



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

UNA REFLEXIÓN EN TORNO A LA EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Miradas y reflexiones docentes

- Herraiz García, Fernando
Universitat de Barcelona
Unitat de Pedagogies Culturals / Departament de Dibuix / Facultat de Belles Arts
Edifici Principal / Pau Gargallo, 4 / 08028 / Barcelona.
f.herraiz@ub.edu
 - Miño Puigcercós, Raquel
Universitat de Barcelona
Departament de Didàctica i Organització Educativa / Facultat de Pedagogia
Edifici Llevant, segona planta / Passeig de la Vall d'Hebron, 171 / 08035 / Barcelona
rmino@ub.edu
 - Piqué Simon, Begoña
Universitat de Barcelona
Departament de Didàctica i Organització Educativa / Facultat de Pedagogia
Edifici Llevant, segona planta / Passeig de la Vall d'Hebron, 171 / 08035 / Barcelona
bpique@ub.edu
1. **RESUMEN:** La presente comunicación pretende reflexionar en torno a aspectos de la evaluación que favorezcan el aprendizaje autónomo de los estudiantes. En este sentido, tratamos de ordenar y cuestionar algunas de las estrategias a la hora de evaluar las experiencias de aprendizaje que, como docentes implicados en el grupo de innovación Indaga-t, ponemos en práctica en nuestras asignaturas y facultades correspondientes (Bellas Artes y Pedagogía).
 2. **ABSTRACT:** The present contribution aims to consider certain aspects of assessment that enhance independent learning among students. With this aim in mind, we will attempt to analyse and classify certain strategies while at the same time evaluate learning experiences. This is what the teachers involved in the innovative Indaga-t



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

group put into practice in their particular subjects and faculties (Fine Arts and Pedagogy).

3. **PALABRAS CLAVE:** Evaluación, aprendizaje autónomo, roles docentes, posiciones docentes y relaciones pedagógicas. / **KEYWORDS:** Assessment, Independent learning and Teaching roles, teaching position and pedagogical relationship.

4. DESARROLLO:

a) Objetivos

A través de esta comunicación pretendemos reflexionar sobre los diversos modos de evaluación que hemos puesto en práctica los docentes implicados en el grupo de innovación docente consolidado *Indaga-t* (2010GIDC-UB/12). Como singularidad, es importante reconocer el trabajo interuniversitario que, dentro de la Universidad de Barcelona, venimos desarrollando desde diferentes grados y facultades; los y las docentes implicados impartimos clase en los grados de *Bellas Artes*, *Diseño*, y *Conservación y Restauración de Bienes Culturales* en la facultad de Bellas Artes, y en los grados de *Pedagogía*, *Educación Social* y *Educación Infantil* en la facultad de Ciencias de la Educación.

En el grupo de innovación *Indaga-t*, entre otros, tenemos por objetivo recoger evidencias que den cuenta de las experiencias de aprendizaje favorecedoras de procesos autónomos y colaborativos de indagación. Trabajar en esta línea, -y concretando nuestra labor dentro del proyecto PID2012-, nos ha permitido establecer el foco en torno a los procesos de evaluación, tratando de cuestionar las metodologías que favorezcan nuestra labor. Al respecto, los objetivos que planteamos son los siguientes:

- Revisar y compartir las concepciones y propuestas de evaluación de los compañeros del grupo y las nuestras propias.
- Ordenar y reflexionar en torno a los dilemas emergentes en el trabajo del grupo.
- Reflexionar sobre las relaciones pedagógicas que favorecen una evaluación coherente con el aprendizaje autónomo.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

- Posicionar nuestro trabajo críticamente alrededor de los modos de evaluación que favorecen el aprendizaje autónomo.
- Dialogar con las diferentes visiones y metodologías emergentes en relación a la evaluación.

La finalidad principal de la presente comunicación es la de reflexionar, desde la mirada docente, en torno a las relaciones pedagógicas en los procesos de evaluación, atendiendo a las implicaciones y controversias que puedan emerger de las experiencias. Todo ello nos permite: mejorar nuestro trabajo como docentes, compartir experiencias que favorezcan un aprendizaje autónomo, aprender a iniciar procesos que vayan más allá de la asignatura, valorar y afrontar de forma coherente las posiciones que asumimos, adoptar compromisos y responsabilidades que favorezcan la toma de conciencia del propio aprendizaje, y seguir aprendiendo a través de procesos que impliquen pensamientos críticos.

