Coevaluación y autoevaluación: un viaje a la semilla

Enkratisz Révész
Universidad Católica Pázmány Péter, Piliscsaba, Hungría

Hace ya casi cuatro décadas, a mediados de los años 70, mi generación empezó su carrera escolar en colegios que funcionaban dentro de unos marcos prefijados y bien delimitados por el sistema socialista vigente. Desde entonces hemos tenido una serie de cambios políticos y socioeconómicos que, sin lugar a dudas, han afectado profundamente al estatus social, tanto de las instituciones educativas como al de los participantes más importantes del proceso educativo: los profesores, los alumnos e, incluso, los padres. No se debe a una falta de respeto a los alumnos y a los padres el haber situado a los profesores al comienzo de la enumeración. Son ellos los que viven este proceso en plena continuidad.

Respecto a su estatus, el mayor reto al que deben hacer frente los profesores en la actualidad es la incuestionable alteración de su papel en el proceso de enseñanza. Debido al desarrollo tecnológico, en los últimos años se ha reducido de manera drástica su importancia como fuente de información. Incluso están expuestos a actuar en situaciones en las que se pueden invertir los papeles, ya que la llamada generación X con frecuencia posee una competencia digital más elevada que sus profesores. Y tampoco nos olvidemos de los padres que, gracias a un contexto socio-cultural distinto al de hace unas décadas, adoptan una actitud diferente ante el profesor. El tradicional respeto al profesor, que nos inculcaban nuestros padres, se ve sustituido por la formulación de un abanico de exigencias a las que el docente debería saber responder para promover con eficacia la carrera de los hijos. El cambio de enfoque parece evidente. Sin embargo, queda lejos de mis propósitos recordar con nostalgia los tiempos pasados. Primero, porque a mi modo de ver sería injusto, en segundo lugar, porque estoy convencida de que solamente es posible encontrar soluciones satisfactorias si aceptamos como punto de partida los marcos actuales de enseñanza.

Es obvio que a lo largo de estas cuatro décadas se han podido observar numerosas alteraciones de mayor o menor alcance también en muchos otros campos de la enseñanza. Si nos preguntamos qué es lo que ha cambiado muy poco en estos últimos años, llegaremos a la conclusión de que son nuestros hábitos de evaluar el rendimiento de los alumnos, en lo que algunos ven incluso el último reducto para conservar algo del prestigio y la autoridad tradicionales del profesor. Y ahora no se habla de la vertiente teórica de la evaluación, sino de la práctica cotidiana de la evaluación realizada en el aula.

En Hungría la escala de la calificación escolar de 1 a 5 que se usa para clasificar el rendimiento de los alumnos entró en vigor en 1950 y se conserva prácticamente intacta a pesar de algunas tentativas de introducir una evaluación textual en los primeros cursos de la primaria. Aunque hay varios centros privados de educación

alternativa (programas educativos basados en los principios pedagógicos de Steiner, Montessori, Freinét, entre otros)[1] que han llegado a establecer una serie de recursos de evaluación alternativos, para la gran mayoría de los profesores resulta imposible evadir la obligación de calificar a sus alumnos con notas. Dado que se trata de una circunstancia de carácter tan estable y sin ningún indicio de posibles alteraciones del sistema en un futuro próximo, en vez de poner en cuestión las ventajas y desventajas de este tipo de calificaciones, me parece mucho más efectivo subrayar que las distintas modalidades de evaluación no son ni buenas ni malas. En mi opinión, lo que resulta realmente problemático es el uso casi excluyente de las escalas de calificación del rendimiento en detrimento de la aplicación de otras modalidades de la evaluación en el aula.

La calificación cuantitativa[2] o cualitativa[3] solo corresponde a una de las numerosas funciones de la evaluación. He aquí una breve lista abierta de las *funciones pedagógicas* más importantes de los procedimientos evaluativos[4]. Intentemos establecer el orden de prioridades que consideremos el más acertado. En otras palabras, intentemos reflexionar sobre esta cuestión: ¿cuáles deberían ser nuestros verdaderos objetivos a la hora de evaluar el rendimiento de nuestros alumnos?

Funciones pedagógicas de la evaluación:

- calificar y seleccionar;
- identificar las capacidades, competencias y conocimientos de los alumnos;
- estimar las posibilidades del desenvolvimiento futuro del alumno;
- fomentar la motivación;
- detectar logros y dificultades individuales;
- descubrir talentos;
- servir como base de reflexión sobre el proceso de la enseñanza en vista de los resultados alcanzados / no alcanzados;
- servir como punto de referencia para la elección de una carrera;
- servir como instrumento para reforzar la disciplina en el aula;
- servir como herramienta para fomentar la autoevaluación.

