

## PERTINENCIA DE LAS ESTRATEGIAS GRUPALES PARA LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE EN EDUCACION SUPERIOR

Marina Sandoval de Alvarez

Departamento de Componente Docente  
Instituto Universitario Pedagógico  
Experimental de Maracay

### RESUMEN

El presente trabajo es el resultado de una investigación descriptivo-evaluativa realizada en el Instituto Universitario Pedagógico Experimental de Maracay, Estado Aragua, con el propósito de determinar la pertinencia de las Estrategias Grupales para la evaluación en educación superior, así como también sugerir criterios que permitan una mejor estructuración y eficiencia de dichas estrategias. La muestra de estudiantes estuvo integrada por 55 alumnos de Psicología Evolutiva y 40 alumnos de Psicología Instruccional (n = 95), todos cursantes del período 86-1. La muestra de docentes la constituyeron los 12 profesores que administraron dichas unidades curriculares durante el mismo período académico. Los datos para el trabajo fueron obtenidos a través de: revisión de documentos y material teórico relacionado con el tema, entrevistas y escalas de estimación construidas especialmente para este estudio. Los resultados obtenidos pueden resumirse así: (a) se consideran las estrategias grupales como medianamente pertinentes para evaluar el aprendizaje en educación superior; (b) los docentes consideran que a través de las estrategias grupales el alumno puede demostrar, en términos de conducta, el logro de los objetivos propuestos; (c) la escasez de recursos humanos y materiales a disposición de los estudiantes dificulta la implementación de las estrategias grupales y, por ende, del aprendizaje multidireccional.

### Introducción

La educación, a través de sus diferentes etapas, aspira alcanzar objetivos planificados con antelación; de aquí la importancia fundamental de la evaluación dentro del sistema educativo, porque la misma permite identificar los aciertos y desaciertos, mejorar los aspectos que se consideran deficientes y corregir lo inadecuado, todo lo cual tiende a mejorar, tanto el proceso como los productos derivados del mismo, de manera permanente.

Tradicionalmente, la evaluación del rendimiento estudiantil ha sido hecha en una sola dirección: del docente hacia los alumnos; sin embargo, las tendencias actuales en educación han llevado a considerar que esta evaluación resulta incompleta o parcial. Por el contrario, se considera que el docente no es un controlador del rendimiento, sino un facilitador del aprendizaje, cuya función consiste en propiciar las condiciones para el mejor rendimiento de todos y cada uno de los estudiantes.

El cambio del rol del docente como un aprendiz más dentro del proceso de aprendizaje, ha permitido vivenciar y valorar el aprendizaje dentro de los grupos, favoreciendo el intercambio de experiencias y el desarrollo de habilidades requeridas para trabajar con otras personas.

El trabajo en grupo se está utilizando en Educación Superior, no sólo como estrategia de aprendizaje sino también como procedimiento de evaluación. Así, la presentación de trabajos escritos y la exposición de temas por equipos y otras formas de trabajo grupal son instancias que permiten la obtención de evidencias acerca del logro de los objetivos instruccionales.

El presente estudio estuvo orientado a determinar el grado de pertinencia de las estrategias grupales, para la evaluación del aprendizaje en la unidad curricular Psicología, que se ofrece en el Instituto Universitario Pedagógico Experimental de Maracay.

Los resultados obtenidos pueden resumirse de la siguiente manera: (a) Se consideran las estrategias grupales como medianamente pertinentes para evaluar los objetivos de la Unidad Curricular Psicología; (b) Los docentes consideran que a través de las estrategias grupales, el alumno puede demostrar, en términos de conducta, el logro de los objetivos propuestos; (c) la escasez de recursos humanos y materiales a la disposición de los estudiantes, dificulta la implementación de las estrategias grupales y, por ende, del aprendizaje multidireccional.

### Razones Internas del Estudio

Tanto los docentes que imparten la Unidad Curricular Psicología en el Instituto Universitario Pedagógico Experimental de Maracay (IUPEMAR) como los estudiantes que la cursan, comparten preocupaciones y expectativas, en cuanto a lo pertinente o no de las evaluaciones grupales. Al respecto se señalaron como razones internas para la investigación, las siguientes: (a) falta de criterios uniformes en cuanto a los procedimientos utilizados para evaluar el rendimiento académico de los estudiantes a través de estrategias grupales; (b) preocupación de los estudiantes por la forma como se realiza el trabajo grupal, en el cual no todos participan, y por ende no todos logran el objetivo que con dicho trabajo se aspira alcanzar; (c) disparidad de criterios en cuanto al número de participantes por equipos de trabajo.

