



Aprendizajes y dificultades de la evaluación por pares en una clase de inglés como lengua extranjera a través del correo electrónico

Catalina Herrera Mateus

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia (catalinaherrera41@hotmail.com)

Recibido: Mayo 8 de 2015 | Aceptado: Diciembre 16 de 2015 | Publicado en línea: Diciembre 30 de 2015

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS6.2.2015.03>

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente la evaluación del aprendizaje es llevada a cabo por los docentes, quienes hacen uso de diferentes instrumentos y medios de evaluación, con el fin de brindar la mayor cantidad de información al estudiante sobre su aprendizaje (Cho & MacArthur, 2010). Sin embargo, la participación del estudiante en este tipo de evaluación es pasiva, ya que se limita a recibir comentarios y buscar la solución a las dificultades mencionadas, en vez de generar aprendizajes para mejorar su desempeño como estudiante.

Así, con el propósito de involucrar activamente al estudiante en el proceso de evaluación, se decide implementar la evaluación por pares en línea como parte del aprendizaje de la habilidad de escritura en una lengua extranjera. Para lograr esto, por un lado, se requiere incluir nuevas formas de aprendizaje como las que ofrecen las tecnologías de la información y comunicación (TIC), tales como blogs (Gómez & McDougald, 2013; Kitchakarn, 2013), plataformas de aprendizaje (Lu & Law, 2012; Lu & Zhang, 2012), sistemas de evaluación por pares (Kaufman & Schunn, 2011), comunidades virtuales (Van der Pol, Van den Berg, Admiraal & Simons, 2008), portafolios y discusiones asincrónicas (Gikandi, Morrow & Davis, 2011).

Por otro lado, se requiere una especial atención a la manera como los estudiantes son organizados; Ibarra Sáiz, Gómez Rodríguez & Gómez Ruiz (2012) proponen dos tipos de organización: individual y grupal. La individual se refiere la evaluación que un estudiante realiza a un único estudiante, como en el caso de los estudios de Delgado y McDougald (2014) y Guardado y Shi (2007). En cuanto a la organización grupal, se encuentra la realizada entre

miembros del mismo grupo (Cheng, Liang & Tsai, 2015; Lu & Law, 2012) o entre estudiantes de dos grupos distintos (Wu, Petit & Chen, 2014).

Además de permitirles a los estudiantes trabajar a través de diferentes medios y con distintas personas, la evaluación en línea ayuda a optimizar el uso pedagógico de medios tecnológicos y a potenciar la evaluación como forma de aprendizaje. Por ejemplo, nacen comunidades académicas (Gómez & McDougald, 2013), se solucionan de forma colaborativa necesidades de aprendizaje (Gikandi, Morrow & Davis, 2010) y se reduce la ansiedad (Seliem & Ahmed, 2009), debido a que no existe la presión de tener al compañero en frente durante la evaluación.

También se ha visto un aumento en la motivación por parte de los estudiantes al escribir y evaluar, ya que cuando se centran en dar comentarios sobre el texto, más que en una nota, los estudiantes generalmente utilizan un lenguaje constructivo, útil, amable, afectuoso y positivo (Gómez & McDougald, 2013; Lu & Law, 2012; Song & Usaha, 2009).

Finalmente, se ha concluido que los estudiantes, al hacer uso de rúbricas de evaluación durante la evaluación de su par, adquieren mayor consciencia de los criterios evaluados, logran una mayor comprensión sobre los objetivos de la actividad y mejoran la calidad de sus propios textos (Reinholz, 2015).

Sin embargo, algunos estudios han mostrado ciertas dificultades al implementar medios tecnológicos para llevar a cabo la evaluación por pares. Por ejemplo, Reinholz (2015) concluyó que al ser anónima la evaluación por pares era difícil desarrollar un diálogo directo entre ellos, ya que no encontraban conexión personal con el par. Por su parte, Kaufman y Schunn (2010) determinaron que los estudiantes percibían que la evaluación del par no era justa cuando era éste quien asignaba la nota, y no el profesor, ya que, aunque los comentarios de los compañeros eran válidos y les ayudaban a construir mejores textos, ellos no tenían la capacidad ni el conocimiento para dar una nota.

Así, este artículo busca evidenciar las percepciones de un grupo de estudiantes sobre la implementación de la evaluación por pares en línea. Conocer estas percepciones permite evidenciar los aprendizajes que surgen a partir de una participación más activa en la evaluación, la credibilidad que se tiene del conocimiento y las habilidades de juzgamiento de los compañeros y los usos que los estudiantes dan a los diferentes medios de comunicación que ofrece internet.

Evaluación por pares

Autores como López (2013) y López y Espinosa (2000) coinciden en definir la evaluación por pares o coevaluación como el momento en que los estudiantes tienen la oportunidad de evaluar el desempeño o producto de sus compañeros. Desde una mirada más compleja, esta evaluación es un tipo de aprendizaje colaborativo en donde los estudiantes valoran el aprendizaje de sus compañeros (Ibarra *et al.*, 2012; Kitchakarn, 2013).

Esto implica una mayor participación de los estudiantes, ya que, además de ser evaluados, asumen también el rol de evaluadores, lo que conlleva que el estudiante “haga uso de competencias

más complejas” (López, 2013, p. 79), ya que no sólo va a interpretar los comentarios o la nota dada, sino que requerirá habilidades de juzgamiento, comunicación efectiva, pensamiento crítico y conocimiento del área sobre la cual está escribiendo.

Además de estas competencias, la evaluación por pares promueve otros procesos que enriquecen el aprendizaje. Un primer proceso es el de autoevaluación (Boud, Cohen & Sampson, 2001), ya que los estudiantes comparten y evalúan su propio conocimiento. Un segundo proceso es de cooperación (López, 2013), ya que deben trabajar en conjunto para alcanzar los objetivos de aprendizaje y beneficiarse mutuamente del trabajo en conjunto, o como sugieren Ibarra *et al.* (2012, p. 212), “los aprendices realizan una valoración sobre el proceso o producto de aprendizaje de todos o de algún estudiante o grupo de estudiantes”. Un último proceso es el de andamiaje (Raymond, 2000), ya que los estudiantes soportan y colaboran en la construcción de conocimiento de sus compañeros, con el propósito de ayudarlos a conseguir el objetivo de aprendizaje.

