

LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LA EVALUACIÓN DE SUS APRENDIZAJES

Antonio Bretones Román *

Este artículo plantea la conveniencia de llevar la participación activa del alumnado a todas las fases y componentes del proceso de enseñanza y de aprendizaje, incluida la evaluación de sus aprendizajes. Se señalan algunas exigencias teóricas y prácticas, así como su valor educativo; todo ello dentro del marco de funciones, clientes y técnicas más característicos. Además, se expone el propósito principal de este trabajo que consiste en analizar los procedimientos o estrategias para llevar a cabo la participación del alumnado en su evaluación. Se presentan bajo cuatro grupos y se ilustran algunos de ellos con cuatro experiencias didácticas alternativas: en Educación Básica, -que podríamos calificarla de participación total del alumnado-; en Formación Profesional enfocada a hacer las sesiones de evaluación de tutores y profesores más participativas con la intervención de los representantes estudiantiles; en Formación inicial del profesorado -la del propio autor- como instrumento de sustitución de los exámenes por la evaluación de trabajos de equipo e individuales de los estudiantes, así como de participación en las actividades de clase (bajo diferentes opciones); y en una múltiple experiencia interniveles en el área de Educación Física, la cual reemplaza la evaluación tradicional de los alumnos y alumnas por un sistema de evaluación compartida. Se concluye con unas recomendaciones básicas respecto a los elementos y requisitos de la participación del alumnado en la evaluación así como se advierte de algunas dificultades en su aplicación.

"El carácter intensivo del diagnóstico (la autoevaluación y el control por parte de los pares son necesarios para evaluar todo el espectro de resultados escolares) [...] Lejos de representar una pérdida de tiempo, la participación de los alumnos en la tarea de evaluar es una parte necesaria e importante de su enseñanza"

D. W. JOHNSON, R. T. JOHNSON y E., J. HOLUBEC, (1999, 123 y 129).

Introducción

Hemos considerado que según se realice la evaluación del proceso didáctico y en particular del progreso del alumnado ésta influirá en su desarrollo previo; o a la inversa, el modo de evaluar debe ser coherente con la experiencia curricular concreta; si además afirmamos la conveniencia de la participación del alumnado en la

planificación y desarrollo del currículum para que tenga lugar mayor compromiso y un aprendizaje más significativo, no podemos excluirlo llegado el momento de la evaluación del proceso y sus resultados. Es decir, los estudiantes deben ser agentes de la evaluación, tanto en el proceso didáctico como en los resultados de su aprendizaje, y esta evaluación debe ser coherente no sólo con el contenido de dicho proceso sino también con el modo en que ha sido desarrollado. En un aprendizaje significativo y relevante para los estudiantes, la autoevaluación y coevaluación deberían considerarse no como una dádiva sino como un derecho y su puesta en práctica una cuestión ética más que técnica, como sostiene ÁLVAREZ (1996a y 1996 b).

Recordemos que la evaluación del progreso de los alumnos y alumnas cumple diversas funciones; informar al alumnado y al profesorado del mismo, motivarle, tomar decisiones correctoras de diversa índole y puede ir dirigida no sólo a los aprendices, los enseñantes, los padres y las madres sino también a otros docentes, la administración, otros colegios, mundo laboral e incluso la sociedad en general que desea saber como funciona el sistema educativo. Igualmente las técnicas pueden ser muy variadas: exámenes tradicionales orales y escritos, tests y pruebas objetivas, escalas de observación y de clasificación, cuestionarios y entrevistas, pruebas de libro abierto, análisis de documentos, valoración de trabajos y/o registros anecdóticos. En estas tres dimensiones -funciones, clientes y procedimientos- es fácil caer en distorsiones y simplificaciones y no dar oportunidad de participación

* Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad Complutense de Madrid.

al alumnado, haciendo de esta fase del proceso didáctico además una situación desagradable para todos los directamente implicados.

Es decir, la evaluación didáctica se puede realizar de muchas maneras y por parte del profesorado supone tener que tomar diferentes decisiones u opciones en orden al qué, cómo y cuándo evaluar; las posibilidades de compartirlas con los estudiantes son abundantes y necesarias si consideramos la conveniencia de ser consecuentes con un proceso de enseñanza y aprendizaje participativo, así como para que la evaluación misma sea también fuente de motivación y experiencia de aprendizaje, e incluso convirtiéndola en un proceso democrático de deliberación y negociación.

En consecuencia vamos a concretar a continuación varios modos de participación del alumnado en su evaluación, a la vez que argumentamos la conveniencia y adecuación de su puesta en práctica. Aunque algunos investigadores, como BOUD y FALCHIKOV (1989), JORBA y SANMARTIN (1993), FALCHIKOV (1995) y TOPPING (1998), suele distinguir tres modalidades básicas de participación del alumnado en su evaluación, a saber, autoevaluación, evaluación entre pares y evaluación compartida con el docente, nosotros las retomaremos conjuntamente a lo largo de este artículo, haciendo otras y nuevas matizaciones.

I. Valor educativo de la participación del alumnado en la evaluación

Partimos de la concepción de que el alumnado puede participar en todos los aspectos y fases del proceso de evaluación de su progreso escolar así como en la evaluación del curriculum experimentado por ellos/as, sin cuya opinión argumentada ésta sería incompleta, excepto en la autoasignación de puntuaciones o mediciones parciales y finales hasta llegar a un juicio valorativo global, numérico denominado "calificación", dada la gran trascendencia personal y familiar, académica y social de las notas escolares, en la enseñanza obligatoria (1).

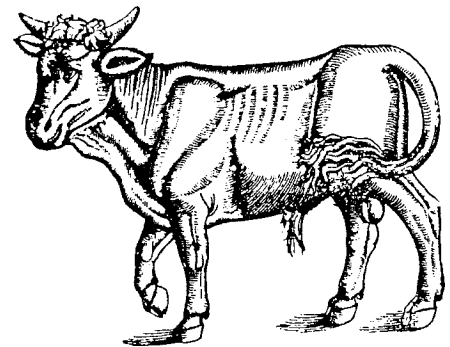
Las propuestas que presentaremos son necesarias, porque en pri-

mer lugar suponen una innovación profunda y alternativa en toda la práctica de la enseñanza, incluida la propia evaluación; y en segundo lugar, de alguna manera vendrán a demostrar la incompatibilidad de la participación discente con una práctica tradicional de la enseñanza, lo que supone entre otras cosas la comprobación del rendimiento del alumnado a base de mediciones de los resultados en el aprendizaje y recuperaciones incesantes para los estudiantes que no han alcanzado el nivel mínimo establecido, convirtiéndose así en un elemento de control disciplinario del grupo clase.