### Objetivos del Estudio

Las consideraciones precedentes motivaron la realización de un estudio sobre las estrategias grupales de evaluación en las Unidades Curriculares Psicología Evolutiva y Psicología Instruccional, el cual tuvo los siguientes objetivos:

1. Determinar la pertinencia de las estrategias grupales de evaluación que se utilizan en la Unidad Curricular Psicología, del Instituto Universitario Pedagógico Experimental de Maracay (IUPEMAR).

2. Sugerir criterios que faciliten la estructuración de las estrategias grupales de evaluación.

### Bases Teóricas

La base teórica fundamental de este estudio la constituye el enfoque de la evaluación como acopio de información para la toma de decisiones. De acuerdo con esta forma de concebir la evaluación, no basta señalar el porcentaje de objetivos logrados en determinadas condiciones e indicar que el porcentaje es excelente, bueno, regular, o que el estudiante ha sido promovido o reprobado, sino que es necesario tomar decisiones basadas en los resultados, que permitan subsanar las fallas, consolidar los aciertos y garantizar un mejoramiento del proceso.

Los más destacados exponentes dentro de esta perspectiva de evaluación son Stufflebeam y Alkin. De acuerdo con Stufflebeam (1971), la evaluación es un proceso sistemático que comprende tres fases: delinear, obtener y proveer información útil para tomar decisiones. Según Alkin (1969), la evaluación comprende la selección, colección y análisis de la información necesaria para determinar las clases de decisiones que han de tomarse y proporcionar dicha información a la persona responsable de tomar decisiones.

La primera fase del modelo propuesto por Alkin la constituye la evaluación de necesidades, consistente en el establecimiento de la discrepancia entre la situación deseada o ideal (Debería ser) y la realidad (Es), identificando los problemas para cuya solución sería necesario introducir cambios o modificaciones.

Dentro de este mismo enfoque se ubica la evaluación para el Mejoramiento, la cual plantea que las decisiones deben tomarse, basándose en el máximo posible de información apropiada, y después de haber explorado convenientemente todas las alternativas. También se evalúa el proceso como un todo, señalando evidencias que permitan tomar decisiones para

mejorar el proceso de los aprendizajes, que al final se traducirá en un mejoramiento de la calidad de vida.

En lo que se refiere específicamente a la evaluación del rendimiento estudiantil, nos apoyamos en el enfoque Multidireccional del Aprendizaje referido por Valbuena (1983). Este enfoque considera que la función educativa no consiste en la habilidad para controlar o instruir, sino en proveer oportunidades que generen en cada estudiante experiencias que le faciliten el aprendizaje. En esta concepción, el docente deja de ser el transmisor de conocimientos, para convertirse en el organizador principal de las experiencias de aprendizaje; tiene la responsabilidad directa de planificar y orientar las actividades y participar activamente en su desarrollo y evaluación. Así mismo, considera que el aprendizaje de cada estudiante se produce no sólo por la acción del profesor, sino fundamentalmente por las interacciones con los otros aprendices, con el profesor y con otras fuentes de aprendizaje. Este aprendizaje que proviene de diferentes fuentes, Valbuena (1983) lo ha denominado "Aprendizaje Multidireccional" y a esta concepción del aprendizaje corresponde una evaluación igualmente "Multidireccional", en la cual el estudiante participa activamente, cada estudiante autoevalúa su participación, y los resultados se complementan con los obtenidos a través de la evaluación realizada por sus compañeros (coevaluación) y con los de la realizada por el profesor. Como se ve, en la evaluación del rendimiento estudiantil, dentro del enfoque multidireccional, se utilizan tres tipos de evaluación que, complementariamente, permiten una valoración más justa e integral de la actuación de los estudiantes. El primer tipo es la **autoevaluación**, que consiste en la valoración que cada estudiante hace de su actuación, utilizando como criterios los objetivos previamente establecidos. Los resultados de esta autoevaluación se contrastan y afinan a través de procedimientos de **coevaluación** o **evaluación** mutua, que los integrantes del grupo realizan, en base a criterios establecidos para orientar y regular la actividad evaluativa. Los resultados de las evaluaciones anteriores son complementados con la evaluación externa realizada por el profesor o por otra persona que haya participado como facilitador.

