



Evaluación entre pares, la educación superior y virtualidad¹

Peer assessment and virtual university education

Avaliação por pares, ensino superior e virtualidade

Lucía Cabrera.
ORCID: 0000-0002-2041-0061¹

Gastón Duffour.
ORCID: 0000-0003-4506-8837²

Karina Parga.
ORCID: 0000-0002-7642-5748³

¹ Orientación educativa y vocacional, Programa de Respaldo al Aprendizaje, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República, Uruguay.

Contacto: lucia.cabrera@cse.udelar.edu.uy

² Tutorías entre pares, Programa de Respaldo al Aprendizaje, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.

Contacto: gaston.duffour@cse.udelar.edu.uy

³ Orientación educativa y vocacional, Programa de Respaldo al Aprendizaje, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República, Uruguay.

Contacto: karina.parga@cse.udelar.edu.uy

Recibido: 19-05-22

Aceptado: 29-11-22

Resumen

El presente artículo pretende sistematizar una experiencia de evaluación entre pares (EP) realizada en el marco del Programa de Respaldo al Aprendizaje, de la Comisión Sectorial de Enseñanza, de la Universidad de la República de Uruguay. Esta se presenta como una estrategia innovadora de evaluación en educación superior (ES) en el marco de la virtualidad. La experiencia se realizó en el contexto de la pandemia por covid-19, que implicó una adaptación forzada de los dispositivos de enseñanza y aprendizaje e impuso la incorporación de herramientas de las tecnologías de información y comunicación (TIC) al formato de aula. El artículo propone un recorrido que contextualiza la propuesta realizada en el año 2020 e integra los aportes y valoraciones de los y las estudiantes de grado de la Pasantía de Orientación Vocacional Ocupacional (OVO), de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Se utilizó una metodología de relevamiento de información mediante una encuesta semiestructurada, que apuntó a obtener datos cualitativos y cuantitativos acerca de la experiencia de los estudiantes. Se realizó una revisión teórica y metodológica que sustenta esta propuesta, basada en la teoría del aprendizaje cooperativo. Asimismo, se exponen los principales resultados, en tanto desafíos y beneficios para el estudiantado y el equipo docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos virtuales; se obtuvo una valoración positiva del proceso de aprendizaje del estudiantado que cursó su práctica preprofesional en contexto de una virtualidad forzada.

Palabras clave: evaluación entre pares, educación virtual, educación superior.

1 Este trabajo ha sido aprobado unánimemente por el equipo editor luego de pasar por evaluadores en sistema doble ciego.

Abstract

This article aims to systematize an experience of Peer Assessment (PE) carried out within the framework of the Learning Support Program of the Sectoral Commission for Teaching of the University of the Republic of Uruguay. It is presented as an innovative evaluation strategy in Higher Education (HE) within the framework of virtuality. The experience was carried out in the context of the COVID-19 pandemic, which involved a forced adaptation of teaching and learning devices that imposed the incorporation of Information and Communication Technology (ICT) tools into the classroom format. The article proposes a journey that contextualizes the proposal made in the year 2020, integrating the contributions and assessments of the undergraduate students of the Occupational Vocational Guidance Internship of the Faculty of Psychology of the University of the Republic. Where an information survey methodology was used through a semi-structured survey, aiming to have qualitative and quantitative data about the students' experience. A theoretical and methodological review was carried out that supports this proposal based on the theory of cooperative learning. Likewise, the main results are presented, in terms of challenges and benefits for the student body and teaching team in the teaching and learning processes in virtual contexts, obtaining a positive assessment in the learning process of the student body that completed their pre-professional practice in virtual context of a forced virtuality.

Keywords: peer assessment, virtual education, higher education.

Resumo

Este artigo tem como objetivo sistematizar uma experiência de avaliação por pares (PE) realizada no âmbito do Programa de Apoio à Aprendizagem da Comissão Setorial de Ensino da Universidade da República do Uruguai. Apresenta-se como uma estratégia de avaliação inovadora no ensino superior (ES) no âmbito da virtualidade. A experiência foi realizada no contexto da pandemia do COVID-19, que envolveu uma adaptação forçada de dispositivos de ensino e aprendizagem que impuseram a incorporação de ferramentas de tecnologia da informação e comunicação (TIC) no formato de sala de aula. O artigo propõe uma jornada que contextualiza a proposta feita no ano de 2020, integrando as contribuições e avaliações dos alunos de graduação do Estágio de Orientação Profissional da Faculdade de Psicologia da Universidade da República. Onde foi utilizada uma metodologia de levantamento de informações por meio de uma pesquisa semiestruturada, visando obter dados qualitativos e quantitativos sobre a experiência dos alunos. Foi realizada uma revisão teórico-metodológica que sustenta esta proposta baseada na teoria da aprendizagem cooperativa. Da mesma forma, são apresentados os principais resultados, em termos de desafios e benefícios para o corpo discente e equipa docente nos processos de ensino e aprendizagem em contextos virtuais, obtendo uma avaliação positiva no processo de aprendizagem do corpo discente que concluiu a sua prática pré-profissional em contexto virtual de uma virtualidade forçada.

Palavras-chave: avaliação por pares, educação virtual, ensino superior.

Justificación de la propuesta

Este texto se inscribió en el marco del desarrollo de una propuesta de evaluación aplicada durante el año 2020 en una práctica preprofesional con estudiantes avanzados de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Udelar).

