



## Diseño de un guion para elaborar retroalimentaciones entre pares en un escenario digital

*Design of a script to develop peer feedback in a digital scenario*

 Germán Alejandro Miranda Díaz; [amiranda@iztacala.unam.mx](mailto:amiranda@iztacala.unam.mx)

 Zaira Yael Delgado Celis; [zaira.delgado@iztacala.unam.mx](mailto:zaira.delgado@iztacala.unam.mx)

 José Manuel Meza Cano; [manuel.meza@iztacala.unam.mx](mailto:manuel.meza@iztacala.unam.mx)

Universidad Nacional Autónoma de México

### Resumen

Los escenarios educativos digitales requieren el diseño de métodos de evaluación que promuevan la participación, la actividad cognitiva y la colaboración entre estudiantes. En este sentido en la etapa de evaluación entre pares de la metodología SOOC se enfatiza la retroalimentación entre pares como un proceso que contribuye a su aprendizaje. El objetivo de este trabajo fue diseñar un guion para elaborar una retroalimentación entre pares considerando las características de la retroalimentación que realizaron los aprendices durante esta etapa en un curso en línea. Se encontró que las categorías más frecuentes fueron *identificación, cortesía, formación, motivación y apropiación*, mostrando un grado de pensamiento reflexivo. Asimismo, las categorías de motivación y cortesía proveen rasgos afectivos que contribuyen al aprendizaje colaborativo y la categoría *interrogación* favorece cuestionamientos para solicitar claridad a la actividad que se evalúa. Por ello, se retomaron las seis categorías para proponer un guion para elaborar retroalimentaciones que favorezcan al aprendizaje del estudiante y sus compañeros que pueda emplearse a futuro en la metodología SOOC.

**Palabras clave:** Retroalimentación entre pares, modelo SOOC, escenarios digitales, guion

### Abstract

*Digital educational settings require the design of assessment methods that promote participation, cognitive activity, and collaboration among students. In this sense, in the peer evaluation stage of the SOOC methodology, peer feedback is emphasized as a process that contributes to their learning. The objective of this work was to design a script to elaborate a peer feedback considering the characteristics of the feedback that the apprentices made during this stage in an online course. The most frequent categories were found to be identification, courtesy, training, motivation and appropriation, showing a degree of reflective thinking. Likewise, the categories of motivation and courtesy provide affective traits that contribute to collaborative learning and the category interrogation favors questions to request clarity to the activity being evaluated. For this reason, the six categories are used to propose a script to elaborate feedback that favors to student and peer learning that can be used in the future in the SOOC methodology.*

**Keywords:** Peer feedback, SOOC model, digital scenarios, script



## 1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de escenarios de aprendizaje digitales ha llevado a replantear las formas de evaluación de los aprendices y uno de los principales métodos son las evaluaciones sumativas empleando pruebas «objetivas» no siempre estandarizadas, que son económicas, pero poco formativas.

Debido a esto, la evaluación formativa ha cobrado relevancia en los escenarios digitales dado que promueve la retroalimentación, lo que contribuye a la mejora continua del alumnado, además de que se vea favorecido por la gestión y seguimiento de las actividades derivadas de la mediación (Liu y Lee, 2013).

De esta manera, la evaluación no puede limitarse al dictamen final de los aprendizajes cuando se tiene oportunidad de implementar evaluaciones que promuevan la actividad cognitiva y colaborativa de los alumnos, así como la posibilidad de transferirles la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje y el de sus compañeros, con la finalidad de que puedan desarrollar un pensamiento crítico (Ekahitanond, 2013) y competencias para el trabajo distribuido.

En este sentido, diversos autores (Tseng y Tsai, 2007; Nelson y Schunn, 2009; Lin, 2018) han propuesto el uso de la evaluación por pares en los escenarios digitales, en la cual los aprendices se califican entre sí, brindan comentarios y completan tareas individuales a través de la colaboración en línea. Además, esta actividad no se limita a la evaluación de una tarea a partir de criterios establecidos, sino que brinda la oportunidad a los aprendices de desarrollar una retroalimentación hacia el trabajo de sus compañeros con la finalidad de contribuir en la mejora, pues posibilita señalar sus fortalezas y debilidades, así como ofrecer los próximos pasos a seguir en el aprendizaje.

Por ello, se reconoce que para llevar a cabo la evaluación y retroalimentación entre pares en escenarios digitales, se requiere un diseño que promuevan la participación de los aprendices y su capacidad de reflexión (Yu y Wu, 2013), mientras obtienen beneficios formativos.

### 1.1 Evaluación por pares

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



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

Autores como Wen y Tsai (2008) y Tsai y Liang (2009) sostienen que la evaluación por pares en un entorno en línea puede ser más eficiente que en un aula tradicional, asimismo, los aprendices pueden mejorar su desempeño a través de tareas y la retroalimentación que reciben de otros compañeros mientras participan en la evaluación, es decir este método permite a los estudiantes adquirir conocimiento al reflexionar sobre las observaciones que hacen hacia sus pares y la retroalimentación que reciben.

