

La evaluación de los aprendizajes en aulas universitarias: una investigación sobre las prácticas

Marisol PERASSI y Susana CELMAN



detalle "Madres", pintura.
Raquel Pumilla

Resumen

El presente trabajo describe una investigación realizada como trabajo de Tesis de Maestría, sobre el tema de la evaluación de los aprendizajes en la universidad. El objetivo de la investigación fue estudiar las prácticas de evaluación formativa que existen en una institución de formación de ingenieros, para visibilizarlas. Se partió de concebir a la evaluación formativa como aquella que está integrada a la enseñanza y que permite la retroalimentación. Se desarrolló con una metodología cualitativa basada en entrevistas a estudiantes, docentes y un referente institucional, más análisis de documentos diversos. Como resultado, se seleccionaron y analizaron cinco casos de prácticas de evaluación formativa a partir de los cuales se generaron conclusiones comunes.

Palabras Clave: evaluación de los aprendizajes; evaluación formativa; investigación cualitativa; escuela

The evaluation of learning in university classrooms: a research on the practices.

Abstract

The present work describes a research carried out as a Master thesis work, on the subject of the evaluation of learning at university. The objective of the research was to study the formative evaluation practices that exist in an institution of engineering education, to make them visible. It was started from the conception of formative evaluation as one that is integrated to the teaching and that allows the feedback. It was developed with a qualitative methodology based on interviews with students, teachers and an institutional reference, plus analysis of various documents. As a result, five cases of formative assessment practices were selected and analyzed, and common conclusions were reached.

Keywords: evaluation of learning; formative evaluation; qualitative research; college.

Introducción y encuadre teórico

El presente trabajo describe una investigación realizada como trabajo de tesis de maestría sobre el tema de la evaluación formativa de los aprendizajes en la universidad.

La evaluación es una práctica compleja que forma parte de todo proceso educativo, por lo que tanto docentes como alumnos deben atravesarla. Lejos de reducirse a la aplicación de un instrumento o a la medición de variables, supone una toma de decisiones y un posicionamiento teórico por parte de los docentes y de allí deriva su complejidad. Una distinción ya clásica

* Profesora Titular de Evaluación de la Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, Directora de Pedagogía Universitaria de la UNL, Secretaria Académica de la UNER. Investigadora Categoría 1. Directora de la Especialización y Maestría en Docencia Universitaria UNER. Argentina | scelman@gmail.com

** Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación, Mg. en Docencia Universitaria (UNER). Asesora Pedagógica y Docente en Facultad de Ingeniería, UNER, Argentina | mperassi@ingenieria.uner.edu.ar

en el campo pedagógico es la de evaluación sumativa y evaluación formativa.

Una, próxima al rendimiento de cuentas (evaluación sumativa) y que se identifica con mecanismos de control burocrático-administrativos; otra, próxima a la valoración de la calidad y del valor intrínseco de los procesos de formación y que se interesa por las funciones esencialmente educativas (evaluación formativa). (Álvarez Méndez, 2003:115)

Particularmente en el ámbito de la universidad, la evaluación de los aprendizajes es un tema relevante por varias razones.

En principio, de ella dependen la certificación y acreditación necesarias de los aprendizajes para la formación de un profesional egresado universitario.

Además, es uno de los elementos que se toma en consideración a la hora de juzgar la calidad de las instituciones universitarias tanto a nivel nacional como internacional. Tal como lo plantean los mexicanos Rueda Beltrán y García Salord (2013), en las últimas tres décadas la evaluación se ha convertido en un foco de atención para todos los involucrados en el campo de la educación y es uno de los asuntos predilectos de la agenda de organismos internacionales. En nuestro país, la creación de un área de evaluación y acreditación universitaria en el ámbito del gobierno nacional, como la CONEAU, representa esta tendencia. Este tipo de evaluaciones institucionales, en general, se basan en indicadores tales como el de rendimiento académico, basados en análisis meramente estadísticos respecto de cantidad de alumnos aprobados o desaprobados en el cursado de las asignaturas. La evaluación de los aprendizajes, desde esta perspectiva, es uno de los aspectos principales en la evaluación de las instituciones.

