

2014

CIEVES

Congreso Internacional
Evaluación del aprendizaje
en educación superior:
formación y experiencias



CIEVES 2014

Congreso Internacional

Evaluación del aprendizaje en educación superior

5, 6 y 7 de noviembre de 2014. Medellín, Colombia

EVALUACIÓN PARA LA FORMACIÓN Y FORMACIÓN PARA LA EVALUACIÓN: UNA PERSPECTIVA SOCIOPOLÍTICA

Berta Lucila Henao S.¹
Luz Stella Isaza M.²
Beatriz Eugenia Henao V.³
María Nelsy Rodríguez L.⁴

Resumen

Este escrito hace referencia al estudio sobre “La evaluación de los aprendizajes y sus relaciones con la enseñanza: discursos y prácticas en la Facultad de Educación”, investigación que abarca siete (7) programas de Licenciatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, de la sede Medellín.⁵

Las rutas transitadas conllevan una revisión documental de programas de curso, consultas a estudiantes y a profesores acerca de “experiencias” en la evaluación de aprendizajes, y un acercamiento a discursos que emergen en grupos de discusión. Los hallazgos provisionales derivados del análisis documental y de consultas con estudiantes, permiten identificar una gama de posibilidades entre, por un lado, la presencia de una tendencia mecanicista, en la que la evaluación se vincula prioritariamente con medición y verificación; y por otro, indicios de la presencia de una evaluación para el aprendizaje, participativa y formativa.

En relación con esta última, interesa documentar condiciones de posibilidad para el afianzamiento de propuestas de evaluación que favorezcan una formación sociopolítica, en democracia; es decir una evaluación participativa. Aunque como anotamos, en este escrito aludimos solo la presencia de algunos indicios y a las rutas que nos permitan ahondar en la búsqueda de experiencias trans-formadora, en la investigación avanzamos en la re-construcción de dichas experiencias.

Palabras clave: Evaluación participativa; formación en y para la evaluación; formación sociopolítica.

Abstract

This paper refers to the study “Learning assessment and its relations to teaching: discourses and practices in the School of Education”, a research project that includes seven (7) Bachelor's Degree programs in the School of Education of Universidad de Antioquia at Medellín.⁶

¹ Universidad de Antioquia. lucila.henao@udea.edu.co

² Universidad de Antioquia. luzisazamesa@gmail.com

³ Universidad de Antioquia. beatrizhenao2008@gmail.com

⁴ Universidad de Antioquia. eduavanzada.udea@gmail.com

⁵ Licenciaturas en Educación Especial, Pedagogía Infantil y Matemáticas y Física; y Licenciaturas en Educación Básica con énfasis en: Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Ciencias Sociales, Matemáticas y Humanidades, Lengua Castellana.

⁶ B. Ed. in Special Education, Child Education, and Mathematics & Physics. B. Ed. in Basic Education with a focus on: Natural Sciences and Environmental Education, Social Sciences, Mathematics, and Humanities - Castilian Language.

Our research interests led us to a documental review of syllabuses, as well as consultations with students and professors about “experiences” on learning assessment, and analysis of discourses emerging from discussion groups. The partial findings that resulted from the document analysis allow identifying several possibilities that range from the presence of a mechanistic tendency, in which assessment is primarily associated to measurement and verification, to the evidence of the presence of assessment for learning, which is both participatory and formative.

Regarding the latter, we are interested in documenting conditions of possibility for the strengthening of assessment experiences that favor socio-political and democratic education; i.e. a participatory and formative type of assessment. But as we point out in this paper, we only refer to the presence of some evidences and to the pathways that allow us to delve into the pursuit of experiences of subject trans-formation, so we move forward in the re-construction of such experiences.

Keywords: participatory assessment; education in and for evaluation; socio-political education.