Al concluir la actividad cabe plantearnos por lo menos dos preguntas: primero, en qué medida corresponde el orden teórico establecido a nuestra práctica docente; en segundo lugar, si hay funciones cuya integración o aplicación más consciente podría resultar enriquecedora en el proceso de enseñanza que realizamos en el aula.

---

1 Sobre el desarrollo de recursos alternativos de evaluación en las instituciones educativas referidas véase, por ejemplo, el resumen que ofrece Köller [en línea].

2 Calificación realizada mediante escalas numéricas o letras del alfabeto.

3 Ejemplos para la calificación cualitativa en España: *PA (Progresa Adecuadamente) o NM (Necesita Mejorar);* en Hungría: *jól megfelelt, megfelelt, nem felelt meg.*

4 La lista se ha confeccionado a base de una tabla presentada en un manual de formación permanente para profesores (Réthy–Vámos, 2008: 72, en línea).

En la práctica evaluativa cotidiana se observa la fuerte dominancia de una única forma de la heteroevaluación: la evaluación del rendimiento del alumno realizada por el profesor. La lista siguiente integra ocho alternativas más para evaluar los rendimientos alcanzados en el aula:

- evaluación del alumno realizada por el profesor;
- evaluación del alumno realizada por un compañero;
- evaluación del profesor realizada por el alumno;
- coevaluación de aportes individuales;
- coevaluación de aportes colectivos;
- coevaluación del curso;
- autoevaluación del alumno;
- autoevaluación del profesor;
- metaevaluación.

Salta a la vista que en tal enumeración se hace valer un enfoque diferente desde el cual los resultados alcanzados se interpretan como el fruto de un trabajo común, lo que evidencia también la responsabilidad común de todos los participantes del proceso por el camino recorrido. Por tal razón, creo que merece la pena poner en tela de juicio nuestros hábitos evaluativos. Para facilitar esta tarea sugerimos también responder a las siguientes preguntas: ¿Con qué frecuencia procedemos a las distintas formas de evaluación arriba descritas en nuestra práctica cotidiana?, ¿en qué tipo de situaciones solemos/podríamos aplicarlas?, ¿qué valores añadidos podrían surgir como resultado de las alternativas propuestas?, ¿qué dudas o dificultades tenemos en este terreno?

Las respuestas serán muy diversas, y en estas líneas no se pretende ofrecer soluciones únicas ni establecer cuántas veces se debería hacer uso de las distintas formas de evaluación. Sin embargo, considero de vital importancia dirigir la atención a algunos efectos incuestionablemente positivos de la integración de procedimientos de coevaluación y autoevaluación en nuestra práctica diaria.

El capítulo 9.3.13. del *Marco común europeo de referencia (MCER)* sostiene respecto a la autoevaluación:

- La autoevaluación puede ser un *complemento eficaz* de las pruebas y de la evaluación que realiza el profesor.
- La precisión aumenta en la autoevaluación:

  a) cuando la evaluación se hace en relación con *descriptores claros* que definen patrones de dominio lingüístico y, en su caso;
  b) cuando la evaluación se relaciona con una *experiencia concreta;*
  c) probablemente también se realiza con mayor precisión *cuando los alumnos reciben alguna formación específica*.

Considero de cabal importancia los cuatro aspectos subrayados. Creo que los tres primeros se sobreentienden. En cambio, me parece que solemos olvidarnos

del cuarto aspecto. En mi opinión, resulta equívoco suponer que los alumnos sepan evaluar con acierto su propio rendimiento si no les enseñamos cómo deberían hacerlo. De ello se deduce la necesidad de realizar actividades metaevaluativas en el aula. No deberíamos olvidar que la cautelosa formulación data de 2002, y que desde entonces ha quedado comprobada esta premisa.

Debo confesar que mi interés personal por el tema se remonta al tiempo de mis estudios universitarios y fue despertada por mi profesor de didáctica de alemán llamado Dr. Paul Rainer. Él me animó en 1994 a escribir una tesina basada en parte, en los resultados de una modesta investigación realizada en este campo. Podría parecer una paradoja hablar de la actualidad de unas conclusiones teóricas a las que llegamos a base de una investigación realizada (sin exageración alguna) en el siglo pasado. Sin embargo, la presentación de dichas conclusiones no ha perdido actualidad, ya que estamos todavía lejos de que la teoría cunda de medida satisfactoria también en la práctica. Resulta especialmente relevante al respecto, por ejemplo, un manual elaborado por EDUCATIO[5] destinado a docentes que debían impartir los cursos de formación permanente para profesores para fomentar el cambio de enfoque en los hábitos evaluativos. El documento publicado en 2008 describe algunas razones de las posibles reacciones violentas que son de esperar por parte del profesorado a la hora de sugerir cambios en su enfoque y en sus estrategias de evaluación (Réthy – Vámos, 2008: 10). Por tal razón, en los siguientes párrafos se ofrecerá un esbozo de la investigación mencionada, con el fin de invitar a reflexionar de nuevo sobre la eficacia y validez de nuestros procedimientos de evaluación. Por falta de espacio me limitaré a ofrecer un resumen esquemático del experimento, para centrarme luego en el análisis de los resultados obtenidos.

