

Evaluación formativa y compartida para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios



Formative and shared assessment for the development of investigative competences in university students

Yovanni Alexander Ruiz Morales

yruizmorales@gmail.com

Universidad Nacional Experimental del Táchira

Departamento de Ciencias Sociales

San Cristóbal, estado Táchira. Venezuela

Artículo recibido: 18/03/2019

Aceptado para publicación: 29/03/2019



Resumen

Este artículo expone los hallazgos de un estudio empírico e interpretativo, enfocado en la evaluación formativa de competencias investigativas, a través de la autoevaluación y evaluación de pares. Participó 180 estudiantes de la asignatura Investigación Educativa, en el Grado de Pedagogía Infantil, de la Universidad de Pamplona, Colombia. Debían realizar un proyecto de investigación contenido de: planteamiento del problema, objetivos, justificación y fundamentación teórica. Para la evaluación se utilizó un cuestionario centrado en la construcción adecuada, en contenido y forma del proyecto. En conclusión, la evaluación formativa y compartida posibilitó el desarrollo de las siguientes competencias: a) identificación de un objeto de estudio, b) Formulación de preguntas de investigación, c) planteamiento de problemas, y d) trabajo en equipo.

Palabras clave: Evaluación orientada al aprendizaje, Evaluación formativa, Autoevaluación y evaluación de pares, Evaluación de competencias investigativas.

Abstract

This article exposes the findings of an empirical and interpretative study, focused on the formative assessment of investigative competences, through self-assessment and peer assessment. 180 students participated in the subject Educational Research, in the Degree in Child Pedagogy, of the University of Pamplona, Colombia. They had to carry out a research project containing: problem statement, objectives, justification and theoretical foundation. For the assessment, a questionnaire was used that focused on the adequate construction, content and form of the project. In conclusion, the formative and shared assessment enabled the development of the following competences: a) identification of an object of study, b) Formulation of research questions, c) problem approach, and d) team work.

Keywords: Learning-oriented assessment, formative assessment, self-assessment and peer assessment, assessment of investigative competences

Introducción

En la sociedad actual crece la necesidad de evaluar todo, como única alternativa de optimizar los recursos y garantizar la eficacia de los procesos. De hecho, en el campo educativo se evalúan los componentes del sistema y de la institución en su conjunto, tales como centros educativos, profesores, programas, materiales, aprendizajes, entre otros (Alves Pérez y Acevedo Marín, 2002; Lukas Mujica y Santiago Etxeberria, 2009; García Ramos, 2012). Este despliegue ha incidido en el surgimiento de diversos tipos de evaluación: institucional, curricular, ambiente físico, enseñanza y el aprendizaje.

El objeto de estudio de este trabajo de investigación es la evaluación de los aprendizajes, la cual desde la postura de Flórez Ochoa (1999), Santos Guerra (2000) y Ruiz Morales (2008) ha sido utilizada como un mecanismo de poder, cuyo objetivos son los de calificar y promover al estudiante. Por esta razón se descuidan factores esenciales de mayor relevancia dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, como lo es la calidad y significatividad de los aprendizajes y logros alcanzados durante el proceso formativo.

Por su parte, Esté, Marcano, Almedo y De Murillo (1994) y Londoño Restrepo (2015) interpretan que la evaluación se ha convertido en una herramienta para sancionar y controlar la producción del estudiante, además es el docente quien evalúa los saberes, promociona, juzga y jerarquiza. Pareciera desvinculada del proceso de enseñanza y aprendizaje porque se confunde con la medición, cuyos resultados se traducen en una nota o calificación, en desmedro de los procesos socios afectivos y valorativos.

En esta misma línea de pensamiento, se ubica Estévez Solano (1996), al señalar que la evaluación de los aprendizajes ha perdido su valor intrínseco, por cuanto no se valora en su conexión con el ser humano en sí mismo y su vida. Se ha transformado en una práctica externa impuesta por el sistema educativo, donde los estudiantes y docentes cumplen con ella, aunque no le encuentran su sentido real y genuino.

Las reflexiones expuestas, entre otras, permiten sustentar que la evaluación del aprendizaje es uno de los problemas centrales que enfrentan las universidades y una de las dificultades del docente. Para la mayoría de los profesores es una actividad final del trabajo didáctico, con escasas referencias teóricas y metodológicas, anclada en el enfoque positivista, reducida a mediciones y calificaciones (Blanco Gutiérrez, 2004; Ruiz Morales, 2008), con ausencia de procedimientos pedagógicos adecuados para la gestión del aprendizaje y el desarrollo de competencias formativas, así como también con mínimas posibilidades de auto regulación para el estudiante.