Por otra parte, la evaluación de los aprendizajes es, en muchos casos, lo que determina las prácticas de enseñanza (Camilloni, 1998) así como el modo en que estudian los alumnos (Di Matteo, 2013). En efecto, el modo en que se evalúa ejerce “un fuerte efecto normativo sobre las acciones de enseñanza y de aprendizaje (...), tienen un efecto tan poderoso que suelen operar de manera muy efectiva, en reversa, como determinantes de todas las prácticas pedagógicas.” (Camilloni, 1998: 133)

Es así que los estudiantes “tienden a aprender más sobre qué y según cómo se los evalúa que sobre lo que pretendemos enseñarles por otros medios” (Carlino, 2005: 131), lo cual lleva a reconocer que “cambiar algún aspecto de la evaluación incide en la mejora de la enseñanza más que cualquier otro cambio” (Gibbs y Simpson, 2003 citado en Carlino, 2005: 105). La evaluación, entonces, cumple una función tácita: “señalar a los alumnos qué es importante en una materia (...) se trata de una función de hecho, que ocurre inevitablemente aunque no lo pretendamos.” (Carlino, 2005: 107)

Además, de la mano de Litwin (2008), se observa que si bien muchos docentes modifican la estrategia con la que se enseñan temas, conceptos o problemas, luego vuelven a una práctica tradicional a la hora de evaluar. Santos Guerra (1988) planteó hace ya tiempo lo que él mismo denominó “patología general de la evaluación educativa”, la cual tenía, entre otros, los siguientes síntomas: sólo se evalúa al alumno, sólo se evalúan resultados, sólo se evalúan conocimientos, sólo se evalúan resultados directos y pretendidos, sólo se evalúan efectos observables, se evalúa principalmente lo negativo, se evalúa descontextualizadamente, se evalúa cuantitativamente, se utilizan instrumentos inadecuados, se evalúa de forma incoherente con los procesos de enseñanza y aprendizaje, se evalúa competitivamente, se evalúa estereotipadamente, se evalúa para controlar y para conservar, no se hace autoevaluación. A pesar de los importantes avances teóricos en el campo de la evaluación, se reconoce que la realidad universitaria no es muy diferente a lo que describía Santos Guerra en la década del '90.

De todo ello se desprende la relevancia del tema y la necesidad de visibilizar otro tipo de prácticas, las cuales en muchas ocasiones, quedan en el espacio casi privado del equipo docente que las diseña, lleva adelante y reflexiona sobre ellas.

El objetivo principal de esta investigación fue conocer y analizar prácticas de evaluación formativa que tienen lugar en una institución de formación de ingenieros. Las preguntas que guiaron el estudio fueron, por ejemplo, ¿cuáles son las prácticas de evaluación formativa que tienen lugar allí?, ¿cómo son esas prácticas?, ¿cuáles son los objetivos que los docentes sostienen respecto de ellas?, ¿cuáles son los

fundamentos por las cuales las implementan?, ¿cómo son consideradas por los estudiantes?, ¿cómo los docentes han llegado a diseñar e implementar este tipo de evaluaciones?, ¿cómo se relacionan esas prácticas con las prácticas de enseñanza y de aprendizaje?

Se concibe la “evaluación formativa” como aquella que “abarca todas las actividades llevadas a cabo por los docentes y/o por sus estudiantes, las cuales proveen información para ser usada como retroalimentación para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que están involucrados.” (William, 2009: 21)

Los elementos que componen este enfoque de evaluación tienen que ver con la integración enseñanza y evaluación, la explicitación de objetivos y criterios de evaluación, el tratamiento formativo de errores, la retroalimentación, la promoción de la metacognición y la participación de los estudiantes en su propia evaluación mediante prácticas tales como la autoevaluación y la coevaluación, las cuales implican a los estudiantes en una mirada reflexiva y criteriosa de sus propias producciones y la de sus pares.