1. Introducción

Las problemáticas vinculadas con las tensiones entre las demandas académicas y las exigencias político-normativas sobre la evaluación de aprendizajes, implican para Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, como unidad académica responsable de formación de formadores, un trabajo deliberado hacia la construcción de propuestas que afronten tales problemáticas. A tono con este reto, la investigación a la que se refiere este escrito, se propone documentar condiciones de posibilidad que permitan transitar hacia propuestas de evaluación que aporten a una formación sociopolítica de los estudiantes.

De acuerdo con estudios precedentes,⁷ es posible decir que en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, circulan discursos y prácticas en los que prevalecen concepciones de evaluación atadas a tendencias epistemológicas y pedagógicas de tipo tecnista, entretejidas con propuestas de tendencia crítico-constructiva. Así mismo, es posible hablar de la presencia de una gama de perspectivas en las se ponen en tensión demandas como las de homogeneización y estandarización, con retos como los de la autonomía y la autorregulación de los procesos de aprendizaje – cuestiones planteadas en normativas como el Decreto 1295 de abril de 2010 del MEN sobre el sistema de créditos académicos–.⁸

Al respecto, esta investigación se interesa por el estudio de propuestas y discursos vigentes, en la búsqueda de experiencias que permitan identificar condiciones de posibilidad para propuestas pedagógicas, que favorezcan una formación para la evaluación y una evaluación formativa, en la vía de resignificar el lugar y el papel del sujeto en los procesos de evaluación, de modo que ésta se constituya en una alternativa que le permita “mirarse” a sí mismo y dejarse “mirar” por otros; alternativa orientada al

⁷ Principalmente, la investigación que indaga por representaciones sociales de la evaluación y el Proyecto EVALPART sobre la participación de los estudiantes en la evaluación del aprendizaje, estudios desarrollados entre los años 2008 y 2010.

⁸ Decreto 1295 de 2010. Normativa que en términos de valoración en créditos académicos, visibiliza el trabajo independiente del estudiante y, por tanto, da relevancia a la autonomía y a la autorregulación como características de los procesos de aprendizaje.

logro de propósitos formativos y de aprendizaje.⁹

Considerando como punto de apoyo y objeto de análisis, las propuestas de evaluación que circulan en los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, nos preguntamos ¿cómo avanzar hacia una evaluación para la formación y una formación para evaluación?

Una pregunta que vinculamos con los siguientes propósitos: primero, la caracterización de las concepciones y tendencias de enseñanza y de evaluación -explícitas o implícitas- en los programas de curso, en la vía de identificar posibles incidencias de la normatividad vigente sobre el sistema de créditos académicos;¹⁰ segundo, el análisis de relaciones y tensiones entre las perspectivas de enseñanza y las propuestas de evaluación, y de éstas con los objetivos de formación de los programas académicos; tercero, hallar condiciones de posibilidad, en términos de ejercicios pedagógicos que favorezcan la evaluación participativa; y en consecuencia, construir orientaciones pedagógicas para la elaboración de propuestas de evaluación, en el horizonte de una formación en y para la democracia, la autonomía y la autorregulación.

Así, desde un enfoque formativo de corte crítico-constructivo, dirigimos la mirada a la posibilidad de afrontar y contener perspectivas de evaluación que, con base en las demandas propias de la globalización económica, imponen miradas tecnicistas en las que prevalecen metas de verificación y comparación, en detrimento de los propósitos pedagógicos y ético-políticos de la evaluación (Gimeno Sacristán, 2008; Hernández, 2007).

2. Referencial teórico

Evaluación para la formación y formación para la evaluación, una búsqueda de posibilidades

Es posible decir que las propuestas y políticas que priorizan las exigencias de un mundo globalizado sólo en términos de productividad, comparabilidad y competitividad, dejan de lado las diversidades culturales, la pluralidad de saberes, la variedad en estilos cognitivos y de aprendizaje, entre otras cuestiones ineludiblemente relacionadas con los procesos educativos (Hernández, 2007; Gimeno Sacristán, 2008; Dubet, 2005). En términos propositivos, decimos que es necesario construir propuestas pedagógicas que sean contextuales y situacionales, opuestas a la homogeneización y la estandarización, dirigidas a una formación de ciudadanos del mundo, capaces de responder de manera adecuada a los retos subyacentes a las profundas tensiones y contradicciones contemporáneas.

