

CALIFICAR INDIVIDUALMENTE TRABAJOS GRUPALES SOBRE LA BASE DEL DIÁLOGO: VENTAJAS E INCONVENIENTES

Hamodi, Carolina ¹ | Mateo Ortiz, Cristina | Adame, Lorena | Larena, Rosa

RESUMEN

Esta comunicación nace a raíz de la realización de un proyecto de innovación docente (PID). La principal inquietud de este grupo de docentes universitarios de diferentes disciplinas es cómo calificar los trabajos grupales de forma más justa en función del trabajo realizado por cada uno de los miembros. La presente comunicación tiene como Objetivo, desarrollar sistemas dialógicos de evaluación y calificación con el alumnado, permitiendo al alumnado formar parte activa del proceso se centra en el análisis cualitativo con el software Atlas-ti de tres grupos de discusión llevados a cabo con alumnado que ha formado parte del PID. Para ello e utilizó como instrumento de recogida de información los grupos de discusión. Como conclusiones podemos señalar la importancia de las relaciones interpersonales y su influencia a la hora de tomar decisiones, así como aspectos positivos y negativos de esta forma de calificación, y la importancia del diálogo a lo largo de todo el proceso.

Palabras claves: Calificación, trabajos grupales, diálogo, metodología cualitativa.

INDIVIDUALLY QUALIFYING GROUP WORK ON DIALOGUE: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

ABSTRACT

This paper is presented immediately after the accomplishment a project of educational innovation (PID). The principal interest of this group of university teachers of different disciplines is how to assess team assignments more accurately according to the involvement of the team members. This communication aims, develop systems Dialogic evaluation and qualification with the students, allowing students to become an active part of the process focuses on the qualitative analysis with the software Atlas-ti three discussion groups carried out with students who has been part of PID. To do this and used as a tool for collecting information, discussion groups. As conclusions, we can highlight the importance of the interpersonal relationships and their influence at the moment of taking decisions, as well as positive and negative aspects of this form of assessment, and the importance of the dialogue along the whole process.

Key Words: Assessment, teamwork, dialogue, qualitative method

¹ Universidad de Valladolid (España) E-mail: carolinahamoid@gmail.com

1. Introducción y objetivos

En la presente comunicación se muestran los resultados de un trabajo de investigación emergente de un Proyecto de Innovación Docente (PID). Dicho PID surgió de la preocupación de un grupo de docentes a la hora de calificar trabajos grupales.

Así, la pregunta inicial que motivó el desarrollo del PID fue la siguiente: ¿otorgar una nota idéntica a todos los miembros de un grupo es justo? Tras diversas reflexiones, se llegó a la conclusión de que en muchas ocasiones, no todos los miembros han desarrollado el mismo involucramiento en el proceso del trabajo, y que por lo tanto no es justo que todos los componentes tengan la misma nota.

Tras tener clara esta premisa, se reflexionó sobre cómo podían otorgarse una calificación más individualizada de los trabajos grupales, atendiendo a la implicación de cada componente en dicho trabajo. Se consideró que quienes mejor conocen el funcionamiento interno de cada grupo son los propios componentes (más que el docente). Por lo tanto, se decidió empoderar al alumnado para poder dialogar sobre la calificación de los trabajos y sobre cómo cada alumno se había implicado en el proceso grupal. Así, se propuso la repartición de la nota global por parte de los propios miembros del grupo, en función de la implicación y el trabajo desarrollado por cada uno de ellos.

Es decir, el profesorado otorga una puntuación al trabajo grupal que resulta de multiplicar la nota que considera que merece el trabajo grupal, por el número de componentes (por ejemplo, si un trabajo de 4 componentes merece un 8, la puntuación de ese trabajo será de 32 puntos). El grupo debe repartir entre sus componentes dicha puntuación de manera dialógica, utilizando siempre “la fuerza de los argumentos”. En el ejemplo citado, si se considera que uno de los miembros ha trabajado más, puede tener un 9,2, y los otros tres miembros un 7,6, de manera que suman los 32 puntos.

