

La coevaluación y la autoevaluación dentro del sistema evaluativo de una asignatura de la carrera de Pedagogía¹

Charo Barrios Arós (URV), Pilar Irazzo García (URV),
Anna Soler Pallàs (URV) y Juana María Tierno García (URV)

Resumen

En esta comunicación se presenta una experiencia sobre el proceso de planificación, desarrollo y valoración de una asignatura que pretende potenciar la implicación del alumno a partir de estrategias de evaluación como la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación de la materia como proceso de aprendizaje.

Se trata de una asignatura troncal de cuarto curso de la carrera de Pedagogía (“Formación y actualización de la función pedagógica”) a partir de la que nos proponemos desarrollar las competencias profesionales necesarias para consensuar decisiones de manera colaborativa mediante la reflexión individual y en equipo.

Nos ocuparemos de describir los procesos de planificación, desarrollo y evaluación implicados en esta experiencia concreta, para profundizar, sobre todo y de forma más específica, en las posibilidades y las limitaciones de realizar evaluaciones participativas en la enseñanza superior.

Tres palabras clave: Autoevaluación, coevaluación, profesionalización

¹ Este artículo está basado en una comunicación presentada al 4º Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI): “La competencia docente”, en el apartado de ‘Sistemas alternativos de evaluación de los aprendizajes’.

Abstract

In this communication is presented an experience on the process of planning, development and appraisal of a subject that tries to promote the implication of the student using evaluation strategies as the self-assessment, the co-evaluation and the evaluation of the matter as learning process.

The object of this study is a matter of fourth course of the career of Pedagogy (Formation and updating of the pedagogic function) from that we propose to develop the necessary professional competitions for making decisions by consensus, in a collaborative way, by means of the individual reflection and in equipment (team).

We will be in charge of describing the processes of planning, development and evaluation involved in this concrete experience, to study in depth, especially and of more specific form, into the possibilities and the limitations of more participatory evaluations in the higher education.

Three key words: Self-assessment, co-evaluation, professionalization

Introducción

El grupo de investigación CUAVAFOR (Currículum, Evaluación y Formación del profesorado) se ha centrado en promover e investigar procesos de formación y desarrollo profesional enmarcados en dinámicas colaborativas. Desde hace algún tiempo ha orientado parte del trabajo hacia el estudio de la calidad docente universitaria para determinar formas de gestión del aprendizaje de los estudiantes que, necesariamente, han de estar implicados en su profesionalización.

En las experiencias presentadas en los últimos congresos de innovación universitaria referimos algunos aspectos que aportan calidad a la formación; entre otros:

- La incorporación de actividades individuales y grupales de autointerrogación (la realización de diarios, las evaluaciones iniciales, procesuales y finales, etc.) y de resolución de casos.
- La indagación sobre la identidad 'profesional' de los estudiantes: motivos y factores de decisión en la elección de los estudios, percepción sobre su capacidad de desarrollo de competencias profesionales, etc.
- La realización de actividades de síntesis personal y científica como, por ejemplo, la carpeta de aprendizaje.
- El trabajo de publicitación e intercambio dentro de todo el grupo sobre los avances y dificultades en las tareas propuestas.

La coevaluación y la autoevaluación dentro del sistema evaluativo de una asignatura de la carrera de Pedagogía

- La necesidad de tener información sobre la valoración de la calidad de la docencia universitaria, también desde el punto de vista de los alumnos, y .

Actualmente estamos abordando dos nuevos ejes de mejora que, lógicamente, percibimos relacionados con los anteriores: la calidad de la coordinación entre diversas asignaturas que conforman la titulación de Pedagogía y los procesos de evaluación llevados a cabo en el desarrollo de las asignaturas. A éstos últimos dedicamos esta comunicación.

1 Objetivos

- Analizar la relación entre la planificación, el desarrollo y la valoración de una materia que pretende la implicación del alumno a partir de estrategias de evaluación como la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación de la materia como proceso de aprendizaje.
- Indagar en cómo el proceso didáctico planificado aborda el desarrollo de competencias profesionales necesarias para consensuar decisiones de manera colaborativa mediante la reflexión individual y en equipo.

2 Descripción del trabajo

A. Situación de inicio

En años anteriores impartíamos la asignatura de “Modelos y estrategias para la función pedagógica” de 3 créditos que formaba parte de la materia troncal de “Formación y actualización de la función pedagógica”. Ya habíamos introducido como actividad el supuesto práctico (desarrollo de un caso), que había sido muy bien aceptado por los estudiantes, aunque señalaban el exceso de dedicación que comportaba.

El curso pasado llegó a 4º curso la primera promoción del plan de estudios de Pedagogía, vigente en nuestra Universidad desde 2003. Este Plan de estudios unificó dos asignaturas del plan anterior, contemplándolas como una única materia/asignatura de 6 créditos. Ante este cambio debíamos reestructurar el programa y se tomó la decisión de desarrollar más el caso (ya que, entre otras razones, era muy bien valorado por los alumnos) y apoyarlo con lecturas y análisis de películas que procuraban la contextualización en situaciones reales: se optó por profundizar en las tareas y reorganizar los contenidos en función de ellas.

**Charo Barrios Arós, Pilar Iranzo García,
Anna Soler Pallàs, Juana María Tierno García**

A este proceso se incorporaron las reflexiones derivadas de las directrices del EEES y, más concretamente, la idea de dar más protagonismo al alumno en su proceso formativo, lo que en la práctica supuso un replanteamiento general del enfoque de la asignatura tanto en términos metodológicos como en términos de contenidos.

Paralelamente, en nuestra universidad se está implantando la programación en ECTS en los primeros cursos de todas las titulaciones, con la consecuente necesidad de explicitar las competencias que se trabajan en cada asignatura, aunque, en rigor, se trata de dar cumplimiento a planes de estudio que no han sido concebidos ni diseñados desde concepciones en línea con lo que indica el EEES, cosa que introduce la práctica en contradicciones que deben ser puestas de manifiesto.

En nuestro caso, al tratarse de una materia que se imparte en 4º curso y no está sujeta todavía a dicha implantación, teníamos libertad para escoger el tipo de programación. Consideramos el hecho que se trata de una asignatura enmarcada en un plan de estudios que determina unos indicadores conceptuales y una distribución de contenidos basados en la estructura de materia, áreas de conocimiento, y asignaciones temporales, hecho que dificulta una verdadera programación en ECTS en la que la explicitación de competencias profesionales no tenía un sentido completo.

