

ARTÍCULOS CORTO DE RESULTADOS
PRELIMINARES DE INVESTIGACIÓN
SHORT ARTICLES OF PRELIMINARY RESEARCH REPORT

**La coevaluación
como experiencia
democratizadora: caso de
un programa de Formación
de Formadores**

*Peer assessment as a
democratizing experience: Case
of a Teacher Preparation Program*

Mónica Borjas

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte

n° 15 julio - diciembre, 2011
ISSN 1657-2416
ISSN 2145-9444 (on line)



Art Nouveau Design / ed., Pepin van Roojen, Joost Hölscher, Amsterdam: Pepin, Agile Rabbit, 2007.

MÓNICA BORJAS
DRA. EN EDUCACIÓN.
DOCENTE DEL INSTITUTO DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN - IESE- DE LA
UNIVERSIDAD DEL NORTE.
mborjas@uninorte.edu.co

FECHA DE RECEPCIÓN: NOVIEMBRE 30 DEL 2010
FECHA DE ACEPTACIÓN: SEPTIEMBRE 9 DEL 2011

zona
próxima

<p>La investigación partió de la preocupación por democratizar los procesos evaluativos. Esta experiencia se fundamenta en los presupuestos del constructivismo social y en la propuesta de “la educación como práctica de libertad” de Freire, promotor del diálogo y la participación para la comprensión del mundo; así, la coevaluación se convierte en práctica democratizadora de los procesos educativos generadora de autonomía. La investigación enmarcada en el paradigma hermenéutico, se desarrolló desde el estudio de caso en una asignatura de un programa de educación superior. Los resultados de este proceso dan cuenta de la resistencia inicial de los estudiantes frente a la evaluación por pares; no obstante, paulatinamente ellos se integran a la dinámica luego de comprender la función formativa que esta representa. Como conclusión se destaca la importancia de los procesos coevaluativos en el desarrollo de la autonomía y análisis crítico donde la participación se convierte en un principio rector.</p> <p>PALABRAS CLAVE: evaluación formativa, coevaluación, educación democráticas.</p>	<p>RESUMEN</p>	<p>ABSTRACT</p> <p>This research was based on the concern for the democratization of evaluation processes. Peer assessment is based on the assumptions of social constructivism and Freire’s proposal of “education as practice of freedom”, which prompts dialogue and participation to build an understanding of the world. Peer assessment thus, becomes educational practices that promote democracy and autonomy. The research was framed under a hermeneutics paradigm, using a course in Educative Evaluation as a case study. The results show that peer assessment promotes creative knowledge, critical thinking, metacognition skills, the strengthening of values such as respect and the development of autonomy.</p> <p>KEYWORDS: formative evaluation, peer assessment, democratic education.</p>
--	----------------	--

1. INTRODUCCIÓN

Desde la práctica pedagógica el proceso evaluativo se ha concebido como una experiencia que atemoriza a la mayoría de los estudiantes (Borjas, 2007). Esto se relaciona con el enfoque técnico de la evaluación. Lo anterior sucede cuando la evaluación se asocia a procesos de control que lleva consigo el enjuiciamiento relacionado con sanciones y recompensas. Lo anterior probablemente va produciendo temor y tensión entre los sujetos evaluados (Borjas, 2007) lo que está lejos de estimular y promover espacios de aprendizaje donde los estudiantes, motivados intrínsecamente, encuentren satisfacción al plantearse sus propias metas de aprendizaje (García, 2008; Woolfolk, 2006).

La evaluación desde el enfoque técnico favorece la prevalencia de pruebas estandarizadas para medir el conocimiento, las cuales, en la mayoría de los casos, enfatizan destrezas de pensamiento simples como la recordación (Álvarez, 2001; Flórez, 1994) en donde el estudiante toma un papel pasivo y el docente un rol activo. Desde esta perspectiva de educación bancaria, la evaluación compara para jerarquizar, discriminar y excluir, valorando "al que sabe" frente al "ignorante". Este énfasis por el control y el poder en la evaluación niega la posibilidad de la participación democrática de los estudiantes, especialmente cuando la heteroevaluación se considera como la única alternativa en los eventos evaluativos dejando de lado la auto y la coevaluación como una experiencia verdaderamente formativa.

Frente a lo anterior, surge el siguiente interrogante: ¿Cuáles son las características centrales: principios, criterios, roles y destrezas del pensamiento presentes en los procesos de coevaluación como experiencia formativa y democratizadora? De lo

que se deriva el objetivo general de este trabajo, relacionado con la caracterización y descripción de los procesos evaluativos desarrollados en el contexto de una asignatura en un programa de formación de formadores de una universidad privada de la ciudad de Barranquilla, Colombia. Deseo hacer llegar mi agradecimiento a Laura Pacheco y Luciana Pertuz, licenciadas en Pedagogía Infantil, así como a todos los estudiantes que participaron en esta experiencia.