Para abordar estos procesos dialógicos y sustentarlos sobre argumentos, es fundamental que el alumnado refleje en una “ficha de registro” cada una de las sesiones de reunión, o fechas marcadas para entregar tareas. En ella se recogen datos como la fecha y la hora establecida inicialmente para la reunión, la hora de llegada de cada uno de los miembros y la hora de salida, las tareas asignadas en la última reunión (y si se han realizado satisfactoriamente según el resto de componentes o no), las tareas acordadas para la próxima reunión, “observaciones generales” y finalmente, la firma de cada componente, indicando la conformidad con lo que se ha recogido en el documento. Esto permitirá dejar constancia del trabajo que realiza cada uno, y será una herramienta útil para poder sustentar el diálogo sobre argumentos válidos para todo el grupo.

Asignatura: XXXXXXXXXXXXXXXXX

Logo de la universidad
(institución) correspondiente

DOCUMENTO DE REGISTRO DE REUNIONES DE TRABAJO EN GRUPO

NOMBRE DEL GRUPO:
FECHA Y HORA ACORDADA PARA LA REUNIÓN:

COMPONENTES (Nombre y firma)	HORA DE LLEGADA	HORA DE SALIDA	TAREAS ASIGNADAS EN LA ÚLTIMA REUNIÓN	TAREAS PARA LA PRÓXIMA REUNIÓN	OBSERVACIONES

OBSERVACIONES GENERALES:

Figura 1: Ficha de registro del trabajo grupal.

Como premisa básica es fundamental facilitar al alumnado al inicio del proceso toda la información necesaria sobre cómo se lleva a cabo la evaluación y la calificación, explicándoles en qué consiste exactamente la innovación docente: la repartición de la calificación de los trabajos grupales.

Tras la puesta en marcha de esta técnica evaluativa, se verifica la percepción del alumnado sobre dicha técnica y se comprueba su eficacia (o ineficacia). Para ello se pretende utilizar el grupo de discusión como técnica cualitativa de investigación y los cuestionarios como técnica cuantitativa. Posteriormente se analizan todos los grupos y los cuestionarios realizados y se obtienen las conclusiones oportunas, formando todo ello un ciclo de investigación-acción, pues con tales conclusiones, se pretende volver a reestructurar la evaluación para mejorarla.

Los objetivos del PID son los siguientes:

- Objetivo general: desarrollar sistemas dialógicos de evaluación y calificación con el alumnado, permitiendo al alumnado formar parte activa del proceso.
- Objetivo específico 1: Verificar si la repartición de la nota de los trabajos grupales por parte de los propios miembros del grupo supone una manera justa de calificar desde la perspectiva del alumnado.
- Objetivo específico 2: Analizar las ventajas y las desventajas de este sistema de calificación de trabajos grupales y proponer posibles soluciones ante los inconvenientes planteados.

2. Marco teórico

Uno de los aspectos que describe a la sociedad actual es la innovación y la complejidad, definida según Morin (1998, p. 32) como “el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico”.

Desde las ciencias sociales se incide en el fomento del uso del diálogo y en la apertura al debate (Habermas, 1987, 1988, 1994) y en el carácter dialógico de la sociedad actual (Flecha, Gómez y Puigvert, 2001). En este sentido, los procesos comunicativos han de basarse en la fuerza de los argumentos y no en los argumentos de la fuerza (Flecha et al. 2001).

Freire, desde la pedagogía, también planteó la importancia del diálogo en la educación. Incidió en el “diálogo como metodología” (1990, p. 75) donde los procesos interactivos e intersubjetivos están basados en la horizontalidad y enfocados hacia la generación de conocimiento. En este diálogo, la validez de las intervenciones depende del uso de la argumentación por parte de quienes interactúan y no de las posiciones de poder que ocupen.

