

Humanidades y Ciencias Sociales

ESTRATEGIAS PARA LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES: PENSAMIENTO COMPLEJO Y COMPETENCIAS

Estrategias para la innovación de los procesos de evaluación en la docencia universitaria

Desafíos para evaluar el aprendizaje desde la perspectiva del pensamiento complejo y las competencias

Área Humanidades y Ciencias Sociales

Barboza Fernandes, C.M.¹, Trigos Carrillo, L.M.², Barradas Gerón, M.A.³ (Coords.), Calderón Villegas, J.J.⁴, Enríquez Solano, F.⁵, Martínez Rivera, A.A.⁶, Quintá Roccato, M.C.⁷, Ramos Pismataro, F.⁸, Rosales Cueva, J.H.⁹, Sabulsky, G.¹⁰

Reflexionar quiere decir, al mismo tiempo: a) pensar, volver a pensar, dejar un tiempo de reposo, imaginar los diversos aspectos del problema, la idea; b) mirar el propio mirar mirando, auto reflexionar en la reflexión. Es preciso alimentar el conocimiento con la reflexión; es preciso alimentar la reflexión con conocimiento.

Edgar Morin

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo compila los resultados de la tercera etapa del Proyecto Innova-Cesal. Después de haber trabajado sobre las estrategias para el desarrollo de pensamiento complejo y de las competencias en el marco de las prácticas educativas en la universidad, además del vínculo de la docencia con la investigación en el área de Humanidades y Ciencias Sociales, este capítulo se centra en los procesos de evaluación que promueve el docente para favorecer ambientes de aprendizajes de mayor calidad.

¹ Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.

² Universidad del Rosario, Colombia.

³ Universidad Veracruzana, México.

⁴ Universidad del Rosario, Colombia.

⁵ Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

⁶ Universidad Autónoma de Chiriquí, Panamá.

⁷ Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

⁸ Universidad del Rosario, Colombia.

⁹ Universidad Industrial de Santander, Colombia.

¹⁰ Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Vale mencionar que, durante la implementación de las innovaciones (sea en el ámbito educativo, en la experiencia particular de un profesor¹¹ y sus estudiantes) de las que tratan las guías 1 y 2 de este proyecto, se desarrollaron estrategias de evaluación que pretendían ser consecuentes con la naturaleza de cada proyecto. Sin embargo, es en esta tercera guía donde se enfatiza en el asunto de la evaluación del aprendizaje y, en consecuencia, muchos aspectos relacionados con la valoración de la calidad y los alcances del aprendizaje que no fueron explicitados en otros momentos, ahora sí son detallados.

Cambiar los paradigmas conceptuales y las metodologías de mediación del aprendizaje implica un cambio coherente en las formas de evaluación del desempeño que afecta, recíprocamente, la actividad del profesor frente al aprendizaje de los estudiantes, frente al conocimiento y frente a las regulaciones sociales. Por esta razón, esta guía cobra gran importancia, pues la reflexión se centra en una de las acciones pedagógicas más complejas y críticas, seguramente por sus consecuencias como representación de la sanción, positiva o negativa, del proceso educativo. En el proceso de evaluación confluyen dinámicas de poder, ideologías, emociones y motivaciones que lo convierten en uno de los procesos más delicados de las relaciones entre aprendices y mediadores.

ELEMENTOS DE REFERENCIA

La complejidad de la evaluación del aprendizaje

Discutir sobre la evaluación es trabajar en un terreno minado por ideologías, valores y representaciones, sobre todo porque evaluar casi siempre es, en términos generales, valorar algo o a alguien, lo que no deja de estar influenciado por las perspectivas individuales y culturales sobre lo que debe ser y los imaginarios sobre lo conveniente, además del peso de las tensiones en las relaciones intersubjetivas. De este modo, la evaluación es una tarea compleja en la que se integran diferentes dimensiones de la acción educativa (axiológica, epistemológica, pedagógica, procedimental, entre otras) y las estructuras y dinámicas del poder presentes en el tejido de relaciones interpersonales. En este sentido, la interde-

¹¹ Como en las guías anteriores, se llama indistintamente profesor y docente al mediador del aprendizaje en una práctica educativa intencionada.

pendencia del aprendizaje y de la evaluación con los entornos socioculturales específicos en que se manifiestan reclama una lectura compleja y crítica por parte de los actores que intervienen en los procesos educativos, principalmente los docentes universitarios.

La mayoría de las veces, la evaluación se aborda como un elemento o un momento aislado de la acción educativa, fuera de la complejidad que envuelve la tarea pedagógica y didáctica y su relación con las necesidades de cada profesión. De este modo, la evaluación es reveladora de axiologías e ideologías previamente definidas fuera del campo educativo: en las corporaciones, las asociaciones y, en general, en el marco de la sociedad y las representaciones e imaginarios que ésta construye sobre el mundo.

El acto de evaluar, entendido como un proceso complejo e integrado a las situaciones de la acción educativa, se caracteriza por la indagación tanto de las características del proceso de aprendizaje de los estudiantes, como del resultado de dicha acción. El gran desafío en la innovación evaluativa consistiría, en el presente, en cambiar la lógica clasificatoria de la valoración de los resultados y centrar los esfuerzos para saber si el acto de evaluar tiene las cualidades que debería tener (Luckesi, 2010). Esto significa que una evaluación innovadora observa no sólo el resultado de la acción, sino las condiciones de la acción (del proceso) en dos sentidos que pueden especificarse así en el campo de la práctica educativa:

- a. la evaluación del proceso y de los resultados del aprendizaje;
- b. la evaluación de los procesos que se ponen en marcha para mediar el aprendizaje.

El cambio de paradigma de una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje y el sujeto del aprendizaje, representa un desafío para la concepción y los fines de la evaluación que deberían contribuir a los procesos formativos y a que los estudiantes adquieran mayor autonomía y mayor participación en los procesos de su formación profesional y personal.

Desde esta perspectiva, la evaluación se concibe como un proceso crítico que se da en el transcurso de la acción de mediación educativa, donde los sujetos interactúan entre sí y con la complejidad del entorno, con el acompañamiento presencia o virtual de un profesor. Esto presupone, por una parte, que la evalua-

ción debe estar a la par de las dinámicas sociales y culturales y que, además, debe fundarse en el paradigma de la complejidad (Morin, 2001). En la epistemología histórica¹² de Bachelard aparece figurada una relación entre la pedagogía científica y la práctica pedagógica cotidiana, específicamente cuando el autor afirma que el pensamiento complejo es “un pensamiento ávido de totalidad” (Bachelard, 2000, p. 123) y, anteriormente, cuando expresaba que “en realidad no hay fenómenos simples; un fenómeno es un tejido de relaciones. No existen naturalezas simples, ni sustancias simples, porque una sustancia es un conjunto de atributos. No hay ideas simples, porque como dijo Dupréel, la idea debe ser insertada, para ser comprendida, en un sistema complejo de pensamientos y experiencias. Una aplicación es complejidad. Las ideas simples son hipótesis de trabajo, conceptos de trabajo, que deberán ser revisados para recibir su justo papel epistemológico. Las ideas simples no son la base definitiva del conocimiento: aparecerán, por lo tanto, con otro aspecto cuando sean dispuestas desde una perspectiva de simplificación a partir de las ideas completas” (Bachelard, 1985, p. 130).

La complejidad, por un lado, reconoce la acción pedagógica como un tejido de relaciones que tienen diferentes dimensiones y que no se reducen a recetas depuradas de toda posibilidad de reflexión sobre la acción. Por otro lado, la formación bajo el paradigma de la complejidad implica que el aprendizaje no se puede evaluar con base en los conocimientos únicamente, ni se puede reducir a las pruebas tradicionales para valorar cuantitativamente un desempeño determinado. Desde este principio, la evaluación para el desarrollo de pensamiento complejo y las competencias implica un cambio no sólo en los instrumentos, sino también en las actitudes, los valores y las dinámicas de la evaluación, de quienes realizan la evaluación y de quienes son evaluados.

¿Por qué, para qué y cuándo evaluar?

Estas reflexiones llevan a preguntar por el sentido que tiene la evaluación, que es, en principio, una actividad en la que los sujetos valoran un fenómeno a partir de unos criterios más o menos específicos y dentro de un marco de expectativas más

¹² Sin profundizar más, en este texto, se entiende que la epistemología de Bachelard supera la epistemología cartesiana proponiendo una pedagogía del pensamiento complejo, que exige una urgencia de releer los asuntos simples con una visión múltiple a partir de la concepción de complejidad. Esta complejidad envuelve una contextualización de los modos de producción del conocimiento científico y sus relaciones de movimiento de totalidad, tanto en cada área arbitrada como en relación con diversas áreas, del mismo modo en que envuelve una construcción pedagógica de ese conocimiento sistematizado para ser abordado en una universidad.

o menos compartidas. Igualmente, lleva a preguntar por qué y para qué se evalúa. En la perspectiva que aquí se plantea, el énfasis está puesto en asumir la evaluación con un carácter analítico, reflexivo de las necesidades de aprendizaje¹³ y formativo, más allá del meramente clasificatorio que concierne a procesos de exclusión de los actores que no satisfacen los parámetros de las categorías. Así, la evaluación adquiere un valor para el proceso de aprendizaje. Por esta razón, es fundamental planificar muy bien los momentos propicios para evaluar o retroalimentar el proceso.

A partir de lo anterior, la evaluación deja de ser vista como un momento determinado para ser reconocida como parte integral de un proceso complejo de enseñanzas y aprendizajes en ámbitos diversos. Además, con una perspectiva de esta naturaleza, se traslada la importancia de los resultados numéricos a la consideración de los resultados cualitativos y a la participación, más o menos democrática, de los aprendices en el proceso de evaluación.

Estas consideraciones llevan también a la pregunta sobre qué se evalúa. Si el conocimiento, entendido como la memorización de información, pierde centralidad para dar paso al desarrollo de actitudes, capacidades, habilidades y saberes flexibles, el objeto de la evaluación y la forma de hacerlo están llamados a cambiar. En concordancia con esta visión, la evaluación observa los desempeños y la capacidad de pensamiento de los aprendices ante circunstancias complejas y a las que no se habían enfrentado antes, de incertidumbre, o que ahora resuelven de un modo más adecuado y oportuno. En la perspectiva del aprendizaje para el desarrollo de la competencia metacognitiva, el mediador no es el único llamado a la observación y valoración de los procesos de aprendizaje, dado que los mismos aprendices deben participar en la construcción de las expectativas y de la valoración de los logros alcanzados durante el proceso, lo que conduce a ganar una autonomía no sólo en el aprender, sino en las capacidades de autocrítica y comunicación.

¹³ Usualmente se emplea el término "diagnóstico" para aludir a un estado de carencia o de anomalía que debe ser intervenido; sin embargo, dada la fuerza de la palabra en la construcción de las axiologías sociales, se optó en este trabajo por reemplazar la clínica palabra "diagnóstico" por "necesidades", dado que éstas no están condicionadas por la variante semántica de patología, enfermedad, anomalía, etc., con que se pueden entender el sentido del otro término.

Algunas consideraciones para la evaluación en el marco del pensamiento complejo y el desarrollo de competencias

La discusión en el Grupo de Humanidades y Ciencias Sociales ha llevado a la formulación de unas consideraciones fundamentales al momento de considerar la evaluación en el marco del pensamiento complejo y el desarrollo de competencias:

El valor

El valor, como es conocido desde las ciencias del lenguaje, no es una unidad categorial autónoma, sino un elemento que está en relación con un sistema en el cual cada figura que representa un valor sólo tiene sentido con respecto a otros valores o gradientes del mismo sistema. Es decir, en una escala de valoración, cada grado o punto de la escala sólo se comprende en relación con los demás puntos o gradientes. Este principio del lenguaje ha hecho que en la semiótica, por ejemplo, se denomine valencia a cada uno de los grados de la escala y valor a la relación del grado o de la valencia con los demás gradientes o valencias. En la escala, cada valor es, en suma, una categoría definida con respecto del contenido de cada una de las demás categorías del mismo sistema. Así, *seco*, *húmedo*, *mojado* y *empapado* son figuras que representan categorías de presencia o ausencia de humedad en un cuerpo o espacio, pero el significado de seco o húmedo no se determina autónomamente, sino en comparación con las otras categorías (seco en comparación con respecto a húmedo y mojado, etc.). En una dinámica de valoración, lo que entra en juego son los valores y nunca valencias aisladas.

Dicho así, se entiende que, se trate de escalas cualitativas o cuantitativas de valoración, siempre se está ante una figura (forma) cuyo contenido representa un determinado nivel de intensidad de la presencia o de la ausencia de una determinada cualidad. Así, en la valoración de la intensidad de la fuerza emocional de un actor en una prueba escénica, los calificadores dirán que, en una escala de 0 a 5, cero y 1 representan los niveles de ausencia o de más baja presencia del compromiso afectivo del actor, mientras que 4 y 5 representan, numéricamente, una mayor presencia de esta cualidad deseable. En otros términos, cada figura (0, 1, 2, 3, 4 y 5) son representaciones de un valor que se define por su relación con los otros y representa la intensidad y la extensión de la presencia del valor en la categoría (o figura), pero también en la categoría precedente o sucesiva. Aunque en este caso se trata de números, el valor es, en el fondo, una cualificación de este

nivel de ausencia o presencia de la cualidad deseable o indeseable. Uno de los grandes problemas de la evaluación en educación es que desconoce que, incluso en las escalas matemáticas, lo que se representa es una convención cualitativa de algo; este olvido hace que la evaluación se centre indiscriminadamente en la asignación de puntos como en la medición del volumen de un cuerpo o de la temperatura, lo que no deja de ser una concepción sesgada de la valoración.

Debe agregarse que en las relaciones interpersonales y en la valoración de la experiencia individual, el valor se establece por oposición a otros valores que el sujeto ha venido construyendo en su memoria (cognitiva, afectiva, social, estética) y de modo tal que un valor adquiere una mayor o menor significación con la aparición de nuevos gradientes o grados en las escalas de categorización. Por ejemplo, una persona puede considerar en un momento de su vida que ha experimentado un dolor intenso, pero la categoría "dolor intenso" puede variar cuando la persona tiene la experiencia de un dolor mucho mayor al que venía considerando como el "ejemplar" del dolor intenso. Esto explica que dar valor a algo, es decir, **e-valorar** algo, depende en gran medida de las expectativas de quien valora y que están sometidas a las dinámicas de la vida personal y de la vida cultural. Un ejemplo recurrente del valor determinado por las expectativas y estreñimientos socioculturales es el de la no coincidencia, punto por punto, de las escalas y gradientes de evaluación de dos sistemas educativos diferentes, pues lo que en una cultura es definido como bueno (en Francia, lo bueno se valora entre 13 y 15 puntos en una escala de 20), en otras culturas y sistemas corresponde a un mayor puntaje (16 ó 18 puntos, como en la tradicional escala de valoración del aprendizaje en Venezuela). Esta diferencia haría presuponer que el sistema francés de valoración (donde es difícil obtener calificaciones superiores a 15 puntos) es mucho más exigente que el sistema venezolano. Sin embargo, desde cada cultura y cada sistema se podrán hacer las justificaciones respectivas y, en ambos casos, se tendría que la valoración es la construcción de un sistema de referencias que hacen parte de un marco de expectativas sociales, pero dentro del cual los sujetos pueden hacer cortes categoriales e interpretaciones diferentes, lo que les permite coincidir o no en la asignación de un puntaje o de una categoría (bien, muy bien, excelente) a un fenómeno evaluado (Rosales, 2011).

Esta definición del valor implica que el proceso de evaluación exige cuidados éticos y de orden moral, en la medida en que se presta para una clasificación o no de los estudiantes evaluados y sirve de medio autorizado y legitimado para atribuir valores subyacentes a los resultados de un proceso, bien sean expresados los valores por medio de conceptos (evaluación cualitativa) o de calificaciones

numéricas (evaluación cuantitativa). El énfasis en los valores que priman en la evaluación se debe considerar con minuciosidad en el arduo momento de establecer los criterios de la misma y de tomar decisiones con relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta premisa es importante, sobre todo, porque al elaborar una escala de valoración, se deben precisar criterios y los elementos observables a partir de los cuales el objeto o el sujeto evaluado hace parte de una categoría específica y no de otra, toda vez que cada categoría y valor del sistema axiológico debe ser suficientemente preciso como para poder oponer una categoría a otra; en otros términos, sea en la invención de una escala de valores o a partir de una escala existente para la evacuación de un proceso o de un resultado, las categorías y rangos deben ser suficientemente precisos, delimitados y opuestos, de tal modo que la clasificación “aceptable” sea suficientemente diferenciable, en su caracterización técnica, de “bueno” y “muy bueno”.