La investigación se realizó en un grupo de alumnos que aprendían alemán como lengua extranjera. Los objetivos del experimento fue investigar, mediante una serie de actividades realizadas en 5 clases seguidas, los siguientes puntos:

- ¿en qué medida son capaces alumnos de 14 años de edad desarrollar su capacidad de autoevaluación?;
- si están dispuestos a obrar con responsabilidad en este tipo de situaciones;
- si es posible contar con los frutos de actividades metaevaluativas realizadas a esta edad a largo plazo.

Cabe añadir que en la segunda clase los alumnos fueron divididos en dos grupos (grupo experimental y grupo de control marcados con GE y GC respectivamente). Para evitar las inhibiciones y dificultades causadas por barreras lingüísticas, todas las actividades evaluativas y metaevaluativas fueron desarrolladas en húngaro.

---

5 EDUCATIO Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.: institución responsable de realizar investigaciones pedagógicas en distintas áreas y temas.

Pasamos ahora a describir las actividades planificadas.

1.ª clase:

- comprensión lectora de un texto tipo *Los malos vecinos* (un manzano justo en la frontera de sus jardines, una vez uno de los vecinos coge las frutas de noche y no avisa al otro, serie de venganzas en turnos alternos, acaban cortando el manzano);
- análisis de la estructura escalonada del texto;
- identificar el punto de la historia a partir del cual las acciones de los vecinos pierden todo el sentido.

Deberes:

Escribir una historia con una estructura semejante.

2.ª clase:

GC:

- los alumnos escriben evaluaciones de las historias inventadas por los otros sin ningún tipo de ayuda. Es recomendable que evalúen dos textos por persona para que queden evaluados todos los trabajos.

GE:

- los alumnos reúnen criterios juntos para evaluar los textos producidos;
- los ordenan en grupos;
- al final establecen una jerarquía entre los grupos principales.

Deberes:

Cambio de actividades:

GC:

- los alumnos reúnen criterios de evaluación individualmente.

GE:

- los alumnos escriben evaluaciones de los mismos trabajos apoyándose en la lista de criterios establecida en la 1.ª clase (2 textos por persona).

3.ª clase:

- la lista de criterios de evaluación del GE se compara con las listas individuales de los alumnos del GC;
- se comentan las dificultades que surgieron a la hora de tener que inventar una nueva historia;
- se comentan las dificultades que tuvieron los alumnos a la hora de tener que escribir las evaluaciones.

Deberes:

Desarrollar un texto sobre el tema ¿Qué es lo que ahora haría de otra manera?*:* la pregunta se refiere tanto a la producción del texto inventado como a la realización de las actividades evaluativas.

4.ª clase:

Comentar y comparar juntos las evaluaciones recibidas. Cada alumno tiene dos evaluaciones sobre su historia: una escrita por un miembro del GC, y otra, por un compañero perteneciente al GE.

5.ª clase:

Comentar y evaluar juntos las actividades y los frutos del experimento.

Fase de control (al cabo de unas semanas) y dos deberes más:

- redactar un texto contrastando su propio punto de vista con la opinión de jóvenes alemanes sobre la Navidad (texto trabajado en la clase);
- evaluar por escrito el deber de un compañero.

Los resultados del experimento superaron las expectativas. Se pusieron de manifiesto varios aspectos positivos con los que no contamos al planificarlo. Las observaciones expuestas en los siguientes puntos hablan por sí mismas:

1. Los alumnos del GE establecieron en la primera clase el siguiente orden de prioridades entre los seis grupos principales de criterios de evaluación:

   - la implicación del alumno y el esfuerzo realizado;
   - contenido y estructura de la historia;
   - gramática;
   - nivel de expresión;
   - ortografía;
   - caligrafía.