Teniendo en cuenta las anteriores ideas y poniendo el punto de mira en el ámbito de la docencia, se observa la necesidad de un cambio de paradigma, tanto en la metodología como en la evaluación. Desde esta perspectiva, se incide en que el alumnado es el protagonista de su propio aprendizaje y en que toda innovación docente ha de ir acompañada de una innovación en la evaluación (Barbera, 2002; Biggs, 1999, 2005; Bonsón y Benito, 2005; Knight, 2005; Zabalza, 2002). En este sentido, la evaluación ha de pasar por una serie de cambios. Estos ya se están observando en el objeto de evaluación que se enfoca hacia una serie de competencias y conocimientos básicos y aplicados más complejos. Pero queda por poner el foco en la importancia que tiene la evaluación en la mejora de los procesos de aprendizaje y de la calidad docente.

El concepto de evaluación va unido al concepto de calificación. Es decir, el profesorado, además de evaluar ha de calificar. Pero no hay que confundir “evaluación” con “calificación”, a pesar de que desde una parte del profesorado y estudiantado se suelen utilizar como sinónimos (Álvarez, 2005, p.11; López, 2004, p. 225). Esta diferencia conceptual queda clarificada de la siguiente manera:

Cuando un profesor o profesora valora el trabajo que ha hecho un alumno o alumna, así como las mejoras que se han ido realizando en una determinada producción o medio (cuaderno, portafolios, práctica, recensión, etc.), y emite un juicio de valor sobre ello, estaríamos hablando de evaluación. Cuando ese mismo profesor tiene que traducir esas valoraciones acerca del aprendizaje de su alumnado a términos cuantitativos [...], estaremos hablando de calificación (Hamodi, López y López, 2015, p. 149).

Atendiendo a la calificación, el profesorado se pregunta frecuentemente cómo calificar los trabajos grupales y si es justo o no, otorgar una nota equitativa a cada miembro del grupo, cuando en algunas ocasiones no todos los miembros del grupo se han involucrado por igual en el proceso del trabajo.

2.1 Los trabajos en grupo y su calificación

Respecto a las formas de evaluar el trabajo en grupos mediante la calificación entre iguales, se han encontrado las siguientes: individual, intergrupar e intragrupal (Ibarra et al., 2012; Exley y Dennick, 2009). Este apartado se centra en la evaluación y calificación intragrupal, atendiendo a la cuestión de cómo calificar trabajos grupales de forma justa.

En la evaluación intragrupal, el docente da una nota a la tarea realizada por el grupo y los miembros del grupo han de repartirla teniendo en cuenta una serie de criterios como, por ejemplo, el esfuerzo y las aportaciones realizadas (Exley y Dennick, 2009). En el reparto de esta nota por parte del grupo, como se observa en la revisión bibliográfica realizada, aparecen diferentes actuaciones (Heathfield, 2003; Exley y Dennick, 2009): dar la misma nota a todos los miembros del grupo, dividir la nota diferenciando nominalmente y autoevaluarse.

En lo referente a la asignación de la misma nota a todos los miembros del grupo, esto favorece la realización de un trabajo conjunto enfocado hacia la consecución de un beneficio común y reduce la carga de trabajo del profesorado respecto a la calificación (Exley y Dennick, 2009). Sin embargo, la parte negativa estriba en que no todos los miembros contribuyen igualmente en la realización de la tarea, en que quienes no trabajan se benefician de forma injusta (Johnston, 2010) y en que el profesorado desconoce qué estudiante puede tener alguna dificultad en el aprendizaje (Exley y Dennick, 2009). Para paliar esta situación, es necesario que el grupo razone el motivo que conduce a dar la misma nota (Heathfield, 2003), que se acuerden y debatan las responsabilidades a asumir, cómo se van a valorar las diferentes aportaciones y cuál ha sido el logro alcanzado (Johnston, 2010).

Respecto a la repartición de notas diferentes por parte del grupo suelen aparecer las siguientes situaciones. Hay muy poca variación en las diferentes notas (suele oscilar entre el 5%) (Heathfield, 2003). Se tiende a bajar la nota a quien no ha trabajado y a calificar por igual aportaciones diversas (Exley y Dennick, 2009). También aparecen situaciones donde un estudiante concreto recibe una nota baja, hecho que hace pensar sobre el peso que tiene la etnia, el género y la cultura de procedencia en la valoración que hace el grupo a un estudiante específico (Heathfield, 2003). En este sentido, aparecen situaciones que tienen que ver con la relación existente entre los miembros del grupo. Para mejorar estas relaciones, este autor propone la realización de cursos de formación que favorezcan la comunicación, la cooperación y la gestión de una tarea donde el reparto de notas se haga de forma abierta y negociada.