La evaluación es una experiencia que hace parte de la vida del ser humano. En el mundo actual, permanentemente se evalúan procesos económicos, sociales, políticos, educativos, entre otros; no obstante, cada ámbito responde tanto a un interés como a un propósito especial, por lo que la evaluación no podrá tener el mismo sentido y valor. En el ámbito educativo, la evaluación se ha de constituir en una oportunidad de formación posibilitando que el estudiante, a través de ella, aprenda y consolide procesos democráticos y de autonomía.

La coevaluación como experiencia formativa, favorece el encuentro con el otro a través de un diálogo abierto. En este sentido, es una oportunidad para el reconocimiento del otro y del "yo" en el otro, a partir de la identificación de las sensibilidades, de los progresos y de las oportunidades de mejoramiento que descubren entre todos. De esta forma, la experiencia coevaluativa se torna en un encuentro para el aprendizaje colaborativo. En esta dirección, la evaluación debe estar enfocada hacia la práctica de la participación, de la libertad, donde cada uno de los agentes que hacen parte de este proceso logre impulsar verdaderos cambios.

Lo anterior, implica el desarrollo de destrezas y habilidades de pensamiento relacionadas con el conocimiento crítico y reflexivo. Estas habilidades

posibilitarán la comprensión, la interpretación, el redescubrimiento y la resignificación de la realidad, convirtiendo el aprendizaje en un acto autónomo que libera al individuo de las ataduras que imponen las ideologías dominantes (Borjas, 2006). El re-crear juntos el conocimiento y el apoyarse en este proceso es un aporte de la coevaluación. Con todo ello se puede concluir que la reflexión alrededor de los principios, valores y dinámicas de este proceso ofrece aportes para la consolidación de nuevas teorías en la evaluación donde la voz del principal actor del proceso educativo sea escuchada (Freire, 1985); de esta forma se hará también cada vez más viable el desarrollo del pensamiento crítico y de la autonomía.

2. MARCO DE REFERENCIA

Rosales (1996) y Castillo (2002) manifiestan que la evaluación tradicional se centra en la heteroevaluación que realiza el docente del estudiante; dicha evaluación tiene un carácter individual y no se corresponde con un modelo de evaluación participativa. La coevaluación por su parte, es un tipo de evaluación donde el principio fundamental es la participación: la interacción llevada a cabo entre pares. Se trata de una forma de evaluación en donde todos se involucran valorando los desarrollos de sus compañeros, ofreciendo posibilidades para que el otro se conozca y se reconozca como un individuo con potencialidades y con oportunidades de mejorar cada día. En el aprendizaje colaborativo es muy importante este tipo de evaluación, ya que al evaluarse entre todos, el estudiante puede valorar su propio aprendizaje y el de sus compañeros, lo que favorece la autorregulación (Quinquer, 2005) y en consecuencia se aporta al desarrollo de la autonomía.

En este tipo de evaluación, los principales objetivos se relacionan con la posibilidad de estimular el respeto por el otro, el desarrollo del pensamiento crítico, la generación de consensos y disensos, así como incentivar procesos de metacognición para la autorregulación y el autoaprendizaje. Al mismo tiempo, permite al docente realizar una reflexión de su práctica como educador (Salinas, 2002; Díaz, 2005) dando una mirada crítica sobre lo que los estudiantes consideran como prioritario y relevante. Posibilita además, identificar y analizar las interacciones, los énfasis y los desempeños de los educandos. Cabe anotar que una de las principales bondades de esta experiencia es su carácter formativo pudiéndose considerar como una estrategia colaborativa en la cual el docente propicia espacios de diálogo y reflexión en torno a la realidad del aula. Es decir, se deja de lado la actitud pasiva de los estudiantes y empieza a tomar fuerza la idea de aula democrática.

La coevaluación permite comparar criterios de valoración entre los estudiantes y el docente. Esta dinámica favorece, entre otras cosas, un aprendizaje desde la dimensión socioafectiva, relacionado con la aceptación de la diversidad de perspectivas y con la posibilidad de negociación de sentidos y criterios como referentes para la valoración de los aprendizajes del otro (Antolín & Falieres, 2006). En este orden de ideas, Sanmartí (2007) reconoce que la coevaluación se sostiene con criterios cuyo significado se ha negociado previamente en el grupo o la clase.