A favor de la participación del alumnado en su evaluación se manifiestan la gran mayoría de los docentes de enseñanza primaria (81.5 %), sin embargo su puesta en práctica es menor (44.2 %), en el sentido de tomar en cuenta su autoevaluación para calificarlo, según la investigación descriptivo-cuantitativa realizada por Calatayud (1999), mediante la aplicación de un cuestionario a una muestra de 450 enseñantes en la Comunidad Valenciana ¿Contradicción, incoherencia, falta de preparación docente o dificultades del sistema educativo? Igualmente encuentra que los maestros y las maestras opinan que la autoevaluación del alumnado mejoraría el sistema de evaluación. Esta investigación, junto con otros trabajos tales como Falchikov y Boud (1989), Falchikov (1995), Topping (1998) y Johnson, Johnson y Holubec (1999), consideran que dicha participación es aconsejable, entre otras cosas, porque motiva al alumnado, constituye una experiencia de aprendizaje en sí misma, desarrolla la capacidad de reflexión crítica, así como su responsabilidad y autonomía, pudiendo el alumnado llegar a evaluar con el mismo grado de precisión o más que los docentes si se dan determinadas condiciones.

Desde el punto de vista de un modelo interpretativo y crítico, consideramos que hacer participar a los alumnos y alumnas en su evaluación exige varias condiciones: la primera, cambiar el modelo metodológico de enseñanza, pasando de una enseñanza centrada en el profesorado, en el contenido instructivo y en el producto o rendimiento a otro tipo de

“los estudiantes deben ser agentes de la evaluación, tanto en el proceso didáctico como en los resultados de su aprendizaje”



“En un aprendizaje significativo y relevante para los estudiantes, la autoevaluación y coevaluación debieran considerarse no como una dádiva sino como un derecho y su puesta en práctica una cuestión ética más que técnica”

enseñanza centrada en el alumnado, en tareas complejas y significativas (molares) y en el proceso de aprender a aprender; de lo contrario la autoevaluación resultaría algo artificial, una práctica forzada y contraproducente que daría pie a la irresponsabilidad, los estudiantes se verían probablemente abocados a falsear la realidad de sus conocimientos y orientarse a los resultados (como hemos indicado, debido a la importancia de lo escolar en lo social). En segundo lugar, no se debe identificar la riqueza del proceso evaluador con la elaboración de un juicio cuantitativo o calificación, o mejor dicho no se puede confundir el proceso con el resultado. En tercer lugar, será necesario un clima de aprendizaje adecuado definido por la cooperación, la autenticidad y las relaciones de confianza entre los miembros de la clase. En cuarto lugar, tanto el modelo metodológico de enseñanza como el clima de clase debieran ser compartidos por todo el profesorado del centro escolar, convirtiéndose en su estilo pedagógico y evitándose así que la experiencia participativa sea algo ocasional, a contracorriente y con problemas añadidos a los estrictamente didácticos. En aquellos casos en que tiene lugar una enseñanza activa y un aprendizaje cooperativo, si todo esto no tiene continuidad en la fase evaluadora, los estudiantes se sentirán engañados y frustrados, rompiéndose la comunicación y la confianza con el profesorado.

Mientras que frente a la Administración educativa el profesorado se encuentra comprometido en cuanto a la obligatoriedad de cumplir los objetivos de aprendizaje y contenidos temáticos a desarrollar, su capacidad de maniobra es casi total en cuanto al método de enseñanza y las estrategias de evaluación, teniendo la posibilidad de introducir numerosas formas de acción innovadora en ambos aspectos sin más límite que su preparación pedagógica y capacidad creativa, siempre que se den unas condiciones organizativas adecuadas; el grado de coparticipación de su alumnado dependerá en última instancia de su creencia en la bondad de la enseñanza participativa. Los aspectos susceptibles de compartir son muchos, como

veremos más adelante.

2. Teorías o enfoques sobre la evaluación

Tanto en la teoría como en la práctica de la enseñanza escolar se dan cita dos enfoques en el modo de entender tanto la participación del alumnado en el proceso didáctico como en la evaluación de los resultados, a saber: positivista/tecnológico e interpretativo/crítico. El primero, que es el enfoque dominante, entiende dicha participación como estar en tarea, aplicando o colaborando con lo que ha decidido el profesor/a y desemboca de hecho en una heteroevaluación encubierta; para el segundo, reducido a aisladas experiencias innovadoras, la participación se concibe como un proceso de codecisión y da lugar a una autoevaluación compartida; Stodolsky (1991), Blanco (1992) y

“La participación es aconsejable, entre otras cosas, porque motiva al alumnado, constituye una experiencia de aprendizaje en sí misma, desarrolla la capacidad de reflexión crítica, así como su autonomía”

Bretones (1996) son ejemplos de investigaciones empíricas que lo prueban. Por otro lado, mientras que el enfoque tecnológico se inscribe y tiene como consecuencias la cultura del individualismo, de la competitividad, de la cuantificación y de la simplificación, los efectos del enfoque crítico de la evaluación enlazan con una cultura autocrítica, del debate, de la incertidumbre, de la flexibilidad y de la cooperación. El paso del primer enfoque —que tiene un carácter selectivo— al segundo —que se presenta como alternativo y comprometido con dar nuevas posibilidades educati-

vas a los grupos marginados— se conseguirá si las funciones de la evaluación se centran en el diálogo de todos sus agentes internos y externos; en la comprensión del significado profundo de la evaluación, contemplando sus efectos psicológicos y sociales; y en la función de mejora, haciéndola objeto de permanente reflexión e investigación por parte del profesorado, yendo en esta tarea más allá de su consideración técnica y aislada del contexto para llegar hasta identificar sus condicionantes morales, sociales y políticos (SANTOS 1996 y ÁLVAREZ 2000a).

