

COMPLEMENTARIEDAD EN LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN SU PROCESO DE EVALUACIÓN: LA AUTOEVALUACIÓN, COEVALUACIÓN Y HETEROEVALUACIÓN.

Dr. Héctor Galindo-Domínguez

hgalindo@ucjc.edu

Universidad Camilo José Cela

Resumen

La evaluación posibilita la fortificación y consolidación de los aprendizajes, así como la medición de los logros o propósitos en educación. En este sentido, en función del agente evaluador, principalmente se suele hacer uso de tres tipos de evaluación diferentes: la autoevaluación o la evaluación interna, la coevaluación o la evaluación por pares, y la heteroevaluación o la evaluación por diferentes. En este sentido, el objetivo de este trabajo es triple. En primer lugar, trata de conocer la posible relación que existe entre estos tres tipos de evaluación. En segundo lugar, se busca conocer si algún tipo de la evaluación predice el resto de tipos de evaluaciones; y en último lugar, analizar posibles diferencias en función del género del alumnado. Para este fin han participado 81 estudiantes del grado de Educación primaria. Los resultados apuntan a que (1) existe una correlación moderada-alta entre los distintos tipos de evaluaciones; (2) la coevaluación y la autoevaluación se predicen mutuamente con unos coeficientes de determinación elevados. Esto puede apuntar a la honradez y precisión de la evaluación ajena sobre la evaluación propia, y viceversa. (3) Los chicos tienden a puntuarse a ellos mismos y a sus compañeros superiormente en comparación con las chicas.

Palabras clave: Evaluación, Autoevaluación, Coevaluación, Heteroevaluación, Educación superior.

Introducción

En un mundo cada vez más complejo, en el que el desarrollo de competencias de pensamiento y reflexión son cada vez más importantes para la mejora de nuestros procesos de aprendizaje, la evaluación de la realidad se considera como uno de los pilares imprescindibles en este puzle (Bezanilla et al., 2019).

El concepto de evaluación educativa ha crecido exponencialmente como una actividad profesional especializada, que requiere de actualizaciones constantes. Debido a los cambios constantes de la realidad, suena lógico pensar que los modelos, planes de estudio o materiales didácticos, entre otros elementos, deben adaptarse a la sociedad y verse reflejado en nuevas estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación (Rueda, 2008).

Específicamente en la etapa de educación superior, y como afirman Gil y Padilla (2009), la evaluación en educación superior ha sido a lo largo de los años considerada en la mayoría de ocasiones como una evaluación sumativa, es decir, aquella orientada hacia los resultados y medición de aprendizajes. Esto se vería reflejado en una calificación de la

persona evaluada, con repercusión sobre la aprobación o no de la materia de estudio, la promoción al siguiente curso o la obtención del título universitario. Es por estos motivos, por los que las universidades han condicionado la forma de entender y llevar a la práctica la evaluación por parte de los autores de su propio aprendizaje.

En este sentido la literatura es clara. Existe un alto grado de consenso acerca del impacto que tienen las percepciones sobre el método de evaluación empleado por el docente sobre el modo de abordar el proceso de aprendizaje del alumnado (p. ej. Biggs, 2005; Wilson y Fowler, 2005), hecho que ha llevado a pensar sobre la utilidad de la evaluación como medio para mejorar el aprendizaje del alumnado (Gibbs, 1999).

Desde años atrás en la educación superior se está poniendo el foco en tratar de plantear alternativas a las prácticas evaluadoras de carácter más tradicional. En este sentido se está enfatizando en la evaluación en el proceso de aprendizaje con carácter formativo (Bryan y Clegg, 2006; Irons, 2008), subrayando la real importancia de capacitar al alumnado para evaluar su aprendizaje a lo largo de la vida (Boud y Falchikov, 2007).