Valores agregados a una evaluación centrada en el sujeto, descentrada del contenido

En general, se mantiene en la educación la tendencia a ejercer roles de poder a través de la evaluación y a sostenerla como un criterio necesario para determinar las condiciones de culminación de una etapa de estudios por parte del aprendiz, pero la evaluación no es considerada, generalmente, como un indicador de lo que los estudiantes van aprendiendo en diferentes fases de un proceso y lo que les falta por alcanzar, en el marco de las expectativas del programa de formación académica. Una visión de la educación descentrada del contenido, más orientada al fomento de las potencialidades y de las competencias del sujeto procura un cambio en los valores implicados, pues pasando de la centralidad del objeto (contenido) al sujeto, la evaluación permite que el estudiante se apropie con mayor autonomía y responsabilidad de su proceso de aprendizaje y que el rol del maestro cambie para ser un mediador que apoya al estudiante en el camino de encontrar respuestas que vayan más allá de las predeterminaciones y de la uniformidad.

Esta concepción también conlleva que la evaluación sea transparente, participativa y democrática. Esto quiere decir que es compartida, que los criterios de evaluación son claros y conocidos por todos y que el aprendiz tiene la oportunidad de participar tanto en el proceso de planeación como en la retroalimentación de los resultados. Esto significa que una evaluación innovadora entraña un cambio en las actitudes que se tienen hacia la misma: se pasa de la dependencia a la autonomía, del miedo a la participación, del arma a la herramienta, del poder a la apertura y de la culpa a la responsabilidad.

Dentro de los aportes que una evaluación innovadora aporta a los estudiantes, están:

- Auto-estima en relación con los valores sociales vigentes en la institución y en la sociedad.
- Autonomía para buscar otras alternativas de solución de problemas y en las reflexiones que fortalezcan el pensamiento divergente, condición fundamental para el desarrollo del pensamiento complejo.
- Compromiso con el propio proceso de aprendizaje y con el de sus compañeros, ya que el aprendizaje resulta, entre otros factores, de la reflexión colegiada.
- Disposición para el aprendizaje desde la autocrítica y de la crítica educativa.
- Equilibrio entre la acción y la reflexión de las acciones con el conocimiento y la realidad.

En el ámbito de la docencia, se pueden mencionar los siguientes aportes:

- Alto compromiso con el grupo o el sujeto que está siendo evaluado, valorando aquello que la persona *sabe hacer y es* y no únicamente lo que la persona no sabe.
- Ofrece una posición anti-dogmática y la toma de decisiones es democrática (restitución sistemática de los trabajos realizados), esto es, el cambio de actitud propia y de los alumnos frente a los resultados obtenidos en la evaluación, así como la naturaleza de una dinámica definida por las acciones evaluar-aprender-evaluar-aprender-evaluar.
- Aumento del rigor epistemológico y técnico en la elaboración de los instrumentos de evaluación, en los que necesariamente se establecen con claridad los enunciados y criterios de valoración, de modo que se favorece la producción de sentidos (significados), tanto en relación con lo aprendido, como en la relación con la realidad problematizada.
- Transformación de las actitudes correctivas de quienes evalúan hacia otras más constructivas sobre el análisis del error (asumido como oportunidad para aprender).
- Diversificación de procedimientos de evaluación utilizados (proyectos de aprendizaje, pruebas con consultas o indagación, entrevistas, seminarios y, también, exámenes estandarizados diseñados con mejores propósitos y problemas más provechosos para el aprendizaje, así como diversas estrategias de enseñanza) pueden atender a diversos estilos cognitivos y niveles de complejidad del conocimiento.

Los actores involucrados en el proceso de evaluación

Cuando el docente pierde centralidad y el estudiante asume un rol más activo en el proceso de aprendizaje, adquiere relevancia preparar al aprendiz para realizar sus propios procesos de evaluación. Los actores que forman parte del proceso de evaluación son, entonces, el mediador, el alumno y sus compañeros de aprendizaje. Pero la asimetría de la relación cambia: no se trata de una pirámide en la que el docente toma la cúspide, sino más bien en una relación en la que cada cual asume un rol responsable y participativo.

Así, cada cual desde su rol aporta en el proceso, mantiene la visión holística del aprendizaje y contribuye positivamente en el proceso. Esto implica dejar de lado los juicios clasificatorios o categóricos, que muchas veces lastiman a la persona, para convertir el proceso en uno formativo. Entonces, la evaluación también constituye un aprendizaje y pierde la carga de poder y manipulación, para dar espacio a la horizontalidad de las relaciones comunicativas, lo que facilita una dinámica de interacción entre sujetos que se reconocen como interlocutores para construir una comunidad.

La planeación abierta

Se reafirma la necesidad de una planeación abierta, esto es, conectada con una realidad, con las rupturas y constantes que se operacionalizaron en el transcurso de la acción educativa, tanto en relación con el saber, como en sus vínculos con el mundo circundante.

La planeación no se reduce a un plan de enseñanza encapsulado en su formulación inicial ni en alguna fórmula que se eternice año tras año. La planeación se concibe como un acto de elecciones y decisiones con relación a las finalidades ético-existenciales inmersas en el proyecto del curso, de la institución y de la sociedad. Así pues, la planeación es la idealización y el acto de organización de un proyecto alrededor de las competencias del sujeto para las que el conocimiento curricular es un objeto de aprendizaje, no el aprendizaje mismo. Aquí, la evaluación es un acto crítico que les indica al profesor y a los alumnos cómo está manifestándose la construcción pedagógica del conocimiento y del saber hacer, lo que va mucho más allá de los tradicionales resultados de pruebas y notas. Sin embargo, aquí no se trata de negarlas, sino de ponerlas en relación con una acción educativa, priorizando una concepción que encuentra sustento en el pensamiento complejo como base epistemológica/pedagógica del proceso de enseñar y aprender.

Esta comprensión significa que toda acción de pensamiento envuelve la necesidad de integrar cualquier evento/información en un contexto que produzca sentido. En esta vía, una evaluación del aprendizaje debe ser tejida junto con la planeación del proceso de enseñar y de aprender.

Evaluar implica una tensión constante entre el proceso y el producto, implica establecer una interacción permanente entre enseñar, aprender y evaluar. La evaluación envuelve las valoraciones que ocurren cotidianamente en la relación estudiante-profesor, desde *la planeación abierta*, elaborada previamente por el profesor, hasta el contacto con sus alumnos y las reconstrucciones de sentido.

Las modalidades y criterios de evaluación

Se identifican por lo menos tres modalidades en la evaluación: la autoevaluación, la co-evaluación y la heteroevaluación. En la autoevaluación, no sólo se trata de involucrar al aprendiz, también implica la capacidad del profesor para autoevaluarse y ajustar sus procesos. También es importante aclarar que la autoevaluación que hace el aprendiz de sí mismo y de su proceso se debe fundamentar en criterios establecidos y en los valores que han permeado la actividad pedagógica. Con relación a la co-evaluación, se trata de procesos constructivos y de aprendizaje colaborativo desde la evaluación.

En cuanto a la heteroevaluación, es central que la evaluación no limite a un solo instrumento o forma particular. Es central la confiabilidad de los instrumentos que se utilizan y encontrar la forma de evaluar los procesos y no sólo los resultados o productos. Así mismo, cobra relevancia lo que se hace con la evaluación, la comunicación mejorada y cómo ambas (evaluación y comunicación) dan cuenta del cambio que experimentan los estudiantes en la medida en que aprenden. Además, con estas modalidades, se hace presente el cuestionamiento sobre cómo evaluar la calidad de los desempeños y cómo evitar aislar este proceso de la integralidad de la persona.

En el marco de la evaluación de los aprendizajes, es importante generar criterios claros para promover procesos de evaluación participativos y democráticos. Cuando los criterios se han establecido de manera conjunta y son entendidos por todos los actores, los aprendices perciben transparencia en el proceso y se deja un poco de lado la emocionalidad que está implicada en estas situaciones.

Los enfoques de la evaluación

Ya expresada la relación entre lo cuantitativo y lo cualitativo en la construcción del valor (cf. supra “El valor”), no es desdeñable mencionar que una evaluación que contempla la complejidad de las relaciones entre sujetos y éstos con el conocimiento, que es predominantemente cualitativa, puede ser cuantitativa o cuantificable.

La condición de lo cualitativo supone procesos de comprensión, de interpretación y de traducción de las categorías y valores de una escala a un discurso intersubjetivo que, presupuesto o preferiblemente derivado de la evaluación, arroja luz sobre lo que, a juicio de quienes evalúan, el sujeto evaluado ha alcanzado (Rosales, 2011).

En el marco de competencias y pensamiento complejo, se puede considerar a la evaluación como un proceso en un tejido conjunto que está encaminada a un trabajo hacia el conocimiento en un tejido permanente, en el cual el pensamiento complejo es un pensamiento plural que se enfrenta con un orden y un desorden, con una interacción, una organización y reorganización, teniendo como característica principal una “reconexión, que pretende reabrir las fronteras entre las disciplinas del conocimiento y promover la intercomunicación entre los compartimientos estancados del saber, producidos por el pensamiento fragmentador” (Mariotti, 2000, p. 88-89).

En esta comprensión, el pensamiento complejo se configura como otra concepción del mundo, del conocimiento, de la ciencia y de la vida, que exige procesos de análisis y de síntesis de los fenómenos y hechos estudiados en conexión con el mundo de la vida y del trabajo, tanto en los modos de producción de conocimientos en el pasado, como en la resignificación del presente. Así, la evaluación no se restringe a la posibilidad de mediación unilateral, sino que constituye una fuente permanente para enseñar y aprender en el proceso educativo, tanto para que el profesor pueda promover la curiosidad epistemológica (o la curiosidad intencionada) y captar la atención de los estudiantes, manifestada en operaciones de pensamiento más elaboradas, como para que, al mismo tiempo, el trabajo de evaluación verifique si los estudiantes están acompañando la comunicación del saber y del saber-hacer en relación con la realidad socio-histórica y cultural en la que están insertos.

Para Bachelard (1985), “en la realidad no hay fenómenos simples; el fenómeno es un tejido de relaciones” y, a partir de los aportes de Rath et al (1977) y Anasta-

siou y Alves (2004), se pueden señalar algunas de las operaciones de pensamiento complejo que necesitan estar presentes en la evaluación, para favorecer los procesos de análisis y de síntesis cada vez más elaborados, dado que encaminan una reconexión constante y asumen un desafío constante para sobrepasar la simplificación de datos:

- *Proceso de análisis*: descomposición, recomposición de hechos, fenómenos y procesos de comparación por medio de hipótesis, interrogantes, aproximaciones y distanciamientos teóricos teniendo como referencia el contexto en el que está el objeto de estudio.
- *Observación*: procedimiento que exige construir una referencia teórica que trabaje el objeto, sin una visión neutral, sino consciente de la subjetividad en él implícita, más allá del carácter dogmático. Envuelve una preparación previa con objetivos definidos, criterios previos y una ética relacional reconstruida en los vínculos cotidianos entre profesor-estudiante-estudiante-realidad. El aprendizaje que se da a partir del registro sistemático puede ser comparado, sintetizado y compartido.
- *Obtención y organización de datos*: exige un trabajo minucioso de preparación e independencia, fortaleciendo, al mismo tiempo, el protagonismo y la exposición de dudas compartidas, lo que vigoriza el sentimiento de pertinencia y el espíritu de equipo. Requiere observación, identificación, comparación, análisis, síntesis, interpretación, crítica, imaginación, suposición, entre otras habilidades.
- *Práctica de hechos y principios para nuevas situaciones*: implica una construcción pedagógica del conocimiento que exige una re-significación de los hechos y principios, sin el carácter prescriptivo y de simple aplicación, sino con base en una contextualización que se fundamenta en la historia del espacio-tiempo en que fueron producidos, con la intención de entender las relaciones que han sido *entretnejidas*, que configuran un pensamiento complejo para la comprensión del propio conocimiento producido y sus relaciones con las teorías estudiadas. Este ejercicio académico es fundamental para los proyectos de práctica, cuya significación en el transcurso curricular en una carrera profesional, tanto en términos de decisiones, como de formación de actitudes investigativas.

Así, la evaluación se fundamenta en concepciones de enseñar y aprender, que, en esta discusión, procuran fundamentarse en el paradigma de la complejidad, contemplando algunos principios básicos: la visibilidad, el acuerdo de los criterios de evaluación por parte del profesor con sus estudiantes (democratización de las relaciones) y un compromiso con la justicia.

Los retos de la evaluación: trampas y amenazas

Dice José Pablo Feinmann que el riesgo de un despertar ideológico es convertirse en su contracara, en lo que quiso combatir o en lo que nunca quiso ser. Cuando se mantiene la idea de evaluación en un sistema en el cual las decisiones y los procesos están supeditados institucionalmente a la asignación de notas y sólo a los resultados cuantitativos, se corre el riesgo de volver a los patrones tradicionales de la evaluación.

Por esta razón, es esencial mantener unos principios firmes y que permeen toda la acción pedagógica. Tener esto presente ayudará a mantener congruencia en todo el proceso educativo, en la planeación, en la operacionalización, en la evaluación y en todas las interacciones del currículo formal y el oculto.

Al observar estos principios, en una perspectiva de pensamiento complejo, la evaluación necesita constituirse en una evaluación emancipadora (Saul, 1995) que configura un proceso de observación, análisis y síntesis crítica de un conocimiento contextualizado en una realidad dada, observando la apropiación y transformación de ese conocimiento y de ese sujeto.

Sin la pretensión de ofrecer soluciones, nuestra contribución se sitúa en la problematización del tema y de los posibles caminos de operación, observando el contexto y las arquitecturas deseadas, que se representan como una configuración inconsciente del sujeto (afectos, preferencias, rechazos así como el propio conocimiento) para volver a generar significados.

ESTRATEGIAS PARA LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

En las experiencias de evaluación del aprendizaje desarrolladas por los profesores del grupo de ciencias humanas y sociales del proyecto Innova Cesal, y a la luz de lo expresado en las páginas anteriores, convergen aspectos diversos, entre los que destacan los siguientes objetivos:

- Promover un proceso de conversión de la evaluación del aprendizaje en un espacio en que el estudiante, guiado por el profesor, analice críticamente y

valore el proceso de su aprendizaje, lo que es pertinente no sólo para la asignatura, para los objetos de estudios particulares, sino para ulteriores procesos de formación.

- Superar la idea de que la evaluación cierra el proceso de aprender.
- Tomar determinaciones sobre el desarrollo de los procesos formativos de los estudiantes y de los procesos de acompañamiento docente en los aprendizajes, a partir de los resultados de las evaluaciones.
- Promover una participación activa de los estudiantes en los procesos de evaluación formativa, en sus distintas modalidades.
- Generar eventos de evaluación auténtica o que sean situaciones en los que el futuro docente deba exponer sus hipótesis argumentadas para resolver un problema cuya ocurrencia en la realidad sea altamente probable.
- Hacer de la evaluación un escenario de articulación y de complejización de los saberes, de las competencias del sujeto encaminado hacia el desarrollo de su autonomía para aprender, investigar, comunicar y para educar.
- Convertir la evaluación en una oportunidad para mejorar las competencias del estudiante asociadas a la búsqueda de información, a la indagación, al desarrollo de un saber hacer reflexionado y al mejoramiento de un saber hacer comunicativo.
- Hacer de la evaluación un disparador de la planificación de la actividad académica del estudiante, que parta de él mismo.
- Superar dificultades en la lectoescritura, específicamente en el manejo de textos discontinuos (tablas y diversas formas de representación del conocimiento científico) y en el nivel de la interpretación y la reflexión para hacer uso de la lectura en asuntos de la propia situación personal y sociocultural de aprendizaje.
- Superar el “contenidismo” prioritario en los cursos universitarios y dar lugar a la preocupación por el fomento de competencias en el dominio profesional.
- Promover el desarrollo del pensamiento complejo y cuestionar algunos estereotipos aceptados sobre el nivel de complejidad (baja) con que se han venido manejando en el dominio disciplinar de las asignaturas del área.
- Tomar decisiones sobre el rendimiento académico con una racionalidad que sea comprendida por los actores del proceso de aprendizaje.

Dichos propósitos se reflejan en las estrategias¹⁴ agrupadas que se presentan a continuación.

¹⁴ Es importante señalar que la clasificación de las estrategias responde a una forma de organización que intenta destacar los elementos centrales de las aportaciones que los autores han deseado imprimir en cada experiencia. Sin embargo, una característica común del conjunto de experiencias es el carácter inclusivo y dinámico, por lo que una experiencia agrupada con cierta lógica, bien podría ser recuperada en otra.

Primer grupo de estrategias: orientadas a la evaluación a partir de la confrontación de los estudiantes en situaciones reales

En este caso, las experiencias de evaluación consisten en generar escenarios iguales o semejantes a los de la realidad o bien llevarlos a ellos, de modo que la competencia del sujeto, en cualquiera de los dominios que son parte de la formación en la unidad de aprendizaje o de la asignatura, sea vista en acción (actuación) con respecto a las expectativas sociales de valoración del saber hacer, pero en una serie de desempeños extraídos de la realidad del entorno sociocultural o profesional. Se trata de generar eventos de evaluación enmarcados en situaciones que evidencien la pertinencia de lo aprendido y de los niveles de competencia alcanzados o alcanzables. En estos casos, el sujeto evaluado debe exponer sus hipótesis argumentadas que sustentan las acciones para resolver un problema cuya ocurrencia en la realidad sea altamente probable. Este tipo de evaluación requiere la búsqueda y cruce de muchas variables de información que inciden en la pericia del sujeto que aprende y toma distancia metacognitiva frente a lo que hace.