Independientemente de la forma que se aplique para repartir la nota, en el trabajo en grupo y en la evaluación que realizan sus miembros se desarrollan bastantes competencias. Estas competencias están relacionadas con la comunicación y la negociación (Heathfield, 2003), con la ayuda al aprendizaje (Exley y Dennick, 2009), con el aumento de la confianza (Fraile y Cornejo, 2012), con la potenciación de las interacciones positivas y de la creatividad, con la búsqueda de los mismos fines, con el análisis de situaciones y con el cumplimiento, o no, de las expectativas del grupo y de cada uno de los miembros que lo componen (Díaz Noguera, 1993). Además, estas competencias desarrolladas se pueden transferir al mundo laboral y profesional y favorecen el aprendizaje permanente a lo largo de la vida (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012).

Atendiendo indistintamente a una forma u otra de repartir la nota, en ambas aparecen aspectos comunes como, por ejemplo, que una sola persona se responsabiliza de elaborar el resultado final, que hay alumnado que recibe más nota de la que merece (Heathfield, 2003) y que algunos estudiantes sobrevaloran su trabajo realizado (Fraile y Cornejo, 2012). En cualquier caso, cada grupo ha de argumentar las calificaciones otorgadas a partir de los criterios previamente establecidos (Brown y Pickford, 2013).

Desde esta perspectiva, en cualquiera de las formas que se apliquen para repartir la nota, la bibliografía analizada incide en la importancia de sistematizar todo el proceso de evaluación y de llegar a acuerdos sobre los criterios a aplicar en la calificación (Díaz Noguera, 1993). Heathfield (2003) ha elaborado un Esquema de Evaluación en Grupo donde queda reflejado: la asistencia a las reuniones, la aportación de ideas y el material de investigación para el análisis y preparación del tema, la contribución a los procesos cooperativos, el apoyo y motivación entre los miembros del grupo y la contribución a la elaboración final de la tarea. En la misma línea, Exley y Dennick (2009) tienen en cuenta criterios relacionados con el liderazgo y la planificación, con el apoyo al grupo y su gestión, con la producción e interpretación de resultados y con la redacción del trabajo o informe final. Ibarra y Rodríguez (2007) también proponen la elaboración de un Autoinforme de Interacción Grupal. La realización de este informe, como indican estudiantes universitarios que lo han puesto en práctica, favorece la corresponsabilidad, la reflexión sobre el trabajo realizado, la organización de la faena y la mejora del proceso evaluativo de enseñanza-aprendizaje.

Por último, la literatura analizada incide en que el éxito de las estrategias de evaluación y del trabajo en grupo depende, principalmente, de la participación del alumnado en todo el proceso evaluativo (Ibarra et al., 2012), del aprendizaje para trabajar en equipo y del establecimiento de unos criterios comunes de evaluación que impida aplicar una nota u otra en función de quién es el compañero o compañera calificada.

3. Metodología

Los participantes en el PID fueron: (a) docentes de los Grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Enfermería, Fisioterapia y Traducción e Interpretación de las Universidades siguientes: la Universidad de Valladolid, la Universidad San Jorge de Zaragoza, la *Università degli studi di Firenze* (Universidad de Florencia, Italia) y la Universidad de Cartagena (Cartagena de Indias, Colombia). (b) Estudiantes de los diferentes cursos (desde 1º a 4º) de los Grados y Universidades anteriormente citadas.

Para alcanzar los objetivos planteados se han utilizado como instrumento de recogida de información los grupos de discusión con estudiantes.

3.1 Grupos de Discusión (GD)

Teniendo en consideración el muestreo estructural y a las posibilidades de análisis (Krueger, 1991), se realizaron 3 GD con estudiantes que habían experimentado la puesta en práctica del PID (y que por lo tanto habían formado parte del proceso de la repartición de la calificación).