Por tanto, en esta investigación privilegamos una perspectiva crítico-constructivista y,

⁹ Reconocemos las estrechas y complejas relaciones entre las perspectivas epistemológicas, las perspectivas o enfoques pedagógicos y didácticos, y las prácticas de enseñanza. En este nodo de relaciones situamos las problemáticas de la evaluación como cuestiones inseparables de las consideraciones sobre ciencias, saberes, enseñanza y aprendizaje.

¹⁰ Normativa que demanda consideraciones específicas acerca de espacios tutelados por el profesor y los espacios de aprendizaje autónomo; asunto que creemos está a tono con una propuesta de evaluación participativa.

en coherencia, adherimos a propuestas pedagógicas y didácticas alternativas al transmisionismo cientificista. Punto de vista desde el cual entendemos que la evaluación no es un apéndice de la enseñanza, sino que le es inherente, la dinamiza y la transforma, en tanto favorece la cualificación de los aprendizajes y, en concordancia, propicia la mejora permanente de los procesos pedagógicos. Nos referimos a la evaluación formativa.

Concordamos con Jorba y Sanmartí (1996) en que la evaluación formativa se distancia de propósitos ligados a la medición de aprendizajes, en tanto busca integrar aspectos como los modos de razonar y actuar frente a situaciones y contextos. Es decir, más allá del énfasis en contenidos de conocimiento, propende por la inclusión de cuestiones de orden ético y sociopolítico, lo que implica reconocer la evaluación como un entramado de tensiones, cuestiones y presupuestos que ponen en juego decisiones técnicas, éticas y pedagógicas (House, 1994; Henao, Parra y Salinas, 2010).

En relación con el interés de transitar hacia perspectivas crítico-constructivas que den sentido a una evaluación formativa, con Reynolds y Trehan (2000), conviene recordar que la evaluación es el más político de todos los procesos pedagógicos y que la que aquí consideramos como tendencia mecanicista o tecnicista, pone en evidencia relaciones poder en las que los estudiantes asumen un rol de sumisión. Más allá de las críticas a perspectivas tradicionales de tipo tecnicista, algunos investigadores (Bonsón y Benito, 2005; Brown y Glasner, 2003; Dochy, Segers y Sluijsmans, 1999; Higgins, Skelton y Hartley, 2001; Sanmartí, 2007; Segura, 2007; Sluijsmans, Dochy y Moerkerke, 1999; Knight, 2005; Stefani, 1998) resaltan las posibilidades, bondades y dificultades de propuestas y prácticas enmarcadas en perspectivas que pretenden revertir dichas relaciones mediante el privilegio a la participación de los estudiantes como evaluadores.

De acuerdo con Sluijsmans et ál. (1999), revertir las relaciones de poder implica construir contextos en los cuales los estudiantes universitarios se apropien y responsabilicen de su evaluación y contribuyan con la valoración de los aprendizajes de sus pares o colegas, lo que permite un ambiente que contribuye a la formación de profesionales que, más allá de ser competentes en asuntos de orden laboral, sean responsables y reflexivos. En otro trabajo, estos autores resaltan las ventajas de la autoevaluación, la evaluación de pares y la coevaluación, y al respecto anotan que son procesos que favorecen la autoestima, la autonomía, la confianza, la responsabilidad, la motivación, el desarrollo de habilidades cognoscitivas y de altos niveles de responsabilidad ética y social, además de desdibujar las fronteras entre profesor y estudiante en relación con sus “roles” en la evaluación.

