



La participación de los estudiantes en los procesos de evaluación: una propuesta para la valoración de los aprendizajes en la universidad

**Berta Lucila Henao S.
Carlos Andrés Parra M.
Marta Lorena Salinas S.
Luz Stella Isaza M.**

Resumen

Desde una perspectiva crítica, constructiva y propositiva, nuestro interés se centra en favorecer discusiones en torno a la posibilidad de asignar un lugar privilegiado a los estudiantes en los procesos de valoración de los aprendizajes, entendidos éstos como procesos pedagógicos que permiten la cualificación de propuestas de enseñanza, aprendizaje y formación, propias de la educación superior.

En el marco de una sustentación epistemológica y pedagógica, desde consideraciones ético-políticas y tomando distancia de posturas que privilegian aspectos técnicos, ejemplificamos algunas propuestas y estrategias que concretan la posibilidad de participación de los estudiantes en la evaluación de los aprendizajes en diversos campos, disciplinas y saberes; así como, en diversos niveles de los programas o carreras, con el propósito de incentivar los análisis y la construcción de propuestas que hagan posible una *formación para la evaluación* y una *evaluación para la formación*.

A modo de introducción: tensiones y controversias en torno a las demandas académicas, políticas y normativas para la evaluación y la cualificación de la educación

Aludir a la calidad de la educación y la formación, remite de manera ineludible a la evaluación educativa y, en particular, a la evaluación de los aprendizajes. Al respecto, es posible destacar en los discursos contemporáneos, de un lado el señalamiento de la globalización económica como cuestión inevitablemente asociada con las demandas políticas y normativas relacionadas con la evaluación en el ámbito de la educación; y de otro lado, la exaltación de una *cultura de la evaluación*, entendida como el conjunto de prácticas y discursos referidos a la importancia y

necesidad de valorar todo proceso o producto susceptible de ser cualificado. Son dos caras de la misma moneda, dos formas de ver los problemas y los retos que hoy enfrenta el campo de la investigación en evaluación.

En este campo de indagaciones, es posible identificar hoy una gran diversidad de propuestas que emergen y circulan en los mundos reificados, los de académicos e investigadores, quienes con solvencia teórica y metodológica se arriesgan a configurar nuevas maneras de asumir los procesos formativos en los diversos niveles de los llamados sistemas educativos. Así mismo, circulan lineamientos, orientaciones y normativas, respaldadas y validadas en discursos académicos que desde instancias internacionales, nacionales o locales, pretenden también proponer y, en algunos casos, imponer requisitos y pautas en torno a la evaluación educativa.

Resaltamos hoy en este campo la preeminencia de perspectivas relacionadas con discursos en los que subyacen y se explicitan cuestiones loables; no obstante, están enmarcados en una racionalidad eminentemente técnica. Son discursos que situados en la posibilidad de responder a exigencias de la sociedad del conocimiento y la globalización, regida por principios de competitividad y productividad, propenden por la eficacia y la eficiencia de las prácticas educativas, promoviendo el innegable valor de la *evaluación externa* como proceso para la medición de dichas características – ver por ejemplo la relación PISA - OCDE-.¹; en concordancia con políticas que reclaman a los sistemas educativos la *eficacia* que justifique los *gastos económicos* que les son inherentes,² no obstante, de lado problemáticas de orden humanista, ético

¹ Programa PISA de la OCDE. *Qué es y para qué sirve*. Disponible en <http://www.oecd.org/dataoecd/58/51/39730818.pdf>

Este documento visibiliza la prioridad de las relaciones entre la calidad de la educación y cuestiones de orden económico. Al respecto el texto destaca que el Programa PISA “...ha sido concebido como un recurso para ofrecer información abundante y detallada que permita a los países miembros adoptar las decisiones y política públicas necesarias para mejorar los niveles educativos” y que la OCDE, tiene como propósitos, entre otros: “lograr la máxima expansión posible del crecimiento económico y el empleo, y un mejor nivel de vida de los países miembros, sin dejar de mantener la estabilidad financiera y, de esa forma, contribuir al desarrollo de la economía mundial”, así como “contribuir a una sana y sólida expansión económica en países –tanto miembros como no miembros– que estén en pleno proceso de desarrollo económico”.