Desde la idea de la evaluación democratizadora, la coevaluación está guiada por ideas rectoras que la dinamizan, entre las que se pueden señalar:

- **Principio de Participación.** Este principio se evidencia por el interés del estudiante para expresar sus ideas, lo que piensa sobre el

desempeño de sus compañeros y de él mismo. Se trata de destacar el papel activo del estudiante dándole voz: éste opina, discute, refuta, expresa ideas mediado por la reflexión y el diálogo. Este principio constituye el pilar esencial de la evaluación, que se traduce en la aportación que hace cada uno de los implicados en todas las fases del proceso: desde la toma de decisiones sobre para qué evaluar, cómo, qué evaluar, en qué momento hacerlo, hasta decidir sobre el uso de la información generada en la coevaluación. En este sentido, la coevaluación le confiere un énfasis especial a la participación de los estudiantes, quienes se sienten controlados y marginados en la evaluación tradicional o heteroevaluación (Gallego, 1999). La evaluación participativa da paso a la activación de un proceso de aprendizaje colaborativo restituyéndole al estudiante su papel de constructor de conocimiento, tal como lo defienden las corrientes constructivistas.

- **Principio de Negociación.** la negociación es un proceso de interacción en el que el principal interés es la concertación ante las situaciones de disensos y conflictos (Salm, 1998). Dichas situaciones de convenio están mediadas especialmente por la comunicación y el diálogo (Martínez, 2005) y por valores como la tolerancia y el respeto. A través de la negociación, la autorregulación es acompañada por el sentido de empatía entre los grupos, en donde tanto estudiantes como docentes analizan las relaciones de poder que subyacen en el proceso de evaluación. La definición de indicadores o criterios de coevaluación es un ejemplo que evidencia el principio de negociación (Gallego, 1999).
- **Principio de Autonomía.** El aprendizaje culmen de la coevaluación es el desarrollo de la

autonomía. Se hace referencia a un estudiante que sea capaz de dar un punto de vista crítico sobre su realidad, sobre sus aprendizajes y los del otro y sobre la interacción que establece con el otro. La autonomía se convierte entonces en la expresión de la libertad como fin de la educación, la cual orienta a los seres humanos a actuar responsablemente (Abad & Alcoltzin, 1983). La autonomía orienta la toma de decisiones bajo una motivación intrínseca y producto de la reflexión crítica y documentada de la realidad. Esto convierte el proceso de coevaluación en una experiencia enriquecedora, formativa y democrática.

- **Principio de Transformación.** En la coevaluación se requiere que cada uno de los participantes sea capaz de visionar el cambio de paradigma. Se trata de innovar y buscar diferentes alternativas para mejorar su aprendizaje y aportar al mejoramiento del otro. Este principio también recae en el proceso mismo de la coevaluación; es decir, que la coevaluación debe poseer una dinámica flexible que posibilite la admisión de cambios en su mismo proceso teniendo en cuenta las necesidades, los intereses y las circunstancias de los estudiantes. Desde la idea de flexibilidad, se pretenden cambiar paradigmas tradicionales de enseñanza y evaluación por prácticas que visionen la evaluación educativa como un proceso cambiante, el cual se complementa con los aportes que puedan ofrecer todos los actores que hacen parte de la misma.

Los anteriores principios se consideran pertinentes cuando se quiere formar desde y para la democracia, considerando esta como fin y medio. En este sentido, lo importante es conseguir que el proceso de evaluación sea colectivo y participativo en un ambiente de reflexión, diálogo y acción.

3. METODOLOGÍA

El objetivo general de esta investigación se centró en describir y analizar las características y las dinámicas de la coevaluación como experiencia democratizadora. En este sentido, la metodología de investigación fue de corte cualitativo, desde donde se pretende describir y explicar las características profundas de un fenómeno educativo en su contexto real y natural realizando descripciones orientadas a comprender el proceso educativo (Pérez, 2000; Flick, 2005). Específicamente, se trató de un estudio de caso, constituido por una asignatura de un programa de Formación de Formadores. Arias (1999) argumenta que un estudio de caso, constituye un formato de presentación de los hallazgos en el que se presente no sólo la descripción detallada de la información reducida y organizada, sino también la elaboración, interpretación e integración de ésta para comprender su significado, sentido y relevancia.

La presente investigación se desarrolló a través de las siguientes fases:

a. Diagnóstico/Sensibilización: para identificar intereses, temores y concepciones sobre la evaluación, específicamente sobre coevaluación. En esta fase se socializaron las bondades de la coevaluación en la comprensión de los procesos educativos (enfoque evaluativo práctico), así como las posibilidades que esta ofrece para la democratización de la evaluación.

b. Acción/Análisis de la Realidad: en esta segunda fase se realizaron, de manera periódica, procesos de coevaluación. Los estudiantes que participaron de la investigación iniciaron la búsqueda de diferentes formas de coevaluar (cuantitativa y cualitativa), dando paso a la identificación de los criterios de coevaluación,

lo cual conllevó al diseño de un formato que ellos mismos utilizaron en el proceso. Se identificaron además estrategias, principios y roles de los actores en la coevaluación.

c. Metaevaluación: en esta última fase la participación, opinión y sentimientos de los estudiantes fueron los aspectos de análisis más importantes. Los estudiantes manifestaron los sentimientos, beneficios y obstáculos presentados durante el proceso, analizando su contribución en el proceso de su formación. Se evaluó, además, la misma coevaluación a través de grupos focales.

