

## Evaluación de los aprendizajes desde la investigación-acción

**Ana Mercedes Colmenares**

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Barquisimeto. Coordinadora del Área de Tecnología Educativa en el Departamento de Formación Docente (UPEL-IPB).*

*E-mail: chiroteka@yahoo.com*

### Resumen

---

La experiencia didáctica, reportada en este artículo, se desarrolló durante el semestre regular (I-2006), de catorce semanas de duración, en el curso Evaluación de los Aprendizajes, que se administra en el V Semestre del componente de Formación Pedagógica de la UPEL, cuyo propósito es que el participante logre el desarrollo de competencias básicas para que pueda desempeñar a futuro, su rol de evaluador. En la experiencia se planteó como objetivo principal desarrollar prácticas de autoevaluación y coevaluación entre pares, dichas prácticas se enmarcaron dentro de la concepción denominada evaluación formadora, en la cual el protagonismo lo tiene el estudiante; los logros en el aprendizaje dependen fundamentalmente de la capacidad para detectar sus debilidades haciendo uso de procesos de autoobservación, autocorrección y autorreflexión. Se asumió la investigación acción como metodología orientadora. El diagnóstico inicial permitió que emergieran concepciones de evaluación que prevalecían en los participantes. El desarrollo del plan de acción le dio viabilidad a las prácticas evaluativas, la reflexión permanente de dichos procesos y la reorientación de nuevas acciones. Entre los hallazgos que se evidenciaron se encuentran: el cambio en la concepción de la evaluación que tenían los estudiantes, el compromiso y el sentido de responsabilidad que mostraron en el desempeño del rol como evaluadores, además de la confianza que se generó entre los pares, frente a los procesos evaluativos compartidos. En función de estos logros, se propone continuar desarrollando procesos autorreflexivos en los estudiantes, con miras a potenciar su autonomía académica.

**Palabras clave:** Experiencia pedagógica, evaluación formadora, investigación-acción.

# Learning Assessment in Action-Research

## Abstract

The learning experience reported in this article was developed during the regular fourteen-week first semester of 2006, in the course Learning Assessment, administered in the V<sup>th</sup> Semester component of UPEL Pedagogical Training, whose purpose is that the participant develop basic skills that will enable him or her to play his or her future role as an evaluator. In the experience, the main objective proposed was to develop self and peer evaluation practices. Such practices are framed within the concept called formative evaluation, in which the student is protagonist and learning achievements depend basically on the ability to detect one's own weaknesses using processes of self-observation, self-correction and self-reflection. Action research was the guiding methodology. Initial diagnosis brought out the participants' conceptions about assessment. Action plan development gave viability to the evaluation practices, constant reflection about these processes and the redirection of new actions. Findings included: a change in the students' concept of assessment, the commitment and sense of responsibility they demonstrated in carrying out their roles as evaluators, in addition to the trust generated among peers when faced with shared evaluative processes. Based on these achievements, the study proposes to continue developing self-reflective processes in the students in order to enhance their academic autonomy.

**Key words:** Teaching experience, formative evaluation, action research.

## Introducción

La evaluación de los aprendizajes ha constituido siempre una temática polémica dentro del campo educativo. Muchas han sido las concepciones o enfoques que se han desarrollado en consecutivos esfuerzos para darle mayor calidad y transparencia a este proceso.

Estas concepciones de la evaluación han respondido a los diferentes paradigmas que emergen a lo largo de la historia, denotando una influencia que se hace evidente en los rasgos que presentan los sistemas de evaluación, normativas legales y por supuesto, con más ahinco en las acciones llevadas a cabo por los docentes en su afán de revisar, conocer, medir, los conocimientos adquiridos por los alumnos, establecer control sobre el proceso, garantizar que ocurran determinados comportamientos; todo esto dependiendo de la concepción bajo la cual se inscriba el docente.