Teniendo en consideración los límites superiores e inferiores del grupo, pues la literatura recomienda entre 5 y 10 (Ibáñez, 1998), y la posibilidad de flexibilizar, se decidió convocar a 6 participantes de cada grupo (límite superior), contando con la eventualidad de que alguna de las personas convocadas no pudiese acudir. De manera definitiva, los GD quedaron compuestos por el siguiente número de participantes:

- 1º GD: 6 alumnos
- 2º GD: 7 alumnos
- 3º GD: 6 alumnos

Las variables que se tuvieron en cuenta para seleccionar a los sujetos participantes:

- Grado cursado
- Curso
- Experiencia positiva/negativa en el desarrollo del PID

Los ejes temáticos básicos que se plantearon para el inicio y devenir del grupo fueron:

- Existencia o no de evaluaciones similares previas a la implantación del PID.
- La puesta en práctica del PID fomenta mayor justicia/injusticia para la calificación de los trabajos grupales.
- Ventajas del PID.
- Problemas emergentes e inconvenientes.
- Soluciones.
- Desarrollo de competencias profesionales (enfrentamiento de conflictos que emergen en los equipos profesionales).

Como categoría emergente a lo largo del análisis surgió:

- Forma de afrontar la toma de decisiones

Los grupos fueron grabados (previo consentimiento) para ser transcritos. Dicha transcripción fue enviada a los estudiantes que habían participado en los mismos para que pudieran conocer el contenido y por si querían aclarar o eliminar algo. En todos los casos, los estudiantes manifestaron su conformidad con los textos transcritos y no solicitaron ninguna modificación.

Para el análisis de las transcripciones se utilizó el *software* cualitativo *Atlas.ti.*, estableciendo una serie de categorías analíticas, correspondiéndose con los ejes temáticos señalados anteriormente.

3.2 Criterios de calidad en la investigación

La investigación ha cumplido con los criterios de calidad o de rigor científico, teniendo en cuenta los criterios estándar con los que se juzga el proceso cualitativo (credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad).

4. Resultados

4.1 Algunas experiencias previas de los estudiantes

Para comenzar el análisis de resultados, vamos a empezar presentando cuáles han sido las experiencias previas similares que habían vivenciado los estudiantes consultados. Todos ellos coinciden en señalar que a lo largo de su vida académica habían sido testigos de experiencias de evaluación que suponían valorar su propio trabajo o los de sus compañeros, pero el denominador común de todas ellas es que sus evaluaciones no tenían reflejo en la calificación final de la asignatura. En ocasiones, las evaluaciones llevadas a cabo por los alumnos, suponían una herramienta de control para los docentes para comprobar quienes eran los estudiantes que más se implicaban en los trabajos grupales (GD1, 1:1). Para alguno de ellos sus experiencias anteriores se limitan a dividir entre los miembros del grupo una nota otorgada por el profesor, sin que esta calificación tenga ninguna repercusión en la calificación final de la asignatura (GD1, 1:2). Otros estudiantes nos describen haber usado rúbricas de evaluación con sus compañeros de grupo. En esta última práctica nos señalan que algunas veces si era considerada la valoración del alumno por parte de los docentes (GD2, 2:1). También hay estudiantes que señalan que sus valoraciones se convertían en aproximaciones a la calificación final otorgada por el docente en una gran mayoría de ocasiones (GD2, 2:2)

Otras prácticas exigen que los estudiantes realicen una valoración de su propio trabajo y de los trabajos de otros compañeros. La percepción de estos alumnos, es que se encuentran indefensos ante la posibilidad de valorar objetivamente los trabajos realizados por sus compañeros. En éste modelo, los estudiantes acaban valorando conforme a unos criterios de afinidad dejando de lado otros criterios más objetivos como pueden ser: el tiempo de dedicación al trabajo, la calidad de las aportaciones,... (GD3, 3:18)

Existe un acuerdo en cuanto a la percepción de justicia, todos ellos aseguran que este método de evaluación es justo, aunque son ellos mismos y las propias relaciones personales las que llevan el método hacia resultados más injustos. Uno de los alumnos apunta:

Yo pienso que sí que es justo pero que como dicen ellos nosotros mismos pues nos condicionamos y hacemos que al final no sea en realidad muy válido". Y concluye: "al final te dan la oportunidad para poder hacer un reparto justo pero no se aprovecha" (GD3, 3:8).