b) Descripción del trabajo

El trabajo que hemos venido desarrollando ha tenido diferentes momentos y componentes. Con la intención de orientar al lector en la presente comunicación, hemos estructurado este apartado en dos bloques: un primer donde describimos el proyecto que ha sido el origen de la experiencia de investigación e innovación, y un segundo bloque en el que describimos la metodología que hemos desarrollado.

b.1) El proyecto - La evaluación en el aprendizaje autónomo

La presente comunicación da cuenta de los resultados del proyecto de innovación docente que lleva por título *La evaluación en el aprendizaje autónomo* (2012PID-UB/040). Entre otras, una de las finalidades que nos hemos planteado ha tratado de desarrollar sistemas de evaluación complejos y participativos, integrando en dichos procesos los conocimientos teóricos y los conocimientos procedimentales que se han desarrollado.

En el proyecto en cuestión, todos los docentes e investigadores hemos compartido una misma visión en torno al aprendizaje de los estudiantes; dicha visión la hemos definido a



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

través de la adquisición de autonomía en la dirección del plan de trabajo, dando pie a asumir responsabilidades en la toma de decisiones de sus propios procesos. Todo ello, con la intención de que los y las estudiantes desarrollen capacidades de reflexión crítica en torno a los conocimientos de los cursos, situándolos en contexto y colocándose en relación a ellos.

Esto implica ser capaces de pensar críticamente por ellos mismos, responsabilizarse a la hora de posicionarse y atender a otros puntos de vista tanto en el terreno intelectual como moral.

En la aproximación al estado de la cuestión sobre el tema de la evaluación formativa y el aprendizaje autónomo surgieron tres líneas de estudio:

- La primera plantea cuestiones epistemológicas y políticas, pautando la posibilidad de evaluar el aprendizaje autónomo (Champagne, Clayton, Dimmitt, Laszewski, Savage, Shaw, Stroupe, Myint y Walter, 2001).
- La segunda de las líneas está vinculada con las implicaciones formativas que tienen que ver con nuestra propuesta de evaluación para el aprendizaje (*Assessment for Learning*) (Marshall y Drummond, 2006; Black, Harrison, Lee, Marshall y William, 2003; Taras, 2010).
- La tercera de las líneas trata de encontrar las estrategias de evaluación que se proponen en la bibliografía sobre experiencias de evaluación del aprendizaje autónomo, como la evaluación ‘de pares’ (Chan, 2000), los diarios, el autoinforme y las hojas de evaluación (Thanasoulas, 2000) o las narrativas (Levett-Jones, 2006).

b.2) Metodología para analizar las propias experiencias de evaluación

A partir del contexto descrito, tratamos de reflexionar sobre las relaciones pedagógicas en la evaluación a favor del aprendizaje autónomo desde la propia mirada de los docentes. Por ello, en nuestra aproximación partimos de los diez relatos realizados por los y las docentes



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

e investigadoras que formamos parte del grupo *Indaga-t*. En estos relatos se recogen algunas de las experiencias significativas de los procesos de evaluación en las asignaturas impartidas en los contextos de las facultades de Bellas Artes y Pedagogía. A través de estas evidencias escritas, ordenamos las diferentes modalidades que emergen para crear una constelación de atributos.

La constelación se construye a partir de la relación entre las modalidades de evaluación de los compañeros con sus propias concepciones, preguntas y dilemas como docentes. Analizamos las evidencias a través de un proceso inductivo que nos lleva a las siguientes cuestiones sobre el qué y el cómo de las experiencias:

- ¿Qué papel juegan los docentes y discentes en la evaluación?, ¿qué responsabilidades y qué posiciones son emergentes?, y ¿qué y quién decide sobre la evaluación?
- ¿Cómo hacemos para ser coherentes con las posiciones que asumimos como docentes en la evaluación? y ¿cómo emerge el juego de miradas?

En la primera de las preguntas, en torno a *¿qué papel* tienen los diferentes agentes implicados?, han surgido respuestas que hablan de: negociar, coevaluar, autoevaluar, y consensuar los procesos de evaluación; todo ello para: mejorar, facilitar, compartir, aprender, responsabilizar, tomar conciencia, hacer el seguimiento, y favorecer el pensamiento crítico. En torno a la segunda pregunta relacionada con el *¿cómo hacemos?*, las argumentaciones plantean la noción de evaluación como: proceso formativo, espacio conversacional, de devolución, diálogo, intercambio de miradas, retroreflexión y metareflexión.