En el enfoque formativo, la evaluación deja de ser un momento de corte abrupto y descontextualizado en el proceso educativo o “un acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje” (Celman, 1998:37), para pasar a integrarse a estas acciones. Un ejemplo de concreción de dicha integración se da en las llamadas estrategias de aprendizaje activo, las cuales suponen un cambio respecto del modelo educativo tradicional de la universidad.

Es válido mencionar finalmente que, para llegar a esa conceptualización, se partió de la diferenciación entre evaluación de los aprendizajes y medición, calificación o acreditación, señalando que la evaluación es una atribución de juicios de valor.

Metodología

La metodología con la que se trabajó fue de tipo cualitativa, ya que se focalizó en los sentidos que los sujetos tienen respecto de aquello que fue objeto de investigación (Taylor y Bodgan, 1984). Dentro de la metodología cualitativa, se utilizó el enfoque de las “buenas prácticas docentes” (Litwin, 1997; Bain, 2004;

Zabalza, 2012), que permite una nueva mirada sobre los procesos y prácticas educativas, alejándose de la calidad en términos absolutos y acercándose a la calidad en relación al contexto específico de las prácticas estudiadas. Al seguir la corriente de estudio de “buenas prácticas” docentes, la investigación persiguió el propósito de analizar en profundidad las prácticas que desde determinados criterios y en el contexto específico de su realización, pudieran ser consideradas “buenas”, para identificarlas y hacerlas visibles (Zabalza, 2012). En otras palabras, se focalizó en el contexto específico y local y se entendió que las buenas prácticas docentes no lo son en términos universales, independientemente de los sujetos y condiciones del contexto o situación concreta, sino que lo son en ese marco.

Los criterios considerados para la selección de la muestra fueron: la valoración que hacen los estudiantes de las prácticas de evaluación como formativas, las referencias a evaluación formativa en distintos documentos elaborados por los docentes, y el reconocimiento de prácticas de evaluación formativa desde un punto de vista institucional.

Como instrumentos de recolección de información se realizaron entrevistas a estudiantes avanzados, a un referente institucional y a docentes, así como análisis de documentos diversos tales como planificaciones de asignaturas, proyectos, exámenes, memorias docentes, trabajos presentados en jornadas o congresos, etc. Una vez analizadas las entrevistas y los documentos, se seleccionaron y estudiaron cinco casos de prácticas de evaluación formativa.

La investigación se llevó a cabo en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina, específicamente en la carrera de Bioingeniería.

Análisis de resultados

Las “voces” de los estudiantes sobre la evaluación:

Considerando que, desde la perspectiva tomada en la investigación, los resultados de las entrevistas realizadas a los estudiantes fueron particularmente significativos, a continuación se realiza una reseña de los mismos. Las entrevistas se realizaron a un total de 25

estudiantes y las preguntas giraron en torno a cuáles experiencias de evaluación –de las que tuvieron como estudiantes– consideraban especialmente interesantes, significativas o formativas; cómo fueron esas experiencias; qué reconocían haber aprendido con ellas y por qué las consideraban de ese modo.

Las respuestas de los estudiantes, algunas de las cuales se muestran a continuación, remiten a que las prácticas de evaluación consideradas por ellos como interesantes, significativas o formativas son aquellas que evalúan la capacidad de aplicar conocimientos, más que la de memorizar información:

- “*Son esas las experiencias que a mí siempre me gustan, en donde uno agarra lo que le enseñan y lo aplica. No es que lo estudia, después lo pone en un papel y se lo olvida.*”(AC1)
- “*(...) la importancia de saber dónde buscar el conocimiento y de aplicar el conocimiento para resolver un problema. Esa es la idea, y no tener todo en la memoria, esas cuestiones son muy interesantes.*”(AA7)