## Aprendizaje Grupal

La aplicación del enfoque multidireccional en el aprendizaje, implica necesariamente conocimiento y manejo de los procesos de grupo. Hace mucho tiempo que se han reconocido las posibilidades pedagógicas de los pequeños grupos, tanto en el medio educativo escolar como en los medios educativos extra-escolares (movimiento de juventud, educación popular, formación de adultos, etc.).

A partir del inicio del siglo XX, con los teóricos de la escuela activa, se ponen en práctica diversas formas de trabajo por equipos o por grupos con fines propiamente pedagógicos. En relación con las ventajas educativas de los grupos, Shaw (1980) sostiene lo siguiente: (a) en la situación de grupos, el alumno asociado a sus compañeros escapa al aplastante enfrentamiento con el maestro; (b) el pequeño grupo abre un campo favorable a la actividad libre. Ya no se trata de asimilar un saber constituido, sino de explorar un terreno desconocido; (c) el pequeño grupo sólo funciona cuando se organiza la cooperación: división del trabajo, adaptación de las iniciativas individuales, adopción de normas comunes; (d) la unión afectiva al grupo es una fuente continua de motivación y un factor de creatividad; (e) el juego de intercambios que se efectúa en un grupo de trabajo constituye un entrenamiento al pensamiento lógico, que no tiene otra situación equivalente.

De los elementos señalados por las diferentes concepciones de evaluación, consideramos de relevancia para el tema de la presente investigación los siguientes:

1. La evaluación debe llevarnos a una toma de decisiones que permita subsanar las fallas y mejorar el proceso.
2. Las decisiones deben ser tomadas en base al máximo posible de información apropiada.

3. El papel del docente en la evaluación consiste en proveer oportunidades que generen en cada estudiante experiencias que le faciliten el aprendizaje.
4. El estudiante participa activamente en el proceso de evaluación, autoevalúa su participación y los resultados se complementan con los obtenidos en la evaluación realizada por sus compañeros (coevaluación) y con los de la realizada por el profesor (evaluación externa).

### Metodología

En este trabajo se empleó una estrategia de investigación evaluativa, siguiendo el enfoque de evaluación de necesidades propuesto por Alkin (1969), a fin de determinar en qué medida las estrategias grupales son apropiadas a los propósitos para los cuales están siendo utilizadas, para lo cual se calcularon las discrepancias entre la situación ideal "Debe Ser" y la situación real "Es".

En consecuencia, se recabó información relacionada con la adecuación de las estrategias grupales y con la organización y el funcionamiento de los grupos. Esta información, al ser contrastada con la situación ideal y con los resultados de estudios relacionados con el funcionamiento de los grupos a los cuales se hizo referencia en la parte teórica, permitiría explicar y hacer sugerencias para corregir las desviaciones o fallas detectadas en la realidad.

Los datos fueron obtenidos a partir de una población de 12 profesores que administraron Psicología Evolutiva y Psicología Instruccional en el Departamento de Componente Docente del IUPEMAR, y de una muestra constituida por 95 estudiantes cursantes de las mencionadas Unidades Curriculares, seleccionada mediante muestreo al azar estratificado e integrada por 40 alumnos de Psicología Instruccional y 55 de Psicología Evolutiva.

### Instrumentos

Tanto a los profesores como a los estudiantes se les administraron dos instrumentos contruidos especialmente para ser aplicados en este estudio: **Escala de Estimación A o Instrumento para Pertinencia**, constituida por 29 ítems que esperaban evaluar los siguientes aspectos: función de la evaluación, naturaleza de la asignatura, efectividad y estrategias y procedimientos.

**Escala de Estimación B o Instrumento para Evaluar las Estrategias Grupales de Evaluación**, integrada por 34 ítems, que esperaban evaluar los siguientes aspectos: estructuración de los grupos, elaboración y presentación de los trabajos, formatos para evaluación, conductas requeridas y naturaleza de la tarea.

