



APRENDIZAJE EN TRABAJO COLABORATIVO

La coevaluación a través de la revisión colaborativa

Learning in Collaborative Work. Co-Evaluation through Collaborative Review

CÁNDIDA FILGUEIRA ARIAS¹, KARIM J. GHERAB MARTIN²

¹ Universidad CEU San Pablo, España

² Universidad Rey Juan Carlos, España

KEY WORDS

*Peer Assessment
Peer Review
Collaborative Work
Self-Assessment
Technologies for Education*

ABSTRACT

This article argues that peer feedback with evaluation criteria clearly defined by the teacher is more effective than the traditional model. This evaluation goes beyond the vertically oriented assessment (teacher-student), since it enriches the former by adding a peer review process, namely, an horizontally oriented assessment (student-student). The action of evaluating peers makes the students think more critically about their own texts, put themselves in the place of the other, such as the person who will evaluate them, thus enriching their cognitive (meta-cognition) scenario.

PALABRAS CLAVE

*Coevaluación
Revisión por pares
Trabajo colaborativo
Autoevaluación
Tecnologías para la educación*

RESUMEN

Este artículo sostiene que la retroalimentación por pares con criterios de evaluación claramente definidos por el profesor es más efectiva que el modelo tradicional. Esta evaluación va más allá del binomio evaluación-calificación de orientación vertical (profesor-alumno), ya que lo enriquece añadiendo la orientación horizontal o coevaluación (alumno-alumno). La acción de evaluar a otros compañeros hace que los alumnos reflexionen más críticamente sobre sus propios textos, se ponen en el lugar del otro, en este caso de la persona que les va a evaluar, enriqueciendo así su escenario cognitivo (meta-cognición).

Introducción / Contextualización

En un contexto referencial inmerso en un cambio de paradigma educativo en donde la renovación curricular y la implementación de metodologías activas en el ámbito de las nuevas tecnologías adquieren papeles de especial importancia, hay que tener en cuenta también el cambio de actitud por parte de los alumnos puesto que facilitan la participación en la creación de nuevos contenidos, permiten interactuar, aprender y evaluar en grupo, propiciando el desarrollo de nuevas capacidades y competencias.

En efecto, la gestión de contenidos y aprendizajes debe orientarse a la relación con tareas auténticas, representando exigencias razonables, animando a utilizar conocimientos en un contexto realista, propiciando el desarrollo de una gran variedad de destrezas para finalmente percibirse como beneficiosa a largo plazo (Sambell, Mc Dowell, & Brown, 1997). En definitiva, promueven las posibilidades para desarrollar el aprendizaje colaborativo en grupo (Castelló *et al.*, 2012; Sabaj, 2009).

En las últimas décadas se ha impulsado, desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el diseño, estructura y establecimiento de modelos que integren los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, con el propósito de adquirir las competencias generales y específicas de las distintas titulaciones en el ámbito universitario, por lo que tal y como nos indica Pinto (2005), el campo de actuación ya está delimitado en cuanto al grado de participación e interacción del alumno en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación (E-A-E) (Ibarra & Rodríguez, 2010).

Contrariamente a la línea de investigación de Andreu-Andrés (2009) en donde el protagonismo, en materia de evaluación, recaía íntegra y tradicionalmente sobre la figura del profesor, actualmente el enfoque de su valoración se traslada hacia los estudiantes con el objetivo de favorecer su desarrollo personal y profesional. En este sentido habría que gestionar situaciones en donde pudieran desarrollar el pensamiento crítico sobre los resultados de su trabajo y el proceso y seguimiento que han seguido. Esta implicación supone incrementar el

grado de adquisición en competencias cognitivas, aumentar la interrelación entre profesor y alumno, así como la versatilidad y eficacia que supone el sistema de evaluación por pares (coevaluación) y autoevaluación para el docente.

Marco teórico: una visión constructivista del aprendizaje colaborativo

Se establece como marco conceptual de aprendizaje un proceso de construcción de conocimiento y asignación de sentido a los contenidos y actividades.

Por su parte enseñar es un proceso de apoyo y seguimiento que cambia a lo largo de la vida para ajustarse a las necesidades que surgen en el camino de la construcción de significados y atribuciones que cada alumno desarrolla (Coll, 2001). En este contexto el rol y actuación del profesor está fundamentada en la tarea de promover la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje por lo que debe ser facilitador de los medios adecuados para que desarrolle las capacidades necesarias para regular, cada vez más y mejor, este proceso, planificándolo, supervisándolo y evaluándolo a través de estrategias y recursos adecuados.