En este sentido, los aprendices asumen los roles de autor y revisor, realizando tareas, inspeccionando y aprendiendo de otros, aportando sugerencias, recibiendo comentarios y realizando ajustes a su propio trabajo (Van Popta, Kral, Camp, Martens y Simons, 2017). Es así que estos escenarios digitales potencian el desarrollo de una cultura de aprendizaje participativa donde los alumnos colaboran e interactúan entre sí (Gielen y De Wever, 2012). Por esta razón, este método posibilita afrontar las demandas de los participantes en cuanto a la retroalimentación y fortalecerlos para afrontar su propio aprendizaje, siendo un método de aprendizaje y de evaluación.

## 1.2 Retroalimentación por pares

La retroalimentación entre pares es considerada un enfoque de la evaluación que involucra a los estudiantes en la valoración orientada al aprendizaje y donde se dan opiniones, sugerencias e ideas (Yu y Wu, 2013). Al respecto, Liu y Carles (2006) la definen como un proceso de comunicación donde los estudiantes participan en diálogos relacionados con el desempeño y los estándares solicitados, es decir, se basa principalmente en comentarios detallados pero sin emitir calificaciones formales, lo cual orienta a una mayor comprensión y aprendizaje. De esta manera, la retroalimentación entre pares mediada por tecnología puede ayudar a los estudiantes a reunir de manera efectiva más comentarios sobre sus tareas que el método tradicional de evaluación, pues en ocasiones la retroalimentación emitida por el docente además de ser un solo comentario es más tardada debido a la cantidad de trabajos a revisar.

En este sentido, la literatura coincide en que la calidad de la retroalimentación de los pares es crítica para el éxito de la actividad de aprendizaje. Ejemplo de ello es el trabajo de Smith, Cooper y Lancaster (2002) y el trabajo de Yu y Wu (2013) quienes encontraron que los comentarios breves, además de la calificación, pueden aumentar la transparencia del proceso de revisión por pares y la confianza de los estudiantes para luego mejorar los resultados del aprendizaje. Asimismo, Gielen



y De Wever (2012) mencionan que una retroalimentación con estructura posibilita la reflexión y atender aspectos específicos sobre una actividad de aprendizaje.

Los estudios anteriormente citados muestran el impacto que tiene la retroalimentación entre pares en el aprendizaje colaborativo, pues se espera que los estudiantes resalten las fortalezas, debilidades y sugerencias para que el evaluado mejore (Falchicov, 2001). Debido a ello, diversos autores se han enfocado en evaluar el contenido de las retroalimentaciones y a categorizarla acorde a sus características y énfasis que los pares le asignan. Pues se considera necesario aportar un buen diseño para la elaboración de retroalimentación entre pares y así evitar que se presenten retroalimentaciones que representen acciones superfluas por parte de los pares, ausencia de un pensamiento crítico, centrarse en problemas periféricos, ser hostil o impreciso, lo cual no aporta al aprendizaje de sus compañeros (Nilson, 2003).

En este sentido, Nilson (2003) estructuró una propuesta de guía de retroalimentación en la que a partir de reactivos se conduce al evaluador a elaborar juicios en los que identifiquen, parafraseen, enlisten o subrayen características específicas del trabajo de sus compañeros, asimismo integren elementos en los que el aprendiz emite su reacción personal al trabajo, sin hacer juicios dicotómicos como “bueno o malo”. Este autor también sugiere reactivos donde el evaluador plantea sugerencias de mejora hacia su compañero evitando así que responda de forma rápida sin atender las características del trabajo.

Bajo esta línea, en el trabajo de Nelson y Schunn (2009) identificaron la relación de los tipos de retroalimentación y la probabilidad de que estos tipos fueran implementados. Dichos tipos corresponden a resumen, identificación de problemas, suministro de soluciones, localización, explicaciones, alcance, elogios y lenguaje de mitigación. Para ello analizaron 1,073 segmentos de retroalimentación entre pares. Los comentarios se recopilaron utilizando *SWoRD*, un sistema de revisión por pares en línea. Como resultado se obtuvo la correlación entre la comprensión de la retroalimentación con el tipo llamado *resumen*. Asimismo, el tipo llamado *explicaciones* se asoció en menor medida con comprensión. Los autores consideran que es importante examinar los efectos de los diversos tipos de retroalimentación en el aprendizaje, pues las características de retroalimentación que se encontraron relacionados con una mayor comprensión del problema pueden no cambiar el rendimiento en una tarea.

En el trabajo de Gielen y De Wever (2015) analizaron los efectos de varios tipos de retroalimentación por pares en los proyectos de sus compañeros, mediados por la tecnología. Participaron 184 estudiantes de secundaria. Los resultados de la investigación indicaron que los estudiantes mejoraron significativamente sus proyectos particularmente, se encontraron cuatro tipos de retroalimentaciones: *reforzadoras*, *didácticas*, *correctivas* y *sugestivas* con efectos específicos. Se encontró que la retroalimentación reforzadora era útil para ayudar al desarrollo de mejores proyectos de los estudiantes; sin embargo, la retroalimentación *didáctica* y quizás la retroalimentación *correctiva* podría jugar un papel desfavorable para la mejora posterior de los proyectos. Finalmente, la retroalimentación *sugestiva* puede ser útil al comienzo de las actividades



de evaluación por pares; sin embargo, en las últimas partes el efecto de este tipo de retroalimentación podría no ser significativo.

