

LOS SIGNIFICADOS DE LA AUTOEVALUACIÓN Y LA COEVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS, PARA UN GRUPO DE ESTUDIANTES Y DOCENTES DE LA DIVISIÓN DE EDUCACIÓN RURAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL

Flora Alicia Salas Chaves

Introducción

Para atender a la población de maestros en servicio sin título docente de las zonas rurales del país la División de Educación Rural, en la Universidad Nacional, ofrece la carrera de Bachillerato en Ciencias de la Educación, con una estrategia de intervención pedagógica que combina en forma interrelacionada sesiones de trabajo presenciales con sesiones de trabajo a distancia en las diferentes sedes regionales donde se labora.

Como parte de los lineamientos del quehacer académico de la División de Educación Rural se contempla para la evaluación de los aprendizajes un cinco por ciento para la autoevaluación y cinco por ciento para la coevaluación. En el devenir de su aplicación han surgido diversidad de opiniones y de reacciones ante estos procedimientos de evaluación, sin que medie un diálogo claro ni se ahonde en las problemática asociada con estas dos modalidades de evaluación.

La razón fundamental que justifica la necesidad de la autoevaluación y de la coevaluación es procurar que la educación logre su transformación hacia un proceso formativo. Esto se posibilitará cuando se profundice en la definición epistemológica que destaque los aspectos cualitativos de una situación educativa, acercándose más a la cualidad del proceso que al cumplimiento de lo preestablecido y hacia la comprensión del proceso de aprendizaje.

La aspiración de la comprensión del proceso de aprendizaje se encuentra inmersa en la complejidad de la evaluación. Se puede

afirmar, dice Díaz Barriga (1987), que la evaluación educativa en la actualidad se mueve en un síndrome de cuantificación que le impide acceder a la comprensión de los procesos educativos de los que pretende dar cuenta, objetivo fundamental de la evaluación educativa.

Otra faceta que evidencia la complejidad de la evaluación la plantea de Alba (1991) cuando discute que en la evaluación se da un interjuego de comprensión y valoración, como un proceso complejo de reflexión, análisis crítico y síntesis conceptual valorativa, a partir del cual se conoce, comprende y valora.

Por otra parte, los sistemas de creencias (Guba y Lincoln, 1989) que manejan los académicos universitarios respecto a lo que significa ser docente son los que guían sus acciones y concepciones de los productos de la evaluación.

Estas creencias se manifiestan en todas las actividades de la práctica curricular y uno de los elementos más afectados es la evaluación. Las intenciones, los deseos, las necesidades, los puntos de vista y las creencias que se integran en el docente universitario interactúan con las necesidades, deseos, puntos de vista y expectativas de los estudiantes, todo ello en un ambiente complejo, diverso, cambiante y a veces problemático.

A partir de la comprensión de estos sistemas de creencias los docentes pueden explicar sus acciones, pero también pueden descubrir cómo se han construido limitaciones para el desarrollo de acciones que promuevan el aprendizaje y la generación de nuevo conocimiento. Si se logra avanzar en la clarificación del sistema de creencias que se mane-

jan a nivel de los académicos, como una actividad voluntaria y comprometida de los docentes de una unidad educativa, se facilita el análisis crítico de la acción pedagógica. Dentro de este análisis la evaluación es un aspecto crucial, como base para replantear los sistemas de creencias y para propiciar las transformaciones en concepciones y actitudes de los estudiantes y docentes. También es una oportunidad para clarificar los papeles que desempeñan los docentes y los estudiantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en procura de la mejor formación de los maestros en servicio para las comunidades rurales del país.

Se defiende la importancia de la participación de todos los sectores involucrados en el proceso educativo, apuntando hacia la idea del ejercicio activo de quienes se encuentran ante y en una situación de evaluación, oponiéndose a la idea de que sólo un sector (los docentes como grupo dominante) es el que juzga, valora y toma decisiones. Al respecto cabe acotar la posición de MacDonald (Stenhouse, 1987) cuando enuncia que el evaluador democrático reconoce el pluralismo de valores y busca la representación de intereses diferentes en la formulación de la evaluación.

Dentro de la evaluación, la autoevaluación ha sido objeto de críticas por parte de diversos grupos con posiciones contradictorias, algunos de ellos lo hacen desde perspectivas hegemónicas y convencionales y a otros les preocupa que se pretenda trasladar los mecanismos de control a los propios sujetos de la evaluación. Es necesario tener presente que la autoevaluación no es un acto aislado, requiere del análisis para que se pueden modificar las pautas de su valoración. También se critica la coevaluación cuando es conducida por personas que no cuentan con la formación necesaria para orientar los verdaderos procesos de cooperación y de interacción grupal.

Investigar la autoevaluación y la coevaluación en su práctica y en sus concepciones ayuda a construir puentes de comunicación, a buscar propósitos comunes y orientarnos hacia un ideal de educación en la cual la evaluación se constituya en un elemento fundamental, en procura de mejores formas de crecer como educadores dentro de una sociedad con esperanzas y problemas compartidos.

