que tiene que prever posibles problemas, razón por la que se realiza la prueba piloto antes de la aplicación de la entrevista. Derivado de los resultados obtenidos, se trabaja en su consolidación para asegurar la veracidad de la información.

Durante la entrevista se recomienda que el entrevistador tome notas. Stake (2007) destaca la utilidad de “tomar algunas notas, pocas o muchas, según requiera la ocasión,

pero sin dejar de controlar la recogida de datos” (p. 64). De acuerdo con Mayan (2001), los datos recolectados mediante observación y otras estrategias como las entrevistas son registrados como notas de campo. Las notas registradas después de una entrevista para describir la habitación o la forma en que afecta a los participantes pueden considerarse notas de campo.

Ya terminada la entrevista, le corresponde al investigador sintetizar las ideas de cada participante, interpretarlas, luego buscar las relaciones entre éstas y el fenómeno que se está explorando. Stake (2007) recomienda “disponer de espacio y tiempo suficientes *inmediatamente* después de la entrevista para preparar el registro facsímil y el comentario interpretativo” (p. 64). Giroux y Tremblay (2008) consideran que “si bien los datos recopilados por medio de la entrevista son de la misma naturaleza que los datos recopilados mediante el sondeo, la entrevista sigue siendo en primer lugar y ante todo una técnica dedicada a la investigación cualitativa y a veces es imposible cuantificar la información recopilada” (p. 166).

Contexto sociodemográfico en que se realizó el estudio

Para contextualizar el estudio que se llevó a cabo, se describió el Colegio Nuevo Continente; su ubicación, sus instalaciones, las características de los maestros y alumnos, Además, la materia que es el marco en que se realizó el estudio.

La institución: Colegio Nuevo Continente

La investigación se desarrolló en la Preparatoria del Colegio Nuevo Continente, una institución privada, mixta y bilingüe en el Distrito Federal que cuenta con varios edificios donde se encuentran las secciones de Preescolar, *First English*, Primaria, Secundaria y Preparatoria. Actualmente tiene una población de 1800 alumnos, de los cuales 250 se encuentran en el nivel medio superior.

Las instalaciones iniciales fueron construidas en los años 50 y se han adaptado a las necesidades actuales. Cuenta con modernos laboratorios para química, física y biología y 6 laboratorios de computación. También, con un nuevo edificio donde se ubica una amplia biblioteca, dos salones multimedia, un salón multiusos, un auditorio (donde se presentan obras de teatro etc.), un salón de música, un salón de maestros y cuatro salones de clases.

El promedio de alumnos por grupo es de 35 aun cuando en Preparatoria, por indicaciones de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), para los casos de los laboratorios de ciencias y de computación y en la materia de lengua inglesa los grupos tienen un máximo de 25 alumnos.

Estudiantes y maestros

El perfil socioeconómico de la mayoría de los alumnos es de clase media, aunque hay algunos alumnos con becas académicas otorgadas por la UNAM.

La mayoría de los maestros en secundaria y preparatoria cuentan con licenciatura y algunos con maestría. Los maestros de nivel preescolar y primaria son de tiempo completo,

igual que todos los directivos. Algunos de los profesores de secundaria y preparatoria son también de tiempo completo (en estos niveles educativos laboran 30 horas de clases a la semana) pero la mayoría trabajan en distintas escuelas del Distrito Federal.

La materia: Lengua inglesa

Por ser un colegio bilingüe se imparten diferentes materias en inglés en todos los niveles, tales como: literatura, historia, geografía y ciencias además de gramática. La única materia en inglés considerada como parte de los planes de estudios de la SEP y de la UNAM es la de la lengua inglesa.

En esta clase se enseña una variedad de habilidades lingüísticas a saber: lectura de comprensión, redacción, producción oral y comprensión auditiva. Se prepara a los alumnos para cumplir con los requisitos idiomáticos de admisión que exigen distintas universidades tanto en México, como en el extranjero, utilizando entre otras herramientas los exámenes de TOEFL (en papel y por Internet) y de Cambridge (CAE, IELTS y Proficiency). Además, el departamento de inglés tiene el objetivo de preparar a los alumnos para enfrentarse, en su futuro profesional, a un mundo globalizado donde el dominio de idioma inglés es de suma importancia.

La clase de lengua inglesa es el marco en el que se realizó el trabajo de campo de esta investigación; la redacción es uno de los temas que se tratan en esta clase y el que más dificultades causa a los alumnos. Derivado de dicha aseveración se decidió explorar una forma distinta de evaluación, la evaluación por pares, a fin de identificar si con ello mejora el desempeño de los alumnos al redactar en inglés.

La muestra

“La indagación cualitativa trabaja sobre muestras seleccionadas intencionalmente (...) Se seleccionan individuos y contextos desde los cuales puede aprenderse mucho del fenómeno” (Mayan, 2001, p. 10). De acuerdo con Giroux y Tremblay (2008), la población es el conjunto de todos los elementos a los que el investigador se propone proyectar las conclusiones del estudio.

En una muestra homogénea, las unidades seleccionadas para la investigación tienen un mismo perfil o comparten rasgos similares (Miles y Huberman, 1994; Creswell, 2005); el investigador se enfoca en el tema a indagar, en situaciones o procesos en un grupo social. De acuerdo con lo mencionado anteriormente, así como lo sugerido por Hernández *et al.* (2006) que puntualiza que primero debe definirse la unidad de análisis, en esta investigación se eligió como población a un grupo de alumnos del segundo año de preparatoria del Colegio Nuevo Continente, una muestra homogénea, ya que todos los elementos son similares.

Mertens (2005, citado en Hernández *et al.*, 2006) señala que para seleccionar el muestreo es usual identificar ambientes propicios, luego grupos y finalmente individuos, pero resalta que las muestras cualitativas no deben ser utilizadas para representar a una población. Giroux y Tremblay (2008) mencionan que la muestra es una fracción de la población en el estudio cuyas características serán medidas.

La muestra a la cual se aplicó el instrumento de investigación, integrada por los alumnos de un grupo de segundo año de preparatoria, es una muestra no probabilística por

oportunidad debido a que su elección depende de “causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra” (Hernández *et al.* 2006, p. 241); se seleccionó, puesto que son los alumnos que participan en las clases de redacción en inglés donde se propuso implementar la evaluación por pares. El hecho de que sea una muestra no probabilística significa que se seleccionaron los alumnos, no por un método estadístico sino por las necesidades del trabajo.

El estudio se llevó a cabo en esta institución considerando el nivel educativo y las características socioeconómicas y culturales de los alumnos. De acuerdo con el enfoque cualitativo, el muestreo se basa en un propósito, con personas que tienen información, perspectivas o puntos de vista similares e útiles para la investigación. Además, “en cuanto más homogénea es la población, menos necesitará la muestra de ser de gran tamaño” (Giroux y Tremblay, 2008, p. 110).

Mayan (2001) nota que “la indagación cualitativa trabaja sobre muestras seleccionadas intencionalmente. El investigador elige individuos y contextos” (p. 10) tomando en cuenta quién le puede proporcionar la mayor y mejor información acerca de la pregunta de investigación y en qué contextos será apropiado recabarla.

Para determinar el número de casos que conformó la muestra, Creswell (2005) señala que en las investigaciones cualitativas los intervalos de las muestra varían de uno a 50 casos. Hernández *et al.* (2006) resaltan que “no hay parámetros definidos para el tamaño de la muestra” (p. 563). Se seleccionaron los elementos de la muestra porque “están presentes y a la mano”, como lo proponen Giroux y Tremblay (2008, p. 113) en la técnica de

muestreo no probabilística. Mayan (2001) considera que hay varios factores para determinar el tamaño de la muestra, entre ellos:

- La calidad de los datos
- El alcance del estudio
- La naturaleza del tópico
- La cantidad de información útil obtenida por cada participante
- Número de entrevistas por participante
- Método cualitativo y diseño del estudio utilizados

La ética de la investigación

Según Cortina y Martínez (2001), el campo de la ética defiende y recomienda conceptos de comportamiento; es normativa dado que regula las acciones de los seres humanos. Las investigaciones deben basarse en la ética, por lo cual se les hizo saber a los entrevistados la identidad de los participantes, explicando el contexto en que se llevaría a cabo la investigación y se les especificó el objetivo general de la misma. Se le explicó al entrevistado lo que tenía que hacer si decidía participar en la investigación (Giroux y Tremblay, 2008).

Como parte de la ética de la investigación se elaboraron dos cartas de consentimiento; una dirigida a la Dirección de la Preparatoria, solicitando el permiso para realizar las entrevistas en la institución (Apéndice 5) y la otra dirigida a los entrevistados (Apéndice 6), donde después de leerla y firmarla otorgaran a la investigadora de la Escuela de Graduados

en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey el permiso para utilizar la información recolectada en esta investigación.

El procedimiento de la investigación

Después de haber decidido el enfoque cualitativo y la muestra, se eligió la entrevista y el registro de observación como instrumentos para la recolección de datos. Antes de participar en la evaluación por pares, los alumnos contestaron un cuestionario breve para obtener datos de sus hábitos de preparación y revisión de trabajos de redacción en la materia de inglés (Apéndice 1).

Se elaboró un prototipo de cuestionario base para la entrevista (Apéndice 3), el cual dio coherencia a la entrevista semidirigida. Dicho instrumento fue piloteado con tres alumnos del grupo una semana antes de aplicar las entrevistas para verificar la precisión de las preguntas y en su caso modificar aquéllas que no cumplían con su objetivo.

Antes de comenzar la entrevista, se ofreció al participante una carta donde otorgó su consentimiento para ser sometido a la entrevista (Apéndice 6).

Durante y después del proceso, el entrevistador tomó notas para describir la habitación, la participación y actitudes del entrevistado, el desarrollo de la entrevista. Inmediatamente después de la entrevista se hizo un resumen de la misma, se colocó al entrevistado en su contexto para después transcribir, analizar y evaluar la entrevista.

Análisis de datos

Una de las características de la investigación cualitativa es que se trabaja principalmente con conceptos y no con números. El marco conceptual y las preguntas de investigación son lo que delimitan el tipo de información a recuperar y la recolección de datos resulta un proceso selectivo dado que no se puede abarcar todo (Miles y Huberman, 1994).

Una vez obtenida la información por medio de entrevistas, observaciones y notas de campo, se procede a su análisis con el fin de descubrir los temas y conceptos subyacentes en los datos recolectados e identificar lo que el investigador considera significativo. Mayan (2001) destaca que

La investigación cualitativa no está hecha de citas o de transcripción de una entrevista. Las citas y las transcripciones de entrevistas son datos sin análisis. El análisis cualitativo de los datos es trabajo duro y toma mucho tiempo. Sin análisis, solamente se tiene una lista de citas. (p. 7)

Mayan comenta que la información resultante de las entrevistas es sometida a un trabajo de análisis profundo que se realiza “después que todas las entrevistas son completadas. Las respuestas a cada cuestión son estudiadas conjuntamente y cada pregunta puede ser considerada categoría” (p. 23).

Miles y Huberman (1994) señalan que este análisis significa codificar la información, un proceso mediante el cual se agrupa en categorías, o unidades de análisis, que concentran las ideas, conceptos o temas similares. La codificación impulsa al investigador a hacer juicios acerca del significado de bloques de texto y a encontrar patrones que se marcan con etiquetas (Miles y Huberman, 1994; Hernández *et al.*, 2006; Giroux y Tremblay, 2008).

La finalidad de la codificación es resumir los datos y producir un marco para organizar y describir lo que se recolectó durante el trabajo de campo. Una vez que el investigador identifica las categorías, se integra la información y se relacionan las categorías entre sí, y con los fundamentos teóricos de la investigación. Posteriormente se selecciona la categoría axial que es la que aparece frecuentemente en los datos de la mayoría de los casos (Hernández *et al.*, 2006; Giroux y Tremblay, 2008).

Los datos obtenidos de las entrevistas se complementan con las observaciones del investigador que, según Stake (2007) “conducen al investigador hacia una mejor comprensión del caso” (p. 60). El investigador cualitativo “registra bien los acontecimientos para ofrecer una descripción relativamente incuestionable para posteriores análisis y el informe final” (p. 61). Stake destaca la importancia de “no interpretar las relaciones sobre la marcha” (p. 61) para no perder la objetividad del recuento. Los registros de observación se encuentran en el Apéndice 2.

La comprensión del fenómeno, la fase interpretativa, inicia cuando el investigador crea modelos, relaciona los datos, conecta éstos con la teoría, busca relaciones entre las categorías; es decir llega a una triangulación de datos y consecuentemente a su interpretación y comprensión.

Hasta aquí se especificó el marco teórico que da sustento a la investigación, se plantearon los problemas y objetivos y se describió la metodología que se utilizó para obtener los datos. En seguida se presentan los resultados que se obtuvieron.

Capítulo 5

Resultados

La investigación cualitativa busca el acceso al significado y comprensión del sentido. En este capítulo se propuso codificar y analizar los datos recogidos con los instrumentos para desarrollar conceptos de los cuales se identificaron sus propiedades, explorando sus interpelaciones e integrándolas en una teoría coherente. Se incluye aportaciones/ observaciones de la maestra del grupo para contextualizar; gráficas que agrupan los datos recabados y transcripciones textuales obtenidas de las entrevistas, donde se refiere a los alumnos por códigos numéricos que se utilizan a lo largo del trabajo.

Resultados del cuestionario

Se analizaron los resultados del cuestionario que se aplicó antes de empezar a implementar la evaluación por pares. De los quince alumnos que contestaron el cuestionario, siete dijeron que en ocasiones hacían una lluvia de ideas por escrito antes de empezar a escribir un ensayo, y cinco utilizaban un tipo de organizador gráfico para ordenar sus ideas.

Todos los alumnos revisaban sus trabajos escritos antes de entregarlos, verificando aspectos tales como: ortografía, gramática, organización, coherencia y presentación. Ocho alumnos habían evaluado el trabajo de sus pares antes de participar en este proyecto, pero solamente de manera informal cuando un compañero pedía que le checara su trabajo o que quisiera ver si sus respuestas estaban correctas.

Estudio piloto

Una semana antes de realizar las entrevistas con los alumnos, se llevaron a cabo tres entrevistas piloto para verificar que no había confusión con alguna pregunta. Solamente dos preguntas resultaron confusas; dos alumnos del grupo piloto no se acordaban qué era un “organizador gráfico” y un alumno confundió el término “evaluación por pares” con trabajar en parejas (*in pairs*). La maestra aclaró estas dos preguntas con el grupo muestra antes de aplicar las entrevistas a los demás alumnos.

Codificación de las entrevistas

Para analizar las respuestas tanto de las entrevistas del grupo piloto como del grupo muestra, se crearon varios códigos los cuales pueden elaborarse de acuerdo Miles y Huberman (1994) de la siguiente manera:

1. Crear una lista inicial de códigos previa, antes del trabajo de campo y proviene del marco conceptual respecto de las preguntas de investigación,
2. Técnicas de codificación inductivas, cuando el investigador prefiere no tener una codificación previa a la recolección de datos, sino obtenerlos directamente de los datos. Comentan que así los datos se adecuan mejor a los códigos que los representan.
3. Crear un esquema de códigos general, una alternativa entre las dos anteriores. Este esquema de códigos general no tiene un contenido específico, pero se refiere a aspectos generales en donde los códigos pueden desarrollarse inductivamente.

El código es un método de clasificación de información donde varias categorías estudian un fenómeno de manera significativa. Miles y Huberman (1994) recomiendan dar a los códigos un nombre lo más cercano posible al concepto que describen. Consideran importante que el codificador pueda regresar al concepto original de manera fácil y rápida y que también otro lector sea capaz de hacer lo mismo.

Por otro lado, de acuerdo con Miles y Huberman (1994) y Giroux y Tremblay (los códigos pueden ser:

1. *Descriptivos*: cuando introducen poco o ningún tipo de interpretación del codificador.
2. *Interpretativos*: cuando requieren mayor interpretación del codificador.
3. *Inferenciales*: cuando requieren una alta interpretación y explicación, a menudo refiriéndose a patrones o temas.

Miles y Huberman (1994) recomiendan utilizar códigos sencillos que sintetizan una gran cantidad de información y que permiten analizar los datos recolectados con más facilidad.

El impacto en el proceso de aprendizaje

En la presente investigación cualitativa sobre ¿Qué impacto tiene la evaluación por pares en el proceso de aprendizaje del alumno?, se empleó la técnica de codificación inductiva. A partir de la recolección de datos se analizaron y generaron categorías axiales que permitieron observar y analizar los datos que aparecían frecuentemente en las

entrevistas; los códigos fueron explicativos ya que requirieron la inferencia por parte del investigador. (Hernández, 2008).

En las entrevistas realizadas después de participar en la evaluación por pares, nueve de los alumnos (60%) notaron una gran mejoría en su inglés escrito a raíz de participar en la evaluación por pares, mientras seis alumnos (40%) comentaron que había mejorado “algo” (véase Figura 3).

Para los que notaron mucha mejoría, las categorías axiales fueron en la gramática, incluyendo ortografía y puntuación, (47%) y la coherencia de sus trabajos (29.4%). Dos alumnos creían que se había ampliado su vocabulario y uno admitió que en el futuro iba a revisar sus trabajos con más cuidado antes de entregarlos.

De los alumnos que notaron algo de mejoría, algunas de las razones que dieron fueron:

Alumno 9: “Aprendo más leyendo”.