Es importante contextualizar que se trató de un año atravesado por una crisis sociosanitaria a nivel mundial, que tuvo repercusiones en diferentes ámbitos y en particular en el sistema educativo superior. Por una parte, supuso una ruptura frente a las viejas tradiciones áulicas y, por otra, representó una oportunidad de reinventar

y desarrollar nuevas experiencias de enseñanza y aprendizaje mediadas por la tecnología.

En la Udelar las experiencias de aprendizaje en línea no son recientes. Los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), operativos desde el año 2009 (Comisión Sectorial de Enseñanza [CSE], 2021), son plataformas educativas accesibles a través de internet. Asimismo, el Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (ProEVA), situado en la CSE, viene desarrollando instancias de formación, investigación y sistematización de las diferentes experiencias de enseñanza en línea. El ProEVA participa en diversos espacios de intercambio interinstitucional, como la Red de Recursos Educativos Abiertos. Sin

embargo, al ser la Udelar una macrouniversidad, estas experiencias no se han implementado de manera uniforme en los diferentes servicios universitarios, sino que ha habido diferentes grados de apropiación del dispositivo pedagógico.

Es necesario hacer una distinción entre las denominaciones *educación a distancia*, *educación en línea* y *educación virtual*. Si bien en un principio pueden ser sinónimos, difieren sustancialmente en su concepción teórica e inscripción pedagógica.

La *educación a distancia* (Cabral, 2022) es aquella que se sustenta en el intercambio docente-estudiante, que establece un vínculo pedagógico que no desarrolla encuentros presenciales. El intercambio principal es de infor-

mación y devolución de resultados. Esta modalidad requiere de mayor compromiso del estudiantado y mayor autorregulación en los tiempos de organización del estudio y procesamiento de la información recibida, así como autogestión en los procesos de búsqueda de información y regulación horaria.

Por su parte, la *educación en línea* da preferencia a las instancias de encuentros mediados por multiplataformas. Aquí también hay autorregulación del estudiante, pero existe un mayor seguimiento del docente a través de diferentes instancias de intercambio, evaluación continua y formativa; la diferencia sustancial con relación a la primera se da por la búsqueda intencionada de instalación de un vínculo pedagógico lo más próximo al vínculo cara a cara. La CSE (2020) definió el contexto de enseñanza virtual como enseñanza en línea.

Por último, la *educación virtual* combina ambas instancias, pero se subdividen las instancias de trabajo tanto sincrónicas como asincrónicas, con articulación de insumos pedagógicos mediados por tecnologías de la información y comunicación (TIC) y sistemas multiplataforma que van combinando las diferentes modalidades de participación en un mismo curso. Esta alternancia implica encuentros entre el docente y el estudiante en los que fortalecerán el intercambio, los contenidos que no son provistos por el sistema multiplataforma y aquellos que no podrían ser expuestos en otra modalidad que no sea el formato de encuentro.

Cabe destacar que para Pereyra (2020) es preciso encuadrar el proceso de virtualidad en la pandemia como una virtualidad forzada y no elegida. El advenimiento de la pandemia por covid-19 llevó a una modificación forzosa de la relaciones enseñanza-aprendizaje que impactó incluso en los roles de docentes y estudiantes. Esta implicó un gran desafío y también un nuevo escenario de oportunidades.

A partir de esta clasificación, fue posible presenciar múltiples combinacio-

nes de formatos de aula. En las últimas encuestas realizadas a estudiantes en contexto de pandemia, estos destacaron el vínculo con el docente durante el proceso formativo como una necesidad fundamental para sostener su trayectoria. En esta misma encuesta, se analizó que la primera dificultad encontrada es la “Afectación emocional (ansiedad, depresión, desmotivación)”, que mostraba un guarismo para la generación ingresante (2020) de un 75,4% y un 64,5% para las generaciones anteriores (Dirección General de Planeamiento [DGP], Udelar, 2020, p. 10).

Esta necesidad se tradujo en una apuesta al fortalecimiento del vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes y de estudiantes entre sí. Dicha estrategia trasciende el dispositivo del aula mediante este vínculo, que se entiende como un proceso de trabajo que, al decir de Pichon-Rivière (1996), se consolida en la tarea.

Cabe mencionar que las políticas educativas en la educación superior (ES) de los últimos años han venido preparando el terreno para el desarrollo de múltiples formatos de enseñanza. Sin embargo, fue necesario conformar una comunidad solidaria de intercambio de saberes (De Souza Santos, 2012, pp. 23-24), y en este sentido la emergencia de la virtualidad en el marco de la pandemia ofreció la oportunidad para desplegar este recurso. Académicos de diferentes áreas del conocimiento lograron intercambiar y producir respuestas frente a la incertidumbre de una pandemia que día a día aumentaba sus costes humanos.

Este intercambio permanente se fortaleció con la participación de otros académicos pertenecientes a otras latitudes, como la de Keith Topping en el curso Evaluación entre Pares, organizado por el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresía) de la CSE, dictado entre setiembre y diciembre de 2020. El curso consistió en una instancia formativa para la implementación de este formato de evaluación destinado a docentes de todos los servicios universitarios de la Udelar,

que incluían orientaciones pedagógicas diversas. La Udelar realizó además otro tipo de instancias, como seminarios o webinarios de carácter abierto para abordar la importancia de la evaluación entre pares como recurso didáctico en el contexto actual.