Asimismo, en el trabajo de Van Popta *et al.*, (2017) se exploró el proceso de retroalimentación entre pares en línea como una actividad de aprendizaje. Estos autores encontraron que al proporcionar comentarios entre compañeros, los estudiantes usan diferentes habilidades cognitivas particularmente cuando abordan elementos específicos del trabajo en la retroalimentación que proporcionan.

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

Es así que se reconoce el valor que ha cobrado la retroalimentación entre pares en los escenarios digitales y sus bondades, por lo que, algunas de las características de la retroalimentación debe realizarse tomando en cuenta su intención, frecuencia, contenido, claridad, especificidad, precisión y dimensión para que sea fácil de comprender, flexible, contextualizada, entre otras características que permitan a los estudiantes centrarse en los elementos importantes que debe evaluar y emitir retroalimentaciones válidas que aporten a su aprendizaje y al de sus compañeros.

### 1.3 Metodología SOOC

Por lo anteriormente mencionado, se reconoce la necesidad de diseñar los escenarios digitales basados en secuencias de instrucción que promuevan la retroalimentación por pares. Este proceso implica pasos como la selección de las herramientas hasta la delimitación de las instrucciones para asegurar el éxito de la evaluación por pares y por consiguiente, apoyar los procesos cognitivos y colaborativos de los aprendices; así como dividir equitativamente la carga de trabajo y la responsabilidad entre los miembros del grupo.

Por lo que, en este trabajo se retomó la metodología instruccional desarrollada por Miranda, Delgado y Meza (2017 y 2019) denominada curso abierto en línea con énfasis social (SOOC por sus siglas en inglés) favorecida por el financiamiento TA300418/RR300418 del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la Universidad Nacional Autónoma de México.



La principal característica de esta metodología es el énfasis social y el papel activo de los aprendices para llevar a cabo las actividades, proponiendo la orientación de la actividad educativa hacia la solución de un problema, que avanza en complejidad conforme se avanza en su resolución y en la que el soporte entre pares es fundamental (Miranda, Delgado y Meza, 2020).

La metodología del modelo de curso abierto en línea con énfasis social (SOOC) se conforma de tres fases: Planteamiento del problema, Praxis y Resolución. Integradas en ocho etapas: Situación de aprendizaje, Contexto y Conocimiento previo, Representación, Manipulación y Modelado, Integración y Evaluación entre pares. De forma transversal se pueden presentar Fuentes de Información, Estrategias cognitivas, Herramientas de colaboración y Apoyo social y Tutoría entre pares (figura 1).