Como respuesta a las connotaciones negativas del tratamiento individualista de la enseñanza tradicional que imperaba e inculcaba a los estudiantes, surgió la metodología de la enseñanza cooperativa que hoy en día cuenta con la aquiescencia de la Comunidad escolar. Con todo, la figura del profesor no pierde sino que cambia el rol de autoridad que, a través de la planificación de las metas grupales, asistencia mutua, reubicación física, etc., promueve una educación integral y acorde con los nuevos tiempos. La autoridad se concibe inmersa en un aprendizaje que confía en la capacidad de autogobierno del estudiante al igual que en su compromiso de participar en trabajos en grupos, en donde el diálogo, la negociación, los acuerdos y desacuerdos configuran esencialmente, una nueva formación. Estamos hablando del trabajo de grupos por pares, en definitiva de *revisión colaborativa*.

El trabajo colaborativo da respuesta a las necesidades de formación, tanto teóricas como prácticas en competencias. La literatura actual

(Anderson, 2004; Slavin, 1995; Onrubia, 2005) ha demostrado que, en determinadas condiciones, el trabajo colaborativo entre alumnos favorece el desarrollo de procesos imbricados en la construcción del conocimientos favoreciendo la significatividad del aprendizaje y la atribución de coherencia al mismo. Por otro lado, la formación en trabajo en equipo, saber comunicarse y colaborar eficazmente entre sí y con otros profesionales expertos, proporciona una educación integral del futuro profesional y obtiene uno de los objetivos fundamentales en Educación.

Breve referencia histórica

Los primeros experimentos descritos en el ámbito universitario se remontan a 1950, cuando M. L. J. Abercrombie demostró que sus estudiantes de Medicina lograban diagnósticos más certeros si asignaba el paciente a un grupo de estudiantes residentes, que debían lograr consensos sobre el estado y posible diagnóstico de éste. Otro hallazgo sorprendente fue el del profesor de matemáticas Uri Treisman, que, en Berkeley, inquieto por el desempeño diferencial entre estudiantes asiáticos, africanos e hispanos de segunda generación, encontró que los primeros se reunían en grupos no solo para conversar, comer, recrearse, sino para estudiar. Empleó, entonces, esa estrategia con los otros dos grupos, proveyéndoles de ámbitos y entornos donde se facilitarían esas relaciones. Al cabo del tiempo demostró la eficacia de estas sesiones en grupo y de sus actividades colaborativas, gracias a las cuales los estudiantes mejoraron en su desempeño y rendimiento académico (Bruffee, 1999).

Bruffee (1999:13) en sus investigaciones sobre los fundamentos teóricos del aprendizaje colaborativo, delimita e integra los siguientes elementos:

- Consenso a través de la colaboración en el aprendizaje.
- Participación voluntaria en el proceso.
- Aprendizaje no fundacional: se trabajan preguntas con respuestas debatibles, que no son únicas.
- Cambio en la relación profesor-estudiante: la autoridad pasa del profesor a grupos de

pares y luego a comunidades de conocimiento especializado (D'Ors, 2001).

- Se discuten la autoridad del profesor y la validez de los contenidos, gracias al método.
- Importancia del trabajo y diálogo entre pares (Bruffee, 1999:13).

Para Bruffee, el aprendizaje consiste en un proceso de *aculturación y reaculturación*, donde la identidad con una cultura, con una comunidad de conocimiento, se traslada a otra (González, s.f.)

La estrategia del aprendizaje colaborativo por pares es contribuir a que el estudiante sea cada vez más consciente de las fronteras existentes entre las diversas comunidades de conocimiento especializado al que estará expuesto durante su formación universitaria.

La coevaluación

La coevaluación, es una forma innovadora de evaluar que persigue involucrar a los estudiantes en la evaluación de los aprendizajes y proporcionar retroalimentación a sus compañeros. El proceso de coevaluación integra tres propósitos que se solapan y complementan: permite orientar al estudiante en el rol del docente, visto que en la coevaluación ocurre un cambio de rol al compartir la función de evaluar, atribuida tradicionalmente al docente; asimismo, al instruir al estudiante, en relación con las peculiaridades del proceso de evaluación, contribuye al desarrollo de habilidades en este sentido y, por último, sobre la base de los anteriores logros, el estudiante puede realizar por sí mismo la evaluación de los resultados de aprendizaje-autoevaluarse (Hall, 1995).