Pregunta general

¿Qué significados tiene la autoevaluación y la coevaluación para un grupo de estudiantes y para los docentes del I nivel de bachillerato, en el desarrollo de los cursos de formación de maestros en la División de Educación Rural en la Universidad Nacional?

Propósito general

El propósito de esta investigación es identificar e interpretar creencias, actitudes en términos de predisposiciones y lo que acontece en la práctica de la autoevaluación y la coevaluación en el I nivel del bachillerato en la carrera de Bachillerato en Ciencias de la Educación, en la División de Educación Rural.

Los propósitos específicos de este estudio fueron explorar cuáles son las creencias de los docentes y de los estudiantes acerca de la autoevaluación y la coevaluación. Estudiar cuáles son las disposiciones, actuaciones y valoraciones de un grupo de estudiantes y de profesores referentes a estas modalidades de evaluación. Explorar cuáles son las concordancias y discrepancias entre las concepciones y la práctica de la autoevaluación y la coevaluación por parte de los estudiantes y docentes participantes en el estudio.

Procedimiento metodológico

Este estudio está orientado por un marco de referencia propio de la investigación interpretativa, en cuanto se pretende dar sentido a la experiencia de la autoevaluación y la coevaluación en la formación de maestros en la División de Educación Rural. Por ende, el modo en que se enfocan los problemas y se buscan las respuestas se enmarca dentro de una perspectiva cualitativa. Según el criterio de Woods (1989), el propósito es descubrir sus creencias, valores, perspectivas, predisposiciones y el modo en que todo eso se desarrolla en una situación y tiempo dados. Desde la perspectiva de los sujetos se perciben sus explicaciones, sus reacciones; por eso la realidad estudiada se representa en la diversidad de significados personales y sociales.

Para Arguedas y Centeno (1994), entre las diversas características de la investigación cualitativa se destaca el estudio de significados contruidos por los sujetos, el descubrimiento y la descripción de hechos y situaciones que ocurren en el contexto del fenómeno que ayudan a su análisis y comprensión.

Mediante la búsqueda disciplinada se acerca al encuentro de la intersubjetividad de los actores, aproximándose al mundo de los sujetos.

Una circunstancia particular de este estudio es la inquietud de hacer investigación en el mismo contexto donde se hace la docencia. Peter Woods (1989) propone como premisa que el abismo entre educadores e investigadores es por el simple hecho que gran parte de la investigación no ha sido realizada por educadores. En este caso, el hecho que la investigadora sea académica en la instancia donde se realizó el estudio hizo posible que el trabajo se desarrollara durante siete meses de contacto con los actores sociales.

Las unidades de análisis emergieron de los objetivos propuestos en el estudio, éstas son: Creencias de estudiantes y de profesores relacionadas con la autoevaluación y la coevaluación. Las actitudes y las valoraciones que asumen los estudiantes y profesores ante estas dos modalidades de evaluación. Los procedimientos que se utilizan en la autoevaluación y la coevaluación como expresión de los significados en la situación concreta de asignar la calificación.

La investigación se realizó en la División de Educación Rural, del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional. El contexto general de esta población estudiantil se caracteriza por ser maestros de I y II ciclos de la Educación General Básica, por lo tanto poseen cierta experiencia profesional. Proviene en alto porcentaje de áreas rurales, muchos de ellos y de ellas son jefes de familia y su edad promedio de ingreso a la Universidad es mayor a la edad promedio de los demás compañeros estudiantes de ingreso a cursos regulares. La negociación de la entrada se hizo con la directora de la División de Educación Rural, con el grupo de estudiantes y con los profesores que participaron como informantes.

El estudio de significados precisó de la selección de un grupo de estudiantes de la

unidad académica que mejor se ajustara a los criterios establecidos para la selección de los informantes. El grupo seleccionado pertenece al primer nivel de bachillerato de la carrera, con tres años de ser estudiantes regulares dentro de la División.

Dentro de este grupo de alumnos se realizaron entrevistas a profundidad a cuatro estudiantes. Los académicos que participaron son los tres docentes del grupo, además de dos docentes más de esta unidad y la directora y subdirectora; cuya información permitió hacer triangulación de datos de los académicos.

En correspondencia con las unidades de análisis se definieron las siguientes categorías para la interpretación y comunicación de la información: creencias relativas a la autoevaluación y coevaluación por parte de los estudiantes y por parte de los profesores. Actitudes en términos de predisposiciones de estudiantes y profesores ante estas dos modalidades de evaluación y los juegos de creencias como explicaciones que las justifican. Valoraciones que dan estudiantes y docentes a la autoevaluación y la coevaluación desde sus perspectivas. Las maneras cómo se otorgan las calificaciones de la autoevaluación y la coevaluación como una concreción de creencias, actitudes y valoraciones de estas dos formas de evaluación.

Las técnicas para la recolección de la información utilizadas permitieron su triangulación, éstas fueron: un instrumento con respuestas abiertas, entrevistas a profundidad a docentes y a estudiantes, talleres con subgrupos de estudiantes y un instrumento con frases incompletas.