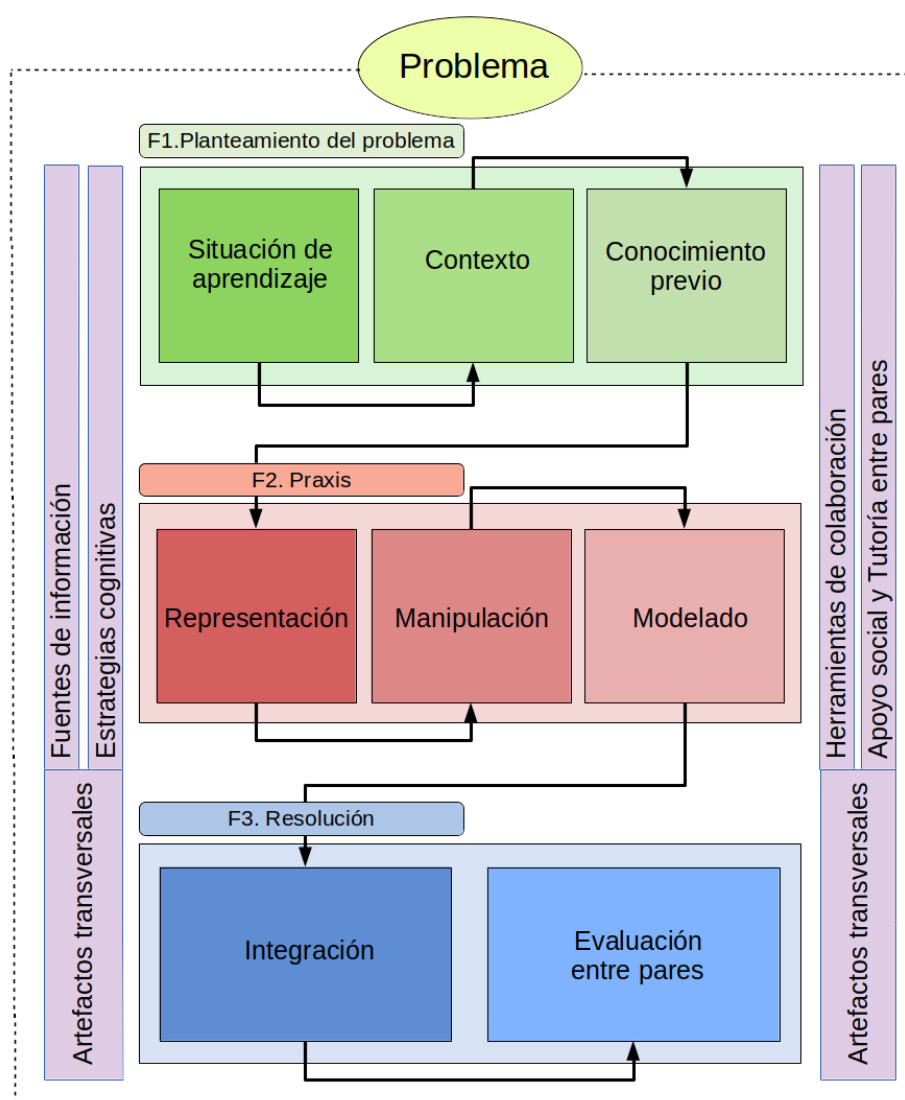


Figura 1. Diagrama del modelo SOOC (Miranda, Delgado y Meza, 2020)

A continuación explicaremos brevemente las etapas que integran las fases.

La fase *Problema* se conforma de tres etapas, las cuales son:

- *Situación de aprendizaje* que implica el planteamiento de un problema relacionado con el ámbito disciplinar en el que se encuentran los estudiantes. La finalidad es detonar la actividad cognitiva y colaborativa a partir de una situación que sea significativa para los aprendices.
- *Contexto* en la cual se ofrece información a los aprendices sobre el problema que se les ha planteado ofreciendo un mayor panorama para comprender su relevancia y así los estudiantes comiencen a identificar posibles factores que les permitirán crear soluciones.
- *Conocimiento previo*, en la cual se explora acerca de los conocimientos que los aprendices poseen sobre el problema.

La segunda fase llamada *Praxis* se compone de las siguientes etapas:

- *Representación* donde se plantean los principales conceptos y metodologías que los estudiantes requieren conocer para poder elaborar una propuesta solución.
- *Manipulación* que tiene la finalidad de que los participantes creen su primera propuesta de solución a la situación planteada y socializarla para que sus compañeros planteen sugerencias y comentarios.
- *Modelado* es la sexta etapa en la cual se ofrecen una serie de ejemplos de problemas similares al que se les ha planteado para que tenga un panorama más amplio sobre cómo se han abordado dichos problemas.

Finalmente, la tercera fase llamada *resolución se conforma de dos etapas*:

- *Integración* que implica que los estudiantes recopilen los elementos que consideren necesarios para crear su propuesta final de solución.
- *Evaluación por pares*, la última etapa, la cual consiste en la valoración de los trabajos de sus compañeros con base en una rúbrica con los criterios que debe presentar el trabajo final. Sin embargo, esta etapa también demanda una *retroalimentación* entre pares para valorar el trabajo de los compañeros que les han sido asignados a través de la tecnología, la cual posibilita el anonimato.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo del presente trabajo fue el diseño de un guion para elaborar retroalimentaciones entre pares basada en la evidencia de un curso en línea durante la etapa de evaluación entre pares de la metodología SOOC.



### 3. METODOLOGÍA

Enfoque metodológico: el presente trabajo se realizó bajo un enfoque metodológico mixto.

Población y datos: se analizaron 559 retroalimentaciones elaboradas por 50 estudiantes mexicanos de una licenciatura de psicología en línea inscritos en un curso optativo de metodología de la investigación realizado en el año 2017.

Herramienta: se utilizó la herramienta taller de *Moodle* para la retroalimentación entre pares. Dicha herramienta posibilita la asignación aleatoria de los trabajos, el uso de una rúbrica y un espacio para emitir una retroalimentación anónima.

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

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

Instrumento: para delimitar los tipos de retroalimentación se retomaron las principales aportaciones de los trabajos desarrollados por Nilson (2003); Nelson y Schunn (2009) y Lin (2018) y se elaboraron las categorías que se muestran en la Tabla 1.

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

Categoría de retroalimentación	Definición
Identificación	Indica al compañero si se está cumpliendo los criterios de la actividad tomando como base una rúbrica.
Dirección	Los aprendices proporcionan indicaciones precisas sobre lo que tiene que hacer el compañero con su tarea para que cumpla con los criterios solicitados.
Formación	Son comentarios que proporcionan información adicional (referencias, ejemplos) al compañero sobre su tarea para que pueda mejorarla.
Interrogación	Mediante el uso de preguntas se expresan inquietudes para clarificar aspectos sobre la tarea realizada respecto a áreas que podrían ser confusas.
Motivación	Son expresiones personales de carácter motivador que incentiven el trabajo y la mejora.





### 3.1 Procedimiento

#### *Contexto de la experiencia*

Como se ha mencionado, para cumplir con el objetivo se retomaron las retroalimentaciones entre pares emitidas en un curso sobre metodología de la investigación, bajo el diseño instruccional *SOOC*, el cual estuvo conformado por 11 unidades. Al final de cada unidad, los estudiantes realizaron la evaluación entre pares de los trabajos finales. Para ello se implementó la herramienta taller en *Moodle* que permitió la administración de este proceso, pues en ella se les mostraron a los estudiantes las instrucciones y criterios a cubrir en la entrega de la actividad final de cada unidad.