■ Situaciones de evaluación auténtica en un curso de Literatura española

Universidad Industrial de Santander, Colombia.

José Horacio Rosales Cueva

Resumen

Abordar la “Literatura española” constituye un aporte al entramado de construcciones cognitivas, afectivas e intersubjetivas del futuro docente de lenguaje, especialmente con respecto de la comprensión del otro que con quien se comparte la misma lengua y grandes episodios y productos culturales comunes, entre ellos, la historia de la lengua y el influjo cultural debido a los procesos de conquista, colonización y las posteriores relaciones de interacción, luego de la independencia latinoamericana. Más allá de tratarse de un recorrido histórico por obras representativas de la creación literaria de la península ibérica, se trató, en el curso, de: a) abordar analíticamente algunas obras españolas y portuguesas para comprender el funcionamiento del lenguaje dentro de la intencionalidad artística que nace de las contingencias de un entorno sociocultural; b) comprender la literatura con respecto a las situaciones socioculturales, las estrategias de intercambio de perspectivas del mundo y la manera en que se construyen operaciones enunciativas y relatos, para responder, con ellos, a las necesidades de predicación y de otorgamiento de sentido a la experiencia; c) tratar los complejos procesos que acompañan la construcción

del conocimiento en la literatura y el poderoso impacto que ella tiene en la comprensión crítica de la acción humana, de la sensibilidad y de las relaciones intersubjetivas alrededor de problemas comunes y de la relación sujeto/mundo. De este modo, se hizo un abordaje tipo *Escoal* (entorno sociocultural/obra/autor/lector) con el que se pretende intervenir en las dificultades recurrentes en este nivel de formación y típicamente reconocidas por los profesores y estudiantes de esta asignatura. El desarrollo del curso incorporó la implementación de método razonado, se hicieron visibles las redes de interacción de saberes y de aspectos culturales y se investigó para superar visiones aplanadas de la literatura.

Descripción

Las acciones de evaluación de textos reales (literarios) que el estudiante empleará en la enseñanza de la literatura y de la lengua, con problemas semejantes a los que él manifiesta en el presente y los escenarios en los que, en el futuro, deberá desempeñarse como docente, determinaron las actividades en las que se procedió por co-evaluación, autoevaluación y heteroevaluación, siempre bajo los criterios previamente acordados y consignados en rúbricas:

- **Discusiones o debates dirigidos por el profesor:** a partir de la preparación previa de materiales de lectura (*Escoal*) y de talleres de análisis de obras o de fragmentos de estas, los estudiantes discutieron aspectos de las obras literarias y establecieron su pertinencia alrededor del problema *pasión, razón y muerte*. A lo largo del semestre, se configuró otro tema que se hizo dominante en el tratamiento de las obras: la mujer en la literatura española. Luego del desarrollo de cada discusión o debate, el profesor y los estudiantes hicieron balances sobre los logros y dificultades del grupo para el tratamiento de los temas, de lo que siempre surgía la mención de las limitaciones de los estudiantes frente a un saber hacer con la metodología de análisis y las estrategias de demostración de las hipótesis interpretativas que se formulaban con respecto de cada obra analizada. Estas inquietudes y balances funcionaron como estrategia metacognitiva sobre el progreso en la asignatura y como elementos para la toma de decisiones del desarrollo del curso. En este sentido, la evaluación no trataba de una medición del alcance de los aprendizajes, sino una valoración, de carácter metacognitivo, del curso y el desarrollo de las sesiones. Estos momentos fueron de gran importancia y ayudaron para que los estudiantes establecieran las relaciones entre esta asignatura y las otras del plan de estudios y aportaran en las decisiones sobre el desarrollo mismo de la asignatura.
- **Diversidad de tipos de pruebas escritas:** a lo largo del curso, se practicaron evaluaciones breves, en diversidad de formularios, para que el estudiante entrara en contacto con diversas alternativas de evaluación del aprendizaje en literatura y para

que las evaluaciones fueran breves, precisas y sobre temas establecidos, por consenso, para cada prueba puntual. Generalmente estas evaluaciones escritas, de 15 a 20 minutos de duración, contenían preguntas de selección simple de una entre varias opciones, enunciados para afirmar o refutar con argumentos, recuadros para esquematizar el tratamiento metodológico de un aspecto de una obra literaria, casillas para enunciación de hipótesis de interpretación de obras o de pasajes de ellas, recuadros con enunciados que debían ser correlacionados por pertinencia entre ellos, pero también preguntas abiertas, cuadros para completar información, etc. Luego de la práctica de algunas de las pruebas, los estudiantes intercambiaban las hojas y, con la guía del profesor, obraban como coevaluadores. Para ello, el profesor enunciaba las respuestas previstas y que objetivamente eran las acertadas (demostrables y elaboradas, antes de cada prueba, por el profesor). Esta última estrategia permitía a los estudiantes entrar, con juicio crítico, en la comprensión del mecanismo de evaluación con cada una de las diferentes pruebas planteadas (tipos de examen), formular dudas e inquietudes sobre los contenidos de cada prueba o pregunta y, adicionalmente, permitían obtener un resultado casi inmediato sin necesidad de que fuera el profesor el único evaluador con función de calificador. Estas evaluaciones estaban acompañadas por indicadores de logro (rúbricas), especialmente en aquellas en que el estudiante debía expresar una autoevaluación. Debe advertirse que ningún estudiante consideró que cualquiera de las evaluaciones de este tipo fuera fácil.

- **Ponencias individuales** (de 10 a 15 minutos) preparadas por los estudiantes, siguiendo las normas para la presentación de comunicaciones en encuentros académicos: estas ponencias, planificadas y programadas con suficiente anticipación, contaron con procesos de heteroevaluación y coevaluación a partir de formularios con indicadores de logros que tramitaban los estudiantes en función de auditorio. Por cada ponente eran asignados tres evaluadores. Al comparar los resultados de las calificaciones que derivaban de las evaluaciones diligenciadas por los estudiantes con los resultados expresados por el profesor, las variaciones eran de $\pm 0,3$ puntos, lo que estaba determinado por la precisión de criterios de evaluación en el uso de las rejillas (formularios de evaluación). En la ponencia, el estudiante podía leer su comunicación oral, tal como en los congresos, encuentros académicos, etc., y podía hacer empleo de recursos audiovisuales (los que fueron descartados por los estudiantes a lo largo del curso).
- **Entrevistas a grupos de estudiantes sobre un tema, conjunto de obras u obra específica.** Aquí se trata de un entrevistador, escogido entre los estudiantes, y que, en unos 40 minutos, dialogaba con dos, tres o cuatro estudiantes que habían preparado una serie de materiales y análisis y que debían responder, ágilmente, a las

preguntas del entrevistador. Este ejercicio, muy dinámico y muy bien acogido por los estudiantes, contó con procesos de heteroevaluación y coevaluación y generó, luego de la entrevista, un espacio adicional para preguntas y comentarios de los asistentes; entre los comentarios, estaban aquellos de evaluación del ejercicio de entrevista y de la calidad de las respuestas, el tratamiento de la información, etc.

Escritos

Luego de las comunicaciones orales, el ponente debía hacer llegar al profesor, por correo electrónico, la ponencia corregida o mejorada según el debate (espacio de preguntas y respuestas) que seguían a la comunicación o ponencia. Igualmente, los estudiantes presentaron trabajos escritos con el análisis de poemas, cuentos, reseñas de novelas, etc. Dichos trabajos fueron evaluados por el profesor con una rejilla de indicadores de logro y con una clave de colores para indicar elementos mejorables (dado que los trabajos se enviaban por correo electrónico, en archivo adjunto al mensaje, era práctico para el profesor hacer comentarios marginales en el mismo escrito).

Reporte: http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema03/139/archivos/EVA_HCS_04_2010.pdf

■ **Docência universitária e intervenção – perspectivas de experiências inovadoras na aula universitária e inserção no percurso curricular – pensamento complexo e competência**

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.

Cleoni Maria Barboza Fernandes, Marília Costa Morosini y José Antonio Poli Figueiredo

Resumen

Este estudio envolvió a dos professoras y sus respectivas disciplinas durante el segundo semestre de 2009 y que se inscribieron en los grupos de trabajo: de las Humanidades y Ciencias Sociales (GTHCS). Los procesos de intervención pedagógica fundamentaron-se en los principios de la teoría del pensamiento complejo trabajados por Bachelard (1985) y Morin (2003), involucrando a las dimensiones de competencia técnica, política, estética y ética. Para el desarrollo de los procesos de intervención pedagógica se trabajaron habilidades de operación con pensamiento complejo (Raths et al, 1977) por medio de la problematización e inserción en las prácticas sociales específicas de las disciplinas de: Principios y Metodología de Estudios Sociales del Curso de Graduación Licenciatura en Pedagogía – Formación Inicial de Profesores y Seminario Producción del estado de conocimiento de

sua tese ou dissertação no Programa de Pós-Graduação em Educação para mestrandos e doutorandos (GTHCS). Os resultados sinalizaram a importância da contextualização dos conhecimentos produzidos e sistematizados, resignificando-os na realidade sociocultural complexa e de uma prática pedagógica que exige a necessidade do uso da experiência cotidiana dos estudantes, do reconhecimento da sua cultura como condições para construção pedagógica do conhecimento e a desenvolvimento da autonomia desses estudantes. Foram elaboradas três categorias: ruptura, autoria e trabalho coletivo.

Descripción

Locus da experiência: disciplina Princípios e Metodologia de Estudos Sociais do Curso de Graduação Licenciatura¹⁵ em Pedagogia – Formação Inicial de Professores. – V Semestre, Curso Noturno.

Ementa: Estudo e construção de um referencial teórico-metodológico fundamentado, que oriente a elaboração de propostas para um ensino crítico e problematizador em torno dos conceitos de eu/grupo social, identidade espaço/tempo, memória, poder, lugar, representação, cidadania e ética.

Carga horária: 60h teóricas e 30h práticas semestrais.

Caracterização da turma: 42 alunas com idades entre 21 e 37 anos, predominando a faixa etária 21-30 (68,2%). 49% das alunas são docentes da Educação Infantil, 21,2% atuam nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, 7% trabalha com atividades administrativas na Escola e 12,8 % trabalham em outras atividades e/ou não estão no mercado de trabalho.

Configuração do desenvolvimento da disciplina: Leitura de realidade por meio da *memória educativa* dos alunos, instrumento escrito como fonte de reconhecimento de avanços e de dificuldades de compreensão da natureza e dos conteúdos disciplinares, bem como da construção de relações pedagógicas democráticas, a partir de questões que envolveram: identificação dos alunos (quem são? De onde vem?); expectativas com a disciplina; fatos marcantes da Escola Básica; identificação de imagens de ser *professor*; projetos profissionais. Essa atividade realizada individualmente foi socializada em pequenos grupos por meio de escolha espontânea, os quais deliberavam o que seria discutido no grande grupo.

¹⁵ No Brasil, cursos de Licenciatura referem-se à Formação Inicial de Professores para a Escola Básica, nesse caso, para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir da quinta série e Ensino Médio são Licenciaturas que trabalham com disciplinas, tais como: Biologia, Educação Artística, Educação Física, História, Geografia, L. Portuguesa, Física, Matemática, Química dentre outras disciplinas que constituem a matriz curricular da Escola Básica e são configuradas por Diretrizes Curriculares do Ministério de Educação. A organização institucional da Universidade, no Brasil, não contempla a existência da cátedra.

Contrato pedagógico efetivado com os alunos na terceira semana de aula em relação à frequência, procedimentos de ensino e avaliações.

Para fortalecimento da construção pedagógica do conhecimento, a metodologia predominante foi a problematização do conhecimento contextualizado nas práticas sociais, na possibilidade de operacionalizar a pesquisa como princípio educativo – ensino *com* pesquisa, em que a dúvida/a curiosidade epistemológica (intencionada/provocada) tornou-se condição de efetivar a proposta da relação docência/investigação. Como referentes epistemológicos e técnicos dessa metodologia, destaco os procedimentos de ensino mais utilizados:

- Relacionamento entre conceitos e fatos do contexto das práticas sociais, articulando-os com outras áreas do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar, para mobilizar relações complexas presentes nessas práticas sociais;
- Historicidade da história do conhecimento em estudo;
- Busca de atualização constante, por jornais, revistas e outras mídias em conexão com o conhecimento em estudo.

Nesse processo, foram mais utilizados os estudos de caso, a metodologia de projetos e seminários de integração. Inserção no campo profissional (30h) trabalhada por meio de projetos de ensino que problematizaram realidade em estudo e se constituíram em problematizações e inquietações teóricas – desenvolvimento da autonomia e pensamento complexo tendo a pesquisa como princípio educativo. Fortalecimento de operações de pensamento¹⁶ mais complexas, favorecendo processos de análise e de síntese mais elaborados, especialmente situados na metodologia de projetos, problematização de objeto de estudo, Projeto de Prática de Ensino nos movimentos do percurso da disciplina:

- **Processo de análise:** decomposição, recomposição de fatos, fenômenos e processos de comparação por meio, interrogantes, aproximações e distanciamentos teóricos tendo como referência o contexto em que está o objeto em estudo – Princípios e Métodos em Estudos Sociais;
- **Observação:** procedimento que exigiu construir um referencial teórico que trabalhasse o objeto, sem a visão da neutralidade, mas consciente da subjetividade nele envolvida, para além do caráter opinativo. Envolveu um preparo prévio com objetivos definidos, critérios prévios e uma *ética relacional* construída no cotidiano das relações professor-aluno-aluno-realidade. Aprendizagem do registro sistemático que pode ser comparada, resumida e compartilhada;

¹⁶ Apoiadas em Raths et al (1977) e Anastasiou e Alves (2004), destaque para algumas operações que foram selecionadas para o desenvolvimento do pensamento complexo.

- **Obtenção e organização dos dados:** exigiu um trabalho minucioso de preparação, fortalecendo ao mesmo tempo, protagonismo e compartilhamento de dúvidas, o que favoreceu um sentimento de pertença e um espírito de equipe;
- **Aplicação de fatos e princípios a novas situações:** envolveu a construção pedagógica do conhecimento que exigindo a re-significação dos fatos e princípios sem o caráter prescritivo, mas contextualizados na historicidade do espaço-tempo em que foram produzidos na tentativa de compreender as *relações tecidas junto*, que configuraram um pensamento complexo para compreensão do próprio conhecimento produzido e suas relações com as teorias estudadas. Fundamental exercício acadêmico para o Projeto de Prática, sua significação no percurso curricular e na carreira profissional, tanto em temas de decisões, quanto de formação de atitudes investigativas.
- **Processo de síntese:** recomposição dos fatos analisados à luz de referenciais e discutidos com professor e colegas, conclusões apresentadas em relatório escrito e oralmente em seminários de integração. Momento para novos interrogantes.

Processos avaliativos compatíveis com processos que favoreceram o desenvolvimento do pensamento complexo com critérios de avaliação reconfigurados com o grupo, fundamentados na *avaliação cooperativa*:

Avaliação como processo emancipatório, integrado à ação pedagógica durante toda a disciplina: avaliação constante do processo vivido, sem, no entanto, necessariamente atribuir nota; reconfiguração de critérios de avaliação¹⁷, elaborado em pequenos grupos e, por incidência, selecionados para os trabalhos que tiveram atribuição de nota – prova individual com consulta, trabalhos de grupo; seminários e Projeto da Prática; definição coletiva de prazos, acesso e discussão coletiva dos resultados.

Reporte: http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema03/208/archivos/EVA_HCS_10_2010.pdf

¹⁷ Observando los criterios institucionales establecidos.

■ Experiencia de evaluación auténtica en el curso de Derecho Comercial General

Universidad del Rosario, Colombia

Juan Jacobo Calderón Villegas

Resumen

La experiencia realizada en el curso de “Derecho Comercial General” tiene como propósito desarrollar un modelo de evaluación auténtica que permita reproducir, en la evaluación, las condiciones reales en las cuales se produce, ordinariamente, la valoración del trabajo profesional. Dicho de otra forma, la práctica pedagógica propuesta tiene como finalidad reproducir en la evaluación de la asignatura los escenarios en los cuales, usualmente, se produce el examen de la actividad profesional del abogado en Colombia.

De acuerdo a lo señalado, puede indicarse que la propuesta que se presenta en este documento persigue varios objetivos. En primer lugar, pretende ejecutar procesos de evaluación similares a la forma en que la valoración del trabajo del abogado ocurre en la vida real. El segundo propósito consiste en reproducir, en la evaluación del curso, los incentivos de mejoramiento que pueden ser utilizados en la actividad laboral. Finalmente, el tercer objetivo consiste en imitar, en la evaluación del curso, las consecuencias de comportamientos deficitarios en contextos laborales.