Ante esta situación optamos por centrarnos en la 'esencia' de lo que comportan las directrices del EEES: dar más protagonismo al alumno en su proceso formativo. Entendemos que esta idea exigía que:

- a) Para el paso de la preeminencia de la enseñanza hacia el aprendizaje debíamos aprovechar toda la información posible para que la enseñanza mejorase en función del análisis que alumnos y profesores hicieran de la misma.
- b) La materia no se debía limitar a trabajar unos contenidos teóricos del programa sino que éstos debían estar ligados a la realidad profesional.
- c) El desarrollo de la materia debía comportar un papel activo por parte del alumno, incluida la fase de evaluación.
- d) Queríamos potenciar las decisiones en grupo, previa la discusión y consenso, para promover una construcción del conocimiento que fomente la intersubjetividad como fuente de "verdad" como diría Habermas. Sin embargo, somos conscientes de que estamos formando personas, no grupos, por lo que para llegar a ese trabajo en grupo, a esa reflexión compartida, se hace necesaria una reflexión individual previa y/o paralela para tener "algo" que compartir.

La coevaluación y la autoevaluación dentro del sistema evaluativo de una asignatura de la carrera de Pedagogía

Por otra parte no podíamos, ni queríamos, eludir el hecho de que -como profesores- teníamos unas preconcepciones sobre lo que supone la formación universitaria, tanto desde una perspectiva conceptual como metodológica y que éstas marcan todas las decisiones que vamos tomando, potenciando unas competencias profesionales determinadas, aunque sea de forma implícita.

De ahí que consideráramos oportuno hacer un proceso a la inversa del que se proponía desde la unidad metodológica de nuestra universidad. Es decir, queríamos diseñar un programa de la asignatura teniendo presentes las nuevas tendencias 'planificadoras' pero sin dejar de indagar en el trabajo que debíamos realizar (especialmente al tener que compaginar una manera nueva de entender la formación con un plan de estudios anclado en otra concepción). A la vez, todo ello nos debía servir para un posterior análisis de nuestras preconcepciones, de los principios implícitos que habían guiado nuestra actuación y, a partir de la reflexión y discusión con nuestro grupo de investigación, poder explicitarlos y determinar qué competencias profesionales estábamos potenciando.

Este ámbito de análisis constituye, pues, un aspecto importante de las conclusiones que presentamos en este trabajo.

Para abordar el proceso de diseño de la asignatura nos planteamos cuál era el papel que estábamos dispuestos a dar al alumno y llegamos a la conclusión de que, de todo el proceso didáctico, la evaluación es el elemento en el que tradicionalmente participa menos el alumno, aun estando comúnmente aceptado que el aprendizaje está altamente impulsado por la evaluación en el sentido de que el sistema de evaluación establecido es uno de los factores que más afecta a la forma en que los estudiantes aprenden. Lógicamente, cuando nos referimos a evaluación nos referimos tanto a la evaluación de los aprendizajes como a la evaluación global del proceso y, ambas, por parte de alumnos y profesores. Esto supuso un replanteamiento general del enfoque de la asignatura tanto en términos metodológicos como en términos de contenidos.

En consecuencia, la decisión fue incluir la evaluación como un aspecto explícito en todas las actividades diseñadas. A su vez, esta evaluación debía comportar dos momentos: uno de reflexión personal (autoevaluación) y otro de reflexión compartida (coevaluación y heteroevaluación). El argumento fundamental para ello era conseguir que la percepción del alumno se complementara con la intersubjetividad del grupo y se llegara a una valoración consensuada. Esta valoración podía avalar la calificación final (acreditativa) al tiempo que promovía un proceso de responsabilidad compartido por toda la comunidad de aprendizaje.

La idea principal es que este proceso no quedase en un mero ejercicio metodológico dado que, además, proporciona una información muy relevante cuyo análisis podía conducirnos a la mejora de la docencia. En un sentido complementario, queríamos llegar a experimentar cómo se

**Charo Barrios Arós, Pilar Iranzo García,
Anna Soler Pallàs, Juana María Tierno García**

relacionaba este diseño con el desarrollo de las competencias profesionales que, cada vez más, aparecen como una referencia para la planificación docente.

B. Diseño del programa

Entendimos que el proceso en el que nos embarcamos era complejo y temíamos ser desbordados por el trabajo de seguimiento que comportaba el nuevo enfoque. Hay que tener en cuenta que se trataba de una asignatura troncal en la que hay matriculados normalmente unas 50 personas. Por esta razón preparamos un plan de trabajo alternativo para los alumnos que, por la razón que fuera, no pudieran seguir el desarrollo de la materia, ya que implicaba una buena dosis de dedicación para el trabajo en grupo. Así se redujo a 24 alumnos el grupo con el que desarrollamos el nuevo programa.

Hemos señalado la importancia de conceder un papel relevante a la implicación del alumno. No obstante, no podemos obviar el papel del profesor que va transitando entre posiciones facilitadoras, orientadoras y expositivas (sobre todo en lo referido a contenidos más conceptuales), convirtiéndose en punto de partida e hilo conductor de las actividades propuestas a los alumnos. Las exposiciones por parte del profesor se complementan con actividades individuales y grupales en las que se profundiza, reflexiona y discute, de manera que facilite la apropiación de esos contenidos.

Actualmente en la planificación de la materia los cuatro pilares curriculares (contenidos, metodología, actividades y evaluación) se encuentran interconectados bajo el paraguas de unas amplias **intencionalidades** que delimitan el marco curricular de la materia, como son:

- Enmarcar teórica y prácticamente el campo de la formación y actualización de la función pedagógica.
- Diseñar, desarrollar y evaluar estrategias de actuación en diferentes ámbitos de intervención profesional.
- Construir una base de conocimientos, actitudes y habilidades críticas que sean útiles al futuro pedagogo en el desarrollo de la su actividad profesional.

Los **contenidos** de la materia giran en torno a tres grandes temas:

- 1) El contexto como ámbito de la función pedagógica
- 2) La gestión de la calidad educativa
- 3) Formación y desarrollo profesional

La coevaluación y la autoevaluación dentro del sistema evaluativo de una asignatura de la carrera de Pedagogía

Estos temas debían tener una conexión directa con las actividades propuestas de manera que constituyesen experiencias en las que se puedan aprehender los contenidos del temario y, especialmente, “experimentar” las situaciones problemáticas que conlleva su aplicación en el mundo profesional.

Entendemos que, puesto que las **actividades** son el instrumento disponible para ofrecer ese tipo de experiencias de aprendizaje, debíamos optar por una diversificación de actividades atendiendo a diferentes criterios, como por ejemplo:

- El contexto de trabajo: en grupo-clase, en pequeños grupos e individuales.
- Las competencias que promueve: Reflexión, interpretación, comprensión, conceptualización, resolución de casos (discusión, consenso, clima de grupo, etc), ...
- Implicación en el proceso de aprendizaje: Decisión, regulación, evaluación, ...

