

“LA RE-EVALUACIÓN CIEGA POR PARES: UN ENSAYO EVALUATIVO EN EL MARCO DEL PROCESO DE CONVERGENCIA AL EEES”.

Dr. Luis A. Llopis

luis.arenas@uem.es

Dra. Eva Icarán

Eva.icaran@uem.es

Universidad Europea de Madrid

Uno de los mayores retos del proceso de convergencia al EEES radica en encontrar una forma coherente de evaluar el aprendizaje, de acuerdo con la incorporación de nuevas metodologías en el aula y el desarrollo de ciertas competencias transversales como la responsabilidad o el pensamiento/juicio crítico de los alumnos. Se añade a ello que, frente a las asignaturas de carácter técnico o científico, la evaluación del nivel de aprendizaje en asignaturas de perfil humanístico se ve con frecuencia dificultada por las fórmulas y los esquemas tradicionales de heteroevaluación. Estos esquemas, vigentes aún en gran medida en la universidad española, han surgido en el contexto de modelos criteriales con un marcado sesgo aritmético y cuantitativo, lo que con frecuencia obliga a los profesores de áreas humanísticas a la tarea de reducir la complejidad que encierra el nivel de aprendizaje del discente a una escala numérica decimal. Este proceso de ajuste (*fit process*) no se produce sin resto para la objetividad del estudiante evaluado, generando una suerte de dilema didáctico-pedagógico: o bien desfigurar los objetivos de la disciplina humanística de que se trate (historia, filosofía, literatura, etc.) estableciendo pruebas de evaluación compatibles a priori con el modelo criterial dominante o bien llevar a cabo una evaluación en la que, de cara al estudiante, los márgenes de arbitrariedad parezcan amenazar la objetividad final de la calificación obtenida.

En el marco del espíritu de innovación docente alentada desde el proceso de Bolonia, en esta comunicación pretendemos exponer y compartir un modelo de evaluación alternativo implementado (junto a otros) en el contexto de las asignaturas de Ética y Deontología de la Universidad Europea de Madrid. Estimamos que este método de evaluación, sin caer en los riesgos que plantea a nuestro juicio la co-evaluación, logra

integrar el carácter *horizontal* que anima a ésta, respetando el eje *vertical* que ha de seguir rigiendo la relación entre los agentes de la evaluación (profesor-alumno).

Podríamos denominar a esta estrategia evaluativa “re-evaluación ciega por pares” y la consideramos particularmente adecuada para la evaluación de aquellos ejercicios y prácticas que, por su carácter eminentemente cualitativo dificultan la justificación de una nota numérica al ejercicio (comentarios de texto, ensayos, resolución de dilemas deontológicos, elaboración de documentos complejos y de enfoque multifocal, etc.).

La experiencia consistió en someter al criterio evaluativo de la clase, tomada como referencia, una muestra trabajos previamente elaborados por los propios alumnos en el marco de la asignatura. La experiencia, para su réplica, puede ser elaborada de acuerdo con las siguientes fases:

FASE I: PRELIMINARES

En esta fase el profesor deberá:

- Elaborar previamente una de las (muchas) posibles respuestas ideales al ejercicio y, de acuerdo con los mismos criterios que se manejarán en la corrección de los trabajos de los alumnos, asignar una nota a su propio trabajo (autoevaluación).
- Corregir previamente los trabajos de los alumnos, asignándoles la calificación que el profesor estime oportuna de acuerdo con sus criterios.
- Elegir de entre todos los trabajos corregidos de los alumnos una selección, randomizando la muestra para garantizar el carácter abierto de la experiencia (suele ser más operativo si los trabajos seleccionados no pasan de 4 o 5 para un grupo de 30 alumnos de media).
- Eliminar de los trabajos entregados a los alumnos todo rastro identificador de cara a garantizar el anonimato de sus autores.
- Incluir el trabajo elaborado por el profesor, también de forma anónima y sin hacer notar al grupo su presencia, entre la muestra de trabajos seleccionados.
- Organizar a la clase por subgrupos de tantas personas como trabajos evaluables haya en el ejercicio.

- Hacer tantas copias de cada trabajo como grupos haya y entregarlas por bloques a los subgrupos, de tal manera que cada subgrupo en el aula cuente con la totalidad de los trabajos que se han de evaluar.

FASE II: VALORACIÓN INTRAGRUPAL

Ya en el contexto del aula, el profesor solicitará que cada estudiante de cada grupo lea la totalidad de los trabajos seleccionados y, *de acuerdo con sus criterios* elabore una calificación personal y justificada (es importante insistir al estudiante en este punto de que se trata de juzgar según su leal saber y entender no de que *proyecte* la calificación que estima otorgaría el profesor).

Una vez elaborada la calificación individual, cada subgrupo tendrá que poner en común sus resultados y agregar una puntuación consensuada sobre cada trabajo evaluable, de acuerdo con una metodología constructivo-dialógica (Habermas ¿????). Las discrepancias en la atribución de evaluaciones serán localizadas, analizadas, discutidas y resueltas de manera intragrupal, de modo tal que al final de esta fase contemos con un registro de calificación para cada trabajo por parte de cada subgrupo en el aula y que éste sea resultado de la media aritmética de las calificaciones subgrupales.

FASE III: VALORACIÓN INTERGRUPAL

El proceso y la metodología seguida para la agregación *intragrupal* se repetirá ahora de manera *intergrupal* de tal forma que, como resultado de esta fase, podamos contar finalmente con una calificación para cada uno de los trabajos seleccionados que proceda de la agregación colectiva (individual, intragrupal e intergrupal) de la clase y que, por tanto, pudiera expresar —dicho rousseaunianamente— la *voluntad general* del grupo (que ni es arbitraria ni se confunde con las con la simple suma de las voluntades egoístas de las voluntades individuales de los particulares).