Teniendo en cuenta que se busca que la evaluación por pares sea formativa, la retroalimentación que allí se da debe poseer ciertas características para que el estudiante pueda realmente obtener información sobre su proceso y entender qué debe mejorar. Gómez y McDougald (2013) sugieren que la retroalimentación del evaluador debe poseer la suficiente información que le permita al evaluado no sólo entender los comentarios, sino avanzar y mejorar en la elaboración de los textos.

De igual manera, Lu y Law (2012) proponen que la retroalimentación debe enfocarse en buscar una solución a los problemas encontrados en el texto, y no simplemente en enumerarlos. Esto significa que el evaluador debe dar ejemplos o sugerencias, en vez de dar la respuesta correcta; esto ayuda al evaluado a enfocarse en la dificultad y encontrar el camino para alcanzar su objetivo de aprendizaje.

Evaluación por pares en línea

Utilizar este tipo de evaluación no es sólo transferir la evaluación que se realiza en un papel a un medio digital, sino un cambio en el modelo educativo, ya que diversifica la interacción entre los estudiantes, o como Vera-Cazorla (2014) afirma, es una participación igual para todos los estudiantes y una construcción colectiva del conocimiento.

Al diversificar la interacción e ir más allá del salón de clase, factores que generalmente afectan la participación de los estudiantes, como ansiedad, timidez o desconfianza, disminuyen con la inclusión de medios de comunicación en línea en las actividades de clase (Mei-ching & Savignon, 2007; Seliem & Ahmed, 2009; Song & Usaha, 2009). De esta manera, se logra que el estudiante tenga una mayor participación y seguridad en sí mismo para evaluar los textos con comentarios más largos y complejos, sin la presión de tener una persona al lado (Song & Usaha, 2009; Sullivan & Pratt, 1996; Tannacito & Tuzi, 2002; Tuzi, 2001; Yang, 2015). Esto favorece especialmente a los estudiantes que tienen dificultades para preguntar al profesor o a aquellos que poco les gusta participar activamente en el salón de clase.

Además, la implementación de la tecnología en la evaluación promueve procesos autónomos en los estudiantes, ya que al no estar presente el docente para guiar el desarrollo de las actividades no existe un límite de espacio y tiempo para desarrollar la evaluación (Yang, 2015). Por el contrario, el estudiante se apropia de su proceso, por lo que debe organizar sus propias actividades y determinar el momento en el cual ésta se llevará a cabo.

Sin embargo, en ciertos casos, esta autonomía no es percibida por los estudiantes de manera positiva, ya que no la ven como una oportunidad de tomar el control de su propio aprendizaje (Benson, 2001, p. 2), es decir, ser responsables de su propio aprendizaje, sino como una experiencia que consume tiempo y obstaculiza otras actividades (Mi-mi, 2009).

Para otros autores, la autonomía promovida desde este tipo de evaluación se refiere a la capacidad del estudiante para tomar una decisión sobre lo que hará con los comentarios del evaluador; o como aseveran Tsui y Ng (2000), decidir si se toman en cuenta los comentarios y correcciones del par en la elaboración de la nueva versión del texto.

METODOLOGÍA

Participantes

Veinte jóvenes aprendices (doce mujeres y ocho hombres) entre los 13 y 18 años de edad participaron de manera voluntaria en el estudio. Ellos hacían parte del programa de extensión de un instituto de idiomas de una universidad, específicamente del curso de preparación para el examen internacional KET (Key English Test). Este grupo de estudiantes fue seleccionado por conveniencia, por tres razones: primero, era el grupo al que se tenía acceso directo; segundo, los estudiantes habían realizado estudios previos del idioma dentro y fuera del instituto por más de tres años, lo que garantizaba que tuvieran los conocimientos lingüísticos necesarios para evaluar textos en esta lengua extranjera. Tercero, los participantes manifestaron que usaban el correo electrónico constantemente y contaban con acceso a un computador y a una conexión a internet desde casa.

Sin embargo, para la aplicación de las entrevistas se escogieron los participantes que habían elaborado y entregado el 90% de los escritos y recibieron comentarios en la retroalimentación, ya que algunos de los estudiantes no entregaron todos los trabajos, en especial la corrección de los mismos, lo que dificultaba el análisis de los comentarios.

Materiales

Para la realización de la evaluación por pares, la investigadora diseñó una rúbrica analítica con cuatro niveles de desempeño y con cinco criterios de evaluación: uso del lenguaje, vocabulario,

ortografía, contenido y formato. Ésta fue socializada en clase y enviada a cada estudiante para que tuvieran acceso a ella.

Para hacer una evaluación más enriquecedora, y que los estudiantes tuvieran claridad sobre las dificultades que presentaba el texto, se añadió una sección de códigos, los cuales ayudaban al estudiante a identificar el tipo de error cometido en el texto. También se agregó un espacio para que el evaluador escribiera cualquier comentario sobre el desempeño de su compañero.

Recolección de datos

El proceso de recolección de datos involucró cuatro fuentes: entrevistas, cuestionarios, comentarios, y los escritos de los estudiantes.

Entrevistas: éstas se aplicaron a ocho estudiantes, quienes participaron con mayor regularidad en las actividades de la investigación. Cada participante fue entrevistado de manera individual una vez culminaron los procesos de escritura y evaluación. La entrevista fue semiestructurada, con cuatro secciones de preguntas: a) información personal; b) experiencias como evaluado, donde se indagaba sobre su reacción al recibir la evaluación del par, el tipo de comentarios recibidos y su apreciación del compañero como evaluador; c) experiencias como evaluador, las cuales se encaminaban a entender los aspectos en los que se enfocaba en la evaluación, tipo de comentarios que realizaba y aprendizajes generados a partir de la revisión; d) experiencias del uso del correo electrónico en el proceso de evaluación, las cuales buscaban conocer las ventajas, desventajas y dificultades de este medio en el proceso de evaluación y la manera como interactuaban y se comunicaban entre ellos.