Por su parte, Sivan (2000) resalta la importancia y la pertinencia de la participación de los estudiantes, no solo en su evaluación y la de sus compañeros, sino también en el establecimiento de los criterios de evaluación, lo que de acuerdo con sus estudios contribuye al mejoramiento de los procesos de aprendizaje; una cuestión que para Orsmond, Merry y Reiling (2000), se constituye en un avance en la posibilidad de generar aprendizaje y pensamiento crítico en el ejercicio de la libertad, la autonomía y el respeto libre de temor, sustentado en la concertación de criterios claros.

En relación con estas consideraciones esperanzadoras, nos parece importante tener en cuenta los cuestionamientos que recoge Martínez (2012), en relación con las investigaciones sobre evaluación formativa. Críticas referidas estrictamente a la probable

falta de solidez empírica y a la sobrevaloración positiva del enfoque; interrogantes que nos llaman a la búsqueda de una sustentación empírica suficiente, adecuada y coherente con el encuadre teórico de la investigación.

3. Método

El estudio, de enfoque descriptivo y analítico, se enmarca en la modalidad cualitativa. Se estructura de manera no lineal, de tal forma que aunque se pueden diferenciar actividades y fases, éstas se relacionan y entrecruzan propiciando los avances en el proceso de investigación.

Los análisis se hacen a partir del registro, la organización y la clasificación de la información, así como de la definición y la emergencia de categorías de análisis, coherentes con la construcción del marco teórico, y se apoya en el diseño de guías para la revisión documental y para el análisis interpretativo de contenido derivado de documentos y de la transcripción de entrevistas, consultas y discusiones.

Entre las fuentes de indagación destacamos: los programas de curso,¹¹ entrevistas a estudiantes y profesores,¹² grupos de discusión, narrativas docentes y, folios y memorias de experiencias pedagógicas. No se descarta el eventual uso de otras fuentes de información, acorde con el propósito de documentar condiciones de posibilidad para una evaluación participativa formativa.

En relación con las estrategias para el procesamiento y análisis de la información, resaltamos el diseño y aplicación de fichas descriptivas para la revisión de textos escritos; así como, de guías para el análisis del contenido de las transcripciones derivadas de las conversaciones.

Algunas de las orientaciones para los análisis y por ende, para el rastreo de indicios de la presencia de evaluación formativa participativa, tiene que ver con cuestiones como la presencia de consideraciones acerca de los propósitos de la evaluación y la relación de los mismos con los asuntos misionales de la Facultad –formación de maestros–; así mismo, se indaga por los vínculos entre los objetivos –propósitos pedagógicos, propósitos de aprendizaje y de formación– y los objetos de enseñanza –contenidos, problemáticas, o preguntas–, y de éstos con los métodos de enseñanza propuestos.

Se dirige la mirada a identificar posible presencia de nociones relacionadas con evaluación participativa –autoevaluación, evaluación de pares, coevaluación y heteroevaluación–; así como a consideraciones sobre procesos de autorregulación pedagógica y de los aprendizajes; y en consecuencia a la alusión a asuntos como diversidades y diferencias –punto de partida, necesidades, intereses, etc.–. Otras preguntas orientadoras de los análisis son por ejemplo: ¿Qué se evalúa? ¿Cómo se evalúa? ¿Cuáles son los criterios que orientan la evaluación y quién los elabora?

¹¹ Normativa que demanda consideraciones específicas acerca de espacios tutelados por el profesor y los espacios de aprendizaje autónomo; asunto que creemos está a tono con una propuesta de evaluación participativa.

¹² La consulta que vía virtual se hace a todos los estudiantes de las licenciaturas de la Facultad, es respondida por 95 estudiantes; número que consideramos significativo, en tanto se relaciona con una contribución voluntaria, muy valiosa para esta investigación.

Orientaciones que posibilitan análisis preliminares, de los cuales se derivan algunos hallazgos que serán comentados en el siguiente apartado. Hablamos de preliminares, porque al momento de la escritura de este texto, falta la información derivada de entrevista a profesores, de la lectura de sus narrativas y en general, de un acercamiento minucioso a las experiencias evaluativas que queremos identificar y resaltar.