Los planteamientos anteriores se hacen evidentes en el abanico de enfoques o concepciones que destaca la bibliografía especializada en este campo del conocimiento. Al respecto Fuentes, Chacín y Briceño (2003), hacen una in-

teresante cronología que denominan "Línea del Tiempo" donde recogen las principales etapas por las cuales ha transitado la evaluación de los aprendizajes, con sus características más resaltantes y sus representantes destacados, desde las nociones precientíficas hasta una propuesta hecha por las autoras, ajustada a los tiempos actuales.

Por su parte, Alves y Acevedo (1999), destacan que para comprender el proceso por el cual ha transcurrido la evaluación, es necesario asociarlo a los enfoques epistemológicos de las ciencias sociales, donde se vincula el avance del conocimiento científico humano con las propuestas teóricas y metodológicas que van surgiendo. Estas autoras recogen en su texto la clasificación propuesta por Guba y Lincoln citados por Cárdenas (2005), investigadores que han dado grandes aportes para el avance en esta temática y plantean una visión histórica presentada en cuatro (4) generaciones.

A pesar del amplio corpus teórico que existe en la actualidad, es común encontrar que los docentes manifiesten la necesidad imperiosa de mejorar sus prácticas evaluativas, con miras a responder a las expectativas, necesi-

dades, intereses y saberes que los estudiantes manifiestan en las actividades diarias en el aula.

Es por ello que en este artículo se reportan los hallazgos de una experiencia que no tiene pretensión de convertirse en la panacea, pero que puede dar alguna contribución en el avance en materia de evaluación de los aprendizajes en el nivel universitario, de manera especial en las instituciones formadoras de formadores.

## Referentes Teóricos

La revisión bibliográfica para sustentar esta experiencia está centrada fundamentalmente en los aprendizajes autorregulados, la metacognición y la evaluación formadora.

Ahora bien, el concepto de evaluación ha variado profundamente en las últimas décadas del siglo pasado y comienzos del actual; sin embargo, es frecuente encontrar prácticas educativas donde implementan estrategias de aprendizaje muy innovadoras, pero las mismas van acompañadas de estrategias de evaluación tradicionales. Esto refleja la necesidad de continuar en la búsqueda y construcción de herramientas que permitan realizar el proceso evaluativo, acorde con las novedades que se hacen presentes en los salones de clase para propiciar aprendizajes significativos, colaborativos y cooperativos.

Al respecto, durante la década de los noventa, surge un nuevo constructo conocido como aprendizaje autorregulado, que ha sido desarrollado de manera especial por investigadores en esta área, tales como Sanmartí y Jorba (1995), Sandonato y Fus (2003), Pozo y Monereo (2002) y Lanz (2006).

Este tipo de aprendizaje implica diseñar situaciones que favorezcan las interacciones sociales, planificar actividades adecuadas a cada objeto de estudio; promover mecanismos de control y regulación. Además, es imperativo propiciar un ambiente de clase que favorezca la práctica de valores que faciliten la verbalización de las ideas y formas de trabajo, tanto del estudiante como del docente; así como el intercambio de puntos de vista, respecto a las ideas del otro, la confrontación y la elaboración de propuestas concretas. Sanmartí, Jorba e Ibáñez en Pozo y Monereo (2002).

Por su parte, Lanz (2006:9), plantea que “más allá de la necesidad de reexaminar el concepto, puede afirmarse que el rasgo que caracteriza los trabajos sobre aprendizaje autorregulado es el abordaje cognitivo del aprendizaje escolar haciendo hincapié en dos notas esenciales: metacognición y motivación”.

Esta autora reconoce entonces la vinculación estrecha que existe entre estos procesos, aprendizaje autorregulado, metacognición y motivación. Por lo tanto, los docentes que pretendan incursionar en prácticas educativas bajo esta tendencia autorregulada, deben comprender que en éste se encuentran subsumidos otros procesos importantes a considerar, analizar y practicar, de manera que se puedan cubrir las expectativas de todos los actores sociales participantes en el hecho educativo.