Alumno 5: “Me sirvió en uno que otro detalle que me ayudó en otras materias”.

Alumno 2: “Me hace sentir que voy a repetir esos mismos errores en mi siguiente trabajo”, admitió que como se dio cuenta de sus “áreas más débiles” se va a enfocar en ellas.

La actitud del alumno hacia la evaluación

Para responder a la pregunta subordinada de investigación ¿Qué actitud tiene el alumno hacia la evaluación mediante la retroalimentación por pares?, la maestra realizó

observaciones en las dos actividades de evaluación por pares (véase Apéndice 2, Registro de las observaciones 1 y 2) y notó interés, curiosidad y a veces algo de frustración (cuando no lograban identificar los errores de su compañero). Comentó que los alumnos tomaron en serio la actividad de evaluación, y utilizaron su tiempo para revisar los trabajos con responsabilidad. La maestra identificó a un solo alumno distraído en la primera observación (dibujando en su cuaderno) y dos en la segunda.

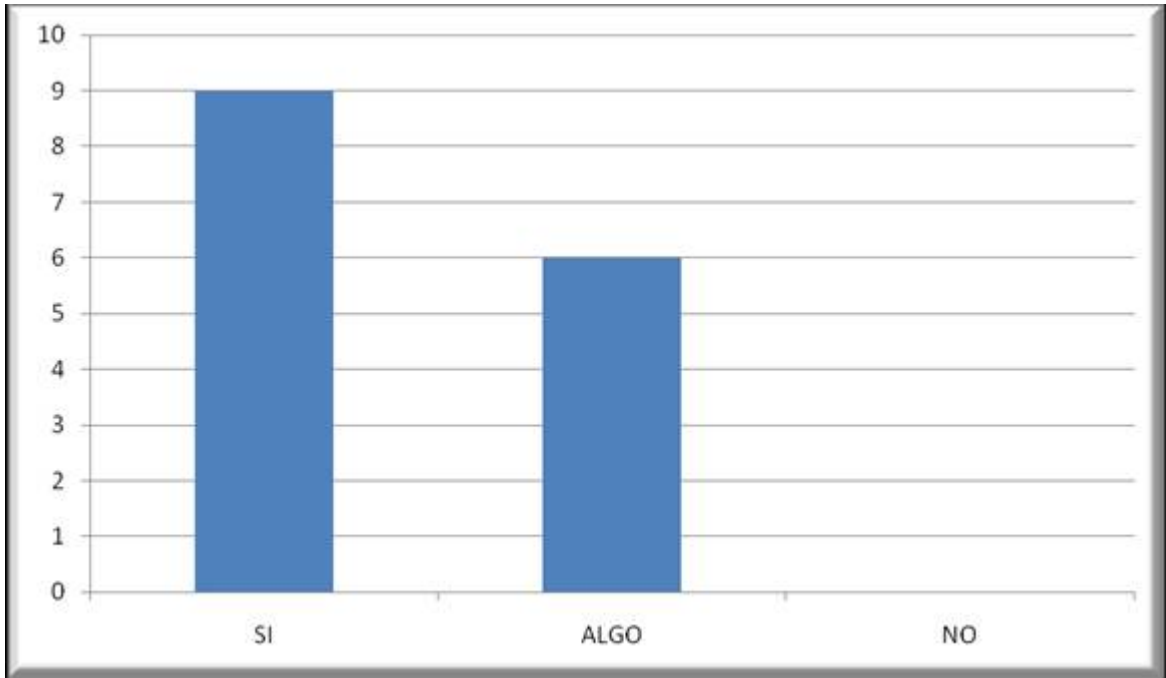


Figura 3. ¿Sientes que tu inglés escrito mejoró por haber participado en la evaluación por pares?

Al preguntarle a los entrevistados si les había gustado participar en la evaluación por pares, 13 de los alumnos (86.6%) afirmaron haber disfrutado de la actividad mientras que un alumno comentó que “algo” y otro respondió negativamente (véase la Figura 4). Al explicar sus respuestas, las categorías axiales favorables fueron que el compañero “podía identificar errores que ellos no” (30.7%); que “aprendían” con la actividad (23%); que daba “menos pena y entendían mejor que cuando el maestro corrige” (23%); y que era más dinámico y divertido (23%). Por otro parte, los comentarios negativos fueron que sentían confusión y frustración al percibir que no podían reconocer sus propios errores o que no podían ayudar al compañero.

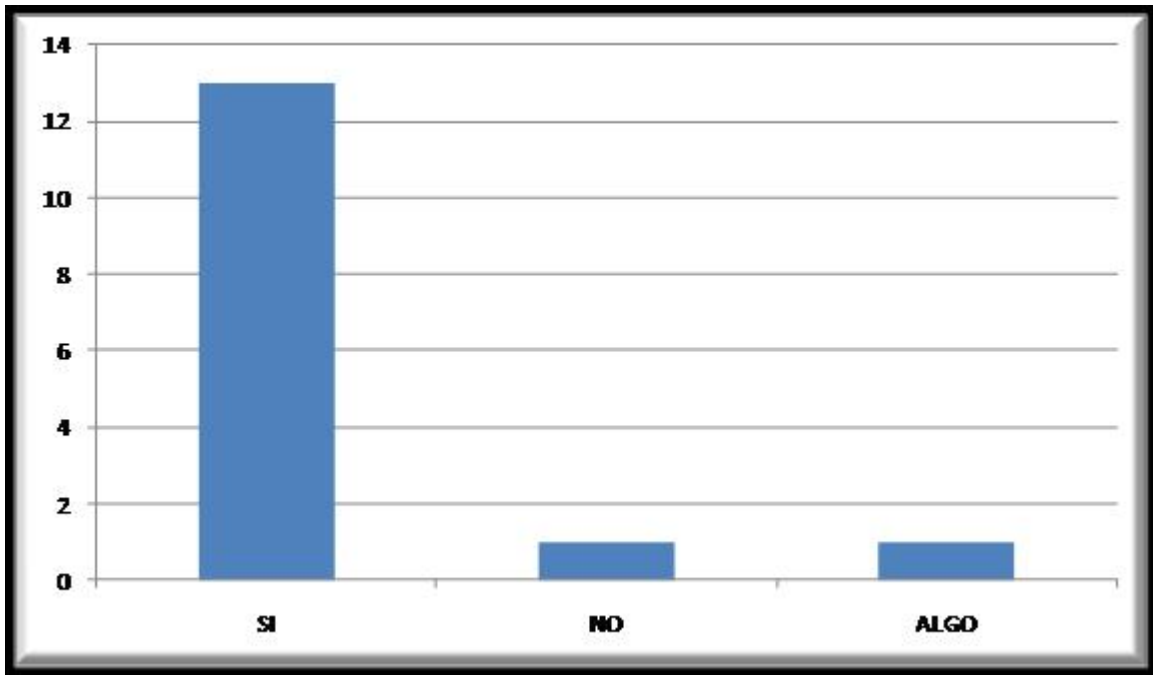


Figura 4. ¿Te gustó participar en la evaluación por pares?

Cuando se les preguntó si les gustaría seguir participando en las evaluaciones, 12 alumnos (80%) respondieron que sí y 3 (20%) contestaron que no (véase Figura 5). Cuando se les preguntó por qué, la categoría axial fue que les ayudaba para practicar su inglés y escribir correctamente (37.5%), mientras 18.7% indicaron “para seguir dándome cuenta de errores que hago”. 2 alumnos (12.5%) resaltaron que encontraron la actividad “divertido”.

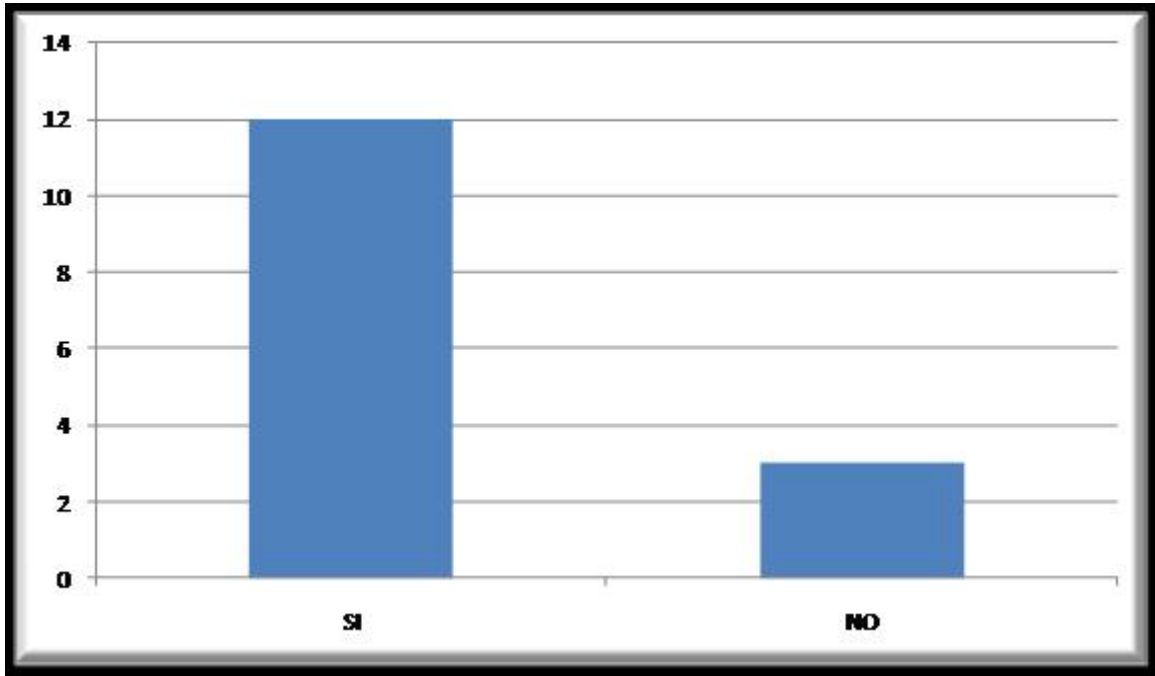


Figura 5. ¿Te gustaría seguir participando en la evaluación por pares en la clase de redacción en inglés?

Entre los comentarios respecto sus deseos de seguir con la actividad se encuentran:

Alumno 10: “Es un proceso de aprendizaje, hasta que ya los errores disminuyen al grado que solo la evaluación individual sea suficiente.”

Alumno 12: “Porque ha dado buen resultado.”

Alumno 6: “Porque además de todo lo nuevo que aprendo o de lo que ya sabía pero retomo en estas evaluaciones, posiblemente mi actividad favorita sea escribir y revisar lo que escribo, y si además de eso puedo evaluar a alguien más y alguien más a mí, creo que lo hace todo más entretenido.”

De los alumnos que no querían seguir participando en la evaluación por pares, el alumno 5 ofreció una sugerencia para mejorar la actividad: “Me gustaría que fuera por un equipo más grande y por personas que sí sepan valorar el trabajo de otro y poder corregirlo o calificarlo correctamente, puesto que no todos le ponemos el mismo interés a lo que se nos ha asignado.”

Cómo utilizaron la herramienta de evaluación por pares

Para responder a la pregunta subordinada de investigación ¿Cómo utiliza el alumno la herramienta de evaluación por pares para optimizar su desempeño? Se les preguntó a los alumnos si tuvieron problemas para evaluar el trabajo de sus compañeros. De los 15 alumnos, 6 (40%) contestaron que “sí”, 5 (33.3%) respondieron que “un poco” y 4 (26.6%) dijeron que “no” (véase Figura 6).

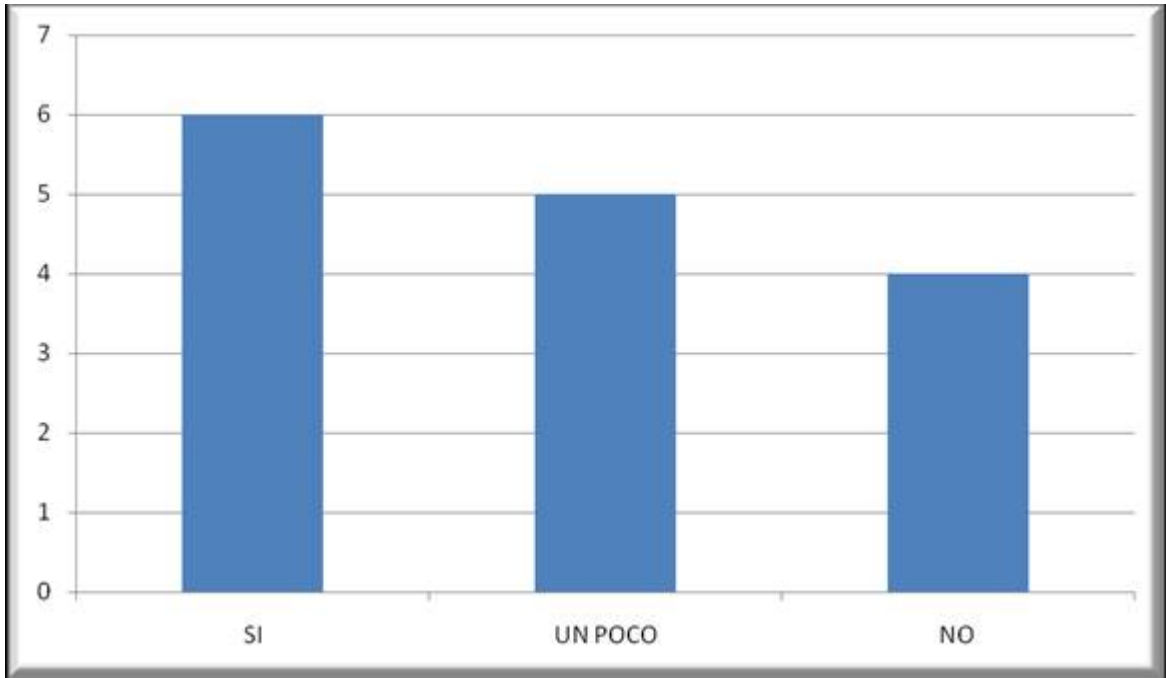


Figura 6. ¿Tuviste problemas para evaluar el trabajo de tu compañero(a)?

En cuanto a las razones que dieron, las categorías axiales fueron “El trabajo casi no tenía errores” (17.6%); “Me costaba trabajo encontrar errores” (17.6%); y “No entendía” (17.6%). 11.7% respondieron que dudaban de su capacidad para corregir los errores y 11.7% contestaron que el compañero rechazaba la retroalimentación.

Cuando se les preguntó ¿Qué pasos seguiste para revisar el trabajo?, la categoría axial fue que revisaban el ensayo en orden (a veces más que una vez), buscando todo tipo de errores (42.8%). 23.8% comentaron que revisaban primero buscando un tipo de error y luego de nuevo por otro tipo (por ejemplo, coherencia y luego gramática) y otros 14.2% notaron que primero leyeron todo para tener una idea general, luego lo leyeron de nuevo buscando errores.

Al preguntarles “¿Se te dificultó proporcionar a tu compañero(a) la retroalimentación de la evaluación?”, 2 alumnos contestaron que “sí” (13.3%), 3 respondieron que “algo” y 10 que “no” (véase Figura 7).

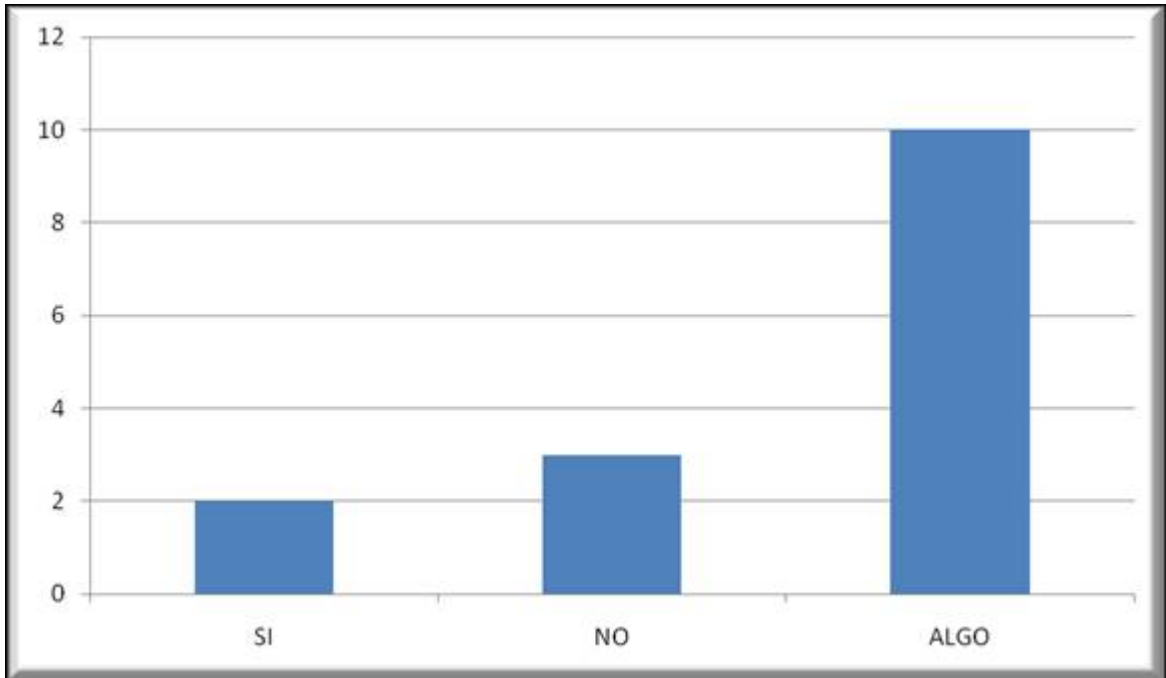


Figura 7. ¿Se te dificultó proporcionar a tu compañero la retroalimentación de la evaluación?