Asimismo, se les presentó la rúbrica que les permitiría valorar la calidad del trabajo, es decir evaluar el nivel de desarrollo del contenido presentado por sus pares en cada unidad, y finalmente se incluyó un campo de retroalimentación donde los estudiantes enfatizaron en los aspectos más cualitativos de los aspectos evaluados, con la intención de profundizar en el contenido y contribuir a la mejora.

A cada participante del curso se le asignaron dos trabajos de sus compañeros para ser evaluados con base en dicha rúbrica y finalmente, se les solicitó a los estudiantes que realizaran una retroalimentación a los trabajos asignados de manera constructiva y respetuosa con la finalidad de proporcionar a sus compañeros la oportunidad de mejorar sus tareas.

#### *Recolección de los datos para el análisis*

Posteriormente, se extrajeron las retroalimentaciones emitidas por los participantes y se ingresaron al programa *QDA Miner*, en el cual se llevó a cabo el análisis con las categorías presentadas anteriormente; tomándose como unidad de análisis el párrafo, teniendo en cuenta que más de una categoría podía encontrarse en éste.

Para validar los resultados se realizó un ejercicio de acuerdo entre jueces, para ello en el periodo de entrenamiento participaron dos codificadores e intervino un tercer codificador cuando se presentaba algún desacuerdo entre los dos primeros con los que se discutieron los criterios de codificación. Con esto se buscó establecer los acuerdos necesarios sobre las definiciones de las categorías y los criterios de codificación para obtener un porcentaje de acuerdo igual o mayor a 75%. Este proceso tomó en consideración la frecuencia de acuerdo de la categoría, es decir la concordancia de los jueces en el número de veces que aparece la categoría en el documento, en este caso en cada retroalimentación. Para el cálculo del acuerdo se utilizó el ajuste de marginal libre, el cual implica que todas las categorías tienen la misma probabilidad de ser observadas



dentro del documento y se asume que las codificaciones no se encuentran influenciadas por su ordenamiento.

#### 4. RESULTADOS

Consecuencia de las codificaciones sobre las retroalimentaciones, los jueces se encontraron fragmentos de discurso que no correspondían a las categorías delimitadas previamente y que consideraron importantes, por tanto, se crearon tres nuevos tipos de categorías (Miranda, Delgado y Meza, 2019), las cuales se definen en la tabla 2.

Tabla 2. Categorías de retroalimentaciones emergentes durante el análisis.

Tipo de retroalimentación	Definición
Cortesía	Comentarios breves de presentación y despedida que permiten establecer una relación de respeto con otro compañero.
Desacuerdo	Comentarios donde el evaluador no se muestra de acuerdo con algún elemento de la tarea realizada por su compañero.
Apropiación	El evaluador presenta una reconstrucción cognitiva a partir de identificar errores o diferencias en la tarea elaborada por él y la comparación con el trabajo de su compañero.

En lo que respecta a los resultados del jueceo, podemos observar en la tabla 3 que todas las categorías cuentan con un marginal libre superior al 0.75, lo cual indica un alto grado de coincidencia de los jueces en cada categoría. Las más bajas son Motivación (0.776), Identificación (0.794) y Formación (0.781), mientras que las más altas fueron Otro [tipo de categoría] (0.992) seguidas de la categoría Dirección (0.978), Desacuerdo (0.974) e Interrogación (0.956).

En esa misma tabla se muestran los porcentajes de acuerdo sobre la frecuencia de ocurrencia de las categorías, de las cuales Motivación fue la categoría con menor porcentaje de acuerdo (88.80%), seguida de Formación (89.10) e Identificación (89.70), en tanto que las categorías con mayor porcentaje de acuerdo son Desacuerdo (98.70), Dirección (98.80) y Otro [tipo de categoría] (99.60). Con base en estos resultados se consideró válida la comprensión de las categorías y su aparición en las retroalimentaciones.



Tabla 3. Porcentaje de acuerdo de la frecuencia de las categorías

Código	Acuerdo ausente	Desacuerdo	Porcentaje de acuerdo	Marginal libre
Apropiación	28	37	93.20%	0.864
Cortesía	340.2	38.8	92.90%	0.857
Desacuerdo	0	7	98.70%	0.974
Dirección	3	6	98.90%	0.978
Formación	145.3	59.7	89.10%	0.781
Identificación	299	56	89.70%	0.794
Interrogación	25	12	97.80%	0.956
Otro	0.8	2.3	99.60%	0.992
Motivación	64	61	88.80%	0.776
TOTAL	905.3	279.8	94.30%	0.886

En contraste, en la tabla 4, se muestran los datos correspondientes a las frecuencias de las categorías en el total y en la columna Casos se encuentra el número de retroalimentaciones en las que se encontró dicha categoría. Es decir, la frecuencia indica cuántas veces aparece la categoría y los casos el número de retroalimentaciones.

Tabla 4. Porcentaje de frecuencia de los tipos de retroalimentaciones.