El concepto de fiabilidad o confiabilidad en la investigación cualitativa, como lo dice Martínez (1991) se orienta hacia el nivel de concordancia interpretativa entre diferentes jueces o fuentes de información. Para asegurar aspectos de fiabilidad externa e interna se siguieron las recomendaciones de Goetz y LeCompte (1988) ajustándose a la situación de una sola investigadora. Además, para la fiabilidad de los datos de los estudiantes se hizo triangulación de la información recabada en tres fuentes: instrumentos para respuestas abiertas por escrito, entrevistas a profundidad y talleres con subgrupos de estudiantes. Para la fiabilidad de los datos de los profesores se contrastó la información de: las entrevistas a profundidad con los

tres profesores del curso, entrevistas con otros profesores que no laboran con estos estudiantes y entrevistas con la directora y subdirectora de la unidad académica.

Muchos investigadores coinciden en afirmar que la validez es la fuerza mayor de las investigaciones cualitativas (Martínez, 1991), el modo de recoger los datos, captar eventos desde diferentes puntos de vista, analizar e interpretar a la luz de otras investigaciones y marcos teóricos definidos dan rigor y seguridad a sus conclusiones. Para lo cual fue necesario seguir cuidadosamente recomendaciones y precauciones para acercarse a la validez en la investigación.

Para el análisis e interpretación de la información del proceso desarrollado se utilizó el análisis en progreso mediante un proceso comparativo constante, tal y como propone Glasser y Strauss, (citado por Taylor y Bogdan, 1986) en el cual simultáneamente se codificó y analizó la información para desarrollar conceptos mediante la comparación continua de los datos. El análisis se fundamentó en el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios y personas involucradas en el proceso. Las interpretaciones se fundamentaron en las informaciones que se obtuvieron de los sujetos participantes. Se refinaron las interpretaciones a medida que se fue avanzando en el estudio, con experiencia directa en el escenario. Los análisis se sustentaron en diversas fuentes de información, las cuales se organizaron construyendo categorías definidas a partir de las preguntas orientadoras del estudio, lo cual facilitó su análisis e interpretación de la información.

Otra de las formas que se utilizó para el análisis de la información fue la triangulación, la cual permitió llegar a una construcción teórica desde la realidad, al mismo tiempo permitió profundizar en los aspectos donde se encontraron divergencias. A partir de la identificación de elementos claves se llevó a cabo la revisión bibliográfica casi permanente para apoyar la interpretación y la construcción de los conocimientos.

Resultados y discusión

Los resultados se presentan y se discuten en categorías de análisis, sin embargo es neces-

sario tener presente que las creencias, actitudes y valoraciones se entrelazan en las expresiones de los actores, aunque se organiza la información en categorías, se quiere mantener la visión holística de los significados sociales de los sujetos.

Perspectiva de los estudiantes.

Categoría 1: Creencias de los estudiantes acerca de la autoevaluación y la coevaluación

Desde el punto de vista de los estudiantes que participan en este estudio, la autoevaluación es el modo de calificarse los estudiantes en función de su aprendizaje en un curso. Este proceso está enmarcado en la apreciación de su rendimiento y aportes dentro del curso. Cuando se profundiza con ellos acerca de esta calificación especifican que implica análisis y reflexión acerca de sí mismos como alumnos, como un acto responsable de juzgar sus acciones positivas y negativas. Que parte de lo cualitativo para analizar el proceso y llegar a lo cuantitativo y así reflejar los alcances del trabajo realizado.

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1986) podemos inferir que estos conceptos son ideas abstractas construidas a partir de hechos empíricos. Ellos han ido construyendo estas ideas en la vivencia cotidiana de los cursos, a partir de lo que algunos profesores les han dicho referente a lo que se espera y deben de ser como estudiantes. Alrededor de este concepto, que se presenta como creencia general, se dan una serie de explicaciones que representan creencias más específicas que son elaboradas desde la experiencia y la interacción entre los estudiantes de la División de Educación Rural.

A continuación se presentan creencias acerca de la autoevaluación que permiten ahondar en sus significados. Para ellos esta forma de evaluación es un derecho del alumno porque es quien mejor sabe cómo ha cumplido en el curso. Si el estudiante ha sido responsable tiene derecho a que se le reconozca, es una oportunidad para dar su propio criterio de lo que se merece, pero también de analizar su propio trabajo. Esto se entiende dentro de un enfoque holístico de la evaluación, como lo presenta MacDonald (citado por Stenhouse, 1987) donde la eva-

En muchas ocasiones los estudiantes opinan que la coevaluación requiere ser más discutida, que sea más justa para quienes trabajan. Requiere establecer criterios más enriquecedores para recoger esas particularidades de la interacción grupal tomando en cuenta las circunstancias que vive el grupo y que se realice entre los compañeros que trabajan en subgrupos.

Tanto la autoevaluación como la coevaluación son ideas excelentes pero deben de ser mejor atendidas para no tergiversar su intencionalidad, hay desviaciones en los propósitos pero son conductas transmitidas por los que les preceden. Los estudiantes coinciden en pensar que en la División se habla de coevaluación pero es un asunto cuantitativo, no hay espacios ni ejercicios para que los estudiantes opinen respecto al trabajo, no es un proceso formativo.