Entre las razones que dieron al abordar las dificultades, mencionaron que:

Alumno 14: “No es fácil decirle a alguien que su párrafo no tenía sentido”.

Alumno 5: “Mi compañero al principio no quería la corrección de su trabajo”.

Alumno 3: “No lograba captar lo que quería decir”.

Alumno 4: “El inglés no es mi fuerte”.

En sus observaciones (Apéndice 2), la maestra anotó que, durante la actividad, los alumnos corrigieron los errores “dentro de sus capacidades”, escucharon con atención la retroalimentación que les proporcionaron sus compañeros y solamente a veces consultaban a la maestra. También comentó que algunos alumnos “estaban en desacuerdo con la retroalimentación de los compañeros y justificaban lo que habían escrito en sus ensayos”. Algunos de los comentarios de los alumnos que la maestra anotó en las observaciones fueron: “Hacemos muchos errores”; “Es difícil revisar trabajos ajenos”; “A lo mejor cometemos los mismos errores”; “Tenemos que revisar mejor nuestros trabajos antes de entregarlos”.

El efecto de la retroalimentación por pares

Para contestar ¿Cuáles son los efectos de la retroalimentación por pares en el desempeño del alumno?, se les preguntó a los alumnos ¿Sientes que mejoró tu propio aprendizaje al proporcionar la retroalimentación a tu compañero(a)? 10 de los 15 alumnos (66.6%) contestaron que “sí”, 2 (13.3%) respondieron que “algo”, y 3 (20%) dijeron que “no” (véase Figura 8).

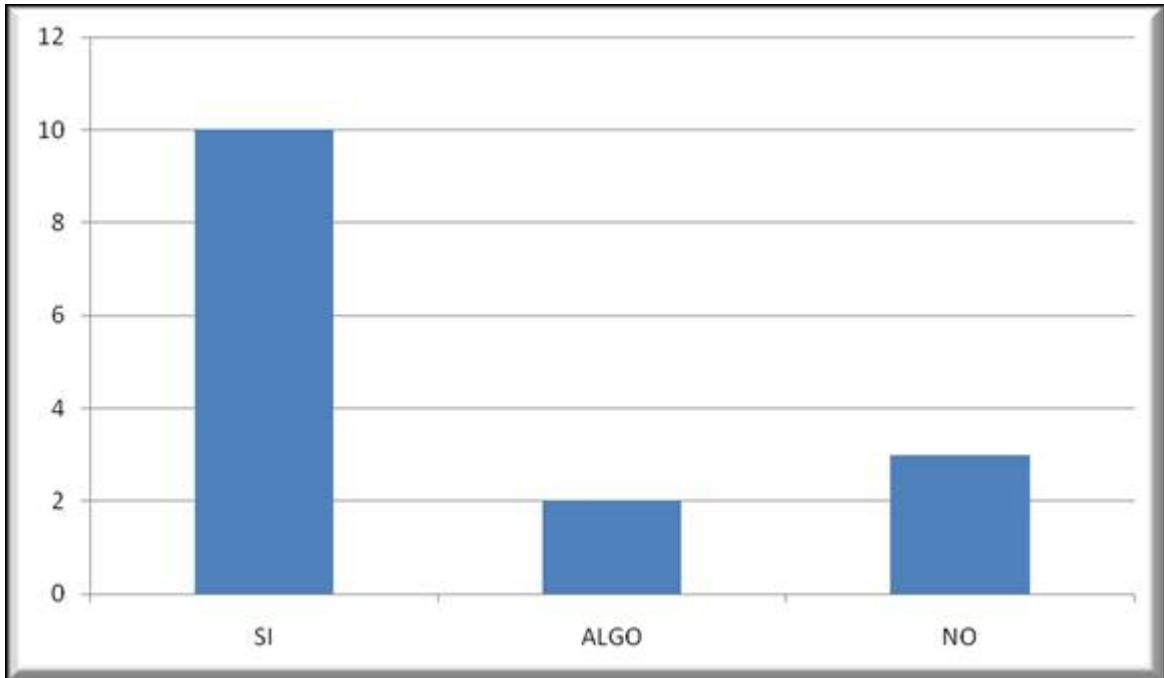


Figura 8. ¿Sientes que mejoró tu propio aprendizaje al proporcionar la retroalimentación a tu compañero(a)?

Dentro de las razones que esgrimieron respecto de la mejoría, las categorías axiales fueron que con la actividad se dieron cuenta que cometían los mismos errores (53.8%) y que aprendieron de sus errores para no volver a hacerlos (30.7%). Los que no notaron mejoría comentaron que preferían que el maestro los corrigiera (66.6%), y que tal vez volverían a cometer los mismos errores inconscientemente.

Cuando se les preguntó ¿Crees que la retroalimentación que recibiste de tu compañero(a) tuvo un impacto en tu aprendizaje? 11 alumnos (73.3%) dijeron que “sí”, 2 (6.6%) contestaron que “algo” y 2 (6.6%) que “no” (véase Figura 9).

Las categorías axiales de sus respuestas fueron: “Para no volver a cometer los mismos errores” (28%) y “Para aprender a fijarme más” (28%). 16% comentó que le servía “para poder aplicarlo en futuros trabajos”, mientras 8% dijo que le motivaba a estudiar más, a “echar más ganas”.

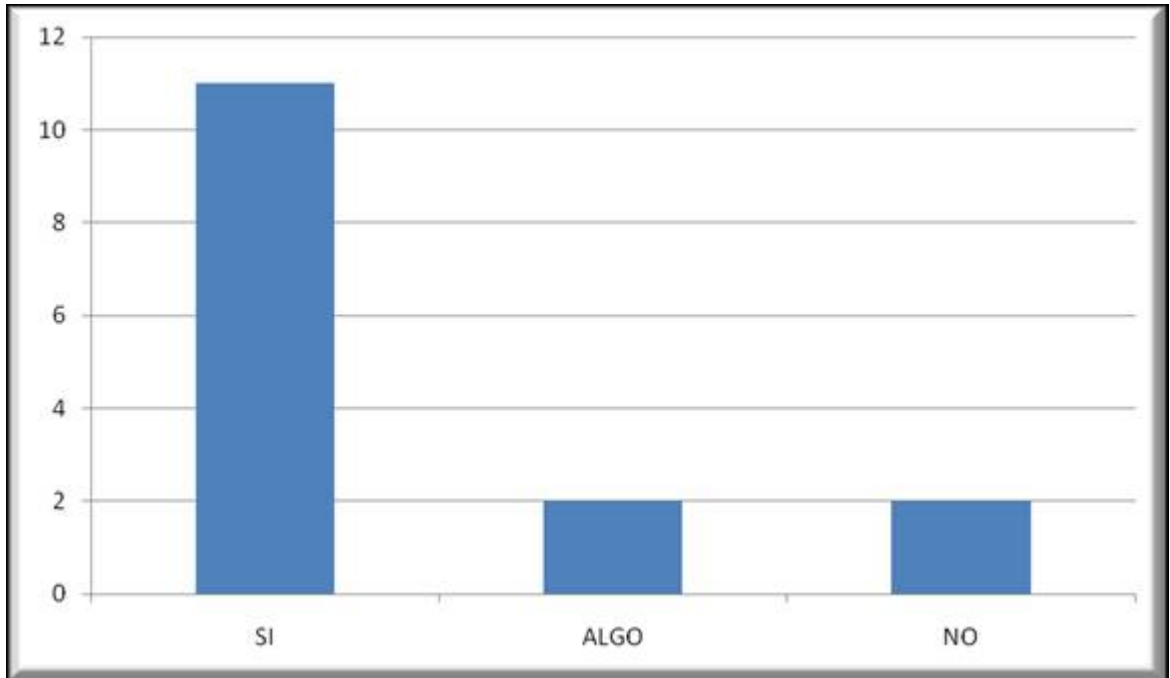


Figura 9. ¿Crees que la retroalimentación que recibiste de tu compañero(a) tuvo impacto en tu aprendizaje?

El impacto en la autoeficacia de los alumnos

Al querer saber ¿Cómo impacta a la autoeficacia del alumno el hecho de que participe en la evaluación por pares?, se preguntó ¿Te sientes más capaz de evaluar tu propio trabajo escrito en inglés después de haber participado en la evaluación por pares? 12 alumnos (80%) contestaron que “sí” mientras 3 (20%) respondieron que “no” (véase Figura 10).

Notaron que:

Alumno 6: “Tengo más conocimientos para juzgar mis trabajos”.

Alumno 2: “Ya sé en qué enfocar mi atención”.

Alumno 10: “Con estas experiencias, estoy más abierto a reconocer y ajustar mis errores”.

Alumno 13: “Ahora tengo más confianza al hacer un trabajo así y me puedo expresar más”.

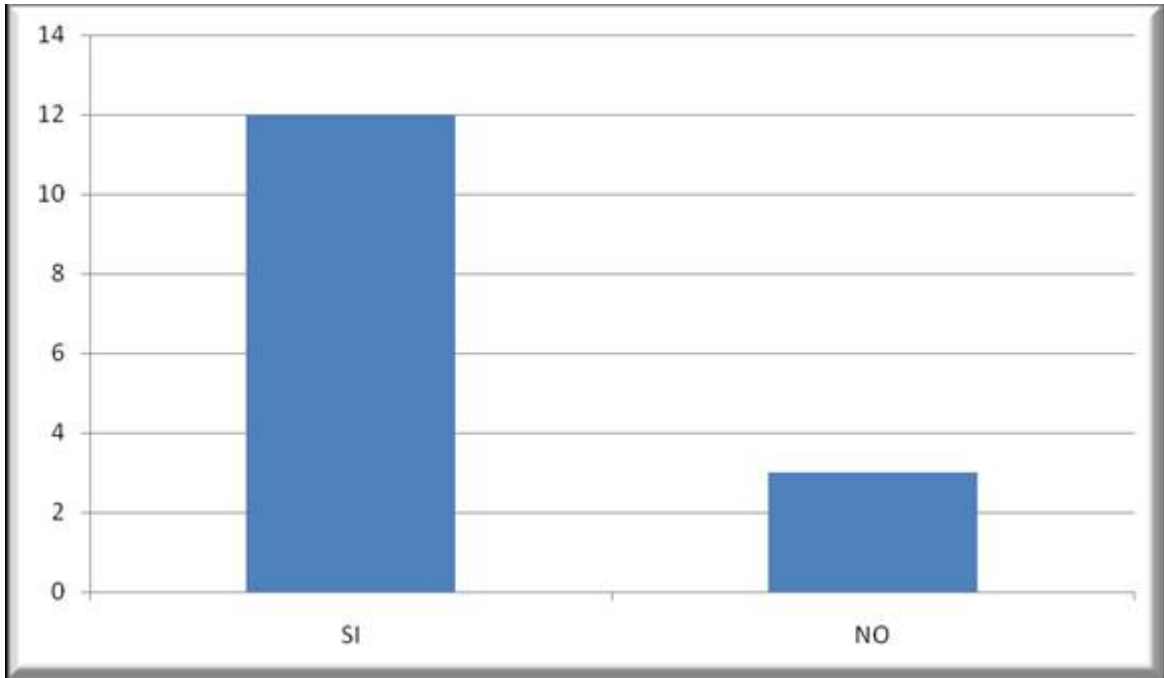


Figura 10. ¿Te sientes más capaz de evaluar tu propio trabajo escrito en inglés, después de haber participado en la evaluación por pares?

El proceso metacognitivo

Para averiguar ¿Cómo puede caracterizarse el proceso metacognitivo de los alumnos luego de experimentar la retroalimentación mediante la evaluación por pares?, se les preguntó a los alumnos ¿Qué haces diferente ahora antes de entregar un trabajo escrito en inglés? La categoría axial de las respuestas fue: “Revisarlo bien” (75%). En esta categoría hacen referencia a ciertos aspectos en particular que verificaron: “gramática más a fondo”, “verbos” y “ortografía”. Dos alumnos explicaron que revisaban lo que antes habían hecho mal y un alumno comentó que tenía que fijarse más cuando escribía en inglés.

12.5% comentó que tenía que evitar traducir directamente del español y 6.2% notó que convenía seguir las instrucciones del maestro.

En este capítulo se presentó una descripción y análisis preliminar de los datos recabados mediante las observaciones del docente y de las entrevistas aplicadas a los alumnos. En el siguiente capítulo se procede a la discusión y triangulación de estos datos con la literatura para vincular el análisis, con las recomendaciones para futuras investigaciones y con las conclusiones.

Capítulo 6

Discusión y conclusiones

Este capítulo representa la culminación del proyecto de investigación. Se presenta el análisis de los resultados obtenidos, sustentados en lo que establece el marco teórico referencial que se presentó en el Capítulo 2. Incluye la discusión de los resultados obtenidos y los alcances del proyecto, es decir, su validez y confiabilidad. Además incluye las limitaciones enfrentadas al realizar el trabajo, algunas recomendaciones para aquellas personas interesadas en abordar el mismo tema y la conclusión formal del proyecto.

Discusión de los resultados

El análisis de las entrevistas busca dar sentido a los datos cualitativos; reduce las descripciones y explicaciones a unidades significativas. Según Miles y Huberman (1984), significa presentar datos y formular conclusiones comprensivas. El análisis cualitativo requiere mostrar códigos comunes o repetidos para poder comparar los resultados con los de otros estudios y así establecer analogías y semejanzas.

Entre las respuestas de los alumnos que participaron en la evaluación por pares, predominaron las opiniones positivas hacia el impacto que tuvo la actividad en su desempeño en redacción en inglés. Lo mismo se reflejó en los comentarios que hizo la maestra durante la observación de las clases.

Evaluación del aprendizaje

Como se comentó en el Capítulo 2, Delgado (2005) considera que la evaluación debe favorecer la formación de los estudiantes. Interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje y permite corregir deficiencias y mejorar el nivel de desarrollo de los alumnos. Delgado (2005) cree que con la evaluación el alumno aprende qué áreas de sus conocimientos, habilidades y actitudes tiene que fortalecer y efectivamente, los alumnos que participaron en el proyecto percibieron que tienen que revisar sus trabajos de redacción mucho más a fondo antes de entregarlos al docente. Notaron que a veces por descuido o pereza cometían muchos errores de gramática y organización.

Se notó también que tanto Linn y Gronlund (2000) como Kubiszyn y Borich (2003) reconocen la necesidad de complementar los exámenes escritos con métodos alternativos de evaluación que promueven procesos cognitivos más complejos como el pensamiento crítico, el razonamiento y la toma de decisiones en lugar del aprendizaje memorístico, con el fin de desarrollar el aprendizaje significativo. Efectivamente, al analizar los ensayos de sus compañeros, los alumnos que participaron en el proyecto tuvieron que emplear estas habilidades y notaron una mejoría en su capacidad.

Como se indicó en el marco teórico, Linn y Gronlund (2000) destacan que actitudes como el respeto y la sensibilidad no se pueden medir con un examen, sino que el docente tiene que hacer observaciones informales. En este estudio el docente sí pudo observar estas cualidades en los alumnos mientras participaban en la evaluación por pares y notó en general una aceptación de la retroalimentación que los alumnos se proporcionaban.

Evaluación por pares

Jané (2004) describe los beneficios de utilizar la evaluación por pares y resalta que permite a los alumnos emitir juicios, proporcionar la retroalimentación mutua y desarrollar habilidades cognoscitivas. Tanto los alumnos (en las entrevistas) como el docente (en las observaciones) comentaron las ventajas de la evaluación por pares para desarrollar estas características.

La actividad de evaluar los trabajos de redacción de sus pares promovió el trabajo colaborativo recomendado por Johnson y Johnson (1987) y favoreció la ayuda mutua y una mejoría en su aprendizaje. Los alumnos comentaron que al analizar el trabajo de sus compañeros, se dieron cuenta que cometían los mismos errores y que eso les permitió implementar estrategias para mejorar su desempeño.

El docente siguió las recomendaciones de Pond y Ul-Haq (1997) y pidió a sus alumnos proporcionar una evaluación cualitativa, sin valor numérico. Así pudo evitar la deshonestidad entre los alumnos que tal vez se sintieron presionados a “ayudar” al amigo con una calificación alta. De esta manera los alumnos tenían la motivación de ayudar a los compañeros con una retroalimentación de calidad.

Igual que los estudiantes que participaron en los proyectos de investigación de Hanrahan y Isaacs (2001) y Vickerman (2009), los entrevistados opinaron que aun cuando algunos tuvieron dificultades para implementar los criterios de la evaluación, en general tuvieron una experiencia positiva que enriquecía su aprendizaje.

Johnson y Johnson (2002) consideran que el trabajo colaborativo requerido en la evaluación por pares no solamente promueve un aprendizaje significativo sino también

fortalece las actitudes y valores involucrados en el proceso, como el respeto y la tolerancia. En este proyecto se pudo observar que en ningún momento los alumnos hicieron comentarios ofensivos o burlones durante la actividad y aunque había algunos alumnos que inicialmente rechazaban la retroalimentación de sus pares, terminaron por aceptarla.