En el ámbito nacional, ilustran estas cuestiones los lazos de relación entre el texto del Ministerio de Educación Nacional sobre el *Sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en Colombia*, cuyo contenido se amplía y complementa con el del *Departamento Nacional de Planeación (2006): Agenda interna para la productividad y la competitividad*:

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en Colombia*. Bogotá Disponible en: <http://www.cedus.cl/files/Inform:Resumen.pdf>

Departamento Nacional de Planeación. (2006). *Agenda interna para la productividad y la competitividad*. Bogotá. Disponible en:

http://camara.ccb.org.co/documentos/440_Agenda_Interna_Regional_con_Anexos_1_y_4.pdf

² Ver por ejemplo en Bogoya, D (2007:1) El autor alude a las características que, desde su punto de vista, hoy identifican los procesos de evaluación externa y al respecto dice que: “En relación con la eficiencia, el país viene

y pedagógico.

En relación con dichas perspectivas, concordamos con las consideraciones de Gimeno, J. (2008) en cuanto se corresponden con políticas conservadoras para las cuales es interés central la pregunta acerca de para qué sirve la educación que se financia; por tanto, son políticas de control, competitividad y elección de consumidores para una educación subordinada a las demandas del mercado laboral, al tiempo que se relacionan con directrices que para legitimarse requieren hacer uso de lenguajes que a su juicio "... *han dejando una estela que contamina la comprensión de la educación*" (p:2).

Son políticas en las que subyacen propósitos de homogenización y estandarización y que como lo señala Gimeno, J. (2008) constituyen discursos en los que la comprensión de lo educativo se restringe a *competencias y resultados*, en tanto la calidad se discute en términos de escala que mide la relación proceso-producto y es la evaluación externa la estrategia para determinar la calidad, bajo la consideración de un programa internacional para la evaluación de los estudiantes. Al respecto, pregunta este investigador ¿De qué sirven las comparaciones si los informes no dicen nada acerca de cómo mejorar?; un cuestionamiento que señala el carácter eminentemente finalista de tales propuestas, en las que como dice Shepar, L. (2001), la evaluación se entiende como un juicio crítico externo, casi como castigo para el estudiante.

En esta línea de cuestionamientos a propuestas que privilegian la pretensión de homogenización y estandarización, Segura, D (2004) plantea reflexiones interesantes respecto a las pruebas de estado y pruebas externas que se realizan en Colombia; y en concordancia con sus reflexiones consideramos importante preguntar ¿Qué tan adecuado puede ser un proceso de evaluación que deja de lado la diversidad en los intereses, los estilos de aprendizaje, las historias culturales de los estudiantes; entre otros aspectos?, ¿Qué tan apropiada puede ser una normativa externa, alejada de las problemáticas contextuales y situacionales?

Respecto a la homogenización y a la igualdad como pretensión de las evaluaciones externas, en concordancia con los análisis que hace F. Dubet (2005) sobre las *oportunidades* que brinda la escuela, son contundentes las críticas de Hernández, C (2007) cuando dice que "Puesto que la evaluación que pretende ser universal asume una igualdad de oportunidades que no existe, y puesto que está asociada a la posibilidad de continuar en la academia y determina quiénes pueden avanzar a niveles

superiores de formación, la evaluación cumple una función de legitimación de los mecanismos de exclusión y es ella misma un mecanismo de exclusión” (op.cit:2). Críticas que señalan el ropaje de equidad con el que se encubre además un desconocimiento a las diversidades culturales.

