

Experiencia del uso de la coevaluación en la docencia de Ciencias de la Educación

Ivalla Ortega Barrera, Instituto para el Desarrollo Tecnológico y la Innovación en Comunicaciones (IDeTIC), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Margarita Esther Sánchez Cuervo, Instituto para el Desarrollo Tecnológico y la Innovación en Comunicaciones (IDeTIC), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen—En todo proceso de enseñanza-aprendizaje se utiliza la evaluación como un modo de medir cuantitativamente el progreso de los estudiantes. En este trabajo se presenta una experiencia del uso de la coevaluación en la extinta Facultad de Formación del Profesorado, actual Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, que se llevó a cabo durante dos cursos académicos para poder determinar los beneficios y/o perjuicios de su uso. Para llevar a cabo este estudio se utilizó una evaluación compartida en la que el profesorado evaluaba un 70% de la asignatura y el alumnado evaluaba un 30%. Aunque a priori pudiera parecer que evaluar el 30% de la asignatura no es suficiente, al ser una propuesta novedosa para los estudiantes estos respondieron positivamente. En este estudio presentamos el proceso que seguimos, la implicación de los estudiantes así como los resultados obtenidos.

Palabras Clave—Autoevaluación, coevaluación, docencia, evaluación compartida.

I. INTRODUCCIÓN

LA formación o adquisición de aptitudes o habilidades conlleva un proceso de enseñanza-aprendizaje. En este proceso de enseñanza-aprendizaje se utiliza la evaluación como un mecanismo para medir de forma cuantitativa la adquisición de aptitudes o habilidades, bien físicas o morales. Todos los docentes utilizamos métodos de evaluación puesto que al finalizar una etapa de aprendizaje debemos evaluar el nivel de conocimiento adquirido por los estudiantes.

En el contexto actual en el que todo se evalúa (títulos, profesores, estudiantes), la evaluación que se realiza en las universidades, en general, es una evaluación continua y sumativa. En nuestro caso, hemos decidido realizar una coevaluación en una asignatura de 4º curso del Grado en Educación Infantil para hacer partícipes a los discentes de la

Ivalla Ortega Barrera pertenece al Instituto para el Desarrollo Tecnológico y la Innovación en Comunicaciones (IDeTIC), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Es miembro del Departamento de Didácticas Especiales. Dirección: Despacho Nº13, Edificio de Formación del Profesorado. (e-mail: ivalla.ortega@ulpgc.es).

Margarita Esther Sánchez Cuervo pertenece al Instituto para el Desarrollo Tecnológico y la Innovación en Comunicaciones (IDeTIC), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Es miembro del Departamento de Didácticas Especiales. Dirección: Despacho Nº13, Edificio de Formación del Profesorado. (e-mail: margaritaesther.sanchez@ulpgc.es).

evaluación de sus compañeros/as y comparar esta evaluación con la del profesorado de la asignatura. Además, esta experiencia les puede servir para su futuro como docentes.

El término evaluación es un concepto muy utilizado desde el siglo XX y muchos autores han ofrecido una definición de evaluación educativa ([1], [2], [3], [4], [5], [6], entre otros). Estos autores han sentado las bases para todas las definiciones posteriores. La referencia [7] define el término de esta forma:

El verbo evaluar [...] significa fijar o sacar el valor. Es la acción de valorar, dar valor a algo, juzgar, enjuiciar, justipreciar, aquilatar y avaluar. El proceso de evaluación es mucho más integral y abarcador que los de dar pruebas y medir. Es un proceso sistemático de emitir juicios acerca del mérito o valía de algo y de tomar decisiones relacionadas (p. 22).

Siguiendo esta definición los docentes tenemos que recopilar, analizar e interpretar toda la información para poder evaluar el conocimiento, las capacidades, las habilidades y las competencias de los discentes. Esta evaluación individual se analizará de manera colectiva para saber si hay que realizar algún cambio en el sistema educativo.

Existen diferentes tipos de evaluación: la evaluación formativa, que se produce durante el proceso educativo; la evaluación inicial, que se realiza para conocer el estado de los conocimientos de los nuevos estudiantes; la evaluación continua, que se realiza durante todo el proceso enseñanza-aprendizaje; y la evaluación basada en competencias, que valora el desempeño real del discente (conocimientos, habilidades, destrezas, etc.) [8]. En nuestro caso particular, como ya hemos citado anteriormente, utilizamos frecuentemente una evaluación continua y sumativa.