Cuestionario: éste fue administrado al final de la escritura, y la evaluación de los textos, a todos los participantes de la investigación. Contenía cinco preguntas abiertas dirigidas a conocer los beneficios y dificultades de la experiencia de evaluar y ser evaluado, y del uso del correo electrónico en la evaluación.

Comentarios del evaluador: éstos soportaban la nota dada a cada uno de los criterios de la rúbrica. El propósito de incluir este espacio era que los evaluadores escribieran su opinión sobre el escrito, hicieran sugerencias o escribieran lo que consideraban necesario informarle al evaluado sobre el escrito. Por cada estudiante se recolectaron cuatro secciones de comentarios, que correspondían a la evaluación de la misma cantidad de textos por participante.

Escritos de los estudiantes: se recolectaron la primera y segunda versiones de los escritos de los estudiantes, para un total de ocho escritos por participante. El objetivo de recoger la primera versión era identificar los aspectos sobre los que el evaluador enfocaba su atención dentro del texto. En la segunda versión se analizó el impacto de la evaluación del evaluador, en cuanto a verificar si se realizaron los cambios sugeridos o si, por el contrario, no se tuvieron en cuenta las recomendaciones dadas.

Procedimiento

El estudio realizado fue de tipo cualitativo, con un enfoque interpretativo básico (Ary, Jacobs, Razavieh & Sorensen, 2010), el cual tuvo una duración de ocho semanas. Inicialmente se realizó una jornada de capacitación con los estudiantes para familiarizarlos con la rúbrica y los códigos de revisión. Luego se organizaron las parejas de trabajo al azar para garantizar la objetividad en la evaluación.

Seguidamente se ejecutó un ejercicio de prueba, para verificar que las cuentas de correo electrónico no tuvieran ningún inconveniente y los estudiantes comprendieran la actividad de evaluación. Cada semana, los estudiantes elaboraban un escrito de acuerdo a los textos propuestos por el examen KET, los cuales podrían ser una nota, un mensaje o un correo electrónico. Luego éste era enviado para su respectiva evaluación, y una vez el estudiante recibía la retroalimentación, debía hacer los ajustes que consideraba pertinentes al texto y subirlo a la nube (Dropbox), para que el investigador tuviera acceso a los documentos y verificara la participación de cada uno.

Análisis de datos

Para establecer las percepciones de los estudiantes, la información recolectada fue analizada de forma cualitativa utilizando la teoría fundamentada propuesta por Glasser y Strauss (1967, citado en Lichtman, 2006). De esta manera, los resultados que se mostrarán más adelante emergieron de la lectura y el análisis de los datos arrojados por los instrumentos de recolección de datos.

Respecto a la información suministrada por los formatos de evaluación, los comentarios fueron extraídos y agrupados dependiendo de su intención. Los escritos se organizaron por parejas de trabajo con sus respectivas versiones, para luego ser comparados y determinar si se realizaron ajustes.

En cuanto a las entrevistas, una vez se organizó la información de cada uno de los instrumentos se establecieron los temas recurrentes en las entrevistas y cuestionarios. Luego, para dar mayor veracidad a la información hallada, se utilizaron los comentarios de las evaluaciones y los textos como soporte de lo enunciado por los estudiantes en los instrumentos ya mencionados.

De esta triangulación y del análisis de la información surgieron las siguientes percepciones: a) credibilidad, b) reflexión sobre el conocimiento, c) uso de medios de comunicación en línea.

Ética

Para garantizar que la investigación fuera ética y responsable, al inicio de la investigación los estudiantes fueron informados acerca del objetivo del estudio, su rol y las actividades por realizar.

Además, se envió a los padres de familia un consentimiento informándoles sobre el estudio por realizar y solicitándoles su autorización para la participación de sus hijos en el mismo. Allí se aclaró que la participación era voluntaria; los nombres de sus hijos no serían revelados y la información recolectada sería utilizada únicamente con fines investigativos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Credibilidad: en este estudio se encontró que algunos estudiantes creían y confiaban en la evaluación hecha por su par, ya que las segundas versiones de los textos mostraban una mejoría en aquellas partes donde se había resaltado un error. Esto se puede observar en el ejemplo del cuadro 1.

Cuadro 1. Comparación entre dos versiones del mismo texto

Versión 1 Hi Sara, I spoke with George. I told you that he looks like his cousin__ (pn) He will wear a green sweater and he will be waitin (sp) for you in the first entrance. Don't worry Emily	Versión 2 Hi Sara, I spoke with George. I told you that he looks like his cousin. He will wear a green sweater and he will be waiting for you in the first entrance. Don't worry,
---	---

Esta información fue corroborada durante las entrevistas; en las respuestas dadas por los estudiantes A y B, al preguntarles si confiaban en la evaluación de su compañero, los dos coincidieron en afirmar que su evaluador “tiene razón con esos comentarios” y “si tenía algún error lo acepto”. La corrección del texto podría indicar que el evaluado confía en la evaluación de su compañero, ya que ésta se enfocaba en aspectos superficiales sencillos de corregir. Esto mismo sucedió en los trabajos de Miao, Badger y Zhen (2006) y Sullivan y Pratt (1996), donde más de la mitad de los participantes consideraban útil las correcciones hechas por el compañero y, por lo tanto, las tenían en cuenta para mejorar lo escrito.

Sin embargo, los resultados del estudio de Yang (2015) evidencian lo contrario, ya que si bien la retroalimentación era válida, los estudiantes no tenían en cuenta las recomendaciones del evaluador, puesto que sus comentarios se enfocaban en gramática y ortografía, aspectos que, según ellos, no hacían mayores aportes a su proceso.

A diferencia de los estudiantes del ejemplo anterior, otros manifestaron que no confiaban en la evaluación del compañero y preferirían que fuera siempre el docente el encargado de la evaluación, ya que consideraban que su evaluador tenía su mismo nivel de conocimiento y no gozaba de la misma experticia que el docente para evaluar, lo que hacía que el compañero cometiera errores en el momento de la evaluación. Una muestra de

esto fue la respuesta del estudiante C, quien en el cuestionario respondió que “a veces los compañeros comenten errores al evaluar, así que es mejor que en la mayoría los califique el profesor”. En este mismo sentido, el estudiante D aseveró: “me gustaría que los calificara la profesora para que los calificara bien”.