Categoría 2: Actitudes que asumen los estudiantes

Las creencias de los estudiantes los llevan a asumir actitudes que ellos mismos explican. Desde su perspectiva, se asignan un cinco por ciento porque consideran que tienen derecho a esos puntos dado el gran esfuerzo y es la única manera de valorarlo. Además son muy pocos puntos en comparación con tanto trabajo a distancia y con esos puntos se ayudan a pasar el curso.

Tanto en los talleres, en los instrumentos con respuestas escritas como en las entrevistas los estudiantes enuncian una serie de explicaciones a modo de justificaciones ante sí y ante los otros del por qué se asignan el cinco por ciento. Ellos piensan que el estudiante es el que más aporta al proceso de enseñanza, el profesor entrega las fotocopias para hacer las exposiciones, sin saber cómo van y eso es todo. Aclaran que esto no ocurre con todos los profesores pero sí es generalizado, a raíz de esto los trabajos no son bien presentados porque el estudiante no tiene un modelo de lo quiere el profesor y ellos hacen lo que pueden. Si algún estudiante tuvo la suerte de encontrar quien le ayude se salva, pero no tanto por la ayuda del profesor.

Cuando se cuestiona al grupo si esas dos formas de evaluación tuvieran más puntos,

¿cómo se calificarían?, guardan silencio un lapso de tiempo corto y algunos dicen - igual que ahora, o un poco menos. Las razones principales se pueden agrupar en dos: primera porque es mucho el esfuerzo y trabajo a distancia y segundo porque ellos necesitan ganar los cursos y no van a correr el riesgo de perder un punto. Otros coinciden en afirmar:

"Nos hemos vuelto numéricos y calculadores, con autoevaluación y coevaluación tenemos más puntos."

En general, los estudiantes expresan que se asignan esos cinco puntos, aunque muchas veces no se lo merezcan, porque le sirve para pasar el curso, pero en todo caso no hay un análisis que aborde esta problemática.

Categoría 3: Valoración de la autoevaluación y de la coevaluación por parte de los estudiantes

Dentro de los significados de la autoevaluación, el sistema de creencias se integran también las valoraciones, como lo analiza de Alba (1991), uno de los puntos nodales del carácter axiológico de la evaluación es el problema de la participación en la valoración del aprendizaje.

Los estudiantes consideran que la autoevaluación es importante para muchos compañeros que dan lo mejor de sí, sirve para pensar en el trabajo, es un estímulo para quien se ha esforzado. El profesor no sabe lo que le cuesta al estudiante hacer los trabajos a distancia con tantos problemas y limitaciones.

La mayoría de los integrantes del grupo expresan que cuando se califican en autoevaluación lo que más toman en cuenta es el esfuerzo y sacrificio en el curso y otra razón es porque desean obtener esos puntos para aumentar la nota.

Al respecto un estudiante dice:

"Me asigno un cinco porque se hace todo el esfuerzo necesario y es la única manera de valorar el trabajo."

Están muy seguros que hay que reconocer el esfuerzo pero también la calidad del trabajo. Algunos de ellos consideran que:

"El problema es que los profesores nos llenan de papeles, de teoría y más teoría y corran a presentar trabajos. son

muchos trabajos en las tres cursos y no todos cuentan con los recursos y ayudas para hacerlos".

Estas apreciaciones van más allá de la evaluación y hacen referencia a otros aspectos del quehacer académico en la formación de estos maestros.

Categoría 4: Descripciones de los estudiantes acerca de los procedimientos

Los estudiantes manifiestan que los profesores entregan los programas, comentan y enfatizan lo que tiene que ver con la realización de los trabajos pero no se comenta ni se discute nada de la autoevaluación y la coevaluación. Uno de ellos comenta que da la sensación que se evade hablar de ello.

En cuanto al procedimiento utilizado para la calificación de la autoevaluación y la coevaluación se encuentran diversas situaciones, los alumnos lo resumen de la siguiente manera: ellos se asignan el puntaje por medio de una lista de cotejo (más bien es una escala de calificación) que contiene una serie de rubros que distribuye el cinco por ciento, esto se realiza al final del curso lectivo y casi siempre se refiere al trabajo en todo el curso. Antes de calificarse algunos profesores hablan de honestidad y de tomar en cuenta cómo se ha trabajado en el curso y el rendimiento que el estudiante ha dado.

Respecto a quién define los criterios se encuentran los siguientes casos: algunos profesores lo hacen ellos mismos, otros dan libertad a los estudiantes para definirlos, otros profesores sólo piden la nota con una justificación y algunos otros sólo piden la nota. En muy pocos casos el mismo profesor de una vez coloca el cinco por ciento en su registro porque asumen que así se van a calificar ellos, como una aceptación de la realidad. Para la mayoría de los estudiantes actualmente no hay ningún análisis, ni reflexión; aunque al principio de la carrera había un poco de discusión, ahora no.