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

Podemos observar que las categorías con mayor porcentaje de frecuencia fueron identificación (22.8%) y cortesía (47.9%). La primera implica que los estudiantes basaron sus retroalimentaciones en los criterios que conformaban la rúbrica, es decir, retomaron los criterios y a partir de ellos fueron señalando si se realizaron de manera adecuada o no. En este sentido los estudiantes no



lograron plantear juicios más allá del instrumento de evaluación, como se muestra en el ejemplo siguiente:

---

Ejemplo 1

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

*No cuenta con el reporte de la bibliografía.*

*No menciona el enfoque que utilizara.*

*No menciona la disciplina desde la cual abordara el tema.*

*Saludos.”*

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

En tanto que la categoría cortesía tuvo un 47.9% de frecuencia en las retroalimentaciones emitidas. Esto implica que, al realizar los juicios de los trabajos de sus compañeros, los estudiantes mantuvieron un énfasis social al dirigirse de manera respetuosa y cortés, para posteriormente abordar el contenido de sus trabajos. Asimismo, al estar en línea, los estudiantes retomaron la estructura de un mensaje, es decir comenzar con un saludo y terminar con una despedida, tal como se muestra en los siguientes ejemplos:

---

Ejemplo 2

*“Hola querida Norma, le dejo mi retroalimentación:...”*

---

Ejemplo 3

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



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

En cuanto a la categoría de formación que refiere a juicios críticos y enfocados a la mejora y reconocimiento del trabajo pertinente realizado por los compañeros, se encontró un 15% de frecuencia, que se considera relevante porque es el ideal de retroalimentación que se pretende promover, un ejemplo se muestra a continuación:

---

**Ejemplo 4**

*“Hola querida Norma:*

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

---

En el caso de la categoría motivación se encontró un 7.70% de frecuencia la cual se caracteriza por un discurso que promueve un nivel de relación entre pares más afectivo.

Debido a ello se infiere que su aparición no fue concurrente porque no era pertinente para evaluar el trabajo de un compañero o para mejorar su aprendizaje de forma específica, como lo muestra el siguiente ejemplo:

---

**Ejemplo 5**

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

*Saludos cordiales.”*

---

Las categorías más bajas corresponden a dirección (0.5%) y desacuerdo (0.3%). La primera refiere a retroalimentaciones enfocadas en señalar los cambios que se deben realizar o la forma en que se debió llevar a cabo la tarea, en tanto que la categoría desacuerdo corresponde a retroalimentaciones donde se señaló que los evaluadores no estaban de acuerdo con partes de la tarea y lo expresaban a partir de comentarios específicos. A continuación, se muestra un ejemplo donde se presentan estas dos categorías:



Ejemplo 6

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

Por otra parte, la categoría de apropiación, aunque fue muy baja (3.4%) se considera reveladora, pues el estudiante evaluador tuvo la capacidad de comparar su ejecución con la de sus compañeros, señalando coincidencias, diferencias y mejoras en ambas actividades:

Ejemplo 7

*“Buenas noches Alejandra:  
En tu descripción de elementos de la investigación no mencionas como construirías tu marco teórico, cuál sería el tipo de diseño de tu investigación, tampoco mencionas cual sería el objetivo de tu investigación, en cuanto al análisis de resultados no mencionas el tipo de datos que obtendrás y para el reporte tampoco mencionas como sería su presentación.  
Sabes, yo hice lo mismo que tú y ahora se en que me equivoque.  
Saludos.”*

De esta manera, puede observarse la comparación entre los trabajos que le permite reconocer su desempeño en la tarea.

Finalmente, la categoría interrogación obtuvo un porcentaje muy bajo (2.1%), cualitativamente se considera relevante, pues ofrece la oportunidad de profundizar o clarificar el contenido de las actividades, plantear reflexiones y hasta determinado momento entablar un diálogo con el compañero.

#### 4.1 Guion para el desarrollo de una retroalimentación entre pares

A partir de los tipos de retroalimentaciones identificadas, se considera que unas contribuyen más que otras a la mejora continua de los aprendices, también se identificó que algunas se presentan



de manera conjunta, tal es el caso de cortesía, la cual se presentó en la mayoría de las retroalimentaciones.

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

Es así que se plantea un esquema que sirva como guion para realizar una retroalimentación entre pares y, por tanto crear una estructura que funcione como andamio para su elaboración.

Cabe señalar que todos los elementos y la estructura aquí mostrados parten directamente desde la información obtenida por retroalimentaciones hechas por los estudiantes del curso, con excepción del elemento Interrogación que fue añadida por su relevancia.

Las principales características de este guion indican de forma directa los componentes que son necesarios para inducir un aprendizaje colaborativo (ver figura 2).



Figura 2. Categorías que a considerar para conformar un guion de retroalimentación entre pares.

Dichas categorías fueron seleccionadas debido al impacto positivo en la comunicación de las ideas hacia sus compañeros. En este sentido, el elemento Cortesía tiene la función abrir o cerrar un diálogo, mientras que la categoría de Identificación cumple una función dirigida a revisar la elaboración de una determinada tarea, es decir, identificar los aciertos y errores con base a criterios. El componente Interrogación permite dirigir al par un cuestionamiento para solicitar claridad o reflexión respecto a un apartado en específico de la actividad que se evalúa. En tanto el elemento Formación posibilita centrarse en la elaboración de recomendaciones de mejora sobre el producto presentado, lo cual no se puede realizar sin un proceso previo de revisión de las características de tal producto.