Por su parte González (1996:1) señala que la metacognición es:

“un término que se usa para designar a una serie de operaciones, actividades y funciones cognoscitivas llevadas a cabo por una persona, mediante un conjunto interiorizado de mecanismos intelectuales que le permiten recabar, producir y evaluar información, a la vez que hacen posible que dicha persona pueda conocer, controlar y autorregular su propio funcionamiento intelectual.”

Manrique (2004:3), define el proceso de metacognición como: “un proceso que se refiere al conocimiento o conciencia que tiene la persona de sus propios procesos mentales (sobre cómo aprende) y al control del dominio cognitivo (sobre su forma de aprender)”.

Estos procesos metacognitivos se evidencian en el estudiante cuando es capaz de autorregularse en situaciones de aprendizaje que debe enfrentar, mostrando capacidad para planificar, supervisar y evaluar su propia actuación, haciendo ajustes cuando considera que no logra el éxito en las tareas y metas propuestas. Por supuesto que esto implica una constante toma de decisiones para el estudiante que asume de manera consciente y deliberada trabajar estos mecanismos.

Para la concreción de los procesos autorreguladores, Manrique (2004:3), propone varias estrategias, entre ellas: afectivo-motivacionales, de autoplanificación, de autorregulación, de autoevaluación. En la experiencia que se reporta en este artículo se hace énfasis en las formas de participación en la evaluación conocidas como: autoevaluación y coevaluación de pares, en el marco de la perspectiva de la evaluación formadora y dentro de éstas se integran los procesos de autorregulación y metacognición.

La perspectiva de la evaluación formadora que está tomando mucho auge en los últimos años tiene su génesis en los planteamientos presentados por los investigadores Bonniol (1981) y Nunziati (1990), Bonniol (1981) citados en Pozo y Monereo (2002). Estos teóricos señalan que bajo la visión de esta evaluación la responsabilidad de la regulación se pretende que sea del que aprende, que es

quien ha de llegar a reconocer las principales características de su propia lógica y cómo revisarla. Ya referido por Pozo y Monereo (2002), la define como aquella evaluación en la que la responsabilidad de la regulación cae en el propio alumno, donde él detecte sus errores, reconozca las razones de dichos errores y encuentre sus propios caminos para corregirlos.

De acuerdo con este planteamiento, el estudiante tiene la responsabilidad de revisar sus propias debilidades y fortalezas, reconocerlas a través de procesos de autoobservación, autoevaluación y autocorrección; por lo tanto se le transfiere la responsabilidad al estudiante, propiciando las condiciones para que éste logre progresivamente la autonomía intelectual que en palabras de Manrique (2004:3) se alcanza “ cuando contrastamos nuestros puntos de vista, damos sentido a nuestras construcciones, fundamentamos nuestros razonamientos y opiniones, negociamos soluciones a determinados problemas”.

## Metodología utilizada

La metodología que se asumió en el desarrollo de esta experiencia didáctica fue la investigación acción, que Elliott (2000) define como: “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. Para Kemmis, citado por Latorre (2007), es una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesores, alumnado, directivos, entre otros) en las situaciones sociales (incluyendo educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan.

## Desarrollo de la experiencia

De acuerdo con las acciones que establece el marco metodológico de la investigación acción, se cumplieron las etapas siguientes, iniciando con un diagnóstico sobre las concepciones de la evaluación que poseían los estudiantes de pregrado. Luego se procedió a analizar los testimonios focalizados escritos en el diagnóstico inicial, se categorizaron y se conformaron los hallazgos encontrados en esta fase.

Posteriormente se organizó, en consenso con los estudiantes, un plan de acción en función de los aspectos encontrados en dicho diagnóstico. Seguidamente se realizaron observaciones y registros de la actuación de los participantes del curso y se les solicitó que llenaran registros con

sus reflexiones y autorreflexiones después de cada actividad co-evaluada y autoevaluada. Finalmente se hicieron ajustes en el plan de acción establecido en función de las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes de curso donde se estaba desarrollando la experiencia.