Metacognición y autoeficacia

Ormrod (2005) indica que si un alumno está consciente de cómo aprender mejor, puede promover estas estrategias y lograr un aprendizaje más significativo. Nota que con la autorregulación el alumno puede aplicar estrategias de aprendizaje, autoreflexionar, autoevaluarse y tener una participación más activa en su proceso de aprendizaje. Los alumnos del estudio comentaron cómo revisaban sus trabajos antes de participar en la evaluación por pares y cómo descubrieron que les hacía falta mejorar sus estrategias, revisarlos a mayor profundidad para lograr una mejora redacción.

Valenzuela (2007) nota que, al participar en la evaluación por pares, los alumnos adquieren considerables beneficios cognitivos y afectivos. Considera que cuando leen y evalúan el trabajo de un compañero, estimulan el pensamiento crítico y que cuando proporcionan la retroalimentación cualitativa, serán más capaces para evaluar críticamente su propio trabajo. Los alumnos de este estudio opinaron que realmente aprendieron de la actividad, que ya se sentían más capaces de encontrar los errores en su propio trabajo. Semejante a los resultados de la investigación de Deci y Ryan (1985), se notó que los alumnos estaban motivados; la mayoría sentía un incremento en su autoeficacia para identificar y corregir los errores en sus ensayos.

Marzano (2001) define la autoeficacia como la forma en que una persona puede mejorar su comprensión o competencia en relación a un tipo de conocimiento específico y considera que al creer que eso sea posible, la persona se siente más motivada para aprender. Bandura (1977) concuerda en que las expectativas de eficacia personal determinan el esfuerzo que se emplea en una tarea aun cuando no sea una actividad muy interesante. Al darse cuenta que podían identificar los errores tanto de gramática como de coherencia en el trabajo de su compañero, los alumnos de este estudio mostraron entusiasmo y una actitud positiva.

Reeve (1994) estima que cuando las personas realizan una tarea y “se auto-perciben como competentes, autodeterminantes y/o curiosas”, vuelven a hacer la misma actividad porque “la competencia, la autodeterminación y la ilusión son experiencias inherentemente satisfactorias” (p. 139). Se considera que estudiantes con altas expectativas de autoeficacia tienen más motivación académica, son más capaces de autorregular eficazmente su aprendizaje y obtienen mejores resultados

La retroalimentación de la evaluación y el análisis de los errores

Tanto Kubiszyn y Borich (2003) como Higgins, Skelton y Hartley (2001), y Hattie y Timperley (2007) hacen notar que la retroalimentación promueve un aprendizaje más comprometido por parte de los estudiantes quienes buscan la retroalimentación con el propósito de profundizar sus conocimientos en la materia. Los alumnos entrevistados en este proyecto reaccionaron favorablemente durante la evaluación por pares y comentaron que el dar y recibir la retroalimentación les permitió comprender que tenían que pasar más tiempo redactando y revisando sus trabajos escritos en inglés.

Como se comentó en el Capítulo 2, Morgan *et al.* (2004) recomiendan utilizar la evaluación por pares para promover la habilidad de hacer juicios fundamentados sobre el desempeño de los compañeros y destacan la importancia de la redacción para desarrollar el pensamiento crítico. Consideran que estos aspectos del aprendizaje son importantes para el futuro de los alumnos tanto en la universidad como en su vida laboral, donde trabajar colaborativamente es una habilidad crucial. Indican que la retroalimentación constructiva forma una parte integral de este proceso.

En este proyecto el docente observó los beneficios que mencionan Morgan *et al.* (2004). En sus observaciones la maestra notó que sus alumnos trataban a sus compañeros con respeto y que en la retroalimentación proporcionaban comentarios positivos de los ensayos de sus compañeros antes de abordar las “áreas de oportunidad”. La maestra les pidió emitir sugerencias constructivas para la mejoría de los trabajos que revisaban.

Es importante que el maestro ponga especial atención en los elementos que puede mejorar, que explique claramente los errores para que el alumno entienda y no se desmotive. Tal vez la retroalimentación resulta más importante que el examen en sí para lograr que el alumno entienda por qué se equivocó y así cometer menos errores en el futuro.

Se notó la importancia del tema de los errores como oportunidad para aprender; en las entrevistas los alumnos expresaron que al ver los errores de sus compañeros, se dieron cuenta que cometían los mismos errores, entonces esperaban que el hecho de haber participado en la evaluación por pares les ayudara a no cometerlos en futuros trabajos de redacción.

En su capítulo *Aprender de los errores en la evaluación de los alumnos* (2002), De la Torre menciona que “el error ha sido visto tradicionalmente como un resultado sancionable. Como un comportamiento o acto indeseable del que no es posible sacar nada positivo” pero destaca que el hecho de reflexionar sobre los errores “provocará un aprendizaje mucho más profundo y sólido que el derivado del estudio” (p.259). Este aprendizaje es precisamente lo que identificaron los alumnos que participaron en el presente proyecto.

De la Torre (2002) nota que es más importante enfocarse en el tipo de errores que cometen los alumnos que en la cantidad. Considera que el tipo de error refleja las deficiencias en el aprendizaje del alumno, en sus procesos mentales, e indica al docente hacia dónde dirigir sus estrategias de enseñanza y qué aspectos tiene que repasar.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) también comentan que la detección de los errores permite corregir o rectificar las fallas y que los sujetos sean más observadores e inquisitivos. Precisamente eso se reflejó en el presente proyecto donde los alumnos identificaron que tanto la revisión que se realizó durante la evaluación por pares, como la retroalimentación que se proporcionó acerca de los errores encontrados en sus ensayos, les sirvió para mejorar su desempeño. Comentaron que les motivaba revisar más a fondo sus trabajos antes de entregarlos puesto que ya estaban más conscientes de las clases de errores que cometían y se sentían más competentes para descubrirlos.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) reconocen que estrategias de evaluación formativa, como la evaluación por pares, pueden ayudar al desarrollo de la comprensión del proceso de aprendizaje por parte del estudiante y esto puede estar relacionado con la posibilidad de que se convierte en un participante activo, autónomo y responsable de su proceso. Las

respuestas de las entrevistas revelaron un deseo de parte de los alumnos de revisar más responsablemente sus propios trabajos, lo cual les hará más independientes.

Johnson y Johnson (2002) comentan que el aprendizaje significativo resulta mejor en un ambiente de aprendizaje colaborativo cuando se incrementa la interacción alumno-alumno y alumno-maestro. Evaluar el trabajo de un compañero requiere pensamiento crítico de parte del alumno para poder analizar errores tanto de gramática como de organización en la redacción, proporcionar retroalimentación, y subsecuentemente reflexionar en su propio trabajo y aplicar lo aprendido. Es lo que se buscó al involucrar a los alumnos en el proceso de evaluación por pares.

Cornis-Pope y Woodlief (2000) resaltan que al leer el trabajo propio y el de los pares, se utiliza habilidades interpretativas que refuerzan el análisis crítico y construcción en la redacción de uno mismo. Efectivamente, los alumnos reconocieron que el hecho de revisar el trabajo del compañero y percatarse de sus fallas, les hizo reflexionar sobre su propia redacción y se sintieron más capaces de corregirla, de volver a escribir el ensayo con más precisión.

Evaluación por pares y la redacción

Topping (1998) y Andrade *et al.* (2009) opinan que la evaluación por pares tiene un impacto positivo en el desempeño y actitudes de los alumnos, en la materia de redacción; hablan de la mejoría lograda en la redacción por medio de la retroalimentación de la evaluación. Se notó una mejoría en la forma de evaluar sus propios trabajos en los alumnos de este estudio a raíz de que participaron en la evaluación por pares y que proporcionaron retroalimentación a sus compañeros. Sin embargo, queda claro que este tipo de actividades

tienen resultados de manera paulatina, de tal forma que se considera este proyecto como el primer paso de un proceso de formación más amplio. Se puede decir que los resultados sí dan pie a mejorar, como predicen los autores referidos en el marco teórico.

Kubiszyn y Borich (2003) notan que pruebas de desempeño, como editar un ensayo, puede servir como actividad de enseñanza al mismo tiempo que de evaluación y efectivamente, mientras observaba el proceso de evaluación por pares, la maestra pudo intervenir cuando los alumnos expresaban sus dudas y pedían que los aclarara. También la actividad permitió a la maestra guiar a los alumnos en el proceso de evaluar los ensayos.

En este capítulo se han presentado la descripción y el análisis de los datos recabados mediante las observaciones del docente y de las entrevistas aplicadas a los alumnos. Se ha hecho una triangulación de estos datos con la literatura escrita acerca del tema para concretar el análisis de los resultados.

Se ha comentado lo importante que es la innovación en la educación; como dice Esteve (1998), “La renovación pedagógica, para mí, es una forma de egoísmo: (...) la necesito como una forma de encontrarme vivo en la enseñanza” (p. 47). Un factor fundamental en la educación es la actitud del docente, ya que a menudo se resiste al cambio, a la innovación, porque lo saca de su “zona de confort”, de su rutina de años, de lo “fácil” que es hacer lo mismo una y otra vez. Lo importante es vencer este miedo y disfrutar el cambio; un maestro que no se actualiza, que no se renueva, se aburre y eso se refleja en su trabajo. Si el maestro “recupera cada día el sentido de una aventura” (Esteve, 1998, p.48) puede compartir esta sensación con sus alumnos, quienes se sentirán motivados y lograrán un aprendizaje más significativo.

Estos cambios no se pueden limitar a la enseñanza, sino que tienen que repercutir en la manera en que el docente evalúa el aprendizaje. Como se ha dicho anteriormente, la evaluación es una parte integral del proceso enseñanza-aprendizaje.

Como destacan Reeve (1994) y Ellis (1994), los alumnos adquieren reacciones emocionales fuertes como ansiedad o temor hacia un examen; se concentran solamente en la calificación y esta fijación impide que se enfoquen en el proceso de aprendizaje, lo cual, si lo hicieran, resultaría en un aprendizaje más significativo.

Con esto en mente, se exploraron estrategias de evaluación alternativas, tomando en cuenta la perspectiva del alumno para buscar herramientas que cumplan con los objetivos de evaluación, sin provocar tantos sentimientos negativos y que a la vez les permitan desarrollar su intelecto. Se puede considerar que la evaluación por pares representó una oportunidad para que los alumnos participaran en el proceso de evaluación de su desempeño académico, haciendo uso del pensamiento crítico, pero sin experimentar las angustias que suelen acompañar al proceso evaluativo.

En este proyecto se observó que el hecho de participar en la evaluación por pares fomentó en los alumnos la costumbre de la autocorrección, lo cual mejoró su desempeño; aunque dicha mejoría dependía mucho del tiempo que los alumnos le dedicaran a la revisión. Los alumnos identificaron a este tipo de evaluación como una estrategia necesaria para mejorar su redacción.

En las entrevistas realizadas a los alumnos, éstos comentaron que estaban más conscientes de los pasos que seguían para redactar y revisar sus trabajos de redacción en inglés, de los errores que cometían y lo que tenían que hacer para disminuirlos, lo que

reflejó un incremento en la autoeficacia y en la capacidad metacognitiva de los alumnos derivado de la actividad de evaluación por pares.

Alcances y limitaciones del proyecto

Confiabilidad

Giroux y Tremblay (2008) comentan que la fidelidad es una “cualidad esencial de un instrumento de investigación para que los resultados obtenidos se puedan considerar confiables” (p.27). Hernández *et al.* (2006) ofrecen diferentes definiciones de lo que es la investigación cualitativa; citan a Franklin y Ballau quienes la delimitan como “el grado en que diferentes investigadores que recolecten datos similares en el campo y efectúen los mismos análisis, generen resultados equivalentes” (Hernández *et al.*, 2006, p. 662). Mayan (2001) señala los problemas relacionados con la investigación cualitativa y nota que, aunque en la investigación cuantitativa la confiabilidad se vincula con la replicación, en la cualitativa no se pueden aplicar los mismos criterios.

Según las investigaciones previas y los resultados de este proyecto, se considera que se podrían obtener resultados parecidos al promover la evaluación por pares en circunstancias similares, sobre todo si se utilizara la estrategia durante un tiempo más prolongado.

El investigador cualitativo tiene que ser lo más imparcial posible y eliminar los sesgos que pueden afectar la interpretación objetiva de los datos; tiene que proporcionar detalles específicos acerca del diseño de investigación utilizado, explicar claramente cómo

se seleccionaron los participantes de la muestra y los instrumentos para recolectar datos, describir con claridad los métodos de análisis que se emplearon, especificar el contexto de la recolección de datos y documentar todo de manera coherente (Yin, 2002; Hernández *et al.*, 2006; Cohen y Swerdlik, 2001); pasos que fueron seguidos cuidadosamente en el trabajo de campo del presente proyecto.

Yin (2002) destaca la importancia de utilizar varias fuentes de evidencia y de documentar todo meticulosamente. En este proyecto se cumplió este requisito; se recolectaron datos de las entrevistas, de las observaciones de la maestra, de la literatura sobre el tema, y se documentó cada paso del proceso cuidadosamente.

Validez

Todos los investigadores reconocen que es necesario no sólo ser exacto en la medición de las cosas, sino también lógico en la interpretación del significado de esas mediciones. Las técnicas de pruebas educativas y psicológicas han acertado especialmente al exigir mediciones que tengan validez y rigurosidad demostrables. (Cronbach, 1971, citado en Stake, 2007)

Según Mayan (2001), “para ser internamente válidas, las conclusiones de la investigación [cualitativa] deben apoyarse en los datos. La validez interna se juzga de acuerdo con la exactitud con la cual una descripción de eventos particulares representa los datos” (p. 27). En este proyecto se diseñaron los instrumentos teniendo en mente los datos que se necesitaban para la investigación de campo. Los datos se obtuvieron de diferentes fuentes (de las entrevistas con los alumnos, de las observaciones de la maestra, de la literatura), y así se pudo triangular la información para realizar la interpretación de los datos.

Mertens (2005, citado en Hernández *et al.*, 2006) define la validez interna o la credibilidad como el grado de correspondencia entre lo que perciben los participantes y la manera en que lo reporta el investigador. Para reforzar este aspecto, se incluye la transcripción textual de las entrevistas con los alumnos en el Apéndice 4 del presente trabajo. Yin (2002) recomienda ser cauteloso al hacer inferencias de los datos sin revisar a fondo toda la evidencia.

Mayan (2001) comenta que la validez externa o generalización se puede definir como “el grado en el cual los lectores del reporte son capaces de transferir los hallazgos de la investigación a otros escenarios, a contextos ajenos a la situación del estudio” (p.27). Se espera que otros investigadores estudien más a fondo el impacto de la evaluación por pares en el aprendizaje y que puedan encontrar semejanzas con los resultados alcanzados.

Stake (2007) recomienda comparar los resultados con aquellos que se encuentran en la teoría, comentando que “en la medida en que describe el fenómeno con un detalle similar, la descripción está triangulada. En la medida en que están de acuerdo sobre su significado, la interpretación está triangulada” (p.99). Hernández *et al.* (2006) indican que la validez externa cualitativa se dé cuando otros investigadores o docentes logren encontrar similitudes entre los resultados obtenidos y los encontrados en sus propios grupos.

En adición, Stake (2007) menciona diferentes estrategias de triangulación y comenta que la más aceptada es la triangulación metodológica, en la cual se refuerza la confianza en la interpretación de los resultados al “completar la observación directa con la revisión de registros anteriores” (p. 99). Yin (2002) nuevamente resalta la importancia de proceder con caución, de replicar a los resultados en otro contexto para reforzar las conclusiones.

Impacto de la evaluación por pares en el proceso de aprendizaje del alumno

Se considera que el hecho de participar en la evaluación por pares tuvo un efecto positivo en el aprendizaje de los alumnos; a la mayoría de los alumnos les gustó participar en la actividad y, después de haber participado en dos ocasiones, comentaron que:

- detectaban qué clase de errores cometían con más frecuencia al redactar en inglés
- estaban conscientes de que tenían que revisar sus trabajos escritos con más cuidado antes de entregarlos
- apreciaron que la actividad les ayudaba a trabajar colaborativamente
- reconocieron que les permitían adquirir estrategias que mejoraban su desempeño

La mayoría comentó que les gustaría volver a trabajar con sus compañeros utilizando la herramienta de evaluación por pares para seguir con la mejoría evidenciada en sus ensayos en inglés.

Los alumnos se percataron de que no era solamente la revisión del trabajo del compañero que les ayudó, sino también el hecho de que tenían que proporcionar retroalimentación. Varios alumnos expresaron su dificultad para encontrar y corregir los errores en los ensayos de sus compañeros para poder proporcionar la retroalimentación; sin embargo, se considera que al prolongar el tiempo de implementación de la actividad y con el apoyo del docente, se les facilitará este proceso. Aún así, la mayoría de los alumnos

notaron que dar y recibir la retroalimentación de la evaluación por pares tuvo un impacto positivo.

Al formular la retroalimentación, los alumnos reflexionaron acerca de sus propios procesos de aprendizaje y esto les ayudaba a identificar aquellas estrategias de aprendizaje que les funcionaban. Su sentido de autoeficacia aumentó al sentirse más capaces de utilizar estas estrategias para evaluar su trabajo y se observó que la actividad reforzó su sentido crítico, lo que aporta más validez a sus juicios, al mismo tiempo que incrementa su autoeficacia.