En la coevaluación ocurre lo mismo, generalmente se aplica para calificar el trabajo a distancia y la exposición realizada por cada uno de los subgrupos. Se puede realizar de dos maneras: intergrupales e intragrupal. En los últimos semestres se hace en forma intragrupal,

ya sea que se definan los rubros para todo el grupo o bien cada subgrupo los define y en muy pocos casos lo hace el profesor. Una estudiante describe el momento en que se califican.

"Cuando ellos se están calificando se pasa la hoja y cada uno se escribe la propia nota de coevaluación, no se discute no se conversa por qué de esa nota. Si no hay mucho tiempo, una compañera toma la hoja y se dicen entre ellos ya saben cada uno cinco puntos cada uno los demás aprueban y así se hace la calificación para todos",

Ella misma comenta que no es una evaluación grupal en realidad, pero en otros grupos si hay problemas personales entonces sí se hacen discusiones y reclamos y agrega:

"La coevaluación no es coevaluación, es autoevaluación, o solo una persona es la que pone la nota, porque todo el mundo está ocupado para ver que entra en el examen si es en la penúltima sesión y a veces es al final de la clase y todos quieren irse."

En una de las entrevistas, una estudiante expresa:

"La autoevaluación se hace una vez, al final del curso, en la última lección, alguna vez en la penúltima sesión, en medio del alboroto a veces pasa y uno ni cuenta se dio, se hace en menos de cinco minutos, por que a veces uno está medio descuidado, entregan la hojilla. A mi una vez se ocurrió, me fui a la soda y cuando regresé el profesor me dijo, usted no se autoevaluó y yo le puse 5 puntos para que no los perdiera".

Cuando se pregunta por el papel que juega el profesor en estos casos, ella dice:

"Uno no se preocupa por el profesor y si el profesor lo ve como normal entonces yo no me preocupo, ni siento que a él le preocupe, no es como un examen que uno quiera copiar y uno sabe que está mal pero con la coevaluación no se ve como algo malo sino como algo normal", luego añade "los profesores no se dan cuenta de lo que sucede o bien no tienen interés en descubrirlo."

Cuando se profundiza en entrevista qué creen los profesores de la nota que ellos se asignan, una estudiante lo refiere a un ejemplo con un profesor. Ella comenta:

"Un profesor llegó indignado y dijo: ustedes que pasaron copiando, los he visto copiando y se ponen cinco puntos y ellos (refiriéndose a los profesores) han dicho abiertamente, si les falta puntos para pasar yo se los regalo, pero sean honestos y agrega Pero no se aborda el tema, en este momento no hay un análisis más amplio".

Los alumnos piensan que los profesores piden conciencia y honestidad pero muchas veces ellos mismos no son honestos para asumir verdaderamente el problema de la evaluación. A veces lo que hacen es presionar al estudiante y nada más.

El razonamiento de una estudiante ilustra esta creencia:

los profesores tienen mucho que ver con esto, sus reflexiones o actitudes pueden ayudar para generar conciencia pero si asumen actitudes de reproche a ellos les molesta y tienden a justificar con más razón esa nota. Los docentes no se preocupan porque los estudiantes sean más conscientes y tienen temor a dar libertad y prefieren recurrir a los exámenes.

Los estudiantes reclaman la falta de diálogo. Afirman que los docentes no negocian con los estudiantes, tampoco hablan de la autoevaluación ni de la coevaluación cuando presentan los programas durante el desarrollo de los cursos. Además, la autoevaluación se deja al final y sólo hay espacio para calificarla. Otro problema que los estudiantes encuentran es cuando el profesor califica los trabajos escritos, generalmente no se dan explicaciones de los aciertos y errores de los estudiantes, por eso ellos dicen que no tienen elementos de juicio para contrastar sus logros y dificultades.

Perspectiva de los profesores:

Categoría 1: Creencias de los profesores acerca de la autoevaluación y de la coevaluación

Todos los profesores entrevistados coinciden en que la autoevaluación y la coevaluación son un asunto problemático en el desarrollo de los cursos de la División de Educación Rural. Desde esta perspectiva se esbozan una serie de ideas que se han construido (creencias) que se refieren a lo que debería de ser, a lo que ellos entienden de lo que sucede y cómo interpretan esta problemática.

De acuerdo con Guba y Lincoln (1989) los sistemas de creencias como teorías personales desde los cuales los docentes abordan su quehacer, incluyen sus concepciones ontológicas (visión de la realidad), epistemológicas (concepción del conocimiento) y metodológicas (formas de abordar la realidad como base para la construcción del co-

nocimiento) los cuales permiten conformar un marco referencial bajo el cual se da sentido a la experiencia. Esto significa que el docente construye y maneja una teoría que sustenta su acción pedagógica y que le sirve de marco de referencia para justificar todas sus acciones y es aún más consistente para justificar y para juzgar los procesos de evaluación de los estudiantes de los cursos que imparte.

Para los docentes la autoevaluación y la coevaluación es una valoración que hace el estudiante de su participación en lo que ha sido un curso, desde su misma cosmovisión del mundo y la valoración de sí mismo. Es como un examen retrospectivo de él, pero no sólo en términos del curso en sí, sino que ahí influyen otros elementos, vista también como un proceso permanente debería ser una valoración cualitativa del trabajo realizado individualmente o en grupo.

