

# La evaluación formativa por pares en línea como apoyo para la enseñanza de la expresión escrita persuasiva

## Online Formative Peer Assessment to Support the Teaching of Persuasive Writing

María Jesús Vera-Cazorla  
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria  
mariajesus.vera@ulpgc.es

### Resumen

El presente trabajo describe una experiencia de innovación educativa en el ámbito universitario. El objetivo de esta experiencia era introducir el trabajo colaborativo en línea como una herramienta para apoyar la enseñanza presencial y analizar el uso de la evaluación formativa entre pares como instrumento para mejorar los resultados del ensayo de opinión en la asignatura de inglés, una asignatura obligatoria cuatrimestral del segundo curso del grado en Lenguas Modernas. Aunque el número de alumnos que se presentaron voluntarios en este primer año no fue muy elevado, los resultados indican que la evaluación formativa por pares mejora la calidad de los ensayos de opinión de los alumnos y ayuda a que estos entiendan y asimilen mejor las características formales de este tipo de composición escrita.

### Palabras clave

Evaluación formativa por pares, trabajo colaborativo, escritura persuasiva

### Abstract

This paper describes an innovative educational experience at the university level. The aim of this research was to introduce the use of online collaborative learning as a tool to support face-to-face teaching and to analyse the value of formative peer assessment to improve test results in the subject of English, a compulsory quarterly subject in the second year of the degree in Modern Languages. Although the number of students who volunteered in this first year was not very high, the results indicate that peer formative assessment improves the quality of the students' opinion essays and helps them understand and assimilate the formal characteristics of this type of writing better.

### Key words

Peer formative assessment, collaborative learning, opinion essay

## Introducción

Han transcurrido ya varias décadas desde que con la introducción del uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza superior muchos autores (Howe & Strauss, 2000; Palfrey & Gasser, 2008; Oblinger & Oblinger, 2005; Mason & Rennie, 2008; Prensky, 2001; Tapscott, 1998, 2009) anunciaban la aparición de una nueva generación de alumnos, los nativos digitales, los alumnos del milenio o la generación net, y con ellos la necesidad de que los estudios superiores se adaptasen drásticamente a este nuevo tipo de alumnado. Según estos autores, las nuevas generaciones han crecido con las tecnologías digitales como parte de su vida diaria por lo que se comportan y piensan de una forma diferente a las generaciones anteriores, que han entrado en contacto con las nuevas tecnologías en una etapa posterior de sus vidas. De este modo, se afirmaba que este nuevo alumnado mostraba unas características y unos estilos de aprendizaje que debían

ser tomados en consideración, lo que implicaba un cambio total en nuestros sistemas educativos.

Sin embargo, en estos años muchos han cuestionado la existencia de esa barrera generacional (Czerniewicz et al. 2009; Hargittai, 2010; Jones et al, 2010; Kennedy et al, 2008), poniendo en duda el concepto de grupo generacional homogéneo. Bennett y Maton (2011, p.172) afirman que existe una variedad de acceso, uso y destrezas, y que es esa diversidad la que puede plantear retos mucho más significativos a las instituciones y sistemas educativos que una oleada de nativos digitales homogéneos.

Ahora bien, independientemente de que la revolución digital no haya sido tal y como algunos vaticinaban, lo cierto es que el uso con fines educativos de la Web 2.0 está cada vez más presente. Al repasar la bibliografía sobre este tema, en muchas de estas aplicaciones prácticas se suelen mencionar las teorías constructivistas del aprendizaje de Piaget, Vygotsky y Bruner, el aprendizaje colaborativo, la pedagogía interaccionista de Tapscott, o el llamado aprendizaje situado de Lave y Wenger. El profesor, según Jones y Mercer (1993, p. 15), pasaría a ser “un participante activo y comunicativo en el proceso de aprendizaje”. Ahora bien, aunque el uso de las nuevas tecnologías es cada día más habitual en educación con fines divulgativos y formativos, la evaluación en línea no es tan común.

En una búsqueda a través del servicio Summons para las bases de datos de artículos revisados por pares, utilizando como palabras claves “evaluación, por pares, *online*, educación superior” tanto en lengua castellana como inglesa y acotando la búsqueda al periodo comprendido entre el año 2001 al 2012, aparecieron treinta y nueve artículos sobre el tema. Tras una revisión cualitativa sistemática de estos artículos, podría decirse que en esas publicaciones el tipo de evaluación más empleada en la enseñanza en línea es la formativa más que la sumativa, y que este tipo de trabajo a nivel de enseñanzas superiores se dirige más a los alumnos de posgrado antes que a los de grado, con la notable excepción del primer curso de algunos grados ya que por su elevado número de estudiantes prácticamente exigen una forma novedosa de evaluación. En cuanto a las titulaciones y materias, se observan trabajos de muy diversas materias si bien la Ingeniería parece dominar, aunque también vemos experiencias docentes en Magisterio, Ciencias de la Salud, Educación Física, Psicología, Sociología, Idiomas Modernos, Negocios.