En el proceso de evaluación de los aprendizajes se pueden distinguir dos grandes funciones, que son al mismo tiempo dos modelos conceptuales afines a los dos enfoques anteriores: sumativa y formativa; es decir entendida como comprobación del rendimiento alcanzado que permite el pase a una secuencia o curso superior (que acredita o no para dicho pase), o bien como diagnóstico de una situación que conviene saber las razones de su éxito o fracaso, para ofrecer soluciones o mejoras (revisión del proceso). Ambas funciones —selectiva e integradora del alumnado— aunque no son del todo incompatibles, obedecen a concepciones/u orientaciones distintas, siendo la segunda más abierta al diálogo y la cooperación entre profesores/as, padres/madres y alumnos/as; por tanto, no sólo las críticas sinceras sino también las sugerencias de innovación pueden venir de cualquiera de los agentes implicados.

Igualmente es más propicia a la autocrítica la llamada evaluación continua que la evaluación final, a su vez emparentadas con las dos funciones y modelos que anteriormente hemos indicado. En efecto, la evaluación continua (propia del enfoque interpretativo y crítico), a diferencia de la evaluación final (estimulada por el enfoque positivista y tecnológico), pretende integrarse de modo natural en el proceso de aprendizaje, siendo una oportunidad constante para dialogar con el alumnado los problemas que se suscitan al respecto y poder buscar soluciones entre ambas partes. Ello se facilita con el desarrollo de planes de trabajo individuales o en equipo, que exige al profesorado una mayor cer-

canía, orientación y comprensión de las dificultades surgidas en todo el proceso de elaboración de los trabajos. Sin embargo la evaluación final separa el momento del aprendizaje del de la comprobación, utilizando en ambos estrategias distintas e incluso antagónicas; la participación del alumnado -si se plantea- es vista como adulteración de dicha comprobación, una ocasión para el engaño y la irresponsabilidad por parte del alumnado, y para la decepción y la desconfianza por parte del profesorado.

Respecto a la relación exhaustiva de rasgos en uno y otro enfoque, que se pueden encontrar en ÁLVAREZ (2000b, 20-22), veamos los que están especialmente relacionados con la participación y no participación del alumnado. La llamada por este autor "Evaluación alternativa, de racionalidad práctica o acción comunicativa", es considerada como una evaluación: formativa, participada, compartida, autoevaluadora, basada en información procedente de diferentes medios, con explicitación de los criterios de evaluación, actividad de conocimiento y de aprendizaje, del profesorado investigador, de la acción justa, la valoración, la participación del alumno, etc. Paralelamente la "Evaluación tradicional, de racionalidad técnica o acción estratégica" se caracteriza por ser: sumativa, heteroevaluadora, individual, hecha por el profesorado, el examen constituye la fuente de información, los criterios de evaluación suelen ser implícitos, acto de control y de sanción, profesorado experto en conocimientos académicos, de la acción neutra, de la medición, etc. MATEO (2000, 67) y BORDAS y CABRERA (2001, 33), distinguen también dos enfoques: el tradicional y el alternativo, con características diferenciales semejantes a las citadas, siendo la autoevaluación del alumnado un rasgo característico del segundo enfoque, frente a la evaluación realizada por el profesorado o agentes externos propia del primero. Pero tal vez sea distintivo de uno y otro enfoque, más que la presencia o ausencia de participación del alumnado en la evaluación, el modo de llevarla a cabo (la finalidad última, las áreas educativas y las actividades en las que se aplica y los procedimientos usados).

3. Vías de participación del alumnado en la evaluación

Respecto a los procedimientos para la participación del alumnado en la evaluación, situándonos en un enfoque interpretativo y crítico, centremos en los grupos siguientes:

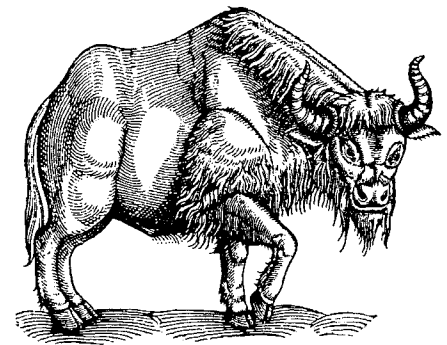
- Evaluación que incide en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Procedimientos de evaluación directa y abiertamente participativos.
- Actividades y prácticas que facilitan la autoevaluación del alumnado.
- Flexibilización y modificación del uso de los procedimientos de evaluación convencionales.

A. Evaluación que incide en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje

a) Analizar el plan general de trabajo, incluido los criterios y los procedimientos de evaluación. Además de informar de dicho plan se debe negociar abiertamente con los alumnos y las alumnas el conjunto del sistema de evaluación y el peso que habrá de tener cada parte en la valoración final, o sea consensuar la ponderación de los diferentes aspectos que la constituyen. Ello formando parte del plan general del curso que se presentará como provisional y susceptible de modificación -en todo momento y en todas sus dimensiones- a la vista de la experiencia evaluadora del curso académico inmediatamente anterior, rectificando lo que no haya funcionado y escuchando las sugerencias razonadas del alumnado. Siempre debe haber un espacio para recoger las propuestas en torno a la evaluación, huyendo de los extremos: mera imposición de los docentes o de los estudiantes. Los acuerdos serán realizables y revisables en sucesivas evaluaciones intermedias.

b) Implementar el plan general durante el desarrollo del proceso didáctico. El alumnado tendrá no sólo oportunidades de participar activamente, tomando decisiones sobre la planificación y ejecución de las diferentes tareas y fases de realización, sino también para aportar algunos cri-

"Es necesario un clima de aprendizaje adecuado definido por la cooperación, la autenticidad y las relaciones de confianza entre los miembros de la clase"



"Plantear la posibilidad de que el alumnado elabore los procedimientos y/o preguntas de examen"

terios evaluadores y matizar otros, así como para opinar argumentando sobre los aciertos y las dificultades habidas. Para ello será necesario que el docente cree un clima de seguridad y libre expresión, canalizando la puesta en práctica de algunas decisiones consecuentes que sean realistas.