Del trabajo de análisis de Bretones (2008), que abarca el estudio de más de doscientas investigaciones empíricas sobre formas de evaluación aparecidos en la segunda mitad del siglo XX, se aprecian tres formas de evaluación en concreto. En función del agente evaluador, podemos diferenciar al menos, tres tipos de evaluaciones: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. En palabras de López (2005), la autoevaluación es la evaluación que una persona realiza sobre ella misma, de manera interna, mientras que la coevaluación y la heteroevaluación hacen referencia a evaluaciones de tipo externo, siendo la principal diferencia entre estas dos, que la primera es realizada entre pares o iguales, y la segunda es realizada entre diferentes (por ejemplo, un docente a un estudiante).

Los resultados de estudios previos, apuntan a que introducir una rica variedad en los sistemas de evaluación favorece a la mejora de los resultados de aprendizaje del alumnado, mejora las tasas de éxito y el rendimiento académico y no suelen suponer una sobrecarga de trabajo tan grande, como se suele imaginar (Castejón et al., 2011; López et al., 2012).

Fernández, Mateo y Muñiz (1996) dan un paso más, incluso afirmando que las evaluaciones realizadas por el alumnado pueden ser de utilidad para el profesorado debido a que permite mostrar las fortalezas y debilidades en su práctica para servir como punto referencia para comenzar a mejorar su práctica docente.

Objetivos

El objetivo del presente trabajo es conocer qué relación existe entre los distintos tipos de evaluación en educación superior. Más concretamente se espera analizar las correlaciones entre autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; conocer posibles diferencias significativas entre los distintos tipos de evaluación en función del género, y conocer la capacidad predictiva de los distintos tipos de evaluaciones.

Método

Participantes

Para el presente estudio participaron un total de 81 estudiantes de los grados de Educación Primaria y Ciencias de las Actividad física y el deporte, de la Universidad de Deusto. Estos 81 estudiantes cursaban las asignaturas de Organización de Centros Educativos, y Ciencias Sociales y su didáctica. Del total, 40 eran chicos y 41 chicas.

Instrumento

Para evaluar el trabajo del alumnado se empleó la rúbrica para evaluar el proceso del trabajo en Equipo, del Vicerrectorado Académico de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (Lima, Perú). Esta rúbrica, recogida en la Tabla 1, queda constituida por un total de 6 criterios de evaluación (Participación, Actitud, Responsabilidad, Resolución de conflictos, seguimiento del tema y uso del tiempo), y un total de 4 indicadores para cada criterio.

Tabla 1. Rúbrica para evaluar el proceso del trabajo en equipo.

	1 (Insuficiente)	2 (Suficiente)	3 (Bien)	4 (Excelente)
Participación	Raras veces aporta ideas o no participa de la toma de decisiones del grupo	Algunas veces proporciona ideas en la discusión del grupo, y hace lo se le pide	Generalmente proporciona ideas útiles en la discusión del grupo, y cumple con lo programado	Siempre proporciona ideas útiles en la discusión del grupo. Evalúa alternativas en base a la viabilidad
Actitud	Con frecuencia critica en público el trabajo de sus compañeros d equipo. Justifica sus carencias en los errores de sus pares y dificultades en la realización del proyecto. No ayuda a mantener la unión en el equipo.	A veces muestra una actitud positiva ante el trabajo en equipo y proyecto. No le preocupa la unión en el equipo	Su actitud es generalmente positiva ante el trabajo en equipo y proyecto. Colabora en mantener la unión en el equipo.	Su actitud es siempre positiva ante el trabajo en equipo y proyecto. Siempre busca mantener la unión en el equipo.
Responsabilidad	No cumple los roles asignados. No se compromete con el trabajo.	Asume roles algunos determinados por el equipo. Su participación es regular en el desempeño de su equipo.	Asume roles y colabora en la realización. su participación es buena en el desempeño de su equipo	Siempre asume eficientemente sus roles o temas de los cuales se hace cargo. Su participación es clave en el desempeño de su equipo
Resolución de conflictos	En situaciones de desacuerdos o conflicto, no escucha otras opiniones o acepta sugerencias. No propone alternativas y le cuesta aceptar el consenso o la solución.	En situaciones de desacuerdos o conflicto, pocas veces escucha otras opiniones y acepta sugerencias. No propone alternativas para el consenso, pero los acepta.	En situaciones de desacuerdos o conflicto, casi siempre escucha otras opiniones y acepta sugerencias. A veces propone alternativas para el consenso o la solución	En situaciones de desacuerdos o conflicto, siempre escucha otras opiniones y acepta sugerencias. siempre propone alternativas para el consenso o la solución
Seguimiento del tema	No se mantiene en el tema o actividad, no cumple con el tiempo programado PC.	Se mantiene en el tema o actividad algunas veces, del tiempo programado PC	Se mantiene en el tema o actividad la mayor parte del tiempo programado PC.	Se mantiene en el tema o actividad todo el tiempo programado PC.