El presente trabajo describe una experiencia de innovación educativa en el ámbito universitario. Su objetivo es analizar el uso de la evaluación formativa entre pares como herramienta para mejorar los resultados de un tipo de composición escrita persuasiva, el ensayo de opinión, en la asignatura de inglés. En primer lugar, introduciremos el tema de la evaluación en línea, los factores que debemos considerar, los tipos e instrumentos, para con posterioridad dedicar un epígrafe a la evaluación por pares a través de internet y otro a describir el tipo de composición escrita persuasiva que van a evaluar los alumnos. Seguidamente, se presentará esta experiencia docente a través de los objetivos, el método y los resultados, para terminar con un apartado dedicado a la discusión del proyecto.

## La evaluación en línea

La evaluación es una parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje. Son muchas las razones por las que evaluamos: fomenta el aprendizaje, proporciona retroalimentación tanto para el alumno como para el profesor, documenta el desarrollo de competencias y habilidades, permite que los estudiantes serán calificados y clasificados, valida los procedimientos de certificación y la licencia para el ejercicio profesional, y permite que se establezcan puntos de referencia para la definición del estándar (Broadfoot et al., citado por Crisp, 2007).

Si durante muchos años el principal objetivo de la enseñanza superior ha consistido en formar al alumno en un determinado campo, la creciente producción de nuevo conocimiento científico y el uso de las nuevas tecnologías ha puesto en marcha nuevos métodos pedagógicos orientados a formar al tipo de individuo que demanda actualmente nuestra sociedad: una persona adaptable, autónoma, que auto-controla su aprendizaje y que es capaz de comunicarse y cooperar con otros (Dochy, Segers y Sluijsmans, 1999), con unas competencias específicas tanto cognitivas, meta-cognitivas, sociales y afectivas entre las que se incluyen el razonamiento analítico, el uso eficiente de la información, la auto-reflexión y la autoevaluación, el trabajo en grupo, la perseverancia, la motivación interna, la responsabilidad, la independencia (Birenbaum, 1996). Para estos autores, la evaluación deberá ir más allá de la medición de la mera reproducción del conocimiento y, aunque no está claro si este cambio se debe al mercado laboral o surge dentro de la misma educación superior, el objetivo principal de la enseñanza superior ha cambiado para apoyar la transformación de los estudiantes en profesionales capaces de reflexionar sobre su propia práctica.

Purvis, Aspden, Bannister y Helm (2011) aseguran que el aprendizaje en línea presenta oportunidades más flexibles para incorporar la evaluación al curso. Los estudiantes y sus comportamientos de aprendizaje se ven muy afectados por los requisitos de la evaluación, por lo que una consideración clave para cualquier traspaso de aprendizaje es el uso de la evaluación para mejorar el aprendizaje en lugar de simplemente usarla para medir aprendizaje.

Por su parte, Kelly, Baxter y Anderson (2010) mencionan a Selwyn (2007) al comentar que con demasiada frecuencia el uso de las TIC en la educación superior no hace sino reforzar el enfoque de la transmisión en educación, que la despersonaliza y deshumaniza, tanto para los profesores como para los estudiantes. La base del enfoque de "aprendizaje auto-regulado" es que el rendimiento y el logro del estudiante en las aulas se promueven con el desarrollo de conductas constructivas que afectan al aprendizaje. Podemos definir como estudiante autorregulado aquel que participa metacognitiva, motivacional y conductualmente en su propio proceso de aprendizaje. Esto se basa en la premisa de que los estudiantes eficaces construyen activamente el conocimiento mediante el establecimiento de objetivos, el análisis de tareas, la planificación de estrategias y la supervisión de su comprensión.

En "ICT and pupil assessment", R. McCormick (2004) afirma que hay muchas formas en las que la evaluación puede ayudar en el aprendizaje, de entre las que destaca cuatro: mejorar la calidad de las preguntas que estimulan el pensamiento y la reflexión por parte de los alumnos, centrar la retroalimentación sobre la evaluación en aquellos aspectos

que ayudarán a los alumnos a mejorar (por ejemplo, comentarios y no calificaciones), compartir con los alumnos los criterios de evaluación para que comprendan la calidad que están tratando de lograr, y fomentar el uso de la autoevaluación y la evaluación por pares por parte del alumno.

Para Vonderwell, Liang y Alderman (2007), la concienciación y la práctica de las técnicas de evaluación en el aula por parte de los estudiantes pueden respaldar el pensamiento y las destrezas de nivel superior. Sus hallazgos sugieren que las discusiones asincrónicas en línea facilitan un proceso multidimensional de evaluación en los aspectos de la estructura, las actividades de autorregulación, la autonomía del alumno, la comunidad de aprendizaje y las habilidades de escritura de los estudiantes (Vonderwell et al., 2007). Conocimientos y actividades de autorregulación, tales como la reflexión, la metacognición y la autorregulación, son aspectos esenciales de los procesos de aprendizaje y la evaluación en el entorno de aprendizaje en línea (Vonderwell et al., 2007). Para estos autores, los instructores en línea deben tener en cuenta la evaluación como proceso así como resultado.

