

UNA EXPERIENCIA DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACION EN GRUPOS NUMEROSOS

Marisa Angélica Digión, Beatriz del Carmen Autino

Universidad Nacional de Jujuy. Facultad de Ciencias Económicas

mlsadir@arnet.com.ar; scalu@arnet.com.ar

Campo de investigación: Aprendizaje Cooperativo

Argentina

Nivel: Superior

Resumen. *La evaluación formativa apunta a la necesidad de comprender las situaciones pedagógicas que se dan en el aula, para intervenir en ellas, fomentando una retroalimentación continua y significativa en el aprendizaje de los estudiantes. Implementar las estrategias didácticas para llevarla a cabo adecuadamente requiere del contexto educativo algunas condiciones; una de ellas es una apropiada relación numérica entre la cantidad de alumnos que asisten a clase y los docentes que la llevan adelante. Cuando tal índice no resulta conveniente, la tarea no es sencilla, pero tampoco es imposible. Es el caso de la experiencia desarrollada en un aula universitaria donde se pusieron en práctica instancias de Autoevaluación y Coevaluación. Los resultados obtenidos muestran una mejora en la comprensión significativa de los contenidos por parte de los estudiantes.*

Palabras clave: evaluación formativa; autoevaluación; coevaluación

Marco Teórico

La evaluación en el contexto educativo

La complejidad que reviste el abordaje del tema “evaluación de los aprendizajes” (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1999) hace que su consideración requiera de un tratamiento multifacético, en general engorroso y problemático. No obstante lo expresado, y coincidiendo con Lopez Parralo (2006), es posible también afirmar que la evaluación de los aprendizajes es la herramienta más rica e interesante capaz de lograr mejorar el proceso educativo, desde el principio al final. Lograr que ella cumpla verdaderamente su función requiere, como requisito básico e indispensable, de su correcta planificación. Es el Programa de Evaluación o Sistema de Evaluación, el documento en el cual el docente debe plasmar cuestiones referidas a los contenidos, a las metas de enseñanza y a las características que delimitan el espacio de evaluación, entendido éste como “*el conjunto de condiciones que caracterizan la situación donde el docente, de manera intencional, recoge información de todo aquello que considera relevante, la analiza e interpreta y luego*

222

constituye juicios de valor que le permiten tomar las decisiones necesarias para la marcha del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Sola Villazón y De Pauw, s/d, p.4). Es precisamente en el espacio de evaluación donde surge la figura del agente evaluador, el cual, ¿o los cuales? es/son el/los protagonistas del presente trabajo.

Tendencias sobre la evaluación de los aprendizajes

Tanto la lectura bibliográfica proveniente de diferentes fuentes, como las recomendaciones que se proporcionan desde los ámbitos de gestión educativa, permiten vislumbrar ciertas tendencias en cuanto a evaluación de los aprendizajes se refiere. Éstas asumen distintas direcciones las que, en términos generales, se formulan tratando de reorientar las cuestiones relacionadas con los planteos típicos sobre la evaluación de los aprendizajes, o sea: para qué evaluar, qué evaluar, cuándo evaluar, cómo evaluar, dónde evaluar y quién evalúa.

En particular, si se centra la atención en el rubro “quien evalúa” (el agente evaluador), se podría indicar que actualmente las tendencias que marcan nuevos caminos están relacionadas con:

- a. Modificar la concepción de evaluación exclusivamente centrada en el profesor, a una evaluación donde se amplíe el espectro de agentes que la realizan, incluyendo el mismo a los estudiantes.
- b. Combinar la forma tradicional de evaluación docente-alumnos (heteroevaluación interna asimétrica) con otras que incluyan la participación individual del alumno (autoevaluación) y la colectiva entre los estudiantes (heteroevaluación interna simétrica –coevaluación-).

De ambas tendencias se infiere un factor común: la participación de los estudiantes en su propio proceso de evaluación. Ante ello cabe preguntarse, ¿porqué el alumno debe evaluar? Dos posibles justificativos son:

- a. El rol del alumno durante su formación sistémica ha cambiado. Él es considerado como el verdadero y central protagonista del proceso educativo. Desde una concepción democrática, si sobre él recaen las medidas que se abordan desde la enseñanza, también debe ser él quien participe activamente y responsablemente de las cuestiones en las que se involucren sus aprendizajes. La evaluación es una de ellas.
- b. El mercado laboral del siglo XXI demanda de profesionales con una formación personal y académica diferente. Selzter (2000) destaca y describe cuales son las competencias y habilidades requeridas para insertarse en tales ámbitos del trabajo; las primeras hacen referencia a la posibilidad de que un futuro trabajador pueda utilizar de manera productiva recursos, destrezas interpersonales, información, sistemas y tecnología; en relación a las segundas, resalta como tales a: las capacidades básicas (expresión oral y escrita y capacidad de escuchar y opinar fundadamente), las aptitudes analíticas (pensar de modo creativo, tomar decisiones, solucionar problemas, usar la imaginación, saber aprender y razonar) y las cualidades personales (responsabilidad, autoestima, sociabilidad, autocontrol e integridad). Se entiende que, la evaluación con participación del estudiante puede coadyuvar a generar y ejercitar muchas de estas capacidades y aptitudes.