En ambos instrumentos el sujeto encuestado emitió un juicio en relación con las afirmaciones que se le presentaron, tanto para la situación ideal (Debe Ser) como para la real (Es), a fin de poder realizar un análisis de discrepancias. Para todos los ítems hay una escala cuantitativa del 1 al 5, con su correspondiente dimensión cualitativa. El cálculo de la discrepancia se obtiene restando la puntuación para el "Es" de la obtenida para el "Debe Ser".

En el caso de la Escala de Estimación A, se determinó la pertinencia en función de la discrepancia, puesto que se definió estadísticamente la pertinencia (P) como la ausencia de Discrepancia ( $d = 0$ ), y la ausencia de Pertinencia ( $P = 0$ ) como la Discrepancia Máxima ( $DM = 4$ ).

Fundamentados en la afirmación precedente y en la escala cuantitativa del instrumento, se construyó una Escala de Pertinencia que va desde 0 hasta 4, y que consideramos tiene un valor explicativo en relación con los propósitos del presente estudio. Dicha escala se describe a continuación:

- 4 - Pertinente
- 3 - Medianamente Pertinente
- 2 - Poco Pertinente
- 1 - Muy Poco Pertinente
- 0 - No Pertinente

### **Tratamiento Estadístico**

Para el tratamiento estadístico de los datos se utilizaron pruebas no-paramétricas porque las mediciones fueron hechas con datos ordinales.

Se utilizó la Mediana (Md) porque es la medida descriptiva de tendencia central más apropiada para describir la tendencia de los puntajes en una escala ordinal; y el rango semiintercuartil ( $Q$ ) es la medida de variabilidad más adecuada para el mismo tipo de datos. También se aplicó la Prueba de Pratt (Rahe, 1974); ésta es una prueba no-paramétrica de rangos con signos de pares igualados, para dos muestras relacionadas y para mediciones con datos en escala ordinal. La Prueba de Pratt es una modificación de la Prueba de Wilcoxon donde no se descartan las diferencias iguales a cero.

### **Discusión de los Resultados**

#### **Pertinencia de las Estrategias Grupales de Evaluación**

El resultado fue similar para los profesores y estudiantes; en ambas muestras se obtuvo una diferencia significativa entre el "Debe Ser" y el "Es" para todos los criterios; lo cual nos permite afirmar que en la actualidad la utilización de las estrategias grupales como procedimiento de evaluación del aprendizaje en la Unidad Curricular Psicología, no satisface los criterios en base a las cuales fueron evaluadas.

En relación con la naturaleza de la Asignatura, los profesores dan mayor importancia al hecho de poder estimular las aptitudes de los estudiantes por medio de las estrategias grupales, así como también a la demostración, a través de estas estrategias, de dominios de conocimiento

que impliquen análisis y síntesis. Por su parte, los estudiantes centraron su atención principalmente en la posibilidad de ubicar su rendimiento dentro de una escala cualitativa.

Los sujetos integrantes de ambas muestras coincidieron en señalar que la medición en función de logros no se está haciendo al nivel esperado; los profesores enfatizan acerca de la discrepancia detectada en relación con la evaluación referente a conocimientos y destacan que las investigaciones bibliográficas no están permitiendo apreciar el progreso alcanzado por los estudiantes en los diferentes dominios del conocimiento.

En los resultados obtenidos con la muestra de estudiantes, todos los indicadores y cada uno de los criterios aparecen como medianamente pertinentes (Tablas 1 y 2), de manera que, en general, los estudiantes consideran que las estrategias grupales de evaluación son medianamente pertinentes para evaluar los objetivos de las Unidades Curriculares Psicología Evolutiva y Psicología Instruccional.

Por parte de los profesores las opiniones fueron más heterogéneas; ellos consideraron que las estrategias grupales son pertinentes para: (a) evaluar en términos de conducta el logro de los objetivos propuestos; (b) ubicar en una escala cuantitativa el rendimiento de los estudiantes; (c) apreciar el grado de progreso alcanzado por los alumnos en el manejo de teorías, conceptos y proposiciones.