- “*No era repetir las definiciones aprendidas de memoria sino aplicar lo aprendido. Con los exámenes a libro abierto se aprende mucho: a aplicar conocimientos, a cómo buscar la información y de dónde, a organizarte para que esa búsqueda sea óptima. Estas evaluaciones son diferentes a otras porque aún después de varios años el conocimiento me ha quedado, no como otras materias donde pasa una semana y me olvido de todo.*”(AT1)
- “*...te evalúan el contenido de lo que te dan aplicado a un problema particular, aprendés mucho más porque aprendés lo que ellos te dan, reflejado en una problemática.*”(AA11)

Asimismo, los estudiantes destacan aquellas evaluaciones que no admiten una única respuesta estandarizada y que les permiten responder desde su pensamiento:

- “*Está bueno tener la posibilidad de usar tus recursos para recorrer varias líneas o caminos hacia la resolución del problema y que no se evalúe solo el resultado.*”(AT3)



“*Madres*”, pintura. Raquel Pumilla

- *“No es estudiar de un libro y venir a volcarlo al conocimiento, sino que es más a criterio del alumno, plantean un problema muy general que no tiene una única forma de resolver y eso me parece muy valioso porque todos piensan distinto y no es que tenés que seguir una receta o un montón de pasos para llegar al mismo resultado.”(AA10)*
- *“le daban prioridad a lo que habías entendido, y al ser a libro abierto, no evaluaban fórmulas...pero lo mejor de todo es que te hacían sentir relativamente útil digamos...Esa es la cuestión, por eso me impactó.”(AA4)*

También los estudiantes valoran positivamente las prácticas evaluativas que supusieron para ellos experiencias formativas en sí mismas, durante las cuales reconocen haber aprendido:

- *“Fue un trabajo integrador en el cual fui aprendiendo mientras iba haciendo (...) no se trataba de conceptos fijos, sino que se trató de evaluar cómo manejamos los conceptos y cómo los transmitimos.”(AT5)*
- *“(...) a mí me parece mucho más interesante que a uno le den la posibilidad de vivir algo, o de procesar algo con el tiempo (como el aprendizaje basado en proyectos), a que vengan y te den una clase tipo magistral o que vengan y compartan con vos experiencias propias, o sea yo no digo que esté mal compartir experiencias, pero es mucho mejor que te den la posibilidad de tener una experiencia.” (AA9)*
- *“Tratamos de identificar una problemática concreta y hacer un proyecto en relación a esa problemática, y los docentes eran una especie de guía, pero las soluciones las tenías que ir buscando vos con tu grupo. Y creo que está bueno, (...) yo creo que poder relacionarlo con algo concreto te ayuda mucho más, o sea es la unión de teoría y práctica, no? (...); creo que la mejor forma de aprender algo es aplicándolo a una problemática concreta, ahí te termina de cerrar.”(AC3)*
- *“Y...en sí te diría que todas las materias que terminan evaluando con un trabajo, me parece que es la mejor forma de evaluar lo que vos sabés, y obviamente terminás aprendiendo en ese proceso.”(AC4)*

A continuación se presentan las prácticas de evaluación analizadas y en las conclusiones se retoman las voces de los estudiantes.

Prácticas de evaluación formativa analizadas:

En este punto es necesario aclarar que, si bien en el marco de esta investigación se seleccionaron cinco casos, ello no equivale a decir que son los únicos casos de prácticas de evaluación formativa que existen en la institución. Estos son los casos que cumplen con los criterios establecidos en esta investigación para la selección de la muestra y, además, que se identificaron en el lapso de tiempo en que se llevó a cabo esta investigación.

El primer caso fue denominado “La evaluación como espacio de ejercicio de la autonomía” y lo que se ha seleccionado como prácticas de evaluación formativa corresponde a dos estrategias de evaluación: los exámenes a libro abierto (ELA) y el Trabajo Integrador Final (TIF) de una materia obligatoria anual del 3er año de la carrera. Los ELA se implementan durante el cursado de la asignatura y el TIF es la evaluación final.