Tradicionalmente, el docente es el único encargado de evaluar al discente, aunque actualmente se han empezado a utilizar modelos de evaluación en las que el estudiante toma protagonismo.

El nuevo discurso evaluativo apunta hacia la auto y la coevaluación, privilegiando indiscutiblemente los aprendizajes logrados por el estudiante y los procesos de “aprender a aprender”. Esta postura naturalmente se estrella con la cultura de la heteroevaluación aún predominante en nuestros sistemas educativos [9] (p. 17)

Según [9], la autoevaluación, en la que el discente participa en su propia evaluación, y la coevaluación, en la que el discente interviene en la evaluación de sus compañeros, son tipos de evaluación que están en auge. De este modo el alumnado evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje fomentando así “la autonomía del aprendizaje y ayudando al alumnado a reflexionar críticamente y mejorar su comprensión de los procesos interiores que pone en marcha para aprender autónomamente” [10]. Por este motivo, hemos decidido aplicar la coevaluación en una asignatura de 4º curso del Grado en Educación Infantil.

Durante la revisión de la bibliografía sobre el tema, hemos encontrado autores que relatan la utilización de la coevaluación en la docencia universitaria ([11], [12], [13]) ya que “the review process requires students to analyse, review, clarify and sometimes correct each others’ work” [13] (p. 4). También hemos hallado un trabajo similar realizado por [14], en el que se explica la puesta en práctica de un proceso evaluativo compartido con alumnos de la titulación de Maestro especialista en Educación Física. Sin embargo, nuestro trabajo revela los resultados del uso de la coevaluación utilizando la segunda lengua (L2) en un contexto universitario.

II. METODOLOGÍA

El estudio que aquí se presenta se ha realizado en la ya extinta Facultad de Formación del Profesorado, actualmente Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, en el contexto de la asignatura denominada “Comunicación Oral y Escrita B2 para un Entorno Educativo II (inglés)”, que se imparte en el cuarto curso del Grado en Educación Infantil, en la mención de segunda lengua extranjera inglés. Esta asignatura es una materia optativa de dicha mención cuya carga lectiva es de 4,5 créditos ECTS y se imparte en el segundo semestre. Este es el último semestre de la carrera universitaria para los estudiantes que la cursan. La asignatura se imparte completamente en lengua inglesa y se matriculan unos 15 estudiantes por año.

Los estudiantes tienen que realizar una presentación oral en lengua inglesa cuyo tema elegirán libremente. Este tema debe estar relacionado con su futuro como maestros, por lo que la mayoría de los discentes seleccionan metodologías creadas por ellos, resolución de conflictos que puedan surgir en el aula de infantil o incluso cómo afrontar la presencia en el aula de alumnos/as con algún tipo de desorden neurológico (autismo, afasias, síndrome de Tourette, síndrome de Asperger, entre otros). Las presentaciones orales se podrán hacer individualmente o en parejas. Su duración será de 5 minutos para las individuales y de 10 minutos para las que se realizan en pareja.

Para llevar a cabo las presentaciones los estudiantes utilizarán como soporte visual un *powerpoint* preparado por ellos (previamente los discentes han recibido varias clases teóricas en las que recibían instrucciones para realizar una presentación efectiva en *powerpoint*). Al finalizar las presentaciones se creará un turno de preguntas que efectuarán los/as compañeros/as y que los estudiantes que han expuesto

su tema tendrán que responder. Una vez finalizado el turno de preguntas los discentes tendrán unos 7 minutos para recoger los datos en un cuestionario diseñado para la evaluación de la actividad. Cada estudiante completará el cuestionario por cada alumno/a que haga la presentación. Al mismo tiempo, el docente realiza el mismo cuestionario evaluando a todos y cada uno de los discentes.

III. ANÁLISIS

Los estudiantes, en su mayoría, seleccionaron la opción de la presentación individual, aunque algunos la hicieron en pareja. En primer lugar, los estudiantes tuvieron unas sesiones teóricas para aprender a realizar una presentación oral y un *powerpoint* profesionales. Tras estas sesiones teóricas, los discentes destinaron seis sesiones de dos horas (12 horas) para preparar la presentación, no solo el *powerpoint* sino también el contenido del mismo. Para ello los estudiantes buscaron información sobre los temas elegidos, tanto en la biblioteca como en internet. Tras seleccionar las referencias bibliográficas más adecuadas para el tema elegido, los estudiantes comenzaron a analizar la información y a redactar el contenido de su presentación. Cabe recordar que tanto la presentación como el *powerpoint* tenían que desarrollarse en lengua inglesa. Durante este período, el profesorado de la asignatura supervisó el trabajo que estaban realizando los estudiantes.