También Boud, Cohen y Sampson (1999) hacen hincapié en la importancia de evaluar no sólo el contenido de las contribuciones de los estudiantes en las discusiones de grupo, sino también la forma en que han participado en ella. Entre las habilidades participativas que mejoran la calidad de la interacción se pueden incluir el liderazgo, la negociación y el manejo de conflictos, las interacciones entre los participantes, la ejecución de tareas, la distribución de retroalimentación.

En “Online self-assessment with feedback and metacognitive knowledge”, Ibabe y Jauregizar (2010) establecieron una relación entre el uso interactivo de la autoevaluación en línea por parte de los estudiantes y un mejor rendimiento académico. Para estas autoras (2010), los estudiantes autorregulados utilizan estrategias cognitivas, metacognitivas y de motivación para conseguir un aprendizaje significativo, siendo capaces de regular y controlar todo el proceso. Estos estudiantes son conscientes de sus conocimientos y habilidades, ajustan sus comportamientos y actividades a las exigencias del estudio, están motivados para aprender y son capaces de regular su motivación.

Por otra parte, debemos mencionar aunque sólo sea sucintamente conceptos básicos relacionados con la evaluación tales como la validez de los instrumentos utilizados, la fiabilidad y el problema de la deshonestidad. El uso de las nuevas tecnologías no debe afectar la validez y la fiabilidad de los instrumentos que se emplean para evaluar a los alumnos. En cuanto a la deshonestidad es un tema que surge en algunos artículos sobre las nuevas tecnologías y la enseñanza superior y con el, el temor a perder el control por parte del profesorado. De hecho, una preocupación tanto de alumnos como de profesores que se suele mencionar cuando se trabaja en grupo y que se acentúa en la educación en línea es el llamado “free rider” o estudiante oportunista, ese alumno que dentro de un grupo no trabaja o trabaja muy poco y, sin embargo, obtiene la misma calificación que sus compañeros de equipo (Harsell, 2010).

Además, en cuanto a los tipos de evaluación nos encontramos con: la evaluación formativa, la sumativa, la evaluación de normas de referencia o la referida a unos criterios marcados, la autoevaluación, la evaluación por pares, la triádica realizada por

el profesor, el estudiante y los compañeros, la evaluación ipsativa con respecto a los logros anteriores del alumno (John y Wheeler, 2008) o la heurística. Entre estos tipos de evaluación destacamos para el presente trabajo el binomio formado por evaluación formativa versus evaluación sumativa, también denominadas evaluación para el aprendizaje y evaluación del aprendizaje.

En lo que respecta a los instrumentos de evaluación en línea, habría que mencionar el seguimiento y los registros del usuario, la observación (también llamada aproximación o pensar en voz alta), la entrevista, la evaluación enfocada en un grupo, el cuestionario, las pruebas anteriores y posteriores, la revisión por un experto o por pares y la reflexión (Benson & Brack, 2010). Para nuestra investigación han resultado básicos los dos últimos, la revisión por pares y la reflexión.

## La evaluación por pares a través de internet

Falchikov (1995) define la evaluación por pares como el proceso por el cual grupos de individuos evalúan a sus compañeros. Dochy, et al. (1999) mencionan la clasificación de Kane y Lawler y distinguen tres tipos de evaluación por pares: *peer ranking*, el ranking entre compañeros, donde cada miembro del grupo ordena a los otros de mejor a peor en uno o varios aspectos; *peer nomination*, el nombramiento entre compañeros, donde cada participante menciona al mejor en determinadas categorías y *peer rating*, la clasificación entre compañeros, donde cada alumno califica el trabajo de los otros usando una escala.

Sin embargo, esta evaluación es más que simplemente otro tipo de valoración, es un cambio en el modelo educativo. En el capítulo dedicado a la productividad a través de la interacción de su libro *Learning with Computers*, Littleton (1999) afirma que el trabajo de Vygotsky constituye un valioso punto de partida para comprender como la interacción entre pares puede facilitar el aprendizaje y la resolución de problemas. Se trata de un punto de partida importante para un desarrollo teórico más amplio que conocemos como "psicología cultural" que, con influencias de la antropología y las ciencias, es la base de lo que ahora comúnmente se denomina "aprendizaje situacional". Las interacciones de colaboración deben ser entendidas dentro de su nicho cultural, o sea, con especial referencia al contexto social e histórico más amplio en el que se sitúan. Un aspecto muy interesante que menciona Littleton es el hecho de que varios autores hayan comentado la necesidad de conceptualizar la interacción entre iguales en términos de afecto y motivación, así como de aprendizaje y cognición (Littleton, 1999).

Por su parte, Vonderwell et al. (2007) hablan de la importancia de la "comunidad de aprendizaje" y explican que la tecnología de discusión en línea permite a cada estudiante responder a preguntas, participar por igual y ayudar en la construcción conjunta del conocimiento a través del discurso significativo (Vonderwell et al., 2007). Para poder corregir y ayudar a los otros compañeros, el alumno debe reflexionar sobre el tema, comprobar sus conocimientos y de paso pensar sobre su propia participación.