Marco teórico

La evaluación entre pares (EP) tiene como objetivo posicionar a los estudiantes como protagonistas activos de su proceso de formación. La participación en el proceso de evaluación favorece el aprendizaje autorregulado, el pensamiento crítico y la autonomía, aspectos considerados centrales en la vida universitaria en el contexto de la universidad latinoamericana.

Es una propuesta que se sitúa en un marco conceptual más amplio dentro de lo que se entiende como aprendizaje colaborativo (Topping, 2018), que implica algunos elementos distintivos como la asimetría operativa, la interdependencia positiva y la bidireccionalidad de los aprendizajes.

Los dispositivos colaborativos entre estudiantes implican la presencia e intervención de la trayectoria educativa de otro que reconocen como *semejante pero no igual*. Por un lado, son semejantes en su estatus de estudiantes universitarios (Coulon, 1995), incluso pueden compartir institución, carrera y curso. No son iguales en la medida en que manifiestan diferencias de edad, de avance en la formación o de entrenamiento con relación a una temática o herramienta específica. Esta asimetría es operativa en la medida en que se traduce en la posibilidad de los estudiantes de colaborar entre sí.

A partir de un enfoque de aprendizaje colaborativo, el docente pasa a situarse como un mediador entre el estudiante y los contenidos del curso, transversalizado por los aprendizajes previos. El docente es mediador a la vez que lo son otros elementos —las TIC, el material bibliográfico, las instancias prácticas, otros estudiantes— y su función o rol queda concernido en acompañar, facilitar y

estimular la apropiación de saberes y la motivación en este proceso. Por su parte, el estudiantado es convocado a asumir un rol más activo y de elaboración crítica de los contenidos en cuestión. Estos lineamientos apuntan a fomentar el aprendizaje autorregulado (Lamas Rojas, 2008), en el cual el estudiante dispone de los recursos necesarios para aprender y construir progresivamente autonomía en el proceso.

Siguiendo a Ibarra Sáiz (2012):

La participación de los estudiantes universitarios en procesos de evaluación, mediante la autoevaluación y la evaluación entre iguales facilitará la adquisición y desarrollo de estas competencias y promoverá una mayor actividad y autodirección del propio aprendizaje; elementos claves de lo que conocemos como aprendizaje autorregulado (Butler y Winne, 1995; Liu y Carless, 2006; Nicol y MacFarlane-Dick, 2006).

En Uruguay, ante la numerosidad y heterogeneidad de estudiantes que acceden a la educación superior (ES), se vuelve necesario transformar el rol docente. Además, en los entornos virtuales, al no mediar el encuentro presencial cara a cara, el docente se ve convocado a repensar y renovar el dispositivo pedagógico, desde sus fundamentos conceptuales y sus implicancias metodológicas. Para ello, es preciso reducir contenidos expositivos y descentralizar el acceso al conocimiento y a los recursos didácticos, por lo que debe reconocer sus múltiples formatos y tener en cuenta la experiencia del estudiante en el acceso a estos.

En este sentido, es primordial considerar al vínculo pedagógico como un intercambio dialógico de significados y contenidos. Se trata de un proceso que se desarrolla en múltiples direcciones (entre pares y con el docente), en el que se busca promover las mejores condiciones para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. Contiene tres dimensiones: lo que se espera de los aprendices, la forma de relacionarse entre las partes y la cultura y for-

mato del aula (Manghi Haquin, 2016, p. 11). Es parte del vínculo detectar nuevas necesidades del estudiantado en el marco de la educación virtual. El acceso a la ES a través de formas que priorizan la educación virtual no necesariamente favorece su democratización en tanto recurso disponible y accesible a la mayor cantidad posible de sujetos. La pantalla puede operar como una falsa ilusión de accesibilidad y producir un efecto de homogeneización del estudiantado. El estudiantado dispone de distintos recursos y grados de entrenamiento para acceder a la ES a través de medios virtuales. Además, es preciso reconocer los diferentes ritmos, así como el papel de las TIC como soporte de apoyo para mediar las diferencias y estilos de aprendizaje.

A partir de la premisa de que el vínculo pedagógico busca propiciar el aprendizaje de conocimientos, valores y herramientas para desempeñarse en un horizonte profesional, la evaluación adquiere un papel de relevancia. La evaluación, ya sea mediante pruebas escritas, exámenes orales, trabajos extraescolares, participación en clase, trabajo en el aula, es parte fundamental de este proceso. Implica una actividad de comunicación que sirve para dar cuenta del proceso de aprendizaje y valorar los resultados obtenidos de acuerdo a los objetivos. Tiene connotaciones metodológicas en la medida en que implica tomar decisiones sobre las prácticas en el aula y ajustar las herramientas de enseñanza en función de las necesidades del estudiantado (Alen, 2015, pp. 19-20).

En este sentido, Anijovich y González (2011, p. 11) se inclinan por el uso del término *evaluación formativa* en lugar de *sumativa*. Esta última se refiere a la suma de resultados al final de un curso o instancia de formación con relación a estándares establecidos que permiten ordenar a los aprendices en una escala. Estos elementos, presentes en el ámbito académico, acentúan la competencia y no la cooperación entre estudiantes. Por su parte, la evaluación formativa busca dar cuenta de las representaciones respecto a los

logros a alcanzar, así como a las necesidades y estrategias puestas en juego para ello. Se ponen en consideración ideas previas, errores o aproximaciones parciales para introducir sugerencias y orientaciones como parte del proceso.