Hay alumnos que ven claramente el método como justo, aunque hay factores como las relaciones personales que influyen en la percepción de justicia. (GD3, 3:10; 3:33).

4.2 Ventajas, Inconvenientes y posibles soluciones del PID

A continuación vamos a exponer cuáles son las ventajas del PID señaladas por los alumnos en los diferentes grupos de discusión. Varios estuantes destacan la madurez como una competencia que han ido adquiriendo a lo largo del tiempo que han estado inmersos en este modelo de evaluación (GD1, 1:24; GD2; 2:18; GD3, 3:34). Muy ligada a la madurez de los estudiantes encontramos un aumento de su responsabilidad entendida no solo de manera individual como garantía de su propio trabajo sino también como el compromiso adquirido con el resto de compañeros de evaluar de forma objetiva y coherente con unos criterios (GD1, 1:24; GD3; 3: 34). Si tenemos en cuenta otras habilidades que se adquieren en relaciones interpersonales, podemos señalar: la capacidad de comunicación, la capacidad de comparación con los demás, el desarrollo del pensamiento crítico, a la resolución de conflictos... (GD3, 3:32; GD3, 3:30; GD1, 1:32).

Una continuidad a lo largo del tiempo, permite observar un cambio notable en la actitud de aquellos alumnos que Oakley (2004) denomina "getas". Que son los que se aprovechan del trabajo de sus compañeros. Se observa y así lo señalan los propios estudiantes que si este modelo se mantiene en el tiempo los alumnos "getas" se implican más en su propio trabajo y buscan obtener una mayor calificación individual (GD2, 2:72; GD2, 2:28).

De manera unánime en uno de los grupos se destaca que su participación en el proyecto ha ayudado a la mejora de la organización del trabajo (G3, 3:26).

La participación en el PID ha permitido que los propios alumnos sean más conscientes de su forma de trabajar (GD1, 1:33) y de cómo pueden cambiarla tomando como punto eje la comunicación y el diálogo.

Tras analizar las ventajas de este tipo de evaluación, pasamos a describir los inconvenientes apuntados por los alumnos en los distintos grupos de discusión. Un aspecto a destacar, como uno de los inconvenientes apuntados de este tipo de evaluación, son las relaciones personales y los conflictos que surgen a la hora de repartir las notas. La repartición de la nota genera conflictos, ya que los miembros del grupo se conocen entre sí y entonces, la nota se tiende a repartir de manera injusta otorgando la misma nota a todos los miembros del grupo, de esta manera hay alumnos que obtienen una nota superior a la que merecen, lo que conlleva que la evaluación no sea justa. (GD 1, 1:8; 1:17 y GD 3, 3:36).

Como apunta uno de los alumnos, en los grupos en los que he participado yo en concreto siempre se ha repartido la nota por igual hayan trabajado unos más u otros menos (GD3, 3:1).

Otro de los inconvenientes se da cuando la calificación que obtiene un trabajo es muy alta, con notas máximas en un trabajo los alumnos consideran que el reparto se hace injusto, puesto que obliga a repartir la nota por igual a todos los miembros del grupo:

A ver es que no sé si me estoy explicando bien, a ver si por ejemplo tú tienes un diez en la nota y sois 4 va a ser un 10 para todos, y todos no se merecen un 10, entonces no es justo en ese sentido, si se pudiese dejar nota sin repartir (GD1, 1:8)

Tomando como punto de partida su propia experiencia, los alumnos han planteado un conjunto de posibles soluciones para tratar de subsanar aquellos aspectos que ellos mismos consideran que son susceptibles de ser mejorados. En cuanto a la formación de los grupos de trabajo señalan la importancia de que ellos mismos puedan ser quienes elijan a sus compañeros de grupo (GD1, 1:27) ya que de esta manera pueden evitar tener dentro a alumnos "getas" que dificulten el diálogo para el reparto de las calificaciones. Hay quien plantea que los primeros cursos deberían emplearse para conocer a los compañeros (GD1, 1:21).