Esta parte de preparación resultó fructífera para los discentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que tuvieron que buscar información, prescindir de la que no era válida y trabajar utilizando las referencias bibliográficas que habían seleccionado. Todos los estudiantes tuvieron alguna duda a la hora de utilizar las referencias bibliográficas y de cómo citarlas.

Una vez que los estudiantes recopilaban toda la información, procedieron a la redacción de la presentación oral. Era preciso que utilizaran la lengua inglesa y que presentaran su tema de manera correcta. Al mismo tiempo debían preparar las posibles preguntas que el auditorio podría realizar. Este proceso de redacción fue quizás el más laborioso puesto que los estudiantes tuvieron que redactar de manera formal utilizando una segunda lengua (L2), en este caso el inglés, y a la vez tener en cuenta el tiempo que tendrían para efectuarla.

Tras la redacción de la presentación oral, los discentes comenzaron a plasmar su presentación oral en un *powerpoint*. A pesar de que habían recibido sesiones teóricas para la elaboración del mismo, la ejecución del *powerpoint* no fue tan sencilla como el alumnado creía debido a que tenían que seleccionar aquella información de su presentación oral que era significativa para que el auditorio pudiera seguir la exposición. Además, debían seguir todas las indicaciones explicadas en las sesiones teóricas. Los estudiantes se reunieron varias veces para ensayar sus presentaciones: la pronunciación, la entonación, el pase de las diapositivas, etcétera.

Se destinaron dos sesiones completas (cuatro horas) para las exposiciones orales. Los estudiantes eligieron el orden para

realizar las mismas. Todos los discentes recibieron una plantilla para evaluar a los/as compañeros/as. Al mismo tiempo el docente evaluó a los discentes utilizando la misma plantilla que el resto de los estudiantes. La evaluación fue anónima para que los estudiantes no se cohibieran a la hora de juzgar o valorar a sus compañeros/as.

La plantilla de evaluación tenía cinco apartados evaluables: (1) el del contenido, (2) el de la ayuda visual o *powerpoint*, (3) el de presentación, (4) un apartado de carácter general y (5) el último en el que los estudiantes podían añadir cualquier comentario adicional. Cada apartado contenía diferentes ítems. Así el apartado de contenido tenía tres ítems evaluables: expone las ideas claramente (lógica y evidencias adecuadas), métodos de organización efectivos (bien organizado, fácil de seguir), y demuestra competencia y comodidad con la información (está bien preparado y conoce el contenido).

El apartado de ayuda visual o *powerpoint* contenía la evaluación de un *powerpoint* claro, con diapositivas en orden y sin demasiada información (no abarrotadas); los colores seleccionados tanto del fondo como de las letras son los adecuados; la fuente (el tipo y el tamaño de letra) es la conveniente, y si el auditorio tiene el tiempo suficiente para leer las diapositivas.

El apartado referido a la presentación evaluaba si el estudiante realiza las transiciones correctamente (si el auditorio sabe cuándo comienza un punto nuevo), si se utilizan las palabras técnicas de manera correcta, si no mastica chicle, si tiene contacto visual con su público durante la presentación, la velocidad de esta, si habla alto y claro y si el lenguaje corporal es el adecuado.

El apartado general valoraba la organización de la información, si el mensaje ha sido claro y deriva hacia una conclusión, la habilidad para responder las preguntas que se han realizado, y si se ha respetado el tiempo límite que tenía para realizar la presentación.

El apartado en el que los estudiantes podían añadir comentarios adicionales servía para que apuntaran cualquier aspecto que quisieran destacar, tanto de manera positiva como de manera negativa, de las presentaciones que habían presenciado.

Para valorar todos estos ítems la plantilla planteaba una escala de tres posibilidades: necesita mejorar, bien y excelente. Esto supone que el cuestionario o plantilla utilizada presentaba preguntas cerradas politómicas o categorizadas, puesto que mostraban una serie de alternativas entre las que los estudiantes y el profesor tenían que elegir una. Seleccionamos este tipo de cuestionario o plantilla puesto que “dan más información que las cerradas y disminuyen el coste y el trabajo que supone la categorización posterior de las abiertas” [15] (p. 3). Evidentemente la plantilla también estaba redactada en lengua inglesa.