Por ejemplo, en una clase organizada en grupos de discusión y/o trabajos en equipos, una actividad subsiguiente al trabajo realizado es la autoevaluación de su funcionamiento o calidad de la cooperación, en doble sesión grupal y colectiva de toda la clase, indicando resultados y aciertos, dificultades y posibles soluciones al término de una o varias sesiones.

c) Formas a utilizar en la evaluación del curriculum desarrollado o una parte importante del mismo. Puede hacerse combinando varias formas: individual y/o en pequeños grupos de discusión, por escrito y/u oralmente, al término de cada unidad didáctica y/o finalizando el curso escolar. En ella debemos considerar el funcionamiento -global e interrelacionado- de los componentes principales del curriculum, tales como objetivos, contenidos, actividades, recursos, las relaciones interpersonales, el papel del docente, la organización del aula y la propia participación del alumnado. También deben contemplarse, además de la adecuación y coherencia entre todos esos componentes, el ritmo del proceso y los resultados alcanzados en el aprendizaje, siempre como un aspecto más del conjunto y subordinados a los objetivos generales y fines educativos, pero no cómo el único criterio de evaluación del proceso, lo que caracterizaría a un enfoque de enseñanza meramente tecnológico. Esta evaluación del curriculum o proceso didáctico desarrollado es de otro orden a la del propio aprendizaje y no ofrece dificultad técnica ni ética insalvables, pero influye en la autoevaluación del alumnado de modo indirecto, por ejemplo haciendo a los docentes conscientes de las dificultades, inadecuaciones y lagunas, acomodando por tanto sus procedimientos didácticos y evaluadores a las condiciones de la situación, incluidas las posibilidades y limitaciones reales de los estudiantes.

B. Procedimientos de evaluación directa y abiertamente participativos

a) Ofrecer a los/as estudiantes varias opciones para elegir, respecto a los trabajos de clase y a los tipos de exámenes o pruebas específicas de evaluación. En cuanto a los primeros, algunas opciones pueden hacerse individualmente o en equipo, con unos u otros compañeros/as, en más o menos tiempo, con estos o los otros recursos; en relación con los segundos, presentar un único procedimiento de examen va contra las peculiaridades de los estudiantes, es rarísimo que la evaluación de cualquier objetivo didáctico sólo admita una única fórmula y bajo unas mismas condiciones.

“ la metodología de enseñanza empleada era de participación activa, sobre la base de relaciones de confianza y una evaluación más centrada en el proceso que en los resultados.”

b) Concreción y desarrollo de planes del trabajo individual y en pequeño grupo donde es necesario negociar con el alumnado las características particulares de los mismos. Por ejemplo, en cuanto a la amplitud, materiales que se van a usar y algunas exigencias en la presentación de los resultados; todo ello dentro de un marco general colectivamente acordado; de esa manera los alumnos y las alumnas intervienen indirectamente en algunas exigencias del trabajo, y directamente cuando el profesor o profesora da a conocer y justifica las razones de la evaluación de su rendimiento en un clima de apertura.

c) Valorando los trabajos cotidianos de clase realizados por alumnos/as y la discusión con ellos/as de sus resultados tendremos una información próxima de lo que aprenden

den y de la calidad del proceso. Además pueden intervenir en su corrección y calificación si hay voluntad en el profesorado de dejar espacio y de buscar una o varias fórmulas sencillas, por ejemplo usando hojas de autocorrección; opinando personalmente y de manera informal sobre el trabajo propio o el presentado por otro equipo; ayudando y puntuando ejercicios de recuperación realizados individualmente por algún compañero/a especialmente rezagado/a (enseñanza mutua, recíproca o tutoría entre pares). (2)

d) Juicio razonado del propio rendimiento (autoinforme). La participación del alumnado en su evaluación puede realizarse directamente solicitándole una autoevaluación razonada por escrito sobre su rendimiento final, la cual según la situación de enseñanza puede ser contemplada con carácter consultivo, negociada o respetada totalmente.

e) Plantear la posibilidad, según proponen algunos autores cómo Fernández (1986), Álvarez (2000) y López (2000) de que el alumnado elabore los procedimientos y/o preguntas de examen. En un enfoque convencional parece difícil de aplicar, ya que en principio esto iría contra la esencia del mismo, el heterocontrol, salvo que unos estudiantes hagan de examinadores y otros de examinados. En el enfoque interpretativo y crítico debe entenderse como la posibilidad de que los estudiantes planteen interrogantes, a modo de amplias hipótesis, cuya respuesta deberán ser indagadas formando parte de la actividad cotidiana de clase y que posteriormente sería objeto de evaluación, de manera que esas cuestiones formarían parte de las pruebas de conocimientos.

C. Actividades y prácticas que facilitan la autoevaluación del alumnado

a) Desde el punto de vista de la evaluación del progreso integral del alumnado, que abarca distintos tipos, niveles y opciones de objetivos, contenidos, actividades y recursos didácticos, tales como objetivos instructivos y educativos; contenidos obligato-

rios y sugeridos; actividades teóricas y prácticas, recursos de aula y de fuera de ella (rincones y talleres); para dar entrada a la participación del alumnado, unas son más susceptibles que otras que la dirección la lleve el profesor/a, los estudiantes o sea compartida. En general el segundo tipo de cada par de los mencionados es más proclive a la participación, facilitando la autoevaluación de los/as estudiantes, siempre que el docente se lo proponga como tal.

b) Cabe también la posibilidad de atender a la propia iniciativa del alumnado, contemplando la realización de trabajos de ampliación (voluntarios o extras) y de recuperación que permitan mejorar los niveles de rendimiento alcanzados, así como involucrarse en tareas formativas -no sólo estrictamente instructivas y de comprobación de los resultados- que puedan tener una repercusión formal en la evaluación.

c) En cualquier caso, hay actividades y procedimientos concretos de evaluación de los estudiantes que son más asequibles que otros para la participación de éstos en su evaluación, tales como: los planes de trabajo, los proyectos de investigación, los trabajos de campo; las tareas molares y grupales (asambleas y grupos de discusión), la entrevista personal y la prueba de libros abiertos; cuyos resultados son fácilmente constatables por los medios de observación correspondientes, así como los diarios de clase en los que se puede incluir la autocrítica. En todos ellos el alumnado es más consciente del proceso de aprendizaje, de su sentido y dificultades, así como de los logros alcanzados. Mateo (2000, 82-85) propone el portafolios o dossier, prácticas reales, proyectos, simulación, resolución de problemas, estudio de casos, periódico escolar, creación de una emisora de radio etc., es decir actividades de cierta complejidad o molares.

d) Por otro lado, como señala Gimeno (1992, 380-381), los resultados de la evaluación del alumnado adquieren toda su importancia cuando se hacen públicos, cuando aquéllos son conocidos por compañeros/as,

otros profesores, etc.; planteándose el problema ético de hasta que punto el/la alumno/a debe tener el derecho de veto a tal conocimiento de sus calificaciones o -en el peor de los casos- los responsables del centro y el profesorado deben ser sensibles a esta publicidad que puede perjudicar al alumnado. Plantear abiertamente esta cuestión y discutirla con los interesados es otra importante actividad de participación.