Esta falta de credibilidad también fue encontrada en la segunda versión de los textos, ya que, a pesar de que los comentarios de la retroalimentación hacían evidente un problema, y que el error estaba marcado en el escrito y el nivel de desempeño de un criterio de la rúbrica no tenía un buen puntaje, el estudiante evaluado no incluía ni hacía todas las correcciones sugeridas. Por ejemplo, el estudiante E, al evaluar el texto del estudiante D, comentó algunos problemas que tenía el texto en cuanto a vocabulario, tiempos verbales y puntuación:

You had a big mistake in the beginning, you must correct the sentence, also you had a mistake at the end, you shouldn't confuse “look” with “luck. Those are the mistakes but I think was a nice writing, but don't forget that you should write better.

Sin embargo, la corrección del texto muestra que no todas las sugerencias fueron tenidas en cuenta (ver el cuadro 2).

Cuadro 2. Comparación entre las versiones del mismo texto

Versión 1 Hi Daniela. (Pn) I'm (T) happy when (WW) you'll arrive. Well my brother is very tall and he has blond hair. He'll wear black pants and a white polo shirt. He'll wait you in starbucks coffee. Good look (WW)	Versión 2 Hi Daniela, I'm happy when you'll arrive. Well my brother is very tall and he has blond hair. He'll wear black pants and a white polo shirt. He'll wait you in starbucks coffee. Good luck
--	---

Esta aceptación parcial de la evaluación tendría dos razones. Primero, la primera parte del comentario es muy general, lo que hace que el evaluado no tenga claridad sobre el error cometido, pese a que el símbolo indica el tipo de error, y por eso sólo tiene en cuenta la parte del comentario que es específico. En este sentido, Delgado y McDougald (2014) concluyen que para darle mayor credibilidad a la evaluación, ésta debe contener gran cantidad de información que permita al evaluado avanzar en su proceso de escritura.

Este hallazgo coincide con las conclusiones de los estudios de Gielen, Peeters, Dochy, Onghena y Struyven (2010) y Wu *et al.* (2014), cuyos participantes indicaron que les daban poca credibilidad a los comentarios que eran vagos, incomprensibles, o que simplemente eran malas sugerencias. Por el contrario, aquellos que eran exactos y ejemplificados fueron utilizados para mejorar la calidad de los escritos. En este mismo sentido, los participantes en el estudio de Kitchakarn (2013) aseguraron que la poca credibilidad se debía a la desconfianza de los estudiantes con relación al conocimiento de su compañero sobre el tema evaluado.

La segunda razón para aceptar la retroalimentación de forma parcial podría ser que se le dio mayor credibilidad a aquellos comentarios superficiales, como la puntuación y la ortografía, los cuales son fáciles de identificar. Esto evidencia la autonomía que poseen los estudiantes para decidir qué aspectos de la retroalimentación son tenidos en cuenta, al igual que sucedió en el estudio de Tsui y Ng (2000), en donde los estudiantes utilizaban menos del 50% de los comentarios para las correcciones.

La falta de credibilidad también se reflejó en algunos comentarios del evaluador, ya que, a pesar de indicar continuamente un error, el estudiante evaluado lo seguía cometiendo. Éste fue el caso de los comentarios que el estudiante E recibió del estudiante F, quien sugería en el primer escrito: “You must improve the punctuation and capitalization [...]”. Sin embargo, en el siguiente escrito, nuevamente mencionaba y recalca que había errores en los aspectos mencionados anteriormente: “Again, you must improve your punctuation, and capitalization [...]”; y en el escrito #4 reitera su apreciación: “you have improved in some of your problems but other persists, you must lend more attention”.

Esto evidencia, por un lado, la insistencia del evaluador en hacer énfasis en aspectos del texto, lo que demuestra su compromiso por realizar una evaluación consciente y crítica, en donde se valoran los aspectos mejorados y se enfatiza en aquellos donde todavía hay inconvenientes. Por otro lado, también se puede apreciar que los comentarios se iban haciendo más generales al notar que las apreciaciones anteriores no eran tenidas en cuenta en los siguientes textos. Esto también sucedió en el trabajo de Cheng *et al.* (2015), en donde los comentarios sobre aspectos cognitivos y sugerencias concretas disminuían con el paso del tiempo.

Reflexión sobre el conocimiento: asumir un rol más activo en el proceso de evaluación lleva al estudiante a reflexionar sobre su conocimiento a partir de dos puntos de vista. Como evaluado, las bajas notas en algún criterio de la rúbrica y el tipo de comentarios hechos por el evaluador obligaron al evaluado a analizar de manera profunda el error, para entender la falta que había cometido y así encontrar la solución que le permitiera mejorar. Por ejemplo, el estudiante A afirmó en la entrevista que cuando le entregaban la evaluación del texto tenía que leerlo en varias oportunidades para entender el error: “lo vuelves a leer una y otra vez para ver por qué está el error así”.

De igual manera, la evaluación del compañero llevó a cuestionar su propio conocimiento sobre la lengua, ya que el evaluador señalaba errores o hacía comentarios sobre aspectos que el evaluado creía conocer y manejar. Por ejemplo, el estudiante H aseguró en la entrevista: “uno se ve muchos errores, no sé cómo, si yo sabía esto, siempre es como para tenerlo en cuenta”.

Este hallazgo coincidió con los resultados de los estudios de Li (2009) y Lu y Law (2012), a cuyos estudiantes la evaluación les ayudó a ser más conscientes de su proceso de escritura, ya que reflexionaban sobre lo que escribían, partiendo de los comentarios hechos y de la nota dada a escritos anteriores. De igual manera, Gielen *et al.* (2010), Tsui y Ng (2000) y Tuzi (2004) concluyeron que los estudiantes eran más conscientes de sus debilidades y fortalezas cuando la evaluación venía de otro compañero. Se podría decir que esto se debe que al no ser el evaluador un experto, genera que la revisión de la retroalimentación sea mucha más consciente, crítica, y no se limite a una simple lectura de comentarios.