   Todos estaban de acuerdo con que lo más importante era el esfuerzo individual realizado para resolver la tarea, frente al nivel absoluto de corrección del texto producido, punto de partida de la evaluación que suele realizar el profesor.
2. Desarrollaron una crítica sincera, bien fundamentada, sin embargo, formulada con mucho tacto, lo que corría paralelo al siguiente de nuestros apartados.
3. El esfuerzo claramente detectable por realzar todos los aspectos positivos posibles. Aquí me veo obligada a abrir un paréntesis: hubo un caso sorprendente de una chica del GC que en su evaluación se concentró exclusivamente en la corrección gramatical. Al darse cuenta de ello

explicó que le servían de modelo las correcciones que suelen hacer los profesores. Así, pues, no me parece aventurero afirmar que es el caso de la excepción que confirma la regla, y que somos nosotros los que debemos reflexionar sobre nuestros propios criterios evaluativos.

4. Les encantaba hablar sobre las dificultades que tuvieron al tener que inventar un texto de estructura prefijada. Se puso de manifiesto que su entusiasmo se debía a que generalmente no se les preguntaba por las dificultades que tenían al tener que realizar una u otra actividad. Su papel quedaba reducido a cumplir con todo lo que se les prescribía.
5. Adoptaron una actitud muy participativa en la clase de metaevaluación, en la que se plantearon las siguientes cuestiones:

   - lo novedoso para ti en este experimento;
   - lo que te ha gustado, lo que te chocó;
   - ¿crees que ha tenido sentido realizar estas actividades?;
   - ¿crees que podrás sacar provecho de esta experiencia?;
   - ¿cómo podrías resumir lo aprendido en estas clases?

6. Confesaron experimentar un claro aumento en la cohesión del grupo gracias al experimento. Para comprender la importancia de esta vertiente emocional creo que basta pensar en los fundamentos del aprendizaje cooperativo, el aumento de la cohesión del grupo fomenta la motivación y corre paralelo a la mejora de rendimiento escolar.
7. Expresaron muy decididos su deseo de desarrollar actividades semejantes en otras asignaturas también.

Han pasado muchos años desde 1994. Sin embargo, muchas veces me pregunto: ¿recibiríamos hoy en día resultados muy distintos si hiciéramos investigaciones semejantes? Prefiero no responder la pregunta. Mi intención era, ante todo, formularla, porque estoy convencida de que en el momento que lleguemos a planteárnosla con toda sinceridad, ya habremos recorrido gran parte de un camino que nos dirija hacia una evaluación más apropiada desde el punto de vista del desarrollo de las competencias individuales de nuestros alumnos. Sacadas las conclusiones necesarias, se nos brinda la posibilidad de comprender que la función primordial de la evaluación no corresponde a la calificación de resultados, y que con el término evaluación no deberíamos entender el promedio de las notas sacadas a lo largo del curso. En consonancia con las investigaciones de la teoría didáctica moderna, la evaluación es todo un proceso que debería revestir carácter participativo. Por una parte, la evaluación compartida facilita al profesor la tarea de juzgar con mayor certeza los rendimientos de los alumnos; es decir, le ayuda a evitar posibles equivocaciones; por otra, con la democratización del proceso, se alcanza un mayor grado de identificación de los alumnos con los juicios formulados. A mi parecer, desde cierto punto de vista, importa mucho más lo que piensa el alumno que lo que piensa el profesor. La verdadera motivación para aprender algo nace en el interior de la personalidad, no se debe a obligaciones expuestas desde

el exterior, y entre las herramientas más adecuadas para fomentarla se encuentran los procedimientos de coevaluación y autoevaluación.

A modo de conclusión, creo que el éxito del experimento presentado se debe al alto grado de identificación de los alumnos con los juicios formulados. En la serie de actividades realizadas logramos sustituir la heteroevaluación practicada por el profesor por otros procedimientos evaluativos: la heteroevaluación realizada por los compañeros, la coevaluación y la autoevaluación. Recorrimos, pues, un camino desde fuera hacia dentro, es decir, realizamos un verdadero viaje a la semilla donde germina la decisión y la voluntad de emprender nuevos caminos de conocimiento. Confieso no conocer mayor satisfacción para un profesor que la de ver crecer plantas de las semillas que dieron los primeros brotes entre sus manos.

BIBLIOGRAFÍA

Köller, O. (2009). *Fejlesztő értékelés az osztályteremben: az empirikus német szakirodalom ismertetése* [en línea] [ref. de 4 de mayo de 2013]. Disponible en web: http://www.ofi.hu/tudastar/fejleszto-ertekeles/fejleszto-ertekeles-090617

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002) [en línea] [ref. de 4 de mayo de 2013]. Disponible en web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm

Réthy, E. y Vámos, Á. (2008), «Árnyalt tanulóértékelés. Oktatási programcsomag a pedagógusképzés számára» [en línea], *Educatio* [ref. de 4 de mayo de 2013]. Disponible en web: http://old.wekerle.gov.hu/download.php?doc_id=2329