Uso del tiempo	No tiene los productos realizados, el equipo debe asumir el trabajo de esta persona por su irresponsabilidad con los tiempos.	Tiende a demorarse en la presentación de sus productos en las fechas establecida, generalmente los tiene para las fechas límites.	Es organizado, aunque en ocasiones ha tenido atrasos en la presentación de sus productos en las fechas establecidas	Siempre es organizado y presenta sus productos en las fechas establecidas
-----------------------	---	---	---	---

Respecto a la autoevaluación y coevaluación, cada tipo de evaluación se calificó sobre un total de 18 puntos (1.8 sobre la calificación final), que era lo estipulado en la guía de la asignatura. En lo que respecta a la heteroevaluación, esta se calificó sobre un total de 10 puntos.

Procedimiento

Nos situamos en medio del doble grado universitario de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, en los cursos 2º y 3º, en las asignaturas de organización de centros educativos, y ciencias sociales y su didáctica, respectivamente. En este sentido, ambas asignaturas son asignaturas que tienen una alta carga práctica, reflejado en la diversa cantidad de actividades experimentales, estudio de casos o propuestas didácticas que se trabajan a lo largo de estas asignaturas en grupos de 5 personas. Una parte de la evaluación final del alumnado viene establecida por la evaluación interna y externa que realiza el alumnado sobre ellos mismos, como el que le realizan los compañeros en su grupo.

En este sentido, al concluir cada actividad práctica grupal, se recogió información referente a la autoevaluación como a la coevaluación. Finalmente, el docente proporcionó al concluir la asignatura su heteroevaluación.

Tomando estos datos en cuenta, se exportaron los valores obtenidos por todo el alumnado para estos tipos de evaluaciones a una base de datos, que fue posteriormente analizada con *SPSS Statistics 23*.

Análisis de datos

Para analizar los datos se hizo uso del programa estadístico *SPSS Statistics 23*. En un primer momento se estudiaron las medias, desviaciones típicas y correlaciones a través del coeficiente *r* de Pearson. Seguidamente, se realizó un análisis de regresión lineal, a través del método intro. De este análisis, se consideraron los coeficientes de determinación, valores beta no estandarizados, los errores estándar y los valores de significancia. Finalmente, se realizó una prueba *t* de Student para muestras independientes en función del género, analizando en ella las medias, desviaciones típicas, valores de significancia y valores *d* de Cohen.

Resultados

Como lo descrito en el epígrafe anterior y recogido en la Tabla 2, se comenzaron analizando las medias, desviaciones típicas y correlaciones de los distintos datos que se obtuvieron.

Tabla 2. Descriptivos y correlaciones entre los tipos de evaluación

	M	DT	1	2	3
Autoevaluación	14.77	3.42	-	.867*	.460*
Coevaluación	14.63	3.26		-	.482*
Heteroevaluación	7.26	.824			-

* $p < .01$

De estos datos, se observa cómo los tres tipos de evaluación correlacionaban positivamente y significativamente en términos estadísticos, tanto la autoevaluación con la heteroevaluación ($r = .460$; $p = .000$), como la coevaluación con la heteroevaluación ($r = .482$; $p = .000$), pero llamó especialmente la atención la alta correlación existente entre la autoevaluación y la coevaluación ($r = .867$; $p = .000$).

Seguidamente, con el fin de estudiar la capacidad predictiva de cada uno de los tipos de evaluación, se realizaron una serie de análisis de regresión lineal, considerando como variables dependiente cada uno de los distintos tipos de evaluación, y como variables independientes el resto de evaluaciones y el género.