Recomendaciones

Una opinión favorable del impacto de la evaluación por pares en la redacción se encuentra en el artículo publicado por el *Middle School Journal*. Andrade *et al.* (2009) que hablan de la mejoría lograda en la redacción por medio de la retroalimentación de la evaluación. Resaltan que no se logra un cambio en la redacción de los alumnos en un período corto, sino que es un proceso paulatino que requiere paciencia y perseverancia.

Hanrahan e Isaacs (2001) concuerdan que si se entrena más a los alumnos en este proceso de evaluación, los resultados serán aún mejores. Se considera acertada la opinión de estos autores y se nota que el poco tiempo que se tuvo para estudiar el fenómeno fue un factor limitante. Se implementó la evaluación por pares en solo dos ocasiones y, aunque tanto la maestra como los alumnos percibieron cambios positivos en la forma de redactar y

revisar sus ensayos en inglés, se considera que con dedicar más tiempo al trabajo de campo, las mejorías serían más notables.

Se recomienda investigar más a fondo el fomento de los procesos de pensamiento crítico en los alumnos, algo indispensable para llevar a cabo la evaluación por pares y la formulación de la retroalimentación.

Se propone estudiar más ampliamente el rol de la retroalimentación y su impacto en el proceso de aprendizaje del alumno, tanto cuando la da como cuando la recibe. Es una herramienta valiosa para el docente y para el estudiante, en perspectiva, queda mucho campo por investigar y tratar de clarificar.

Además, sería pertinente, en relación al tema de la retroalimentación, dedicar más tiempo a explorar la función del análisis de errores y su impacto en el proceso de aprendizaje. Se considera importante diseñar estrategias para averiguar por qué los alumnos cometen errores en sus ensayos que no hacen cuando resuelven ejercicios gramaticales; se necesita entender por qué no logran la transferencia correcta de la gramática en un ejercicio controlado a diferencia de una actividad más libre, como el ensayo.

La presente investigación cualitativa aporta una perspectiva nueva al tema de evaluación por pares, porque se ha escrito poco desde la perspectiva del alumno. Se recomienda que el maestro propicie un ambiente de confianza y amabilidad durante la actividad de evaluación por pares y que evite actitudes negativas entre los alumnos que podrían impactar su autoestima. El rol del docente como facilitador es importante para guiar a los alumnos mientras éstos exploran esta nueva herramienta de aprendizaje.

Conclusiones

En este proyecto se presentaron los resultados de una investigación sobre el impacto de la evaluación por pares en el aprendizaje, desde la perspectiva de un grupo de alumnos de nivel preparatoria; se observó la colaboración en el proceso de evaluación por pares y la formulación de la retroalimentación. Como resultado, se logró que los alumnos que participaron en el proyecto se expresaran verbalmente sobre lo aprendido y de esta manera se hicieron conscientes de sus procesos de aprendizaje y de las estrategias que les funcionan para mejorar este proceso; además, se logró una mejoría en sus habilidades de redacción.

Se llegó a la conclusión de que es vital involucrar a los alumnos en el proceso de evaluación. En las palabras de Andreu-Andrés (2009), “si se quiere que los estudiantes desarrollen determinadas competencias que favorezcan su desarrollo personal y profesional, se les han de proporcionar situaciones donde desarrollen el pensamiento crítico sobre los resultados de su trabajo y el proceso que han seguido’ (p. 1).

Se evidenció una mejoría de los alumnos en la forma de evaluar sus propios trabajos, a raíz de su participación en la evaluación por pares y como consecuencia de la retroalimentación que proporcionaron a sus compañeros.

Sin embargo, falta profundizar aún más en el tema de la evaluación por pares, y de las ventajas y desventajas de que sea una evaluación cualitativa o cuantitativa, o una combinación de ambas. La evaluación es una parte integral del proceso enseñanza-aprendizaje y es fundamental que el docente le otorgue la importancia que merece y que ayude a sus alumnos a activar los mecanismos adecuados para propiciar un aprendizaje significativo.

Queda claro que esta clase de actividades tiene resultados paulatinos, de tal forma que se considera este proyecto como el primer paso de un proceso de formación más amplio. Se puede decir que los resultados sí dan pie a mejorar, como predicen los autores referidos en el marco teórico, tanto el proceso de aprendizaje de los alumnos, como la práctica docente.

Referencias

- Andrade, H., Buff, C., Terry, J., Erano, M., & Paolino, S. (2009). Assessment-Driven Improvements in Middle School Students' Writing. *Middle School Journal*, 40(4), 4-12.
- Andreu-Andrés, M. (2009). Los alumnos como evaluadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de la Educación [en línea]*. n. ° 50/1. Recuperado el 10 de febrero de 2010 de <http://www.rieoei.org/expe/2877Andres.pdf>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Blández Ángel, J. (2000). La investigación-acción: Un reto para el profesorado. (2ª Ed.). Barcelona, España: INDE Publicaciones.
- Brammer, C. & Rees, M. (2007). Peer Review from the Student's Perspective: Invaluable or Invalid? *Composition Studies*, 35(2), 71-85.
- Casarini, M. (1999). *Teoría y Diseño Curricular*. (2a Ed.). México: Trillas.
- Cassany, D. (s.f.). *Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición*. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. Recuperado el 26 de septiembre de 2009, de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc3/competencias/lengua/primaria/Decalogo_Cassany.pdf
- Cohen, R. y Swerdlik, M. (2001). *Pruebas y evaluación psicológicas: Introducción a las pruebas y a la medición*. Méxicio: McGraw-Hill.
- Cornis-Pope, M. y Woodlief, A. (2000). *The Rereading/ Rewriting process: Theory and Collaborative, On-line Pedagogy*. Recuperado el 10 de noviembre de 2009, de <http://www.vcu.edu/engweb/ReReadingTheorychapter.htm>
- Cortina, A. y Martínez, E. (2001). *Ética*. España: Ediciones Alcal.
- Cummings, W. K. (1990). Evaluation and examinations: Why and how are educational outcomes assessed? In R. M. Thomas (Ed.), *International comparative education: Practices, issues, & prospects* (pp.86-106). Oxford, Inglaterra: Butterworth-Heinemann.
- Creswell, J. (2005). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson Education Inc.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, EE.UU.: Plenum.

- Delgado, I. (2005). Aprendizaje basado en problemas: un reto para la evaluación. En C. Sola (Ed.), *Aprendizaje Basado en Problemas: De la teoría a la práctica* (pp. 159-185). México: Trillas.
- De la Torre, S. (2002). Aprender de los errores en la evaluación de los alumnos. En Santiago Castillo Arredondo (coord). *Compromisos de la evaluación educativa* (pp. 259-276). Madrid, España: Prentice-Hall.
- Díaz-Barriga, A. *et al.* (1995). La investigación en el campo del currículo 1982-1992. En Díaz-Barriga, A. (Coord.), *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales 5*. (Col. La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Díaz-Barriga, A. (2000). Estudio preliminar: El examen: Un problema de historia y sociedad. En Díaz-Barriga, A. (Coord.), *El examen: Textos para su historia y debate*. (pp.11-28). México: Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), Plaza y Valdés y UNAM.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativa: Una interpretación constructivista* (2ª. Ed).México: McGraw-Hill.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham, Inglaterra: Open University Press.
- Ellis, D. (1994). *Becoming a master student: Tools, techniques, hints, ideas, illustrations, examples, methods, procedures, processes, skills, resources, and suggestions for success* (7a Ed.). Boston, EE.UU.: Houghton Mifflin.
- Esteve, J. (1998). La aventura de ser maestro. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 46-50.
- Freeman, M. (2007). National Writing Project's time-tested approach evolves and adapts to a new millennium. *Reading Today*, 41.
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2008). *Metodología de las Ciencias Humanas*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.
- Hanrahan, S.J. & Isaacs, G. (2001). Assessing self and peer assessment: the student views. *Higher education research and development*, 20(1), 53-70.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(81), 81-112.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Distrito Federal, México: McGraw-Hill Interamericana.

- Higgins, R.; Skelton, A. & Hartley, P. (2001). The Conscientious Consumer: Reconsidering the Role of Assessment Feedback in Student Learning. *Studies in Higher Education*, 27(1), 53-64.
- Jané, M. (2004). Evaluación de Aprendizaje: ¿Problema o Herramienta? *Revista de Estudios Sociales*, 20, 93-98.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1987). *Learning Together and Alone; Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Englewood Cliffs, EE.UU.: Prentice Hall.
- Johnson, D.W., y Johnson, R. T. (2002). *Meaningful Assessment: A Manageable and Cooperative Process*. Boston, EE.UU.: Allyn & Bacon.
- Kim, M. (2009). The Impact of an Elaborated Assessee's Role in Peer Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 105-114.
- Kubiszyn, T. y Borich, G. (2003). *Educational Testing and Measurement: Classroom application and practice* (7a Ed.). New Jersey, EE.UU.: Wiley.
- Linn, R. y Gronlund, N. (2000). *Measurement and Assessment in Teaching*. (8a Ed.). New Jersey, EE.UU.: Prentiss Hall.
- López, B., e Hinojosa, E. (2001). *Evaluación del Aprendizaje*. México: Trillas.
- Marrufo, R. (2007). Técnicas de evaluación del aprendizaje: propuesta de taller para maestros para la revisión de contenidos en las diferentes modalidades de la evaluación. En M. Ramírez, y M. Murphy (coord.). *Educación e Investigación: Retos y Oportunidades* (pp. 77-119). México: Trillas
- Marzano, R.J. (2001). *Designing a new taxonomy and the three knowledge domains*. CA, EE.UU. : Corwin Press.
- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos. Módulos de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Qual Institute Press. International Institute for Qualitative Methodology. Consulta realizada el 4 de octubre de 2009, en <http://www.ualberto.ca/~iiqm//pdfs/introduccion.pdf>
- Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis*. Londres, Inglaterra: Sage.
- Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a Ed.). Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Morgan, C., Dunn, L., Parry, S., y O'Reilly, M. (2004). *The student assessment handbook: New directions in traditional and online assessment*. Londres, Inglaterra: Routledge Falmer.

- Nelson, M. & Schunn, C. (2009). The Nature of Feedback: How Different Types of Peer Feedback Affect Writing Performance. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 37(4), 375-401.
- Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje Humano* (4a Ed.). Madrid, España: Pearson.
- Pond, K. & Ul-Haq, R. (1997). Learning to Assess Students Using Peer Review. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 331-348.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Stake, R.E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4a Ed.). Madrid, España: Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Thorndike, R. y Hagen, E. (1989). *Medición y evaluación en psicología y educación*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Topping, K.J. (1998). Peer Assessment between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- Valenzuela, J. R. (2007). Evaluación del aprendizaje: Prácticas y usos de los recursos tecnológicos. En A. Lozano y J. V. Burgos (Eds.). *Tecnología educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona* (pp. 377-420). Distrito Federal, México: Limusa.
- Vickerman, P. (2009). Student Perspectives on Formative Peer Assessment: An Attempt to Deepen Learning? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 221-230.
- Yin, R. (2002). *Case study research: Design and methods* (3a. Ed.). Thousand Oaks, CA, EE.UU.: Sage.
- Zimmerman, B., Kitsantas, A., y Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa. Facultad de Psicología, 5.

Apéndice 1

Cuestionario previo

Preguntas del Cuestionario

(Antes de participar en la evaluación por pares)

1. ¿Cuando escribes un ensayo en inglés, utilizas un organizador para planear tus ideas?
2. ¿Revisas tu ensayo antes de entregarlo?
3. Cuando revisas tu trabajo ¿cuales aspectos checas? (contenido, organización, errores gramaticales etc)
4. ¿Percibes muchos errores cuando revisas tu trabajo?
5. ¿Te sientes capaz de revisar tu trabajo eficazmente?

Respuestas de los Alumnos

Alumno 1

- 1) No.
- 2) Si.
- 3) Por lo regular.
- 4) Checo si las ideas son claras, si hay errores gramaticales.
- 5) Si, para tener una idea de qué se trata el trabajo, o si me piden checar si tienen errores.

Alumno 2

- 1) No.

- 2) No.
- 3) Si, siempre checo un ensayo antes de entregarlo.
- 4) Checo ortografía, que tiene sentido, que no hay redundancia o si falta una idea.
- 5) Si, porque una amiga me pidió checar su trabajo y darle mi opinión.

Alumno 3

- 1) Si, lo hago a veces.
- 2) No lo hago
- 3) Si, casi siempre.
- 4) Que no hay redundancia, que la redacción esté bien, que las ideas están bien y que están organizadas bien
- 5) No, nunca.

Alumno 4

- 1) A veces. Depende del tema del ensayo y si estoy inspirada. Si tengo inspiración, no hago una lluvia de ideas.
- 2) No.
- 3) Si, siempre, para ver si hay errores y tratar de corregirlos.
- 4) Checo redacción, que tiene sentido y Buena organización.
- 5) Si, para aclarar mis dudas.

Alumno 5

- 1) Si, trato de ordenar a mis ideas antes de escribir el ensayo, me ayuda cuando empiezo a escribir, no tengo que estar buscando ideas
- 2) No, pongo mis ideas en una lista, o simplemente se me ocurren y las escribo, las desarrollo.
- 3) Si, checo cada párrafo, luego checo todo cuando termino.

4) Primero checo que esté coherente, que las ideas estén organizadas, que el tema y ideas principales son claras. Checo que no hay errores de gramática ni de presentación (checho todos los requisitos del trabajo).

5) No, nunca he checado el trabajo de alguien más.

Alumno 6

1) Sí, a veces.

2) No.

3) Sí.

4) La gramática, la ortografía, si tiene sentido, que no hay redundancia.

5) Si, una vez un amigo me pidió checar su trabajo antes de entregarlo.

Alumno 7

1) No escribo mis ideas, solamente las pienso.

2) No

3) Si tengo tiempo, sí lo hago.

4) Checo si expresé mis ideas bien, si están bien organizadas

5) No.

Alumno 8

1) Siempre pienso lo que voy a escribir antes de hacerlo, pero no escribo las ideas.

2) No.

3) Si, lo checo antes de imprimirlo.

4) Checo la presentación, ortografía y otras cosas.

5) Si, especialmente en trabajos de literatura en inglés. Si no sé una respuesta, alguien me puede ayudar.

Alumno 9

1) No.

- 2) No.
- 3) Si.
- 4) La gramática, ortografía, coherencia, organización, presentación.
- 5) Si, cuando alguien me lo pide.

Alumno 10

- 1)No
- 2) No realmente.
- 3) Si.
- 4) Organización, ortografía, coherencia.
- 5) Si, cuando trabajamos en equipos o un amigo me pide hacerlo.

Alumno 11

- 1) No.
- 2) A veces. Depende del tema.
- 3) Sí.
- 4) Checo la ortografía y organización.
- 5) No.

Alumno 12

- 1) A veces, pero si es un tema fácil no lo hago.
- 2) Si.
- 3) Si.
- 4) La gramática y si tiene sentido.
- 5) No.

Alumno 13

- 1) Sí, a veces.

- 2) Sí.
- 3) Sí.
- 4) Ortografía y coherencia.
- 5) No.

Alumno 14

- 1) A veces. Depende del tema.
- 2) Si.
- 3) Si.
- 4) Checo si hay errores y si tiene sentido.
- 5) No.

Alumno 15

- 1) No.
- 2) No.
- 3) Por lo regular.
- 4) Checo la gramática, que tiene sentido, que esta organizado (con introducción y conclusión etc)
- 5) A veces, si un amigo me pide checar su trabajo.