“Con la participación de los/las alumnos/as en la evaluación, lo que se pretende es no sólo escuchar seriamente su voz y permitirles compartir algunas decisiones importantes sino también completar coherentemente el proceso participativo.”

D. Flexibilización y modificación del uso de los procedimientos de evaluación convencionales.

a) La práctica convencional de las pruebas formales, que permite al alumnado comprobar y recordar lo que ha aprendido en todo o parte del curso, puede llevarse a cabo de manera más razonable proporcionando a los estudiantes la oportunidad de realizar ejercicios y prácticas similares, para no cogerles por sorpresa en los fallos sino prevenirles en aquello que el profesorado considera realmente importante de la materia impartida así como en el modo de demostrarlo, también aquí se puede negociar algunas condiciones de realización, en cuanto al contenido que abarcará, materiales de preparación, fecha, duración, valor de sus partes en el conjunto de la prueba.

b) Negociando no sólo lo inmediatamente anterior sino también el modo de dar a conocer los resultados, ofreciendo siempre la posibilidad

que puedan ser discutidos y modificados.

c) Los propios procedimientos de evaluación: pruebas de conocimientos, pruebas objetivas, tests instructivos, pruebas de libro abierto, cuestionarios, entrevistas, trabajos cotidianos de clase, exposición oral de informes de investigación, etc, cuyo uso flexible admite diferentes posibilidades y limitaciones a la participación del alumnado (de modo paralelo a como puede ocurrir con los medios materiales convencionales, por ejemplo el libro de texto, que pueden tener distintos usos). Para ello sólo es necesario combinar la capacidad e imaginación pedagógica y la voluntad para ponerla en práctica. Por ejemplo, en las pruebas de conocimiento el alumnado puede decidir el tipo de preguntas: de respuesta larga o corta; en las pruebas objetivas, su duración; en las entrevistas, parte del contenido a tratar, etc.

d) Durante la corrección de las actividades o ejercicios de aplicación se contará con la colaboración de todos/as, dando en presencia del docente no sólo las soluciones sino también justificando el proceso seguido para llegar a ellas.

e) Otra posibilidad autoevaluadora corresponde al uso de fichas o escalas, referidos a conceptos, procedimientos, actitudes y comportamientos, anotando en ellas los que consideran que han conseguido y los que no; otras fichas o escalas sobre los trabajos en pequeños grupos, donde se indican respecto de un tema los objetivos alcanzados, cómo los han aprendido y el material y ayudas utilizadas; en uno y otro caso se hace individual y grupalmente por los propios sujetos y se contrasta con la heterocalificación realizada por el docente (Ejemplos concretos se encuentran en Pérez, 2000 y, Ojea y López, 2000).

4. Puestas en práctica y realizaciones de evaluación participativa (aspectos diferenciales)

El nivel o etapa de la enseñanza, la materia disciplinar y el objeto concre-

to de la evaluación son componentes forzados de evaluación y a la vez oportunidades creadoras para la autoevaluación del alumnado; o sea constituyen solamente aspectos diferenciales pero no limitaciones o dificultades insuperables para la intervención del alumnado en su propia evaluación. Ejemplos de experiencias de este tipo de evaluaciones son las siguientes:

A. En la Educación Básica, la lleva a cabo por Alarte y otros (1989) con un grupo de investigación de padres y profesores del Centro de Profesores de Torrente (Valencia) entre los cursos académicos 1983-84 y 1988-89, abarcando desde 2° de Educación Preescolar a 5° de EGB. Su objetivo general era formar un niño feliz y autónomo; la metodología de enseñanza consistía en actividades participativas en cuanto a la programación, ejecución de las mismas (asambleas, autoprogramaciones diversas, elección de talleres, organización y elaboración de materiales por los niños y las niñas) y realización de autoevaluaciones, en función de los objetivos propuestos indicando aquéllos que habían sido desarrollados satisfactoriamente (referidos tanto a comportamientos como a contenidos temáticos), lo que se hacía mediante escalas y registros de autoobservación; y se incluían también la evaluación de la propia participación en dichas fases del proceso didáctico.

Los autores del informe conside-

ran que la metodología de participación y autoevaluación de los niños y las niñas funcionó, además supuso una mayor motivación y superación de las connotaciones negativas de la escuela tradicional; las familias solían estar informadas oralmente y por escrito del proceso didáctico y del desarrollo alcanzado en el aprendizaje; además estaban implicados en un plan global de orientación personal, observándose una mayor integración entre el alumnado.

B. En el nivel educativo de Formación Profesional, la experiencia de Gómez, Gonsálvez y Martínez (1990). Este caso de innovación educativa en Burjassot (Valencia), estaba centrado en las reuniones de evaluación, dentro de un plan más amplio que se desarrolló desde las tutorías de 1° y 2° en Formación Profesional de primer grado (FPI), se relacionaba con la acción paralela en la asamblea de clase y la coordinación del profesorado en los Equipos educativos ó Juntas de evaluación.

Los objetivos educativos generales previstos fueron: 1) fomentar la participación del alumnado en el proceso de aprendizaje, 2) iniciar el debate sobre la diversidad del alumnado y 3) impulsar la formación permanente del profesorado. Se trataba de cambiar el foco de atención tradicional de las sesiones de evaluación sobre las calificaciones a los factores causantes de las mismas, o sea a la reflexión sobre el conjunto del proceso educativo

(objetivos, programaciones, métodos, materiales, relaciones sociales y la propia evaluación).

En las sesiones de evaluación informaban los/as tutores/as, el profesorado y los alumnos y las alumnas sobre la base de algunos criterios de observación del funcionamiento de las clases y de la contribución del alumnado. En las asambleas de clase el alumnado —previa una evaluación individual— preparaban el informe que sus representantes debían presentar en la sesión de evaluación, y se identificaban los problemas, soluciones, compromisos, y se hacía un seguimiento hasta la sesión siguiente.