Tabla 3. Resultados del análisis de regresión lineal

	β	Error Estándar	p
VD: Heteroevaluación ($R^2 = .243$)			
Coevaluación	.086	.050	.092
Autoevaluación	.043	.048	.376
Género	.104	.166	.531
VD: Coevaluación ($R^2 = .762$)			
Heteroevaluación	.425	.249	.092
Autoevaluación	.777	.061	.000
Género	-.132	.370	.723
VD: Autoevaluación ($R^2 = .756$)			
Coevaluación	.871	.069	.000
Heteroevaluación	.238	.267	.376
Género	-.296	.391	.450

Los resultados, recogidos en la Tabla 3, muestran cómo tendencialmente la coevaluación ($\beta = .086$; $p = .092$). Posteriormente, se aprecia cómo tendencialmente la heteroevaluación ($\beta = .425$; $p = .092$) y muy especialmente la autoevaluación ($\beta = .777$; $p = .000$) explican en un 76.2% la varianza total de la coevaluación. Casi lo mismo ocurría a la inversa, donde se observa cómo la coevaluación ($\beta = .871$; $p = .000$) explica el 75.6% de la varianza total de la autoevaluación.

De estos resultados se aprecia, especialmente, cómo tanto la correlación como la causalidad entre coevaluación y autoevaluación es alta y significativa, siendo un claro indicio de cómo estos dos tipos de evaluaciones se complementan perfectamente y se ve una clara concordancia entre las visiones de compañeros de grupo y el punto de vista personal.

Finalmente, se estudiaron diferencias estadísticamente significativas en función del género para cada uno de los diferentes tipos de evaluación. Estos datos recogidos en la

Tabla 4, muestran como las puntuaciones obtenidas por chicos y chicas fueron para los tres tipos de evaluación sin diferencias estadísticamente significativas.

No obstante, es conveniente comentar cómo se aprecia una tendencia a que los chicos se puntúen por encima en la autoevaluación ($p = .068$; $d = .41$) y sean puntuados por encima en la coevaluación ($p = .089$; $d = .38$). En ambos casos y como queda reflejado a través del estadístico d de Cohen, las diferencias en el tamaño del efecto fueron entre pequeñas y medianas.

Tabla 4. Diferencias entre los tipos de evaluación en función del género

	Chicos (n = 40)		Chicas (n = 41)		p	d
	M	DT	M	DT		
Autoevaluación	15.47	3.16	14.08	3.55	.068	.41
Coevaluación	15.26	3.14	14.02	3.30	.089	.38
Heteroevaluación	7.30	.836	7.23	.820	.741	.08

Discusión

El objetivo del presente estudio ha sido el de conocer qué relación existe entre los distintos tipos de evaluación en educación superior, y analizar posibles diferencias en función del género.

Los resultados apuntan a que existe una correlación significativa de intensidad moderada y alta entre los tres tipos de evaluación estudiados. Esto quiere decir, que en la práctica, el uso de estos tres tipos de evaluación pueden resultar herramientas complementarias para realizar una evaluación lo más precisa posible. De igual modo, estos valores de correlación apuntan a que ante un mismo fenómeno o hecho evaluable, tanto el propio sujeto, como sus compañeros y docentes, lo evalúan de manera similar.

Estos resultados concuerdan con trabajos previos recientes, en los que se aprecia cómo existe una alta correlación entre las evaluaciones proporcionadas por el alumnado en comparación con la proporcionada con el profesorado (López-Pastor, Castejón, y Pérez-Pueyo, 2012).

Por otra parte, se aprecia como la causalidad entre autoevaluación y coevaluación es recíproca, hecho que apunta a que no solo ambas están correlacionadas, sino que además, son capaces de predecirse la una a la otra. Este fenómeno puede suponer que, en aquellas materias con parte de evaluación destinada al desempeño del trabajo en equipo, la evaluación del rendimiento propio, es complementario, más preciso y participativo, cuando se involucra al alumnado en su propia evaluación. Se ve como en la práctica, aquellas personas que se puntúan mejor, también lo perciben así sus compañeros e incluso los docentes, o incluso aquellos compañeros que puntúan alto a un determinado sujeto, dicho sujeto también se puntúa altamente, al igual que lo hace su propio docente.