Las principales técnicas e instrumentos utilizados en la investigación fueron la observación y los grupos focales. A través de la observación se logró describir a profundidad eventos e interacciones acontecidas en el proceso de coevaluación, lo cual se registró apoyado con grabaciones de video y audio. Estas observaciones se encuentran apoyadas por formatos de observación, denominados "Protocolo de Observación: la Coevaluación como experiencia formativa", a través de los cuales se puede realizar un análisis crítico sobre las características del proceso realizado. Otra de las técnicas utilizadas, hace referencia a los grupos focales realizados al inicio y al final del proceso, lo que permitió contrastar opiniones, sentimientos y experiencias e identificar los efectos de la coevaluación en la clase.

4. ANÁLISIS

La experiencia de coevaluación se realizó durante varios semestres, en la misma asignatura, con grupos diferentes de estudiantes (total de estudiantes participantes: 19). Cabe aclarar que cada grupo utilizó diferentes estrategias de organización de la evaluación. Algunos grupos

decidieron realizar la coevaluación utilizando un formato de apoyo con una escala cuantitativa; otros se orientaron por escalas cualitativas. En ambos casos los estudiantes decidieron abrir la posibilidad de anotar comentarios que aclararan la valoración del compañero; otros prefirieron realizar la coevaluación de manera oral. A continuación, se detalla el análisis de los resultados discriminando cada uno de los objetivos específicos del presente trabajo de investigación:

4.1. PRINCIPIOS PRESENTES EN EL PROCESO DE COEVALUACIÓN

Los principios que se evidenciaron durante todo el proceso, fueron especialmente:

Principio de Transparencia: (categoría emergente): los estudiantes manifestaron en los grupos focales que este es uno de los principios que debe estar presente en este proceso:

“Esto tiene que ver con la transparencia. Nosotros elegimos los criterios y al mismo tiempo, estamos presentes en esta coevaluación” (Pacheco & Pertuz, 2008).

Este principio se evidencia además, en la selección de los criterios que se tuvieron en cuenta a la hora de realizar las coevaluaciones, los cuales fueron seleccionados y aprobados por los mismos estudiantes. La transparencia permite que los aspectos, criterios, procesos y resultados de la evaluación sean públicos, de conocimiento general:

Evidencias de grupo focal:

“En eso también creo que es transparente porque si sabes cuáles son las reglas o criterios de la coevaluación, está de tu parte cumplirlos o no”. (Pacheco & Pertuz, 2008).

La transparencia se entiende como el permitir al otro visualizar el interior, sin invadir o atentar la intimidad propia y la de los demás. Se es transparente cuando se manifiestan los pensamientos, las ideas, las opiniones, la crítica y las propuestas de manera horizontal y abierta a los pensamientos, las ideas, las opiniones, la crítica y las propuestas de los otros. La transparencia permite procesos e intercambios auténticos (Batalloso, 2005) y profundos entre los participantes. Cabe anotar que este principio también se evidenció en las reuniones de socialización de los resultados de las coevaluaciones donde cada estudiante tuvo la posibilidad de conocer de manera directa y personal (coevaluación oral), o por medio electrónico (coevaluación escrita) los resultados y comentarios de sus compañeros haciendo de la evaluación una experiencia formativa.

Principio de Transformación: en las observaciones realizadas, este principio se evidenció al momento de realizar la comparación entre el primer acercamiento de los estudiantes con la experiencia de coevaluar y los avances que posteriormente se dieron en el transcurrir de las clases:

Evidencias de observación:

“...siempre se debe dar una opción de mejoramiento a la persona, no decirle tú hiciste esto mal por esto y esto, sino que nos gustaría verte de esta manera”.

“...Lo que sucedió fue que ...tuvimos la posibilidad de dar consejos a otra persona para mejorar... sino que debemos seguir así: leer revisar y venir preparadas a la clase” (Pacheco & Pertuz, 2008).

El proceso de aprendizaje llevado a cabo por los estudiantes, permite que cada uno de los participantes – pares- contribuya a la identificación de fortalezas, debilidades, actitudes y/o destrezas que permitan el mejoramiento continuo de la

calidad de la formación (Gallego, 1999). Desde este principio se trata que entre todos se ayuden a identificar sus fortalezas y los aspectos a mejorar, transformando de manera paulatina los procesos de aprendizaje. Además, no sólo es hacia el otro que se puede dar la transformación, también el mismo estudiante quien puede ser capaz de revisar sus visiones del mundo a través de la visión del otro.