Los ELA consisten en un conjunto de problemas a resolver a libro abierto que están relacionados con situaciones reales, algunas veces son “abiertos” y otras veces “cerrados”, en el sentido de que tienen una única solución. Los TIFs, por su parte, consisten en la elaboración grupal de un proyecto: los alumnos se proponen una meta, planifican acciones para cumplirla, llevan adelante diversas actividades, prueban y eligen caminos y recursos alternativos y toman decisiones en cada uno de esos momentos. Los mismos surgieron ante la necesidad de fortalecer prácticas experimentales de la asignatura y, aún en la actualidad, los TIFs de años anteriores se usan como material en esas prácticas. Abordan temas relacionados con el campo profesional y se realizan en condiciones cercanas a las de la práctica profesional. Según lo que manifestaron los docentes, pueden dar como resultado la producción de dispositivos físicos o softwares para la medición de variables fisiológicas o la simulación de sistemas biológicos. Los alumnos disponen de un director y un co-director que son docentes de la asignatura, para su acompañamiento en la elaboración. Asimismo, los docentes han elaborado un Reglamento del TIF para los alumnos, donde están los objetivos del Trabajo, las funciones del director y co-director, las partes del Trabajo, etc. Una vez aprobado el

informe escrito, se expone oralmente en instancia de examen final.

La promoción de autonomía es uno de los principales objetivos de estos docentes, la cual no sólo aparece expresada en los documentos analizados y en las entrevistas realizadas, sino también en estas prácticas de evaluación analizadas (por ejemplo, en la libertad de elección de los temas de los TIFs, en la posibilidad de que los estudiantes utilicen sus propios criterios en la resolución de los problemas de los ELA, etc.). En dichas prácticas la evaluación no queda reducida al trámite de la constatación, ni los alumnos son simples receptores y repetidores de la palabra del educador que deposita en ellos el saber al modo de la educación bancaria de Freire (1985). Por el contrario, la evaluación aparece aquí más cercana a un espacio para la manifestación del pensamiento crítico y autónomo.

El segundo caso se denominó “El uso activo de los conocimientos” y lo que se seleccionó fue la metodología de evaluación de una asignatura obligatoria cuatrimestral de 5º año, principalmente lo que los docentes denominaron “ProDis” (Proyecto de Diseño).

El ProDis es una actividad de proyecto que involucra actividades diversas tales como búsqueda bibliográfica, diseño de un instrumento, análisis de fuentes de error, etc., y que tiene como objeto la resolución de una situación problemática relacionada con el campo profesional futuro.

El problema a abordar es planteado generalmente por los docentes. El proyecto se realiza en grupos, durante la segunda mitad del cuatrimestre de cursado. Para su elaboración, los alumnos disponen de un tutor –que es docente de la asignatura–, y de un documento con sugerencias sobre la propuesta de diseño y la elaboración del informe. Además, los docentes destinan algunas clases a abordar específicamente cuestiones relacionadas con el ProDis. Antes de la presentación del informe final del proyecto, que se realiza de manera oral y escrita, se requiere de una entrega preliminar, que tiene una devolución por parte de los docentes.

La aplicación del conocimiento para la resolución de problemas aparece en este caso como un eje articulador de la enseñanza y de la evaluación. Esto se observó tanto en los documentos y en las entrevistas como las

características de las prácticas de evaluación (no sólo en el ProDis sino también en los exámenes parciales, que son a libro abierto). Tal como plantea Perkins (1997), la comprensión no sólo supone tener información respecto de algo sino ser capaces de hacer ciertas cosas con ese conocimiento.

El tercer caso fue denominado “La evaluación a examen” (en clara referencia al título del libro de Juan Manuel Álvarez Méndez) y lo que se ha seleccionado como práctica de evaluación formativa fue una actividad de una asignatura del área matemática correspondiente al 2º año de la carrera, que fue denominada por sus docentes como “Informes Semanales” (IS).