Al inicio de curso se facilita al alumno un dossier que recoge una pauta de desarrollo de cada una de las actividades señaladas con un * indicando:

- Objetivos de la actividad
- Contenidos que han de trabajarse en la actividad o estructura que ha de seguir.
- Metodología para la realización de la actividad
- Criterios de evaluación
- Observaciones. Generalmente se aportan algunas referencias bibliográficas específicas que facilitan el desarrollo de la actividad.

Concretamente las actividades que se proponen a los alumnos son:

A) PRESENCIALES

En grupo:

1. Exposición en clase del desarrollo del supuesto práctico
2. Informe evaluativo de la exposición del supuesto práctico *
3. Establecimiento de los indicadores de evaluación de los temas 1 y 2

**Charo Barrios Arós, Pilar Iranzo García,
Anna Soler Pallàs, Juana María Tierno García**

Individualmente:

4. Participación activa en el desarrollo de los contenidos
5. Cuestionario (anónimo) del desarrollo de la materia *
6. Prueba escrita al finalizar el tema 1 y el tema 2

B) NO PRESENCIALES

En pequeño grupo:

7. Diseño de una innovación en el contexto en el que se desarrolla una película, teniendo en cuenta la teoría trabajada en clase. (Esta actividad es común con otra asignatura) *
8. Desarrollo de un supuesto práctico, a escoger entre 3 que se proponen, ubicados en ámbitos diferentes: formal, no formal y empresa. (Esta actividad es común con otra asignatura) *
9. Elaboración de una carpeta de aprendizaje *
10. Un mínimo de TRES tutorías a partir del 15 de octubre

Individualmente:

11. Lectura de un mínimo de 3 artículos de revista o capítulos de libros referenciados en la bibliografía (uno de cada tema) *
12. Informe evaluativo del desarrollo de las actividades 1 y 2 *
13. Informe de autoevaluación, referida al aprovechamiento e implicación global en el propio proceso de aprendizaje *
14. Estudio, análisis y reflexión sobre los contenidos trabajados en clase
15. (OPTATIVA) Diario de reflexión personal sobre el desarrollo de las clases presenciales y sobre todas las actividades que, de alguna manera, han estado relacionadas con la asignatura
16. Ficha del tiempo dedicado a las actividades realizadas fuera de las clases presenciales*.

La coevaluación y la autoevaluación dentro del sistema evaluativo de una asignatura de la carrera de Pedagogía

Esta **metodología** exige una planificación muy clara y detallada que permita a los alumnos saber en todo momento qué se espera de ellos y cuál es su papel en cada actividad, por lo que –además de las pautas del dossier- se les ofrece un cronograma del cuatrimestre para que puedan organizarse y trabajar de manera más autónoma. No obstante, esta planificación inicial se ve regulada por la participación de los alumnos en el desarrollo del proceso mediante la reflexión, la discusión en grupo y la tutoría.

Por otra parte, en el desarrollo presencial de la asignatura, se ha diluido la distinción taxativa entre créditos teóricos y prácticos, ya que las prácticas se van introduciendo a medida que se desarrollan los contenidos compaginando exposiciones de temas y actividades puntuales en clase, de manera que la relación entre teoría y práctica sea importante y evidente. La participación, activa y argumentada de los alumnos, es un elemento imprescindible en el proceso de aprendizaje y generalmente hay un primer momento de trabajo individual y después la puesta en común en pequeño grupo y posteriormente en grupo-clase, proporcionando distintos niveles de reflexión y apropiación del conocimiento que se está construyendo

Se desarrolla semipresencialmente, destinando un tercio de las horas asignadas a la realización del trabajo en grupo y al seguimiento (tutoría) de los trabajos realizados.

Al inicio del curso se presenta el programa de la asignatura, y el dossier con las actividades a realizar. En él se especifica que “la asistencia es fundamental” y que “quien no pueda asistir habitualmente a clase, tiene que realizar un plan de trabajo específico”.

También se facilita un dossier que contiene: un esquema detallado del primer tema, las actividades que se realizarán en clase y las transparencias que sirven de guía en las exposiciones. El dossier de los temas siguientes se van ofreciendo a los alumnos al inicio de cada uno de los ellos.

Metodológicamente hay que destacar la importancia de los siguientes aspectos:

- La tarea primordial del grupo es el desarrollo y defensa oral de un caso práctico.
- Los miembros de los grupos de trabajo son escogidos al azar, fomentando la capacidad de discusión, llegar a acuerdos y organizar el trabajo entre personas vinculadas por motivos profesionales pero no necesariamente de amistad. En general, las relaciones profesionales vienen dadas por la situación en la que se ejerce y no por elección del profesional.

La planificación de la materia explicita que la **evaluación**, a su vez, incluya tres estrategias básicas que tienen un peso específico en la nota final del alumno: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

**Charo Barrios Arós, Pilar Iranzo García,
Anna Soler Pallàs, Juana María Tierno García**

Por supuesto, la evaluación se dirige tanto a los aprendizajes de los estudiantes como hacia todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, materializándose en los siguientes términos.

A) Propuesta de evaluación del alumno:

- Autoevaluación del alumno: 10%
- Heteroevaluación:
 - 15% referida a las pruebas de los temas 1 y 2 (actividad 6)
 - 15% referida al diseño de una innovación (actividad 7)
 - 25% referida al desarrollo de un supuesto práctico (actividad 8)
 - 10% referida a la carpeta de aprendizaje (actividad 9)
 - 10% referida a la profundización en las actividades individuales
- Coevaluación:
 - 15% referida a la exposición del supuesto práctico (actividad 1 y 2)

B) La evaluación de la asignatura se realizará a partir de:

- Cuestionarios individuales sobre el desarrollo de la materia (actividad 5)
- Análisis de las fichas de dedicación de tiempo (actividad 16)
- Valoración, por parte del profesor, de las actividades desarrolladas y del rendimiento académico de los alumnos.

En este momento nos vamos a centrar en las que interviene el alumno como principal protagonista, por constituir el eje de esta exposición.

La **autoevaluación** (se le concede un peso del 10% de la calificación final del alumno) promueve la reflexión sobre la propia práctica y sobre el propio proceso de aprendizaje, de tal manera que exige del alumno que valore aspectos que difícilmente se detectan en un trabajo acabado como es, por ejemplo, la relevancia que concede al trabajo que realiza, la relación entre los miembros del grupo, la relación con el profesor, el esfuerzo, la dedicación, etc.