En su estudio sobre la autoevaluación, la evaluación por pares y la evaluación conjunta en el ámbito de la educación superior, Dochy et al. (1999) repasan la validez, la imparcialidad, la precisión y las consecuencias prácticas de cada uno de estos tipos de

evaluación. Sobre la evaluación por pares, concluyen que a nivel práctico puede ser valiosa como un método para la evaluación formativa y por lo tanto como parte del proceso de aprendizaje.

Otro aspecto importante en la evaluación por pares es el grado de control de los criterios de evaluación por parte del alumno. Según Nicol (2009), hay investigadores que creen que debe haber cambios en las relaciones de poder tutor-alumno para que se de una verdadera autorregulación por parte del estudiante; mientras que otros investigadores sostienen que los estudiantes deben participar activamente en la construcción de los criterios de evaluación si van a desarrollar habilidades de auto-evaluación.

Nuestro estudio describe una experiencia docente con el uso de la evaluación formativa por pares como herramienta para mejorar los resultados de un tipo de composición escrita, el ensayo de opinión, en la asignatura de inglés IV en el Grado en Lenguas Modernas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

En un trabajo anterior sobre la utilización de rúbricas para la evaluación del trabajo colaborativo del alumnado en las wikis realizado con estudiantes de posgrado (Santana-Quintana y Vera-Cazorla, 2013), comprobamos que los alumnos habían participado muy activamente tanto en la producción del trabajo como en la evaluación formativa de sus compañeros. Por ello en este caso queríamos aplicar algunas de las conclusiones de esa experiencia con alumnos del grado en un aspecto que por lo general les resulta difícil, la escritura en inglés (writing). A esto se añadían varias ventajas: un alumnado que recibe una corrección y unos comentarios sobre su trabajo en un periodo de tiempo necesariamente más breve que el que emplea un docente en corregir el grupo completo además de una motivación constante. Por otra parte, los comentarios son más clarificadores y cercanos a los intereses de los alumnos por estar dentro del mismo grupo de edad.

## **La escritura persuasiva: el ensayo de opinión**

Se denomina escritura persuasiva a todos aquellos tipos de ejemplos de expresión escrita donde el autor del texto debe convencer al lector del mismo con argumentos, guiándolo hacia una determinada opinión. Las redacciones sobre las ventajas y desventajas, o a favor o en contra (For/Against) además del ensayo de opinión pertenecen a este género, cada una con sus características propias.

El ensayo de opinión es, sin duda, de entre todos los textos de este género, el que exige un mayor nivel de madurez y reflexión por parte del alumnado. Además del registro formal (con el que muchos alumnos no están familiarizados) y un dominio léxico y gramatical medio-alto que incluye el uso de la voz pasiva impersonal y las oraciones subordinadas de muy diverso tipo, los alumnos necesitan saber argumentar sobre temas muy variados y es en ese punto donde residen sus mayores dificultades. Los discentes del segundo curso del grado en Lenguas Modernas puede que sepan expresar opiniones, pero generalmente no saben argumentarlas y defenderlas con razones lógicas e imparciales. También se les pide que sean capaces de añadir un argumento en contra de

su opinión desde el otro punto de vista restándole importancia. Para facilitarles este proceso de reflexión, se anima a los alumnos a que sean ellos los que sugieran y elijan los temas sobre los que van a trabajar, garantizando así el que sean temas más motivadores y cercanos a sus intereses.

## Objetivos

Los objetivos principales de nuestro estudio son los siguientes:

- Examinar si, tras participar en esta experiencia de evaluación por pares a través de internet, las redacciones del tipo “ensayo de opinión” (opinion essay) de los alumnos de Inglés IV mejoraban en los distintos aspectos evaluados.
- Confirmar la hipótesis de que los alumnos prefieren corregir errores formales, tales como los errores gramaticales, antes que los problemas de contenido.
- Analizar el grado de satisfacción de los estudiantes con este tipo de corrección por pares.

## Método

### Participantes

Este estudio sobre la evaluación formativa a través de las nuevas tecnologías se llevó a cabo con un grupo de alumnos de la asignatura Inglés IV en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Esta asignatura obligatoria se imparte en dos turnos (mañana y tarde), con dos grupos en cada turno, durante el segundo cuatrimestre del segundo curso del Grado en Lenguas Modernas. Además de los contenidos gramaticales, léxicos y fonológicos, el programa de esta asignatura señala que los alumnos deben dominar un único tipo de composición escrita para este nivel, el ensayo de opinión. Estos contenidos se desarrollan en un total de 60 horas lectivas y 90 horas no presenciales. Durante cinco semanas consecutivas, se empleó la denominada hora semanal para el grupo único, es decir, cuando tanto los dos grupos de mañana como los dos de la tarde se unen formando un solo grupo de entre 40 y 55 alumnos, según el turno. De los 96 estudiantes matriculados en la asignatura, se prestaron voluntariamente a participar en este proyecto 30 alumnos.