Ahora bien, desde el punto de vista de evaluador, el estudiante reflexiona sobre su conocimiento a partir de la evaluación del trabajo del compañero. Esto fue evidente en el cuestionario del estudiante D, quien al preguntarle sobre su experiencia como evaluador, respondió que “se aprende de los errores de nuestros compañeros”. Esto indica una conciencia de las propias debilidades, lo que forja la actualización del propio conocimiento.

Como evaluador, el estudiante también reflexionó sobre los componentes superficiales (gramática, vocabulario y ortografía) y globales (formato y contenido) de un texto, al utilizar la rúbrica analítica de evaluación y los códigos de revisión. Una muestra de esto fue la respuesta del estudiante I, quien durante la entrevista comentó: “empezaba a mirar, primero leía y luego empezaba a sacar error por error y miraba cómo podía nombrarlos, ¿sí me entiendes? Wrong word, todo eso”. Esto también se pudo observar en las respuestas del estudiante E: “Digamos, uno en el colegio, a uno le ponían eso, eso simbolitos, a uno, digamos, yo hice muchos escritos en el colegio, y la profesora le colocaba a uno esos simbolitos pero uno no sabía bien, y ella sí lo explico pero por ahí una [...] entonces así uno conoce más qué significa cada símbolo”.

El ejemplo evidencia la conciencia que tiene el estudiante sobre los códigos de revisión utilizados en la evaluación. Esto se dio gracias a la socialización previa de éstos, lo que ayudó, al igual que en el caso de Min (2005), a que el estudiante desarrollara procesos de pensamiento más complejo y fuera capaz de explicar los errores y evaluar el texto global y localmente de manera crítica y objetiva.

Además, como menciona el estudiante B, durante la experiencia de evaluar al compañero, “uno aprende a encontrar errores de los demás”. Esto significa que al asumir el rol de evaluador, el estudiante siente que puede contribuir al aprendizaje del otro y enriquecer el propio, en relación con el conocimiento sobre la lengua extranjera y sus habilidades de juzgamiento.

Esto también fue evidente en otros estudios (Tsui & Ng, 2000; Yang, 2010), donde los participantes afirmaron una mayor conciencia y la oportunidad de examinar sus propias debilidades gracias a la evaluación. Sin embargo, no se mencionaron la reflexión y el aprendizaje que se evidenciaron en este estudio sobre aspectos relacionados con la evaluación, tales como el uso de rúbricas y códigos de revisión, aprendizajes que también son valiosos, ya que les ayudan a comprender qué se espera que logren y a reconocer los aspectos que les son evaluados.

Rol del correo electrónico en la evaluación: el medio que se propuso para llevar a cabo la evaluación por pares fue el correo electrónico. De acuerdo con la información recolectada, éste funcionó únicamente para hacer el envío de las actividades, ya que algunos estudiantes preferían comunicarse e interactuar por otros medios sincrónicos como Skype o el chat de Facebook. Éste fue el caso manifestado por el participante C al preguntarle sobre la comunicación con el compañero, a lo que respondió: “por emails y Skype”.

Sin embargo, al indagar un poco más se encontró que el propósito de los encuentros sincrónicos se enfocaba en organizar la fecha de envío y verificar el recibido de las actividades. Al respecto, el estudiante C aseveró: “pues cuando él estaba conectado le decía que me enviara el trabajo y las correcciones”. A pesar de que algunos estudiantes buscaban otros medios para comunicarse, no se generaba ningún tipo de discusión o aclaración con respecto a la evaluación.

Esto fue posiblemente consecuencia de la poca interacción que genera el correo electrónico, ya que este medio no permite una comunicación activa y sincrónica. Algo similar sucedió con el uso de foros (Wu *et al.*, 2014), que si bien permiten tener una comunicación más directa, muy pocas veces los evaluados recibían respuestas con relación a dudas que tuvieran sobre la evaluación. Por el contrario, Delgado y McDougald (2014) y Kitchakarn (2013) coincidieron en que el uso de los blogs generaba mayor motivación, lo que hacía que los estudiantes interactuaran con más frecuencia.

Estos resultados opuestos pueden ser consecuencia de lo atractivo que puede ser la herramienta para los estudiantes o la frecuencia con que la usen. Adicionalmente, Tuzi (2001) sugiere que esta falta de interacción se debe a que estos medios no permiten negociar el significado, debido a la falta de ayudas visuales y de comunicación no verbal. Por ejemplo, esto se evidenció en el estudiante F: “nos enviábamos el texto y en clase nos decíamos el puntaje y le mostraba qué errores había tenido”. Esto indicaría que los estudiantes prefieren dar sus apreciaciones de forma verbal para disminuir los malentendidos y evitar ambigüedad en la retroalimentación (Ho & Savignon, 2007).

Además de la percepción de los estudiantes del correo electrónico únicamente como medio de envío, también se halló que los participantes encontraron poco atractivo este medio de comunicación con sus compañeros, ya que, en algunos casos, desarrollar esta actividad fuera del horario de clase interfería otras actividades, como en el caso del estudiante M: “pues a veces era el tiempo, pues que con el colegio y todo, pero de resto, nada”, y del estudiante F: “De otro lado es incómodo, ya que interfiere, en la semana hay días hábiles”.

Adicionalmente, los estudiantes mostraron una actitud negativa hacia el uso del correo electrónico, debido a los inconvenientes en la conexión que se presentaban durante el envío de los textos y la recepción de la evaluación: “tuvimos algunos inconvenientes en cuanto a la comunicación, ya que varias veces los correos se mandaban pero no llegaban” (estudiante E). Esto indica que los medios tecnológicos pueden entorpecer los procesos de evaluación y hacer que los estudiantes tomen una actitud negativa hacia el medio de comunicación.

Un caso similar se presentó en el estudio de Jin y Zhu (2010), cuyos participantes tuvieron dificultades al evaluar por medios en línea, debido a su falta de experiencia en el uso de la herramienta, los altos niveles de distracción que conlleva el uso de internet y problemas técnicos con los equipos o la conexión. Sin embargo, para van der Pol, van den Berg, Admiraal, y Simons (2008), el uso del computador y la internet simplifica y reduce el archivo y distribución de los escritos, lo que facilita el manejo de la información por parte de los estudiantes.