La credibilidad del estudio se sustenta en la triangulación: de las fuentes de información –programas de curso, entrevistas y narrativas de profesores y estudiantes, folios y memorias de experiencias pedagógicas–; de los análisis de los diferentes investigadores; así como, de los hallazgos de esta investigación con los de otras investigaciones y con los referentes teóricos.

4. Resultados

En concordancia con las consideraciones teóricas derivadas de estudios antecedentes, podemos decir que las informaciones analizadas hasta el actual desarrollo de la investigación, nos permiten inferir presencia de una gama o espectro de tendencias de evaluación en las que se yuxtaponen características de dos perspectivas que a modo de polos opuestos, describimos en el cuadro 1.

Preguntas clave	Perspectivas hegemónicas de tendencia mecanicista	Perspectivas alternativas de tendencia crítico-constructiva
¿Para qué se evalúa?	Prioridad a función acreditativa de la evaluación, es decir, énfasis en la evaluación sumativa.	Equilibrio en las funciones formativa y acreditativa; así como, privilegio a la búsqueda de cualificación mediante la autorregulación.
¿Cuándo se evalúa y qué tipo de valoración prevalece?	Evaluación finalista –productos–, con énfasis en valoración cuantitativa. Evaluación como medición.	Evolución procesual con presencia de valoración cualitativa
¿Qué se evalúa?	Énfasis en los <i>productos</i> de aprendizaje –lo medible y cuantificable–. Atención a lo que se aprende/ generalmente solo contenidos conceptuales, el examen es el principal instrumento –parciales, finales, pruebas externas –.	Valoración de procesos – razonamiento, uso de estrategias, habilidades, capacidades, actuaciones complejas...”competencias”. Diversidad en estrategias y técnicas de evaluación, para incentivar el trabajo cooperado, la responsabilidad y la autonomía.
¿Qué valor se da a las diferencias individuales?	Se da por sentado, de modo implícito o explícito, el cumplimiento de “requisitos” /Homogeneización	Reconocimiento de las diferencias, valoración de las diversidades/ Equidad

¿Cómo son las relaciones de poder?	Verticalidad en la relación profesor-estudiante/sólo el profesor ostenta la función de evaluador. La evaluación es instrumento de poder No se explicitan criterios para la valoración y/o no hay concertación de los mismos.	Diálogo para identificar opciones de mejoramiento. Son importantes los procesos de autoevaluación, evaluación de pares, coevaluación, heteroevaluación. Construcción de colectiva de criterios para la valoración.
¿Cómo se evalúa el proceso de Enseñanza?	No hay valoración deliberada de los procesos pedagógicos.	Con la participación activa de los estudiantes, la evaluación se constituye en posibilidad pedagógica para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

La presencia de estas características, vinculadas con preguntas clave, es ilustrada en lo que sigue, con algunos ejemplos tomados de los Programas de curso y de las entrevistas con estudiantes. Si bien estos ejemplos nos dan indicios de alguna de estas tendencias, señalamos que de acuerdo con las informaciones analizadas, en un mismo programa de curso y en el respectivo espacio de formación, se yuxtaponen asuntos inherentes a las dos perspectivas.¹³ Así mismo, es posible aludir a la presencia de espacios de formación que promueven de modo intencional y deliberado, una evaluación formativa participativa; y otros, con una marcada tendencia mecanicista.

Un ejemplo de este último caso se identifica en uno de los programas de matemáticas, en el que se define la evaluación como *“un proceso que permite evidenciar el avance y progreso frente a las temáticas abordadas”* (Fundamentos de álgebra moderna, 2013-01) En el mismo se describe lo metodológico en términos de *“exposiciones magistrales del profesor”* y se propone que los estudiantes *“elaboren talleres de aplicación de conocimientos y participen activamente con respuestas o con expresión de dudas”*. En coherencia con la función de certificar logros o progresos, en tanto se considera posible *“evidenciarlos”*, resaltamos la centralidad del proceso en la valoración de contenidos temáticos o conceptuales, la prioridad dada a la medición por medio de exámenes parciales; así como, el papel pasivo del estudiante respecto a evaluación.¹⁴