Sabiendo que los tres tipos de evaluación se complementan a la perfección, y ayudan a medir de manera más precisa el transcurso del desempeño del proceso de aprendizaje, puede ser interesante que en educación superior se comience a integrar este tipo de sistemas de evaluación, que fomenten la participación del alumnado. La introducción de este tipo de sistemas, se ha observado que permiten mejorar aún más los resultados de aprendizaje, mejora las tasas de éxito académico (Castejón et al., 2011; López et al., 2012)

e incluso incrementa la satisfacción del alumnado con la experiencia del proceso de evaluación (López-Pastor, Castejón, y Pérez-Pueyo, 2012). Incluso, el alumnado a pesar de reconocer que se trata de un proceso más complejo, agradecen la mayor cantidad de retroalimentación, hecho que ayuda a que el alumnado se implica más y se sumerja completamente en un aprendizaje más significativo (Hortigüela, Pérez y Abella, 2015).

No obstante, aún queda mucho trabajo por hacer en este sentido, especialmente en educación superior, y es que por estudios previos, como el de Lukas et al. (2017), se puede apreciar cómo a día de hoy el alumnado aún percibe que la modalidad de evaluación predominante es la heteroevaluación, y consideran que la evaluación sigue siendo más sumativa, que formativa.

En vista de esta situación surgen una serie de preguntas que estudios futuros deberán dar respuesta, como por ejemplo, por qué se sigue priorizando en educación superior las evaluaciones puramente sumativas y no se complementan con otro tipo de evaluaciones, que impacto tiene la autoevaluación y la coevaluación en el clima social, cooperativismo o competitividad, entre otros, o incluso conocer si la riqueza de métodos de evaluación contribuye a desarrollar mejores estrategias de aprendizaje y niveles de autorregulación emocional.

Referencias bibliográficas

- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea
- Bezanilla, M. J., Fernández-Nogueira, D., Poblete M. y Galindo-Domínguez, H. (2019). Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view. *Thinking Skills and Creativity*, 33.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in Higher Education. Learning for the longer term*. Oxon: Routledge.
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202.
- Bryan, C. y Clegg, K. (2006). *Innovative assessment in Higher Education*. New York: Routledge.
- Castejón Oliva, F. J. y López Pastor, V. M., Julián Clemente, J., y Zaragoza Casterad, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la Formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 42, 328-346.
- Fernández, J., Mateo, M., y Muñoz, J. (1996). Valoración por parte del profesorado de la evaluación docente realizada por los alumnos. *Psicothema*, 8(1), 167-172.
- Gibbs, G. (1999). Using assessment strategically to change the way students learn, en S.Brown y A.Glasner (Eds.), *Assessment matters in Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education, 41-53.
- Gil, J. y Padilla, M. T. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XXI*, 12, 43-65.

- Hortigüela, D., Pérez, A., y Abella, V. (2015). Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa. Contraste de grupos en las mismas asignaturas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 35-48.
- Irons, A. (2008). *Enhancing learning through formative assessment and feedback*. London: Routledge
- López, V. M. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Revista Tándem*, 17, 1-8.
- López-Pastor, V. M., Pintor, P., Muros, B., y Webb, G. (2012). Student performance and student and tutor workload in pilot projects relating to formative assessment strategies. *Journal of Further and Higher Education*, 1-18.
- López-Pastor, V. M., Castejón, J., y Pérez-Pueyo, A. (2012). ¿Implicar al alumnado en la evaluación en la formación inicial del profesorado? Un estudio de caso. *REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(2), 177-201.
- Lukas, J. F., Santiago, K., Lizasoain, L., y Etxeberria, J. (2017). Percepciones del alumnado universitario sobre la evaluación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 61(1), 103-122.
- Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10, 1-15.
- Wilson, K., y Fowler, J. (2005). Assessing the impact of learning environments on students' approaches to learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30 (1), 85–99.