Las técnicas utilizadas fueron, fundamentalmente, la observación participante, la entrevista a profundidad con algunos estudiantes y el análisis del discurso en las producciones escritas y orales. Los instrumentos utilizados fueron: registros autorreflexivos, registro diario del investigador, instrumentos de autoevaluación para los participantes y coevaluación de pares y de la facilitadora.

Para el desarrollo del curso las estrategias de enseñanza se orientaron en función de talleres, conversatorios, foros, plenarias, asesorías individuales y grupales. Cada actividad se explicó y además se construyó un conjunto de orientaciones escritas que permitieron la apropiación de las mismas por parte de los alumnos.

Una vez culminado el desarrollo de la primera unidad del programa del curso, que contiene todo la fundamentación teórica que se requiere para la planificación de la evaluación, el diseño de propuesta evaluativa y la construcción de instrumentos de evaluación y después de sucesivas actividades de carácter formativo, se procedió a la aplicación de la prueba escrita con propósitos sumativos, denominada “ Estudio de Casos”, en la cual, se hizo uso de situaciones que se han recogido de la realidad educativa, producto de la experiencia de la autora de esta investigación, los estudiantes debían evidenciar el dominio de los aspectos teóricos, legales y éticos de la evaluación desarrollados en esta unidad.

Es oportuno señalar que, por acuerdos establecidos en la coordinación de este curso, la prueba escrita fue a libro abierto. Cada estudiante, además de contestar su prueba, se autoevaluó con el instrumento que se anexó; además procedió a responder el registro conocido como “Diario Reflexivo”, propuesto por la investigadora y aceptado por los estudiantes. En el siguiente encuentro hicieron entrega de la misma y se orientó el proceso de “evaluación mutua” que según Angulo (2002), difiere del proceso de coevaluación porque la primera la hacen los pares, o miembros en iguales condiciones en cuanto a conocimiento, mientras que la segunda la realiza el docente u otro profesional capacitado.

En ese mismo encuentro se propició un proceso reflexivo oral y público, donde los alumnos expresaban cómo se habían sentido frente a esta actividad y cuyos testimonios se reportan en los resultados de esta experiencia. En las consecuentes actividades evaluadas, tanto de manera for-

mativa como sumativa, se procedió en similares condiciones, privilegiando el proceso de autoevaluación, luego la evaluación mutua y, por último, la coevaluación por parte de la facilitadora, para triangular estos insumos; la calificación definitiva fue resultado del promedio que aportaron estos tres procesos.

Para iniciar el desarrollo de la Unidad II y III, las cuales se administran de manera simultánea por la integración de los contenidos de las mismas, se procedió a organizar un Foro con los mismos estudiantes. Se seleccionaron comisiones integradas de manera consensuada, se presentaron las orientaciones por escrito, se seleccionaron 5 alumnos al azar para que cumplieran roles de foristas; otros 2 integraron el equipo relator, mientras que 4 alumnos formaron parte de la comisión evaluadora, por consenso eligieron a una estudiante como moderadora y los restantes fungieron como la audiencia, a la cual estaba dirigido el foro.

La comisión evaluadora, conformada por los mismos estudiantes, se reunió durante unos 10 minutos con la facilitadora y cada uno de ellos evaluó a un grupo (relatores, foristas, moderadora, audiencia). Cada estudiante propuso los criterios e indicadores que tomaría como referente para evaluar al grupo bajo su responsabilidad. Una vez desarrollada la actividad donde los foristas dieron muestras de responsabilidad, seriedad, compromiso y preparación académica, los estudiantes (audiencia) hicieron preguntas y acotaciones bien pertinentes, los relatores hicieron lectura de sus anotaciones y la comisión evaluadora presentó sus resultados de manera cualitativa, con fines formativos, éstos fueron acordados por unanimidad antes del inicio del foro, los participantes coevaluaron a la facilitadora.