En este sentido, es necesario que los estudiantes puedan tomar parte, como elemento activo, de la propia evaluación, que puedan convertirse en evaluadores de tres maneras:

- A través de la autoevaluación, en la que se les da la posibilidad de valorar su propio aprendizaje;
- La evaluación entre pares, en la que un grupo de estudiantes puntúa a sus iguales y
- La evaluación participativa o coevaluación, en la que puntúan tanto estudiantes como docentes.

En este proceso de coevaluación debemos tener en cuenta diversos aspectos:

1. En primer lugar, las tareas de la evaluación deben facilitar a los estudiantes tomar decisiones y contextualizar el conocimiento. Para ello se recomienda preparar una sesión inicial para acordar las demandas de la tarea y los criterios para su evaluación, acción orientada a consensuar qué y cómo se evaluará.
2. La segunda parte corresponde a la corrección del resultado final; se trata de guiar la revisión del trabajo realizado, contrastarlo nuevamente con los criterios de calidad definidos, incluso con el trabajo de otros compañeros de clase. Se trata de promover acciones para ajustar las discrepancias que se perciban en ese contraste en función de mejorar el conocimiento (Álvarez, 2008).

Así pues proponer una evaluación entre pares de alumnos, con el objetivo de tratar de desarrollar competencias de análisis y críticas resulta un buen medio de participación, comunicación y trabajo en equipo, favoreciendo el aprendizaje autónomo y, por lo tanto, un buen recurso educativo y herramienta de apoyo docente para establecer un modo más objetivo de evaluar.

Conclusiones

La metodología expuesta ha demostrado beneficios en varios sentidos, tanto en el desarrollo de competencias como en el proceso

de evaluación. Por un lado, este procedimiento proporciona mejoras en diversas competencias útiles para el alumnado, como son la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de organización, el desarrollo de un juicio crítico, el respeto hacia la diversidad y otras maneras de pensar, y el aprendizaje de competencias específicas para cada asignatura.

Respecto al proceso de evaluación, éste supone una mejora respecto a los métodos tradicionales, ya que permite una evaluación continua, con un feedback inmediato para el alumnado, a la vez que se les da la oportunidad de mejorar sus actividades tras el feedback para incorporarlo a la evaluación final. Este aspecto es de suma importancia porque tiene en cuenta el propio proceso de aprendizaje en la evaluación, lo que se traduce en una nota que lo refleja realmente.

Se trata de una metodología más precisa de evaluación que tiene en cuenta el proceso y gestión de los aprendizajes y que forma al alumnado. A su vez, esta manera de proceder no supone un coste excesivo de tiempo y esfuerzo al profesorado ya que son los propios alumnos quienes realizan la tarea de evaluación. Este aspecto es especialmente importante en el contexto actual de la universidad en la que se precisan métodos realistas y factibles con el número de créditos que se imparten, el gran volumen de actividades que se diseñan y el número normalmente grande de alumnado en cada asignatura.

En definitiva, existen numerosos beneficios de la metodología de evaluación por revisión entre pares (revisión colaborativa), tanto en el alumnado como en el profesorado.

Referencias

- Allal, L. (2000). Metacognitive regulation of writing in the classroom. En A. Camps & M. Milian (eds.) *Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 145-166). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Anderson, T. (2004). Teaching in an on-line learning context. En: T. Anderson, F. Elloumi (eds.), *Theory and practice of online learning* [versión electrónica] (pp. 273-294). Athabasca, CA: Athabasca University.
- Andreu-Andrés, M. (2009). Los alumnos como evaluadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50/1.
- Bazerman, C. (2004). Speech acts, genres, and activity systems: How texts organize activity and people. En C. Bazerman & P. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices* (pp. 309-339). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bazerman, C., Keranen, N., & Encinas, F. (2012). Facilitated immersion at a distance in second language scientific writing. En M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 235-248). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Berg, E. C. (1999). The effect of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 8, 215-241.
- Berkenkotter, C. & Huckin, T. N. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blanch S., Corcelles, M., Duran, D., Dekhinet, R. & Topping, K. (2012). La escritura y corrección de textos a través de tutoría entre iguales, recíproca y virtual, para la mejora en inglés y español. *Revista de Educación*. doi:10.4438/1988-592X-RE-2012-363-190.
- Bruffee, K. A. (1999). *Collaborative Learning, Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, Second Edition.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona. Graó.
- (2003). Texto, proceso, contexto y actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir. En J. Ramos (coord.) *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido* (pp. 86-103). Sevilla. M.C.E.P.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la Universidad: cómo lo hacen en EE.UU. y porqué. *Unipluriversidad*, 2 (2), 57-67.
- (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere Investigación*, 8 (26), 321-327.
- (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere Investigación*, 6 (20), 409-420.
- Cassany, D., López, C., & Martí, J. (2000). Divulgación del discurso científico: La transformación de redes conceptuales. Hipótesis, modelo y estrategias. *Discurso y sociedad*, 2 (2), 73-103.
- Castelló, C., & Iñesta, A. (2012). Texts as artifacts-in activity: Developing authorial identity and academic voice in writing academic research papers. En M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 179-200). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- (2012). Texts as artifacts-in activity: Developing authorial identity and academic voice in writing academic research papers. En M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 179-200). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35 (51-52), 149-162.