Por este motivo la evaluación del aprendizaje, en la educación actual, constituye un reto importante para repensar, replantear, diseñar e implementar estrategias pedagógicas productivas a favor de aprendizajes significativos, inherentes a la formación integral del estudiante. En esta perspectiva se puede situar a la evaluación formativa y compartida, como medio para armonizar a estudiantes y docentes en un proceso de valoración del aprendizaje a través de la comunicación dialógica, la autoevaluación, evaluación de pares y evaluación del profesor.

Frente a este panorama de retos pedagógicos y de reflexión crítica positiva, en las instituciones educativas emergen posturas respecto a la evaluación del aprendizaje. Sobresale reconocerla como un proceso pedagógico, sistémico, de planificación, diseño y obtención de información, integrado a la enseñanza y el aprendizaje, con dos intenciones fundamentales: a) obtener información para conocer los dominios conceptuales, procedimentales y actitudinales de los estudiantes; y b) orientar el aprendizaje del estudiante través de su participación activa en un proceso que le pertenece y en compañía del docente como tutor – mediador.

Según los planteamientos de Gibbs (2003), Biggs (2005), Bonsón y Benito (2005), Perassi (2013) y Ruiz Morales (2013), la evaluación del aprendizaje constituye un proceso formativo de ayuda y orientación du-

rante el desarrollo de las capacidades esperadas de los estudiantes. Desde esta perspectiva, se posiciona la evaluación como un proceso integrado a la enseñanza y el aprendizaje, el cual requiere ser analizado desde los fundamentos epistemológicos subyacentes, tanto para conocer sus dimensiones, modalidades y exigencias técnicas-administrativas como para promover la evaluación formativa, compartida y orientada al aprendizaje que integre a estudiantes y profesores, de manera responsable, a favor del desarrollo de un ser humano con capacidades para desenvolverse de manera eficaz ante los retos derivados de sus propios estudios académicos y de la sociedad del conocimiento.

En esta investigación, la evaluación del aprendizaje implica un conjunto de fases sucesivas y sistemáticas mediante las cuales se determina el grado o dominio del aprendizaje del estudiante. Específicamente, implica un proceso que tiene una función primordial dentro de la enseñanza y el aprendizaje, pues por medio de él se retroalimenta y proalimenta el desempeño del estudiante, con el propósito de tomar las decisiones más asertivas a favor de sus distintos tipos de aprendizajes.

De acuerdo con Jorba Bisbal y Sanmartí Puig (2000) la evaluación formativa cumple "...una función reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje para posibilitar que los medios de formación respondan a las características de los estudiantes. Pretende principalmente detectar cuáles son los puntos débiles del aprendizaje más que determinar cuáles son los resultados obtenidos con dicho aprendizaje" (p. 28).

De manera que la evaluación formativa responde a una concepción de la enseñanza, donde aprender es un proceso a través del cual el estudiante va reestructurando su conocimiento en la medida que realiza las actividades pedagógicas planteadas en un itinerario pedagógico. Con este tipo de evaluación se pueden diagnosticar las dificultades que demuestran los estudiantes durante la realización de las tareas, y desde esas circunstancias orientarlos para ayudarles a aprender (Jorba Bisbal y Sanmartí Puig, 2000).

La evaluación formativa tiene como rasgo significativo atender a las decisiones que se toman para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, concretamente en las necesidades de los agentes del proceso formativo en el escenario universitario (estudiantes y profesores). En este sentido, la evaluación y la toma de decisiones dirigidas a mejorar el aprendizaje de los estudiantes son dos aspectos fundamentales para la enseñanza. La interrelación de ellos permite reconceptualizar el uso que generalmente se hace de la evaluación en las instituciones educativas, convirtiendo la evaluación en un poderoso instrumento para ayudar a que el sujeto en formación aprenda mejor (Parcerisa Aran, 2000).

Otro rasgo significativo de la evaluación formativa es la posibilidad que ofrece a los estudiantes y profesores para compartir la responsabilidad de valorar el progreso en el aprendizaje durante un ciclo formativo. Es decir, los estudiantes se implican en un proceso que les permite mejorar su capacidad de autonomía para aprender y evaluar. Pérez Pueyo, Julián Clemente y López Pastor (2009), refieren la evaluación compartida como "...procesos dialógicos que mantiene el profesor con su estudiante sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar" (p. 37), los estudiantes participan a través de la autoevaluación y/o evaluación entre pares para valorar el propio aprendizaje y las producciones realizadas por los compañeros. La evaluación compartida se desarrolla en el marco de un proceso formativo, en el cual participan de manera individual y colaborativa los estudiantes a partir de un sistema de criterios de evaluación previamente consensuados entre los agentes educativos del aula.