Veámoslo con un ejemplo real.

Como resultado de la media aritmética generada por la agregación de datos individuales, intragrupal e intergrupales los resultados obtenidos en este grupo fueron los siguientes:

TRABAJO	EVALUACIÓN INTERGRUPAL
N.º 1	2,25
N.º 2	6,35
N.º 3	7,75
N.º 4*	9,5
N.º 5	5

FASE IV: COMPARACIÓN

En esta fase, se procederá a comparar y analizar las calificaciones resultado de la fase intergrupales por parte de los estudiantes con las calificaciones previamente atribuidas a esos trabajos por el profesor y que, sólo en este momento, se harán públicas.

TRABAJO	EVALUACIÓN INTERGRUPAL	EVALUACIÓN DEL PROFESOR
N.º 1	2,25	4
N.º 2	6,35	6
N.º 3	7,75	8,5
N.º 4*	9,5	9
N.º 5	5	5,5

* Trabajo elaborado por el profesor.

Como es obvio, es poco probable que se produzca una convergencia numérica perfecta (sin que sea descartable en algún caso). Pero lo que nuestra práctica nos dice tras la repetición de la experiencia en 4 grupos de diferentes asignaturas y niveles es que de forma recurrente se repiten algunos patrones evaluativos:

- Aunque la nota numérica coincida aproximadamente sólo en un 10% de los casos, la jerarquización de los trabajos realizada de acuerdo con la evaluación

intergrupala y la evaluaci3n del profesor coincidir3a en el 85% de los casos (aprox.).

- En un 100% de los casos el trabajo mejor valorado por los alumnos es el elaborado an3nidamente por el profesor.
- Seg3n mi experiencia, no es ins3lito que a los trabajos situados en la frontera entre el aprobado y el suspenso se les atribuya un suspenso (menos de 5) por parte de la evaluaci3n intergrupala pero aprobado (5 o algo m3s de 5) en la calificaci3n del profesor (lo que parecer3a indicar una mayor *dureza* en la frontera aprobado/suspenso por parte del grupo que del profesor).

CONCLUSI3N

El que se presenta aqu3 es (y, sin duda, somos conscientes de ello) un ejercicio arriesgado en el que el profesor ha de calibrar con finura y tino los criterios de evaluaci3n y, aun as3, en tanto que se trata de una experiencia abierta, no hay garant3as de que el resultado de esta pr3ctica sea siempre el esperado. El profesor *se examina* ante el tribunal de sus alumnos tanto como *examina el criterio y la madurez de juicio de sus alumnos*. Se trata de una verdadera evaluaci3n por pares en la que el profesor s3lo cuenta como arma con su dominio claro y sin ambages de los criterios que 3l mismo exige a sus alumnos en la pr3ctica de la asignatura. Ahora bien, nos parece que el riesgo vale la pena si pensamos en los logros que, como resultado del ejercicio, hemos constatado en sus distintas puestas en pr3ctica y que, para terminar, podr3amos resumir en los siguientes:

En t3rminos generales en relaci3n con el proceso de innovaci3n del EEES:

- Implementar metodolog3as activas y estrategias acordes con el nuevo rol del profesor en el marco del EEES.
- Contribuir al desarrollo competencial del discente en el 3mbito de ciertas competencias transversales como la responsabilidad o el pensamiento/juicio cr3tico, fundamentales muy especialmente en el contexto de disciplinas human3sticas.

En términos más específicos:

- Visibilizar la intersubjetividad que subyace a los criterios evaluativos implícitos en los agentes implicados en la evaluación tanto en el eje horizontal (estudiante-estudiante) como en el eje vertical (estudiante-profesor).
- Reforzar la autoridad intelectual del profesor de cara a futuras evaluaciones cualitativas en la medida que retrospectivamente los alumnos se hacen conscientes de haber *reconocido* el dominio en la materia por parte del profesor de un modo *ejercitado* y no meramente *representado*.
- Neutralizar el fantasma de la arbitrariedad, del relativismo (incluso, en el límite del gusto personal del profesor) como precipitado final de la evaluación de trabajos eminentemente cualitativos sobre la base de un ensayo ciego, multicéntrico, abierto y randomizado que parte de los criterios (presuntamente *subjetivos*) aportados por el estudiante en el proceso de evaluación y, *sin embargo*, acaba coincidiendo en sus resultados últimos (*objetivos*) con los criterios ejercitados en la corrección por el profesor.

Para finalizar, el tiempo requerido total del ejercicio: entre 90 y 120 min. para 4 o 5 trabajos de unas 10 páginas c/u.

BIBLIOGRAFÍA

- Duffy, T. & Jonassen, D. H. (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992.
- Jarvis, P., Holford, J., & Griffin, C., *The theory and practice of learning*, London: Kogan Page, 1998.
- Kolb, D. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.
- Lynn S. Fuchs, Stanley L. Deno, Phyllis K. Mirkin, "The Effects of Frequent Curriculum-Based Measurement and Evaluation on Pedagogy, Student

Achievement, and Student Awareness of Learning”, *American Educational Research Journal*, Vol. 21, No. 2 (Summer, 1984), pp. 449-460.

Philip, R., A. Voerman & J. Dalziel (Eds.), *Proceedings of the First International LAMS Conference 2006: Designing the Future of Learning*, Sydney: LAMS Foundation.

Rothenberg, J. J. ; McDermott, P. ; Martin, G., “Changes in Pedagogy: A Qualitative Result of Teaching Heterogeneous Classes”, *Teaching and Teacher Education*, Aug (1998) ,14/6 pp. 633-42.