Uno de los profesores conceptualiza la autoevaluación y la coevaluación como parte de una negociación del profesor con el grupo, de cómo se quieren evaluar, así el grupo adquiere el compromiso, su trabajo tiene sentido, es más enriquecedor, dará mejores aportes y se tendrá profesionales diferentes.

Estos conceptos dados por los académicos evidencian su conocimiento de la diversidad de factores que intervienen en estas formas de evaluación, ellas y ellos opinan que se ha distorsionado el propósito de la autoevaluación y de la coevaluación y que la práctica es muy diferente. Las explicaciones que ofrecen a modo de justificaciones de sus acciones ante sí y ante otros (Taylor y Bodgan, 1986) enfocan aristas diferentes referentes a estas evaluaciones.

Para comprender mejor estas construcciones Tobin (Badilla, 1995) acota que las creencias pueden ser coherentes unas con otras y se relacionan con una idea que uno tiene de ser educador, advierte Tobin que las creencias conllevan a pensamientos y acciones que tienen sentido para las personas, el papel del estudiante algunas veces es coaccionado por las creencias del profesor y por las actuaciones deliberativas relacionadas con las prácticas diarias inmersas dentro de una imagen del proceso, dentro de

las fronteras que el profesor establece. Las creencias respecto al aprendizaje que tenga el educador y la cultura donde tiene lugar la instrucción, condicionan la práctica de la evaluación.

Para tener un panorama más claro se describen algunas apreciaciones. Varios de los docentes creen que hacen lo que pueden, unos piensan que se han acercado un poco a sus conceptos y para la mayoría estas evaluaciones son facetas negativas en la División, pero eso no niega que hay explicaciones que los involucran como unidad académica.

Opinan que no se ha clarificado con los estudiantes la autoevaluación y la coevaluación y que éstas deberían tener un carácter más formativo que sumativo. Que la autoevaluación y la coevaluación se impusieron en la División de Educación Rural y no surgió del mismo grupo de académicos, aún ahora no se discute ni se clarifica la razón de ser en nuestro contexto y no están dadas las condiciones para su utilización.

Para otro de los profesores entrevistados la autoevaluación y la coevaluación evidencian un problema mayor: el concepto de evaluación, no porque ellos lo hayan querido que así sea, sino porque el mismo sistema los ha llevado a que lo prioritario es la nota para ganar el curso y no tanto la valoración y el análisis del aprendizaje.

Todos los académicos comparten la idea que también ellos han tenido un poco de culpa, porque falta capacitación o motivación para entender el sentido de la autoevaluación y de la coevaluación. Una de las profesoras lo dice de esta manera:

"Yo pienso que en parte es porque los mismos profesores no creemos en esa nota, porque he oído comentarios de gente que dice yo ni me tomo la molestia de sacar una guía ni nada de eso, porque ya sé que ellos se van a poner la nota, con cierto menosprecio, o cierto mal manejo de esos dos asuntos."

Están conscientes que los profesores también tienen que entrar en un proceso de reflexión, porque sienten que esa reflexión, que creen que debe ser, tiene que estar motivada por el profesor, quien debe de creer que es valioso que el estudiante mejore, que revise su propio aprendizaje. Pero esto implica también más trabajo para los profesores.

Categoría 2: Actitud de los profesores

La actitud de los profesores ante estas modalidades de evaluación oscila entre tratar el problema utilizando medidas de control, como la justificación de las notas, hasta los casos de pensar que es una situación irremediable.

Una profesora hace revisión del desarrollo del curso para que los estudiantes analicen su avance y se califiquen, sin embargo cuando se pregunta acerca de las notas y si hay conciencia que esto es autoevaluación, ella opina que lo hacen como un ejercicio mecánico porque siempre se califican alto. Cuando se profundiza en el por qué no se discute esta situación, ella aduce que no lo hace para que no se sientan presionados y vayan a cambiar por quedar bien con ella y no por convicción personal. Esto nos lleva a constatar que las creencias y actuaciones se aprenden al vivir en esa cultura, al actuar en forma recíproca con otros.

Categoría 3: La valoración de la autoevaluación y de la coevaluación para los docentes

El valor de esas dos formas de evaluación está relacionado con el concepto que se tiene de ellas, por lo tanto, tal y como están la autoevaluación y la coevaluación la quitarían, la mantendrían si no tuviera valor numérico. Pero eso implica un proceso de cambio para los profesores y los alumnos, para entenderlo en otro sentido. Más bien sugieren que eliminan la autoevaluación y se mejore la coevaluación porque así como están no sirven para la formación de los maestros.

La coevaluación es un poco más atendida porque se definen los rubros y se confeccionan los instrumentos con los estudiantes previamente para calificar los trabajos grupales. Estos trabajos generalmente cada grupo lo expone ante los demás compañeros y el profesor.