Es así que, en la evaluación formativa y compartida destacan los estudiantes y profesores como agentes o actores que participan mediante la autoevaluación, evaluación de pares y la evaluación a cargo del propio profesor. La autoevaluación es entendida como una oportunidad para emprender procesos de introspección e internalización respecto a las competencias alcanzadas, el esfuerzo realizado y el cumplimiento de los requerimientos o estándares solicitados.

Por su parte, la evaluación de pares hace referencia a un proceso colaborativo realizado entre los estudiantes para valorar y reconocer el trabajo del otro, los logros que han alcanzado y cómo perciben los productos de aprendizaje presentados por sus compañeros, a partir de unos criterios de calidad previamente definidos y consensuados entre profesores y estudiantes. La evaluación del profesor hace referencia al trabajo didáctico

que este agente realiza para valorar, proalimentar, retroalimentar y/o calificar el rendimiento académico del estudiante en el desempeño de las diversas tareas o actividades orientadas al aprendizaje (Ruiz Morales, 2013).

Según Taras (2002; 2015) el estudiante se implica más en su aprendizaje a través de la autoevaluación, sin embargo, este tipo de prácticas tiene poca tradición en el contexto universitario. Dochy, Segers y Dierick (2002) y Sanmartí Puig (2007) apuestan por la participación del estudiante en su evaluación, mediante la autoevaluación, la evaluación colaborativa y la coevaluación; coinciden en afirmar que los estudiantes aprenden más cuando se autoevalúan y son evaluados por sus compañeros.

Bajo este marco de referencia, este trabajo de investigación se ocupa de la evaluación formativa y compartida expuesta ampliamente en los planteamientos de López Pastor (1999, 2004, 2006) y algunos de sus trabajos en colaboración (2009, 2013, 2015), así como también los de Pérez Pueyo (2013). Se estudia la conveniencia de ofrecer a los estudiantes una experiencia pedagógica para favorecer su participación activa en el proceso de aprendizaje de competencias investigativas y como refieren Serrano de Moreno, Duque de Duque y Madrid de Forero (2017) "...ofrecer posibilidades a educadores y educandos para pensar, aprender y acercarse a la realidad con actitud científica" (p. 634), a través de la autoevaluación y evaluación de pares.

En concreto, competencias para plantear problemas de investigación pedagógica susceptibles de ser investigados siguiendo los procedimientos metodológicos del modelo positivista y una sistematización clásica propia del campo científico, en cuanto a cuestiones formales de escritura (redacción, ortografía, sintaxis y formato de presentación), así como también la concreción y formulación del problema objeto de estudio, los objetivos y los argumentos que justifican el abordaje de un proyecto de investigación.

Método

El presente estudio se realizó desde un enfoque empírico e interpretativo. La muestra estuvo compuesta por un grupo de 180 estudiantes, de los cuales 168 son mujeres (93,33%) y 12 (6,66%) hombres, con un rango de edad entre 19 y 23 años, de la Universidad de Pamplona, Colombia, sede Cúcuta, pertenecientes al quinto semestre del Programa de Pedagogía Infantil contextualizado en la asignatura Investigación Educativa, impartida durante el semestre 2016-1.

La asignatura se desarrolló en la modalidad presencial, a través de la metodología de casos de estudios, talleres para realizar en equipos y clase magistral a cargo del docente en función de diversos aprendizajes. Los estudiantes tuvieron que realizar un proyecto de investigación contentivo de: planteamiento y formulación del problema, objetivos de investigación, justificación y fundamentación teórica. Cada una de estos aspectos fue evaluado formativamente en tres momentos, desde la percepción del propio estudiante y también desde la valoración de sus compañeros. En cada hito evaluativo debían responder a un cuestionario centrado en la construcción adecuada, en contenido y forma, de los aspectos del proyecto de investigación. Se realizaron un total de nueve evaluaciones formativas.

Durante el proceso de evaluación compartida entre estudiantes, a través de la autoevaluación y evaluación de pares, y la evaluación del profesor, los estudiantes recibieron retroalimentación y proalimentación sobre los aprendizajes adquiridos, así como también los aspectos mejorables y fortalezas detectadas para seguir desarrollando las competencias investigativas vinculadas con la identificación y formulación de problemas, enmarcados en las ciencias de la educación.