c) Resultados y/o conclusiones

Después de analizar los relatos de los docentes y establecer relaciones entre ellos, emergen una serie de relaciones que plasmamos en las consideraciones finales de esta comunicación. Antes nos parece interesante destacar algunas de las voces del profesorado del grupo:

a) Responsabilidades y posiciones



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

Cuando Ana, profesora en la facultad de Pedagogía, se refiere a su experiencia en el aula a través de su relato, pone en tela de juicio las concepciones más tradicionales -pero a la vez más arraigadas- de la evaluación en el ámbito educativo. Para ella, evaluar no debe suponer una trampa para el discente y mucho menos para el docente. Más bien al evaluar estamos trazando un recorrido paralelo al aprender. Un camino que nos permite vislumbrar los puntos débiles y fuertes tanto del aprender como del enseñar. Por eso, evaluar va mucho más allá de calificar, pues tiene que ver con tomar consciencia de nuestras decisiones e implicaciones; hacer un seguimiento del proceso y además responsabilizarnos de todo ello.

La evaluación tiene que ser nuestra gran aliada, la que nos muestra si vamos bien, si podemos mejorar, si todavía podemos hacerlo mejor. No tiene que ser un boli rojo que solo se fija en los errores, sino un referente más que nos indica dónde estamos y dónde podemos llegar (Ana Forés).

Pretender que la evaluación sea un proceso compartido, en el que no únicamente el docente pueda reflexionar y redireccionar su práctica, requiere la implicación del alumnado. La mayor parte del grupo destaca la responsabilidad compartida con el grupo, a través de estrategias y dinámicas muy variadas. Todas contemplan la posibilidad de que el estudiante reflexione sobre todo el trabajo realizado a lo largo del semestre, cuestionándose si ha cumplido sus expectativas y cómo ha sido el recorrido del proceso. Por ello, Fernando no concibe el aprender sin evaluar, puesto con ambos son parte de lo mismo.

La evaluación es parte del proceso formativo, es una devolución que trata de favorecer la conciencia de aprender: se aprende mejor cuando se es consciente de lo que se aprende y de los problemas que se encuentra cuando se aprende... (Fernando Hernández).

2) Un juego de miradas.

Tratar de reflexionar sobre las miradas nos lleva a plantear las siguientes preguntas: ¿es fácil ser coherentes con este planteamiento en el aula?, ¿qué estrategias se ponen en



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

práctica?, ¿en qué medida podemos retratar en nuestras calificaciones finales lo que los estudiantes han aprendido? Cuando se concibe el aprender como una responsabilización, el evaluar pasa a ser un diálogo entre todos aquellos implicados. Por ello, Juana M^a Sancho considera que al cuidar la relación con el alumnado, es posible que “la calificación que haga diga mucho más que lo que en un momento dado ha podido mostrar”.

Además de la coevaluación, otra estrategia que Fernando relata es la de abrir las puertas de su aula para generar un diálogo no solo entre el grupo, sino también con otros profesionales. Esta proposición les hace ver el proyecto desde otros puntos de vista, además de tomar consciencia de que lo que aprenden no únicamente queda entre cuatro paredes, sino que se comparte y se discute con otros especialistas en el área.

En ocasiones se incorporan invitados que miran desde otro punto de vista el proyecto realizado. Lo que hace tomar consciencia de que aprender es una actividad pública. Fernando Hernández

Los resultados obtenidos, fruto del proceso inductivo realizado y del cuestionamiento entre los miembros del grupo Indaga't, se agrupan en tres grandes líneas de innovación. La primera sobre el concepto de auto-evaluación; la segunda en relación a la diferenciación que establecemos entre evaluar y calificar; y la tercera se refiere a la coherencia entre los tipos de actividades de aprendizaje autónomo, y el tipo de tareas de evaluación. Algunos resultados concretos de las dos líneas apuntadas, son los que se relacionan a continuación:

1) Resultados sobre el concepto de auto-evaluación.

- El concepto de auto-evaluación está vinculado a diversas interpretaciones y matices que hacen su concreción compleja.
- En la auto-evaluación se ha de decidir el papel de la mirada del docente: ¿cuál es el lugar del docente en la auto-evaluación? (se mueve entre su “supuesta desaparición” y el intercambio estudiante-profesor).



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

- El aprendizaje autónomo es la base del proceso de conocimiento, por lo tanto, la auto-evaluación se debe entender también como un proceso y no como una finalidad.
- El baremo y la exigencia de las personas hace que la auto-evaluación sea desigual dependiendo de la subjetividad del individuo.

2) Resultados sobre la diferenciación entre evaluar y calificar.

- La importancia de que los estudiantes tomen conciencia de la diferencia entre evaluación y calificación.
- La interpretación de nuestras devoluciones por parte de los estudiantes, sobretodo ante un grupo numeroso y la cantidad de evidencias que se generan.