Los IS surgen como uno de los cambios que el equipo docente incorpora en su metodología didáctica en el marco de un primer proyecto de investigación en educación que desarrollan a partir del año 2008. Consiste en un informe que los estudiantes, en grupos, deben presentar en las clases prácticas, con la resolución de 3 ejercicios propuestos por los docentes. Para resolverlos, los alumnos cuentan lo abordado en la clase teórica más los ejemplos trabajados en el coloquio y la bibliografía. De cada ejercicio, los estudiantes deben anotar el enunciado, extraer los datos y responder preguntas de tipo metacognitivas tales como: ¿Qué conceptos nuevos o propiedades usé?, ¿Qué conceptos de otros cursos apliqué?, ¿Encontré dificultades? ¿Cuáles?, ¿Cómo intenté solucionarlas?, etc.

El Informe se presenta y se discute en la clase de práctica. Durante la primera parte de la clase los estudiantes exponen en el pizarrón la resolución de los ejercicios, indicando la justificación teórica correspondiente y luego se abre un espacio de discusión. Esto involucra tanto la autoevaluación como la evaluación entre pares.

Es así que el docente evalúa los problemas resueltos por los estudiantes en el momento mismo de la clase práctica, cuando ellos exponen y justifican y, además, evalúa el Informe por escrito y lo devuelve a la semana siguiente para la retroalimentación.

Este caso fue denominado “La evaluación a examen” por la presencia casi permanente de la reflexión sobre y a partir de la evaluación. Se observó que los docentes promueven el proceso reflexivo en los alumnos, por ejemplo mediante las preguntas de metacognición incluidas en el IS, las discusiones en clases,

la autoevaluación y co-evaluación; pero también se rescató que son los mismos docentes quienes llevan a cabo de manera sostenida un análisis sobre la propia práctica, el cual queda evidenciado en el desarrollo de dos proyectos de investigación en educación (uno de los cuales es precisamente sobre evaluación de los aprendizajes).

El cuarto caso, llamado “Jugar el juego completo”, corresponde a la metodología de evaluación de una asignatura optativa cuatrimestral del ciclo superior de la carrera, basada en el desarrollo de proyectos.

Los estudiantes, en grupos, desarrollan proyectos a lo largo de todo el cuatrimestre de cursado de la asignatura, entregando informes en etapas. Los proyectos abordan problemas vinculados con las organizaciones sociales dedicadas a la atención de la salud y de la enfermedad. Según los docentes, los problemas no son definidos a priori por ellos, sino que surgen de las inserciones que los estudiantes hacen en el campo (recorridos por barrios, observación de instituciones, entrevistas con trabajadores de centros de salud, etc.).

Las clases de la materia se constituyen en espacios de discusión y análisis de problemas y sus estrategias de abordaje. Los estudiantes disponen de guías para el desarrollo del proyecto, en sus distintas etapas, que incluyen los aspectos y criterios a considerar para su evaluación. Los informes presentados en cada etapa se devuelven con comentarios de los docentes, por escrito.

Por otra parte, los docentes implementan encuestas a mitad y al final del cursado para evaluar la metodología de enseñanza y evaluación.

Se trata de una experiencia educativa que ofrece a los estudiantes la posibilidad de “jugar el juego completo”, según la metáfora utilizada por David Perkins (2010) para explicar la idea de aprendizaje pleno. La institución educativa, plantea el autor mencionado, pocas veces propone experiencias que supongan juegos completos, y para abordar la complejidad del mundo, se asienta más bien en dos tendencias: la de abordar las cosas de manera atomizada sin que el juego completo esté a la vista, y la de aprender acerca de algo antes que

aprender a hacer algo. El trabajo con proyectos permite reproducir o simular al máximo en los contextos de aprendizaje las condiciones de la práctica profesional (Mastache, 2007).

El quinto y último caso fue titulado “La motivación, motor del aprendizaje” y corresponde a la metodología de evaluación de una asignatura optativa cuatrimestral del ciclo superior de la carrera, también basada en el desarrollo de proyectos y la resolución de problemas.