También Gómez, Gonsálvez y Martínez (1990) consideran que esta experiencia fue muy positiva, porque además del enriquecimiento de la evaluación se estrechan las relaciones entre el profesorado, se fomenta la cooperación por un ideal educativo común y, se revisa y hace más democrático el funcionamiento del centro escolar.

C. En la Formación del profesorado la experiencia de evaluación participativa realizada por Bretones (1983 y 2000), con estudiantes de Magisterio en la Universidad Complutense (Madrid) utilizando una metodología de enseñanza de participación activa, inicialmente dentro de un modelo de enseñanza antiautoritario (basado en el principio de libertad tanto de alumnado como del profesor) y posteriormente evolucionando al modelo *sociocrítico* (más organizado y subrayando la importancia de los procesos socio-políticos de la acción didáctica). Las actividades más representativas de este método participativo se focalizan en: las lecturas críticas individuales, los grupos de discusión, los debates colectivos y los trabajos de investigación en pequeños equipos. Habitualmente tres grupos-clase de primer curso en la asignatura de Didáctica General con una media en torno a 90 estudiantes cada uno (pudiendo llegar hasta 125), lo que introduce una mayor dificultad al método de enseñanza. La participación de los estudiantes en la evaluación se concreta del modo siguiente:

En primer lugar, prescindiendo del examen convencional o reducido éste

a la mínima presencia y tratando de llevar a cabo un proceso de evaluación continua hasta donde es posible. Sólo se realiza examen en la convocatoria de junio —de la parte correspondiente del programa— y para aquellos estudiantes que no pueden asistir a clase parcial o totalmente, y en la de septiembre de aquello que no se aprobó en junio (en uno y otro caso se suavizan o complementan sus resultados con medidas compensatorias).

En segundo lugar, la programación del curso se somete a una evaluación previa inicial y subsiguiente en cada trimestre, considerando la experiencia pasada y por todos sus componentes, con el propósito de realizar algunas ajustes a la vista de las dificultades y recoger algunas sugerencias nuevas.

En tercer lugar, los/as estudiantes toman una participación indirecta en su evaluación, eligiendo el momento y tipos de trabajos en equipo (uno obligatorio y otro voluntario), así como la opción más conveniente en dos trabajos individuales, entre varias posibilidades ofrecidas y previstas.

En cuarto lugar, sistemática y convencionalmente los/las estudiantes tienen el derecho a conocer los criterios de elaboración y valoración de los trabajos, así como los referidos a su participación en las tareas cotidianas de clase, y a discutir razonadamente con el profesor el acierto o no en su consideración y aplicación, con la posibilidad de que se acepte el mejor argumento.

En quinto lugar, los subgrupos de discusión permanentes, tiene la posibilidad de elaborar un dossier que complete su evaluación. El enfoque dado a su confección, el modo de valorarlo y el lugar y peso que vaya a tener en ella admite diversas fórmulas, que son debatidas y decididas conjuntamente por el alumnado y el profesor.

En sexto lugar, se concluye la autoevaluación razonada por escrito de todo el curso, individual o por subgrupos, prefiriendo que dichos autoinformes sean consultivos y no vinculantes, dada la tendencia a la subjetividad y escasa discriminación valorativa entre los estudiantes (autoindulgencia).

Y en séptimo lugar la experiencia en general es valorada positivamente por los estudiantes, aunque hay algo de reticencia por parte de unos pocos respecto a la evaluación que hace el profesor de su participación en las tareas realizadas en el aula, cuyos criterios no son explícitos en todos sus extremos y detalles de aplicación. Sin embargo todos los años los estudiantes son invitados voluntariamente a negociar una mayor participación en su evaluación, incluida la de su participación en clase, pero suelen preferir el planteamiento del profesor al respecto con alguna pequeña modificación.

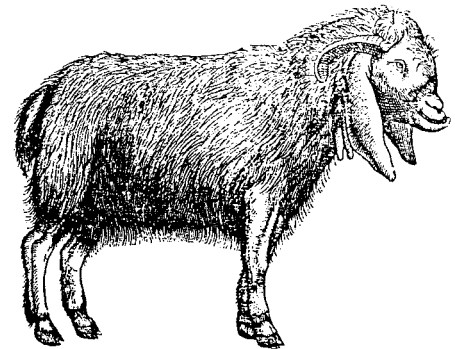
D. Finalmente, la experiencia múltiple de autoevaluación y coevaluación llevada a cabo bajo la coordinación de López Pastor (2000) en el área curricular de Educación Física. Esta experiencia se realizó en cuatro niveles; educación primaria, educación secundaria, formación inicial y formación permanente del profesorado, desde el curso académico 1994-95 al 1997/98 en la provincia de Segovia.

El conjunto de esta investigación responde a un enfoque de racionalidad práctica (ampliamente fundamentado) y al servicio de una escuela democrática. Las finalidades educativas previstas trataban de desarrollar las capacidades de reflexión y crítica, de autonomía y de responsabilidad de los alumnos y las alumnas; para ello la metodología de enseñanza empleada era de participación activa, sobre la base de relaciones de confianza y una evaluación más centrada en el proceso que en los resultados.

El propósito de la investigación buscaba poner en práctica un sistema de enseñanza y de evaluación alternativos en la materia escolar de Educación Física. El método de investigación aplicado fue el estudio de casos y/o la investigación acción. Usaron como procedimientos de autoevaluación y de coevaluación el cuestionario de autoevaluación, el autoinforme, el cuaderno de alumno/a, el diario del profesor, la entrevista individual y la discusión grupal.

Los resultados de las cuatro experiencias incluidas en este caso fueron en general bastante favorables para los participantes: novedosas, una

“Produce un ambiente de personalización y de laboriosidad, un sentimiento de autorresponsabilidad y satisfacción en el alumnado, considerándose verdadero artífice de su aprendizaje.”