Antes de cerrar el foro, se abrió un espacio para la reflexión de la estrategia utilizada y su pertinencia con respecto al contenido, los resultados alcanzados, los procesos evaluativos desarrollados, las actitudes, las emociones que vivieron, entre otros. Se evidenció mucha participación y espontaneidad en este proceso reflexivo.

En la medida en que avanzó la experiencia de autoevaluación, se propició la indagación, deconstrucción, construcción de la praxis evaluativa; de ninguna manera las actividades desarrolladas, se correspondieron con un plan rígido, acabado, lineal o predeterminado, se construyó como una investigación-acción-reflexión en la medida en que se desarrolló el curso de evaluación de los aprendizajes.

## Testimonios Focalizados

A lo largo de la experiencia se recogieron testimonios escritos y orales, especialmente sobre los procesos reflexivos que llevaban a cabo los estudiantes con respecto a su visión de la evaluación, al significado o importancia de la evaluación formativa, la relevancia de los procesos de autoevaluación y coevaluación; asimismo, la actitud que mostraban con relación a la evaluación mutua, la autoevaluación. Algunos de ellos se pueden evidenciar con párrafos seleccionados de dichos testimonios y que se transcriben a continuación:

*“Me sentí muy a gusto cuando me correspondió evaluar a mi compañera de equipo” (MP).*

*“Ahora tengo otra concepción de lo que realmente significa evaluar los aprendizajes de los estudiantes” (DC).*

*“Me gustaría aplicar esta perspectiva cuando tenga la responsabilidad de evaluar a mis alumnos”. (CP)*

*“Estoy comprendiendo lo significativo que es aplicar la evaluación formativa y formadora” (CO).*

*“He comprendido que soy capaz de autoevaluar mis propios trabajos, de detectar dónde están mis fallas, sin necesidad de depender tanto de la facilitadora” (JI).*

*“Antes pensaba que la evaluación era sinónimo de medición, que todo lo que el alumno hacía, había que colocarle una calificación; ahora comprendo que existen otras maneras de ver la evaluación, para que el alumno se forme verdaderamente y no sienta tanta presión cuando el profesor le dice que lo va a evaluar” (L.G).*

A partir del análisis de los testimonios antes mencionados se puede inferir la satisfacción que mostraron los estudiantes ante la ejecución de la experiencia pedagógica e investigativa que fue sometida a consideración antes de llevarla a cabo. Se mostraron entusiasmados durante todo el lapso y reconocieron sus avances en relación a la manera cómo veían antes y después de dicha experiencia, la evaluación de los aprendizajes.

Resultó interesante para todos los actores sociales, el hecho de compartir significados de la evaluación de los aprendizajes y descubrir el potencial presente en cada uno de ellos para asumir responsabilidades inherentes a su futuro rol. Asimismo, según sus propias versiones ahora tienen otra ventana abierta para concebir y aplicar la evaluación de los aprendizajes con sus futuros estudiantes.

## A manera de cierre

Durante el desarrollo de esta experiencia pedagógica aplicada en Evaluación de los Aprendizajes, curso obligatorio para los estudiantes de Pre-grado que se están formando como futuros Profesores, se recogieron hallazgos que permiten afirmar que se evidenciaron cambios en la concepción que los estudiantes tenían sobre la evaluación, ya que la mayoría entendía la evaluación como sinónimo de medición. Esto les conducía a considerar a todas las tareas y actividades que se realizaban en un aula de clase, debía asignárseles una calificación.

En la medida en que se iba desarrollando la experiencia de evaluación para la formación del estudiante, ellos iban comprendiendo el significado y alcance de la verdadera evaluación de los aprendizajes, por ende, aceptaban con mucha naturalidad, las apreciaciones que le hacían sus compañeros y la facilitadora en relación a sus producciones académicas; igualmente asumieron con muy buena disposición la autoevaluación de sus trabajos antes de ser entregados.

Por otra parte, se fortalecieron valores tales como responsabilidad y compromiso, los que se evidenciaron en los sucesivos procesos de autoevaluación y evaluación mutua o evaluación de pares que se llevaron a cabo en el desarrollo del curso.