La evaluación de los aprendizajes en la Universidad una problemática vigente

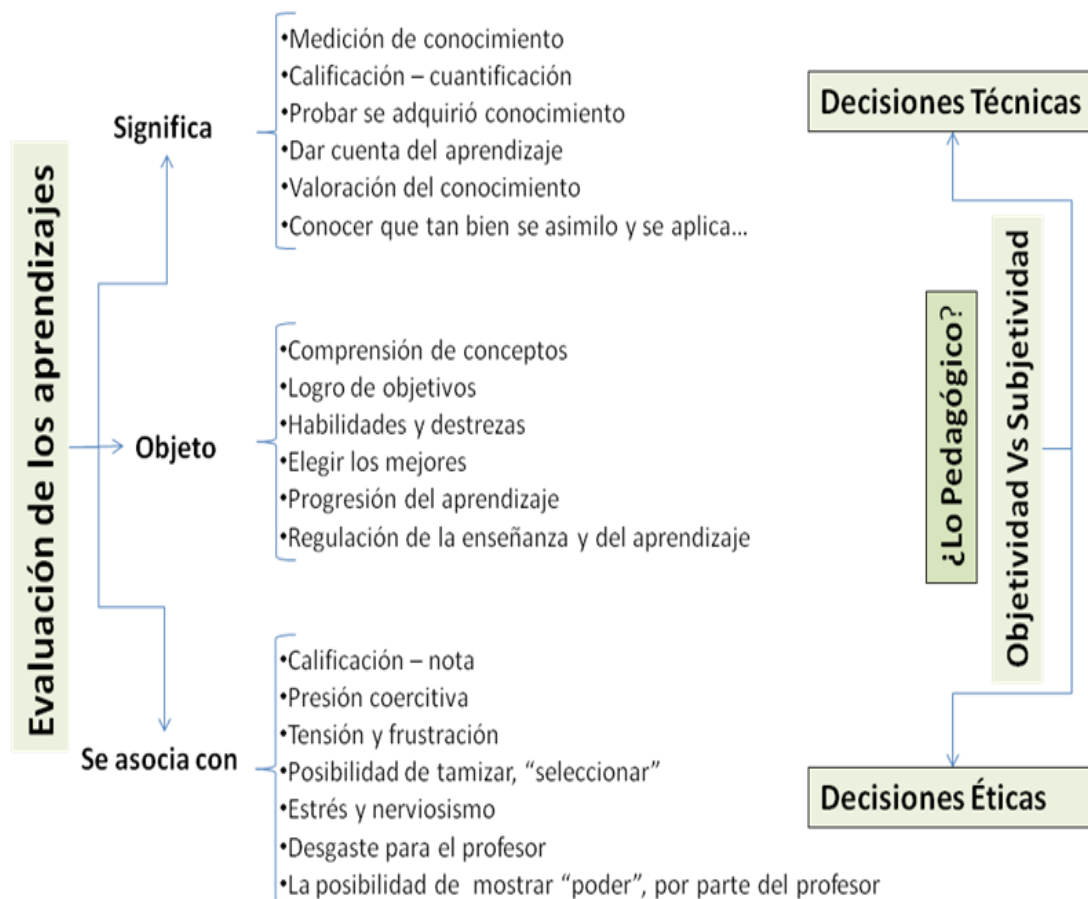
En relación con los anteriores asuntos, es posible identificar hoy en la educación superior³ un solapamiento de discursos, de modo que consideraciones propias de las perspectivas que han sido hegemónicas – evaluación como medición para la selección y acreditación –, aparecen arraigadas, sedimentadas y nutridas por perspectivas contemporáneas que abogan por la igualdad, la homogenización y la estandarización. No obstante, también circulan discursos cercanos a perspectivas de tendencia crítico-constructiva, en relación con el conocimiento, la educación y la evaluación.

A modo de ejemplo de la diversidad de perspectivas, el *esquema 1* muestra algunos significados y redes de relaciones que es posible hallar en discursos de un grupo de profesores⁴ de la universidad que explícitamente han mostrado su interés en estudiar, analizar y mejorar sus prácticas de evaluación de los aprendizajes. Desde diversas perspectivas toman postura, en relación con preguntas como ¿Qué significa evaluación de los aprendizajes?, ¿Cuáles son sus fines o propósitos? y ¿Qué se evalúa?