Apéndice 2

Registro de las observaciones

Observación 1

Fecha de la observación	Miércoles 2 Diciembre 2009
Hora	12:00
Actividad previa	Los alumnos investigaron, planearon y escribieron un ensayo en equipos.
Procedimiento	Los alumnos estaban en sus equipos (de 4 o 5), luego se les entrego el ensayo de otro equipo para revisar. Tenían que revisar la organización del contenido (congruencia entre párrafos, “thesis statement”, “topic sentences”), la gramática y la ortografía.
Actitud de los alumnos	Curiosos/ Interesados/Frustrados (algunos). Tomaron la actividad en serio. Solo un alumno estaba dibujando en su cuaderno en lugar de participar. (La maestra le llamó la atención). Mostraron respeto hacia sus compañeros; no se burlaron cuando encontraron errores.
Actividad de Evaluación por pares	En equipos, revisaron el trabajo de otro equipo. Marcaron errores gramaticales y escribieron comentarios acerca de la organización.
Retroalimentación de la evaluación	Por equipo, dieron retroalimentación oral del trabajo que habían revisado y sugerencias para mejoría. Mencionaron aspectos positivos también.
Actitud hacia la retroalimentación mediante la evaluación por pares	La mayoría de los alumnos escuchaban los comentarios de los compañeros con atención. Dos platicaban mientras daban retroalimentación a otro equipo.
Siguiente actividad	Los alumnos corrigieron los errores que encontraron los compañeros (dentro de sus

	capacidades)
Algunos comentarios de los alumnos	1) Hacemos muchos errores 2) Es difícil revisar trabajos ajenos 3) A veces es difícil entender lo que quieren decir 4) A lo mejor hacemos los mismos errores 5) A lo mejor hay más errores que no encontramos 6) Tenemos que revisar mejor nuestros trabajos antes de entregarlos 7) Da flojera checarlos

Observación 2

Fecha de la observación	Lunes 25 Enero 2010
Hora	12:00
Actividad previa	Los alumnos investigaron, planearon y escribieron un ensayo en equipos.
Procedimiento	Los alumnos estaban en sus equipos (de 4 o 5), luego se les entregó el ensayo de otro equipo para revisar. Tenían que revisar la organización del contenido (congruencia entre párrafos, “thesis statement”, “topic sentences”), la gramática y ortografía.
Actitud de los alumnos	La mayoría interesados, unos cuantos frustrados. Tomaron tiempo para revisar bien los trabajos. La mayoría lo hicieron con responsabilidad. Unos pocos estaban distraídos. Mostraron respeto a sus compañeros; no se burlaron.
Actividad de evaluación por pares	En equipos, revisaron el trabajo de otro equipo. Marcaron errores gramaticales y escribieron comentarios acerca de la organización. La maestra pidió que apuntaran tanto elementos buenos como “áreas de oportunidad”

Retroalimentación de la evaluación	Por equipo, dieron retroalimentación oral del trabajo que habían revisado y sugerencias para mejoría. Comentaron los típicos errores que encontraron y por qué creían que los cometían. Cuando no sabían cómo corregir, consultaron a la maestra.
Actitud de los alumnos hacia la retroalimentación mediante la evaluación por pares	Los alumnos escucharon los comentarios de sus compañeros con seriedad. Algunos asintieron con la cabeza, mientras otros estaban en desacuerdo con la retroalimentación de los compañeros y justificaban lo que habían escrito en sus ensayos. A veces pidieron la opinión de la maestra.
Siguiente actividad	Los alumnos trataron de corregir los errores que sus compañeros encontraron, antes de entregar sus ensayos a la maestra para calificar.
Algunos comentarios de los alumnos	1) Ahora noto más los errores 2) Sigue siendo difícil revisar los trabajos de los compañeros 3) A veces no entiendo lo que quieren decir 4) Reconozco que a veces cometo los mismos errores que mis compañeros 5) Creo que hay errores que no encuentro 6) Tenemos que revisar mejor nuestros trabajos antes de entregarlos 7) No encuentro errores, está muy bien el ensayo, ¡o tal vez no soy muy bueno en inglés!(risa)

Apéndice 3

Esquema de la Entrevista

1. ¿Cuándo escribes un ensayo, te gusta utilizar un organizador gráfico para plasmar tus ideas antes de escribir?
2. ¿Por qué?
3. ¿Revisas tus trabajos escritos en inglés antes de entregarlos?
4. ¿Qué aspectos revisas?
5. ¿Percibes muchos errores cuando revisas tus trabajos en inglés?
6. ¿Qué clases de errores percibes?
7. ¿Te gustó participar en la evaluación por pares?
8. ¿Por qué?
9. ¿Tuviste problemas para evaluar el trabajo de tu compañero(a)?
10. ¿Por qué?
11. ¿Qué pasos seguiste para revisar el trabajo?
12. ¿Te dificultó proporcionar a tu compañero(a) la retroalimentación de la evaluación?
13. ¿Sientes que mejoró tu propio aprendizaje al proporcionar la retroalimentación a tu compañero(a)? ¿De qué manera?
14. ¿Crees la retroalimentación que recibiste de tu compañero(a) tuvo un impacto en tu aprendizaje?
15. ¿De qué manera crees que impactó en tu aprendizaje?
16. ¿Sientes que tu inglés escrito mejoró por haber participado en la evaluación por pares?

17. ¿De qué manera crees que mejoró?
18. ¿Te sientes más capaz de evaluar tu propio trabajo escrito en inglés después de haber participado en la evaluación por pares?
19. ¿Qué haces diferente ahora antes de entregar un trabajo escrito en inglés?
20. ¿Te sientes más capaz de redactar correctamente en inglés a raíz de participar en la evaluación por pares?
21. ¿Te gustaría seguir participando en la evaluación por pares en la clase de redacción en inglés?
22. ¿Por qué?

Apéndice 4

Codificación de las entrevistas

Alumno 1

Pregunta	Respuesta	Código
# 1	Si	
# 2	Ya que es mucho más sencillo y te organizas mucho mejor	Fácil- Coh (Coherencia, organización)
# 3	Si, aunque me resulta muy complicado encontrar errores	
# 4	La gramática y que tengan coherencia mis oraciones	GOP (Gramática, Ortografía, Puntuación) / Coh
# 5	En ocasiones si. Más que nada en lo que es la parallel structure. Todavía no me acostumbro a ello.	
# 6	Parallel Structure y los tiempos de los verbos	GOP
# 7	Si	
# 8	Ya que es más dinámico. Además de que tu compañero(a) puede notar errores que tú. No puedes percibir o darte cuenta	Dinámico Comp. Err
# 9	No	
# 10	Estaba muy bien hecho el trabajo y casi no tenía errores. Eran mínimos	No Err.
# 11	Seguí y cheque de que cumpliera con las indicaciones que nos había dicho. Junto con mi compañero lo revisamos párrafo por párrafo y si alguno de los 2 parecía haber visto un error. Verificábamos si estaba bien o no.	Todo-Err
# 12	No, en realidad no se me hizo tan complicado, después de todo. En realidad requiere de tener cuidado y checar bien.	Checar bien
# 13	Si. Ya que de esta manera puedes incluso comprender los errores que cometiste o que pudiste haber cometido.	Ent. Err.
# 14	Si. Ya que de esta manera analizo lo que estuvo mal. Y procuro no volver a cometer el mismo error y aprender de ello.	Aprend- no cometer mism. Err
# 15	Me anima a practicar más y a echarle más ganas.	Motivante
# 16	Si. Al empezar a escribir te das cuenta de la falta de coherencia que pueden tener tus oraciones. Y tienes que	Coh

	estar constantemente chocando lo que llevas escrito.	
# 17	Al escribir trato utilizar vocabulario de lo que hemos visto. Y trato de ocuparlo de las oraciones	Voc (Vocabulario)
# 18	Si, con este tipo de actividades ayuda mucho a tu aprendizaje. Y al cometer menos errores de gramática	Menos err.
# 19	Qué siga las especificaciones del maestro, y checar los posibles errores de gramática que pude posiblemente haber cometido	Revisar bien
# 20	Un poco, no mucho. Pero definitivamente mejoro. Ya que yo no redactaba muy bien antes.	
# 21	Si	
# 22	Aunque si requiere de organización y cooperación. Ya que si no lo hay, no se puede trabajar bien y no es el mismo resultado.	Org & Co-op

Alumno 2

Pregunta	Respuesta	Código
# 1	No	
# 2	Porque generalmente pienso en el tema, y lo organizo en mi mente, mmm... empiezo a escribir todas mis ideas y después organizo todo y hago varios borradores.	Mental
# 3	Sí, éste.... los reviso varias veces	
# 4	Mmmm.... muchas cosas.... Me fijo mucho en los verbos, que estén conjugados correctamente, éste... también me fijo en la puntuación, hago mucho enfoque en no repetir las mismas palabras o expresiones durante el trabajo.	GOP / Voc
# 5	No muchos, encuentro los mismos errores... que.. éste... que cuando redacto en español.	
# 6	En palabras que suenan iguales en inglés como “Must” “Most”, y en frases que traduzco literalmente del español al inglés y que no tienen el mismo significado o que en inglés no tienen sentido	GOP
# 7	No	
# 8	Porque al revisar el trabajo de otros siento que me confundo y estoy segura que en vez de percibir mis propios errores o mejorar, adopto los errores que mi compañero cometió, siento que se quedan en mi mente y	Confund Más err

	después yo los repito.	
# 9	Si	
# 10	En los últimos dos trabajos que he evaluado, no entiendo que quieren decir en algunas partes y me empiezo a desesperar, mmm... y todo el tiempo estoy pensando en no hacer los mismos errores en mi próximo trabajo	No entiendo
# 11	Primero lo leí completo y si en la primera lectura iba encontrando errores los iba corrigiendo, después me enfocaba solo en la ortografía, después lo leía otra vez fijándome en los verbos y que todos estos estuvieran en el tiempo correcto, después en la puntuación y al final en el sentido del texto.	Checar err x err
# 12	No, me fijaba en que área había mayor problema para dar la retroalimentación	
# 13	No, mmm... ya que aunque me fije en que errores no debía cometer me preocupa mucho el hecho de que en mi siguiente trabajo los cometa inconscientemente.	Vuelve a comet
# 14	Si	
# 15	Éste... aunque a mi no me gusta revisar el trabajo de los demás, me gusta que revisen el mío porque cuando veo las correcciones o me dan retroalimentación siento que realmente me sirve para no repetir lo mismo en el siguiente trabajo, mmm.... y sobretodo me doy cuenta de mis errores mas comunes y las áreas en las que debo mejorar.	No comet mism err
# 16	Al mismo tiempo siento que mejoró al ver mis errores, pero al evaluar otro trabajo me hace sentir que voy a repetir esos mismos errores en mi siguiente trabajo	Aprendo de err
# 17	mmm... Me di cuenta de mis áreas más débiles y voy a enfocar mi atención en esas áreas cuando revise mi próximo trabajo	Areas deb
# 18	Sí, ya que ahora sé en qué debo de enfocar mi atención	Enfoc en err
# 19	Reviso con más cuidado, buscando no repetir los mismos errores	Rev bien
# 20	No mucho, no siento que haya mucha diferencia, mmmm, siento que mi redacción mejoró sólo un poco, ya que mi mayor problema es la puntuación y no es algo que en la evaluación por pares enfoquemos nuestra atención.	
# 21	No	
# 22	Porque realmente siento que me confundo y que adopto los errores de los demás, y algo muy importante es que soy muy desesperada y si no entiendo que quieren decir,	Confundo

	me empiezo a poner de mal humor porque no sé como corregir. También siento que mi redacción no es excelente, por lo que no me siento capaz de corregir a mis compañeros.	
--	--	--

Alumno 3

Pregunta	Respuesta	Código
# 1	La verdad es que no.	
# 2	Por que cuando realizo un ensayo procuro hacerlo lo mas rápido.	
# 3	La mayoría de las veces sí.	
# 4	Más que nada la ortografía y la puntuación	GOP
# 5	Yo no, pero al momento que lo ven los demás si alcanzan a ver algunos errores los cuales no conozco	
# 6	Por ejemplo como se emplea una palabra en una oración o el tiempo en el que esta el verbo	GOP / Voc
# 7	En una parte si, pero por otro no	
# 8	En una parte si por que así puedo aprender de los demás, pero por otro lado no porque no sé cuanto pueda ayudar a mi compañero ya que no soy muy bueno en la materia.	Aprendo
# 9	En algunas partes si.	
# 10	Por que no lograba captar lo que quería decir.	No entiendo
# 11	Revise los aspectos de puntuación, repetición innecesaria, parallel structure	GOP
# 12	Si, porque como lo había comentado anteriormente la materia me cuesta trabajo	
# 13	Si, por que hay errores de él que yo también cometo	Mism err
# 14	Yo diría que si.	
# 15	Me mostró algunos errores, los cuales se pueden corregir poniendo un poco más de atención.	Fijar más
# 16	La verdad no sé cuánto mejoró	
# 17	Sé que mejoró en una parte por que ahora conozco palabras nuevas	Voc
# 18	Yo digo que si, pero realmente no sé qué tan bien lo pueda hacer	
# 19	Reviso todo el ensayo antes de entregarlo	Rev bien
# 20	Solamente un poco.	

# 21	Si	
# 22	Por que necesito mejorar mi inglés para un futuro cercano.	Mejorar

Alumno 4

Pregunta	Respuesta	Código
# 1	La verdad no lo que suelo hacer es cuando lo estoy escribiendo lo vuelvo a leer hasta que acabo y comienzo a corregir lo que creo que este mal.	
# 2	Por que se me empiezan a ir las ideas y luego no se que poner así que mejor junto todo y después lo corrijo	Se van ideas
# 3	Si aunque por más que lo intento, siempre están mal (jeje)	
# 4	Más que nada la ortografía e intentar que sea coherente	GOP / Coh
# 5	La verdad si y los corrijo (de los que me doy cuenta)	
# 6	Más que nada la gramática y el orden como que doy muchas ideas pero no se les logra entender.	GOP / Coh
# 7	Si, así al menos me revisa un amigo y me corrige de una manera no tan fea.	Menos feo
# 8	Por que no siento tan feo cuando me corrige y me logra explicar como en mis palabras para que entienda un poco más.	Entiendo más del compañero
# 9	Más o menos ya que me costaba trabajo encontrar los errores	
# 10	Porque me costaba trabajo encontrar los errores	Difícil
# 11	Primero lo leí completo y de ahí lo que no me sonaba bien o lo que sentía que estaba mal se lo corregía	Checar todo
# 12	Un poco ya que el inglés no es mi fuerte	
# 13	Sí, ya que al darme cuenta de unos errores, me daba cuenta que también estaban mal en el mío y después evitaba volver a cometerlos	Mismo err
# 14	Si ya que me logró explicar mis errores y le logré entender.	Comp explica bien
# 15	En que me logró explicar y después evitaba volver a cometerlos	No cometo mism err
# 16	Si, supongo ya que al menos intento de que tenga más coherencia	Coh
# 17	En intentar que tuviera más coherencia y mejorar aunque sea un poco mi gramática	Mas coh Mejor GOP
# 18	No tanto ya que no siento que sea mi fuerte y todavía me	

	cuesta mucho trabajo en varias cosas	
# 19	Nada, sigo haciendo lo mismo solo que pongo mas atención en lo que escribo	Fijar mas
# 20	Si, pero todavía no creo que sea mi fuerte y que tenga un gran inglés.	
# 21	Si así me puede ayudar un amigo en mis errores y lograme explicar las cosas que no entienda.	Comp explica
# 22	Porque así me podría hacer ver mejor mis errores y me aclararía mis dudas	Ver err -Aclar dud

Alumno 5

Pregunta	Respuesta	Código
# 1	No	
# 2	Es que siento que me corta la inspiración, lo que acostumbro hacer, es primero anotar todo lo que quiero decir en una hoja en sucio y después ya quito lo innecesario y lo paso en limpio.	Se van ideas
# 3	Por supuesto, porque es una calificación y al parecer siempre cometo los mismos errores.	
# 4	Los pleonasmos y que todos los verbos estén en el mismo tiempo	Voc GOP
# 5	Si	
# 6	Demasiadas repeticiones y unos cuantos errores ortográficos. Cuando los veo me siento tan tonta, porque no puedo creer que tantos años estudiando inglés y mis errores sean de primaria	GOP / Voc
# 7	Si	
# 8	Soy una persona a la que le gusta demasiado trabajar sola, pero en inglés me gusta cuando no lo hacen tan seguido, puesto que veo mis errores y los de mi compañero y así comparamos respuestas y después vemos cual es la correcta. Con esto parece claro que en esta ocasión si me gustó participar en evaluación por pares.	Aprende del compañero
# 9	Pues.... se puede decir que si	
# 10	Porque en algunas ocasiones el decía que su trabajo estaba bien y no quería que se corrigiera.	Rechaza retro
# 11	Pues no seguí ningún procedimiento, simplemente leí y releí el trabajo hasta que me pareciera correcto	Rev todo
# 12	Mmmm, pues como en la pregunta anterior contesté, mi compañero al principio no quería la corrección de su	Mism err

	trabajo, después de hablar un poco de mis errores, fue cuando el decidió aceptar su retroalimentación y eso fue relativamente fácil, puesto que el y yo llegamos a tener los mismos errores, claro en diferentes enunciados.	
# 13	Pues...no, no lo creo; siento que fue un trabajo en equipo para repasar, pero no sé si yo o mi compañero aunque llegamos a tener un acuerdo, no estamos bien y esto se comprueba hasta que la maestra lo califica y aun así los dos terminamos mal.	
# 14	Un poco	
# 15	Vi que tenemos los mismos errores y que aunque lo vemos cada bimestre al parecer no lo llegamos a comprender muy bien.	Mism err
# 16	Mmmm es que no te puedo decir que mejoró notablemente, pero si me di cuenta en uno que otro detalle en el cual me ayudó en otras materias.	Ayuda otra materia
# 17	En mi forma de conjugar ya me es más fácil saber que terminación lleva cada palabra	GOP
# 18	No	
# 19	Subrayo los puntos más importantes, resumo y checo la ortografía antes de pasarlo a limpio y entregarlo.	Rev bien
# 20	No creo que logré una redacción perfecta, pero si con menos errores que la anterior	Menos err
# 21	No	
# 22	Me gustaría que fuera por un equipo más grande y por personas que si sepan valorar el trabajo de otro y poder corregirlo o calificarlo correctamente, puesto que no todos le ponemos el mismo interés a lo que se nos haya asignado	