Por los datos recopilados en la encuesta inicial (ver Apéndice A), sabemos que la mayoría de los alumnos que se presentaron voluntarios eran mujeres de entre 19 y 20 años de edad que habían cursado la enseñanza primaria y secundaria en la escuela pública. Les gusta leer, principalmente en papel. En general, la mayoría de estos alumnos señalan como principal dificultad a la hora de escribir un texto académico la argumentación, es decir, el poder encontrar razones sólidas para justificar sus opiniones.

### Material

La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria utiliza la plataforma Moodle tanto para las asignaturas de enseñanza presencial como la tele-formación. Los profesores organizan la página web de sus asignaturas de forma personal, a excepción de un epígrafe introductorio denominado Aula Virtual donde aparece la información institucional, el proyecto docente de la asignatura, el foro de profesores y el de la

asignatura junto a un apartado para las novedades y los anuncios. En el caso de la página web de Inglés IV, ésta está dividida en un apartado para cada una de las distintas destrezas de comprensión y expresión oral y de comprensión y expresión escrita, además de un bloque dedicado al vocabulario y otro a los temas gramaticales.

Todos los alumnos y profesores de la asignatura aparecen como participantes en la página aunque, lógicamente, con distintos grados de control sobre la misma. Para este proyecto se necesitaba que los alumnos voluntarios pudiesen subir sus composiciones escritas y además opinar sobre las de los demás miembros del grupo. Tras contactar con el Coordinador del Campus Virtual de la propia ULPGC, Dr. D. Enrique Castro López, se escogió la solución más sencilla que consistía en crear grupos de 4 alumnos con el profesor y unir cada grupo con un agrupamiento. Una vez hecho esto, se creaba una tarea y un foro de participación para cada agrupamiento en los que sólo los miembros de ese grupo podían subir sus redacciones en el apartado tarea, y leer y opinar sobre los trabajos de sus compañeros en los foros abiertos para ese determinado grupo.

Además de las tareas y los foros por cada grupo de cuatro o cinco miembros, se publicó un listado de posibles temas para la composición y una rúbrica (ver Apéndice B). En esta rúbrica se detallaban de manera concisa y clara los criterios que iban a ser objeto de evaluación y se seleccionaban un número de ítems que deberían servir de indicadores de la calidad de lo realizado. En el presente caso, los alumnos debían evaluar el contenido, los recursos léxicos, el dominio de la lengua y las convenciones formales, aspectos que se distribuyeron en tres niveles de puntuación.

## Procedimiento

A comienzos del curso, pedimos a todos los alumnos que rellenasen una ficha con sus datos personales donde se les preguntaba si les gustaba leer, sus hábitos de lectura tanto en inglés como en español, etc. También, se les solicitó que enviaran un texto de unas dos páginas de longitud sobre uno de los ocho temas propuestos. Estos abarcaban desde el sueldo de los deportistas, los llamados “reality shows” de la televisión, o la conveniencia de que la enseñanza universitaria fuese gratuita. Se trataba de asuntos que en los cursos anteriores habían resultado ser muy populares y cercanos al alumnado.

Posteriormente, durante cinco semanas consecutivas se fueron explicando las características de este tipo de composición escrita en la hora semanal del grupo único. Esta explicación se realizó analizando varios ejemplos traídos por el profesor, estudiando el registro y las conjunciones propias del género, mostrándoles a los alumnos distintos modelos de párrafos iniciales y finales y, especialmente, debatiendo en clase temas muy variados para que los alumnos se acostumbrasen a argumentar con propiedad con la ayuda del “reloj de discusión” o *discussion clock* de Virginia Evans (1998), que fomenta la consideración de una afirmación desde muy diversos puntos de vista.

Tras las primeras clases, se les pidió a los alumnos voluntarios que eligiesen un tema, redactasen su ensayo de opinión y lo subieran al apartado tarea de su grupo. Después de dos semanas, se animó a todos los participantes a leer las otras redacciones y subir sus comentarios de la forma más detallada posible, siguiendo la rúbrica establecida que se encontraba en la página web de la asignatura.

## Resultados y discusión

Con este estudio hemos obtenido datos que nos permiten llegar a conclusiones sobre tres aspectos diferentes al:

- comparar las redacciones entregadas al principio de curso con las dos presentadas como parte de la nota final de la asignatura Inglés IV,
- analizar los comentarios que escribieron los alumnos en los foros, y
- hacer una valoración cualitativa de esta iniciativa a través de un cuestionario final (ver Apéndice C) con siete preguntas donde los participantes tenían que reflexionar sobre su participación en el foro como evaluador de los trabajos de sus compañeros.

Los alumnos realizaron dos ensayos de opinión con un mes de diferencia entre ambas pruebas. Lo hicieron en horas de clase sin la ayuda del diccionario sobre uno de los tres temas propuestos relacionados todos con campos semánticos trabajados en el aula: cultura y el mundo de los negocios para el primer ensayo y la globalización y las nuevas tecnologías para el segundo. Los resultados de esas dos pruebas se compararon también con los de la redacción que los alumnos habían realizado al principio de curso, antes de que se les explicase en qué consistía este tipo de composición escrita.