En relación con el espectro de consideraciones que mostramos en el *esquema 1*, conviene anotar que son más frecuentes los enunciados en los cuales la evaluación adquiere significado en términos de medición, comprobación, calificación, selección. Así mismo, son comunes las expresiones que aluden a problemáticas que aparecen asociadas a dichos significados – desgaste del profesor, presión coercitiva, tensión y frustración –. No obstante, resaltamos en dicho esquema una búsqueda de posibilidades de cualificación de la evaluación de los aprendizajes.

³ Investigación: Henaó, Salinas, Parra e Isaza (2010). “La evaluación de los aprendizajes en la educación superior: discursos y prácticas, entre las representaciones sociales y las demandas académicas, políticas y económicas” Que recoge, entre otras fuentes de datos, los foros sobre evaluación de aprendizajes en la educación superior, organizados por el MEN en 2008.

⁴ Profesores de la Universidad de Antioquia que en el marco Diploma en formación pedagógica, eligen el grupo de interés en evaluación de los aprendizajes –GIE–.



Esquema 1: La evaluación de los aprendizajes: entramado de tensiones, cuestiones y presupuestos que ponen en juego decisiones técnicas, éticas y pedagógicas.

De acuerdo con lo anterior y con base la investigación de Henao, Salinas, Parra e Isaza (2010), sin pretensiones de generalizar, podemos decir que en relación con la evaluación de los aprendizajes en la educación superior es posible identificar una gama de perspectivas que se yuxtaponen; una pluralidad en la que reconocemos tensiones, rupturas y posibles diálogos entre diferentes perspectivas.

Desde un punto de vista teórico y con base en Segura, M (2007), en el *esquema 2* caracterizamos las tendencias que identificamos como opuestas entre sí, como polos de un amplio espectro. Dicho esquema se refiere, de un lado, a las características de los discursos y las prácticas que como anotamos han sido hegemónicas y hoy, en algunos aspectos y situaciones, permanecen incólumes; y de otro, a un conjunto de características que si bien circulan principalmente en referentes teóricos, tienen ya presencia, aunque aún tímida, en algunos discursos y prácticas de estudiantes y profesores.

En el abanico de posturas y perspectivas que se enmarcan entre estos extremos, resaltamos cuestionamientos que develan insatisfacción con las formas hegemónicas

de evaluación y una búsqueda de nuevas perspectivas y nuevas prácticas.

<p>PERSPECTIVAS HEGEMÓNICAS DE TENDENCIA MECANICISTA</p>	<p>PERSPECTIVAS ALTERNATIVAS DE TENDENCIA CRÍTICO- CONSTRUCTIVA</p>
<p>Énfasis en los productos de aprendizaje –lo medible y cuantificable–. Atención a lo que se aprende.</p>	<p>Valoración de procesos – competencias, razonamiento, uso de estrategias, habilidades, capacidades, actuaciones complejas –. Atención a lo que se aprende y a cómo se aprende.</p>
<p>Evaluación cuantitativa y finalista, basada en normas, donde el examen es el principal instrumento – parciales, finales, pruebas externas –.</p>	<p>Evaluación de procesos y formativa. Diversidad en estrategias y técnicas de evaluación, para incentivar el trabajo cooperado, el respeto y la solidaridad.</p>
<p>Prioridad a la función social de la evaluación, es decir, énfasis en la evaluación sumativa y de acreditación.</p>	<p>Equilibrio en las funciones pedagógica y social; así como privilegio a la búsqueda de cualificación mediante la autorregulación.</p>
<p>Regímenes de exclusión o dejar hacer- dejar pasar, promoción sin criterios.</p>	<p>Reconocimiento de las diferencias, valoración de las diversidades.</p>
<p>Verticalidad en la relación profesor-estudiante.</p>	<p>Diálogo para identificar opciones de mejoramiento.</p>
<p>La evaluación es instrumento de poder: sólo el profesor ostenta la función de evaluador.</p>	<p>Con la participación activa de los estudiantes, la evaluación se constituye en posibilidad pedagógica para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, Son importantes los procesos de autoevaluación, evaluación de pares, coevaluación, heteroevaluación.</p>