La mayor parte de las soluciones planteadas por los alumnos, tienen como tema principal el reparto final de calificaciones. En esta línea se plantean diferentes propuestas previas a la entrega de la calificación por parte del docente como por ejemplo la posibilidad de establecer previamente unos porcentajes (GD2, 2:33) hay quien completa esta idea considerando que el reparto de porcentajes debe preservar el anonimato de quien lo realiza y considera que esta entrega de porcentajes debe ser individual y anónima (GD2, 2:34). Entre quienes consideran que la evaluación previa debe ser grupal hay quien considera que se deben establecer criterios comunes objetivos previos (GD1, 1:22) o quien no cree que sea necesario repartir todos los

puntos, en caso de que la puntuación del profesor sea superior a la considerada previamente por el grupo (GD1, 1:28). Existen alumnos que consideran que ellos mismos no deben otorgar el 100% de calificación sino un porcentaje inferior (GD1, 1:9). En otro extremo se sitúan quienes consideran que se podrían repartir más de 10 puntos por participantes si así fuera necesario (GD2, 2:3).

4.3 Adquisición de nuevas competencias

Analizadas las opiniones de estos alumnos se aprecian las siguientes competencias: valorar que te ayuden otros, valorar el trabajo de otros, ser autocrítico, practicar la reflexión, ser más asertivos... Queremos hacer especial incidencia en la competencia trabajar en equipo, cuando se les pregunta a los alumnos, si creen que este tipo de evaluación puede servir también para desarrollar competencias que requieran en su futura práctica profesional, todos de manera unánime responden que sí. Otros estudiantes ven que este tipo de evaluación ayuda a fomentar competencias futuras profesionales como la asertividad. (GD2, 2:23; GD3, 3:19). También uno de los estudiantes apunta la importancia de la formación para saber trabajar en equipo y que este tipo de competencia debería ser trabajada desde edades más tempranas. (GD2, 2:20)

A la hora de afrontar algunas de las situaciones conflictivas derivadas de la convivencia entre los miembros de un mismo grupo influye muy directamente el grado de madurez de los mismos. Aunque existe unanimidad entre los estudiantes en señalar que desde los grupos hay que enfrentarse y penalizar con una menor calificación a los alumnos que menos contribuyen con el trabajo, a la hora de la verdad hay estudiantes que carecen de habilidades para enfrentarse a sus compañeros y por miedo al rechazo acceden a otorgar una calificación con la que no están de acuerdo. El grado de madurez de los estudiantes se refleja en la dependencia emocional que tienen de los compañeros (GD3, 3:17). Las situaciones de "dependencia emocional" que más se repiten son: la existencia de un "líder" que decide las calificaciones, el reparto igualitario de las calificaciones por miedo al enfrentamiento con el grupo y el miedo al rechazo por parte del grupo (GD2, 2:8; GD2, 2:9; GD2, 2:10).

4.4 Forma de afrontar la toma de decisiones

El primer año de experiencia en el PID se trata de evitar cualquier conflicto o enfrentamiento a los compañeros, como hemos explicado anteriormente, pero conforme la experiencia perdura en el tiempo se tiende a repartir de manera más diferenciada las calificaciones (GD2, 2:15). La experiencia te enseña a no repetir errores como puede ser entregar injustamente más calificación de la que merecía un compañero (GD2, 2:7). Aquellos estudiantes que menos trabajan comienzan a darse cuenta de que la situación no puede seguir así y tiene directamente consecuencias negativas para ellos (GD2, 2:16).