El elemento Motivación, a pesar de no ir dirigida al producto de aprendizaje, es importante para la interacción afectiva y social, debido a que cuando el estudiante emite comentarios de apoyo, o soporte, hacia su compañero, seguramente éste último aceptará de mejor forma aquellos que pudieran ir específicos al aprendizaje, como los recibidos en el elemento Formación.

Para finalmente alcanzar el elemento Apropiación, el cual permite al estudiante que está elaborando la retroalimentación, no perder de vista su posición de par, al expresar qué es lo que puede aprender de su compañero y por lo tanto se aleja de tomar una posición intimidante que pudiera causar conflictos e incentiva un proceso empático hacia su compañero y el producto evaluado.

En la figura 3 se muestra el guion que brinda los aspectos que se deben contemplar en el desarrollo de la retroalimentación.

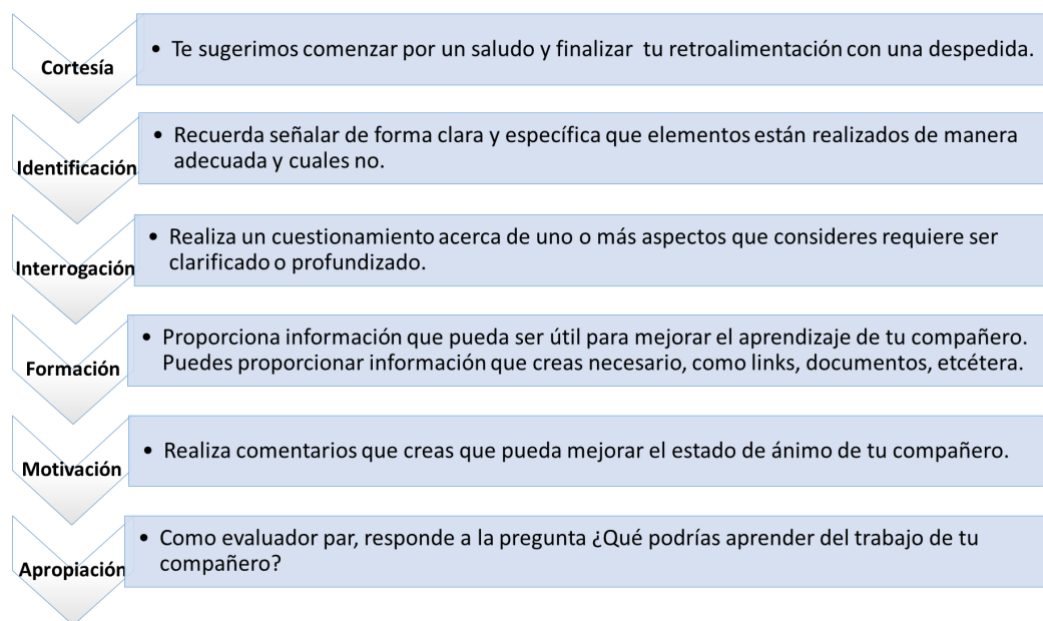


Figura 3. Guion para elaborar una retroalimentación entre pares.



De esta manera, los estudiantes tendrán una herramienta que les posibilita crear una retroalimentación en la que se refleje un pensamiento crítico, plasmar aspectos afectivos e incluso metacognitivos.

## 5. CONCLUSIONES

En el presente trabajo se identificaron las características de los tipos de retroalimentación que emitieron los estudiantes en un curso en línea, el cual fue diseñado bajo la metodología *SOOC*, donde su última etapa, y con la finalidad de contribuir al proceso formativo, refiere a la evaluación por pares y se solicita la retroalimentación entre pares. Para ello se delimitaron categorías (ver tabla 1) basadas en las investigaciones de Nilson (2003); Nelson y Schunn (2009) y Lin (2018) y durante la codificación se añadieron tres categorías más (ver tabla 2).

Las categorías aquí presentadas estructuralmente son eficientes para cumplir con el propósito de aporte hacia la mejora de los trabajos entre pares. Tal es el caso de las categorías Identificación, Formación, Apropiación, Interrogación, Motivación y Cortesía, lo cual coincide con el trabajo de Lin (2018), quien sostiene que el discurso que proporcionan las retroalimentaciones enfatizan en aspectos cognitivos, afectivos y metacognitivos. En especial la categoría de Identificación se alinea con la propuesta de Lin (2018) en su categoría Cognitiva dado que ambas proporcionan comentarios críticos y sugerencias de mejora a los trabajos de los pares, con la ayuda de la rúbrica en cada caso.

Si bien es cierto que se identificaron categorías como Desacuerdo y Dirección, su porcentaje de frecuencia fue mínimo, considerándose que el discurso, enmarca los errores pero no promueve la reflexión del evaluado, ya que solo brinda aspectos sobre cómo pudo haberse hecho la actividad. Esto se alinea con los hallazgos de Gielen y De Wever (2015) quienes afirman que la retroalimentación correctiva puede ser desfavorable para la mejora de los trabajos, lo cual es similar al contenido categorizado como Dirección.