En general, todos los participantes mejoraron su dominio de este tipo de composición. A un nivel meramente cuantitativo, se observa que un 45,4% de los alumnos mejoraron su nota en al menos dos puntos sobre diez con respecto al trabajo inicial y sólo un 18,1% mejoró menos de un punto. Como la mayoría de los estudiantes desconocían las características formales del ensayo de opinión y tampoco tenían instrumentos gramaticales y léxicos para expresar su opinión sobre un tema de manera formal, es lógico que todos hayan mejorado en mayor o menor grado. Sin embargo, otro objetivo de esta práctica docente era también el de fomentar el pensamiento crítico y el conocimiento metacognitivo y comprobar el grado de satisfacción o rechazo de los alumnos al ser evaluados por sus compañeros. Esto último se analiza en la participación de estos alumnos en los foros en línea de cada grupo.

En primer lugar, hay que mencionar que los alumnos fueron muy críticos con el trabajo de sus compañeros pero siempre con buenas maneras. Encontramos varias expresiones de cortesía como “Por favor, no te enfades con mis comentarios. He intentado ser lo más justa posible. Sólo es una opinión”, “He encontrado algo que el autor podría mejorar” o “Espero que encuentres mi opinión útil” y muchas frases de ánimo “Los argumentos están muy claros y los datos son muy interesantes”, “Bien hecho, sigue trabajando de esta forma”, “Después de leer este ensayo, tengo honestamente que decir que es casi perfecto”.

Nuestra hipótesis inicial de que los alumnos corregirían fundamentalmente errores gramaticales no se confirma ya que sólo un 16,6% de las correcciones de los alumnos fueron sobre errores gramaticales frente al 44,4% que abordan problemas sobre la estructura de la redacción, la falta de un argumento contrario al defendido o una introducción poco clara; mientras que un 27,7% corrige errores de vocabulario. Entre los errores gramaticales más frecuentes encontramos no poner *-ing* después de una preposición, como en “of fall” en vez de “of falling”, y no usar la voz pasiva, como en

"people should stop influenced by programs" en vez de "people should stop being influenced by programmes". Los errores relacionados con el vocabulario son principalmente problemas de ortografía. En general, los alumnos prestaron mucha más atención al contenido, especialmente a los argumentos ofrecidos por el autor del texto a favor y en contra, que al resto de los criterios de evaluación.

En el cuestionario final que se entregó a los participantes cuando ya la actividad estaba cerrada, se pidió a estos que reflexionaran sobre esta experiencia. En la primera pregunta se les pedía que señalaran el número de veces que habían participado en el foro, el 27,2% participó tres veces o más mientras que la mayoría escribieron comentarios en los foros entre una o dos veces y un 18,1% sólo leyeron los comentarios, pero no escribieron en los foros.

En cuanto a las preguntas dos y tres sobre lo más fácil y lo más difícil de evaluar y la siete con una tabla con los mismos criterios de calificación, esperaba por la literatura sobre el tema que el aspecto gramatical resultase lo más fácil, mientras que el contenido fuese lo más difícil. Sin embargo, un 36,3% y un 50% de los alumnos mencionó la gramática y el contenido respectivamente como los elementos más fáciles de corregir. Únicamente tres alumnos expresaron su dificultad al evaluar contenidos, como una alumna que afirmó "Me resultó difícil saber si sus argumentos eran apropiados o no para el tema".

A la pregunta de si esta experiencia les había servido para mejorar su forma de escribir y en qué sentido, un 72,7% de los alumnos contestaron afirmativamente frente a un 18,1% que contestaron de forma negativa.

Con la quinta pregunta queríamos saber si los estudiantes habrían participado más con una mayor supervisión del profesor. El 72,2 % afirmó que seguramente lo habrían hecho, aunque un alumno matiza que "hubiese sido sin disfrutar de la actividad sino como otra mera actividad".

En cuanto a la pregunta de si mejoraría su participación en los comentarios si fuesen parte de la nota final de la asignatura, el grupo se divide prácticamente a la mitad con un 45,45% a favor, un 45,45% en contra y un 9% de abstención. Un alumno afirma que si fuese parte de la nota final, "creo que nos esforzaríamos más y le dedicaríamos más tiempo".

## Comentarios finales

Ciertamente, la participación del alumnado en un proyecto voluntario para mejorar la expresión escrita a través de la ayuda de los compañeros y la reflexión personal no fue muy alta. Aunque algunos comentaron que habrían participado más si el proyecto formara parte de la nota final, se perdería en mi opinión uno de los objetivos de esta práctica de innovación docente como es que los alumnos aprendan a gestionar su propia educación y sean capaces de evaluar su rendimiento. En ese sentido, los foros ayudaron a los alumnos a reflexionar sobre este tipo de composición escrita, utilizando conocimientos metacognitivos que les sirvieron para ayudar a sus compañeros en su progreso, al tiempo que cada participante reflexionaba sobre su trabajo.