La autoevaluación y la coevaluación en cursos numerosos: la filosofía impresa

Cuando el proceso educativo tiene lugar en cursos numerosos, cualquier acción relacionada con la evaluación continua resulta de difícil implementación, cuando no imposible. Sin embargo, es necesario llevarla a cabo con el fin de: suministrar a los alumnos retroalimentación sobre su trabajo y proporcionar al docente los elementos para readecuar la enseñanza a las necesidades del contexto.

Surge entonces la pregunta, ¿cómo proceder para lograr tal fin aún cuando la relación alumnos por docente es elevada?

Valero - García y Díaz de Cerio (2006) ofrecen una visión particular en este sentido. Estos docentes de la Universidad Politécnica de Cataluña focalizan el fin de la evaluación de proceso a la necesidad que tiene el estudiante de saber cómo está aprendiendo. A partir de allí, asumen el siguiente posicionamiento:

- a. Habitualmente, lo que requiere el alumno en su proceso de aprendizaje es saber con prontitud (lo antes posible) “si entendió o no entendió”, “si comprendió o no comprendió” y si “aprehendió o no aprehendió”, dejando a un lado (y por el momento) el resultado de la evaluación de producto que le asignará una calificación, precisa y fiable, para su promoción.
- b. Por lo tanto, el docente debe implementar instancias que otorguen al estudiante las respuestas inmediatas que requiere. ¿Cómo lo hace cuando está a cargo de lo que se denominan grupos numerosos?
- c. Precisamente, la Autoevaluación y la Coevaluación se presentan como instancias en las cuales se puede satisfacer tal demanda, siempre y cuando se priorice la característica de “prontitud” en el proceso de devolución de información por sobre las características de “precisión” y “fiabilidad” de la misma.
- d. Lo citado precedentemente no debe entenderse como que precisión y fiabilidad no son requisitos necesarios y exigibles en el proceso de evaluación, sino que pasan a tener un lugar secundario sobre la prioridad fundamental: devolución inmediata. Precisión y fiabilidad son dos atributos más pertinentes al resultado de la evaluación de producto.

En las palabras de Valero-García y Díaz de Cerio (2006, p.2): *“La Autoevaluación y la Coevaluación proporcionan información con prontitud, puesto que el profesor tiene*

preparadas las instrucciones con antelación, los alumnos pueden realizar la evaluación inmediatamente después de realizar el trabajo y obtener las conclusiones rápidamente. Lógicamente, la evaluación será menos precisa y fiable que si la hubiese realizado el profesor, puesto que el profesional es él, y no los alumnos”.

Implementadas la Autoevaluación y la Coevaluación bajo estas premisas, resultarán “oportunidades de aprendizaje” por sobre “instancias para asignar una nota”.

La experiencia

Consideraciones Generales

Si bien la participación de los estudiantes en el proceso evaluativo de carácter formativo está ampliamente justificada desde el punto de vista pedagógico, las dificultades que conlleva su implementación, hace que tenga escasa o nula cabida en los espacios áulicos. Sin embargo, se entiende que es necesario asumir este problema como un desafío a superar, el que quizás “de entrada” no logre los resultados esperados, pero que puede tener la oportunidad de ir mejorando paulatinamente.

Experiencias sobre Autoevaluación y Coevaluación existen, cada una con sus particularidades y sus resultados. Planificarlas e incorporarlas en el Sistema de Evaluación de una asignatura requiere que las características que se les impriman estén redactadas tomando en cuenta básicamente tres elementos:

- a. Las particularidades del contexto en el que se las aplica.
- b. Las disponibilidades de los docentes que las organizan e implementan.
- c. La función que ellas persiguen.

Convencidos de que resulta necesario generar procedimientos de evaluación que permitan acompañar el proceso de formación de los estudiantes, brindando a éstos la posibilidad de participar en el mismo, se planteó desde la Cátedra de Álgebra y Geometría

Analítica de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Jujuy (Argentina) una experiencia que involucró a la Autoevaluación y la Coevaluación. Tomando en cuenta los elementos citados con anterioridad, esta práctica fue diseñada bajo las siguientes particularidades:

- a. El número de alumnos por docente fue significativamente alto (100/1).
- b. El tiempo requerido para la evaluación formadora resultó acorde con la dedicación del docente, en horas cátedra.
- c. Se pretendía que las instancias de Autoevaluación y Coevaluación proporcionaran a los estudiantes una retroalimentación inmediata sobre las cuestiones propuestas para evaluación.