Según Topping (2018), la EP constituye un dispositivo en el cual los aprendices consideran el nivel o calidad del trabajo realizado por otros estudiantes de su mismo estatus. Supone el aprendizaje a través de la retroalimentación elaborada y su discusión para mejorar los productos y los procesos de aprendizaje. Por productos se entienden una multiplicidad de propuestas diseñadas por docentes, que pueden incluir trabajos escritos, presentaciones orales, evaluaciones intermedias o el desarrollo de habilidades esperadas en un curso específico o en la vida universitaria en general. La EP, tal como fue considerada e implementada en esta experiencia, implicó la puesta en juego de roles fijos y recíprocos; todos los participantes fueron evaluados y evaluadores de sus pares.

Para una implementación adecuada de EP es preciso que el docente supervise la retroalimentación entre estudiantes (Anijovich y González, 2011, p. 79). Esta se vuelve un aspecto fundamental para la motivación y el desarrollo de habilidades comunicacionales. Es el punto de partida para fomentar el respeto, el intercambio y el diálogo de saberes, dado que aporta a generar una cultura grupal con relación al aprendizaje. Este proceso se inicia antes, al proponer participar en la construcción y diseño de una rúbrica como instrumento de la EP. Anijovich y González (2011) agregan que los criterios de evaluación, usualmente reservados al equipo docente, en la EP se ponen a discusión y se busca consenso con el estudiantado. Para ello, resulta efectivo presentar ejemplos de trabajos que cumplan con los criterios de calidad establecidos y debatir el significado de cada criterio evaluado. Esto permite evidenciar expectativas de logros ante la tarea propuesta. Las rúbricas o matrices de valoración permiten establecer

un diálogo reflexivo entre docentes y estudiantes en torno al aprendizaje (Anijovich y González, 2011, p. 52).

Objetivos

Objetivo general: realizar un estudio de caso que releve las experiencias de los y las estudiantes de la Pasantía de Orientación Vocacional Ocupacional con relación al dispositivo de evaluación entre pares, aplicado durante el año 2020 en contexto de pandemia y virtualidad forzada.

Objetivos específicos:

1. Relevar las opiniones y percepciones de los y las estudiantes respecto a este dispositivo.
2. Identificar propuestas de mejoramiento del dispositivo de evaluación entre pares de acuerdo a la experiencia de los y las estudiantes participantes.
3. Evaluar el impacto del dispositivo de evaluación entre pares en contexto de virtualidad.

Descripción de la propuesta

Desde el año 2008, la Udelar viene desplegando un abanico de políticas educativas que atienden a la necesidad de democratizar el acceso a la ES. En el escenario contemporáneo, donde la información y el conocimiento se han vuelto predominantes (Castells, 1998), el acceso a la ES es entendido como principal herramienta para el desarrollo de sujetos con capacidad crítica y autónoma, para la profesionalización y el acceso al mundo del trabajo. Las políticas educativas se despliegan ante la convergencia de múltiples realidades y demandas específicas de un estudiantado que requiere de un abordaje particular y un diseño pedagógico oportuno. En particular, la Facultad de Psicología viene desarrollando actividades, conjuntamente con el Progreso, de atención a la formación de sujetos capaces de promover la orientación educativa como un derecho humano fundamental amparado por la

Ley General de Educación vigente en nuestro país (Uruguay, 2008). La Pasantía de Orientación Vocacional Ocupacional (POVO) se sustenta en las prácticas preprofesionales de la Licenciatura en Psicología. Articula herramientas propias de su campo para el fortalecimiento de las trayectorias educativas en los diferentes niveles del sistema. Así, participan estudiantes en diferentes dispositivos tales como talleres de orientación vocacional, espacios de consulta y orientación y ferias educativas a las que asisten año a año miles de adolescentes y jóvenes interesados en continuar su proceso formativo.

Frente al escenario de convergencia virtual, también se hizo necesario repensar los dispositivos y las formas del vínculo pedagógico articulando diferentes experiencias. Este espacio formativo tiene la particularidad de que se desarrolló en ambos semestres del 2020, lo que permitió una planificación adecuada de los contenidos y repensar la evaluación de los aprendizajes en la coyuntura vigente. En el segundo semestre se propuso implementar la estrategia de EP, para lo cual se realizaron previamente instancias de introducción a la temática en torno a sus fundamentos teóricos y fiabilidad metodológica.

La metodología para la aplicación de la EP consistió en la realización de presentaciones orales sobre ejes temáticos abordados a lo largo del curso. El total de estudiantes se organizaron en seis grupos de máximo cuatro integrantes. A cada uno de los grupos se le dio la consigna de evaluar la presentación oral de un tema asignado a otro grupo, así como la propia presentación. De este modo, se propusieron dos instancias de evaluación: intergrupo e intragrupo. Se tuvo en cuenta, a su vez, el proceso desarrollado por todo el grupo, pasando por las distintas evaluaciones y devoluciones. Para ello, debieron considerar algunos parámetros expuestos en una rúbrica consensuada entre el equipo docente y los estudiantes de la pasantía. Los parámetros acordados fueron: tiempo de exposición, elementos de oratoria,

organización y distribución de roles, creatividad, incorporación de TIC y uso de bibliografía pertinente. Se organizó un esquema de evaluación intergrupala circular (anexo 1) y se planteó la inclusión de una instancia de devolución o *feedback* (Topping, 2003) que permitiera incorporar los elementos evaluados en un grupo en otro.