Las presentaciones se ejecutaron sin ningún incidente. Cada estudiante realizó su presentación y tras sus exposiciones se estableció un turno de preguntas como se explicó anteriormente. Las preguntas que efectuaron los estudiantes reflejaron un nivel adecuado según el análisis de los contenidos expuestos. Al finalizar el turno de preguntas, todos

tuvimos tiempo para rellenar la plantilla de manera anónima, en el caso de los estudiantes. Cuando se rellenaron todas las evaluaciones, se procedió a la recogida de las plantillas por parte del profesorado, revisando que todos los ítems planteados aparecieran evaluados.

IV. DISCUSIÓN

Una vez finalizado todo el proceso de las presentaciones, incluyendo las preguntas y su evaluación, se dedicó un tiempo para que los estudiantes comentasen su experiencia, tanto como “ponentes”, como actuando de evaluadores, en una puesta en común.

Todos los estudiantes comentaron su experiencia como “ponentes” y todos coincidían en que la preparación de la presentación había sido una tarea ardua. La búsqueda y selección de la información, la elaboración de la exposición, la realización del *powerpoint* así como la ejecución de la presentación oral fueron tareas complicadas. En cuanto a la presentación en sí, todos habían seleccionado un vestuario adecuado y los nervios estuvieron muy presentes, llegando incluso a dificultar la exposición oral en algunos casos. El hándicap del uso de la lengua inglesa fue otra de las complicaciones que alegraron los estudiantes.

La experiencia como evaluadores, que a priori podía parecer fácil, no había sido así. Incluso siendo una evaluación anónima, los discentes se consideraban responsables del éxito o fracaso de sus compañeros. Esta responsabilidad, sin embargo, no produjo una falta de sinceridad al rellenar la plantilla de evaluación, sino que reveló una capacidad crítica reconocible. Todos los estudiantes fueron partícipes de la evaluación de sus compañeros siendo claros y sinceros. Además, los estudiantes agradecieron que las cuestiones fuesen cerradas y que la escala de evaluación no fuese numérica, puesto que consideraban que hubiese sido más complicado evaluar utilizando una escala numérica. Sin embargo, todos resaltaron que la experiencia había sido positiva porque habían podido estar en ambos lados: como estudiante al realizar la presentación oral y como docente al evaluar las presentaciones orales de los compañeros/as.

Una vez que se recogieron las plantillas, el procedimiento utilizado fue la recopilación de los datos por parte del profesorado. Se contabilizaron las respuestas de todos los ítems y se compararon los resultados con la evaluación que había elaborado el profesorado.

Las evaluaciones realizadas por el profesorado y por los estudiantes fueron similares. Podemos resaltar que las evaluaciones coincidían en un 95% - 98% de los casos. Muchos estudiantes habían añadido comentarios adicionales, la mayoría de ellos se referían a que los compañeros podían haberlo hecho mejor pero que los nervios habían jugado en su contra. También añadían comentarios como “me ha gustado mucho”, “el tema ha sido interesante”, “se lo podía haber preparado mejor” o “utiliza demasiadas imágenes”. En cualquier caso, este tipo de comentarios refleja la actitud crítica de los estudiantes y la capacidad de evaluar a los propios compañeros de manera imparcial. Según [13] (p. 4):

In addition to the benefits from receiving feedback, numerous studies have highlighted the learning benefits derived from being involved in the process of reviewing and providing feedback on peers' work (see for example, Topping, 1998; Dochy et al., 1999; Falchikov, 2005; Sluijsmans, 2005; van den Berg et al., 2006; Lundstrom & Baker, 2009).

En el caso de nuestros estudiantes, se constatan los beneficios de formar parte del proceso de revisión.

V. CONCLUSIÓN

Este trabajo ha mostrado la puesta en práctica de un proceso de coevaluación en una asignatura de 4º curso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. En este proceso los estudiantes intervienen en la evaluación de sus compañeros/as integrando la evaluación en el contexto enseñanza-aprendizaje, en nuestro caso particular mediante la valoración de una presentación oral en lengua inglesa. Este tipo de evaluación permite desarrollar una capacidad crítica en el discente, así como un sentimiento de inclusión en la práctica evaluativa del que hasta ahora quedaba excluido.

La coevaluación no se utiliza frecuentemente en contextos educativos aunque su uso está en auge. Nuestro propósito con esta experiencia es el de poder valorar los beneficios y los perjuicios de este tipo de evaluación en un contexto universitario.