5. Conclusiones

Tal y como hemos señalado en el marco teórico, una de las principales dificultades a las que se enfrentan los estudiantes son los problemas de relación derivados de los repartos justos de las calificaciones. Existe unanimidad en que los estudiantes que han trabajado de forma desigual merecen calificaciones diferentes pero a la hora de la verdad, el peso de las relaciones con amigos o el miedo a enemistarse y generar conflictos hacen que la tendencia de los estudiantes olvide la justicia de las calificaciones y se decante por la prevención de conflictos.

Sobre los **aspectos positivos** encontramos en esta forma de calificación:

- Ayuda a los docentes a establecer la nota de cada uno sobre aspectos que no se pueden observar (al darse fuera del aula)
- Fomenta la participación de los estudiantes en la evaluación, aumentando su responsabilidad y compromiso con el grupo, dentro de un entorno “democrático” en el aula, ya que los estudiantes pueden tomar partido en algo que, hasta ahora, estaba únicamente ligado al docente.
- Favorece la reflexión sobre lo que significa “evaluación” y lo que es una evaluación justa.

Entre los **aspectos negativos** destacan:

- Se puede tender a trabajar más por el interés individual (querer más nota) que por el del grupo.
- Pueden darse situaciones de desigualdad o conformidad con el reparto de la nota.
- En las tareas de grupo de larga duración pueden crearse más conflictos que dan como resultado más problemas a la hora de repartir la nota.
- Cuando hay un trabajo muy brillante y la calificación del mismo es de 10, no hay ningún miembro que pueda ponerse más o menos nota.
- Puede emerger la imposibilidad de algunos grupos para distribuir la calificación de manera democrática. En estos casos es necesario mediar en los grupos por parte del docente.

La madurez de los estudiantes y la continuidad en el tiempo son dos aspectos fundamentales a la hora de que se desarrolle una evaluación más justa y menos condicionada por las relaciones interpersonales.

No podemos olvidar que existe una parte de estudiantes que se pueden sentir coaccionados a la hora del reparto de calificaciones por no haber sido asertivos. El profesorado debe tener esto en consideración para evitarlo y acompañar a los estudiantes en los procesos de diálogo en los casos en los que sea necesario.

6. Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir* (2º edición). Madrid: Morata.
- Brown, S., y Pickforf, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Díaz Noguera (1993). Evaluación participativa en la universidad: Una aventura formativa. *Revista de enseñanza univesitaria*, 6, 111-121. Recuperado el 22 de febrero de 2015 de http://institucional.us.es/revistas/universitaria/6/art_7.pdf
- Exley, K., y Dennick, R. (2009). *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior: tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Madrid: Narcea (2º edición).
- Flecha, R., Gómez, J., y Puigvert, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Fraile, A., Cornejo, P. (2012). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: una experiencia de innovación educativa con estudiantes de Educación Física. *Revista de evaluación educativa*, 1(2), 22-43. Recuperado el 27 de febrero de 2015 de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: centro de publicaciones del MEC y Paidós.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social* (4º edición). Madrid: Taurus.
- Hamodi, C., López, V. L., López, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida en Educación Superior. *Perfiles Educativos*, 147(37), 146-161. Consulta en: http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2015-147-146-161

- Heathfield, M. (2003). Evaluación en grupo para fomentar un aprendizaje de calidad. En Brown, S., y Glasner, A. (edit.). *Evaluar en la universidad: Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Ibarra Saiz, M. S., Rodríguez Gómez, G. y Gómez Ruiz, M. Á. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-092.
- Ibarra, M.S., Rodríguez, G. (2007). El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación. *Revista de Educación*, 344, 355-375. Recuperado el 26 de febrero de 2015 de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re344/re344_15.pdf.
- Johnston, P.M.G. (2010). Towards Culturally Appropriate Assessment? A Contribution to the Debates. *Higher Education Quarterly*, 64(3), 231-245. doi:10.1111/j.1468-2273.2010.00463.x
- Oakley, B., Felder, R. M., Brent, R., y Elhadj, I. (2004). Turning Student Groups into Effective Teams. *Journal of Student Centered Learning*, (2)1, 1-4. Consulta en: www.d.umn.edu/~aversnik/hlth3305/readings/Couch%20Potatoes.pdf