Alumno 6

Pregunta	Respuesta	Código
# 1	Mmm, pues la verdad no mucho.	
# 2	Pues es que normalmente prefiero escribir las cosas conforme las voy pensando e ir haciendo correcciones o cambios en el camino...aunque a veces eso es un poco desorganizado, jeje. Yo creo que es porque así lo he hecho toda mi vida y no me acostumbro a hacer organizadores.	Falta costumbre
# 3	¡Sí! Muchas veces. De hecho no se por qué, pero el	

	proceso de escribir y revisar los trabajos me divierte.	
# 4	Pues...antes que nada reviso la ortografía porque me parece que son los errores más fáciles de identificar...aunque ahora que lo pienso al mismo tiempo que reviso eso voy captando otros errores, de coherencia y gramática sobre todo. ¡Ah! Y también me fijo mucho en la puntuación y en detallitos como que el texto esté justificado y con sangrías...y así.	GOP / Coh
# 5	Mmm...sí pero no tanto. Más que nada al revisar me doy cuenta de que puedo agregarle muchas cosas más a mi texto...como que se me ocurren más ideas.	
# 6	Generalmente son de puntuación o tiempos verbales...ah bueno y también a veces noto que repito mucho las mismas palabras	GOP / Voc
# 7	Si, mucho	
# 8	Bueno, porque como ya había dicho, el proceso de checar un trabajo me divierte mucho, no sólo los míos, si no también los de los demás. Aparte al evaluar a otras personas me puedo dar cuenta de los errores que ellos comenten y que a veces también son mis errores. Ah y también otra cosa que me gusta de este método es que me empiezo a cuestionar muchas cosas y dudo de mis propios conocimientos, lo cual es un poco frustrante, pero me hace pensar y puedo aclarar dudas que no sabía que tenía.	Divertido Reconoce propios err Aclarar dudas
# 9	Un poco, jeje	
# 10	El problema es que a veces me desespero muchísimo porque las cosas que escriben no tienen mucho sentido y es muy difícil saber que es lo que trataban de decir. Básicamente eso es lo que pasa.	No entiendo
# 11	A ver...primero iba leyendo párrafo por párrafo lo que habían escrito y en el camino iba corrigiendo algunos errores. De repente, si surgía alguna duda le preguntaba a mis demás compañeros y luego a la maestra para que me aclarara bien las cosas. Eso fue lo que hice...encontraba errores en cada párrafo y los iba corrigiendo poco a poco. Ah bueno y al final leía otra vez todo para ver si había quedado bien.	Rev en orden
# 12	Pues no porque los errores eran bastante claros la mayoría de las veces, así que fue fácil identificarlos.	
# 13	Definitivamente sí. Aprendí mucho más porque como ya	Aprendo

	había dicho antes fui encontrando dudas que no sabía que tenía...como que al revisar otro trabajo me doy cuenta de que no sé tanto como esperaba. Aparte, otras veces me doy cuenta que los errores que alguien más tuvo también alguna vez los hago yo y pues así me fijo en lo mal que se ve.	Das cuenta tus err
# 14	Pues sí.	
# 15	Creo que principalmente me ayudó a darme cuenta que muchas veces son mis propios compañeros los que se pueden dar cuenta de mis errores y me pueden ayudar a corregirlos. También sirve para que me fije aún más en los trabajos que voy a entregar.	Fijar más Comp te ayuda
# 16	Por supuesto.	
# 17	Mejoró porque resolví algunas dudas que tenía de las que me di cuenta gracias a los trabajos que evalué y porque en mis trabajos hubo algunos detalles que hubiera dado por hecho que estaban bien y no era así.	Resolv dud
# 18	Sí, este...ahora me fijo mucho más en lo que escribo y tengo más conocimientos para juzgar mis trabajos.	Fijar más
# 19	Pues lo reviso más que antes, o sea como que lo releo fácil mmm...5 veces para checar cada aspecto que pueda estar mal. Aparte al momento de escribir trato de no traducir directo del español lo que quiero decir.	Rev más Evitar traduc
# 20	Pues sí, a pesar de que no parece mucho lo aprendido, sí lo es y estoy cada vez más consciente de las cosas que escribo y de cómo es mi redacción.	Aprendo Más consciente
# 21	Sí.	
# 22	Porque (repito) además de todo lo nuevo que aprendo o de lo que ya sabía pero retomo en estas evaluaciones, posiblemente mi actividad favorita sea escribir y revisar lo que escribo, y si además de eso puedo evaluar a alguien más y alguien más a mí, creo que lo hace todo más entretenido.	Aprendo

Alumno 7

Pregunta	Respuesta	Código
# 1	Ahm, generalmente no lo uso.	

# 2	Porque se me hace algo que a pesar de ser muy útil, es algo que...quita mucho tiempo que puedes ocupar para hacer otras tareas.	Quita tiempo
# 3	Generalmente.....no	
# 4	Que tenga sentido, ahm, ortografía	Coh / GOP
# 5	No, porque creo que como yo lo escribí, si me entenderé.	
# 6	Sólo cosas difíciles de entender	
# 7	Si	
# 8	Porque.. ehhhh creo que los demás pueden ahmm como detectar tus errores mas fácil porque no piensan igual que tu	Comp encuentra err
# 9	Algunos, casi no	
# 10	Porque como no somos todos unos expertos, también nos cuesta reconocer algunos errores pero sí hay algunos errores fáciles de observar	Difícil
# 11	Revisar párrafo por párrafo, leyendo y que yo pudiera entender de lo que hablaban, revisando la estructura y el orden del texto	Rev en orden
# 12	No, porque fueron errores que ellos también identificaron después	
# 13	Si, porque aprendes de sus errores	Aprendo de err
# 14	Si	
# 15	Pues ahhh te das cuenta de los errores que cometes sin darte cuenta	Fijar
# 16	Pues supongo que sí, cada que practicas aprendes, aunque sea un poco	
# 17	Te es más fácil identificar tus propios errores	Reconoce err
# 18	Si, porque te fijas mas en lo que te has equivocado antes	Fijar
# 19	Pues lees rápido tu trabajo para ver si cometiste algún error que ya cometiste alguna ocasión pasada	Rev
# 20	Si	
# 21	Si	
# 22	Porque practicas tanto tu escritura, como a identificar errores en tu trabajo y en el de otras personas	Practicar

Alumno 8

Pregunta	Respuesta	Código
# 1	Pues si me gusta, pero normalmente no lo uso porque tengo que aceptar que soy ligeramente flojo jeje...	
# 2	Mmmm... Pues me gusta por que como que sirve para ordenar mejor las ideas y ayuda mucho a interpretar lo que podría costar más trabajo si estuviera solo escrito	Coh Más fácil
# 3	Si, los leo y los reviso varias veces por que siempre me pasa que si los escribí a computadora como estoy acostumbrado a escribir con muchas faltas de ortografía, pues en ingles me pasa lo mismo.	Rev todo
# 4	Que tenga coherencia, la ortografía.. y... creo que ya..	GOP / Coh
# 5	No, solo uno que otro de ortografía, y de repente que pongo ideas que ni al caso entonces pues lo cambio.	GOP
# 6	Ortografía principalmente, pero no muchos	GOP
# 7	Pues, si...	
# 8	Porque como que pudimos ver y aprender de los errores del otro	Aprendo
# 9	No, solo algunas dudas que termine aclarando con usted Miss, pero básicamente no...	
# 10	Porque había unas cosas que yo pensaba que estaban bien, pero mi otro compañero decían que estaban mal y así...	Rechaza
# 11	Hmm... pues primero lo leí buscando errores ortográficos, luego lo volví a leer viendo si las ideas estaban en orden y pues ya...	Rev 1 x 1 err
# 12	No porque sus errores eran de ortografía y gramática entonces solo le dije porque estaba mal en eso	
# 13	No mucho, en todo caso pues ayudó en que me di cuenta de que sí sé varias cosas porque muchos errores que identifiquen otros no los vieron, pero supongo que si ayudó aunque no me haya dado cuenta.	Aprendo inconscient
# 14	Pues tampoco jajaja... Como que me di cuenta de que mis errores habían sido por tonterías y solo aprendí a fijarme más para que no me pase eso	Fijar
# 15	Jajaja pues como le dije Miss, como que aprendí a fijarme más y estar más atento básicamente en mi trabajo para no	Fijar

	escribir tonterías porque mis errores si estaban bastante tontos.. jaja	
# 16	Si, es una actividad que me gusta porque pues yo siento que mi ingles escrito si es bastante decente y el hecho de que me digan mis errores pues si me enseñan algo	
# 17	Por ejemplo, lo de los párrafos, yo acostumbro hacer párrafos de 2 oraciones y así, o sea muy cortos y pues mi compañero me dijo que los hiciera más largos y les agregara sandía... jajajajaj sandía.. jajaja... perdón.. sangría... y pues si	Mejor redac Formato
# 18	Pues no mucho porque siempre que revisamos nuestro trabajo se nos van algunos errores, o tenemos errores en cosas que no conocemos entonces pues ni en cuenta jeje..	
# 19	Lo leo más veces pero no solo en el momento sino que después por qué me pasa mucho de que si lo hago en ese momento no me doy cuenta de cosas que después si me hubiera dado cuenta.	Rev más
# 20	No tanto así de redactar el inglés como tal, sino que ensayos o trabajos si...	
# 21	Sí, me entretiene estar revisando el trabajo de mis compañeros y luego hacerles notar lo tontos que son nuestros errores jajaja...	Divertido
# 22	Hmm... pues eso de que se me hace divertido revisar el trabajo de mis compañeros	Divertido

Alumno 9

Pregunta	Respuesta	Código
# 1	Hmm no, la verdad no.	
# 2	Me gusta escribir las ideas tal y como vienen, sin pensar, tal vez cuando piensas demasiado, se va perdiendo la idea principal en el proceso	Se van ideas
# 3	Sí, siempre, no importando el idioma hay que revisar ensayos y trabajos	
# 4	Puntuación y el uso correcto de palabras para expresar exactamente lo que quiero	GOP / Voc
# 5	Hmm, no muchos errores, pero tal vez sí muy sobresalientes	

# 6	Como dije antes, no usar las palabras correctas, que al momento de escribir parecen tener sentido, pero al leerlo, uno se da cuenta de que sale del contexto	Voc Coh
# 7	Sí, siempre me ha gustado analizar el trabajo de otras personas	
# 8	Pues no lo sé, uno llega a pensar que todos escribimos igual, y hay gente que sí, pero al leer, la misma forma de escribir va cambiando	Cambia redac
# 9	Pues no	
# 10	No tenía muchos errores, iba al grano y se le entendía perfectamente	No err
# 11	Primero leerlo completo, subrayando las cosas que no me sonaban del todo bien, y al final, evaluar mis anotaciones	Rev todo en orden
# 12	En algunos casos, pues ni yo sabía al cien por ciento si estaba en lo correcto	
# 13	Sí, de esa manera no cometeré los mismos errores que él/ella	Aprendo de sus err
# 14	Sí, dicen que los políticos cometen errores por no saber su propia historia, eso no me pasará	
# 15	Hmm..creo que eso ya se responde solo con la respuesta anterior	
# 16	Sí, pero no mucho, me parece que aprendo más leyendo	Aprendo leyendo
# 17	En ver otras formas de escribir, en este caso, la de mi compañero	
# 18	Sí, si es que puedo evaluar el trabajo de los demás, supongo que se me facilitará evaluar el propio	Confianza
# 19	Volver a checarlo, nunca está de más	Rev
# 20	La verdad no sentí mucho el cambio, pero debe de ser de esos de efecto retardado	
# 21	Me gustan más las discusiones en grupo o lecturas	
# 22	Siento que practico más mi inglés	Practicar

Alumno 10

Pregunta	Respuesta	Código
# 1	La verdad sí y no jaja	
# 2	Porque no realizo así tal cual mapas conceptuales u otras cosas sino que me han funcionado mucho mejor otros métodos, como por ejemplo: leo la investigación o de lo que sea el ensayo y anoto las ideas principales de ahí ya el ensayo solito fluye.	Anoto ideas princ mejor
# 3	Más de dos veces jaja	
# 4	Reviso aspectos de gramática, coherencia, etc.	GOP / Coh
# 5	No muchos, al revisarlo dos veces salen unos que otros, la verdad son muchos menos a comparación de cuando hice mi primer ensayo.	Rev en orden
# 6	Más errores en los tiempos de los verbos, luego me llego a confundir	GOP
# 7	La verdad sí y mucho	
# 8	Luego muchas veces el compañero ve errores de los que ni siquiera yo me doy cuenta, aún cuando yo ya lo he revisado como 2 veces jajaja.	Comp ve tus err
# 9	Pocos	
# 10	Algunas veces tenía duda de los verbos, o sobre si eran muy repetitivas algunas frases y así.	Dudas
# 11	Primero le di una leída y así me iba dando cuenta de los errores. Después me fui párrafo por párrafo y empecé a ver errores de gramática, coherencia, estructura paralela, etc.	Rev en orden todo
# 12	Aunque me trabé un poquito, siento que le pude ayudar a identificar algunos errores jeje	
# 13	Sí, porque así me doy cuenta de lo que está haciendo el compañero mal, y me sirve para que no lo haga y preste más atención	Aprendo de err de comp
# 14	Mmm sí, porque se dio cuenta de cosas que yo no. La verdad me sirvió mucho y lo que aprendí lo aplicaré más fácilmente en los demás ensayos que vengan	Aprendo Aplicar otr mat
# 15	Sí impacto y de manera positiva	
# 16	La verdad si y bastante	
# 17	Aprendí algunas cosas de los verbos, mejoró en el aspecto de que por muchas veces que quiera expresar algo no siempre quiere decir que sea entendible. O sea lo que puse	GOP / Coh

	se entendía pero necesitaba solo hacerle unos ajustillos para que se entendiera muchos mejor.	
# 18	Si, con estas experiencias estoy más abierta a reconocer y ajustar mis errores	Más abierto recon err
# 19	Lo reviso entendiendo que pueden existir errores y que si hay es mejor corregirlos a decir que “nee sí se entiende” jaja.	Rev bien
# 20	Sí, me siento con más confianza	Confianza
# 21	Pero por supuesto que sí jaja of course my horse	
# 22	Porque es un proceso de aprendizaje, hasta que ya los errores disminuyan al grado que solo la evaluación individual sea suficiente	Aprendo Menos err

Alumno 11

Pregunta	Respuesta	Código
# 1	Pues la mayoría la de la veces	
# 2	Porque siento que la gente se entiende mejor dándoles las ideas con imágenes y no tienen que estar procesando mucha información por la cabeza	Más fácil
# 3	Casi siempre	
# 4	La ortografía más que nada, normalmente encuentro muchos errores ahí	GOP
# 5	Si, y me sorprende a veces de tantos	
# 6	Gramaticales, de expresión, de todo tipo creo yo	GOP
# 7	Sí, es muy divertido	Divertido
# 8	Pues te diviertes viendo como cambias puntos de vista	
# 9	No para nada	
# 10	Se puede entender fácilmente ya que casi todos escriben igual	Fácil entend
# 11	Me fije primero si todas las ideas estaban claras, y después observe los detalles mínimos, en los que normalmente tenemos errores	Rev err x err
# 12	No, me entendió fácilmente	
# 13	Siento mucho mejor preguntarle a la Miss, aunque los demás sí nos dan bien la idea	Mejor maestra

# 14	No del todo pero sí ayuda	
# 15	Simplemente me facilitó poder entender todas las cosas que no veía y las que veía pero tenía mis errores mínimos	Facil
# 16	Bastante, espero que podamos seguir así	
# 17	Puedo ordenar mejor mis ideas, y no sé, a lo mejor saber más cosas por parte de mi compañero	Coh
# 18	Sí, obvio	
# 19	Reviso más mi trabajo antes de entregarlo	Rev más
# 20	Me siento más capaz pero no del todo seguro	
# 21	Mucho	
# 22	Pues siento que es mejor participar con tus compañeros a trabajar solo ya que sientes más dinámico todo el proyecto	Dinam

Alumno 12

Pregunta	Respuesta	Código
# 1	Si	
# 2	De esta manera se puede planear mejor el orden del texto y así que no haya incoherencias	Coh
# 3	Si	
# 4	La ortografía, que el ensayo se entienda y el no divagar demasiado.	GOP / Coh
# 5	No	
# 6	En cuanto a la estructura y el uso de algunas palabras	GOP / Voc
# 7	Si	
# 8	Mmm... porque los demás sí ven algunos errores que por algunas razones tú no te das cuenta.	Comp ve tus err
# 9	Pocos	
# 10	Porque este... los errores que los demás cometen hay ocasiones en las que son los mismos que los propios y por eso no te das cuenta de algunos errores.	Mismos err
# 11	Revisar ortografía, el correcto uso de las palabras y que el ensayo sea coherente.	GOP / Voc / Coh
# 12	No	
# 13	Sí, sus errores a veces son los mismos que los míos y al ver los suyos me di cuenta de los míos	Mismos err
# 14	Si	
# 15	Ya tendré en cuenta mis errores	Fijar

# 16	Si	
# 17	En la estructura del idioma	GOP
# 18	Si	
# 19	Checar mi trabajo	Rev bien
# 20	Si	
# 21	Si	
# 22	Porque ha dado un buen resultado.	Aprendo

Alumno 13

Pregunta	Respuesta	Código
# 1	Si	
# 2	Así me concentro más y tengo todas mis ideas claras	Concentra / Más claro
# 3	Si	
# 4	La ortografía, los verbos, si tiene sentido lo que estoy escribiendo y si el trabajo es sobre los que me piden específicamente	GOP / Coh
# 5	Si	
# 6	Los verbos me cuesta mucho trabajo ponerlos en los tiempos correctos	GOP
# 7	Si	
# 8	Porque así me da menos pena hacer cosas y puedo socializar mas al hacerlo en equipo	Menos pena Más social
# 9	No	
# 10	Porque sus fallas fueron muy pocas y notorias	Pocos err
# 11	Primero lo leí, después me fijé en los signos de puntuación, después en los tiempos de conjugación de los verbos y al último si tenía sentido lo que escribieron	Rev err x err
# 12	No, logré entenderle al trabajo que se hizo	
# 13	Mmm pues más o menos me fijé en sus errores para que yo no tuviera los mismos alguna vez	Aprendo de sus err
# 14	Pues sí porque me hizo ver cuáles eran mis errores y corregirlos y que a la próxima vez que haga un trabajo no los vuelva a cometer	No cometer mismos err
# 15	Al darme cuenta de todos mis errores y mejorarlos para la próxima	No cometer mismos err