Por esta razón la autoevaluación se convierte en una estrategia importante que permite:

La coevaluación y la autoevaluación dentro del sistema evaluativo de una asignatura de la carrera de Pedagogía

- Implicar al alumno en el propio proceso de aprendizaje, incluyendo la evaluación.
- Fomentar el espíritu crítico, desde una perspectiva formativa, sobre la responsabilidad de uno mismo en su proceso formativo.

En la pauta de desarrollo de cada una de las actividades, en el apartado de "Contenidos" aparece el aspecto de valoración de la actividad donde debe analizar no sólo la actividad en sí misma sino lo que les ha aportado en su formación, con lo cual, de alguna manera, se están autoevaluando.

Esta reflexión no tiene un peso específico en la nota sino que, sencillamente, constituye un punto que han de desarrollar como parte de la actividad.

Al finalizar el curso sí que hacen una autoevaluación genérica, que comporta el 10% de la nota final.

Para ello se facilitan unos indicadores (tabla 1) sobre los que han de reflexionar y valorar numéricamente en función de los objetivos de la materia, la aportación que ésta hace a su formación profesional global, así como el nivel de implicación y participación en su proceso de aprendizaje.

NOMBRE	
ANALIZA	VALORA (del 1 al 10)
1. Participación y aportaciones en clase	
2. Implicación en el trabajo en grupo (organización, planificación, cumplimiento, participación, aportaciones...)	
3. Capacidad de trabajo cooperativo	
4. Implicación en las actividades individuales (organización, planificación, cumplimiento...)	
5. Dedicación de tiempo a las diferentes actividades	
6. Apropriación de los contenidos trabajados	
7. Relaciones entre los miembros del grupo de trabajo	
8. Seguimiento de las tutorías	
9. Satisfacción personal	
10. Valoración GLOBAL	
OBSERVACIONES:	

Tabla 1. Informe de autoevaluación (elaboración propia)

**Charo Barrios Arós, Pilar Iranzo García,
Anna Soler Pallàs, Juana María Tierno García**

En lo que se refiere a **coevaluación**, la entendemos de dos maneras: Una, que no tiene peso específico en la nota final, sino que surge de la reflexión y discusión compartida a lo largo de las actividades que se desarrollan, ya sean en pequeño grupo o en el grupo-clase.

Otra, que comporta el 15% de la nota final y que surge de la evaluación que hacen los otros compañeros de la defensa oral del proyecto. Pero además, desde una perspectiva formativa, esta coevaluación supone:

- Enfrentar al alumno a las tareas de evaluación como parte de un proceso formativo.
- Participar activamente de un proceso de aprendizaje compartido.
- Establecer previamente indicadores consensuados para la evaluación. En este caso la pauta de la actividad, propuesta por la profesora, no indicaba los criterios de evaluación, sino que fueron consensuados por el grupo-clase, a partir de la premisa “si fuerais los responsables de seleccionar un profesional que debe dar respuesta a la situación concreta de un centro o institución (la que señala en cada uno de los supuestos prácticos), ¿qué elementos tendríais en cuenta?”
- Emitir juicios críticos sobre terceras personas, facilitando propuestas de mejora (también en este caso había una evaluación individual que luego se discutía y consensuaba con el grupo habitual de trabajo).

Esta actividad tiene un doble objetivo: por una parte, permite al alumno enfrentarse a una tarea de la evaluación como parte de un proceso formativo y, en segundo lugar, participar activamente de todo el proceso de aprendizaje compartido.

Precisamente para favorecer y potenciar esa implicación del alumno en el proceso de evaluación se le proporciona la siguiente información con respecto a esta actividad:

“Se trata de una actividad en grupo. Es decir, cada grupo evaluará el trabajo expuesto por otro grupo a partir de los criterios e indicadores de evaluación que se habrán consensuado con antelación. Se pueden distinguir dos fases:

a) Cuando en clase se haga el planteamiento del supuesto práctico se discutirán y se determinarán los criterios e indicadores de evaluación.

b)

1. Cada grupo tendrá 20 minutos para la exposición del supuesto, destinando 5 minutos a la descripción del caso y 15 al plan de actuación y podrán utilizar los recursos y materiales que crean oportunos.

La coevaluación y la autoevaluación dentro del sistema evaluativo de una asignatura de la carrera de Pedagogía

2. Se dedicaran 10 minutos a discutir en pequeño grupo y establecer alguna pregunta sobre la exposición.
3. Se dedicaran 10 minutos a plantear las preguntas y dar respuestas.
4. Finalmente, habrá 10 minutos para hacer el informe de evaluación. En un primer momento de forma individual y, en un segundo momento, un informe conjunto con el grupo de trabajo.
5. Los que han expuesto harán el informe sobre el propio trabajo.”

Los criterios de evaluación fruto del consenso de todo el grupo quedan recogidos en la tabla 2. Tras la cumplimentación de la rejilla, de manera individual y grupal, se pide que realicen consideraciones de mejora en lo que se refiere a cada uno de los apartados, así como consideraciones globales al trabajo.

Así mismo, destacamos que la profesora también realiza una evaluación (sin peso específico en la nota de esta actividad) sobre la presentación oral siguiendo los mismos criterios, con la única finalidad de contrastar la valoración que hacen los alumnos. No se hace pública, en un primer momento, para no interferir con la que puedan hacer los alumnos, y se realiza feedback en una sesión de revisión.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN CONSENSUADOS POR EL GRUPO CLASE (De la defensa de la propuesta de trabajo)

ASPECTO	INDICADORES	VALORACIÓN (M, R, B, MB)						OBSERVACIONES
		G1	G2	G3	G4	G5	G6	
1. CONTENIDO DEL PLAN DE ACTUACIÓN	Justificación							
	Originalidad							
	Viabilidad y coherencia del plan							
2. ESTRUCTURA	Orden							
	Peso ponderado de cada apartado							
	Expresión verbal							
	Expresión no verbal							

**Charo Barrios Arós, Pilar Irazo García,
Anna Soler Pallàs, Juana María Tierno García**

3. CLARIDAD	Lenguaje							
	Empatía							
4. PRESENTACIÓN	Soporte visual							
	Soporte papel							
	Originalidad presentación							
5. ADECUACIÓN AL TIEMPO PREVISTO								
CALIFICACIÓN GLOBAL (de 1 a 10)								

Tabla 2. Informe evaluativo de la exposición del supuesto práctico (coevaluación). (Elaboración propia)

Todo este proceso resulta complejo, especialmente siendo el primer año en que se pone en marcha; por ello se hace imprescindible una **evaluación del desarrollo de la materia** por parte de los alumnos para responder a dos razones fundamentales: por una parte, que permita el análisis de toda la planificación para incorporar las mejoras necesarias en próximos cursos. Por otra, la coherencia con el propio diseño de la asignatura lo reclama: Hemos pretendido que el análisis crítico de los alumnos (evaluación en definitiva) fuera una especie de ‘eje transversal’ en todas las actividades que desarrollaban; obviamente no podíamos dejar de lado lo que supone la actividad global de la materia como es su propio diseño, planificación y desarrollo.