Descripción

Considerando que se trata de una estrategia de evaluación auténtica, se pretende reproducir los escenarios en los cuales se lleva a cabo el examen de las actividades de los abogados. El escenario que intenta recrearse no puede, desde luego, generalizarse. Sin embargo, las características que se presentan pueden coincidir con un contexto relativamente amplio de la práctica profesional. En este trabajo, las características de ese contexto se denominarán “presupuestos de la evaluación en condiciones de autenticidad”.

Esos presupuestos son los siguientes:

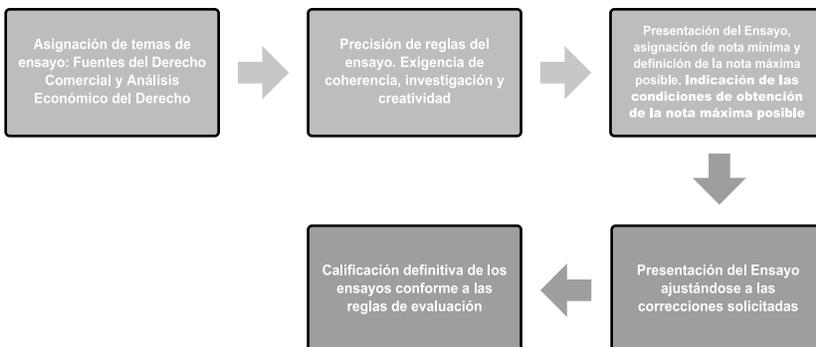
- Los abogados ingresan a instituciones públicas o privadas en las que desempeñan diferentes roles. Las diferencias existentes entre uno y otro tipo de instituciones pueden ser importantes, pero no impactan de manera excesiva en las características de competencia, exigencia y reproche.
- Las instituciones públicas o privadas son escenarios de intensa competencia profesional. La disputa por el ascenso o el reconocimiento caracteriza el ejercicio de la profesión. Dicho de otra forma, ganar o perder es especialmente significativo en el ejercicio

de la profesión. Adicionalmente, la demanda de espacios de desarrollo profesional es particularmente alta y no cuenta, en general, con una oferta de calidad similar. Si bien factores diversos a las competencias comprobadas de los abogados pueden llegar a incidir en el éxito profesional, es claro que tales competencias resultan determinantes para el ascenso profesional.

- Se trata de escenarios con altos niveles de exigencia en calidad y oportunidad del trabajo. Los requerimientos de la actuación del abogado y la expectativa de triunfo por parte de quien se apoya en los servicios legales hacen que la calidad y la oportunidad sean dos características - especialmente apreciadas- del trabajo jurídico. Un trabajo de calidad se caracteriza por satisfacer los estándares usuales de asesoría o litigio, al paso que un trabajo oportuno se refiere a aquel que se despliega en el momento adecuado.
- Se trata de escenarios en los que los resultados deficientes conducen a la pérdida de oportunidades. No obstante que el ejercicio del derecho impide, en general, adquirir compromisos de resultados, cuando no se obtienen los esperados, se pierden oportunidades futuras. El abogado es depositario de un alto nivel de confianza y por ello, cuando los resultados son equivocados por un despliegue profesional incorrecto, las posibilidades de llamar nuevamente al abogado equivocado pueden reducirse de manera importante.

En el proceso de la evaluación, la imitación de contextos reales en el curso de Derecho Comercial General sólo se lleva a cabo respecto de un porcentaje del 50% de la nota definitiva. Ese porcentaje corresponde a la elaboración de dos ensayos alrededor de dos problemas del derecho comercial: (i) El papel de la costumbre en el sistema de fuentes regulado en el Código de Comercio Colombiano y (ii) La comprensión de las instituciones del derecho comercial a partir del análisis económico del derecho.

Las etapas de la evaluación pueden describirse a partir de los siguientes pasos:



A continuación, se presenta algunas explicaciones para comprender el proceso esquematizado:

La *asignación de los temas del ensayo*: paso que consiste en la definición del objeto del ensayo a partir de los retos intelectuales que manifiestan los estudiantes.

La precisión de exigencias de los ensayos y de reglas de evaluación: se presentan las exigencias de los ensayos y de las reglas a partir de las cuales se llevará a cabo su evaluación. Así, las exigencias del ensayo tienen como propósito delimitar la forma y el contenido esperados. Las reglas de la evaluación tienen como finalidad reproducir, en concreto y en el contexto de la evaluación de la asignatura, las condiciones a partir de las cuales se lleva a cabo la valoración de la actividad profesional. Este es uno de los momentos centrales del proceso, dado que, luego de conocer las pautas para la elaboración del ensayo, el estudiante se enfrenta con los incentivos que el conjunto de reglas pretenden desencadenar.

Las *exigencias de los ensayos*: Los ensayos se calificarán en función de su coherencia, del grado de investigación que demuestren y de su nivel de creatividad. Estas exigencias se traducen en los siguientes requerimientos particulares.

La *coherencia* demanda que las proposiciones empleadas en el ensayo no se contradigan, se encuentren conectadas adecuadamente y fundamenten correctamente la idea central. Esta competencia de los estudiantes resulta especialmente apreciada en la práctica jurídica.

El *requerimiento investigativo* implica la adecuada formulación de un problema, la correcta identificación de fuentes así como su precisa organización. El requerimiento investigativo se desarrolla en un nivel básico. El estudiante debe encontrarse en capacidad de formular de manera completa y precisa el problema que orientará el ensayo y, a partir de allí, debe encontrarse en capacidad de seleccionar las fuentes relevantes y su ordenación de acuerdo con las necesidades del ensayo.

La *creatividad* implica la formulación de tesis alternativas a las explicaciones tradicionales del problema jurídico identificado, la re-interpretación de tales problemas y el apoyo en disciplinas diferentes para abordarlos. Se pretende que el estudiante tome decisiones relativamente arriesgadas en el examen de un asunto que tendría, en general, soluciones relativamente aceptadas o uniformes.

Las exigencias de los ensayos se articulan con planteamientos vinculados al pensamiento complejo si se tiene en cuenta, entre otras cosas, que premian la interdisciplinariedad y se resisten a posturas dogmáticas o acriticas.

Las reglas de la evaluación han sido elaboradas a partir de los presupuestos de la evaluación auténtica. De esta manera, cada una de ellas toma nota del contexto descrito en el inciso sobre la complejidad de la evaluación del aprendizaje (cfr. supra). Así entonces, las pautas de evaluación parten de una premisa de evaluación a la que se adscriben varias reglas y sub-reglas de valoración del trabajo del estudiante.

A continuación se enuncian:

PREMISA No. 1: El fracaso en la primera oportunidad reduce las posibilidades de reconocimiento.

Regla No. 1.1: A menor nota inicial menores posibilidades de incrementar la nota definitiva.

Sub-regla No. 1.1.1: Si obtuvo 4 o más, puede incrementarse hasta 5.

Sub-regla No. 1.1.2: Si obtuvo menos de 4, sólo puede incrementarse hasta 4.

Sub-regla No. 1.1.3: Si obtuvo menos de 3, sólo puede incrementarse hasta 3.

Sub-regla No. 1.1.4: Si obtuvo menos de 2, no puede incrementarse salvo una situación excepcional que pueda explicar el comportamiento.

PREMISA No. 2: El fracaso en la primera oportunidad impone exigencias de actuación más eficientes.

Regla No. 2.1: A menor nota inicial, menor tiempo para presentar las correcciones.

Sub-regla No. 2.1.1: Si obtuvo 4 o más, tendrá un plazo de una semana para la entrega del ensayo corregido.

Sub-regla No. 2.1.2: Si obtuvo menos de 4, tendrá un plazo de tres días para la entrega del ensayo corregido.

PREMISA No. 3: El fracaso en la primera oportunidad exige revisiones posteriores más detalladas.

Regla No. 3.1: A menor nota inicial, las posibilidades de conseguir incrementarla hasta el límite máximo son más reducidas.

Regla No. 3.2: A menor nota inicial, la tolerancia con el error en la etapa de corrección será menor.

Para la presentación y entrega de calificaciones, el profesor procede a calificar los ensayos atendiendo las exigencias de coherencia, investigación y creatividad descritas inicialmente. Se procede entonces a la asignación de una nota, indicando al estudiante

los aspectos que requieren ser abordados, corregidos o precisados para obtener una calificación mayor dentro de los límites previamente definidos. Esta indicación se hace en términos generales de manera tal que el estudiante deba reflexionar en relación con los aspectos de forma y fondo que debe corregir. Se utilizan expresiones tales como “el planteamiento del problema es ambiguo” o “la citación de fuentes es imprecisa”, entre otras.

Todos los comentarios son expresados por escrito y, en aquellos eventos en que así se requiera, se ofrecen aclaraciones a los estudiantes interesados.

Una vez que el ensayo es corregido, se procede a la calificación definitiva identificando si se han cumplido las condiciones establecidas para el mejoramiento del ensayo. En función de la nota inicial, la revisión del ensayo definitivo se adelanta con mayor o menor exigencia a fin de imitar los presupuestos de la evaluación auténtica que han sido establecidos.

Reporte: http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema03/134/archivos/EVA_HCS_02_2011.pdf

■ Evaluación formativa en una experiencia educativa en Planeación Didáctica

Universidad Veracruzana, México.

Miguel Ángel Barradas Gerón

Resumen

La propuesta pretende desarrollar un proceso de evaluación formativa para los estudiantes de la experiencia educativa de “Planeación Didáctica” en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, con la intención de que ellos mismos, a partir de las relaciones con el profesor y el ámbito real de desempeño de su profesión, puedan valorar con apertura y honestidad sus fortalezas y debilidades para que se redimensionen como sujetos que aprenden y aumenten su nivel de compromiso y responsabilidad para con ellos mismos y con el medio en el que se desenvuelven, a través del conjunto de acciones que llevan a cabo en la vida cotidiana.

La evaluación aquí pretendida interroga el valor de la formación académica de los estudiantes universitarios, de sus acciones y pretende que éstos se cuestionen qué es lo que consiguen con el proceso de formación construido, por qué ese y no otro, por qué de ese modo y no otro y para qué fines. Como plantea Santos Guerra: “una evaluación que pueda producir el diálogo (interno y externo), la comprensión de las acciones que uno elige y desarrolla, y finalmente la mejora”. (Santos Guerra, 1993)

Dado que, en la educación formal, los contenidos se organizan para un conjunto de estudiantes, al igual que las intenciones de aprendizaje, actividades y las evaluaciones, se pretende aumentar el potencial de cada estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta que cada uno tiene un conjunto de valores representativos, una cosmovisión que los sitúa en el entorno social a través de representaciones y experiencias de vida diversas. Asimismo, dado que las profesiones requieren, además de las disciplinas, sujetos con conciencia de su actuar, la evaluación aquí propuesta representa la posibilidad de transformar los procesos educativos, brindando a los profesores información acerca de los intereses de los estudiantes (contar con), al mismo tiempo que se reconoce la condición del sujeto que aprende como determinante para aumentar la calidad educativa.

A partir de lo anterior, la evaluación formativa para los estudiantes universitarios admite nociones básicas de la complejidad¹⁸, pues supone la toma de decisiones del estudiante, implica autonomía e iniciativa para someter su proceso educativo a momentos de discusión, exige interacciones democráticas entre sus pares, con sus profesores y con el saber que aprende, requiere de la observación desde diferentes posiciones, exige el reconocimiento de procesos personales y pretende la emisión de juicios fundamentados en la experiencia personal, por citar algunos ejemplos.

Desarrollo

En el sentido anterior, la experiencia educativa de planeación didáctica (marco directo de esta propuesta) se ha diseñado para ofrecer a los estudiantes las herramientas básicas para que, en un ambiente de colaboración, empatía y apertura al cambio, diseñen ambientes de aprendizajes pertinentes y diversos para la promoción de procesos educativos de calidad. En ese sentido, la propuesta de intervención en planeación didáctica, acercará a los estudiantes y profesores a identificar e inmiscuirse en problemáticas educativas en situaciones y contextos reales, lo que hace necesario contar con una estrategia de evaluación que favorezca el éxito académico desde los diferentes ámbitos donde se relacionan.

Luego, la evidencia principal, que deben presentar los estudiantes para demostrar su desempeño, es una *planeación didáctica*. Sin embargo, la planeación misma no es suficiente y es preciso que apliquen esa propuesta en colaboración con un profesor a cargo de un grupo y la reporten junto con una autoevaluación. De igual manera, es preciso que el profesor a cargo del grupo al que asistió el estudiante, emita una evaluación sobre

¹⁸ Según Morín (1994), la complejidad es un fenómeno cuantitativo, una cantidad extrema de interacciones e interferencias entre un número muy grande de unidades. Pero la complejidad no comprende solamente cantidad de unidades e interrelaciones que desafían nuestras posibilidades de cálculo, comprende también incertidumbre, indeterminaciones, fenómenos aleatorios. En un sentido, la complejidad está siempre relacionada con el azar.

el desempeño. Finalmente, el profesor de la EE (experiencia educativa), que ha dado seguimiento al proceso, tendrá elementos y argumentos para que, con los reportes de los estudiantes y de los profesores participantes, pueda ofrecerles una retroalimentación.

Para clarificar lo anterior, los protagonistas de la evaluación serán:

Los estudiantes que cursan la experiencia educativa de planeación didáctica, los cuales deben:

- diseñar una propuesta de planeación en un ámbito real (escuela)
- aplicar la propuesta en ese ámbito
- elaborar una autoevaluación
- ofrecer una retroalimentación a sus compañeros (co-evaluación)

El profesor responsable de la experiencia educativa de planeación didáctica, el cual debe:

- orientar las bases del diseño de las propuestas de planeación didáctica
- dar seguimiento al proceso de diseño de la propuesta de planeación
- dar seguimiento al proceso de aplicación de la propuesta
- retroalimentar a los estudiantes

Los profesores frente a grupo, del ámbito real al que asistió el estudiante, los cuales deben:

- contextualizar al estudiante practicante en el ámbito donde se sitúa
- colaborar en el diseño de la propuesta de planeación del estudiante practicante
- colaborar en la aplicación de la propuesta
- ofrecer una retroalimentación al estudiante

Figura 2. Vértices del triángulo de los protagonistas de la evaluación



Fuente: Elaboración propia.

Si los alumnos participan en clase trabajando en colaboración de manera dinámica, es consecuente que participen en la evaluación. Si el paradigma centrado en el aprendizaje sugiere que los estudiantes construyan su proceso de formación, también lo debe ser de la evaluación y de su calificación. Nadie mejor que el sujeto que aprende para conocer lo que realmente sabe. Proclamar la autoevaluación que no conlleve auto calificación, es romper o encubrir las reglas de entendimiento (Álvarez Méndez. 2001, p. 13).

Este tipo de actividades son vitales para mantener activos y dinámicos los aprendizajes no sólo de los estudiantes, también de los mismos profesores. Es necesario reconfigurar los espacios educativos y aproximar a los estudiantes a los escenarios reales donde se vive el fenómeno educativo, para que construyan sus aprendizajes de una manera más autónoma, intercambien experiencias con otros especialistas y hagan de sus procesos educativos un espacio de reflexión, discusión y colaboración académica, donde, a su vez, éstos puedan realizar aportaciones enriquecedoras a los docentes con los que trabajarán en coordinación para el diseño de ambientes de aprendizaje.

Las aportaciones de los 18 estudiantes que diseñaron la propuesta de planeación y que la aplicaron, reportan los siguientes puntos que sugieren haber adquirido una experiencia rica en su formación, así lo manifiestan cuando remiten que:

- la práctica profesional se ha enriquecido
- han reconocido lo complejo del desempeño en la práctica
- han podido mejorar aspectos débiles del ejercicio de la docencia
- han comprendido la fortaleza de la profesión
- eliminaron errores mientras diseñaban sus propuestas
- mejoraron la comunicación verbal
- reflexionaron sobre los procesos de integración en las organizaciones
- reconocieron el potencial para el desempeño laboral
- verificaron en fuente directa el cumplimiento de las metas
- mejoraron los puntos débiles de la planeación elaborada
- reconocieron las fallas de sus propuestas
- aumentó su autoestima profesional
- no cometieron los mismos errores, a partir de la experiencia personal y la de los otros
- reconocieron nuevas formas de asumir los procesos de evaluación
- demostraron su desempeño en el ámbito directo donde se aplicaron las propuestas
- contrastaron errores y aciertos del desempeño
- verificaron metas
- reconocieron la evaluación como aprendizaje
- se sintieron alagados cuando otro profesional experto los reconoció
- aumentó su seguridad

Sin embargo, los mismos estudiantes advierten que al ser evaluados por otros expertos, éstos deberían reflexionar sobre los siguientes puntos para asegurar un desarrollo de las evaluaciones con mayor autenticidad:

- evitar prejuicios
- tener amplia disposición para escuchar los puntos de vista de los demás
- procurar relajarse para que los nervios no afecten el desempeño
- informarse oportunamente y pertinentemente sobre lo que se evalúa
- organizar los tiempos asignados para evidenciar el desempeño, para que no resulte insuficiente
- evitar las críticas para descalificar
- evitar exponer a la persona que se desempeña, frente a los pares, en situaciones incómodas

A manera de conclusión, la aplicación de las propuestas de planeación didáctica en los ámbitos directos, permite a los estudiantes observar que los procesos educativos en la realidad se reinterpretan bajo las condiciones del currículum formal y el currículum oculto y las condiciones del contexto. En ese sentido, esta etapa se convierte en el espacio idóneo para vivenciar el desempeño de la futura profesión, la reflexión y la consolidación de los aprendizajes.