En la misma dirección tecnicista, con características como las citadas en los párrafos anteriores, algunos programas de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, exponen un “código” que exige el buen comportamiento: *“... no uso del celular, ... puntualidad en la entrega de trabajos y... honestidad académica... no fraude”* – (Profundización en estadística, 2013-01 y); una lista de normas acompañadas de las respectivas sanciones por incumplimiento.¹⁵ Señalamos aquí la tensión entre

¹³ Así por ejemplo, aunque en los espacios de formación, de forma deliberada se propongan actividades y estrategias que permitan desplegar una evaluación formativa, por norma de la Universidad, es necesario que la calificación sea cuantitativa.

¹⁴ Resaltamos que en algunos programas, aunque hablan de evaluar competencias, lo hacen conservando un significado verificacionista de la evaluación: *“...comprobar las competencias de los estudiantes a través de la apropiación de los conceptos y su aplicación”*.

¹⁵ “...un código de honestidad académica. El fraude (artículo 240 Reglamento Estudiantil) no será tolerado y en caso de fraude el estudiante será procesado de acuerdo a la ley... un código de cortesía en la clase. (1)

consideraciones como “poner las cartas sobre la mesa” – transparencia en explicitar exigencias en términos normativos, enfatizando aspectos de orden moral, comportamental –y las posibles contribuciones con una formación. Interrogamos el sentido que tienen estos códigos en relación con una formación ética y sociopolítica de los estudiantes.

De otro lado, una tendencia hacia propuestas alternativas de corte crítico constructivo, se deja leer en muchos de los programas de las Licenciaturas en Pedagogía Infantil y Educación Especial; así como en los programas de prácticas pedagógicas de todas las licenciaturas y en algunos de didácticas específicas.¹⁶ En estos programas, las metodologías propuestas son concordantes con una propuesta de evaluación, entendida como “*un proceso que valora las actividades realizadas*” en el que se otorga importancia, en términos de aprendizaje y de evaluación, a diversas producciones académicas – talleres, informes, relatorías–, así como, a la participación en conversatorios, exposiciones y seminarios.

En dos cursos específicos del área de educación especial, la evaluación “*se concibe como participación activa y responsable de cada uno de sus participantes ... y como espacio que favorece la democracia, la autonomía y el respeto...*” para lo cual plantean algunas acciones que favorecen dicho proceso como, “*la ayuda, orientación y prevención de las dificultades en el proceso, la información sobre los aciertos, errores o vacíos que se presenten, los ejercicios de auto evaluación, coevaluación y heteroevaluación y los aportes y discusiones de todo el grupo*” (Práctica I: contexto escolar, 2012-02); o “*utilizar preguntas y pruebas encaminadas a indagar procesos y actitudes de los estudiantes, buscando potenciar en ellos, competencias como la interpretación, la argumentación, y la competencia propositiva, más que dar cuenta de contenidos conceptuales*” (Pedagogía e Inclusión Educativa, 2013-01).

Un componente importante de muchos de estos espacios, especialmente de los de prácticas pedagógicas y de didácticas específicas, de las diferentes licenciaturas, es la consideración del trabajo de docencia asistida, en la que las asesorías privilegian estrategias como “*socialización de las actividades evaluativas*”, en las que visibilizamos posibles indicios de procesos de autorregulación. No obstante, reconocemos una ausencia de consideraciones explícitas sobre evaluación participativa en sus diferentes modalidades, en tanto, si bien se alude a las autoevaluaciones, algunas de éstas se desdibujan en términos de auto-calificaciones –ítem al que se asigna un porcentaje, como si fuese un producto a evaluar–.