Para ello se les facilita unos indicadores (ver tabla 3) sobre las que han de reflexionar y valorar numéricamente, de manera individual y anónima. Posteriormente hay una puesta en común en pequeños grupos (distintos de los habituales) formados por un miembro de cada uno de los diferentes grupos de trabajo, concretando esta puesta en común en un análisis DAFO que aportará elementos de valoración y mejora de la materia, desde su punto de vista, de forma discutida y consensuada, para dar más fuerza a sus valoraciones. Reforzamos la necesidad de llegar a valoraciones donde la intersubjetividad ofrezca consideraciones válidas y viables alejadas de connotaciones parciales y quizá coyunturales.

La coevaluación y la autoevaluación dentro del sistema evaluativo de una asignatura de la carrera de Pedagogía

ANALIZA	VALORA (del 1 al 10)
1. Consecución de los objetivos planteados	
2. Adecuación de los contenidos	
3. Relación teoría y práctica	
4. Metodología utilizada, en general (organización, material, facilidad para la participación del alumno en clase, en las tutorías, ...)	
5. Actividades realizadas (tipo, interés, adecuación a la previsión de tiempo, ...)	
6. Sistema y criterios de evaluación	
7. Relaciones entre los miembros del grupo de trabajo	
8. Clima de clase	
9. Otras consideraciones	
10. Sugerencias de mejora (si es posible, haciendo referencia a cada uno de los puntos valorados anteriormente)	

Tabla 3. Informe evaluativo del desarrollo de la materia (elaboración propia)

Hasta ahora hemos descrito, fundamentalmente, la planificación de la materia, así como los principios formativos que nos han guiado. En el punto siguiente nos detendremos en algunos de los resultados tras la puesta en acción de esa planificación.

3 Resultados

El balance general de la experiencia, una vez concluida la asignatura, es bastante positivo. A continuación resumiremos los principales resultados de la misma, distinguiendo los bloques fundamentales:

Bloque A: En relación con el rendimiento de los alumnos

Bloque B: En relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje

BLOQUE A:

Las calificaciones de los alumnos que han seguido esta experiencia cumpliendo con todas sus exigencias (por tanto, se excluyen los no asistentes para los cuales existe un plan paralelo) han sido las que se muestran en el gráfico siguiente (Gráfico 1).

Como puede observarse, solamente 3 de los 24 estudiantes no han superado la asignatura. El resto (el 87,5 %) la han superado, si bien

**Charo Barrios Arós, Pilar Irazo García,
Anna Soler Pallàs, Juana María Tierno García**

prevalecen las notas moderadas (entre el 5 y el 7) con respecto a las altas (solamente hay una persona con un 9).

Una posible explicación a este hecho la ofrecen los propios alumnos cuando afirman: *“tantas notas y porcentajes (con poco peso cada uno) obliga a ser muy bueno en todo para conseguir una buena nota”* (INF-G1.3) (INF-G2.2), *“quizás sea uno de los inconvenientes de la evaluación continua”* (INF-G3.1)

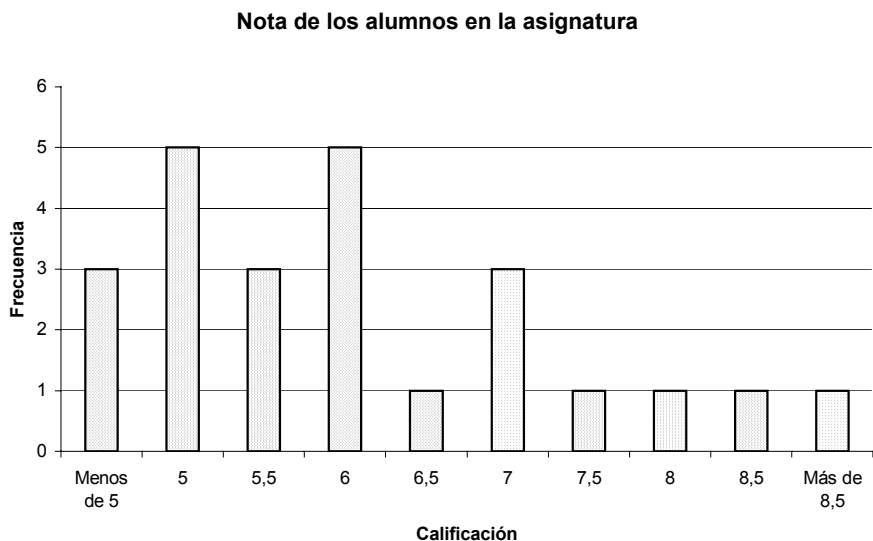


Gráfico 1. Histograma con las notas de los alumnos en la asignatura (24 casos)

La mayoría de los comentarios abiertos de los alumnos con respecto a su propio rendimiento son satisfactorios como, por ejemplo: *“la valoración general es positiva a pesar de que me ha costado”* (INF07) (INF08) o *“nos hemos esforzado y hemos aprendido mucho”* (INF01).

Como contrapartida, y a la espera de un análisis más global, dado que los alumnos no están habituados a estas dinámicas de trabajo y a responsabilizarse tan directamente de su proceso de aprendizaje, manifiestan que tienen la sensación de exceso de actividades que implican demasiado trabajo. Por ello, algunos alumnos manifiestan haber tenido sensación de agobio por el trabajo (INF01) (INF04) (INF17) (INF18) (INF23) (INF24) o, incluso, que han tenido que descuidar otras asignaturas (INF04) (INF07) (INF09) (INF10) (INF11).