Además, los estudiantes comprendieron y valoraron la importancia de la evaluación formadora, la cual implica ceder la responsabilidad de la evaluación al estudiante, que sea él mismo quien detecte sus debilidades y reconozca sus fortalezas; de esta manera, el facilitador se convierte en un acompañante del alumno a lo largo del proceso de aprendizaje. Asimismo, tuvieron la oportunidad de poner en práctica el rol de evaluadores, con pertinencia y dominio del marco teórico que deben sustentar las prácticas evaluativas en cualquier nivel o modalidad del sistema educativo.

Bajo esta visión se requiere propiciar procesos de autoevaluación, coevaluación entre pares y coevaluación por parte del docente, para desarrollar en los estudiantes el sentido de compromiso, responsabilidad y la autonomía académica.

Experiencias como ésta permiten acercarse al proceso evaluativo desde otra mirada y compartir con los alumnos algunas novedades, de manera que egresen como docen-

tes con una visión diferente de estos importantes procesos en el campo educativo.

## Referencias Bibliográficas

- ALVES, E., ACEVEDO, R. (1999). **La Evaluación Cualitativa.** Reflexiones para la Transformación de la Realidad Educativa. Venezuela. Cerined.
- ÁNGULO, F. (2002). Aprender a enseñar ciencias. **Análisis de una propuesta para la formación inicial del profesorado de secundaria basada en la metacognición.** Universidad Autónoma de Barcelona. [http://www.tdx.cbuc.es/TE-SIS\\_UAB/AVAILABLE/TDX-1014102162334//fad1de5.pdf](http://www.tdx.cbuc.es/TE-SIS_UAB/AVAILABLE/TDX-1014102162334//fad1de5.pdf). (Consulta: 2006, Noviembre 25).
- CÁRDENAS, F. (2005). Un perfil de evaluación en un grupo de docentes universitarios. [Documento en línea]. Disponible en: [http://ensciencias.uab.es/webblues/www/congres2005/material/comuni\\_orales/3\\_Relación\\_invest/3\\_2/cardenas\\_583.pdf](http://ensciencias.uab.es/webblues/www/congres2005/material/comuni_orales/3_Relación_invest/3_2/cardenas_583.pdf). (Consulta: 2006, julio 28).
- ELLIOTT, J. (2000). **El cambio educativo desde la investigación acción.** Edic. Morata. Madrid. España.
- FUENTES, M., CHACÍN, M., BRICEÑO, M. (2003). **La Cultura de la Evaluación en la Sociedad del Conocimiento.** ETPDB. Caracas.
- GONZÁLEZ, F. (1996). **Acerca de la metacognición.** (Documento en Línea). Disponible en: <http://www.revistaparadigma.org.ve/Doc/Paradigma96/doc5.htm>. (Consulta: 2006, abril 18).
- LATORRE, A. (2007). **La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.** Edit. GRAO. Barcelona. España.
- LANZ, M. (2006). **El aprendizaje autorregulado.** Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos. Noveduc. México.
- MANRIQUE, L. (2004). **El aprendizaje autónomo en la educación a distancia.** LatinEduca2004.com. (Documento en Línea). Disponible en [http://www.ateneonline.net/datos/55\\_03\\_Manrique\\_Lileya.pdf](http://www.ateneonline.net/datos/55_03_Manrique_Lileya.pdf). (Consulta: 2006, abril 26).
- POZO, J y MONEREO, C. (2002). **El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo.** Compiladores. España. Santillana.
- SANDONATO, A., FUS, M. (2003). **Reflexiones sobre la organización del Currículo de Biología en Base a la Autorregulación de los Aprendizajes.** [Documento en Línea]. Disponible en: <http://www.sino.univates.br/iberoamericano/trabalhos/trabalkhos205.pdf>. (Consulta: 2006, mayo 12)
- SANMARTÍ, N., JORBA, J. (1995). **Autorregulación en los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos.** Alambique. España.