Los académicos indican que hacen la autoevaluación y la coevaluación porque está reglamentada en la División de Educación Rural, se respeta la nota pero no concuerda con la idea que tiene el profesor de lo que se merece el estudiante por su rendimiento.

Categoría 4: Descripciones de los profesores acerca de los procedimientos

Algunos profesores han utilizado algunas estrategias para que los estudiantes evidencien sus aprendizajes, sin embargo, no se aborda abiertamente como procesos evaluativos. La siguiente cita de un profesor ilustra la situación que se comenta.

"Por varios factores, uno era falta de concentración, en lo que es el estudiante en sí, interés, esfuerzo, pereza intelectual, por parte mía hubo varios errores, ellos tienen que haber tenido mayor información sobre ese procedimiento, mayor práctica, y entonces ahí ya se topa uno con problemas, de que si la información no les llegó, los resultados son evidentes y se terminaba en una frustración. La autocritica, el espíritu de reflexión se perdió en el camino y llegó sólo a números."

En la práctica las experiencias oscilan entre tratar el problema asumiendo un papel más protagonista hasta la aceptación de la actitud de los estudiantes de calificarse con el mayor puntaje, aceptación casi como resignación o indiferencia.

En el primer caso, una de las profesoras narra cómo intentó varios procedimientos para que los estudiantes se calificaran con nota más baja. Los alumnos tuvieron participación en la definición de criterios y justificaron verbalmente la nota ante ella. Además traían todos los materiales y trabajos del curso, marcaban en una boleta la nota y luego con todos los materiales se presentaban ante ella. La profesora con el registro analizaba la nota que se asignaba cada estudiante, aunque ella les aclaraba que no modificaría la nota que se asignaran, sí les hacía notar sus observaciones sustentadas en el registro o en su apreciación del trabajo en el curso. Además advertía que no aceptaría razones de índole familiar o personal para justificar sus calificaciones.

En el caso de la profesora que hace tres recapitulaciones durante el curso para que los estudiantes juzguen su avance en el curso, en términos de aprendizaje y satisfacciones de su trabajo, ella no pretende hacerlo para que se sientan presionados y vayan a cambiar por quedar bien con ella, espera que cambien por convicción personal.

Otros profesores confeccionan instrumentos con los estudiantes o solicitan que se

justifiquen sus notas, pero ya no están dispuestos a hacer nada más. Creen que ya no se puede hacer nada para que los estudiantes se califiquen honestamente y dan por un hecho que ya tienen el cinco por ciento de esa nota dada por el reglamento, aunque ellos no estén de acuerdo.

La lectura crítica de los conceptos expresadas por los docentes hace pensar que son congruentes con lo que propone McDonald (Azevedo, 1994) y Díaz Barriga (citado por de Alba, 1991) en cuanto que el objeto de la evaluación es la comprensión del proceso de aprendizaje, en la que los resultados no son su punto de interés sino toda la información dentro del proceso y del contexto son importantes. Pero en la práctica sigue prevaleciendo una visión de medición de resultados en términos del cumplimiento de las tareas asignadas.

Esta misma preocupación la expresa Díaz Barriga (citado por de Alba, 1991) cuando afirma que la evaluación educativa en la actualidad privilegia la cuantificación, lo cual le impide acceder a la comprensión de los procesos educativos como propósito esencial de la evaluación.

Conclusiones

Desde la perspectiva de los docentes, la autoevaluación y la coevaluación están mediatizadas por una complejidad de elementos que se reflejan en la diversidad de creencias, predisposiciones y valoraciones que se juzgan negativas para su práctica, aunque se continúa realizando para cumplir con la normativa vigente.

Las expresiones de los académicos y de los estudiantes evidencian que se han construido significados derivados del discurso del deber ser dentro de una perspectiva de la educación centrada en resultados. No hay coincidencia en los propósitos de estas evaluaciones, el profesor resalta los productos tangibles del aprendizaje y los estudiantes reclaman el proceso que ellos experimentan como personas. En ambos se puede implícitamente enfatizar la nota para aprobar el curso, ambos reclaman los puntos pero en distintas direcciones, profesores para que se califiquen con menos puntos y los alumnos con lo máximo.

Dentro de esta problemática profesores y estudiantes coinciden en pensar que los problemas que se asocian con la autoevaluación y la coevaluación tienen sus raíces en otros problemas que se viven en el quehacer del desarrollo de los cursos. Encuentran problemas en el trabajo en grupos, en la orientación del profesor para realizar los trabajos a distancia y en la misma forma de calificar los trabajos escritos que no ofrecen elementos para determinar sus logros y deficiencias. También afectan los problemas familiares y personales y la falta de diálogo acerca de estas dos formas de evaluación.

Los estudiantes justifican la autoevaluación y la consideran necesaria, cuestionan la coevaluación no para eliminarla sino para mejorarla y al mismo tiempo piden revisar la organización de las tareas grupales y el control del trabajo por parte del profesor y de ellos mismos. Los profesores critican la autoevaluación y aceptan dejar la coevaluación con modificaciones para mejorarla.