A lo largo del cursado, los estudiantes realizan un trabajo grupal sobre la fabricación de un producto relacionado con la bioingeniería. Se realiza en tres etapas: la primera etapa requiere de una presentación escrita, la segunda, de una presentación oral, y la tercera, nuevamente, de una presentación escrita. La exposición final del proyecto completo se realiza de manera oral, ante docentes y pares. En cada una de las instancias, los docentes realizan devoluciones con diferentes observaciones. Los estudiantes disponen de una guía escrita al comienzo del cursado, donde se explicitan los objetivos específicos de cada etapa y se plantean preguntas orientadoras para el desarrollo del trabajo.



“Hijos”, pintura. Raquel Pumilla

En este caso, la preocupación por generar motivación en los estudiantes impulsa en los docentes la opción didáctica por el trabajo con problemas y proyectos. La motivación “intrínseca” es aquella que se siente por un tema o actividad independientemente de otros incentivos externos que se puedan percibir, tales como el salario o las calificaciones. Según estudios realizados en alumnos de distintas edades, esta motivación se va perdiendo con el transcurso de los años (Perkins, 2010). Esto es alarmante, porque a su vez la motivación está estrechamente ligada al aprendizaje. “Sólo la autonomía y la libertad en la decisión de aprender produce aprendizaje relevante y provoca las ganas de aprender. La obligación de aprobar es con frecuencia contraria al placer de aprender” (Álvarez Méndez, 2003).

Conclusiones: rasgos comunes de las evaluaciones analizadas.

Las conclusiones generadas a partir de la investigación sintetizan ciertos rasgos que presentan las prácticas de evaluación seleccionadas y analizadas y que permiten encuadrarlas dentro de una evaluación formativa.

En primer lugar, en los casos analizados se observó que la evaluación puede transformarse en una herramienta de conocimiento –es decir, puede ser formativa– cuando se integra y entrelaza de tal modo con las actividades de enseñanza que permite a los estudiantes ir aprendiendo mientras se lleva a cabo (Celman, 1998). Ejemplo de esto son: el trabajo que se lleva a cabo clase a clase a partir de los Informes semanales, los intercambios propiciados a partir de los informes preliminares y finales de proyectos, las discusiones que en clases se dan en torno al análisis de ciertos problemas que surgen del campo, etc. La clase, entonces, se convierte en un “escenario en que se da una práctica compartida de aprendizajes” (Steiman, 2008) y el desarrollo de las actividades es, al mismo tiempo, una oportunidad para evaluar, enseñar y aprender.

En segundo lugar, se concluye que, aunque de maneras diversas (devoluciones con comentarios por escrito, observaciones y señalamientos en instancias orales, intercambios sobre las producciones realizadas, etc.), en todos los casos analizados, existe un ejercicio de retroalimentación, es decir, una devolu-

ción por parte de los docentes de información útil a los estudiantes para la superación de las dificultades que encuentran en el proceso de estudio. La retroalimentación favorece el aprendizaje. Ése es uno de los principios más antiguos derivados de la investigación psicológica; sin retroalimentación, es probable que el que aprende persista en cometer los mismos errores (Shepard, 2006).

En tercer lugar, se observaron en los casos diferentes modalidades de participación de los estudiantes en el proceso evaluativo (autoevaluación, evaluación entre pares, evaluación de la propuesta de enseñanza mediante encuestas, conocimiento previo de objetivos y criterios de evaluación, etc.). Esta participación es lo que convierte a la evaluación en un espacio democrático, ya que dejan de ser sujetos pasivos o meros espectadores, para participar de la toma de decisiones (Álvarez Méndez, 2003). Se entiende que al ser la evaluación un espacio democrático, se vuelve un espacio formativo, en tanto que los estudiantes no sólo aprenden contenidos de la materia, sino que además se forman al ser parte de un ejercicio democrático.