Principio de Autonomía: este principio hace énfasis en la capacidad de tomar decisiones libres y de manera responsable teniendo como base el respeto a los valores universales. Este principio se hace evidente, especialmente cuando los estudiantes toman decisiones en el contexto de la mejora permanente del aprendizaje de sus pares (Abad & Alcoltzin, 1983).

Algunas evidencias identificadas en los protocolos de observación, se muestran a continuación:

"Otra forma de realizar la coevaluación es... opinando cada una, y decirle con los gestos, estilo y entonación nuestra opinión a nuestros compañeros". "...o sea es que porque le coloqué a Claudia un día "nunca" ya me voy a sentir mal, sino que lo veo como algo constructivo, que le estoy dando para que ella así pueda mejorar su proceso".

"...para mí el proceso de coevaluación es como que, crecer yo, como estudiante, como persona y ayudar al que..., o sea al que tiene que evaluarnos, a que también lo haga; o sea, nosotros mismos como que... el mirar los resultados te ayuda, a que tú mismo te des cuenta en qué estas fallando y que puedas mejorar esa situación. Y te ayuda también, a que ayudes a tus compañeros, a que también... generar esos procesos en los compañeros" (Pacheco & Pertuz, 2008).

En este sentido, la autonomía se motiva a partir de la interacción con el otro, en el contexto de una codependencia necesaria y formativa, teniendo como intención la mejora permanente, convirtiendo la evaluación en una oportunidad para aprender a aceptar y a respetar los límites

del otro, adecuando mis propuestas de mejora sin imponerlas al otro. Coherente con lo anterior, Mateo (2000, p.154) señala que "los estudiantes deben asumir gran parte de la responsabilidad de la evaluación de sus propios aprendizajes como paso necesario para desarrollar en ellos una verdadera autonomía como aprendices".

4.2. CRITERIOS PRESENTES EN EL PROCESO DE COEVALUACIÓN

Los estudiantes participantes de la experiencia seleccionaron diferentes criterios con la finalidad de orientar el proceso de coevaluación. Estos criterios fueron:

La participación: tal como se encuentra en la literatura especializada, la participación real fomenta el desarrollo de capacidades, exige responsabilidades y aporta beneficios; facilita la toma de conciencia sobre la realidad y favorece procesos de organización basados en el protagonismo juvenil (Gallego, 1999), en este orden de ideas la participación debe llevar a la toma de decisiones y especialmente a la acción (Puig, Martín, Escardíbul & Novella, 2000).

Los estudiantes consideraron que la participación debía ser un referente que guiara la valoración de los desarrollos en el aprendizaje de cada uno de los participantes. La selección de este criterio de evaluación favoreció la intervención de los participantes en el transcurso de las clases, así como la consulta de referencias bibliográficas y el análisis documental de las temáticas:

Evidencias de observación:

"Lo que sucedió fue que como todas habíamos leído, entonces, todas estamos conceptualmente bien respecto al mismo tema".

"Una ventaja de la coevaluación es que tú participas más en las clases, lees más y estás pendiente de lo que hablan tus compañeros para dar tu opinión".
"El proceso de coevaluación que realizamos es útil, porque te permite participar más y eso te ayuda a reflexionar y a evaluarte a ti mismo....Si es participativo, porque estás dando tu punto de vista".

"Es útil porque te ayuda a que participes más, porque a veces no te das cuenta que no participaste y eso te ayuda a reflexionar más a mejorar más, te evalúas tú misma". (Pacheco & Pertuz, 2008).

La participación documentada, es decir apoyada en los fundamentos teóricos revisados en textos o en otros materiales científicos, motiva el desarrollo de competencias relacionadas con la interpretación y la argumentación lo que resultaría como consecuencia de la reflexión y el análisis crítico. En el caso de la coevaluación, la participación, la palabra del otro, la voz del otro, es escuchada, es valorada, es tenida en cuenta, como lo afirma Freire (1985), para construir una educación para la libertad.

Criterio de Objetividad: fueron los mismos estudiantes quienes propusieron la objetividad como criterio de evaluación. Este criterio se vio reflejado en el momento en que aspiraba dejar de lado los lazos interpersonales entre estudiantes para que así los juicios y valoraciones realizados a sus pares, se centraran en evidencias concretas derivadas del análisis específico de los desempeños, basados solamente en criterios que se asignaron para la coevaluación:

Evidencias del grupo focal:

"De pronto a mí se me facilita la coevaluación por el hecho de no tener lazos afectivos, ya que no comparto mucho tiempo con ellos".

"...pero lo más difícil es apartar un poco la subjetividad y ser muy objetivo en cuanto a que tú tienes inconscientemente etiquetadas a ciertas personas

como por ejemplo, la callada o el que más habla o la que participa o la que menos participa o el que más trabaja o la que menos trabaja y cuando uno iba a coevaluar a ciertas personas uno tenía que dejar esas etiquetas de esa persona".