Objetivos del trabajo

Los objetivos fundamentales de este trabajo son:

1. Presentar el contexto de aplicación de la experiencia de Autoevaluación y Coevaluación en cursos numerosos.
2. Comentar los resultados recogidos de la implementación de dicha experiencia áulica.
3. Contrastar los resultados recogidos con el marco teórico seleccionado.
4. Reflexionar sobre las consecuencias de haber brindado a los estudiantes una mayor participación en el proceso de evaluación.

Características

- a. Se aplicó la experiencia a una sola comisión de 100 alumnos.
- b. La instancia correspondía a una clase de Trabajos Prácticos.

c. Los enunciados contenían consignas sobre cuestiones teóricas y aplicaciones prácticas. Se asignaba al desarrollo 30'.

d. Procedimiento:

- Entrega del instrumento de evaluación a los estudiantes.
- Desarrollo de las consignas por parte de los estudiantes en el tiempo previsto.

Transcurrido el tiempo asignado, se procedía en función de tratarse de una Autoevaluación o de una Coevaluación.

Autoevaluación

- El docente indicaba, en el pizarrón, las consignas para la corrección de los puntos incluidos en el enunciado. También, establecía los correspondientes puntajes.

- Cada alumno, mediante un proceso de análisis reflexivo, cotejaba su trabajo con las especificaciones dadas por el docente; realizaba las correcciones que estimaba adecuadas; asignaba una calificación a su evaluación; finalmente, hacía entrega de la misma al docente.

- El docente, en actividad extra-áulica, revisaba nuevamente las evaluaciones, asignándoles su propia calificación.

- En la clase siguiente, el docente reponía a los estudiantes sus evaluaciones para que analizaran las observaciones hechas por éste. Comentaba tanto los errores detectados como los aciertos observados. Finalmente recogía las evaluaciones.

Coevaluación

- El docente solicitaba el intercambio de evaluaciones entre dos alumnos sentados contiguamente. Indicaba solo la calificación de cada punto requerido.

- Cada uno de los alumnos de este dueto, realizaba el análisis de la evaluación del par, tomando como referencia su propio conocimiento. Los estudiantes de la pareja

compartían las observaciones que iban surgiendo. Cada uno asignaba una calificación a la producción de su compañero.

- A la finalización de esta actividad compartida, el docente desarrollaba la totalidad de las consignas en el pizarrón; retiraba las evaluaciones.

- En actividad extra-áulica, el docente revisaba nuevamente las evaluaciones, asignándoles su propia calificación.

- En la clase siguiente, el docente reponía a los estudiantes sus evaluaciones para que analizaran las observaciones hechas por éste. Comentaba tanto los errores detectados como los aciertos observados. Finalmente recogía las evaluaciones.

Conclusiones

Tomando como referencia el marco teórico establecido y, utilizando como fuentes de información los instrumentos evaluativos aplicados y la encuesta de opinión implementada a los estudiantes al final del cursado de la asignatura, es posible enunciar las siguientes conclusiones.

Respecto a la Autoevaluación, el estudiante:

1. Se manifestó inicialmente, molesto y sorprendido, por la obligatoriedad de realizar la evaluación; esta actitud desapareció, tras la primera experiencia, al informársele de los objetivos que perseguía la misma.
2. Se implicó directamente en la evaluación de sus aprendizajes.
3. Asumió los resultados como llamado de atención a la forma en la que estaba llevando a cabo su proceso de aprendizaje.
4. Valoró el papel de evaluador de su propio trabajo.

5. En general, sobrevaloró las calificaciones que se asignaba; una pequeña minoría, procedió en forma inversa.
6. Expresó su conformidad con estas formas de evaluación como instancias de aprendizaje.
7. No estuvo de acuerdo que las calificaciones obtenidas no tuvieran incidencia sobre las correspondientes a la acreditación.

Respecto a la Coevaluación:

1. Se desarrolló en un clima mucho más distendido que en el caso de la Autoevaluación.
2. Favoreció la comunicación entre los alumnos (muchas veces entre ellos desconocidos).
3. La confianza lograda entre pares permitió que el intercambio de las correcciones fuera más rico.
4. La actitud de los estudiantes frente a esta forma de corrección se percibió como altamente positiva.
5. Estimuló a los estudiantes a realizar un mayor esfuerzo ya que sabían que su trabajo sería visto por los ojos de sus pares compañeros.
6. Se incrementó el nivel de responsabilidad de cada alumno: por su evaluación y por la evaluación de su par.
7. Constituyó una excelente instancia de trabajo cooperativo y coordinado del grupo alumnos.