Reporte: http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema03/133/archivos/EVA_HCS_09_2011.pdf

Segundo grupo de estrategias: orientadas al uso de matrices o rúbricas de evaluación con fines formativos.

La calificación numérica se impone en la institución educativa, pero debería ser un resultado que representa una serie compleja de momentos de valoración provisional del proceso de aprender. La acumulación de calificaciones conduce a un estado final del proceso en el curso y es requerido para pasar a otras asignaturas. Las actividades de evaluación, en las experiencias aquí relacionadas, fueron regidas por una tabla de indicadores de logro que, analíticamente, expresaba el nivel al que correspondía el desempeño del estudiante. Los criterios de estas rúbricas de evaluación, conocidas por los estudiantes, sirvieron como pilar para cualquier rejilla empleada para valorar cada actividad considerada como evento de evaluación. Estas experiencias se definen en relación con lo expresado arriba, en el apartado El *valor*, de este documento.

■ El empleo de rúbricas en situaciones de evaluación auténtica en un curso de Literatura española

Universidad Industrial de Santander, Colombia¹⁹

José Horacio Rosales Cueva

Descripción

El desarrollo del curso de “Literatura española” partió de algunos principios conceptuales y metodológicos que entran en tensión con la deriva interpretativa: el análisis literario consiste en describir las operaciones que dan fundamento al sentido de la obra; antes de analizar, es indispensable leer (y releer) el texto, pues la primera lectura busca obtener una percepción global del texto y de su contenido y las siguientes hacen parte de un proceso riguroso de búsqueda y de fundamentación de las afirmaciones que sobre ella se hagan; un texto reposa sobre una lógica: él es una construcción; existe, para el analista, una tensión entre el saber común y lo que el texto dice efectivamente, el análisis literario no da recetas para leer los textos o para descubrir automáticamente “el” sentido único de un texto y la metodología analítica de la literatura no es una receta, sino una serie de indicaciones prácticas que conciernen a la lectura.

Las acciones de evaluación de textos literarios que el estudiante empleará en la enseñanza de la literatura y de la lengua, con problemas semejantes a los que él manifieste en el presente, y los escenarios en los que, en el futuro, el estudiante deberá desempeñarse como docente determinaron las actividades en las que se procedió por co-evaluación, autoevaluación y heteroevaluación, siempre bajo los criterios previamente acordados y consignados en rúbricas. De este modo, la evaluación de:

- las discusiones o debates dirigidos por el profesor,
- la diversidad de tipos de pruebas escritas,
- las ponencias individuales,
- las entrevistas de estudiantes (entrevistador especializado) a grupos de ponentes (panelistas) sobre un tema,
- el análisis de un conjunto de obras u obra específica,
- los escritos analíticos

se realizó a través de rúbricas adecuadas a cada evento sometido a valoración.

¹⁹ Continuación de la estrategia Situaciones de evaluación auténtica en un curso de Literatura española.

En el desarrollo del curso y para el empleo de diferentes rejillas basadas en la tabla precedente (rúbricas de evaluación), fueron implementadas las estrategias de heteroevaluación, co-evaluación y autoevaluación. Todas las notas, a partir de las tablas de indicadores, se convirtieron en calificaciones numéricas y se registraron en la planilla que se divulgó, por correo electrónico y semanalmente, a los estudiantes. En este sentido, ningún registro alrededor de un indicador de logro puede considerarse como único y último, puesto que cada estudiante, sobre la base del ensayo y el error, pudo ir progresando en la calidad de sus acciones. Por ejemplo, la producción de un texto escrito (tipo artículo científico que presentara el proceso de análisis de un caso o la resolución de un problema tratado por el estudiante a lo largo del curso) tuvo un seguimiento a través de varias etapas; este seguimiento permitió registrar el avance o no del estudiante en las expectativas consignadas en los indicadores de logro o de aprendizaje. Posteriormente, el conjunto total de logros fue sometido a procesos de conversión cuantitativa para satisfacer las normas institucionales para registro de calificaciones. Los resultados pobres condujeron a repetición de evaluaciones (sin anular la precedente, pero equilibrando los porcentajes). La conversión de indicadores en notas se hacía por cálculo simple según lo especificado en cada formato; posteriormente, los estudiantes y profesor acordaban los porcentajes y el sistema de registro de calificaciones (en algunos casos, un registro de una nota corresponde al producto de varias actividades, especialmente cuando una de ellas arrojaba resultados muy bajos y debía repetirse para que el estudiante, sobre el error, replanteara su acción frente a la respuesta).

Reporte: http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema03/139/archivos/EVA_HCS_04_2010.pdf

■ El video educativo elaborado por estudiantes de la asignatura de Historia de Panamá como medio para evaluar sus aprendizajes

Universidad Autónoma de Chiriquí, Panamá

Agustín Alberto Martínez Rivera

Resumen

La elaboración y utilización de los medios audiovisuales (videos) como instrumentos de evaluación de los conocimientos y habilidades aprendidas y perfeccionadas por los estudiantes tiene cierta tradición en determinadas áreas del conocimiento. Lo bueno de esto es que el video tiene para ofrecer una realimentación inmediata, que consiste en utilizarlo para que el alumno observe sus propias ejecuciones, y con la ayuda del profesor y de sus compañeros, pueda analizar su comportamiento, corregir los errores cometidos y per-

feccionar las habilidades y actividades en cuestión. Esto se confirma con la elaboración de videos educativos por parte de los alumnos de la asignatura de “Historia de Panamá”, llevado a cabo para conocer las posibilidades y limitaciones que el video tiene desde esta perspectiva evaluativa.

Descripción

Las tecnologías de la información y la comunicación constituyen un campo de sumo interés para muchas personas, siendo su uso cada vez mayor en todos los ámbitos de la vida. La educación no puede quedarse afuera de estos cambios. En ese sentido el diseño de materiales didácticos, como el video educativo, resulta una oportunidad valiosa para introducir a los estudiantes en el uso de las herramientas tecnológicas con fines educativos y formativos.

El video educativo no es un material didáctico que proporcione, por sí mismo, aprendizajes a los alumnos; es, más bien, un material didáctico que, junto al trabajo del docente, apoya la práctica educativa. Pretende proporcionar a sus usuarios (docentes y alumnos) las herramientas mínimas necesarias para que lleven a cabo el trabajo áulico.

Para que un video educativo sea evaluado, debe producirse con, al menos, uno de los siguientes propósitos:

- Explicitar audiovisualmente los principios o conceptos que estructuran de manera global el conocimiento ya construido, así como los diferentes momentos de un proceso de razonamiento o investigación.
- Presentar los elementos sociales, culturales, políticos y económicos que conceptualizan los conocimientos históricos.

Por lo anterior, es necesario hacer una pre-valoración de la utilización del video educativo tomando en cuenta:

- La coyuntura de armonizar texto e imagen, ya que la unión de ambos puede ofrecer no uno sino varios significados.
- La definición clara de cuál es la función que las imágenes desempeñan en ese tema, para lograr un aprendizaje significativo.
- La meditación sobre la idiosincrasia de los posibles usuarios del material, respetando sus mediaciones personales, familiares, culturales, tecnológicas e institucionales.
- La cultura audiovisual que poseen docentes y estudiantes para integrar los lenguajes y que las imágenes sean un medio de reflexión y verdadera formación.

- Evitar el uso de imágenes que conlleven estereotipos no deseados y mensajes contradictorios a los valores que se quieren promover.
- La finalidad en la evaluación del video educativo, que no es controlar y puntuar a los alumnos, sino ayudarles pedagógicamente a progresar en la consecución de las competencias propias de la asignatura, a partir de la instrucción impartida y de las formas de trabajo que se llevan a cabo en las clases. Implica una tarea de ajuste constante para adecuarse a la evolución del alumnado y establecer nuevas pautas de actuación en relación con los resultados obtenidos en el aprendizaje.

En el proceso evaluativo, el primer paso es tener claro los objetivos que se persiguen, para saber qué se ha de evaluar. El siguiente paso es diseñar pautas que se adapten a lo que se quiere evaluar y explicitar qué se pretende valorar.

Luego de que a los estudiantes se les planteara llevar a cabo la producción del video “Sitios Históricos de la Provincia de Chiriquí en la Actualidad”, segmentándolos en subtemas tales como: museos, sitios arqueológicos, edificios antiguos, iglesias coloniales y Casco Antiguo de David; fueron divididos en pequeños grupos de 3 alumnos cada uno (ya que este grupo comprendía 15 estudiantes) y realizaron cada subtema en un período de una semana organizada de la siguiente manera:

- concepción de la idea
- guión
- filmación en los lugares asignados
- entrevistas con personas relacionadas
- pre, pro y postproducción (realizada con la ayuda de estudiantes de la escuela de comunicación social)
- presentación ante el docente

Los métodos tomados en cuenta para la evaluación del video educativo, desde una perspectiva pedagógica, se orientan en los siguientes elementos:

1. validación funcional
2. documentación
3. en cuanto a necesidad de la población a la que se dirige
4. en cuanto al contenido
5. en cuanto si supera medios precedentes
6. en cuanto a confiabilidad
7. en cuanto a lenguaje
8. en cuanto a atención condicionante en el usuario
9. en cuanto a motivación

También pueden considerarse los siguientes indicadores:

- Estimula su utilización y no agota rápidamente sus posibilidades y variantes.
- Ayuda a que el alumno sea un participante activo en el proceso de aprendizaje, a través de un formato variado y una interacción que, en su conjunto, resulta de ayuda para mantener el interés.
- Resuelve de forma creativa un conjunto de tareas para poder contribuir con efectividad a la solución de un problema dado.
- Revela la importancia práctica del conocimiento, plantea la tarea docente como un reto, garantiza una anticipación del logro efectivo de la tarea.

La metodología implica que los estudiantes se otorguen notas a través de la autoevaluación y de la evaluación por los compañeros. Esto se hace en conjunción con la corrección del profesor y por ello es llamado co-evaluación.

Cuadro n° 1
Elementos básicos para evaluar el video educativo

Aspectos educativos Referentes al contenido	Aspectos comunicativos referentes a la forma	Aspectos técnicos: elementos visuales	Aspectos técnicos: elementos sonoros
<ul style="list-style-type: none"> • El tema es adecuado para tratarse en video • Se observa un marco teórico y conceptual previo • Se observa un planteamiento didáctico. • Tiene especificados y claros sus objetivos. • El título es acorde con el contenido. • La dosificación de los contenidos está bien distribuida. • El desarrollo del contenido es adecuado. • Ayuda a comprender conceptos y al desarrollo cognitivo. • Es demasiado abstracto o concreto, para comprenderlo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Género al que pertenece • Toma al público como un receptor pasivo o activo. • Invita a reflexionar y hacer crítica. • Invita a la creatividad. • Suscita trabajos posteriores al visionado. • Es un material lúdico o aburrido. • Los personajes ofrecen estereotipos y modelos a imitar. • Mantiene la atención y el tiempo suficiente para entender su contenido. • El lenguaje oral es rico y conforme al público objetivo 	<ul style="list-style-type: none"> • La luz, el color, los planos, ángulos y movimientos de cámara son utilizados como elementos expresivos y didácticos. • El tiempo, el ritmo, las secuencias y montaje, son adecuados para sostener la atención, aportan expresividad a la obra y apoyan el aprendizaje de los contenidos. • La ambientación, vestuario y actuación de los personajes son adecuadas al tema y objetivos propuestos. 	<ul style="list-style-type: none"> • El lenguaje es gramatical y sintácticamente correcto. • El silencio se utiliza con fines expresivos y/o didácticos. • Sonidos incidentales y efectos especiales se utilizan con fines expresivos y/o didácticos. • La música se integra y adecua al texto.

Cuadro nº 2
Formato de evaluación del video educativo
Aspectos Funcionales

Aspectos Funcionales				
<ul style="list-style-type: none"> • Eficacia (puede facilitar el logro de sus objetivos. • Relevancia curricular de los objetivos que persigue. • Documentación (si tiene) 	Excelente	Buena	Regular	Deficiente
Aspectos Técnicos, Estéticos y Expresivos				
<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes • Textos, gráficos y animaciones • Banda sonora (voces, música...) • Contenidos (calidad, profundidad, organización) • Estructura y ritmo (guión claro, secuenciación...) • Planteamiento audiovisual (interacción entre elementos) 	Excelente	Buena	Regular	Deficiente
Aspectos Pedagógicos				
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de motivación (atractivo, interés) • Adecuación al usuario (contenidos, actividades) • Planteamiento didáctico (organizadores, resumen...) 	Excelente	Buena	Regular	Deficiente
Observaciones				
Eficiencia, ventajas que comporta respecto de otros medios: Problemas e inconvenientes: A destacar:				
Valoración global	Excelente	Buena	Regular	Deficiente

El video será o no educativo en la medida en que sea evaluado, seleccionado e integrado por el profesor en un contexto pedagógico y, a la vez, aceptado por el estudiante como medio para apoyar la adquisición de aprendizajes. En definitiva, lo que realmente va a determinar su evaluación eficiente es el contexto en donde se ocupe y sus intenciones educativas.

Es de vital importancia reconocer que el uso de los videos educativos representa una actividad más compleja que las clases tradicionales con tiza y pizarrón. Sus ventajas en la motivación, creatividad y diversidad de formatos de información los convierten en herramientas de alto impacto; además la utilización de este medio en la resolución de problemas de la vida real los hace necesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fortaleciendo las capacidades de docentes y estudiantes.

Reporte: http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema03/136/archivos/EVA_HCS_01_2011.pdf

■ Evaluación de la estrategia educativa del vínculo Innovación – Docencia – Investigación en la asignatura de Historia Local y el uso de la fotografía

Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

Francisco Enríquez

Resumen

El presente documento describe los resultados obtenidos de la propuesta para la inclusión de las TIC como una herramienta al servicio de la Historia, y en este caso de la historia local, buscando desarrollar en el estudiantado competencias basadas en el modelo de pensamiento complejo. Básicamente, la propuesta se dirige de manera específica al curso de “Historia Local” y se enfoca en la relevancia del uso de la fotografía, tomando en cuenta la experiencia de los trabajos que se realizaron en el área del curso desarrollado durante el primer semestre del 2011.

Descripción

El curso primordialmente pretendió ser parte de una propuesta que amalgamara dos de los componentes más importantes de la enseñanza de las ciencias sociales, desde el punto de vista didáctico:

- a. el desarrollo de las habilidades necesarias para la investigación social, tomando en cuenta métodos, fuentes y problemas presentes;
- b. la comprensión y utilización de los recursos tecnológicos en la historia. Poniendo énfasis en el uso de la fotografía en la investigación histórica.

Como hipótesis central, se buscó que, al finalizar el proyecto, los estudiantes presentaran mejores y más desarrolladas capacidades para la organización y discusión crítica de la información para el tema del uso de la fotografía en la historia, especialmente en la investigación de áreas novedosas como historia local, mentalidades colectivas, microhistoria, etc. Se persiguió, además, un progreso en el dominio de los temas y en el manejo de la información. Por su parte, el profesor al final del curso, debe sentir que administró una técnica efectiva, flexible, motivadora y práctica para el proceso de aprendizajes de sus estudiantes.

En general, el curso buscaba alcanzar con el estudiante los siguientes objetivos:

- Estudiar teórica y metodológicamente el papel que desempeña la historia local en el rescate del pasado de las comunidades costarricenses.

- Analizar las diferentes corrientes que existen para estudiar la historia local.
- Identificar los conceptos y técnicas que se usan en los estudios de la historia local.
- Analizar los aportes de estudios concretos que se han hecho en el campo.
- Realizar una investigación sobre una comunidad donde se pongan en práctica las técnicas que se analizan en el curso.

Además algunas competencias que se buscan desarrollar son:

- *Competencias instrumentales*: Manejar las tecnologías de información y comunicación para elaborar y comunicar la producción académica.
- Uso de las TIC en historia
- *Competencias personales*: Desarrollo de la creatividad para la investigación, la exposición y la divulgación de los resultados.
 - Realizar entrevistas para obtener y documentar fotografías de una localidad.
 - Promover y establecer las bases de un concurso para obtener fotografías de una localidad en el marco del propósito de la comunicación.
- *Competencias ciudadanas*: Conservar y revitalizar el patrimonio histórico y cultural con el fin de enriquecer la herencia cultural de la sociedad del futuro.
 - Determinar la importancia del Patrimonio Cultural por medio de fotografías.
- *Competencias específicas de Historia*: Explicar los cambios y las continuidades de las sociedades humanas en su devenir histórico para comprender el presente.
- Establecer la relación del pasado y presente por medio de las fotografías de la localidad.
- La capacidad de indicar principales cambios en hábitat y medio ambiente

Para el desarrollo de las competencias, se organizó un foro virtual como ventana para investigación y discusión de la información disponible en la web, durante tres semanas previas a la presentación de un foro en tiempo real (foro presencial) en el aula de clases. Esto se puede considerar como una metodología semi-presencial de apoyo al curso presencial. Básicamente, se debe trabajar por unidades temáticas del curso y, en este caso, el uso de la fotografía histórica. En cada una de estas, se deben realizar investigaciones y tareas en grupos utilizando las herramientas y facilidades que provee la plataforma Moodle que utiliza el proyecto metthesis de la escuela de historia de la universidad de Costa Rica. Además se pusieron en evaluación cuatro tareas: tres ensayos cortos y una investigación final.