La retroalimentación se realizó mediante la presentación de la rúbrica con los elementos evaluados intergrupo y la implementación de una instancia de intercambio entre el grupo evaluado y el evaluador. Para ello se les aportó un cuestionario de cinco preguntas que debieron contestar en forma grupal para dar cuenta del proceso de evaluación. Los cuestionarios se analizaron grupalmente con todos al final del proceso de EP. Esto permitió valorar resultados y el proceso de cada grupo, ya que existió una retroalimentación entre todos que habilitó a hacer ajustes en las presentaciones. Se acordó que los aspectos evaluados intra- e intergrupo representarían un porcentaje en la puntuación de las presentaciones. Cabe destacar que las prácticas preprofesionales tienen un sistema de evaluación formativa en el que se tienen en cuenta la asistencia y participación en clase, la participación en las prácticas, la realización de una evaluación parcial y las presentaciones orales sujetas a la EP. La puntuación de las presentaciones tuvo la siguiente composición: 70% del equipo docente, 20% del equipo evaluador (intergrupo) y 10% del equipo evaluado (intragrupo).

Se buscó una estrategia de implementación paulatina de la propuesta. Se desarrollaron primero instancias teóricas con referencias a su aplicación en otros contextos universitarios, se abordó el concepto y construcción consensuada de la rúbrica para evaluaciones, se realizaron y evaluaron las presentaciones con instancias de *feedback* intermedias y, finalmente, se realizó un plenario de intercambio de impresiones sobre la experiencia en términos globales.

Metodología de análisis

El presente artículo se basa en un estudio de caso de estudiantes cursantes de la práctica preprofesional en Orientación Vocacional de la Facultad de Psicología de la Udelar en 2020 en Uruguay. Se tomó como unidad de análisis a cada uno/a de los y las estudiantes de dicha práctica. El relevamiento se realizó mediante una encuesta semiestructurada a través de la plataforma Google Form, entre febrero y abril de 2021, y se obtuvieron 15 respuestas de un total de 20 estudiantes de la pasantía de OVO (anexo 2). En cuanto a la caracterización del grupo de encuestados y encuestadas, los resultados arrojaron que el grupo está conformado por mayor cantidad de mujeres (73,3%) que de varones (26,7%). La franja etaria promedio se situó en los 25 años. El 60% pertenece a Montevideo y el resto al interior del país. Del total de encuestados, el 60% manifestaron trabajar un promedio mayor de 30 horas semanales y no tener personas a cargo. Estos datos coinciden con la respuesta promedio de encuestas de ingreso a Udelar (DGPlan, Udelar, 2020), que dan cuenta de que los/as estudiantes son además trabajadores con una carga horaria semanal elevada.

Resultados de la encuesta realizada sobre evaluación entre pares

El 93,3% de los/as encuestadas respondieron estar de acuerdo y totalmente de acuerdo en que la EP contribuyó a la formación durante la práctica preprofesional, mientras que el 6,7% restante manifestó que no estaba ni de acuerdo ni en desacuerdo. Respecto al uso del tiempo de evaluación entre pares en comparación con las metodologías de evaluación tradicional (parciales, controles de lectura, revisiones, etc.), encontramos que: a 40% de los/as encuestados/as les insumió más tiempo, el 46,7% manifestó que no le insumió ni más

ni menos tiempo, y solamente un 13,4% planteó que le insumió menos tiempo.

Con relación al involucramiento con las lecturas planteadas por el equipo docente para el curso, un 73,3% consideró que la EP estimuló más la lectura de los textos recomendados, mientras que un 20% manifestó que no le generó ningún cambio respecto al involucramiento en la lectura, y solamente 6,7% manifestó estar en desacuerdo en que la EP estimuló su involucramiento en la lectura de textos recomendados. Es de destacar que ninguno de los/as encuestados/as manifestó estar totalmente en desacuerdo en que el EP estimuló el involucramiento en la lectura de los textos.

Frente a la consulta de si la EP potenció el desarrollo de las habilidades metacognitivas (ajuste de tiempo, uso de herramientas digitales, lectura crítica, etc.), el 93,3% planteó que la EP potenció el desarrollo de las habilidades metacognitivas y el restante 6,7% respondió que consideraba que la EP no potenció ni impidió el desarrollo de habilidades metacognitivas.

Algunas de las principales respuestas fueron: “Contribuye a que al realizar la ponencia grupal implicó que debíamos esforzarnos en ser creativos y no aburrir siempre con la presentación de diapositivas, porque entra en juego la creatividad de poder transmitir la temática de manera novedosa y atractiva para el otro que me escucha, porque al saber qué es lo que se evalúa (por el hecho de tener que evaluar a los compañeros/as) somos más cuidadosos en el desarrollo de nuestras actividades académicas” (encuestado 1, 2021).

El 53,4% de las encuestadas manifestaron estar de acuerdo y totalmente de acuerdo en que la EP contribuyó a una distribución equitativa de la tarea, mientras que el restante 46,7% manifestó que la EP ni contribuyó ni dejó de contribuir a la distribución equitativa de la tarea. Es de destacar que ninguno de los/as encuestados/as manifestó que la EP no contribuyó a la distribución equitativa de la tarea.