Los demás indicadores fueron ubicados entre las categorías medianamente pertinentes y poco pertinentes (Tabla 3). En este sentido las estrategias grupales pueden considerarse poco pertinentes para: (a) evaluar la metodología utilizada en la enseñanza; (b) estimular las aptitudes y orientar los intereses de los alumnos; (c) demostrar la integración de teorías, conceptos y proposiciones, así como para evaluar los logros en cuanto a conocimientos.

Tabla 1  
Pertinencia por Item en la Muestra de Estudiantes

Item	Mediana de la Discrepancia	Pertinencia (P) (4 - d)
1	1,01	2,99
2	0,97	3,03
3	0,90	3,10
4	0,93	3,07
5	0,97	3,03
6	1,02	2,98
7	0,84	3,16
8	0,71	3,29
9	0,75	3,25
10	0,72	3,28
11	0,78	3,22
12	0,83	3,17
13	0,88	3,12
14	0,65	3,35
15	0,76	3,24
16	0,85	3,15
17	0,86	3,14
18	0,89	3,11
19	0,97	3,03
20	0,95	3,05
21	0,94	3,06
22	0,85	3,15
23	1,01	2,99
24	0,86	3,14
25	0,93	3,07
26	0,86	3,14
27	0,86	3,14
28	0,81	3,19
29	0,92	3,08

Escala de Pertinencia:  
 4 - Pertinente  
 3 - Medianamente Pertinente  
 2 - Poco Pertinente  
 1 - Muy Poco Pertinente  
 0 - No Pertinente

Tabla 2  
Pertinencia por Criterios en la Muestra de Estudiantes

Criterio	Discrepancia Mediana	Pertinencia (4 - d)
Función de la Evaluación	0,73	3,27
Naturaleza de la Asignatura	0,79	3,21
Efectividad	0,67	3,33
Estrategias y Procedimientos	0,83	3,17

Tabla 3  
Pertinencia por Items en la Muestra de Profesores

Item	Mediana de la Discrepancia	Pertinencia (P) (4 - d)
1	0,5	3,5
2	1,7	2,3
3	1,5	2,5
4	1,5	2,5
5	0,5	3,5
6	0,83	3,17
7	0,5	3,5
8	0,2	3,8
9	0,75	3,25
10	0,75	3,25
11	0,83	3,17
12	1	3
13	2	2
14	1,7	2,3
15	1,5	2,5
16	1	3
17	0,83	3,17
18	1,16	2,84
19	1,5	2,5
20	1,5	2,5
21	1,5	2,5
22	0,5	3,5
23	1	3
24	0,9	3,1
25	1,1	2,9
26	0,5	3,5
27	0,7	3,3
28	0,9	3,1
29	0,9	3,1

Escala de Pertinencia

4	-	Pertinente
3	-	Medianamente Pertinente
2	-	Poco Pertinente
1	-	Muy poco Pertinente
0	-	No Pertinente

### Características de las Estrategias Grupales de Evaluación

De acuerdo con los resultados, podemos afirmar que, aún cuando la utilización de estrategias grupales con propósitos evaluativos corresponde a una visión multidireccional del aprendizaje, las condiciones ambientales y de organización no están permitiendo que aquellas alcancen sus objetivos. El hecho de no disponer en la comunidad de recursos humanos y materiales al alcance de los estudiantes, y la escasa bibliografía existente en la biblioteca de la Institución, cierran el acceso a otras vías para el aprendizaje, distintas al profesor y sus compañeros.

Otra deficiencia que entorpece la efectividad del proceso es la carencia de formatos para evaluación que permitan la participación activa y objetiva de profesores y alumnos y de otros interesados en el proceso. Por lo tanto, se hace necesario planificar y sistematizar la evaluación, tomando en cuenta todas las variables ambientales y personales, propiciando a su vez la participación cooperativa de todos, a fin de poder contribuir al mejoramiento del aprendizaje.

En relación con la organización del trabajo grupal, los profesores consideran que es aceptable la situación actual en cuanto a la distribución espontánea de los alumnos en los grupos; en relación con el tema del trabajo, comparten lo propuesto por los alumnos en cuanto a que no siempre el tema sea asignado por el profesor.