Sobre la investigación final, que tenía un valor importante de la nota, se buscó que los estudiantes utilizaran la fotografía como fuente fundamental de investigación histórica, con la cual reconstruir los hechos del pasado de su comunidad. En ese sentido, el uso

de la fotografía nos logra dar un parámetro importante de cómo eran algunas cosas en el pasado. Desde la infraestructura de los lugares, formas de vestir y costumbres, hasta elementos como prácticas culturales y religiosas del momento y la arquitectura de las edificaciones. De ese modo, para los estudiantes, fue de gran interés trabajar con estos materiales, los cuales recopilamos con ayuda de sus familiares, vecinos, amigos y algunos organismos que han venido trabajando en esto, como el caso del periódico *La Nación*, el cual posee el banco de colección fotográfica más relevante del país.

Algunos estudiantes vieron positivamente la implementación de la fotografía en la investigación social – histórica. La estudiante Vilma Álvarez señaló al respecto: “Conocer historia desde otra perspectiva, no la tradicional que se lee en un libro, sino en vivo y a todo color contada por los propios actores que la vivieron y fueron parte de esa realidad. Por lo que sus comentarios son valiosísimos y muy significativos”.²⁰

Por ejemplo, para los estudiantes, lo positivo del uso de la fotografía en la investigación histórica es que permite: “Un análisis más profundo de las raíces y evolución de los pueblos y las personas. Mayor valor hacia el recurso, aprender no sólo a velarlas, sino que a analizarlas. Darle el lugar de importancia a las personas mayores, pues son los de más experiencia y los que registran la memoria de la familia y pueblo. Sirven para poder hacer análisis sobre aspectos diversos, que pueden servir de extensión a la comunidad”.²¹

Además, también con las fotografías se logra mantener una fuente no tradicional al acceso de los investigadores. Para la alumna Pamela Melendez “se puede hacer un banco de fotografías sobre un lugar para un trabajo y se pueden mantener a través del tiempo sin deteriorarse para futuros trabajos o colegas, se podrían compartir las fotografías fácilmente con sólo enviar un correo”.²²

Reporte: http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema03/135/archivos/EVA_HCS_03_2011.pdf

²⁰ Álvarez, V. “Cuestionario sobre el curso de Historia Local”. Aplicado a final del cuatrimestre. UNED - UCR. 2011.

²¹ Solorzano, N. “Cuestionario sobre el curso de Historia Local”. Aplicado a final del cuatrimestre. UNED - UCR. 2011.

²² Melendez, P. “Cuestionario sobre el curso de Historia Local”. Aplicado a final del cuatrimestre. UNED - UCR. 2011.

■ La enseñanza de la Teoría de las Relaciones Internacionales I: estrategias para la evaluación del aprendizaje complejo y competencia

Universidad del Rosario, Colombia.

Francesca Ramos Pismataro y Juan Nicolás Garzón

Resumen

El siguiente reporte presenta el método y el esquema de evaluación desarrollado en el curso de “Teoría de las Relaciones Internacionales I”. La integralidad y la coherencia entre los objetivos de formación y la manera de evaluar el aprendizaje de los estudiantes, fue el principal propósito del ejercicio que aquí se describe.

Descripción

El curso tiene como propósito introducir a los estudiantes en el conocimiento de los conceptos básicos de las relaciones internacionales, en la reflexión, el debate y la investigación sobre temas de importancia en la política internacional contemporánea, a través del uso de los elementos conceptuales y de los instrumentos de análisis de la disciplina (los paradigmas), mediante ejercicios de análisis y discusión sobre temas y problemas concretos.

Los objetivos del curso están orientados al desarrollo de competencias cognitivas y de pensamiento crítico por parte de los estudiantes. Estas competencias hacen parte de la formación y el manejo teórico-conceptual de nuestros internacionalistas en formación.

Estas son:

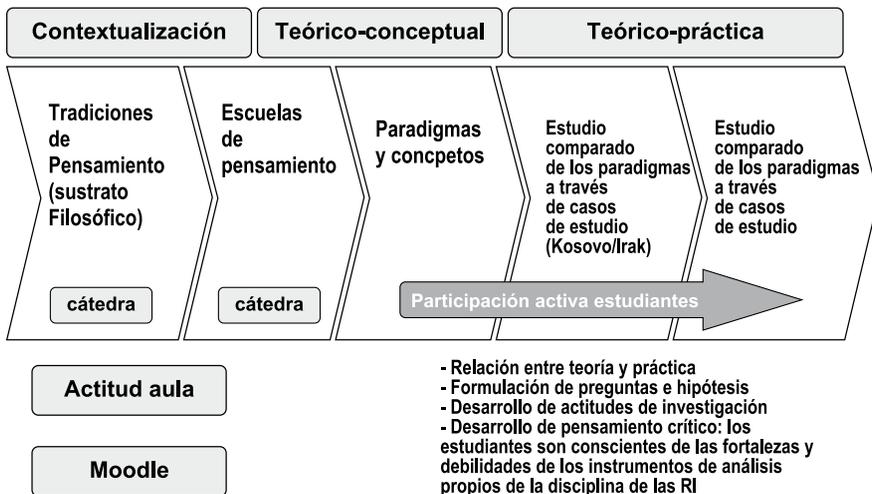
- *Desarrollo de la capacidad de análisis de problemas internacionales.* Utilizar los instrumentos de análisis de la disciplina (para ello se utiliza el estudio de casos como método de enseñanza-aprendizaje).
- *Desarrollo de pensamiento crítico.* Identificar las limitaciones de los paradigmas como instrumentos de análisis. (para ello se utiliza el estudio comparado de los paradigmas en el desarrollo del estudio de casos).
- *Desarrollo de una “consciencia interdisciplinaria”.* Comprender los aportes de otras disciplinas en la construcción de los conceptos básicos de las relaciones internacionales (Para ello se utiliza el estudio de los conceptos).

Asimismo, y por ser “Teoría de las Relaciones Internacionales I” una asignatura teórica-práctica, entre los objetivos de formación está el estimular en los estudiantes competen-

cias básicas de investigación (que ellos vienen trabajando desde el inicio de sus estudios) y que son necesarias para un mejor desarrollo de las competencias cognitivas y de pensamiento crítico.

El curso se desarrolla bajo la modalidad de la cátedra-taller con el propósito de favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes. La cátedra es el escenario donde el profesor introduce a los estudiantes en las tradiciones y escuelas de pensamiento, los marcos teóricos sustentados por los paradigmas y los conceptos de la disciplina de Relaciones Internacionales. El taller es el lugar donde se abordan los estudios de casos y en el que los estudiantes son los protagonistas. El escenario donde ellos pueden confrontar la utilidad y los límites de los marcos teóricos estudiados en las sesiones de cátedra y donde logran compartir y argumentar ante sus compañeros sus ideas en el marco de una discusión guiada por los profesores.

Teorías de las Relaciones Internacionales I



El conjunto de las distintas pruebas y ejercicios llevados a cabo a lo largo del curso involucran una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes deben integrar y desarrollar. De esta manera, tanto la apropiación de conocimientos como la adquisición de competencias, el desarrollo de un pensamiento crítico y de una actitud participativa son evaluadas.

Las competencias analíticas y de pensamiento crítico como las básicas de investigación son evaluadas mediante documentos escritos. Los estudiantes realizan para el desarrollo de cada caso de estudio tres documentos, sumando un total de seis. Al final del semestre, entregan también un ensayo que vale como prueba integradora.

La realización de estos documentos promueve el cuestionamiento, la indagación y la reflexión. A través de ellos, los estudiantes tienen la posibilidad de analizar los casos y de contrastar la utilidad y limitaciones de los distintos marcos teóricos para comprender fenómenos de la vida internacional. Por ello, estos documentos son la columna vertebral del esquema de evaluación de la práctica pedagógica. En otras palabras, el conjunto de las otras pruebas que se realizan a lo largo del curso, como los exámenes de conocimientos, los análisis de lectura y los talleres, tienen como propósito dotar a los estudiantes de instrumentos para lograr un buen resultado en la realización de los documentos escritos.

Evaluación integral y permanente: gráfico



La siguiente es la rúbrica que se utiliza para evaluar el trabajo del estudiante. Esta es conocida previamente por los alumnos y les es entregada a cada uno, una vez corregidos los documentos analíticos que han realizado. De esta manera se hace una retroalimentación permanente con el estudiante a lo largo del semestre que además de permitirnos – a los profesores- comprender las dificultades con las que se encuentran los estudiantes, para ellos se constituye en una actividad central, que les permite evaluar su propio proceso de aprendizaje.

Criterios de evaluación	Valor
El documento incluye la formulación de una pregunta	
El documento incluye la formulación de una hipótesis	
Se construyen argumentos utilizando los paradigmas como instrumentos de análisis	
El documento incluye información pertinente y relevante	
En el documento se citan correctamente las fuentes	

Para determinar la calificación definitiva por documento, se suman los resultados obtenidos en cada uno de los cinco indicadores que se evalúan y, en consecuencia, a cada uno de ellos se les otorga un valor de una unidad; sumados los indicadores se obtiene la nota final por documento en una escala valorativa que va desde cero hasta cinco. Igualmente, es importante anotar que el valor obtenido por el estudiante en cada uno de cinco criterios de evaluación corresponde a la siguiente escala valorativa.

Escala Valorativa	
Rango	Evaluación
0,1 – 0,2	No cumple en absoluto con el objetivo
0,3 – 0,4	No se logra una consecución mínima del objetivo
0,5 – 0,6	El objetivo se alcanza parcialmente y/o con falencias
0,7 – 0,8	El objetivo se cumple satisfactoriamente
0,9 – 1,0	La consecución del objetivo es óptima o sobresaliente

Al respecto, se resalta que, con las varias entregas de los documentos escritos y la respectiva retroalimentación, los estudiantes han tenido la oportunidad de practicar con la forma de evaluación. Así, y retomando lo planteado por Gulikers, Bastien & Kirschner con respecto a la evaluación auténtica, la tarea de aprendizaje se parece a la tarea de evaluación, siendo “las tareas de aprendizaje para aprender y las tareas de evaluación para evaluar el nivel de aprendizaje del estudiante para mejorar o para tomar decisiones” (Gulikers, Bastien & Kirschner, 2004, p.5)

Reporte: http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema03/138/archivos/EVA_HCS_07_2011.pdf

Tercera estrategia: La evaluación de desempeños a partir de escenarios mixtos de aprendizaje

La evaluación es una actividad que se realiza desde diferentes ámbitos y desde diferentes perspectivas, que promueve en los estudiantes mayores posibilidades de reconocimiento de sus procesos de aprendizaje. Toda evaluación, desde la consideración de escenarios mixtos donde la práctica, la acción, se desarrolla y actúa al servicio de los estudiantes, de los conocimientos y de los aprendizajes.

■ La evaluación de la competencia comunicativa escrita en el marco del Modelo Cognitivo Pedagógico de la Escritura

Universidad del Rosario, Colombia.

Lina Marcela Trigos Carrillo y Jenniffer Lopera Moreno

Resumen

Esta intervención tiene como objetivo diseñar e implementar estrategias de evaluación basadas en el Modelo Cognitivo Pedagógico de la Escritura (MCPE) para el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en contextos mixtos de aprendizaje (*Blended Learning*). Estas estrategias de evaluación se aplicaron durante el segundo semestre de 2009 y el primero de 2010 a estudiantes de primer semestre de la Escuela de Ciencias Humanas y a estudiantes del Programa de Fortalecimiento Académico en Ciencias Sociales de la Universidad del Rosario. La propuesta de evaluación de la competencia comunicativa escrita incluye pruebas de entrada y salida, talleres con guías de evaluación para clase-taller, seguimiento cualitativo en laboratorio de escritura y ejercicios de refuerzo en aula virtual Moodle. Los resultados fueron altamente positivos y, a partir de esta experiencia, se han generado otras para innovar las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la escritura en Educación Superior, así como sus procesos de evaluación. La recomendación principal que surge de esta intervención es que la evaluación de la escritura debe contar con un componente cualitativo que le permita al aprendiz medir en términos reales su desempeño y ganar autonomía para la revisión y valoración de sus propios escritos. El modelo cognitivo pedagógico de la escritura contempla el desarrollo por etapas de la competencia comunicativa escrita, de tal manera que, en el paso de aprendices novatos a expertos, los estudiantes ganen en autonomía.

Descripción

La presente intervención emplea un enfoque mixto: metodologías cualitativas y metodologías cuantitativas. En cuanto a las metodologías cualitativas, el MCPE se organizó en dos componentes con el fin de optimizar la evaluación: el componente de contenido y el componente de forma. En primer lugar, el componente de contenido mide el nivel de la competencia del estudiante de acuerdo con los tres estadios de escritura ya mencionados y, por cada componente de cada fase, se diseñó un descriptor de la competencia que permita valorar el desempeño del estudiante en aspectos específicos de la competencia y según los niveles de desarrollo.

En segundo lugar, el nivel de forma pretende valorar el nivel del aprendiz en aspectos relacionados con el nivel formal de producción de textos. Así, siguiendo una perspectiva pragmática de la comunicación, se contemplan tres niveles de evaluación: el nivel textual, el nivel de párrafo y el nivel oracional. A su vez, cada nivel cuenta con descriptores para valorar aspectos específicos de la competencia comunicativa escrita a nivel formal.

En total, el MCPE cuenta con 21 descriptores de desempeño, que se pueden adecuar a los problemas comunicativos que se presenta en el caso particular que debe resolver el aprendiz. Cada uno de estos descriptores nos permite hacer la evaluación desde perspectivas distintas, con lo que se puede decir que se logra que el estudiante sea consciente de la complejidad involucrada en los procesos de escritura.

En cuanto a las metodologías cuantitativas, el MCPE cuenta con cinco niveles de desempeño que miden el grado de desarrollo de cada descriptor de la competencia comunicativa. El nivel 1 es el menor, es decir, que el aprendiz no domina en absoluto la habilidad y el nivel 5 es el mayor, es decir, que el aprendiz ha logrado un nivel experto en la habilidad específica.

A continuación, se presenta el instrumento de evaluación, que combina las dos metodologías con el fin de hacer seguimiento y sistematización del desarrollo de la competencia individual y grupal en el transcurso de un curso.

Además, el proyecto hace un seguimiento cualitativo, a través de ejercicios propuestos en el aula virtual Moodle, centrados en problemas particulares de escritura y personalizado a los aprendices que solicitan el proceso de tutoría en el “Laboratorio de Escritura”. También, se realizaron observaciones en clase-taller del desempeño de los aprendices, a partir de la aplicación del MCPE en habilidades particulares de la competencia comunicativa escrita.

PEDAGOGÍA DE LA ESCRITURA
UNIVERSIDAD DEL ROSARIO
ESCUELA DE CIENCIAS HUMANAS
PROYECTO DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA
FORMATO DE EVALUACIÓN

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: _____ ASIGNATURA: _____

<p>COMPETENCIA: Capacidad para redactar un texto argumentativo que se adapte al contexto de producción y que cumpla con las normas mínimas de estructuración y redacción académica.</p> <p>Evaluación: 5. De manera adecuada y con óptimo dominio 4. De forma aceptable y con buen dominio 3. Parcialmente y con algunas falencias 2. Con mucha dificultad 1. No lo logra en absoluto</p>							
CONTENIDO							
FASES	ELEMENTOS	DESCRIPTORES	5	4	3	2	1
COGNITIVA	Problema	El estudiante identifica claramente el problema que aborda el caso formulado.					
	Contexto	El estudiante identifica las características propias del contexto en el que se produce el problema.					
	Participantes	El estudiante puede establecer las características particulares del lector a quien va dirigido el texto.					
ASOCIATIVA	Intención comunicativa	El estudiante identifica el objetivo del texto y es coherente con el problema a solucionar.					
	Tipo de texto	El estudiante reconoce el tipo de texto que más se adecúa a la intención comunicativa.					
	Meta de escritura (producto)	El estudiante escoge el formato más apropiado para lograr su objetivo y adecuarse al contexto.					
	Adecuación del lenguaje	El estudiante señala los aspectos relacionados con el lenguaje más adecuado para el lector escogido.					
	Búsqueda de información	El estudiante reconoce en el texto las fuentes, marcos conceptuales y referencias apropiadas.					
AUTÓNOMA	Argumentación	El estudiante puede argumentar sobre las decisiones tomadas en la escritura de un texto					
	Estructura	El estudiante planea su texto y sigue una estructura adecuada al formato y tipo de texto escogido.					
FORMA							
NIVEL	ELEMENTOS	DESCRIPTORES	5	4	3	2	1
NIVEL TEXTUAL	Partes del texto	El estudiante desarrolla el texto de tal forma que es posible identificar sus partes con claridad					
	Título	El estudiante propone un título acorde con el texto					

En el primer contexto de aprendizaje, la clase-taller, se aplicó el MCPE durante el proceso de desarrollo de la competencia escrita en distintos niveles de complejidad durante el semestre. Para medir el nivel de competencia al comienzo del curso, se realizó una prueba diagnóstica, que le permitió a cada aprendiz detectar sus debilidades y fortalezas particulares. Después, se siguió el plan temático propuesto tradicionalmente para cada asignatura, con la aplicación del MCPE para tratar, en distintos niveles temáticos y de complejidad, la competencia comunicativa escrita. Al final del semestre, se realizó una prueba de salida para comparar los resultados obtenidos durante el semestre.