A pesar de estas percepciones negativas, se pueden resaltar algunas positivas que hicieron que la experiencia fuera enriquecedora. Por ejemplo, el correo electrónico, al ser asincrónico, permitió que los estudiantes desarrollaran la evaluación en cualquier momento: “[...] pues por internet es más fácil de pronto, por lo que uno está en la casa, y pues lo podía hacer en cualquier momento, así no tenga mucho tiempo” (estudiante A).

Este hallazgo daría cuenta de la flexibilidad que ofrece internet para desarrollar este tipo de evaluación, ya que se puede realizar desde cualquier lugar, sin necesidad de estar en el aula de clase, o como mencionaron Tsai, Liu, Lin & Yuan (2010) y Lee (2004), incrementa la

libertad del estudiante en relación con el tiempo y el espacio, lo que hace que el estudiante desarrolle su autonomía, ya que se convierte en el encargado y responsable de sus propias actividades de aprendizaje.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos, se logró establecer tres tipos de percepciones sobre la evaluación por pares en línea. Primero, el nivel de credibilidad que los estudiantes le dan a la evaluación del compañero era principalmente sobre aspectos de ortografía y puntuación, más que sobre errores relacionados con el uso del lenguaje y contenido. Esto debido a que los dos primeros criterios de evaluación eran sencillos de identificar en el texto y no requerían mayor conocimiento sobre el lenguaje. Por el contrario, comentarios enfocados en estructuras gramaticales no eran muy tenidos en cuenta, ya que los evaluados consideraban que es el docente quien tiene el conocimiento y la experticia para identificar este tipo de errores y dar sugerencias al respecto.

Adicionalmente, la credibilidad sobre la evaluación realizada por el compañero se veía afectada por la calidad de los comentarios, ya que al ser estos generales o contar con poca información, no permitían al evaluado reflexionar sobre su desempeño, identificar el error y buscar la manera de solucionarlo. Esto indicaría que el nivel de credibilidad está directamente relacionado con la profundidad y la cantidad de información que los comentarios puedan brindar al estudiante evaluado.

Segundo, los estudiantes percibieron que reflexionaban más sobre el conocimiento que poseían sobre la lengua extranjera y estrategias de evaluación, gracias al rol activo que asumieron. De esta manera, los participantes no se limitaron a la lectura de unos comentarios e interpretación de una rúbrica, sino que requirieron utilizar su conocimiento para identificar los tipos de errores cometidos, y así poder brindar una evaluación precisa, crítica y objetiva.

Igualmente, la reflexión generada a partir de la evaluación recibida y dada permite compartir conocimiento y aprendizajes que enriquecen el conocimiento de cada estudiante sobre la lengua y el proceso de escritura. Además, permite una participación igual para todos los estudiantes, ya que todos tienen la oportunidad de aportar al aprendizaje del otro, y a diferencia de la evaluación del docente, o en clase, donde unos pocos participan, este tipo de evaluación permite que todos contribuyan al aprendizaje del otro.

Tercero, el uso del correo electrónico como medio de comunicación durante la evaluación por pares tuvo poca aceptación, por dos razones. Primero, la escasa interacción que éste genera no permitía discutir y comunicarse como ellos esperaban. Sin embargo, como se evidenció en otros estudios mencionados, a pesar de usar medios sincrónicos, los niveles de interacción y discusión eran bajos. Se podría concluir entonces que el tipo de comunicación no tiene relación con el nivel de discusión e interacción que se genera, sino con el interés y la motivación de los estudiantes para aportar al aprendizaje del otro y realizar un buen ejercicio de evaluación.

Segundo, el tener que llevar a cabo el proceso de evaluación fuera del aula de clases interrumpía el desarrollo de otras actividades; por lo tanto, los estudiantes veían la evaluación a través del correo electrónico como una carga adicional a sus responsabilidades, lo que generaba que ésta no se llevara a cabo de manera consciente y, por lo tanto, los comentarios generados fueran generales y con poca información, ya que ellos sólo buscaban terminar la “tarea asignada”. Esto muestra que, además de involucrar a los estudiantes en los procesos de evaluación, se requiere incluir estrategias de aprendizaje autónomo, para que así los estudiantes no vean la evaluación como una carga, sino como una oportunidad para hacerse cargo de su propio aprendizaje.

Además de las percepciones ya mencionadas, la implementación de esta evaluación dejó algunos aprendizajes. Por un lado, se demuestra que la evaluación de un compañero del mismo nivel de conocimiento puede contribuir a mejorar la calidad de los textos, especialmente en cuanto a ortografía, vocabulario y gramática. Por otro lado, se evidencia la capacidad de los estudiantes para identificar dificultades en un texto, a pesar de que sólo tenían un nivel A2 de inglés y poca experiencia como evaluadores. También se muestra que los estudiantes, desde su conocimiento previo y experiencia, pueden contribuir y beneficiar de alguna manera a sus pares, y así motivar el aprendizaje sobre la lengua.

También es importante mencionar algunas dificultades halladas en este estudio. Entre éstas se encuentra el número de estudiantes participantes, ya que al ser la muestra pequeña, no se puede generalizar que los estudiantes tengan las mismas percepciones sobre este tipo de evaluación. Además, la corta edad de algunos participantes pudo contribuir a que los comentarios de la evaluación fueran muy generales y/o contaran con poca información, y a que no se realizaran grandes aportes al aprendizaje del par. También, el tipo de textos que debían escribir (los propuestos por el examen KET) eran muy sencillos, y por lo tanto la evaluación no requeriría amplios conocimientos de lengua y de tipos de textos.

Con base en los hallazgos, aprendizajes y dificultades presentados anteriormente, futuros estudios deben procurar la utilización de diversas formas de organización de los estudiantes al usar la evaluación por pares; es decir, no siempre deben ser las mismas parejas, sino que éstas deberían cambiar, para así recibir mayor información y diferentes puntos de vista. De este modo se podría incrementar el nivel de credibilidad y generar mayor reflexión sobre los comentarios. Con base en lo anterior, futuros estudios podrían indagar sobre la manera como los estudiantes interactúan cuando la evaluación proviene de distintos pares.

También en futuros estudios, al seleccionar el medio de comunicación, se debe procurar la selección de aquellos que permitan un alto grado de interacción, y que además sean atractivos para los estudiantes, para que así ellos puedan no sólo dar un comentario, sino discutir y hacer mayores aportes al proceso de su par.