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

De esta manera, se cumplió con el objetivo propuesto, y se plantea un guion en el cual se integran las categorías que posibilitan el aprendizaje colaborativo y que se caracterizan por tener un discurso con un énfasis positivo para contribuir a la mejora y aceptación de sus comentarios hacia el trabajo de sus compañeros, donde aspectos como la comprensión y reflexión se promuevan.

La propuesta del guion se alinea con las sugerencias de Gielen y De Wever (2012) puesto que dotaría de una estructura general para la retroalimentación favoreciendo la reflexión y atención



de elementos específicos de la actividad. Dados los elementos sociales, motivacionales y formativos del guion se podrá evitar que se presenten retroalimentaciones entre pares superfluas, imprecisas, evitando además la hostilidad, lo que estaría en relación con la propuesta de Nilson (2003). Promoviendo la empatía y el valor de las evaluaciones entre pares.

Se espera que en un futuro próximo el guion se integre de manera explícita como parte de la metodología SOOC, en su etapa de evaluación entre pares, para que promueva la elaboración de retroalimentaciones entre pares con contenido significativo donde se refleje un pensamiento crítico y afectivo, particularmente en la educación mediada.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ekahitanond, V. (2013). Promoting university students' critical thinking skills through peer feedback activity in an online discussion forum. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(2), 247-265.

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

Gielen, M. y De Wever, B. (2012). Peer assessment in a wiki: Product improvement, students' learning and perception regarding peer feedback. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 585-594. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.450>

Gielen, M. y De Wever, B. (2015). Scripting the role of assessor and assessee in peer assessment in a wiki environment: Impact on peer feedback quality and product improvement. *Computers y Education*, 88, 370-386. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.012>

Lin, G. Y. (2018). Anonymous versus identified peer assessment via a Facebook-based learning application: Effects on quality of peer feedback, perceived learning, perceived fairness, and attitude toward the system. *Computers y Education*, 116, 81-92. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.08.010>

Liu, N. F. y Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher education*, 11(3), 279-290. <https://doi.org/10.1080/13562510600680582>

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

Miranda, G. A., Delgado, Z. Y. y Meza, J. M. (2017). Visualización de la toma de decisiones en la representación de problemas en un modelo de curso abierto en línea con énfasis social. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. San Luis Potosí, México.



- Miranda, G. A., Delgado, Z. Y. y Meza, J. M. (2019). Tipos de retroalimentación entre pares en un curso en línea basado en la metodología SOOC. Ponencia presentada en el *XII Congreso Internacional EDUTEC*. Lima, Perú.
- Miranda, G. A., Delgado, Z. Y. y Meza J. M. (2020). *Diseño de secuencias instruccionales SOOC. Guía del docente*. México: Educación y Cultura Libre.
- Nelson, M. M. y Schunn, C. D. (2009). The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science*, 37(4), 375-401. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9053-x>
- Nilson, L. B. (2003). Improving student peer feedback. *College teaching*, 51(1), 34-38. <https://doi.org/10.1080/87567550309596408>
- Smith, H., Cooper, A. y Lancaster, L. (2002). Improving the quality of undergraduate peer assessment: a case study from psychology. *Innovations in Education and Teaching International*, 39, 71–81. <https://doi.org/10.1080/13558000110102904>
- Strijbos, J. W. y Sluijsmans, D. (2010). Unravelling peer assessment: Methodological, functional, and conceptual developments. *Learning and Instruction*, 20(4), 265-269. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.002>
- Tsai, C. C., y Liang, J. C. (2009). The development of science activities via on-line peer assessment: The role of scientific epistemological views. *Instructional Science*, 37(3), 293-310. <https://doi.org/10.1007/s11251-007-9047-0>
- Tseng, S. C. y Tsai, C. C. (2007). On-line peer assessment and the role of the peer feedback: A study of high school computer course. *Computers y Education*, 49(4), 1161-1174. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.01.007>
- Van Popta, E., Kral, M., Camp, G., Martens, R. L., y Simons, P. R. J. (2017). Exploring the value of peer feedback in online learning for the provider. *Educational Research Review*, 20, 24-34. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.10.003>
- Wahid, U., Amine, M. y Schroeder U. (2016) Improving Peer Assessment by using Learning Analytics. *14th e-Learning Conference of the German Computer Society*. Potsdam, Germany.
- Wen, M. L., y Tsai, C. C. (2008). Online peer assessment in an inservice science and mathematics teacher education course. *Teaching in Higher Education*, 13(1), 55-67. <https://doi.org/10.1080/13562510701794050>
- Yu, F. Y., y Wu, C. P. (2013). Predictive effects of online peer feedback types on performance quality. *Journal of Educational Technology y Society*, 16(1), 332-341.



### Para citar este artículo:

Miranda Díaz, G. A., Delgado Celis, Z. Y., y Meza Cano, J. M. (2020). Diseño de un guion para elaborar retroalimentaciones entre pares en un escenario digital. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (72), 34-53. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.72.1583>