3) Resultados respecto a la coherencia entre las actividades de aprendizaje autónomo y de evaluación.

- Existen evidencias que, en los casos abordados, ponen de manifiesto que los estudiantes de Bellas Artes y Pedagogía actúan diferente ante un trabajo sin guión específico. Los estudiantes de Bellas Artes, acostumbrados a ser autores y a tener proyectos, rápidamente dirigen el trabajo hacia sus intereses. En cambio, los estudiantes de Pedagogía, al ser más prescriptivos, necesitan pautas más definidas.
- Cuando los criterios de evaluación se construyen con los estudiantes, estamos siendo coherentes con el aprendizaje autónomo.
- Hay que plantear actividades de evaluación en que hagamos imprescindible la reflexión y la autoría.

A modo de conclusión y para continuar aprendiendo como docentes

Trabajar en esta línea, nos ha llevado como docentes a reflexionar en torno a los temas desarrollados a lo largo de la comunicación. Las cuestiones que han guiado nuestra mirada han estado vinculadas a: la autonomía en los aprendizajes de los estudiantes; la relación



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

emergente entre la evaluación y la calificación; la construcción de expectativas que aparecen en las relaciones pedagógicas entre estudiantes y docentes, etc. Esta aproximación crítica a nuestro propio trabajo nos ha llevado a plantear nuevos dilemas y desafíos.

Entender que, como docentes, nuestras expectativas son tan diversas, nos ha llevado a tomar conciencia de las posibles miradas de los estudiantes -algunas construidas desde la resistencia-, ante planteamientos abiertos que invitan a traspasar los límites de la asignatura. En ese juego de co-responsabilidades encontramos el eje donde negociar las expectativas de unos y otros. En este sentido, nos preocupa saber más sobre cómo nuestro papel de profesor media en la toma de decisiones en dicha negociación; no podemos obviar que existen múltiples formas de transitar por las asignaturas, y que los niveles de implicación de los estudiantes también tienen que ver con factores externos a los cursos que impartimos.

Yendo más allá de las inquietudes que podamos generar al crear expectativas inesperadas en estudiantes acostumbrados a dinámicas más estáticas, comprendemos como desafío el desarrollo de relaciones pedagógicas con altos grados de horizontalidad. En esta línea, nos preocupa, pues así nos lo han comunicado algunos estudiantes, las incertezas que se crean ante la evaluación en cursos basados en un aprendizaje autónomo, y su correspondiente transformación numérica en la calificación que compondrá finalmente sus expedientes académicos. Estas inquietudes nos llevan a redirigir nuestros intereses de investigación e indagación en torno a ¿cómo crear nuevos sistemas de valoración y evaluación en los que se creen relaciones de aprendizaje autónomo en la línea que venimos trabajando?

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. y Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning. Putting it into practice*. Open University Press, Maidenhead.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

Champagne, M.F., Clayton, T., Dimmitt, N., Matthew, L., Savage, W., Shaw, J., Stroupe, R., Thein, M.M. y Walter, P. (2002). The assessment of learner autonomy and language learning. *AILA Review*. 15(0), 1-92. Recuperado de:

<http://www.aila.info/download/publications/review/AILA15.pdf>

Chan, V. (2000). Fostering Learner Autonomy in an ESL Classroom. *TESL Canada Journal*. 18 (1). Recuperado de:

<http://journals.sfu.ca/tesl/index.php/tesl/article/viewFile/901/720>

Delgado, A. y Oliver, R. (2009). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo. Red-U. *Revista de Docencia Universitaria*. Número 4. 1 de julio de 2009. Consulta el [25/09/2010] a:

http://www.um.es/ead/Red_U/4

Hernández, F. (2011). (coord). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Repositorio digital. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/20946>

Levett-Jones, T. (2007). Facilitating reflective practice and self-assessment of competence through the use of narratives. *Elsevier*, 7(0), 112-119. Recuperado de: http://www.aica.org.au/images/PDF_Files/Credentiailling/reflective%20assessment.pdf

Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. Londres: Routledge Falmer

Taras, M. (2010). Using Assessment for Learning and Learning from Assessment. *Routledge*. 24 (6), 501-510. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/0260293022000020273#tabModule>



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

Thanasoulas, D. (2000). What is Learner Autonomy and How can it be fostered? *The Internet TESL Journal*. 6 (11). Recuperado de: <http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html>

Trevitt, Ch., Breman, E. y Stocks, C. (2012). Assessment and learning: is it time to rethink student activities and academic roles? *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), 253-269.