Igualmente, nuevas investigaciones podrían enfocarse en determinar y analizar la manera como los estudiantes evalúan a su compañero, es decir, describir el proceso cognitivo que el estudiante lleva a cabo durante la evaluación, con el fin de determinar los aspectos del lenguaje, revisión o evaluación que se deben fortalecer.

Por último, se debe pensar en proyectos de investigación que promuevan y analicen la autonomía dentro de los procesos de evaluación por pares, no sólo la capacidad de decidir si se incluye la retroalimentación del par, sino la capacidad de tomar control del aprendizaje propio y de los demás. Así, los estudiantes asumen con mayor compromiso la evaluación, y no como una tarea más que debe ser entregada.

REFERENCIAS

- Ary, D., Jacobs, L. C., Razavieh, A. & Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education*. Belmont: Wadsworth.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. Londres: Routledge.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (2001). Peer learning and assessment. En D. Boud, R. Cohen & J. Sampson (Eds.), *Peer learning in higher education: Learning from and with each other* (pp. 67-81). Londres: Kogan Page.
- Cheng, K.-H., Liang, J.-C., & Tsai, C.-C. (2015). Examining the role of feedback messages in undergraduate students' writing performance during an online peer assessment activity. *The Internet and Higher Education*, 25: 78-84. <http://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.001>
- Cho, K., & MacArthur, C. (2010). Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and Instruction*, 20 (4): 328-338. <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.006>
- Delgado, O. G., & McDougald, J. (2014). Developing writing through blogs and peer feedback. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 18 (3): 45-61. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/viewArticle/16196>
- Espitia, M. I. & Cruz Corzo, C. (2013). Peer-feedback and online interaction: A case study. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 18 (2): 131-151.
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, 20 (4): 304-315. <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.007>
- Gikandi, J. W., Morrow, D. & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers and Education*, 57 (4): 2333-2351. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004>
- Gómez, O.M. & McDougald, J. (2013). Developing writing through blogs and peer feedback. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 18 (3), 45-61.
- Guardado, M., & Shi, L. (2007). ESL students' experiences of online peer feedback. *Computers and Composition*, 24 (4): 443-461. <http://doi.org/10.1016/j.compcom.2007.03.002>
- Mei-ching, H. & Savignon, S. J. (2007). Face-to-face and computer-mediated peer review in EFL writing. *CALICO Journal*, 24 (2): 269-290.
- Ibarra Sáiz, M. S., Gómez Rodríguez, G., & Gómez Ruiz, M. Á. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359: 206-231. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-092>
- Jin, L. & Zhu, W. (2010). Dynamic motives in ESL computer-mediated peer response. *Computers and Composition*, 27 (4): 284-303. <http://doi.org/10.1016/j.compcom.2010.09.001>
- Kaufman, J. H. & Schunn, C. D. (2011). Students' perceptions about peer assessment for writing : Their

- origin and impact on revision work. *Instructional Science*, 39 (3), 387-406.
- Kitchakarn, O. (2013). Peer feedback through blogs: An effective tool for improving students' writing abilities. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14 (3), 152-164.
- Lee, H. K. (2004). A comparative study of ESL writers' performance in a paper-based and a computer-delivered writing test. *Assessing Writing*, 9 (1): 4-26. <http://doi.org/10.1016/j.asw.2004.01.001>
- Li, M. (2009). Adopting varied feedback modes in the EFL writing class. *US-China Foreign Language*, 7 (1), 60-63.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education. A user's guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- López, A. (2013). *La evaluación como herramienta para el aprendizaje*. Bogotá: Magisterio.
- López, B. & Hinojosa, E. (2000). *Evaluación del aprendizaje: alternativas y nuevos desarrollos*. México D.F.: Trillas.
- Lu, J. & Law, N. (2012). Online peer assessment: Effects of cognitive and affective feedback. *Instructional Science*, 40 (2): 257-275. <http://doi.org/10.1007/s11251-011-9177-2>
- Lu, J. & Zhang, Z. (2012). Understanding the effectiveness of online peer assessment: A path model. *Journal of Educational Computing Research*, 46 (3): 313-333. <http://doi.org/10.2190/EC.46.3.f>
- Miao, Y., Badger, R. & Zhen, Y. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 15 (3), 179-200. <http://doi.org/10.1016/j.jslw.2006.09.004>
- Mi-mi, L. I. (2009). Adopting varied feedback modes in the EFL writing class. *US-China Foreign Language*, 7 (1): 60-63.
- Min, H. T. (2005). Training students to become successful peer reviewers. *System*, 33 (2): 293-308. <http://doi.org/10.1016/j.system.2004.11.003>
- Raymond, E. (2000). *Cognitive characteristics. Learners with mild disabilities*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Reinholz, D. (2015). The assessment cycle: A model for learning through peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37-41. <http://doi.org/10.1080/02602938.2015.1008982>
- Seleim, S., & Ahmed, A. (2009). Missing: Electronic feedback in Egyptian EFL essay writing classes. Ponencia presentada en la CDELT Annual Conference, Ain Shams University, Egypt.
- Song, W. & Usaha, S. (2009). How EFL university students use electronic peer response into revisions. *Suranaree Journal of Science and Technology*, 16 (3), 263-275.
- Sullivan, N. & Pratt, E. (1996). A comparative study of two ESL writing environments: A networked computer-assisted classroom a traditional oral classroom. *System*, 29 (4): 491-501.
- Tannacito, T., & Tuzi, F. T. (2002). A comparison of e-response. Two experiences, one conclusion. *Kairos*, 7 (3), 1-14.
- Tsai, C.-C., Liu, E. Z.-F., Lin, S. S. J. & Yuan, S.-M. (2010). A networked peer assessment system based on a Vee heuristic. *Innovations in Education and Teaching International* 38 (3): 37-41. <http://doi.org/10.1080/1470329011005141>
- Tsui, A. B. & Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9 (2): 147-170. [http://doi.org/10.1016/S1060-3743\(00\)00022-9](http://doi.org/10.1016/S1060-3743(00)00022-9)
- Tuzi, F. (2001). E-Feedback's Impact on ESL Writers' Revisions. Ponencia presentada en el Annual Meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL) St. Louis, MO.
- Tuzi, F. (2004). The impact of e-feedback on the revisions of L2 writers in an academic writing course. *Computers and Composition*, 21 (2): 217-235. <http://doi.org/10.1016/j.compcom.2004.02.003>
- Van der Pol, J., van den Berg, B. a M., Admiraal, W. F. & Simons, P. R. J. (2008). The nature, reception, and use of online peer feedback in higher education. *Computers and Education*, 51 (4): 1804-1817. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.001>