Esquema 2: Caracterización de Perspectivas Hegemónicas Vs Perspectivas Alternativas

En esta búsqueda podemos identificar condiciones de posibilidad que permiten transitar desde preguntas clásicas – ¿Qué significa evaluación de los aprendizajes?, ¿Cuáles son los fines o propósitos?, ¿Qué evaluar?, ¿Cómo evaluar? y ¿Cuándo evaluar?, entre otras –, hacia nuevas problemáticas en las que además de cuestiones técnicas, es prioritaria una mirada a los asuntos éticos y pedagógicos inherentes a la evaluación. – ¿Cómo se pueden incorporar nuevos conceptos y prácticas sobre evaluación y hacerlos coherentes con perspectivas epistemológicas, pedagógicas y didácticas que sean pertinentes? ¿Cómo lograr que la evaluación sea un proceso de diálogo, reflexión y mejora constante de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de modo que permita la toma de decisiones, la regulación y la emisión de juicios de valor en condiciones adecuadas? ¿Cómo revertir las relaciones de poder que han sido hegemónicas posibilitando la participación activa de los estudiantes en sus procesos evaluación de aprendizajes?, en síntesis ¿Cómo avanzar hacia una evaluación para la formación y una formación para la evaluación? –.

Hacia la construcción de propuestas para una evaluación formativa: autorregulación y diálogo como conceptos y procesos vertebradores

La presencia de prácticas que tradicionalmente han sido dominantes, así como de perspectivas, propuestas y políticas acordes con exigencias de un mundo globalizado – movilidad, comparabilidad, competitividad – que refuerzan dichas prácticas, amenazan con constituirse en obstáculo para abrir espacios a propuestas alternativas; en tanto éstas requieren un reconocimiento a las diversidades culturales, a la pluralidad de saberes, a la multiplicidad de propuestas pedagógicas y didácticas, a la variedad en estilos cognitivos y de aprendizaje, entre otras cuestiones, opuestas a la homogenización y estandarización.

Sin embargo, como lo anotamos, en la universidad se dan hoy algunas condiciones que hacen posible una postura crítica desde la cual se reconoce la importancia de construir propuestas de enseñanza, aprendizaje y evaluación, coherentes entre sí y consistentes con perspectivas epistemológicas alejadas del positivismo, el cientificismo y del dogmatismo; concordantes con una cultura de la evaluación para la cualificación y el mejoramiento.

Son perspectivas que a modo de demandas ético-política, abogan por un compromiso de las instituciones educativas con la formación de personas competentes para responder de manera adecuada a los retos subyacentes a las profundas tensiones y

contradicciones del mundo hoy – de la ciencia, la tecnología y la información; y al tiempo, de pobreza, conflictos y destrucción – . Son retos que implican la búsqueda de una sociedad que privilegie y garantice condiciones de equidad, respeto y solidaridad; desafíos que sin demeritar la importancia de lo global, la competitividad y la eficacia, reivindican el valor de lo local y reconocen la diversidad de culturas, lenguajes, metodologías de enseñanza y aprendizaje; así como, la autonomía universitaria y la mayoría de edad de los estudiantes de educación superior, entre otros asuntos.

En relación con estos retos, nos resulta inaplazable la construcción de proyectos que en torno a la dimensión ética de la evaluación, permitan poner en tensión los discursos y demandas políticas y técnicas, con los anhelos de formación crítica y humanista. En concordancia, reconocemos el valor de propender por una *evaluación para la formación* y una *formación para la evaluación*; es decir, una evaluación inseparable de los procesos de formación, de enseñanza y de aprendizaje; e indiscutiblemente de los asuntos pedagógicos.