En esta perspectiva, el reto está en hacer énfasis en las actitudes, las reglas de juego, la cultura de la solidaridad, la tolerancia, la reciprocidad, los consejos de clase, superando la estrategia de evaluación que privilegia el trabajo en equipo, pues a pesar de ser uno de los dispositivos para la evaluación de pares, en muchas ocasiones solo se trata de “hacer juntos lo que se puede hacer separado” o permitir el “mirar hacer” (Perreneoud, 2004), de algunos estudiantes en actividades como los talleres y las exposiciones; incribiéndose nuevamente en tendencias mecanicistas-tecnicistas.

llegar a tiempo a clase. (2) Apagar celulares. Un celular encendido en la clase es una práctica altamente irrespetuosa y demuestra poco interés por la clase. (3) Permanecer hasta el fin de la clase.” (Didáctica de la estadística, 2013-01).

¹⁶ Resaltamos los de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales.

De los programas de curso, pasamos a las voces de los estudiantes, respecto a la propuesta metodológica y evaluativa de los respectivos espacios de formación. Observan que sus profesores, en buena parte, democratizan dichas propuestas en tanto las adaptan de acuerdo con sus apreciaciones y sugerencias. Consideran que los profesores fortalecen un trabajo autónomo y definen criterios de evaluación para cada actividad académica. No obstante, esperan que muchos más profesores incentiven la autorregulación y el trabajo cooperado; que presten atención a lo que el estudiante aprende y a cómo lo aprende y en consecuencia sugieran opciones de mejoramiento y de fortalecimiento de los aprendizajes y, que proyecte la autoevaluación y la evaluación entre pares como procesos en el desarrollo del curso.

Al respecto, uno de los estudiantes consultados sostiene que *“los procesos de autoevaluación, cotidianamente, han sido tomados como ayudas para ganar la materia, pero cuando se aborda, no como una simple asignación de nota, basada en la asistencia y en la entrega de trabajos, sino como un reflexión consciente del proceso de todo el semestre en un determinado curso (apropiación conceptual, generación de preguntas, indagación, investigación...), es cuando la autoevaluación cobra significatividad para valorar el proceso del estudiante”*.

Son reiterativas las voces que resaltan la incidencia que ha traído para su formación como maestros, el “curso” – espacio de formación– *Evaluación educativa y de los aprendizajes*; enfatizan el valor del mismo en términos de la posibilidad de entender la evaluación como un proceso de aprendizaje continuo y el giro de una concepción de evaluación como instrumento clasificatorio y de poder, a otra que busca el desarrollo de procesos de aprendizaje. Sin embargo, de manera crítica, algunos expresan la distancia entre la propuesta de este curso y las prácticas evaluativas en otros espacios de formación de la Facultad de Educación.

Como experiencias evaluativas “exitosas” en diferentes cursos, los estudiantes destacan: las narrativas docentes, el trabajo cooperativo, la autoevaluación y la coevaluación desde una posición crítica y reflexiva; la realización de debates y conversatorios para la aclaración de conceptos; el diseño de propuestas educativas que les permiten expresar sus perspectivas sobre la educación y la formación; la resolución de problemas que les posibilita la toma de decisiones y la fundamentación de juicios; el diseño de propuestas novedosas como proyecto de fin de curso; las salidas de campo que permiten verificar, cotejar, complementar y afianzar conocimientos mediante la indagación de problemas y preguntas “en terreno” y, la observación por parte del profesor de los avances que va logrando cada estudiante de acuerdo con su estilo de aprendizaje, entre otras.

Los estudiantes se muestran interesados en propuestas metodológicas y evaluativas que no solo involucran los procesos de escritura “Siento que cuando las propuestas están orientadas más allá de lo solo escritural, la evaluación, los aprendizajes y las enseñanzas se quedan más con uno”. Destacan la valía de la utilización de diferentes técnicas y estrategias por parte de varios profesores que, además de poner el énfasis en los conocimientos, posibilitan la indagación de las implicaciones que dichas estrategias tienen sobre el aprendizaje. No obstante, uno de los aspectos que más aprecian es el aporte de sus profesores en la cimentación de sus procesos de autonomía “mi profesor trabajó de manera muy personal con cada estudiante, inicialmente -durante la clase- realizábamos

ejercicios con su ayuda, y paulatinamente empezamos a resolverlos de manera individual. Al finalizar todos quedamos con un aprendizaje significativo, y ninguno sintió la presión por la nota de un parcial”.