En el segundo contexto de aprendizaje, el aula virtual Moodle, los estudiantes encontraron ejercicios con recursos multimediales que les permitía la aplicación del modelo. Si bien durante ese semestre no fue una variable significativa, en tanto no se tiene resultados cuantitativos de los ejercicios, el diseño de la intervención considera este espacio como un medio esencial para el desarrollo de mayor autonomía. Por esta razón, es un contexto que requiere de mayor desarrollo y aprovechamiento durante los siguientes semestres.

En el tercer contexto de aprendizaje, el laboratorio de escritura, los aprendices dispusieron de un tutor durante dos horas a la semana en un horario y espacio distinto al de la clase-taller. Es importante aclarar que el tutor no era el mismo docente, pero estaba en constante comunicación con los docentes. En la primera sesión, los aprendices presentaron sus inquietudes personales y los resultados de la prueba diagnóstica con el fin de detectar los focos de atención del trabajo. Luego, elaboraron un plan de trabajo que dependía de los estilos y las falencias particulares. Finalmente, el tutor hizo seguimiento semanal a cada aprendiz, hasta que los dos consideraban que se había cumplido la meta propuesta o se establecía un nuevo plan de trabajo. Las observaciones y anotaciones del tutor son una información cualitativa que se contrasta con los resultados de este grupo específico de estudiantes en la prueba de salida con relación al desempeño grupal.

Reporte: http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema03/141/archivos/EVA_HCS_08_2010.pdf

Cuarto grupo de estrategias: orientadas a la evaluación formativa a partir de la integración de portafolios

La incorporación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación a los procesos pedagógicos, así como los nuevos desarrollos de los aprendizajes en la aulas, han generado una vertiente de evaluación alternativa, que intenta recopilar las evidencias de los procesos formativos de los estudiantes, lo que les permite documentar su crecimiento a partir de la realización de tareas concretas y reconocer sus fortalezas al analizar los errores y que considera la diversidad de estilos de aprendizaje como una característica natural del ser humano.

■ Portafolio electrónico: desarrollo de la competencia digital

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Gabriela Sabulsky²³

Resumen

La experiencia que se describe a continuación da continuidad a la primera presentación realizada en el marco del Proyecto Innova Cesal. Por tanto, se lleva a cabo en el mismo espacio curricular: la materia “Tecnología Educativa” de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación. En esta presentación, se propone relatar la modalidad de evaluación que se desarrolla durante la experiencia, la que trata de guardar coherencia con los planteos iniciados durante la primera etapa respecto al sentido de orientar las acciones de enseñanza hacia la formación del pensamiento complejo en la Educación Superior.

Durante el desarrollo de la asignatura “Tecnología Educativa”, se promueve específicamente el desarrollo de la competencia digital, en tanto saber reflexivo, crítico y situado que posibilita el acceso al mundo digital (técnico y conceptual) y la producción, transformándose en un saber indispensable para hacer posible el desarrollo del pensamiento complejo. Para ello, la propuesta metodológica conjuga espacios teóricos de formación con otros teórico-prácticos denominados talleres.

La intención de la innovación, en esta oportunidad, es ofrecer a los alumnos una modalidad de evaluación diferente, que acompañe el proceso de aprendizaje desde sus inicios.

²³ En colaboración con Equipo a cargo de la Asignatura: Jefas de Trabajos Prácticos: Mgter. Rosanna Forestello y Prof. Paola Roldán, Adscritas: Lic. Mariela Messi, Lic. Cecilia Sentana, Lic. María Ruiz Juri y Lic. M.Florencia Scidá, Ayudante alumna: Adela Bini y Lorena Noya

Para ello se instrumenta el *portafolio electrónico* y se proponen una serie de actividades que generen la apropiación del proceso por parte del alumno.

Descripción

El portafolio electrónico se realiza con Google Sites y la organización de la información sugerida es:

- *De los talleres*: aquí consignarán aquellas evidencias producidas en los talleres
- *Mis escritos*: notas de clase, resúmenes, notas cotidianas, etc.
- *Misceláneas*: imágenes, videos, enlaces, entrevistas

En estas tres dimensiones, los alumnos podrán subir las evidencias obligatorias y las evidencias optativas. Se consideran evidencias obligatorias la producción resultante de los siete talleres y los dos parciales escritos y evidencias optativas a todas aquellas que los alumnos identifiquen como tales y que van acompañando el proceso de aprendizaje. Esta recopilación puede ser de variado tipo, a modo de ejemplo, se sugieren:

- textos escritos en procesador de texto sobre un tema, un problema, un autor, resúmenes de trabajos en grupo, listado de preguntas, comentarios sobre un trabajo, reflexiones personales, reseña de libros
- expresión de sentimientos
- diarios, bitácoras, cuadernos de trabajo
- una foto, un dibujo, un gráfico, un mapa conceptual
- un fragmento de película, un video filmado o una grabación de voz realizados con el celular,
- una entrevista, una canción
- un foro, una página web, un recurso multimedia, un mail

Para presentar la propuesta del *portafolio electrónico* se trabaja el Taller N° 1, que tiene como objetivos reflexionar sobre los procesos evaluativos en la Universidad y familiarizar a los alumnos con el uso del sitio, a través del cual se realizará el portafolio. Dos procesos se ponen en marcha en simultaneidad: un cambio de concepción y actitud frente a la evaluación y la apropiación de un recurso web para dar cuenta de este proceso de cambio.

Reporte: www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema03/140/archivos/EVA_HCS_05_2011.pdf

■ El portafolios como herramienta de aprendizaje y evaluación formativa en Historia de las Ideas Políticas y Sociales Contemporáneas

Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

María Cristina Quintá

Resumen

A partir del Proyecto Innova Cesal, hemos introducido una serie de estrategias orientadas a mejorar nuestra práctica docente. Entre los numerosos instrumentos ya validados en otras universidades y unidades académicas, recurrimos, como experiencia piloto, al portafolio o carpeta del estudiante aplicado al “Seminario de Historia de las ideas políticas y sociales contemporáneas” –correspondiente al 4º año de la Licenciatura en Historia-, considerándola como una herramienta útil de aprendizaje y evaluación de las competencias adquiridas a lo largo del curso que complementa e incluso puede sustituir, en gran medida, instrumentos tradicionales de aprendizaje y evaluación como son los exámenes exclusivamente cuantitativos. Los buenos resultados obtenidos nos alientan a evaluar de forma continua, cualitativa y auténtica; evaluación sustentada en una concepción activa y significativa del aprendizaje y de la construcción del conocimiento por parte del que aprende.

El eje de esta experiencia fue *la carpeta del estudiante* que constituyó la principal evidencia o indicador de la adquisición de las competencias de la asignatura. Se le dio, junto con la asistencia y participación en las horas presenciales, un 70% de la nota del curso, obteniéndose el 30% restante de un coloquio final. En función de los objetivos y las competencias diseñadas, se estructuró la carpeta en cuatro secciones. Cada una de éstas representó una parte de la valoración que ya estaba explicada en el programa de la asignatura.

Descripción

Los nuevos enfoques emprendidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior desde fines del siglo pasado, implican, en lo que concierne al ejercicio de la docencia, la reconceptualización total del proceso de aprendizaje, apoyada en las teorías constructivistas, en que la transmisión de conocimientos se sustituye por la adquisición de un amplio abanico de competencias y donde las metodologías tradicionales deben compartir el protagonismo con la interacción entre estudiantes y profesores y las innovaciones en el campo de la enseñanza y evaluación.

Desde esta perspectiva, se aplicó, por primera vez, el portafolio o carpeta del estudiante como una estrategia de aprendizaje y evaluación de las competencias adquiridas a lo largo

del segundo semestre del año 2011. Esta experiencia de innovación, investigación y acción fue desarrollada en el “Seminario de Historia de las ideas políticas y sociales contemporáneas” correspondiente al cuarto año de la Licenciatura en Historia. Se trata de una materia obligatoria, semestral, con una carga establecida en el plan de estudio de 150 horas reloj, que se distribuyó en: cuatro horas presenciales semanales -clases teóricas, clases prácticas, coloquios y tutorías- y ocho horas semipresenciales -estudio y trabajo “autónomo”, en grupo e individual-. El número de alumnos matriculados fue de 30. Fueron promovidos 19. Las cuatro horas presenciales se distribuyeron en dos días lectivos distintos. En el primero de ellos, se desarrollaron los temas teóricos y, en el segundo, en su mayoría, clases prácticas de dos horas de duración, en las que se trabajaron las problemáticas propuestas, a través de lecturas previas y materiales *on line* de forma autónoma o bien, en el aula, a través de cuestionarios que se resolvieron de forma individual o en grupo. En estos encuentros, habitualmente, se expusieron, comentaron y discutieron las respuestas de forma colectiva, lo que permitió desarrollar competencias o capacidades como la expresión oral, la argumentación y los resultados del trabajo en grupo.

Escapa al objeto de esta descripción detenernos en el análisis de las ventajas que las nuevas metodologías, y en particular la carpeta del estudiante²⁴. Sí nos enfocaremos en describir algunos de los cambios y las ventajas que ha producido la utilización de esta estrategia.

Sólo diremos que el portafolios constituye “un proceso dinámico mediante el cual los docentes y/o estudiantes reúnen los datos provenientes de su trabajo y crecimiento profesional y académico respectivamente, organizados por ellos sobre la base de la reflexión, la discusión y el consenso con otros colegas y el tutor-asesor del proceso” (Lyons, 1999, p.18). El portafolio didáctico nos ha dado la posibilidad de construir una historia documental estructurada de un conjunto, cuidadosamente seleccionado, de evidencias de desempeño que han sido objeto de una detenida preparación o tutoría y que nos han permitido observar y valorar la forma de trabajo de cada estudiante, visible a través de una escritura reflexiva, de la deliberación y de la comunicación argumentativa oral.

La carpeta del estudiante constituyó la principal evidencia o indicador de la adquisición de las competencias de la asignatura. Se le dio, junto con la asistencia y participación en las horas presenciales, un 70% de la nota del curso, obteniéndose el 30% restante de un coloquio final. En función de los objetivos y las competencias diseñadas, se estructuró la

²⁴ Un portafolio es, en varios aspectos, como una ventana que se abre, no sólo ante el trabajo del estudiante, sino ante su modo de pensar. La presentación del material y el análisis e interpretación del interés puesto en la creación de cada elemento daría lugar a varios volúmenes sobre el carácter de la persona que ha compaginado todo el material (Montero, Gewerc y Agra, 2003)

carpeta en cuatro secciones. Cada una de éstas representó una parte de la valoración que ya estaba explicada en el programa de la asignatura.

1. *Diario de campo*: el objetivo de esta sección consistió en la elaboración, por parte de alumno, de una breve reflexión sobre los contenidos, enfoque y metodologías utilizados en las clases teóricas y prácticas. Aquí se efectuaron anotaciones diarias (por cada clase) por parte del alumno que contenían:

- a. comentarios relacionados con la evolución de los temas
- b. comentarios sobre la metodología utilizada
- c. comentarios sobre fortalezas o debilidades detectadas

Esta sección representó el 20% del valor dado a la carpeta.

2. *Ejercicios*: esta sección fue el mayor exponente de la evaluación continua del trabajo del estudiante a lo largo del semestre. Incluyó todos los ejercicios realizados durante el curso, incluidas las evaluaciones. En la corrección de éstos, quedaron reflejados los comentarios, explicaciones, exposiciones y síntesis derivados de la auto, la co y la heteroevaluación, con el propósito, en algunos casos, de alentar el trabajo realizado y, en otros, sugerir modificaciones o correcciones a los ejercicios realizados por el alumno. Los ejercicios presentaron distintos niveles de complejidad:

- a. guías breves sobre los temas tratados en las clases teóricas o sobre las lecturas obligatorias, resueltas fuera del aula, y comentadas a través de intervenciones en los foros de la página web de la asignatura;
- b. cuestionarios breves sobre temas abordados en las clases teóricas o sobre las lecturas señaladas, resueltos fuera de las horas presenciales y que fueron comentados previamente, en grupo y en el aula, asignando una problemática a cada grupo que comentó y mejoró las respuestas individuales y preparó una breve exposición para el resto de los compañeros;
- c. lecturas analíticas realizadas fuera del aula y trabajadas como “lecturas exploratorias” en los horarios presenciales, siguiendo una guía preparada en conjunto (cada grupo presentó los resultados a través de un informe);
- d. lecturas realizadas en el aula a través de breves cuestionarios distribuidos entre los tres grupos formados, con técnicas diversas de trabajo cooperativo que fomentaron la responsabilidad y la colaboración entre los estudiantes.

Terminado el ejercicio, fuera en formato papel u oral, siempre fue comentado y corregido en el aula, tanto por los estudiantes como por los profesores. La tarea consistió básica-

mente, en completar, estructurar o supervisar la respuesta final. Los ejercicios, después de este proceso de auto-corrección, fueron recogidos por el equipo docente con el propósito de seleccionar, de manera aleatoria, una sección o apartado que les permitiese validar el esfuerzo realizado y la posterior corrección en clase. Luego, el ejercicio fue devuelto al alumno con un breve informe donde no sólo se consignó la valoración final sino también, otros aspectos del trabajo realizado, como son: esfuerzo, contenido, expresión escrita, ortografía y auto corrección y su asistencia y participación en clase. Las notas, como se adelantó, fueron de carácter cualitativo y orientativo, para enfatizar la idea de que se trataba de un proceso dinámico: la nota del ejercicio entregado no era definitiva y podía mejorarse en posteriores entregas de la carpeta. Esta parte constituyó el 50% del valor de la carpeta.

3. *Selección de noticias*: esta sección fue diseñada con el fin de que los estudiantes de Historia de las ideas políticas y sociales fuesen capaces de relacionar y utilizar los procesos históricos estudiados para analizar la actualidad política, económica, social y cultural, en una escala local, regional y mundial. El alumno seleccionó en las primeras semanas de clase una serie de noticias de actualidad²⁵, que fue analizando y enriqueciendo a lo largo del semestre y presentó, en el mes de noviembre, un pequeño ensayo²⁶, desde una perspectiva inter y transdisciplinaria, aprovechando la riqueza de disciplinas como la Ciencia Política y la Sociología, especialmente. Este breve ensayo fue supervisado a través de tutorías -ya previstas en el calendario- y presentado independientemente de la carpeta (en la fecha establecida). Los profesores efectuamos las correcciones del mismo, recogiendo, en líneas generales, los mismos índices de evaluación que en los ejercicios. Las anotaciones debían ser seguidas e incorporadas en el resultado final de la carpeta. A esta sección se le dio un 30% de la valoración del portafolio.

4. *Sección de material complementario*: trabajo “independiente” del alumno: Al igual que en la sección de noticias, en este apartado se intentó y logró que el estudiante relacionase los contenidos de la asignatura del curso con lecturas, películas, consultas a expertos, conferencias, encuentros científicos, traducciones, etc. que fueran de su interés. Cada alumno podía incorporar diversos materiales, pero, siempre, siguiendo el criterio de que éstos enriquecieran los temas abordados en la materia. Esta sección voluntaria representó un 10 % adicional del valor de la carpeta²⁷

²⁵ Algunas noticias fueron: terrorismo, pena de muerte, aborto, sistema carcelario, adicciones, democracia, distribución del poder, huelgas, etc.

²⁶ Al inicio del curso se realizaron dos talleres: (1) comprensión lectora de textos políticos; (2) pautas para la elaboración de diversos textos científicos: informes, ensayos, ponencias, proyectos, monografías, etc.

²⁷ El 10 % complementario, se tuvo en cuenta para mejorar los porcentajes de cualquiera de las otras 3 secciones.