Frente a la consulta de si la EP contribuyó a la colaboración horizontal entre estudiantes, encontramos que un 66,7% sostuvo estar totalmente en acuerdo en que la EP promovió la colaboración, un 13,3% planteó estar de acuerdo en que contribuyó y el restante 20% respondió que no promovió ni dejó de promover la colaboración horizontal entre estudiantes. En referencia a la construcción de la rúbrica para conocer los objetivos de la tarea y los parámetros de evaluación, encontramos que un 80% de los/as estudiantes consideraron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que la construcción de la rúbrica les permitió conocer los objetivos de la tarea y los parámetros de evaluación. Por otro lado, un 13,3% manifestó que la rúbrica ni les permitió ni les dejó de permitir conocer los parámetros de evaluación, y el restante 6,7% manifestó estar en desacuerdo en que la construcción de la rúbrica les permitiera conocer los objetivos de la tarea y los parámetros de evaluación.

Con relación a la consulta respecto a si consideraban valioso participar en la propuesta de EP, el 86,7% planteó que sí consideraba valioso participar de la experiencia, mientras que el 13,3% manifestó que no fue valioso. Al consultar por qué fue valioso, las principales respuestas remitieron a que la experiencia resulta:

“Al participar en la evaluación de pares se ve la crítica como una forma de crecimiento y de mejora y no desde una nota particular donde no se tiene en cuenta el proceso que hay detrás del trabajo realizado, se aprende de manera circular, el intercambio entre pares genera una retroalimentación positiva entre todos los miembros, permite que todos nos involucremos con nuestra propia tarea y con la del resto. Se formó como un gran equipo. Las evaluaciones eran importantes para todo el grupo en general, genera un mayor compromiso, aporta a la construcción del aprendizaje entre la autoevaluación del subgrupo, la evaluación del resto de la clase y la evaluación de las/los docentes. Son

perspectivas diferentes que a veces se complementan y otras veces abren la oportunidad de intercambio y debate, permiten que obtengas una evaluación o nota dada de un par que está en tu misma posición y por lo cual tuvo que pasar por la misma experiencia. Porque el intercambio con los compañeros es clave para la formación como futuros profesionales, ya que siempre vamos a estar trabajando con equipos y con diferentes posturas y visiones, y con escucha y comprensión se puede llegar a un mejor trabajo y durante la carrera siempre estamos siendo evaluados, pero rara vez somos los que evaluamos, la EP nos da la oportunidad de aprender siendo nosotros quienes evaluamos, poniendo a prueba nuestra objetividad y mirada crítica, a la vez que tratamos de aportar algo positivo y colaboramos con nuestros compañeros”. (Encuestado 2, 2021)

Cuando se les consultó si volverían a participar de la EP, el 93,3% manifestó que volvería a participar, mientras que el 6,7% manifestó que no volvería a participar de la experiencia.

De las principales respuestas relevadas se destacan las siguientes:

“La experiencia fue positiva y enriquecedora, pudiendo reinventarnos, dando lo mejor como equipo para sacar adelante la práctica en contextos de extrema incertidumbre, llegando a un buen resultado, implicó posicionarse en un rol y desde una perspectiva en la que no estamos acostumbrados, fue interesante redefinirnos para poder evaluar a compañeros, sugerir, indicar puntos fuertes y cosas que podrían mejorarse, en general fue una experiencia muy rica, aunque demandante. Destaco la idea y me parece genial que se pueda seguir aplicando para modificar los estatutos clásicos de evaluación a los que estamos acostumbrados, fue una experiencia muy enriquecedora e hizo que la pasantía de OVO fuera dinámica, nos fue útil para mejorar en nuestros propios trabajos académicos y presentaciones, evidenciando nuestros puntos más fuertes y más débiles, ayudándonos a saber en dónde tenemos que ser más cuidadosos.

También nos permitió recibir ayuda de nuestros compañeros/as y viceversa. Estoy conforme con la experiencia, con el paso de las semanas, se fue reforzando el sentido de la experiencia y eso nos impulsó a mejorar en las críticas. No fue casualidad que las presentaciones también hayan ido mejorando a medida que avanzaban las semanas con este ejercicio. Personalmente, me ayudó a entender la riqueza de un paradigma constructivista en el aprendizaje. Ojalá hubiera más instancias en las que se realizara este ejercicio, y la experiencia en general fue positiva, nos dio la oportunidad de realizar un rol del cual somos ajenos, el del evaluador, pero que sin duda es una herramienta más que nos puede servir a futuro. Además nos permite conocer la percepción que tienen nuestros pares acerca de cómo somos capaces de transmitir la información. De igual manera nosotros aprendemos a hacer una devolución a nuestros compañeros intentando aportar desde lo positivo para ayudar a mejorar”. (Encuestado 3, 2021)

Por su parte, tomando el contexto de la pandemia, se les consultó a los/as estudiantes de la pasantía sobre cómo la virtualidad impactó en el desarrollo de la EP. En cuanto al uso de TIC se consultó si el contexto virtual de aprendizaje permitió la apropiación de nuevas herramientas para desempeñarse en las presentaciones y en las prácticas de la pasantía. Ante esta consulta, un 33,3% planteó estar totalmente de acuerdo en que el uso de TIC permitió la apropiación de nuevas herramientas, seguido de un 33,3% que manifestó no estar ni en acuerdo ni en desacuerdo con la apropiación de TIC, un 20%, por su parte, planteó estar en desacuerdo y un 13,3% dijo estar en acuerdo con el uso de TIC.

En este ítem, frente a si “el contexto de aprendizaje virtual influyó positivamente en las presentaciones de los equipos”, un 46,9% respondió que estaba de acuerdo o totalmente de acuerdo en que el contexto de aprendizaje virtual influyó positivamente en sus presentaciones. Por otro lado,

un 20% manifestó estar en desacuerdo en que el desarrollo de la experiencia influyó positivamente en el contexto de aprendizaje virtual. Mientras que el restante 33,3% evaluó que el contexto de aprendizaje virtual no influye ni positiva ni negativamente en las presentaciones de los equipos.