En cuarto lugar, se advirtió que las prácticas de evaluación analizadas han sido formativas también para los docentes, no sólo para los estudiantes, ya que han involucrado procesos de reflexión, indagación, cambio y mejora de las propias prácticas y, por lo tanto, son procesos asimilables a instancias de formación y profesionalización para los docentes participantes (Zabalza, 2004). En uno de los casos, incluso, esa reflexión sobre la evaluación de los aprendizajes tomó tal relevancia que dio pie al desarrollo de una investigación al respecto.

En quinto lugar, se observó en los diferentes casos que la evaluación se basa en consignas y actividades que suponen para su resolución la activación de diversos procesos cognitivos, más allá de la retención de información (resolución de problemas, diseño de dispositivos, problematización, formulación de proyectos, justificación, etc.). Cuando la evaluación logra ese “uso activo del conocimiento” (Perkins, 1997), constituye en sí misma una instancia de aprendizaje y no queda meramente al servicio de la constatación de aprendizajes. La evaluación tiene una función más formativa que selectiva (Santos Guerra, 2000); es en sí misma una experiencia formativa, los estudiantes aprenden mientras la realizan, tal como ellos

mismos lo manifiestan. En efecto, este aspecto de la evaluación ya se había planteado a propósito de las voces de los estudiantes, presentadas en un apartado específico en este mismo artículo.

Y finalmente, se concluye que la evaluación formativa es aquella que es valorada por los estudiantes como instancia de aprendizaje. En esta investigación, todos los casos estudiados han sido mencionados por los estudiantes entrevistados, con mayor o menor frecuencia, como prácticas de evaluación interesantes o significativas. Se reconoce que una fuente indispensable para la indagación y análisis de las buenas prácticas docentes es la opinión de los estudiantes (Bain, 2005).

Bibliografía

- Álvarez Méndez, J. M. (2003). *La evaluación a examen*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Camilloni, A. (1998). Sistemas de calificación y regímenes de promoción. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y M. Palau. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 133-148). Buenos Aires: Paidós.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Celman, S. (1998). “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento?” En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y M. Palau. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-66). Buenos Aires: Paidós.
- Di Matteo, M. F. (2013). *El uso de casos y problemas auténticos en la evaluación de los aprendizajes en la universidad. Su relación con las disposiciones hacia el aprendizaje y las modalidades de estudio de los alumnos*. (Tesis de Maestría en Didáctica) Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Mastache, A. (2007). *Formar personas competentes*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno*. Buenos Aires: Paidós.
- Rueda Beltrán y García Salord (2013). La evaluación en el campo de la educación superior. En *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXXV, número especial 2013, UNAM, México. Pp 13-16. Recuperado de: https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/mrueda/Rueda2013_PresentacionPerfilesEducativos.pdf
- Santos Guerra, M. A. (1988). Patología general de la evaluación educativa. En *Revista Infancia y Aprendizaje*, N° 41, pp 143-158. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48299.pdf>
- Santos Guerra, M. A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), pp: 369-392. Recuperado de http://didac.unizar.es/jlbernal/ensenar_en_la_Universidad/pdf/13_Paradeval.pdf
- Santos Guerra, M. A. (2000). *Evaluación educativa I. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Shepard, L. A. (2006). La evaluación en el aula. En Shepard, L. A. y Brennan, R. *Educational Measurement*, México: Instituto Nacional para la Evaluación del Educación. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/aprendizaje_en_el_aula.pdf
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: UNSAM Edita y Miño y Dávila Editores.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- William, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. En *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, Año 3, N° 3, Bs. As., pp: 15-44. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4080/pr.4080.pdf
- Zabalza, M. (2004). *La enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria. 10 (1), 17-42. Disponible en <http://redaberta.usc.es/redu>

Fecha de Recepción: 4 de julio de 2017
 Primera Evaluación: 15 de julio de 2017
 Segunda Evaluación: 1 de agosto de 2017
 Fecha de Aceptación: 17 de agosto de 2017