Evaluación del alumno:

- *De la carpeta*

A lo largo del curso, se realizaron tres entregas en papel de la carpeta del estudiante²⁸. La primera, a los 30 días después de iniciado el curso, tuvo un valor orientativo: se sugirieron correcciones, formales y de fondo, respecto del contenido de la carpeta. La segunda, a mediados del semestre (fines de mayo), constituyó una primera evaluación del trabajo realizado. La dinámica de evolución fue similar a la de los ejercicios y el ensayo de actualidad. Se entregó un informe detallado en el que se realizaron valoraciones de tipo cualitativas y en el que se evaluaron, de forma particular, los distintos apartados y aspectos generales de la carpeta. Se incluyó, también, un apartado destinado a observaciones, donde se sintetizaron aquellos aspectos que no se han podido concretar en el cuadro. Por último, o sea, en la tercera y final, se evaluó siguiendo los mismos criterios detallados anteriormente. Esta última corrección no se realizó del mismo modo para todos los estudiantes, para aquellos que obtuvieron una evolución satisfactoria en las dos entregas anteriores, se corroboró la continuidad de su trabajo; para los que tuvieron una evolución negativa, se revisó no sólo con mayor detalle la incorporación de nuevos materiales, sino las correcciones de las anteriores acorde a las pautas sugeridas. En este caso, y como se advirtió al inicio, ninguna carpeta fue rechazada. Los alumnos tuvieron que asistir a nuevas horas de tutorías, absolutamente personalizadas, para corregir no solo el abordaje de los distintos temas, sino también, cuestiones de forma.²⁹ El valor de esta última entrega fue, entonces, superior a la de las anteriores. La técnica del portafolio se entiende como el resultado acumulativo y progresivo de las competencias desarrolladas con esta estrategia. El resultado final constituyó el compendio de evidencias que pusieron de manifiesto la adquisición de las competencias correspondientes definidas para esta herramienta en el programa de la asignatura.

- *Del coloquio final*

En esta instancia, los profesores hicimos preguntas, planteamos situaciones problemas, escuchamos los argumentos e interpretaciones de los estudiantes. Tuvimos presente que las preguntas que se realizan en la evaluación oral deben ser similares a las pautas dadas para los trabajos escritos. Podemos advertir que las evaluaciones orales tienen distintas características, como el caso del coloquio. En este sentido, podemos afirmar que el colo-

²⁸ Se decidió que la carpeta tuviese un soporte físico, dadas las dificultades técnicas para aplicar otros soportes. El cursado establecido en el cronograma de la facultad, terminó a mediados de junio. En este caso, los alumnos pudieron realizar sus modificaciones hasta el 29 de julio de 2011.

quo fue un intercambio, a través del dialogo sobre algún tema o trabajo que los alumnos presentaron con anterioridad. El sentido del coloquio fue el de compartir impresiones, opiniones y apreciaciones. Es importante que los alumnos utilicen estrategias de comunicación adecuadas para iniciar el coloquio; por parte de los docentes, es imprescindible que tengan conocimiento del trabajo que fue presentado por los alumnos, como también algunas nociones relacionadas con técnicas de entrevistas. Podríamos afirmar que el coloquio es una entrevista, flexible, amena, distendida en la que se facilita una comunicación espontánea. Si bien en las evaluaciones orales se pueden incorporar algunas de las preguntas que analizamos para los trabajos escritos, en las evaluaciones orales debemos tener presentes otras cuestiones: ¿cómo preguntar a los alumnos?, ¿qué cosas se deben tener en cuenta cuando ellos contestan?

Evaluación: Distribución de porcentajes³⁰

% Total Nota Final	Método de Evaluación	
30 %	Coloquio final oral, individual	
60 %	Carpeta del estudiante	Diario de campo 20 %
		Ejercicios 50 %
		Selección de noticias 30 %
		Material complementario 10 %
10 %	Asistencia, participación, responsabilidad	

Evaluación de la experiencia

Para la evaluación de esta estrategia nos propusimos los siguientes objetivos³¹:

- Valorar la respuesta de los alumnos respecto de la introducción en el curso de una nueva estrategia docente. Hemos comprobado que, en general, ha habido una aceptación de las nuevas técnicas, aunque la diversidad de metodologías “tradicionales”

³⁰ Como se explicitó, se emplearon evaluaciones formativas de carácter cualitativo. La nota final, acorde con las exigencias de la institución, deben presentarse como “sumativas”. Para ello, se adoptó el siguiente criterio: Muy Satisfactorio: 10; Satisfactorio: 9, 8; Poco Satisfactorio: 7

³¹ Hemos seguido a Cano, E. (2005), “El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evolución y para el desarrollo profesional”. OCTAEDRO/ICE-UAB, Barcelona.

utilizadas por el conjunto del cuerpo académico, como son los exámenes parciales, las exposiciones sin guías de trabajo, los textos escritos sin acompañamiento profesoral, las evaluaciones sumativas, son, quizá sin pretenderlo, una dificultad para aplicar una metodología de trabajo continuado como la aquí expuesta.

- Identificar las dificultades encontradas por los estudiantes en el proceso de construcción de su propio portafolio. Se han detectado problemas de comprensión a la hora de elaborar la carpeta por parte de los alumnos, especialmente en las secciones: “diario de campo” y en la incorporación de las auto-correcciones de los ejercicios y otros comentarios indicados por los profesores sobre dichos ejercicios y las distintas secciones de la carpeta en general.
- Caracterizar la percepción que los estudiantes tienen sobre la utilidad de los portafolios. El estudiante que realizó un trabajo continuo, sí encontró utilidad en esta metodología, que lo obligaba a involucrarse de forma permanente con los temas de la asignatura, a tomar plena conciencia de su propio proceso de aprendizaje, que lo eximía de un examen final, y le permitía lograr una evaluación final satisfactoria, exenta de la aleatoriedad que muchas veces presentan los exámenes cuantitativos. Por el contrario, el alumno que prefirió concentrar su esfuerzo en pequeños espacios de tiempo, encontró en la carpeta un obstáculo, puesto que ésta exige un esfuerzo constante a lo largo de todo el curso. Además, las secciones de la carpeta también fueron valoradas de modo distinto: la parte menos entendida y valorada fue el “diario de campo” (20%)
- Reunir y valorar las sugerencias realizadas por los alumnos con vistas a la mejora de un recurso docente como es el portafolio del alumnado. Independientemente de las impresiones que nos hemos formado los profesores de la asignatura y de alguna conversación informal con los estudiantes, se realizó una encuesta anónima el último día de clase, para recoger su valoración y opinión sobre la nueva estrategia utilizada, tanto sobre la carpeta como sobre la forma de evaluación. En las encuestas y el diario de campo pudo constataarse una valoración positiva de la experiencia, especialmente entre los alumnos que se comprometieron con esta forma de enseñanza, a pesar de las superposiciones de cursado con otras asignaturas que debían recurrar, de sus problemáticas personales y de las distintas formas de evaluación imperantes en la carrera.

Ahora, si bien las distintas secciones de la carpeta se valoraron en general positivamente, no ocurrió lo mismo con el “diario de campo”, que fue percibido por algunos alumnos como un control de asistencia y, por otros, como un rutinario y obligatorio trámite.

- Carga de trabajo que representó la elaboración, mejora y diseño de nuevos materiales. En la carpeta hubo 10 ejercicios, todos realizados en clase, siguiendo diversas estrategias (trabajo individual, en grupo, cooperativo) con su correspondiente corrección individual y colectiva. Sin embargo, la parte más costosa del proceso fue la elaboración de materiales, ya que además de las opiniones personales de los estudiantes, éstos debían seguir las pautas establecidas en las guías de lectura y resolución de problemas elaboradas por el equipo de profesores.
- Resultados obtenidos con respecto a años anteriores con otras metodologías. Aunque tenemos datos definitivos (66% aprobados) sobre los resultados académicos obtenidos por el alumno del curso 2011, no podríamos dar precisiones definitivas, debido al escaso número de alumnos que culminaron el ciclo. Pero, todo parece indicar que esta estrategia ha permitido a los estudiantes, a partir del desarrollo de “competencias instrumentales”, lograr una serie de actividades que integran las “competencias intelectuales” o “competencias académicas”, tales como: selección y búsqueda de información, pensamiento crítico, razonamiento, argumentación, análisis y síntesis, transferencia de aprendizajes a situaciones de su campo profesional próximo, búsqueda de relaciones, etc.; pero el procedimiento de adquisición ha podido lograrse a través de la experimentación, la incorporación de técnicas, el análisis de datos, el estudio de casos, el contraste de ideas y la interacción entre los componentes del grupo. El éxito del desarrollo de estas competencias en los estudiantes depende de nosotros, los profesores, que, en realidad, somos quienes gestionamos los espacios y procesos grupales e individuales; sin embargo, su adquisición ha dependido de la propia acción del estudiante y de las oportunidades que se le dieron para manipular, descubrir y ejecutar estas habilidades, ya que él es el verdadero protagonista de su desempeño y ejecución.

Reporte: http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema03/137/archivos/EVA_HCS_06_2011.pdf

REFLEXIONES FINALES

El empleo de diversas evaluaciones para evidenciar los logros progresivos del estudiante y el empleo de las rúbricas y rejillas de evaluación con **criterios claros y precisos** fueron elementos fundamentales en la toma de conciencia del proceso de valoración del resultado y la construcción metacognitiva sobre el desarrollo de los cursos. Con las actividades desarrolladas alrededor de la valoración del aprendizaje, se logró iniciar un proceso de conversión de la evaluación del aprendizaje en un espacio en que el estudiante, guiado por el profesor, analizó críticamente el proceso de aprender, superó la idea de que la evaluación cierra el proceso de aprender y, de manera crucial, tomó determinaciones sobre el desarrollo del curso a partir de los resultados de las evaluaciones. El estudiante fue, además, el actor protagónico de los eventos de evaluación auténtica.

Si bien es cierto que la evaluación es un tema delicado, por las distintas acepciones del término y las prácticas en los ámbitos escolares, resulta de vital importancia para favorecer los procesos formativos de los estudiantes y de los docentes. En el grupo de Humanidades y Ciencias Sociales, se consideró que, actualmente, en la evaluación de los aprendizajes de cualquier tipo y en cualquier momento, siempre se debe:

- estar al servicio de los estudiantes, en tanto que es preciso que ellos reconozcan sus procesos formativos y tracen rutas para su futuro desempeño
- enfatizar en un conjunto de valores clave que permita el establecimiento de criterios que orienten con oportunidad la toma de decisiones
- tomar en cuenta las actitudes de los actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje
- considerar la participación amplia de los actores involucrados para promover prácticas educativas más democráticas
- identificar las evidencias de desempeño pertinentes así como sus ámbitos posibles de aplicación para favorecer la transversalidad de los saberes con mayor transparencia
- tener claro, al menos, qué evaluar, para qué evaluar, cómo y cuándo hacerlo
- mantener la congruencia necesaria con la planeación de los aprendizajes, realizada con anticipación y con los ajustes que en la práctica se manifiesten por la diversidad y complejidad de las necesidades de los integrantes del grupo

- tener presente que el estudiante es una persona que está conformada por muchas dimensiones y que, por lo tanto, explorar las áreas potenciales es vital para la formación de profesionistas y mejores ciudadanos
- abrir espacios de diálogo y de negociación entre quienes evalúan y son evaluados
- romper la cultura de la reproducción de esquemas y representaciones de los saberes
- considerar el contexto social de los estudiantes y la cultura institucional
- destacar la adquisición de competencias en el estudiante y que éste sea consciente de los procesos que lleva a cabo para desarrollarlas
- favorecer los procesos de aprendizaje desde la perspectiva del pensamiento complejo
- incorporar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agra, M^a. J., Gewerc, A., y Montero, M^a. L. (2003). El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on-line y presenciales. *Enseñanza*, 21, 101-114.

Álvarez Méndez, J. M. 2001. *Evaluar para conocer, evaluar para excluir*. Madrid: Morata.

Anastasiou, L. C., & Alves, L. (2004). 3ed. *Processos de ensinagem. Pressupostos de trabalho em aula*. Joinville: Univille.

Bachelard, G. (1985). *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Edición 23. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI

Cano, E. (2005). El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evolución y para el desarrollo profesional. Barcelona: OCTAEDRO/ICE-UAB.

Fernandes, C. (1995). Objetivos de ensino e sua articulação com “formas inteligentes” de aprender no cotidiano da Escola. In: *Finalidades e Objetivos da Educação*. Módulo 6. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Rio de Janeiro.

- Fernandes, C. (1999). *Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento*. Tese de Doutorado. PPGEdU,/FACED/UFRGS.
- Fernandes, C. (2010). *Texto para discussão no Forum Innova Cesal – reunião Lisboa*.
- Gulikers, J., Bastiaens, T., & Kirschner, P. (2004). A five- Dimensional Framework for Authentic Assessment. En *ETR&D*, 52, 67-86.
- Luckesi, C. (2010). Aprendizagem: Aquisição de habilidades. Recuperado de <http://luckesi.blog.terra.com.br/2010/06/19/perguntas-e-respostas>
- Luckesi, C. (2000). *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 2ed. São Paulo: Cortez.
- Mariotti, H. (2000). *As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade*. São Paulo: Palas Athena.
- Morin, E. (1990). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morosini, M. (org). (2006). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário*. Brasília:INEP, V 2.
- Raths, L. et all. (1977). *Ensinar a pensar*. São Paulo: EPU.
- Rosales, H. La valoración y la sanción en la narrativa del aprendizaje. La perspectiva semiótica; en *Revista S*, vol. 6 (en preparación), Universidad Industrial de Santander, 2011.
- Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, de comprensión y de mejora*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Saul, A. M. (1995). 3ed. *Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez.

CASOS DESARROLLADOS EN EL MARCO DEL PROYECTO INNOVA CESAL

Barboza Fernandes, C. E., Costa Morosini, M., & Poli Figueiredo, J.A. (2010). *Docência universitária e intervenção – perspectivas de experiências inovadoras na aula universitária e inserção no percurso curricular – pensamento complexo e competência*. Innova Cesal. Estrategias para el desarrollo de pensamiento complejo y competencias. Recuperado de http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema03/208/archivos/EVA_HCS_10_2010.pdf

Barradas Gerón, M. A. (2011). *Evaluación formativa en una Experiencia Educativa en Planeación Didáctica*. Universidad Veracruzana, México. Innova Cesal. Estrategias para la evaluación de aprendizajes: pensamiento complejo y competencias. Recuperado de http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema03/133/archivos/EVA_HCS_09_2011.pdf

Calderón Villegas, J. J. (2011). *Experiencia de evaluación autentica en el curso de derecho comercial general*. Universidad del Rosario, Colombia. Innova Cesal. Estrategias para la evaluación de aprendizajes: pensamiento complejo y competencias. Recuperado de http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema03/134/archivos/EVA_HCS_02_2011.pdf

Enríquez Solano, F. (2011). *Evaluación de la estrategia educativa del vínculo innovación - docencia - investigación en la asignatura de Historia Local y el uso de la fotografía*. Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Innova Cesal. Estrategias para la evaluación de aprendizajes: pensamiento complejo y competencias. Recuperado de http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema03/135/archivos/EVA_HCS_03_2011.pdf

Martínez Rivera, A. A. (2011). *El video educativo elaborado por estudiantes de la asignatura de historia de panamá como medio para evaluar sus aprendizajes*. Universidad Autónoma de Chiriquí, Panamá. Innova Cesal. Estrategias para la evaluación de aprendizajes: pensamiento complejo y competencias. Recuperado de http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema03/136/archivos/EVA_HCS_01_2011.pdf

Quintá, M. C. (2011). *El Portafolios como herramienta de aprendizaje y evaluación formativa en Historia de las Ideas Políticas y Sociales Contemporáneas*. Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Innova Cesal. Estrategias para la evaluación de aprendizajes: pensamiento complejo y competencias. Recuperado de http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema03/137/archivos/EVA_HCS_06_2011.pdf

- Ramos Pismataro, F., y Nicolás Garzón, J. (2011). La enseñanza de la Teoría de las Relaciones Internacionales I: estrategias para la evaluación del aprendizaje complejo y competencias. Universidad del Rosario, Colombia. Innova Cesal. Estrategias para la evaluación de aprendizajes: pensamiento complejo y competencias. Recuperado de http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema03/138/archivos/EVA_HCS_07_2011.pdf
- Rosales Cueva, J. H. (2010). *Práctica de evaluación como estrategia para el aprendizaje por competencias en un curso de Literatura Española*. Universidad Industrial de Santander, Colombia. Innova Cesal. Estrategias para la evaluación de aprendizajes: pensamiento complejo y competencias. Recuperado de http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema03/139/archivos/EVA_HCS_04_2010.pdf
- Sabulsky, G. (2011). *Portafolio electrónico: Desarrollo de la competencia digital*. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Innova Cesal. Estrategias para la evaluación de aprendizajes: pensamiento complejo y competencias. Recuperado de www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema03/140/archivos/EVA_HCS_05_2011.pdf
- Trigos Carrillo, L. M., y Lopera Moreno, J. (2010). *La evaluación de la competencia comunicativa escrita en el marco del Modelo Cognitivo Pedagógico de la Escritura*. Universidad del Rosario, Colombia. Innova Cesal. Estrategias para la evaluación de aprendizajes: pensamiento complejo y competencias. Recuperado de http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema03/141/archivos/EVA_HCS_08_2010.pdf

ESTRATEGIAS PARA LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES: PENSAMIENTO COMPLEJO Y COMPETENCIAS