Una vez llevado a cabo nuestro estudio, hemos constatado que la evaluación realizada por los estudiantes coincide casi totalmente con la realizada por el profesorado. Además, los estudiantes han mostrado seriedad y capacidad crítica. Para ellos no ha sido tarea fácil compartir la experiencia a ambos lados del proceso enseñanza-aprendizaje, esto es, estar en la piel del docente y del discente, así como la tarea de valorar o juzgar a sus propios compañeros/as. Sin embargo, esta experiencia ha mejorado su autoconfianza y ha sido positiva tanto para ellos como para el profesorado. Este estudio se considera un punto de partida para otros estudios posteriores de la aplicación de este modelo de evaluación que supongan una mejora en la calidad de la educación.

REFERENCIAS

- [1] R. W. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, The University of Chicago Press, 1949.
- [2] M. Scriven, "The Methodology of Evaluation" in *Perspectives of Curriculum Evaluation*, R. W. Tyler, R. M. Gagné & M. Scriven eds., Chicago, IL: Rand McNally, 1967.
- [3] L. Cronbach, "Course Improvement through Evaluation", *Teachers College Record*, 64, may, pp. 672-686, 1963.
- [4] D. L. Stufflebeam, *Educational Evaluation and Decision Making*, Itaca, Illinois: Peacock, 1971.
- [5] B. MacDonald, "The Evaluation of the Humanities Curriculum Project: A Holistic Approach", *Theory in Practice*, 10, pp. 163-167, 1971.
- [6] E. W. Eisner, *The Art of Educational Evaluation: A Personal View*. Philadelphia, PA: Falmer Press, 1985.
- [7] M. Del R. Medina-Díaz & A. L. Verdejo-Carrión, *Evaluación del Aprendizaje Estudiantil*, 3ª edición, Isla Negra Editores, 2001.
- [8] O. Ángeles Gutiérrez, *Enfoques y Modelos Educativos Centrados en el Aprendizaje*, [en línea] pp. 1-41, 2003. Disponible en: <http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/EnfoquesyModelosEducativos4.pdf>
- [9] P. Ahumada Acevedo, *La Evaluación en una Concepción de Aprendizaje Significativo*, Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso, 2001.
- [10] E. Carrizosa Prieto & J. I. Gallardo Ballester, *Autoevaluación, Coevaluación y Evaluación de los Aprendizajes*. [en línea]. III Jornadas sobre Docencias del Derecho y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Disponible en: http://www.uoc.edu/symposia/dret_tic2012/pdf/4.6.carrizosa-esther-y-gallardo-jose.pdf
- [11] F. Dochy, M. Segers, & D. Sluijsmans, "The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: A Review." *Assessment and Evaluation in Higher Education* 24(3), pp. 331-351, 1999.
- [12] E. Hargreaves, "The Validity of Collaborative Assessment for Learning", *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 14, no. 2, pp. 185-199, 2007.
- [13] J. Pearce, R. Mulder & C. Baik, *Involving Students in Peer Review. Case Studies and Practical Strategies for University Teachers*, CSHE Centre for the Study of Higher Education, 2009.
- [14] V. López Pastor, "Desarrollando Sistemas de Evaluación Formativa y Compartida en la Docencia Universitaria. Análisis de Resultados de su Puesta en Práctica en la Formación Inicial del Profesorado", *European Journal of Teacher Education* 31, 3, pp. 293-311, 2008.
- [15] F. J. Murillo Torrecilla. Cuestionarios y escalas de actitudes [en línea]. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación, pp. 1-16. Disponible en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes%20Instrumentos.pdf
- [16] K. Topping, Peer Assessment between Students in Colleges and Universities, *Review of Educational Research*, 68(3), pp. 249-276, 1998.
- [17] N. Falchikov, *Improving Assessment through Student Involvement: Practical Solutions for Aiding Learning*. London: Routledge Falmer, 2005.
- [18] I. Van den Berg, W. Admiraal, & A. Pilot, "Design Principles and Outcomes of Peer Assessment in Higher Education," *Studies in Higher Education*, 31(3), pp. 341-356, 2006.
- [19] D. Sluijsmans, *Establishing Learning Effects with Integrated Peer Assessment Tasks*, Lancaster, UK: The Higher Education Academy: Palatine, 2002.
- [20] K. Lundstrom & W. Baker, "To Give is Better than To Receive: The Benefits of Peer Review to the Reviewer's Own Writing," *Journal of Second Language Writing*, 18, pp. 0-43, 2009.