- Vera-Cazorla, M. J. (2014). La evaluación formativa por pares en línea como apoyo para la enseñanza de la expresión escrita persuasiva. *RED-Revista de Educación a Distancia*, 15 (43), 2-17.
- Wu, W.-C. V., Petit, E. & Chen, C.-H. (2014). EFL writing revision with blind expert and peer review using a CMC open forum. *Computer Assisted Language Learning*, 28 (1): 58-80.
<http://doi.org/10.1080/09588221.2014.937442>
- Yang, Y. F. (2010). Students' reflection on online self-correction and peer review to improve writing. *Computers and Education*, 55 (3): 1202-1210. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.017>
- Yang, Y. F. (2015). Transforming and constructing academic knowledge through online peer feedback in summary writing. *Computer Assisted Language Learning*, (July): 1-20.
<http://doi.org/10.1080/09588221.2015.1016440>

ANEXO 1

Rúbrica de evaluación

Written by:

Feedback provided by:

Your purpose in grading the criteria below is to provide an honest and helpful response to your partner's short message. You should also suggest ways to make his/ her writing better. Before beginning your review: be sure to read the composition carefully; after that, grade the following criteria

Criteria	Excellent	Good	Needs work
Language use	The student uses all the grammatical structures correctly. He/she shows control of the structures used	The student uses most of the grammatical structures correctly. However there are some errors but they do not to impede understand the text.	The student does not have control over most of the grammatical structures. There are frequent errors that impede to understand the text .
Vocabulary	The student uses appropriate vocabulary according to the situation or context	The student uses appropriate vocabulary according to situation or context. However, there are frequent inadequacies	The student does not use appropriate vocabulary according to situation or context.
Mechanics	The student uses capital letters, spelling and punctuation appropriately	The student uses capital letters, spelling and punctuation with some occasional mistakes	The student has little control of capital letters, spelling and punctuation.

Criteria	Excellent	Good	Needs work
Content	The text answers the whole questions required.	The text answers some of the questions required.	The text does not answer the questions required.
Format	The text follows the format of a message, postcard or email	The text quite follows the format of a message, postcard or email	The text does not follow the format of a message, postcard or email.
Length	The text includes the number of words required.		The text is over or under the number of words required.

Comments: _____

_____ **Use the following correction codes to point out the errors. Mark the codes in the message.**

T tense: I play football yesterday	Sp spelling: I study on Moneday
WO word order: My father has hair long	Pr preposition: My birthday is in April 12 th
WW wrong word: I realized my homework	Ag agreement (singular/plural, subject/verb etc.): there is two flower
/ This word isn't necessary: I was born in the year 1958	^ A word is missing: every day ___play soccer

ANEXO 2

Cuestionario

Nombre: _____

El siguiente cuestionario tiene como fin determinar las percepciones y estrategias utilizadas durante la evaluación de textos escritos vía correo electrónico.

La información que usted suministre será confidencial y se utilizará sólo con fines investigativos, y no tendrá ninguna consecuencia en su desempeño académico.

Lea atentamente cada una de las preguntas y respóndalas con toda sinceridad.

1. ¿Cómo fue la experiencia de evaluar al compañero por correo electrónico?
2. ¿Tuvo algún tipo de beneficio el recibir comentarios y ser evaluado por otro compañero vía correo electrónico? Si fue así, ¿qué tipo de beneficios fueron? Si no, ¿por qué no?
3. ¿Hubo algún tipo de dificultad al recibir comentarios y ser evaluado por otro compañero vía correo electrónico? Si fue así, ¿qué tipo de dificultades fueron? Si no, ¿por qué no?
4. ¿Cuál es tu opinión sobre los comentarios hechos por tu compañero a tus escritos evaluados por correo electrónico?
5. ¿Sientes que aprendiste algo cuando evaluaste al compañero?
6. ¿Preferirías que tus trabajos escritos fueran evaluados sólo por tus compañeros? Justifica tu respuesta.

ANEXO 3

ENTREVISTA

a. Información personal

1. ¿Cuál es tu nombre?
2. ¿Cuántos años tienes?
3. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando en el instituto?

b. Cómo evaluador

4. ¿En qué aspectos te enfocabas más al leer el escrito de tu compañero; uso del lenguaje, vocabulario, contenido, longitud, organización o puntuación, ortografía y uso de mayúsculas? ¿Por qué?
5. ¿Al hacer los comentarios al trabajo en qué aspectos te enfocabas más? ¿Por qué?
6. ¿Qué tipo de comentarios hacías al trabajo de tu compañero? ¿Positivos, negativos, etc.?
7. ¿Qué pasos seguías para evaluar el trabajo de tu compañero? ¿Qué hacías primero, etc.?

c. Evaluación por correo electrónico

8. ¿Qué hacías para evaluar la parte gramatical del trabajo de tu compañero por internet?
9. ¿Qué hacías para evaluar el vocabulario del trabajo de tu compañero cuando lo evaluabas por internet?

10. ¿Cómo hacías para saber si tu compañero escribía lo que se le solicitaba?
11. ¿Cómo fue la comunicación con tu compañero vía correo electrónico durante la actividad?
12. ¿Consideras que fue útil evaluar vía correo electrónico con tu compañero para mejorar la escritura?
13. ¿Encontraste algún tipo de dificultad al realizar la revisión de tu compañero utilizando Word y el correo electrónico? ¿Cuáles fueron?
14. ¿Encontraste alguna(s) ventaja(s) al realizar la revisión de tu compañero utilizando Word y el correo electrónico? ¿Cuáles fueron?
15. ¿Sientes que aprendiste algo cuando evaluaste a tu compañero?