"Hemos aprendido a ser un poquito objetivos en el momento de evaluar a los demás y no mirar tanto como... que es mi amigo, no... me voy a fijar en el contenido y voy a marcar puntitos". (Pacheco & Pertuz, 2008).

La objetividad en la coevaluación no se refiere a la ausencia de emociones sino al adecuado uso de esas emociones; este adecuado uso está condicionado por la idea de que el otro mejore. En este sentido, el afecto cumpliría la función de contribuir a una evaluación que busca, que se preocupa por la mejoría del aprendizaje (Rosales, 2000, Díaz, 2005), por el desarrollo del otro.

4.3. ROL DE LOS ACTORES EDUCATIVOS EN EL PROCESO DE COEVALUACIÓN

El docente, durante el proceso de coevaluación llevado a cabo, cumplió varias funciones. Al comienzo del proceso el docente tuvo un papel de orientador, brindando indicaciones que ayudaran a establecer los criterios que se tendrían en cuenta para realizar las coevaluaciones:

"El docente pregunta: ¿Cuáles son los principios o las características que ustedes creen que necesitan para realizar la coevaluación? ¿Qué características tiene la coevaluación que ustedes están realizando?". (Evidencia de observación)

"...Podrían hacer una evaluación del instrumento de evaluación que se utilizará dentro del proceso de coevaluación – dice el docente-". (Evidencia de observación).

"Tú (docente) eres la guía del proceso, porque en estos momentos nos realizas las preguntas. Eres como un moderador en estos momentos". (Evidencia de grupo focal, Pacheco & Pertuz, 2008).

En general, en el proceso de coevaluación el docente orienta el proceso a fin de mantener un alto nivel académico durante las discusiones dadas en las clases, tratando de enriquecer el proceso de formación (Rosales, 2000). Se evidencia, además, que el docente estuvo alentando a los estudiantes para que ellos mismos buscaran las soluciones a los inconvenientes o inquietudes que se presentaran a lo largo del proceso. Así mismo, mostró interés por saber el estado afectivo de los estudiantes; es decir, cómo ellos se sentían al ser evaluados por sus pares.

Evidencias de observación:

“Me gustaría realizarle unas preguntas antes de presentarles los resultados, primero cómo se han sentido coevaluando y para qué les ha servido la coevaluación y si esto ha mejorado su desempeño en la clase y la forma de ver la asignatura” (Pacheco & Pertuz, 2008).

Con respecto al rol del estudiante, en el contexto de las coevaluaciones orales o cualitativas, surgió un nuevo rol, en tanto que este pasó de tener un papel inactivo o pasivo, a tener un papel activo. Evidencias de grupo focal:

“Nosotros como principales protagonista pues hicimos en conjunto el instrumento y hemos estado presente en el momento de las coevaluaciones”.

“Estudiante: ...bueno de acuerdo a lo que yo vi, así evalúa Claudia, así evalúa ella y ella, y yo voy creando también una perspectiva de evaluador (...) mi concepto va a ser transformado, porque soy un sujeto activo dentro de la... dentro de la coevaluación.

“Nosotras desarrollamos papeles activos e inactivos; activos en el momento en que nosotras estamos participando, porque nos evaluamos. Inactivas en el momento en el que yo estoy evaluando” (Pacheco & Pertuz, 2008).

La coevaluación *resignifica* el papel del estudiante como sujeto que se hace responsable de su propio aprendizaje convirtiendo la evaluación en una oportunidad formativa para su conocimiento personal (Moreno & Córdoba, 2005).

4.4. VALORES PRESENTES EN LA COEVALUACIÓN

Los valores identificados se constituyeron en categorías emergentes durante el desarrollo de las diferentes coevaluaciones realizadas. Algunos de los valores reconocidos por los estudiantes en los procesos evaluativos realizados fueron la tolerancia y el respeto. Estos hacen referencia al hecho de considerar o tener en cuenta las maneras de pensar, de actuar y de sentir de los demás, aunque éstas sean diferentes a las nuestras. Es decir, que estos valores se asumen como el ejercicio de reconocer al otro, de reconocer la dignidad del otro. En este orden de ideas, se puede decir que se percibió un ambiente receptivo y tolerante de parte de cada uno de los participantes en este proceso.

Evidencias de grupo focal:

“Hay que tener una indicación o sugerencia que es saber recibir las cosas porque no es que uno lo diga de forma mala, sino al contrario para ayudar, pero quizás la persona se pueda sentir atacada y no recibe tu apreciación”.

“Y el contacto visual es muy importante porque demuestra sinceridad, seguridad, respeto ante lo que tú dices de tu compañero, quien puede tomarlo bien y lo acepta”.