“Con la evaluación no se trata de evaluar los resultados del aprendizaje del alumnado en los momentos finales, sino todos los componentes significativos del proceso, lo que es posible y conveniente que se efectúe de principio a fin y de manera explícita.”

oportunidad para tomar conciencia de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, un medio para conocerse mutuamente y adaptar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes, así como dar un mayor equilibrio entre teoría y práctica de la Educación Física. Por otro lado, no todos los instrumentos de autoevaluación y evaluación compartida dieron el mismo juego en los diferentes niveles educativos; así el cuestionario autoevaluador fue más idóneo en Educación primaria y primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, mientras que el autoinforme lo fue en el segundo ciclo de ésta y en el Bachillerato, la entrevista personal era especialmente útil cuando el autoinforme era pobre y la discusión grupal alcanzaba su punto álgido en el grupo de profesores en proceso de formación permanente.

Entre las condiciones necesarias para el éxito señala López Pastor, entre otros, la coherencia del sistema evaluador con el modelo didáctico asumido, la convicción del docente en su bondad, la distinción entre el proceso evaluador y el acto calificador, la permanente actitud de diálogo y negociación en la mejora tanto del método de enseñanza como de la evaluación compartida, las actitudes éticas de transparencia y honestidad en todos los implicados y, en fin, unas condiciones laborales adecuadas, por ejemplo mayor disponibilidad de tiempo y menor tamaño de los grupos de clase. (3)

Conclusiones

A modo de síntesis final de lo analizado, concluimos con las consideraciones siguientes. Respecto al tema central de la participación del alumnado en la evaluación didáctica, consideramos que forma parte del proceso global de participación discente, en el que la fase evaluadora no debe ser una excepción, porque, en su significado más auténtico, es también una oportunidad de aprendizaje para los implicados. Además, con la participación de los/las alumnos/as en la evaluación, lo que se pretende es no sólo escuchar seriamente su voz y permitirles compartir algunas decisiones importantes sino también completar

coherentemente el proceso participativo.

La evaluación así como la autoevaluación de todos los agentes, incluidos los alumnos y alumnas, tiene pleno sentido y es una exigencia prioritaria desde la perspectiva interpretativa y crítica, entre cuyas finalidades están la formativa (de diagnóstico y mejora) y la comprensividad (no selectiva e integradora de un alumnado diverso).

La misma participación discente (y la autoevaluación) debe ser objeto de evaluación, en tanto que rasgo esencial del proceso de enseñanza activo y resultado de aprendizaje; en este caso porque está directamente relacionada con efectos socio-emocionales e intelectuales, además es una habilidad que puede mejorarse. Produce un ambiente de personalización y de laboriosidad, un sentimiento de autorresponsabilidad y satisfacción en el alumnado, considerándose verdadero artífice de su aprendizaje.

Insistimos, según hemos explicado, que con la evaluación no se trata de evaluar los resultados del aprendizaje del alumnado en los momentos finales, sino todos los componentes significativos del proceso, lo que es posible y conveniente que se efectúe de principio a fin y de manera explícita.

Existen diversas vías legítimas, procedimientos o grupos de estrategias para realizar la autoevaluación de un proceso y de unos resultados concretos, cuyos factores determinantes son -entre otros- las creencias profesionales del docente, la naturaleza de la materia o contenido y el propio modo de ser y de entender a los estudiantes y sus aprendizajes. Como hemos podido ver en las experiencias reseñadas, de tipo interpretativo y crítico, destacamos: el autoinforme, el dossier o portafolios, la entrevista individual, los grupos de discusión y los cuestionarios de autoobservación.

Igualmente de dichas experiencias o casos expuestos de modo sintético se desprende que la participación de los/las estudiantes no es sólo en la evaluación del proceso y los resultados de aprendizaje sino también de la enseñanza recibida, que puede practicarse en cualquier materia y nivel de enseñanza, así como que los docentes

subrayan los aspectos positivos y minimizan o prestan poca atención a los negativos. La modalidad predominante parece ser la evaluación compartida entre el alumnado y profesor/a con una tímida tendencia a que se incluya en su evaluación formal.

No obstante lo anterior, se pueden detectar aquí y allá algunos obstáculos en su puesta en práctica: falta de tiempo, tamaño grande del grupo-clase, falta de cooperación de algunos alumnos y alumnas, la falta de experiencia de éstos y del docente, falta de concreción y de argumentación en los informes de autoevaluación, en fin, la creencia de que el alumnado no puede hacer evaluaciones serias.

Sin embargo, como en cualquier tipo de cambio de cierta trascendencia, como suponen las nuevas formas propuestas en este trabajo, se puede y se debe llegar a ellas, aunque requieren condiciones situacionales y contextuales favorables que permitan este tipo de intervenciones, incluidas la capacidad e ilusión pedagógicas del profesorado.

La participación discente en la evaluación -en los diferentes ámbitos y niveles- debe evitar dificultades añadidas, por eso se tratará que no sea una iniciativa individual, sino un estilo pedagógico compartido por el centro escolar, incorporado mediante estructuras y actividades concretas a los proyectos educativos y curriculares.

Por último, aunque con frecuencia ha sido proclamada la bondad educativa de la participación y/o autoevaluación del alumnado, sin embargo es minoritaria su puesta en práctica. Esto demanda una mayor atención y apoyo a la investigación en este campo, de manera que se justifiquen y refuercen las razones de sus actividades, y se ayude a superar las discrepancias.

Bibliografía

ALARTE, M. C. y OTROS (1989): "Autoevaluación en la EGB". Cuadernos de Pedagogía Nº 175, pp. 34-38.

ÁLVAREZ, J. M. (1996a): "La evaluación en el área de Lengua y Literatura en tiempos de Reforma". Investigación en la Escuela Nº 30, 27-40.

ÁLVAREZ, J. M. (1996 b): "Yo también quiero ser eficaz". Cuadernos de Pedago-

gía N° 247, pp.78-82.

ÁLVAREZ, J. M. (2000a): "Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones Didácticas". Miño y Dávila, Buenos Aires/Madrid.

ÁLVAREZ, J. M. (2000b): "Evaluar para conocer, examinar para excluir". Morata, Madrid.

BLANCO, N. (1992): "Rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia". Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad de Málaga.

BORDAS, M^a I. y CABRERA, F. A.(2001): Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. Revista Española de Pedagogía, N° 218, pp. 25-48.

BOUD, D. y FALCHIKOV, N. (1989): "Quantitative studies of student self-assessment in higher education: a critical analysis of findings". Higer Education 18, pp. 529-549.

BRETONES, A. (1983): "Una experiencia de enseñanza no directiva". Bordón, N° 247, pp. 205-217.