Dificultades

La puesta en práctica de la experiencia no fue tarea sencilla ya que, a los obstáculos institucionales que se tuvieron que sortear, surgieron otros como los que se menciona a continuación:

- a. La implementación de las distintas instancias de Autoevaluación y Coevaluación en el marco de las clases asignadas para el desarrollo de los trabajos prácticos, disminuyó sensiblemente el tiempo requerido para tal tarea; esto obligó al docente a convocar a clases adicionales, cuestión que no fue bien vista ni por los estudiantes, ni por las autoridades académicas.
- b. Se incrementaron notablemente las tareas del docente a cargo: diseño de instrumentos, corrección de los mismos e instancia de devolución de resultados.
- c. Un pequeño grupo de alumnos pertenecientes a la comisión en la cual se aplicaron los instrumentos en cuestión, no realizaba las auto y las coevaluaciones (inasistía a la primera parte de la clase) o entregaba la hoja en blanco; indagados los motivos de tal actitud, se determinó que no tenían interés de hacerlo porque les exigía mucho sacrificio y la “nota” no influía en la calificación final.
- d. Queja de algunos estudiantes porque el nivel de exigencia en las Auto y las Coevaluaciones era diferente del requerido en otras instancias puntuales de evaluación (parciales).

Ahora bien, considerando que:

- el número de alumnos aprobados se incrementó paulatinamente en las instancias de referencia, y,
- la valoración que realizaron los estudiantes sobre estas experiencias fue, en general, altamente positiva,

se concluye que las dificultades afrontadas no opacaron en absoluto el objetivo general propuesto: “Proporcionar a los alumnos herramientas de aprendizaje que les permitieran,

de manera inmediata, realizar un balance de lo bueno y de lo malo de su proceso de aprendizaje”.

Como docentes, creemos que la instancia de Coevaluación resulta más enriquecedora, a los efectos del aprendizaje, aunque requiere de más tiempo para su implementación.

Para terminar

Para transformar la evaluación en una herramienta de conocimiento, Celman (1998, p.63) afirma que debe cumplir ésta con dos condiciones:

“Condición de Intencionalidad: Para utilizar la evaluación como un modo de construcción de conocimientos fundado, autónomo y crítico, los sujetos deben estar interesados en ello.

“Condición de posibilidad”: Se necesita un medio educativo que admita y valore, la autonomía, la autoestima y la autovalía personal creando condiciones institucionales y materiales de trabajo docente para su desarrollo”.

De la experiencia recogida, creemos que la Autoevaluación y la Coevaluación reúnen las condiciones citadas por Celman, por lo cual afirmamos que ambas instancias de evaluación constituyen verdaderas herramientas de conocimiento.

Referencias bibliográficas

Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M. (1999). *Evaluación, nuevos significados de una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapeluz.

Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación para transformarla en herramienta de conocimiento? En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E y Palou, M. (Eds.) en *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Gonzales Perez, M. (2000). *Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. La Habana, Cuba: Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES).

Lopez Parralo, M.J. (2006). *La evaluación como medida para mejorar el aprendizaje de los alumnos*. Obtenido en mayo 18 del 2006, en

<http://www.wanceulen.com/revista/numero1/articulos/articulo%201-8.htm>

Rodriguez, J.A. (1993). La Evaluación en la Educación Primaria. Citado por Sola Villazón, A.y De Pauw, C. (Eds.) en *La Evaluación en la Programación Didáctica: Diseño de un Programa de Evaluación*. San Luis, Argentina: Universidad Nacional de San Luis.

Sola Villazon, A. y De Pauw, C. (s/d). *La Evaluación en la Programación Didáctica: Diseño de un Programa de Evaluación*. San Luis, Argentina: Universidad Nacional de San Luis.

Seltzer, J. C. (2000). *Formando competencias*. Buenos Aires: Economizarte.

Sirvente, A., Gutierrez, A. y Gonzalez, C. (2004). *Metodología y Herramienta para la evaluación entre alumnos universitario*". Obtenido en enero 22 del 2007, en:

http://ares.unimet.edu.ve/encuentroted/trabajos/trabajosPDF/americo_sirvente2.pdf

Valero-García, M. y Diaz De Cerio, L. (2006). *Autoevaluación y Coevaluación: estrategias para facilitar la evaluación continuada*. Obtenido en noviembre 4 del 2006 en

<http://209.85.165.104/search?q=cache:KjeUWSbURrkJ:www.informatica.->

[uma.es/oa/seminarios/valero/material/autoevaluacion.pdf+%22autoevaluacion%22+tipos+de+evaluacion&hl=es&ct=clnk&cd=11&gl=ar](http://209.85.165.104/search?q=cache:KjeUWSbURrkJ:www.informatica.-uma.es/oa/seminarios/valero/material/autoevaluacion.pdf+%22autoevaluacion%22+tipos+de+evaluacion&hl=es&ct=clnk&cd=11&gl=ar)