“Yo creo que lo importante es el respeto y la tolerancia, tanto el que lo dice como el que lo recibe... decir las cosas de buena forma, igual estamos creciendo todas juntas”.

“Tener empatía, saber decir las cosas colocándome yo en el lugar de la otra. Y siempre darle una opción

de mejoramiento a la persona, no decirle tú hiciste esto mal por esto y esto; sino que nos gustaría verte de esta manera, más a la conclusión" (Pacheco & Pertuz, 2008).

En un proceso de intercambio donde los principios de la coevaluación estén presentes, la consecuencia natural será la toma de decisiones colectivas basada en el respeto a las ideas críticas de todos los participantes. El respeto "lleva a reconocer los derechos y la dignidad de otro" (Carrera, Eijo, Estany, Gómez, Guich, Mir, Ojeda, Planas & Serrats, 1996, p. 1999), por lo que resulta pertinente una evaluación realizada desde contextos de libertad y respeto, la cual se constituye en una experiencia que posibilita la formación en la democracia.

4.5. PROCESOS DEL PENSAMIENTO INVOLUCRADOS EN EL PROCESO DE COEVALUACIÓN

Según Villarini (2000) existen destrezas de pensamiento las cuales permiten dar soluciones acertadas ante situaciones conflictivas desplegando procesos mentales, algunos de carácter simple como la recordación y otros más complejos como el análisis o la síntesis. La coevaluación es uno de los principales escenarios para propiciar el desarrollo y puesta en práctica de competencias comunicativas de carácter interpretativo, argumentativo y propositivo, así como el pensamiento crítico, competencias estas relacionadas con la formación ciudadana.

A través de la argumentación los estudiantes pudieron referenciar tesis, opiniones, enfoques y citas de diversos autores, lo cual sirvió de guía para apoyar el discurso o intervención dado por cada uno de ellos. La argumentación, según Weston (2005), da cuenta de la posibilidad de explicar al otro los puntos de vista propios apoyado en razones y, en este sentido, el que argumenta indaga para argumentar y otro aprende sobre

otras perspectivas. La argumentación a la vez permitió evidenciar el interés de los estudiantes para investigar más allá de lo dado en clase; es decir, contrastar y refutar ideas de otros a partir de la consulta de diversas fuentes bibliográficas:

Evidencias de observación:

"Como ya sabemos los que nos van a evaluar... debemos justificar de manera clara y con fundamento los aportes dados" (Pacheco & Pertuz, 2008).

El análisis fue otra de las destrezas del pensamiento evidenciadas en el proceso de coevaluación. Esta destreza se asocia al pensamiento sistemático en la medida en que los estudiantes tienen conciencia sobre lo expuesto y explicado por sus compañeros. El análisis de las diferentes argumentaciones permitió que los estudiantes realizaran una valoración y retroalimentación a sus compañeros: de manera constructiva, cada estudiante se encargó de realizar un aporte o comentario en beneficio del proceso llevado a cabo por su par:

Evidencias de observación:

"En la exposición de sus trabajos, una estudiante comenta: También deberías corregir el objetivo ya que no va acorde con lo que se debe hacer en una escala Licker".

"(la coevaluación)...es crítica, porque estás viendo los diferentes puntos de vista, realizando la crítica que te hace tu compañero al momento de tú estar evaluándolo..."

"También el análisis, porque si yo estoy leyendo un criterio, al mismo tiempo tengo que hacer uso de la memoria para establecer cómo se desarrolla la clase y analizar si mi compañero logró esos criterios, además la forma cómo lo hizo o en qué nivel lo logró" (Pacheco & Pertuz, 2008).

El proceso de coevaluación debería liberar el pensamiento de temores al rechazo, de la calificación absoluta, de la represión. Los contextos

de aprendizaje y de evaluación democráticos donde se de cabida a la interacción formativa se convierten en un ambiente fértil para el desarrollo de habilidades de pensamiento como la síntesis, el análisis crítico, el pensamiento creativo, entre otras.

5. CONCLUSIÓN

La coevaluación como experiencia formativa logró ser incluida dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo en una asignatura de un programa de Formación de Formadores en la que los estudiantes asumieron roles activos mediados por el diálogo y la reflexión constante de sus aprendizajes.

En el contexto de esta experiencia, los principios de participación y negociación fueron los que se evidenciaron en mayor medida. El poder ceder control al estudiante en torno a la toma de decisiones sobre la definición del propósito que querían alcanzar con su participación en este proceso formativo, en la selección de los criterios de evaluación, en el diseño de los instrumentos de coevaluación y en la organización de la socialización de los resultados del mismo, permitió que los estudiantes expresaran sus puntos de vista y emprendieran procesos que los llevaran a ponerse de acuerdo pensando en que lo importante era el desarrollo de sus potencialidades y la de sus compañeros.