A esta inicial falta de respuesta de los alumnos habría que añadir las dificultades técnicas del proyecto. El servicio de informática de la ULPGC planteó el uso de la misma página web de la asignatura para alojar tanto los trabajos de los alumnos como los foros. Sin embargo, fue laborioso y lento crear todos los grupos y agrupamientos para luego poder conectar una tarea y un foro a cada uno de esos agrupamientos. Además hubo que explicar detalladamente a los alumnos en clase y a través de correos electrónicos cómo participar tanto en la tarea como en el foro, lo que inicialmente desanimó a algunos estudiantes.

Las ventajas que observamos en el trabajo anterior sobre la utilización de rúbricas para la evaluación del trabajo colaborativo del alumnado en las wikis están también presentes en el trabajo actual. Al utilizar ellos mismos las rúbricas para evaluar a sus compañeros, son más conscientes de la dificultad de la tarea y de los matices que aparecen cuando se corrige una composición escrita. También, les sirve para practicar como hacer entender sus argumentos, aportando ejemplos significativos y relacionando las ideas de una forma estructurada y lógica. Además, esta tarea es muy completa pues abarca desde aspectos gramaticales, léxicos y formales a otros aspectos como el contenido, la argumentación ordenada y la claridad de ideas al expresar una opinión, por lo que resulta muy apropiada para este tipo de trabajo colaborativo.

En definitiva, esta experiencia docente innovadora ha resultado positiva tanto para el profesor como para los estudiantes. Exponer, argumentar y defender determinadas ideas sobre un tema concreto puede ser difícil en nuestra lengua materna, pero lo es aún más en una lengua extranjera. Además, muchos alumnos no están acostumbrados a argumentar sobre temas variados y a defender esas opiniones de forma objetiva y crítica. El profesorado de lengua extranjera se encuentra muchas veces con la desventaja de tener que enseñar un tipo de texto escrito, sin que los alumnos estén preparados no ya en lengua inglesa, sino que sean capaces de razonar, analizar y refutar las opiniones de otras personas de forma razonable. Se necesitaría un mayor número de alumnos y más tiempo para que estos pudiesen participar con más frecuencia. Para ello habría que cambiar el proyecto docente no sólo de la asignatura Inglés IV sino también de inglés III para poder dedicar más tiempo a este tipo de composición y su evaluación. En el futuro, sería interesante poder desarrollar algunas de las ideas que han surgido de este trabajo comparando los resultados obtenidos por los participantes con los de otros alumnos que no hayan sido evaluados por sus compañeros.

Fin de redacción del artículo: 27 de octubre de 2014

Vera-Cazorla, M.J. (2014). La evaluación formativa por pares en línea como apoyo a la enseñanza de la expresión escrita persuasiva. *RED, Revista de Educación a Distancia. Número 43*. 15 de Noviembre de 2014. Consultado el (dd/mm/aaaa) en <http://www.um.es/ead/red/43/>

---

## Bibliografía

- Bennett, S. y Maton, K. (2011). Intellectual Field or Faith-based Religion: Moving on from the Idea of “Digital Natives”. En M. Thomas (Ed.), *Deconstructing Digital Natives. Young People, Technology and the New Literacies* (pp. 169-185). Nueva York y Londres: Routledge.
- Benson, R. y Brack, C. (2010). *Online Learning and Assessment in Higher Education: A planning guide*. Cambridge: Chandos Publishing.
- Birenbaum, M. (1996) Assessment 2000: towards a pluralistic approach to assessment. En M. Birenbaum y F. Dochy (Eds.), *Alternatives in Assessment of Achievement, Learning Processes and Prior Knowledge* (pp. 3-31). Boston: Kluwer Academic.
- Czeniewicz, L., Williams, K. y Brown, C. (2009). Students make a plan: understanding student agency in constraining conditions. *The Association for Learning Technology Journal*, 17(2), 75-88.
- Crisp, G. (2007). *The e-Assessment Handbook*. Nueva York: Continuum.
- Dochy, F., Segers, M. y Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-50.
- Evans, V. (1998). *Successful writing. Proficiency*. Londres: Express Publishing.
- Falchikov, N. (1995) Peer feedback marking: developing peer assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32, 175-187.
- Hargittai, E. (2010). Digital na(t)ives? Variation in internet skills and uses among members of the net generation. *Sociological Inquiry*, 80(1), 92-113.
- Harsell, D. M. (2010). Wikis in the Classroom: Faculty and Student Perspective. *Journal of Political Science Education*, 6(3), 310-14.
- Howe, N. y Strauss, W. (2000). *Millenials rising: The next greatest generation*. Nueva York: Vintage Books.
- Ibabe, I. y Jauregizar, J. (2010). Online self-assessment with feedback and metacognitive knowledge. *High Education*, 59, 243-258.
- Jones, A. y Mercer, N. (1993). Theories of learning and information technology. En P. Scrimshaw (Ed.), *Language, classrooms & computers* (pp. 11-26). Nueva York: Routledge.
- Jones, C. (2011). Students, the Net Generation, and Digital Natives: Accounting for Education Change. En M. Thomas (Ed.), *Deconstructing Digital Natives. Young People, Technology and the New Literacies* (pp. 30-45). Nueva York y Londres: Routledge.