5. Discusión

Los hallazgos preliminares nos permiten aludir a la presencia de condiciones de posibilidad para la emergencia de propuestas de evaluación que favorezcan una formación académica, disciplinar, pedagógica y sociopolítica de los estudiantes. Estas condiciones se expresan en discursos y experiencias que no solo cuestionan las formas hegemónicas de entender la evaluación, sino que se concretan en acciones que transforman subjetividades, proponen otras relaciones de poder, incentivan nuevas rutas epistémicas y favorecen la prevalencia de aspectos formativos del ámbito ético y sociopolítico.

Son rutas de trabajo que aunque incipientes, permiten la esperanza de confrontar las tendencias tecnicistas, cuya persistencia se agrava con la prevalencia e importancia dada a las denominadas evaluaciones censales o externas. Antes que pretender un funcionamiento perfecto de engranajes, nos preguntamos por la posibilidad de mantener la tensión y el diálogo entre estas perspectivas, en tanto ambas hagan presencia en la cotidianidad de los espacios de formación de la Facultad, interrogándose mutuamente desde las polaridades teóricas que les soportan, como también desde los tanteos propios del quehacer pedagógico, que denotan densas relaciones y experiencias biográficas, investigativas, institucionales, normativas.

6. Bibliografía

- Bonsón, M. y Benito, A. (2005). Evaluación y aprendizaje. En Benito, A. Cruz, A., *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (p. 87–100). Madrid: Narcea.
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques. Madrid: Narcea.
- Dochy, F., Segers, M. y Sluijsmans, D. (1999). The use of self- peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24, 331–350.
- Dubet, F. (2005). La escuela de las oportunidades. *¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

- Henao, B. L., Parra, C. A. y Salinas, M. (2010) La participación de los estudiantes en los proceso de evaluación: una propuesta para la valoración de los aprendizajes en la universidad. *Revista Educación y Pedagogía*.
- Hernández, C. A. (2007) Evaluación y formación. Seminario internacional de evaluación. Recuperado de <http://w3.icfes.gov.co:8080/seminariointernacional/ktmlite/files/uploads/CARLOS%20AUGUSTO%20HERNANDEZ.pdf>.
- Higgins, R., Skelton, A. y Hartley, P. (2001). The conscientious consumer: Reconsidering the Role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27(1), 53–64.
- House, E. (1994). *Evaluación ética y poder*. Madrid: Morata.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua. Propuesta didáctica en el área de ciencias de la naturaleza y matemática*. Madrid: MEC.
- Knight, P. (2005). *El profesor de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Martínez, F. (2012). Investigación empírica sobre el impacto de la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 1–15. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-martinezrizo12.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2010). Decreto 1295 de 2010, por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf
- Orsmond, P., Merry, S. y Reiling, K. (2000). The use of student marking criteria in peer and self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(3), 23–38.

- Perrenoud, P. (2004). *Dieznuevascompetenciasparaenseñar*. Barcelona: Graó.
- Reynolds, M. y Trehan, K. (2000). Assessment: a Critical Perspective. *Studies in higher education*. 25(3), 267–278.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Segura, M. (2007). La perspectiva ética de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista. *Actualidades Investigativas en Educación. Revista Electrónica*, 7(1), 1-22.
- Sivan, A. (2000). The implementation of peer assessment: An action research approach. *Assessment in Education*, 7(2), 193–213.
- Sluismans, D., Dochy, F. y Moerkerke, G. (1999). Creating a learning environment by using self, peer and co- assessment. *Learning Environments Research*, 1, 293–319.
- Stefani, A. J. (1998). Assessment in partnership with learners. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(4), 339–350.