La coevaluación y la autoevaluación dentro del sistema evaluativo de una asignatura de la carrera de Pedagogía

Al focalizar nuestra atención en los procesos de autoevaluación hemos constatado que la mayoría de los alumnos han superado los recelos iniciales y sólo una persona manifiesta abiertamente “*no me gusta tanta autoevaluación*” (INF-G1.5)

Con respecto a este tema, hemos constatado que, de hecho, la autoevaluación que el alumno realiza de su rendimiento en la asignatura no difiere en exceso de la nota que otorga la profesora a ese mismo alumno como se ilustra en el gráfico:

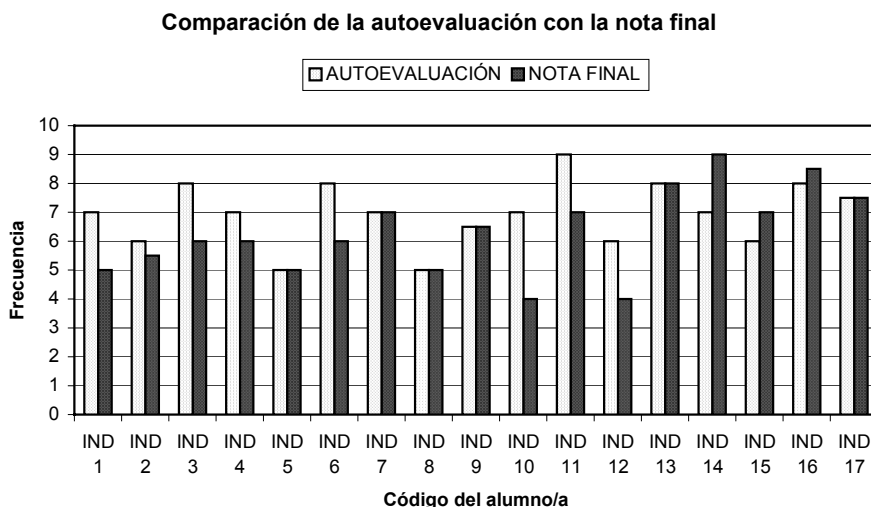


Gráfico 2. Histograma comparativo de la autoevaluación y la nota final (17 casos)

Como puede apreciarse, en 6 de los 17 casos la nota es exactamente la misma y en 4 hay una diferencia de 1 punto o menos. En los casos restantes (7 en total), se da la circunstancia de que 6 personas se han concedido una nota superior a la final en más de 1 punto y sólo 1 persona se ha infravalorado en más de 1 punto (IND14).

En el plano más cualitativo cabe destacar la buena participación de la mayoría de los alumnos, aportando opiniones y reflexiones (INF07) (INF08) (INF24) y el buen seguimiento de la dinámica de clase (INF01) (INF11) (INF18) (INF21) aunque algunos reconocen que sólo han intervenido puntualmente, especialmente para resolver dudas (INF03) (INF23) (INF04) y más intensamente en las sesiones prácticas que en las teóricas (INF02) (INF06) (INF10) (INF17)

En general, ha existido una fuerte implicación en las actividades individuales (INF15) (INF18) (cumplimiento de plazos de entrega, esfuerzo para que sean correctos, ...) (INF01) (INF04) (INF10) (INF11) (INF17) (INF21) y más

**Charo Barrios Arós, Pilar Irazzo García,
Anna Soler Pallàs, Juana María Tierno García**

fuerte, incluso, en las actividades grupales con la participación en todos los trabajos (INF13) (INF17) (INF18) (INF21) (INF24), aportando ideas (INF01) (INF02) (INF06), realizando las tareas asignadas, organizando y planificando (INF03) (INF10).

Todos los grupos han intentado conseguir un trabajo cooperativo y la mayoría lo ha logrado, consolidando una buena relación (INF07) (INF17) (INF24) a pesar de algunas diferencias (INF06) (INF20) y de la dificultad de tener que aprender a trabajar con personas nuevas (INF01) (INF18). Para ello, han tenido que aportar:

- espíritu de aunar esfuerzos (INF01) (INF03) (INF07) (INF08), combinando lo individual con lo colectivo (INF17)
- flexibilidad (INF10) (INF11)
- tolerancia (INF23)
- capacidad de diálogo (INF24)

E, incluso, han tenido que superar situaciones difíciles (que en algunos casos han provocado la ruptura temporal o definitiva del grupo o su reestructuración):

- problemas con algún miembro del grupo (INF02) (INF03) (INF07) (INF15) (INF21)
- problemas puntuales como la falta de coordinación (INF08) (INF13) (INF23)
- dificultades por las diferencias de disponibilidad horaria (INF02) (INF18)
- enfrentamientos por disparidad de criterios (INF06) (INF09)

En la satisfacción general por el rendimiento conseguido juegan un papel muy importante las tutorías en opinión de los propios alumnos:

- He asistido a la mayoría (INF24) o a todas (INF09) (INF17) y me han ayudado mucho (INF10) (INF23)
- Útiles aunque no he podido asistir a la totalidad (INF03) (INF15) por problemas de salud (INF01) o laborales (INF07) (INF13) (INF18) (INF21)
- Sólo he asistido a las obligatorias (INF06) (INF08)

Finalmente, la exposición del supuesto práctico nos ha permitido comparar la nota que obtiene un grupo cuando es valorado por sus compañeros y la nota resultante de la valoración de ese mismo grupo por parte de la

La coevaluación y la autoevaluación dentro del sistema evaluativo de una asignatura de la carrera de Pedagogía

profesora (aunque ésta no tenía peso en la calificación final de esta actividad). A continuación presentamos los resultados obtenidos:

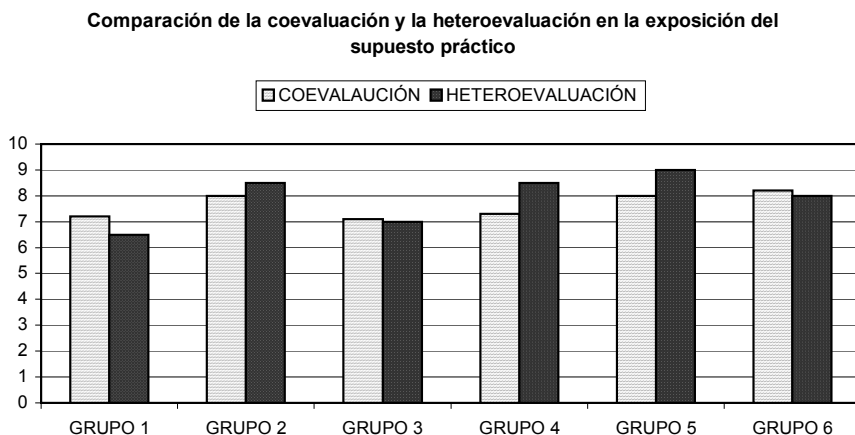


Gráfico 3. Histograma comparativo de la coevaluación y la heteroevaluación en los cinco grupos que expusieron el supuesto práctico

Como puede apreciarse, las notas son muy similares: en la mitad de los casos la nota que otorga la profesora es ligeramente superior (máximo 1 punto de diferencia) y la otra mitad, es más alta la nota de los propios compañeros (con una diferencia máxima de siete décimas de punto).