Por otra parte, frente a la consulta sobre si el uso de TIC permitió la apropiación de nuevas herramientas para desempeñarse en las presentaciones y en las prácticas de la pasantía, el 100% planteó estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con esta afirmación.

Conclusiones

La EP es una herramienta para favorecer la participación activa de los/as estudiantes universitarios/as y buscar la implicación de estos en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Apunta también al desarrollo del pensamiento crítico y del aprendizaje autorregulado.

Es un dispositivo pedagógico que, al priorizar el trabajo grupal en torno a una tarea, les da sentido y roles diferenciados a los/as estudiantes, tanto en la instancia de presentación como en la de evaluación intra- e intergrupal. Esto tiene especial interés en el contexto de la pasantía en el que se inscriben las prácticas preprofesionales, en el entendido de que prepara a los estudiantes para la salida al terreno, articulando teoría y práctica.

Además, privilegia un vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes así como de los estudiantes entre sí. En el mismo sentido, estimula la no jerarquización de estos vínculos, reconociendo que el aprendizaje además de bidireccional (entre aprendices y enseñantes) es multilateral (todos aprenden de todos).

La construcción consensuada de una rúbrica de evaluación da una serie de pautas para organizar la interacción grupal entre estudiantes, tanto a la interna del equipo como entre equipos. El docente oficia de mediador en esta interacción para favorecer el trabajo grupal. La rúbrica organiza el inter-

cambio en torno a una tarea dada entre estudiantes. Asimismo, promueve la interacción entre estudiantes y docentes, como entre estudiantes y contenidos del curso.

Se evalúa que dicha grilla, al ser producto de un consenso, aporta transparencia acerca de los aspectos evaluados y permite a los/as estudiantes apropiarse de estos parámetros, comprenderlos y preparar la presentación en consonancia con estos. A su vez, habilita un proceso autorreflexivo acerca de los aspectos a tener en cuenta en la tarea.

Por otro lado, el estímulo por la pregunta más que la respuesta “elaborada” sobre dónde obtener materiales y nuevos recursos didácticos incentiva la búsqueda colectiva y fomenta el trabajo colaborativo entre ellos. En este sentido, la experiencia también permitió una simulación en tiempo real del ejercicio de trabajo a futuro con otros profesionales y ajustar los vectores que atraviesan las consignas de trabajo en grupo, al mismo tiempo que les permitió trabajar las ansiedades propias y las del grupo.

Dentro de este proceso, la valoración que se hizo a la interna del grupo re-

fleja un mayor nivel de compromiso con la tarea, así como el desafío de buscar otras estrategias que permitan realizar exposiciones claras para el resto. Se logró mayor autorregulación en el aprendizaje, a la vez que se generó mayor autonomía en el diseño de las estrategias para elaborar las consignas de trabajo.

Una aspecto a considerar en la aplicación de esta técnica de trabajo en grupos numerosos es que siempre es importante referenciarse con un “grupo control” para ir haciendo ajustes con el equipo docente y monitorear el proceso de cada grupalidad dentro del aula. Esto permite potenciar los vínculos entre estudiantes y estimular el proceso de afiliación institucional y académica de manera que contrarreste los efectos de la desvinculación. A partir de los resultados expuestos, se valora el potencial de la EP para promover la democratización de los procesos educativos en la ES. En este marco, el estudiantado es el protagonista de su propio proceso evaluativo, lo que tiene el potencial para impulsar un eventual cambio de paradigma de los procesos de evaluación dentro del sistema de ES. Esta herramienta

aporta una dimensión a explorar en el análisis de la configuración de vínculos de poder entre el estudiantado y los docentes. En este sentido, la EP constituye un instrumento democrático porque cuestiona la asimetría entre estudiantes y docentes, a la vez que transforma la evaluación en una parte del proceso de aprendizaje.

En suma, se entiende que en la experiencia presentada la EP representó una instancia formativa en la que se cruzaron las formas de trabajo intelectual de estudiantes, su participación y compromiso con la tarea, así como la forma de organización para llevarla a cabo. Estos tres componentes convergen y son relevantes en el contexto de una práctica preprofesional en la medida en que se espera que los estudiantes próximos a egresar cuenten con un grado de madurez formativa que les permita apropiarse de la herramienta. Sin embargo, esto no es excluyente para su implementación. La EP es también aplicable en otros contextos, por ejemplo, en cursos de ingreso, incluso en aulas masivas, tras realizar ciertos ajustes teórico-técnicos.