BRETONES, A. (1996): "Concepciones y prácticas de participación en el aula, según los estudiantes de magisterio". Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.

BRETONES, A. (2000): "Un método participativo para la enseñanza de la didáctica". En: C. Rosales (coord.) Innovación en la Universidad. ICE de la Universidad de Santiago de Compostela, pp. 518-532.

CALATAYUD, A. (1999): "La participación del alumno de E. P. en el proceso evaluador". Educadores, N° 189, pp. 79-91.

FALCHIKOV, N. (1995): "Peer feedback marking: developing peer assessment. Innovations in Education and Training International", Vol. 32, N° 2, pp.175-187.

FALCHIKOV, N. y BOUD, D. (1989): "Student self-assessment in higher education: a meta analysis." Review of Educational Research, Vol. 59, N° 4, pp. 395-430.

FERNANDEZ, M. (1986): "Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar". Morata, Madrid.

GIMENO, J (1992): "La evaluación en la enseñanza". En: J. Gimeno y A. Pérez, Comprender y transformar la enseñanza (Cap. X), Morata, Madrid, pp. 334-397.

GOMEZ, L., GONSALVEZ, M. L., y MARTINEZ, A. (1990): "El alumnado y la práctica Docente". Cuadernos de Pedagogía N° 185, pp. 20-24.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. y HOLUBEC, E. J. (1999): "El aprendizaje cooperativo en el aula". Paidós, Buenos Aires.

JORBA, J. y SANMARTIN, N. (1993): "La función pedagógica de la evaluación". Aula de Innovación Educativa 20, pp. 20-30.

LOPEZ, V. (2000): "Evaluación compartida. Descripción y análisis de experiencias en Educación Física". Publicaciones M.C.E.P., Sevilla

MATEO, J. (2000): "La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas educativas". ICE Universitat Barcelona/Editorial Horsori, Barcelona.

OJEA, M., LOPEZ, G. y FERNANDEZ, C. (2000): "Inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas a través de un modelo de aprendizaje cooperativo". Aula de Innovación Educativa, N° 90, pp. 36-38.

PÉREZ, C. (2000): "La autoevaluación de la educación primaria". Aula de Innovación Educativa N° 90, pp. 39-41.

SALINAS, D. y OTROS (1997): "Tutoría y evaluación." Cuadernos de Pedagogía N° 259 pp. 43-72

SANTOS, M. A. (1996): "Evaluar y comprender. De la concepción técnica a la dimensión Crítica". Investigación en la Escuela N° 30, pp. 5-13.

STODOLSKY, S. (1991): "La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de Matemáticas y Ciencias Sociales" Paidós /MEC, Madrid.

TOPPING, K. (1998): "Peer assessment between students in colleges and universities." Review of Educational Research, N° 3, pp 249-276.

Notas

(1) Así lo considera también, entre otros, Ramsden (cit. por Falchikov 1995,175), cuestión que debería ser objeto de investigación más exhaustiva.

(2) Una revisión bastante exhaustiva de los trabajos de investigación sobre la evaluación de pares en la educación superior -109 entre 1980 y 1996- es la realizada por TOPPING (1998), en ella se puede encontrar una tipología muy completa de la misma usando 17 criterios (según los objetivos pretendidos y el enfoque teórico utilizado, hasta el tiempo y el lugar donde se realizaron, pasando por la direccionalidad, el grado de privacidad y el tipo de contacto, entre otros), así como una relación de 8 factores en los que debiera descansar la calidad de los informes de investigación sobre este tema. Ya anteriormente BOUD y FALCHIKOV (1989) y FALCHIKOV y BOUD (1989) realizaron sendas revisiones de estudios originales sobre autoevaluación de los estudiantes también en educación superior; la primera era un análisis crítico de 48 investigaciones y la segunda era de tipo estadístico o meta-análisis sobre 57 (estos estudios se referían a autoevaluación cuantitativa de los resultados y no cualitativa de los procesos impli-

cados); una y otra perseguían comprobar la precisión de los estudiantes en su evaluación, en qué medida se sobre o infra calificaban o puntuaban con respecto a la evaluación del profesor (cuya correspondencia es el criterio principal de éxito) y que factores podían ser los determinantes, tales como la calidad del diseño, el nivel o curso académico, el área de conocimiento o el que formara parte de la evaluación formal; también se proponían identificar las debilidades conceptuales y metodológicas de los estudios revisados con el fin de mejorar la práctica de la evaluación y de la investigación futuras, convencidos de su utilidad para el aprendizaje de los estudiantes y de ser un recurso más a disposición de los profesores. Añadamos que Topping se muestra muy sorprendida de que estas dos revisiones sobre autoevaluación de los estudiantes no hubieran sido aún completadas con otra sobre evaluación entre pares, hasta llevar a cabo la suya. Estas revisiones positivistas de la participación de los estudiantes en su evaluación -dentro de la educación superior- ponen de manifiesto que ésta se ha realizado en numerosas áreas de contenido y actividades de aprendizaje, pudiendo ser de igual o superior calidad a la llevada a cabo por el profesor o profesora si se controlan algunos factores condicionantes y el tipo que mejor se adapte a la situación concreta.

(3) Tres experiencias más de evaluación compartida entre el alumnado, el profesorado y las familias, centradas tanto en el proceso de aprendizaje como en el de enseñanza, pueden verse en SALINAS y OTROS (1997), correspondiente a los centros escolares de Madrid: C.P. Trabenco (Leganés), C.P. Miguel Hernández (Getafe) e Instituto "Veritas" (Somosaguas). La primera suprime los exámenes y emplea variadas estrategias de evaluación, entre las que encuentran diferentes tipos de asambleas, diarios del alumnado y del profesorado, entrevistas individuales y colectivas; en la segunda sobresalen los compromisos de trabajo semanales y quincenales, con espacio no sólo para la autoevaluación del alumno o alumna sino también para la heteroevaluación del docente y la familia, y las asambleas de clase (donde se valora el trabajo cotidiano); la tercera experiencia se basa en la programación por objetivos, en la elaboración de unidades didácticas y de planes de trabajo para el alumnado dentro de las mismas, la evaluación se realiza mediante una prueba de conocimientos en cada unidad acompañada de un breve cuestionario de autoevaluación, referido tanto al proceso y objetivos de aprendizaje como a la enseñanza recibida.