# 16	Si	
# 17	Pues que al ver los errores y poder corregirlos no me van a volver a suceder a la próxima que haga un trabajo	Menos err
# 18	Si, ahora tengo más confianza al hacer un trabajo así y me puedo expresar más	Confianza Expresar más
# 19	Revisar todo lo que en los trabajos pasados me falló	Rev bien
# 20	Pues más o menos porque todavía me cuesta trabajo expresarme	
# 21	Si	
# 22	Para poder saber más de mis errores y que más adelante pueda hacer un trabajo escrito sin errores	Dar cuenta de err

Alumno 14

Pregunta	Respuesta	Código
# 1	Si	
# 2	Mmm porque así es más fácil organizar las ideas que vamos a escribir y yo creo que nuestro ensayo va a tener más coherencia	Fácil / Coh
# 3	Sí, porque algunas veces llego a tener errores que no me había dado cuenta que había hecho hasta releerlo	
# 4	Este... Gramática en general. O sea ortografía, puntuación, que lo que escribí tenga coherencia y sobre todo que esté bien organizado.	GOP / Coh
# 5	La verdad no creo tener tantos errores a lo mucho dos que tres errores	
# 6	Básicamente tengo errores de puntuación y uno que otro verbo conjugado en un tiempo que no era.	GOP
# 7	Si	
# 8	La verdad es muy divertida pero sobretodo te puedes dar cuenta de los errores que tú cometes o de los errores que tus compañeros hacen.	Divertido Dar cuenta de err
# 9	La verdad si, este... bueno solo una vez (jaja)	
# 10	Porque estaba súper mal escrito el ensayo, como que quisieron traducirlo del español al inglés y muchas oraciones no tenían sentido.¡ Más bien el ensayo no tenía sentido!	No entiendo

# 11	Mmm... pues revisé que estuviera clara la idea principal del ensayo y de los demás párrafos. Este...también revisé la ortografía, que los verbos estuvieran de acuerdo con el sujeto. Pero lo más importante es que el ensayo siguiera un orden	Rev todo en orden
# 12	Si y no. Porque no es fácil decirle a alguien que su párrafo no tenía sentido jaja	Pena
# 13	Sí. Porque así te puedes dar cuenta de los errores que tu llegas a cometer a través de la perspectiva de alguien más	Das cuenta de err
# 14	Este.. la verdad sí sirvió aunque creo que podrían haber sido un poco más objetivos al momento de analizar nuestro ensayo	
# 15	Pues ahora sé que voy a evitar seguir cometiendo esos errores al momento de escribir otro ensayo.	No cometo mismos err
# 16	Pues yo creo que si	
# 17	Mmm... pues gracias a las observaciones que hicieron mis compañeros dejé de escribir los errores que señalaron en nuestro ensayo jaja	Menos err
# 18	Yo creo que sí, aunque sé puedo mejorar un poquito más jaja	
# 19	Pues la verdad siempre tengo la costumbre de hacer un mini "review" porque no me gusta entregar las cosas al aventón. Prefiero tardarme un poquito más pero que al entregar mi trabajo no esté todo mal hecho	Rev bien
# 20	Sí, aunque como la había dicho antes ¿creo que hay cosas que puedo seguir mejorando no?	
# 21	Si	
# 22	Porque la verdad nos ayuda mucho o bueno por lo menos a mí me ha servido mucho. Además de que me divierto por alguna razón. Me gusta ver como redactan los demás.	Divertido Aprendo

Alumno 15

Pregunta	Respuesta	Código
# 1	La verdad es que no.	
# 2	Porqué se me facilita mucho captar, entender y plasmar las ideas que quiero.	Más fácil
# 3	Hmmm.. no jaja	

# 4	Si lo llego a revisar solo veo que tenga sentido lo que estoy diciendo	Coh
# 5	No, siempre los escribo y en lo que voy escribiendo voy leyendo todas las oraciones de nuevo y casi no noto errores	
# 6	A veces no tiene sentido lo que estoy diciendo, o sea, la primera vez que lo escribo según yo está bien....luego me doy cuenta que no sé ni lo que decía.	Coh
# 7	Pues sí, algo	
# 8	Porque noto errores en el trabajo de los demás que en el mío no, a lo mejor por las palabras que uso	Aprendo
# 9	Sí, la verdad sí	
# 10	Porque veía que algo estaba mal, pero me costaba trabajo saber como se podía corregir	Costaba trabajo
# 11	Primero leerlo para notar errores fáciles, y después checar la cadencia y el tiempo de los verbos	Rev todo
# 12	No, para nada	
# 13	Sí, un poco...porque noté errores que a veces yo también cometo	Mismos err que comp
# 14	No mucho. Solo tuve un error y Usted fue la que me lo hizo notar jajaja	
# 15	Me di cuenta de errores que cometo muy seguido	Aprendo a fijar
# 16	Hmmm... pues un poco, sí..la verdad sí.	
# 17	Al escribir las oraciones de manera que tengan sentido	Coh
# 18	Sí, la verdad sí.	
# 19	Checo los tiempos de los verbos	Rev GOP
# 20	No, la verdad eso si no....para eso necesito exposiciones o pláticas en inglés.	
# 21	Si	
# 22	Para seguir dándome cuenta de errores que hago	Seguir aprend

Apéndice 5

Carta de Consentimiento de la Dirección de Preparatoria del Colegio Nuevo Continente

Octubre de 2009.

Carta de consentimiento

A quien corresponda:

La presente autoriza a Anne Marie Kane Maunsell, profesora de inglés de la preparatoria Nuevo Continente, a efectuar el levantamiento de información relacionado con la investigación académica denominada: **Análisis del aprendizaje logrado por alumnos de preparatoria al dar y recibir la evaluación mediante la retroalimentación por pares.**

Atentamente



Maryline Rostan Woodhouse

Directora de Inglés

Preparatoria Nuevo Continente

Apéndice 6

Carta de Consentimiento Alumnos

Carta de Consentimiento Alumnos

Estimado alumno:

Se solicita tu participación en una investigación sobre **¿Qué impacto tiene la evaluación por pares en el proceso de aprendizaje del alumno?** Estos resultados serán utilizados para la tesis **Análisis del aprendizaje logrado por alumnos de preparatoria al dar y recibir la evaluación mediante la retroalimentación por pares** que se encuentra en el plan de estudios de la Maestría en Educación de la Escuela de Graduados en Educación del ITESM.

Si accedes a participar, se te hará una entrevista. Los resultados se usarán de manera anónima y tu participación es voluntaria y los resultados son confidenciales.

Acepto ser sometido a la entrevista,

Fecha: 29 - 01 - 10

Firma: 

Carta de Consentimiento Alumnos

Estimado alumno:

Se solicita tu participación en una investigación sobre **¿Qué impacto tiene la evaluación por pares en el proceso de aprendizaje del alumno?** Estos resultados serán utilizados para la tesis **Análisis del aprendizaje logrado por alumnos de preparatoria al dar y recibir la evaluación mediante la retroalimentación por pares** que se encuentra en el plan de estudios de la Maestría en Educación de la Escuela de Graduados en Educación del ITESM.

Si accedes a participar, se te hará una entrevista. Los resultados se usarán de manera anónima y tu participación es voluntaria y los resultados son confidenciales.

Acepto ser sometido a la entrevista,

Fecha: 29 - 01 - 10

Firma: 

Carta de Consentimiento Alumnos

Estimado alumno:

Se solicita tu participación en una investigación sobre **¿Qué impacto tiene la evaluación por pares en el proceso de aprendizaje del alumno?** Estos resultados serán utilizados para la tesis **Análisis del aprendizaje logrado por alumnos de preparatoria al dar y recibir la evaluación mediante la retroalimentación por pares** que se encuentra en el plan de estudios de la Maestría en Educación de la Escuela de Graduados en Educación del ITESM.

Si accedes a participar, se te hará una entrevista. Los resultados se usarán de manera anónima y tu participación es voluntaria y los resultados son confidenciales.

Acepto ser sometido a la entrevista,

Fecha: 29 - 01 - 10

Firma:  

Carta de Consentimiento Alumnos

Estimado alumno:

Se solicita tu participación en una investigación sobre **¿Qué impacto tiene la evaluación por pares en el proceso de aprendizaje del alumno?** Estos resultados serán utilizados para la tesis **Análisis del aprendizaje logrado por alumnos de preparatoria al dar y recibir la evaluación mediante la retroalimentación por pares** que se encuentra en el plan de estudios de la Maestría en Educación de la Escuela de Graduados en Educación del ITESM.

Si accedes a participar, se te hará una entrevista. Los resultados se usarán de manera anónima y tu participación es voluntaria y los resultados son confidenciales.

Acepto ser sometido a la entrevista,

Fecha: 29 - 01 - 10

Firma: 

Carta de Consentimiento Alumnos

Estimado alumno:

Se solicita tu participación en una investigación sobre **¿Qué impacto tiene la evaluación por pares en el proceso de aprendizaje del alumno?** Estos resultados serán utilizados para la tesis **Análisis del aprendizaje logrado por alumnos de preparatoria al dar y recibir la evaluación mediante la retroalimentación por pares** que se encuentra en el plan de estudios de la Maestría en Educación de la Escuela de Graduados en Educación del ITESM.

Si accedes a participar, se te hará una entrevista. Los resultados se usarán de manera anónima y tu participación es voluntaria y los resultados son confidenciales.

Acepto ser sometido a la entrevista,

Fecha: 27 - 01 - 10

Firma:

Carta de Consentimiento Alumnos

Estimado alumno:

Se solicita tu participación en una investigación sobre **¿Qué impacto tiene la evaluación por pares en el proceso de aprendizaje del alumno?** Estos resultados serán utilizados para la tesis **Análisis del aprendizaje logrado por alumnos de preparatoria al dar y recibir la evaluación mediante la retroalimentación por pares** que se encuentra en el plan de estudios de la Maestría en Educación de la Escuela de Graduados en Educación del ITESM.

Si accedes a participar, se te hará una entrevista. Los resultados se usarán de manera anónima y tu participación es voluntaria y los resultados son confidenciales.

Acepto ser sometido a la entrevista,

Fecha: 27 - 01 - 10

Firma:

Carta de Consentimiento Alumnos

Estimado alumno:

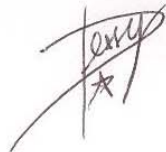
Se solicita tu participación en una investigación sobre **¿Qué impacto tiene la evaluación por pares en proceso de aprendizaje del alumno?** Estos resultados serán utilizados para la tesis **Análisis del aprendizaje logrado por alumnos de preparatoria al dar y recibir la evaluación mediante la retroalimentación por pares** que se encuentra en el plan de estudios de la Maestría en Educación de la Escuela de Graduados en Educación del ITESM.

Si accedes a participar, se te hará una entrevista. Los resultados se usarán de manera anónima y tu participación es voluntaria y los resultados son confidenciales.

Acepto ser sometido a la entrevista,

Fecha: 29 - 01 - 10

Firma:

 Jessica

Carta de Consentimiento Alumnos

Estimado alumno:


Se solicita tu participación en una investigación sobre **¿Qué impacto tiene la evaluación por pares en proceso de aprendizaje del alumno?** Estos resultados serán utilizados para la tesis **Análisis del aprendizaje logrado por alumnos de preparatoria al dar y recibir la evaluación mediante la retroalimentación por pares** que se encuentra en el plan de estudios de la Maestría en Educación de la Escuela de Graduados en Educación del ITESM.

Si accedes a participar, se te hará una entrevista. Los resultados se usarán de manera anónima y tu participación es voluntaria y los resultados son confidenciales.

Acepto ser sometido a la entrevista,

Fecha: 27 - 01 - 10

Firma:

 Estefanía Zetina Mtz. ☺

Carta de Consentimiento Alumnos

Estimado alumno:

Se solicita tu participación en una investigación sobre **¿Qué impacto tiene la evaluación por pares en el proceso de aprendizaje del alumno?** Estos resultados serán utilizados para la tesis **Análisis del aprendizaje logrado por alumnos de preparatoria al dar y recibir la evaluación mediante la retroalimentación por pares** que se encuentra en el plan de estudios de la Maestría en Educación de la Escuela de Graduados en Educación del ITESM.

Si accedes a participar, se te hará una entrevista. Los resultados se usarán de manera anónima y tu participación es voluntaria y los resultados son confidenciales.

Acepto ser sometido a la entrevista,

Fecha: 27 - 01 - 10

Firma: Juan Manuel Rodríguez L.

Carta de Consentimiento Alumnos

Estimado alumno:

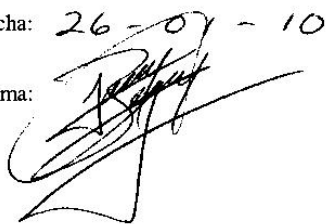
Se solicita tu participación en una investigación sobre **¿Qué impacto tiene la evaluación por pares en el proceso de aprendizaje del alumno?** Estos resultados serán utilizados para la tesis **Análisis del aprendizaje logrado por alumnos de preparatoria al dar y recibir la evaluación mediante la retroalimentación por pares** que se encuentra en el plan de estudios de la Maestría en Educación de la Escuela de Graduados en Educación del ITESM.

Si accedes a participar, se te hará una entrevista. Los resultados se usarán de manera anónima y tu participación es voluntaria y los resultados son confidenciales.

Acepto ser sometido a la entrevista,

Fecha: 26 - 01 - 10

Firma:



Carta de Consentimiento Alumnos

Estimado alumno:

Se solicita tu participación en una investigación sobre **¿Qué impacto tiene la evaluación por pares en el proceso de aprendizaje del alumno?** Estos resultados serán utilizados para la tesis **Análisis del aprendizaje logrado por alumnos de preparatoria al dar y recibir la evaluación mediante la retroalimentación por pares** que se encuentra en el plan de estudios de la Maestría en Educación de la Escuela de Graduados en Educación del ITESM.

Si accedes a participar, se te hará una entrevista. Los resultados se usarán de manera anónima y tu participación es voluntaria y los resultados son confidenciales.

Acepto ser sometido a la entrevista,

Fecha: 26 - 01 - 10

Firma:



Carta de Consentimiento Alumnos

Estimado alumno:

Se solicita tu participación en una investigación sobre **¿Qué impacto tiene la evaluación por pares en el proceso de aprendizaje del alumno?** Estos resultados serán utilizados para la tesis **Análisis del aprendizaje logrado por alumnos de preparatoria al dar y recibir la evaluación mediante la retroalimentación por pares** que se encuentra en el plan de estudios de la Maestría en Educación de la Escuela de Graduados en Educación del ITESM.

Si accedes a participar, se te hará una entrevista. Los resultados se usarán de manera anónima y tu participación es voluntaria y los resultados son confidenciales.

Acepto ser sometido a la entrevista,

Fecha: 26 - 01 - 10

Firma:



Carta de Consentimiento Alumnos

Estimado alumno:

Se solicita tu participación en una investigación sobre **¿Qué impacto tiene la evaluación por pares en el proceso de aprendizaje del alumno?** Estos resultados serán utilizados para la tesis **Análisis del aprendizaje logrado por alumnos de preparatoria al dar y recibir la evaluación mediante la retroalimentación por pares** que se encuentra en el plan de estudios de la Maestría en Educación de la Escuela de Graduados en Educación del ITESM.

Si accedes a participar, se te hará una entrevista. Los resultados se usarán de manera anónima y tu participación es voluntaria y los resultados son confidenciales.

Acepto ser sometido a la entrevista,

Fecha: 26 - 01 - 10

Firma: SILVIA R. BARRANTOS LOPEZ

Carta de Consentimiento Alumnos

Estimado alumno:

Se solicita tu participación en una investigación sobre **¿Qué impacto tiene la evaluación por pares en el proceso de aprendizaje del alumno?** Estos resultados serán utilizados para la tesis **Análisis del aprendizaje logrado por alumnos de preparatoria al dar y recibir la evaluación mediante la retroalimentación por pares** que se encuentra en el plan de estudios de la Maestría en Educación de la Escuela de Graduados en Educación del ITESM.

Si accedes a participar, se te hará una entrevista. Los resultados se usarán de manera anónima y tu participación es voluntaria y los resultados son confidenciales.

Acepto ser sometido a la entrevista,

Fecha: 26 - 01 - 10

Firma:



Carta de Consentimiento Alumnos

Estimado alumno:

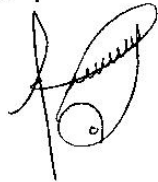
Se solicita tu participación en una investigación sobre **¿Qué impacto tiene la evaluación por pares en el proceso de aprendizaje del alumno?** Estos resultados serán utilizados para la tesis **Análisis del aprendizaje logrado por alumnos de preparatoria al dar y recibir la evaluación mediante la retroalimentación por pares** que se encuentra en el plan de estudios de la Maestría en Educación de la Escuela de Graduados en Educación del ITESM.

Si accedes a participar, se te hará una entrevista. Los resultados se usarán de manera anónima y tu participación es voluntaria y los resultados son confidenciales.

Acepto ser sometido a la entrevista,

Fecha: 27 - 01 - 10

Firma:

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized, cursive script. The signature is written over a circular stamp or mark.