BLOQUE B:

En cuanto a la valoración del desarrollo de la materia, a partir del análisis de la matriz DAFO realizada en clase los alumnos consideran puntos fuertes de la materia la cuidada planificación y su puesta en práctica, cumpliendo los objetivos y cubriendo los contenidos. Destacan especialmente actividades como el supuesto práctico y el diseño de la innovación.

La valoración global de la asignatura por parte de los alumnos ha sido positiva, con una puntuación media superior a 7 (sobre 10). A ello ha contribuido, sin duda, el “*buen clima de clase*” (INF-G1.1) (INF-G1.2) (INF-G3.1) (INF-G3.4)

Los aspectos mejor valorados son:

- Relación teoría práctica (7,86): “*Buena relación*” gracias a las actividades (lecturas, supuesto,...) (INF-G1.2) (INF-G1.3) (INF-G1.4) (INF-G2.5) (INF-G3.1) (INF-G3.4)

**Charo Barrios Arós, Pilar Iranzo García,
Anna Soler Pallàs, Juana María Tierno García**

- Adecuación de los contenidos (7,67): “*Muy adecuados, coherentes a los trabajos exigidos, útiles*” (INF-G1.3) (INF-G2.5) (INF-G3.1) (INF-G3.1) (INF-G3.2) y en consonancia a los intereses (INF-G3.4)
- Consecución de los objetivos (7,28): “*Se han conseguido todos los objetivos marcados*” (INF-G1.2) (INF-G3.2) (INF-G3.3)

La contrapartida es que los alumnos afirman que “*aunque es difícil controlar el tiempo dedicado a ellas, han requerido más horas de las previstas*” (INF-G1.1) (INF-G1.2) (INF-G1.4) (INF-G2.2) sobre todo a las individuales (INF-G1.5) por ser muy extensas (INF-G3.1) (INF-G3.2)

Al finalizar todo el proceso, algunos alumnos han sido capaces de explicitar algunas mejoras que, sin duda, serán tenidas en cuenta en los próximos cursos como son:

- Redimensionar el trabajo para reducir las horas de dedicación (INF-G1.1), reduciendo contenidos y tareas (INF-G3.1) (INF-G2.4)
- Dedicar algún tiempo de la clase para explicar el supuesto (INF-G1.2) y potenciarlo junto con la innovación (INF-G1.5)
- Conceder más peso en la evaluación final a las actividades (excepto a los exámenes y al supuesto) (INF-G3.1)

4 CONCLUSIONES

El análisis del proceso seguido y de los diferentes resultados que hemos señalado en el punto anterior, nos abocan a una serie de conclusiones de diferente rango:

A). Referidas a la explicitación de competencias profesionales que se han potenciado. Su análisis nos ha permitido, por una parte, una concreción de *para qué* estamos formando y, por otra, la evidencia de una necesidad: debemos centrarnos en el fortalecimiento de la relación entre lo que enseñamos y las tareas que articulamos para ello y las formas de evaluarlo. A nadie se le escapa que las competencias son entes complejos que, en numerosos casos, pretendemos evaluar sin haber dispuesto explícitamente los parámetros para enseñarlas o experimentarlas suficientemente.

En nuestro caso, en general y a modo de consideración previa entendemos que las competencias se potencian de dos maneras paralelas. Por una parte, el desarrollo de las propias actividades exigen esas competencias. Por otra parte, el papel que juega el profesor intenta ser coherente con las competencias que se intentan desarrollar, tanto en las clases presenciales

La coevaluación y la autoevaluación dentro del sistema evaluativo de una asignatura de la carrera de Pedagogía

como en las actividades de seguimiento, tutoría y evaluación. Remarcamos que **el feedback** asociado a cada actividad, y por tanto, permanente, ejerce una acción de gran relevancia para el desarrollo de lo que se pretende.

Desde esta perspectiva llegamos a la determinación de las siguientes competencias, todas ellas en conexión directa con el contenido de la materia '*Formación y actualización de la función pedagógica*'.

Señalamos, teniendo en cuenta las categorías que habitualmente se proponen (Técnicas, Metodológicas, Participativas y Personales), las experiencias y/o actividades que las han potenciado.

<i>Competencia que se proponen</i>	<i>Categorías de competencias</i>	<i>Experiencias y/o actividad que la potencia</i>
1. Organizar el trabajo de manera autónoma	- Personales - Metodológicas	- Semipresencialidad - Bloque de actividades en pequeño grupo
2. Entender el trabajo en grupo como instrumento para: - Elaborar el conocimiento y apropiárselo - Tomar decisiones fundamentadas	- Técnicas - Metodológicas - Participativas	- Grupo formado al azar - Bloque de actividades en pequeño grupo - Actividades de las clases presenciales
3. Responsabilizarse del propio proceso de aprendizaje	- Personales - Participativas	- Grupo formado al azar - Bloque de actividades de autoevaluación - Carpeta de aprendizaje - Lecturas - Tutoría y seguimiento de la asignatura
4. Entender la evaluación como instrumento de reflexión, formación y de desarrollo profesional	- Técnicas - Metodológicas - Participativas - Personales	- Autoevaluación: del propio proceso - Coevaluación: de los compañeros - Heteroevaluación: de la materia
5. Analizar el contexto como elemento diferenciador de cualquier actuación educativa	- Técnica - Metodológica	- Diseño de una innovación - Supuesto práctico - Flexibilidad consensuada de la planificación inicial
6. Abordar la calidad educativa como proceso que se ha de gestionar	- Técnica - Metodológica	- Supuesto práctico - Evaluación de la materia
7. Diseñar proyectos de actuación ante situaciones problemáticas	- Metodológicas - Participativas	- Supuesto práctico
8. Presentar y defender oralmente proyectos de trabajo	- Metodológicas - Participativas	- Supuesto práctico

**Charo Barrios Arós, Pilar Iranzo García,
Anna Soler Pallàs, Juana María Tierno García**

9. Relacionar teoría y práctica	- Técnicas	<ul style="list-style-type: none"> - Supuesto práctico - Clases presenciales - Actividades de evaluación por parte del alumno
---------------------------------	------------	--

Tabla 4: Relación entre competencias y actividades que las potencian

Como puede observarse las competencias que se potencian son tanto de tipo técnico y metodológico, por ser las que consideramos más específicas de la materia que se imparte, en relación con la formación del futuro profesional, como personales y participativas puesto que sin lugar a dudas significan unos sistemas de implicación y de aprendizaje que generan y potencian competencias transferibles a cualquier tipo de actuación profesional o personal que se desarrolle.

Por otra parte el supuesto práctico deviene una actividad fundamental para el desarrollo de prácticamente todas las competencias, lo que nos lleva a pensar que deberemos potenciarlo más y convertirlo en eje central de la asignatura.