Hacemos referencia a la evaluación formativa, para la que son tan importantes los procesos como los logros finales, los dominios conceptuales como las habilidades cognitivas, las disciplinas científicas como otros saberes, los desempeños como los caminos transitados para lograr las competencias. Concordamos con Jorba y Sanmartí (1996) en que la evaluación formativa va más allá de aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales, busca integrar en las aulas aspectos como opiniones, modos de pensar y actuar frente a situaciones y contextos, en tanto incluye cuestiones de orden ético y socio-político, al tiempo que incorpora procesos de autorregulación.

En este ámbito de consideraciones, el diálogo y la autorregulación se constituyen en procesos inherentes a la evaluación formativa, de modo que esta perspectiva implica, entre otras cuestiones, la atención al papel de la evaluación en el mejoramiento de los aprendizajes; el reconocimiento al valor de la evaluación de los aprendizajes para el mejoramiento de la enseñanza; así como, una resignificación de la responsabilidad que corresponde a estudiantes y su participación activa en los procesos de evaluación.

Las anteriores son cuestiones en las que coinciden análisis como los presentados en, por ejemplo: Bonsón, M. y Benito, A (2005); Brown, S y Glasner, A. (2003); Dochy, Segers & Sluijsmans (1999); Higgins, Skelton & Hartley (2001); Sanmartí, N. (2007); Segura, M. (2007); Sluijsmans, Dochy & Moerkerke (1999); Knight, P. (2005); Stefani, A. (1998).

En relación con las implicaciones de la evaluación formativa y las posibilidades de un trabajo pedagógico en esta perspectiva, conviene señalar que dichas implicaciones están en estrecha relación con el reconocimiento que hacen Reynolds y Trehan (2000) respecto a que la evaluación es el más político de todos los procesos pedagógicos y que la evaluación que aquí consideramos como mecanicista, pone en evidencia relaciones de poder en las que los estudiantes asumen un rol de sumisión.

En este orden de razonamientos, es importante tener en cuenta nuestra pretensión de transitar hacia perspectivas crítico-constructivas y, por tanto, hacia el privilegio de los asuntos de orden ético-político, que conlleva de manera ineludible a un cuestionamiento de las relaciones de poder que usualmente se establecen entre profesores y estudiantes respecto a la evaluación; relaciones caracterizadas por la verticalidad, el dogmatismo y el autoritarismo, que hoy requieren ser atendidas y transformadas.

La posibilidad de transformar en la educación superior las relaciones de poder que en torno a la evaluación han sido hegemónicas se constituye en un reto que de acuerdo con Sluijsmans, D.; Dochy F. & Moerkerke, G. (1998) implica construir contextos en los cuales los estudiantes universitarios se apropien y se responsabilicen de su evaluación y contribuyan con la valoración de los aprendizajes de sus pares o colegas; lo que de acuerdo con la investigación de estos autores se constituye en un ambiente que contribuye a la formación de profesionales competentes, responsables y reflexivos.

Para dichos investigadores la construcción de estos contextos es conveniente y posible, aunque obviamente no exenta de dificultades. Al respecto, Sivan, A. (2000) resalta la importancia y pertinencia de la participación de los estudiantes, no sólo en evaluación de los compañeros, sino en el establecimiento de los criterios de evaluación, lo que de acuerdo con su investigación contribuye al mejoramiento de los procesos de aprendizaje. No obstante, recomienda la introducción gradual de este tipo de propuestas.

Destacamos aquí los aportes de Dochy, Segers y Sluijsmans (1999) quienes, con base en la construcción de un estado del arte, concluyen que las tres modalidades de evaluación más utilizadas e investigadas durante las dos últimas décadas son la autoevaluación, la evaluación por pares y la evaluación por colaboración; modalidades que convergen en privilegiar a los estudiantes como evaluadores.

Los investigadores citados resaltan las ventajas de estas formas de evaluación y al

respecto anotan que son procesos que favorecen la autoestima, la autonomía, la confianza, la responsabilidad, la motivación, el desarrollo de habilidades cognitivas y de altos niveles de responsabilidad ética y social; además de desdibujar las fronteras entre profesores y estudiantes, en relación con sus papeles en la evaluación. Lo que desde nuestro punto de vista se constituye en un avance en la posibilidad de generar aprendizaje y pensamiento crítico en el ejercicio de la libertad, la autonomía y el respeto libre de temor, sustentado en la concertación de criterios claros (Orsmond, Merry & Reiling, 2000).