La coevaluación como experiencia democratizadora se expresa en estos términos: diálogo, posibilidad de acuerdos y de compromisos que


lleven al estudiante a pensar en su papel activo en la sociedad.

En este contexto el valor del respeto por el otro se constituyó en un eje transversal que hizo posible el desarrollo de los principios mencionados. En coherencia con lo anteriormente planteado, la dinámica de la coevaluación obligó a que los estudiantes involucrados mantuvieran un rol activo durante el proceso.

Con relación a los criterios seleccionados por los estudiantes para orientar la actividad coevaluativa, se concluye que la argumentación fue el principal punto de referencia que tuvieron los estudiantes para valorar los desempeños de sus pares.

A través de las participaciones de sus compañeros, cada uno pudo determinar no sólo el manejo de la temática sino la capacidad del otro para analizar críticamente los referentes teóricos llevados a la clase. Esto guarda coherencia con el desarrollo de habilidades de orden superior.

En general, se puede afirmar que la coevaluación es una experiencia formativa intrínseca y esencialmente democrática, ya que considera al ser humano en el encuentro entre lo contradictorio, lo diferente, lo plural y lo singular sin dejar de ser él mismo.

La coevaluación es una experiencia donde lo colectivo impulsa a lo individual y lo individual impulsa lo colectivo. El reto del docente será hacer parte de esta experiencia, es decir, el docente como parte y no como dirigente de la coevaluación. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J. & Alcoltzin, O. (1983). *Diccionario de las ciencias de la evaluación*. España: Gráficas Internacional.
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Antolin, M. & Falieres, N. (2006). *Cómo mejorar el aprendizaje en el aula y poder evaluarlo*. Buenos Aires: Cadiex.
- Arias, F. (1999). *El proyecto de investigación: guía para su elaboración*. Caracas: Episteme.
- Batalloso, J. (2005). *Evaluación como ayuda al aprendizaje. ¿Es posible una evaluación democrática? O la necesidad de evaluar educativamente*. (Capítulo 3). Barcelona, Caracas: Graó, Laboratorio Educativo.
- Borjas, M. (2006). Hacia la búsqueda de la significación en la educación, por los caminos de la pedagogía crítica. *Revista Ciencias Bolivarianas*, 3, 82-86.
- Borjas, M. (2007). La evaluación del aprendizaje en el grado de transición en la ciudad de Barranquilla. *Revista Internacional Magisterio*, 35, 76-80.
- Carrera, Ll., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M., Guich, R., Mir, V., Ojeda, F., Planas, T. & Serrats, M. (1996). *Cómo educar en valores: materiales, textos, recursos y técnicas*. Madrid: Narcea.
- Castillo, S. (Coord.) (2002). *Compromisos de la evaluación educativa. Capítulo 1: didáctica de la evaluación: hacia una nueva cultura de la evaluación educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Díaz, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en educación física*. Barcelona: INDE.
- Flick, U. (2005). *Introducción a la investigación cualitativa*. Coruña, Madrid: Fundación Paideia Galiza, Morata.
- Flórez R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santa fé de Bogotá: MacGraw Hill
- Freire, P. (1985) *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Gallego, I. (1999). El enfoque del monitoreo y la evaluación participativa (MEP): batería de herramientas metodológicas. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*. Consultado octubre de 2009, obtenido de: <http://200.53.122.90/BasesEvaluacionFodepal/ArchivosLecturas/UNIDAD%20II/Evaluaci%C3%B3n%20Participativa.pdf>
- García, F. (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Madrid: Ministerio de

- Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa
- Martínez, D. (2005). *Mediación educativa y resolución de conflictos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori: I.C.E, Universitat de Barcelona
- Moreno, I. & Córdoba, I. (2005). *La evaluación en lengua castellana*. En Evaluación como ayuda al aprendizaje. Barcelona, Caracas: Graó, Laboratorio Educativo.
- Pacheco, L. & Pertuz, L. (2008). *La coevaluación como experiencia formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un programa Formación de Formadores*. [Trabajo de Grado no publicado]. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Pérez, G. (Coord.) (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Puig, J., Martín, X., Escardibul, S. & Novella, A. (2000) *Cómo fomentar la participación en la escuela: propuesta de actividades*. Barcelona: Graó.
- Quinquer, D. (2005). *Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo. En evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona, Caracas: Graó, Laboratorio Educativo.
- Rosales, C. (1996). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Rosales, C. (2000). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! : la evaluación, entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.
- Salm, R. (1998). *La solución de conflictos en la escuela*. Bogotá: Magisterio.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas claves: evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Villarini, A. (2000). *El currículo orientado al desarrollo humano integral y al aprendizaje auténtico*. Puerto Rico: OFDP.
- Weston, A. (2005). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. México, D.F.: Pearson Educación.