- John, P. D. y Wheeler, S. (2008). *The Digital Classroom. Harnessing Technology for the Future*. Nueva York y Londres: Routledge.
- Kelly, D., Baxter, J. S. y Anderson, A. (2010). Engaging first-year students through online collaborative assessments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 535-48.
- Kennedy, G., Judd, T. S., Churchward, A., Gray, K. y Krause, K. 2008. First Year Students' Experiences with Technology: are they really digital natives? *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(1), 108-122.
- Littleton, K. (1999). Productivity through interaction. An overview. En K. Littleton y P. Light (Eds.), *Learning with Computers. Analysing productive interaction* (pp. 179-194). Londres y Nueva York: Routledge.
- Mason, R. y Rennie, F. (2008). *E-Learning and Social Networking Handbook. Resources for Higher Education*. Nueva York y Londres: Routledge-Taylor & Francis Group.
- MacCormick, R. (2004). ICT and pupil assessment. *The Curriculum Journal*, 15(2): 115-137.
- Oblinger, D. y Oblinger, J. (2005). Is it Age or IT: First steps towards understanding the net generation. En D. Oblinger and J. Oblinger (Eds.), *Educating the net generation*. Boulder, CO: Educause. Recuperado 31 de marzo de 2006, de <http://www.educause.edu/research-and-publications/books/educating-net-generation>, 2.1-2.20.
- Palfrey, J. y Gasser, U. (2008). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. Nueva York: Basic Books.
- Prensky, M. 2001. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Purvis, A. J., Aspden, L. J., Bannister, P. W. y Helm, P. A. (2011). Assessment strategies to support higher level learning in blended delivery. *Innovations in Education and Teaching International*, 48, 91-100.
- Santana-Quintana, M. C. y Vera-Cazorla, M. J. (2013). La utilización de rúbricas para la evaluación del trabajo colaborativo del alumnado en las wikis. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 8, 120-28.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: The rise of the net generation*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Tapscott, D. (2009). *Growing up digital: How the net generation is changing the world*. Nueva York: McGraw-Hill.

Volderwell, S., Liang, X. y Alderman, K. (2007). Asynchronous Discussions and Assessment in Online Learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(3), 309-28.

## Apéndice A

### Nombre y apellidos

1. ¿Cuántos años tienes?
2. Lugar de nacimiento.
3. ¿Has estudiado Bachillerato en un centro público, concertado o privado?
4. ¿Te gusta leer en tus ratos libres? Describe la frecuencia (todos los días, dos veces en semana, etc.) con que lees.
5. ¿Título del último libro leído?
6. ¿Lees revistas? ¿De qué tipo? (prensa rosa, deportiva, viajes, juegos, informativa, etc.) Describe la frecuencia (todos los días, dos veces en semana, etc.).
7. ¿Lees a través de internet? Pon un ejemplo de lo que lees y la frecuencia (todos los días, dos veces en semana, etc.).
8. ¿Te gusta leer a través de internet? Haz un comentario explicando dos razones.
9. ¿Te agrada escribir en tu tiempo libre?
10. ¿Te es fácil escribir un texto académico? ¿Cuáles son tus principales dificultades? Enumera tres.
11. Usas a menudo un tipo de chat. Describe la frecuencia (todos los días, dos veces en semana, etc.)
12. ¿Tienes faltas ortográficas?
13. ¿Crees que tienes dificultades en expresar tu opinión por escrito? Explica tu respuesta (detalla las dificultades y la causa).

## Apéndice B

				<b>TOTAL</b>
<b>Content</b>	Clear statement of the opinion in the first and last paragraph (1.5)	Balanced substantive paragraphs relevant to the assigned topic (good arguments with adequate support) (2)	A compulsory opposing viewpoint. A beginning and a concluding technique (0.5)	4
<b>Lexical Resources</b>	Appropriate and varied vocabulary for level B2 (1.5)	Formal register (No contractions, no phrasal verbs...) (0.25)	Formal linking devices (0.5)	2.25
<b>Language Use</b>	Variety of complex structures (including passive voice, modal verbs, adverbial clauses of purpose...) (3)			3
<b>Writing Conventions:</b>	Spelling and punctuation (0.5)	Layout (indentation, double spacing and margins) (0.25)		0.75

---

## Apéndice C

### Inglés IV

Name: \_\_\_\_\_

#### Writing-Peer work

1. ¿Cuántas veces has participado en los foros opinando sobre las redacciones de tus compañeros?
2. Dime lo que te resultó más difícil al evaluar las otras composiciones.
3. Dime lo que te resultó más fácil al evaluar las otras composiciones.
4. Dime si esta experiencia te ha servido para mejorar tu forma de escribir, y en qué sentido.
5. ¿Hubieses participado más con una mayor supervisión del profesor?
6. Crees que mejoraría si tus comentarios sobre las redacciones de tus compañeros y viceversa fuese parte de la nota final de la asignatura.
7. Marca con una x el tipo de errores que te resultó más fácil y más difícil de corregir:

	Más fácil	Más difícil
contenido		
léxico		
gramática		
Ortografía y esquema		