Con base en lo expuesto, arriesgamos aquí la presentación de algunas propuestas cuyo objetivo es el de incentivar la participación de los estudiantes universitarios en sus procesos de evaluación, de modo que la misma haga posible una mejora en sus procesos formativos; así como, en los propuestas y prácticas pedagógicas de los profesores.

En cada uno de los procedimientos presentados subyace una premisa que pone de presente que al fomentar de manera intencional la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación se hace posible la comprensión de cuestiones y problemáticas relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; permite y exige una lectura de los contextos y situaciones; e incentiva una actitud crítica y argumentada para lograr el acercamiento adecuado a la autorregulación de los alumnos y del profesor.

Las propuestas que presentamos a modo de procedimientos para la evaluación fueron construidas con base en las orientaciones del Proyecto Evalpart, con la participación y colaboración de los colegas cuya autoría reconocemos en cada

Proyecto EvalPART

A/016477/08

Resolución de 17 de diciembre de 2008

BOE nº 6, 7 de enero de 2009

La participación de los estudiantes en la evaluación del aprendizaje y calidad en la Educación Superior

Bibliografía

Bogoya, Daniel (2007) *Evaluación Educativa en Colombia*. Seminario internacional de evaluación. Consultado en:

<http://w3.icfes.gov.co:8080/seminariointernacional/ktmlite/files/uploads/DANIEL%20BOGOYA.pdf>

Bonson, M y Benito, Á. (2005) Evaluación y Aprendizaje. En A. Benito y A. Cruz *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea 87-100

Brown, S. y Glasner, A. (2003) *Evaluar en la Universidad*. Problemas y nuevos enfoques. Madrid: Narcea.

Gimeno Sacristán, J (2008) *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo*. Madrid: Morata.

Hernández, Carlos A (2007) Evaluación y Formación. Seminario internacional de evaluación. Consultado en:

<http://w3.icfes.gov.co:8080/seminariointernacional/ktmlite/files/uploads/CARLOS%20AUGUSTO%20HERNANDEZ.pdf>

Dochy, F.; Segers, M. & Sluijsmans, D. (1999). The Use of Self- Peer and Co-Assessment in Higher Education: a Review. *Studies in Higher education*, 24,331-350.

Higgins, R.; Skelton, A. & Hartley, P. (2001). The Conscentious Consumer: Reconsidering the Role of Assessment Feedback in Student Learning. *Studies in Higher Education*, 27,1, 53-64.

Jorba, J y Sanmartí, Neus (1996) *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua. Propuesta didáctica en el área de Ciencias de la Naturaleza y Matemática*. Madrid: MEC.

Knight, P. (2005) *El profesor de Educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.

Orsmond, P.; Merry, S. & Reiling, K. (2000). The Use of Student Marking Criteria in Peer and Self Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 25(3).

Reynolds, M. & Trehan, K. (2000). Assessment: a Critical Perspective. *Studies in*

higher education. 25(3), 267-278.

Sanmartí, Neus (2007) 10 Ideas clave. Evaluar para Aprender. Barcelona: Graó

Segura, Dino (2004). El trabajo con grupos heterogéneos. *Nodos y Nudos*. 2 (16), 14 – 22

Segura, Mario (2007) La perspectiva ética de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista. *Actualidades Investigativas en Educación. Revista Electrónica*. Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica. 1-22.

Sluismans, D.; Dochy, F. & Moerkerke, G. (1999). Creating a Learning Environment by Using Self, Peer and Co- Assessment. *Learning Environments Research*, 1,293-319

Sivan, A. (2000). The Implementation of Peer Assessment: an Action Research Approach. *Assessment in Education*. 7(2), 193-213:

Stefani, A J. (1998). Assessment in Partnership with Learners. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(4), 339-350.