Profesores y estudiantes opinan que no todos los integrantes de los grupos participan en la realización del trabajo. Esta situación puede estar influenciada por las condiciones de liderazgo de algunos miembros del grupo y por el efecto de dilución de la responsabilidad que generalmente se produce en los grupos. También pueden estar influyendo variables de tipo personal, así como también la no existencia de los mecanismos de control y regulación de la participación de los estudiantes en el trabajo grupal, ya que, como ha sido señalado por varios estudiosos del tema, para que un grupo pueda cumplir su función es necesario que disponga

de un sistema de normas que regulen su función y la de cada uno de sus miembros (Mc David y Harari, citado por Shaw, 1980).

### Conclusiones

Teniendo presente las limitaciones del estudio, debidas a factores tales como condiciones ambientales, expectativas personales de docentes y alumnos, así como posibles errores en la elaboración de los instrumentos, los resultados obtenidos y analizados permiten derivar las siguientes conclusiones:

1. Los docentes consideran que a través de las estrategias grupales de evaluación, el alumno puede demostrar en términos de conducta el logro de los objetivos propuestos.
2. Profesores y estudiantes consideran que las estrategias grupales de evaluación no están permitiendo evaluar la metodología utilizada en la enseñanza.
3. Profesores y estudiantes estiman que la medición en función de logros no se está realizando en forma satisfactoria.
4. Se puede considerar a las estrategias grupales de evaluación como medianamente pertinentes para evaluar los objetivos de la Unidad Curricular Psicología.
5. La implementación de las estrategias grupales de evaluación no está permitiendo que éstas favorezcan el aprendizaje multidireccional, por la escasez de recursos humanos y materiales a la disposición de los estudiantes.
6. La carencia de formatos para evaluación entorpece la efectividad del proceso, ya que no permite la participación activa de todos los implicados en el mismo.

### REFERENCIAS

- Alkin, M.C. (1969). **Evaluation theory development**. Evaluation Comment.
- Gilles, F. (1972). **El Trabajo en Grupo**. Hacia la autogestión educativa. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Lafourcade, P. (1969). **Evaluación de los Aprendizajes**. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Rahe, A.J. (1974) Table of Critical Values for the Pratt Matched pair Signed Rank Statistic. **Revista Journal of the American Statistical Association**. Vol. 69, No. 346.
- Salcedo Galvis, H. (1979). Perspectivas Actuales en Evaluación Educativa. **Temas de Educación**. Vol. 1, No. 1, 29-53. Caracas, Marzo.
- Shaw, M.E. (1980). **Dinámica de Grupo**. Psicología de la Conducta de los Pequeños Grupos. Edit. Herder, Barcelona.
- Siegel, S. (1976). **Estadística no Paramétrica**. Editorial Trillas, México.
- Stanford, G. y Roak, A. (1981). **Interacción Humana en la Educación**. Editorial Diana, México.
- Stufflebeam, D.L.; Foley, W.J.; Guba, E.G.; Hammond, R.L., Merrimaw, H.D. & Provs, M.M. (1971). **Educational Evaluation and Decision-Making in education**. Ithaca, Ill, Peacock.
- Valbuena, A. (1983). **El Aprendizaje Multidireccional y la Evaluación Multidireccional en la Educación Superior**. Mimeografiado, Universidad Simón Bolívar, Caracas.



Valbuena, A. (1983). **Evaluación para el Mejoramiento de la Calidad de la Vida.** Trabajo presentado en el Seminario Internacional sobre el Contenido de la Educación Permanente. UNESCO, Hamburgo, Alemania Federal, Septiembre.

Valbuena, A. (1982). **Técnicas e Instrumentos de Evaluación.** Curso intensivo sobre administración y seguimiento de Programas de Desarrollo Educativo. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Caracas.

#### LA AUTORA

MARINA SANDOVAL DE ALVAREZ

Licenciada en Psicología (U.C.V.); Licenciada en Educación (U.C.V.)

Magister en Educación Superior, Mención Docencia Universitaria

Instituto Universitario Pedagógico Experimental de Maracay, (IUPEMAR)

Profesor Asociado VI, a Dedicación Exclusiva, adscrito al Departamento

de Componente Docente del IUPEMAR. Actualmente se desempeña

como profesora de Psicología Evolutiva