- (2008). Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 50, 21-29.
- (2008). From self-regulation to socially regulation of writing: Different voices in graduate students' writing. *International Journal of Psychology*, 43 (2-3), 356- 366.
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Bañales, G & Vega, N. (2011). La voz del autor en la escritura académica. Una propuesta para su análisis. *Revista Signos*, 76 (44), 105-117.
- Castelló, M., González, L. & Iñesta, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: El impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista Española de Pedagogía*, 68 (247), 521-537.
- Castelló, M., Iñesta, A. & Corcelles, M. (2013). Ph. D. Students' Transitions Between Academic and Disciplinary Writing Regulation: Learning to Write a Research Article. *Research in the Teaching of English* (aceptado. Publicación prevista: Mayo).
- Castelló, M., Iñesta, A., & Monereo, C. (2009). Towards self-regulated academic writing: An exploratory study with graduate students in a situated learning environment. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (3), 1107-1130.
- Castelló, M., Iñesta, A., Pardo, M., Liesa, E., & Martínez-Fernández, R. (2012). Tutoring the end-of-studies dissertation: Helping psychology students find their academic voice. *Higher Education*, 63 (1), 97-115.
- Cho, K., & Schunn, C. D. (2007). Scaffolded writing and rewriting in the discipline. *Computers and Education*, 48, 409-426.
- Coll, C. (2001). «Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje». En: C. Coll, J. Palacios, Álvaro Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-188). Madrid: Alianza.
- (2004). «Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación». *Sinéctica*, 25, 1-24.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, Javier [et al.] (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En: P. Fernández Berrocal, Ma. Á. Melero Zabal (comps.), *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Coll, C., Mauri, T., Onrubia, J. (2006). *Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo*. En: Antoni Badía (coord.). Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3(2). UOC. Recuperado el 2 de abril, 2016 de: http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/coll_mauri_onrubia.pdf
- D'Ors, A. (2001). *Derecho y sentido común*. Madrid: Cuadernos Civitas
- Donahue, C. (2002). Effets de l'écrit sur la construction du sujet textuel à l'université. *Spirale*, 29, 75-99.
- Duran, D. & Monereo, C. (2012). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Horsori.
- Freedman, S. W. (1992). Outside-in and inside-out: Peer response groups in two ninthgrade classes. *Research in the Teaching of English*, 26(1), 71-107.
- Garrison, D. R. (1998). Andragogy, learner-centeredness, and the educational transaction at a distance. *Journal of Distance Education*, 3(2), 123-127.
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, 20 (4), 304-315.
- González, G. y Díaz Matajira, L. (s.f.). Aprendizaje colaborativo: una experiencia desde las aulas universitarias. *Educación y Educadores*, 8(25). Sabana: Universidad de La Sabana, Facultad de Educación
- Good, T. & Brophy, J. (1987). *Looking into classrooms* (4th ed). New York: Harper & Row.
- Hui-Tzu, M. (2006). The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 15 (2), 118-141.
- Ibarra Sáiz, M.S. y Rodríguez Gómez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante de la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351.

- Onrubira, J. (2005). Aprender en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED: Revista de Educación a Distancia* nº monográfico. II. Recuperado el 3 de marzo, 2016 de: <http://www.um.es/ead/red/M2/>
- Parlor Press and WAC Clearinghouse. Recuperado el 3, marzo, 2016 de: http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/
- Pinto Cañón, G. (2005). Apoyo al aprendizaje activo de los alumnos en el nuevo marco educativo. *Revista Industria XXI*, 8.
- Sabaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de artículos de investigación científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Revista Signos*, 42 (69), 107-127.
- Sambell, K.; Mc Dowell, L., y Brown, S. (1997). "But is it Fair?: An Exploratory Study of Student Perceptions of the Consequential Validity of Assessment". En: *Studies in Educational Evaluation*, 23(4).
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning*, Boston, Allyn and Bacon.