Los mismos estudiantes y profesores se dan cuenta que no hay una verdadera autoevaluación ni coevaluación, sólo se piensa en el curso y los trabajos, pero no se toma en cuenta al alumno y los procesos que vive. No se reflexiona y se da un divorcio entre lo que piensa y quiere el profesor y lo que sucede con los estudiantes. Esto hace que se presente una relación externa del desarrollo del contenido y no de la construcción de conocimientos, habilidades, actitudes y en general, del crecimiento integral de los estudiantes y de los académicos de la División.

Tanto profesores como estudiantes no han tenido la claridad para el manejo de la autoevaluación y la coevaluación y en muchos casos no se hacen esfuerzos importantes por conocerla. Algunos profesores no logran tener claro o asimilar el proceso y permiten que los estudiantes se coloquen la nota sin que medie el cuestionamiento. Otros profesores que pueden tener interés e intención de ser más críticos pero no es acertada la estrategia que utilizan y esto hace que no se sientan satisfechos.

En la práctica de estas dos modalidades de evaluación, los profesores y estudiantes han hecho construcciones a partir de sus experiencias, de estas interacciones construyen una visión de la realidad, una interpretación personal que creen encaja con la realidad ex-

terior aunque no tenga una correspondencia idéntica con ella. Estas son experiencias subjetivas y constituyen conocimientos para una interpretación de la realidad que les resulta viables en el ambiente en el cual están inmersos.

Aunque los docentes estén conscientes que el aprendizaje que se da en el individuo crece y se desarrolla en el diálogo con otros, no se propicia este diálogo que ayude a tener claridad de lo que todos esperan y para descubrir si las comprensiones, de cada uno de los sectores involucrados, son válidas o no.

Si se logra avanzar en la clarificación del sistema de creencias que se manejan a nivel de los académicos, con la participación voluntaria y comprometida de los docentes de una unidad educativa, se facilita el análisis crítico de los propósitos y posibilidades de la práctica de la autoevaluación y de la coevaluación. El diálogo y la negociación franca puede ayudar a replantear los sistemas de creencias y a propiciar las transformaciones en concepciones y actitudes de los estudiantes y docentes.

Como lo dice Kuhn (citado por Alfaro, 1994) hay momentos en la historia que se hace necesario un cambio de paradigmas para continuar con el desarrollo del pensamiento, en nuestra realidad se nos hace necesario comenzar a interactuar con los estudiantes, asumir que cada uno de ellos tiene su propia visión de mundo y construye su realidad en forma diferente. Estas interacciones deben proveer las oportunidades para que en conjunto reflexionen sobre sus experiencias, reconstruyan sus ideas y ofrezcan soluciones viables a problemas de la autoevaluación y la coevaluación.

Esta tarea requiere pasión, visión y trabajo duro pero es la única manera de considerarnos académicos universitarios, dice el Dr Alfaro (1995), cuando sepamos reconocer que se aprende de nuestras propias experiencias y que podemos creer en lo que hacemos cotidianamente en nuestro trabajo. Hacer educación significa transformación de la conciencia, del espíritu y de las personas como seres integrales en un contexto.

La construcción de esta perspectiva de la evaluación será posible cuando los académicos pueden ver el potencial que existe entre los participantes en su propio proceso de formación profesional y que los estudiantes sean

vistos y se vean a sí mismos como adultos jóvenes que son capaces de tomar decisiones responsablemente. Este nuevo sistema de creencias no se construye en el aislamiento sino en los espacios de reflexión y de negociación, en la construcción de propósitos comunes con la claridad de las tareas y responsabilidades específicas, no como una relación antagónica sino en procura de relaciones de cooperación y de crecimiento compartido.

Bibliografía

- Alfaro Varela, G. (1994). *El educador como aprendiz*. Revista Educación 18(1): 7-15, 1994
- Arguedas Ramírez, A. y Centeno Madrigal, A. (1994). *EL sistema de creencias de los docente sobre el proceso de la enseñanza aprendizaje, su influencia en la práctica docente*. Tesis de grado para optar por el grado de Licenciatura en Psicología. Universidad de Costa Rica.
- Azevedo, M.A. y Prado de Souza, C. (1994). *Evaluación de programas educacionales*. Traducido por R.M. Hernández. Editorial Pedagógica y Universitaria de Sao Paulo.
- Badilla, E. (1995). *El constructivismo: marco teórico para un currículo en ciencias de Kenneth Tobin*. Traducción y Memoria Trabajo de Graduación de Licenciatura en Traducción Inglés- Español. Universidad Nacional, Costa Rica.
- de Alba, A. (1991). *Evaluación curricular. Conformación del campo conceptual*. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Díaz Barriga, A. (1987). *Problemas y retos del campo de la Evaluación Educativa*. Artículo. México. Goetz, J.P. y LeCompe. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación Educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. United States of America: Sage Publications.
- Martínez, M. (1991). *La investigación cualitativa Etnográfica en Educación. Marco teórico práctico*. Caracas: Editorial Texto.
- Porlán, R y Martín, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada Editoras.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del Curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. Etnografía de la investigación educativa*. España: Ediciones Paidós Ibérica.