Líneas futuras de trabajo deben centrarse en investigar en profundidad cada una de ellas para describir sus componentes, condiciones de desarrollo y formas de aproximación en el contexto universitario.

Una de las ideas que nos sirven de referencia, ya desde experiencias anteriores, es la pertinencia de revisar el proceso de enseñanza-aprendizaje para la consecución de competencias profesionales, también desde el prisma del desarrollo personal que todo ello implica, puesto que es ese desarrollo personal el que aglutina el conjunto de aprendizajes. De manera que deberemos articular, junto a la profundización de la naturaleza y operatividad de las competencias profesionales, formas de evaluar formativamente y con los alumnos, su propio desarrollo personal.

B). Referidas al papel que ha jugado la evaluación en el propio proceso. Se trata de unas conclusiones que nos permiten replantearnos el programa para el próximo curso.

Si nos centramos en el *propio proceso seguido*, vemos que, en definitiva, en nuestra experiencia de planificación y desarrollo de una asignatura, hemos pretendido, a partir de supuestos ideológicos de partida más o menos explícitos, establecer la siguiente relación:

Selección de contenidos profesionalizadores o competencias // Determinación y desarrollo de actividades 'experimentadoras', incluidas las de evaluación // Valoración en el grupo de investigación // Establecimiento de líneas de mejora para futuras planificaciones

La coevaluación y la autoevaluación dentro del sistema evaluativo de una asignatura de la carrera de Pedagogía

Las conclusiones deben estar referidas a esos mismos bloques que nos informan sobre cómo mejorar el proceso en el futuro. Así, para futuras planificaciones, concluimos sobre la:

- Selección de contenidos profesionalizadores o competencias
 - I. Valoración positiva por parte de los alumnos de la adecuación de los contenidos, la relación teoría-práctica y la consecución de los objetivos.
 - II. Uso pertinente de la guía y referencia que proporcionan las competencias para diseñar actividades que las permitan desarrollar y evaluar.

- Determinación y desarrollo de actividades 'experimentadoras', incluidas las de evaluación
 - I. Valoración positiva lograda de ciertas actividades globales (supuesto práctico y desarrollo de innovación) como ayuda al desarrollo y superación de competencias profesionales.
 - II. Ajuste logrado entre los criterios evaluadores de alumnos y profesora.
 - III. Equilibrio ante un sistema fragmentado en muchas actividades de evaluación y un sistema más global, con menos actividades de evaluación.
 - IV. Determinación más precisa del tipo de competencia o contenido a trabajar y el tipo de actividad para desarrollarlo y evaluarlo.
 - V. Determinación más precisa del tipo de competencia o contenido a trabajar y el tipo de agrupamiento para desarrollarlo y evaluarlo.

El conjunto de las consideraciones anteriores nos arrojan luz, además, para atender las distintas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje que tienen los alumnos. En este sentido, hemos visto que las diversas actividades tanto de enseñanza-aprendizaje como de evaluación, se adecuan de forma distinta a la diversidad de alumnos y pensamos que deben encontrarse formas para seguir haciéndolo.

Si nos referimos al *papel que ha jugado la evaluación como instrumento formativo*, espacio donde han cobrado un mayor protagonismo los alumnos, las consideraciones que hemos recogido de ellos abundan en la línea de

**Charo Barrios Arós, Pilar Iranzo García,
Anna Soler Pallàs, Juana María Tierno García**

profundizar en la naturaleza de las competencias y en la complejidad que supone desarrollar sistemas de formación dónde la corresponsabilización de alumnos y profesores sea la base de la profesionalización de ambos.

Esta experiencia nos ha permitido comprobar que es viable integrar de una manera coherente la coevaluación, la autoevaluación y la heteroevaluación en un mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, superando posibles reticencias por parte de todos los implicados.

Desde el punto de vista de la evaluación sumativa y de la promoción, aspecto a menudo espinoso en las decisiones sobre el cambio en las formas de evaluación, hemos visto que las diferencias entre las valoraciones individuales de los alumnos, la valoración conjunta que emite cada grupo de los otros grupos y la valoración que emite cada grupo de sí mismo, referidas todas a aspectos relativos al rendimiento y al 'ser competentes', son poco significativas y permiten establecer pretensiones de viabilidad operativa de sistemas de evaluación participativa.

Esto estaría en desacuerdo con las opiniones, ciertamente existentes, que ven imposible la 'validez' de la participación de los alumnos en su propia evaluación y se alinearía con las que no sólo lo promueven sino que:

- enfatizan la coevaluación como una de las formas más potentes de aprendizaje (entre otras cosas, porque aquello que 'evalúan' en los otros pasa a formar parte de su propia estructura cognitiva y procedimental),
- dan importancia a la relación entre la autoevaluación y la autorregulación del aprendizaje, y a cómo las favorecen estructuras didácticas que detallen suficientemente qué se espera del alumno y en las que éste pueda intervenir para concretarlas,
- remarcan que el rol del profesor debe estar definido en sus funciones preactivas, interactivas y postactivas, y para todas ellas, debe ser muy sensible –de forma continuada- a los procesos de los alumnos.
- dan al feedback (tanto individual como colectivo) una elevada preeminencia en la regulación del proceso didáctico porque permite, entre otras cosas, que se retorne información que sirve a cada individuo implicado en aprender y sirva a la cohesión del grupo que está aprendiendo y dote a la experiencia de sentido personal y profesional, más allá de metas académicas.

Cuando hemos visto que, además, ha habido un prácticamente nulo abandono por parte de los estudiantes que han seguido este programa, no dejamos de pensar que, ciertamente, se trata de un camino que vale la

La coevaluación y la autoevaluación dentro del sistema evaluativo de una asignatura de la carrera de Pedagogía

pena recorrer –con ellos- y que puede darnos la satisfacción de estar trabajando, recíprocamente, por la mejora.

5 Bibliografía

Bordas, I. (2001). “La evaluación educativa: evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje” en Sepúlveda, F., Rajadell, N. (coords.). *Didáctica General para Psicopedagogos*. Madrid: UNED

Knight, P. T. (2005). “El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia”. Madrid: Narcea

Mateo J. (coord.) y otros (2003): “Marc General per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants”. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya.

Millman, J. y Darling-Hammond, L. (dirs.) (1997): “Manual para la evaluación del profesorado”. Madrid: La Muralla.

Santos Guerra, M. A. (1990): “Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares”. Madrid: Akal.

Zabalza, M.A. (2003). “Competencias docentes del profesorado universitario”. Madrid: Narcea.