Referencias bibliográficas

- Alen, B. (2015). *Los primeros pasos en la docencia: La evaluación y el vínculo pedagógico*. Conversaciones con Alicia Camilloni / Beatriz Alen (1.ª ed.). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Anijovich, R., y González, C. (2011). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.
- Cabral, R. G. (2022). La educación a distancia: Características, historia y potencialidad en Argentina [en línea]. Recuperado de <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/13876>
- Castells, M. (1998). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Vol. 3. México DF: Siglo XXI.
- Comisión Sectorial de Enseñanza. (2020). *Udelar en línea: Orientación básica para la enseñanza y evaluación*. Montevideo: Udelar. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2020/04/UdelarEnLinea-OrientacionesBasicas.pdf>
- Comisión Sectorial de Enseñanza. (2021). *ProEVA: Red*. Montevideo: Udelar. Recuperado de <https://proeva.udelar.edu.uy/institucional/comunidades/red-eva/>
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2012). *De las dualidades a las ecologías*. Serie: Cuaderno de Trabajo, 18. La Paz: Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía.
- Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República. (2020). *Principales resultados de la Encuesta a estudiantes de la Udelar para la evaluación de la propuesta educativa en la modalidad virtual del primer semestre 2020*. Montevideo: Dirección General de Planeamiento, Udelar.
- Ibarra Sáiz, M. S. et al. (2012). *La evaluación entre iguales: Beneficios y estrategias para su práctica en la universidad*. Cádiz: Facultad de Ciencias de la Educación.
- Lamas Rojas, H. (2008). *Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico*. LIBERABIT, 14, 15-20. Lima: Sociedad Peruana de Resiliencia. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf>
- Manghi Haquin, D. (2016). Vínculo pedagógico en contextos escolares más allá de las palabras y del currículo. *Boletín Científico Sapiens Research*, 6(2), 11-19.

- Pereyra, A. (2020). Viejas y nuevas desigualdades educativas: Desafíos emergentes en la formación docente. En Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D., *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 125-136). UNIP.
- Pichon-Rivière, E. (1996). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Topping, K. (2003). *Self and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility*. En Segers, M., Dochy, F., y Cascallar, E. (comps.), *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards* (pp. 55-88). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Topping, K. (2018). *Using Peer Assessment to Inspire Reflection and Learning*. Nueva York: Routledge.
- Uruguay. (2008). Ley 18.437: Ley General de Educación. *Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Anexos

Anexo 1: Rúbricas propuestas por el equipo docente

| EVALUACIÓN INTERGRUPO | | | |
|-------------------------------|--|----------------------------|--|
| Aspectos evaluados | Dimensiones | CONCEPTO | EVALUACIÓN (1 al 5) siendo 1 muy insuficiente, y 5 muy suficiente. |
| Aspectos formales | Claridad de la presentación | | |
| | Herramientas de oratoria | | |
| | Distribución de roles | | |
| | Ortografía y sintaxis, normas APA | | |
| | Uso de textos (recomendados y extra) | | |
| | Incorporación de TICs y uso dinámicas de participación a los oyentes | | |
| Contenidos de la presentación | calidad de la presentación | | |
| | articulación teórico-práctica, | | |
| | Aporte de ideas originales o creativas para la presentación | | |
| | | Promedio INTERGRUPO | |

| EVALUACIÓN INTRAGRUPPO | | | |
|------------------------|---|-----------------------------|--|
| Aspectos evaluados | Dimensiones | CONCEPTO | EVALUACIÓN (1 al 5) siendo 1 muy insuficiente, y 5 muy suficiente. |
| Experiencia | Valoración general de la experiencia | | |
| | Contribución al trabajo final | | |
| Aspectos formales | Distribución tareas y roles | | |
| | Participación activa en los espacios de coordinación | | |
| | Utilizan lenguaje adecuado y claro | | |
| | Preparación de materiales | | |
| | La presentación integró dinámicas que incluyeran al grupo de clase | | |
| Aspectos de contenido | Motivación | | |
| | Integración de aportes teóricos extra curso | | |
| | Aporte de ideas y de herramientas | | |
| | Articulación contenidos de presentación con los objetivos del curso | | |
| | | Promedio INTRAGRUPPO | |

Anexo 2: Rúbricas consensuadas con los estudiantes

| EVALUACIÓN INTERGRUPO | | | |
|-------------------------------|--|---------------------|--|
| Aspectos evaluados | Dimensiones | CONCEPTO | EVALUACIÓN (1 al 5) siendo 1 muy insuficiente, y 5 muy suficiente. |
| Aspectos formales | Claridad y síntesis en la presentación | | |
| | Herramientas de oratoria | | |
| | Distribución de roles | | |
| | Ortografía y sintaxis, normas APA | | |
| | Uso de textos (recomendados y extra) | | |
| | Incorporación de TICs y uso dinámicas de participación a los oyentes | | |
| | Ajuste al tiempo de la presentación (min. 30 y máx. 40') | | |
| Contenidos de la presentación | Calidad de la presentación | | |
| | Articulación teórico-práctica | | |
| | Aporte de ideas originales o creativas para la presentación | | |
| | | Promedio INTERGRUPO | |

| EVALUACIÓN INTRAGRUPO | | | |
|-----------------------|---|---------------------|--|
| Aspectos evaluados | Dimensiones | CONCEPTO | EVALUACIÓN (1 al 5) siendo 1 muy insuficiente, y 5 muy suficiente. |
| Experiencia | Valoración general de la experiencia | | |
| | Contribución de los integrantes a la presentación | | |
| Aspectos formales | Planificación / organización (distribución tareas y roles, preparación de materiales) | | |
| | Participación activa en los espacios de coordinación | | |
| | Utilizan lenguaje adecuado y claro | | |
| | La presentación integró dinámicas que incluyeran al grupo de clase | | |
| Aspectos de contenido | Motivación | | |
| | Integración de aportes teóricos extra curso | | |
| | Aporte de ideas y de herramientas | | |
| | Articulación contenidos de presentación con los objetivos del curso | | |
| | | Promedio INTRAGRUPO | |

Contribución de autoría

Los autores han participado por igual en la elaboración del artículo.