El cuestionario para evaluar formativamente fue sometido a la valoración de tres jueces (un equipo de expertos con perfil académico vinculado a currículum e investigación, evaluación educativa y estadística). El instrumento resultante quedó constituido por 20 ítems medidos a través de una escala tipo Likert, los cuales fueron juzgados como importantes por más del 75% de los jueces. Con un alpha de cronbach 0,91. Se consideraron las siguientes dimensiones: a) Elementos del planteamiento de un problema de investigación (descripción y formulación del problema, objetivos, justificación y fundamentación teórica); b) Elaboración de referencias siguiendo las Normas de la American Psychological Association, y c) Redacción, ortografía, sintaxis y formato de presentación.

Para conocer la satisfacción de los estudiantes con el procedimiento de evaluación formativa y compartida, se realizó un cuestionario con preguntas abiertas en las cuales se indagó sobre el aprendizaje adquirido con la práctica de la autoevaluación y evaluación de pares, las percepciones de los estudiantes luego de participar como agentes activos de su propia evaluación, así como también sobre las impresiones respecto al procedimiento de evaluación implementado.

Resultados y discusión

De acuerdo con la percepción de los estudiantes, el procedimiento de autoevaluación formativa y compartida les ofrece la posibilidad de identificar y reflexionar sobre los aspectos mejorables al momento de plantear un problema de investigación, en términos de su estructura metodológica y redacción. Las valoraciones constructivas realizadas entre compañeros constituyen aportaciones significativas para mejorar la producción escrita, además generan un clima de trabajo armónico y de socialización entre pares. Estos resultados, en cuanto a evaluación participativa, son similares a los presentados en los estudios realizados por López Pastor (1999, 2004, 2006); Moreno Murcia, Vera Lacárcel, y Cervelló Gimeno (2009), Herranz Sancho y López Pastor (2017).

Otro aspecto destacado por los estudiantes es la importancia de conocer con anterioridad los criterios utilizados para la evaluación, por cuanto marcan un punto de referencia y orientan los asuntos sobre los cuales se emitirá el respectivo juicio de valor a la producción realizada. Así también lo confirma la investigación de López Pastor, Pérez Pueyo, Barba y Lorente Catalán (2015), donde los estudiantes consideran necesario se les informe con claridad sobre los criterios de evaluación y ponderación asignada a cada uno de ellos.

Sin embargo, los estudiantes coinciden en la dificultad que se les presenta al evaluar el trabajo académico realizado por sus pares, aun cuando hay una lista de aspectos claramente definidos para valorar el planteamiento del problema, objetivos, justificación y aproximación a la fundamentación teórica, como elementos vertebradores de un proyecto de investigación. Sobre este aspecto, un estudio de Gil Flores (2012) señala que los estudiantes encuentran dificultades para evaluar debido a la falta de experiencia como agentes evaluadores durante los estudios cursados. En palabras de Taras (2000) esta situación se debe a la poca tradición en las universidades para implicar a los estudiantes en el aprendizaje a través de la evaluación. Esto confirma lo expuesto por Gómez Ruíz, Rodríguez Gómez e Ibarra Sáiz (2011) cuando explican que el rol tradicional de los estudiantes en la evaluación ha estado centrado en ser objetos a evaluar y no sujetos que evalúan.

Dejemos a los estudiantes que participaron en esta investigación narrar sus experiencias:

- ¿Cuáles aprendizajes has adquirido con la práctica de la autoevaluación y evaluación de pares?

Revisar mi propio trabajo con una lista de criterios me permitió reflexionar y sincerar lo que estaba bien, lo que debía reforzar o modificar, e incluso me di cuenta que tenía errores conceptuales sobre los elementos básicos que se deben considerar cuando se problematiza en la investigación pedagógica. Logré comprender cómo se identifica un objeto de estudio y cómo se desarrolla por escrito un planteamiento del problema. (CP)

La evaluación que hice a mis compañeros me gustó porque pude aprender sobre la forma como ellos desarrollaron cada uno de los aspectos del proyecto, algunos compañeros son minuciosos para escribir cada uno de los apartados del proyecto y eso me sirvió para modelar en mi proyecto. Algo curioso que me ocurrió fue que con las revisiones que hice a mis compañeros me di cuenta que habían algunas cosas que yo debía arreglar en mi trabajo, sobre todo la formulación de las preguntas de investigación y explicar la importancia del tema de investigación. (JR)

Cada vez que hacia autoevaluación de mi trabajo me daba cuenta que se podía mejorar más. Creo que me hice más exigente conmigo misma, los compañeros también decían que les ocurría igual y eso es bueno porque aprendemos más y el trabajo va a estar en mejores condiciones científicas. Aprendí a describir el contexto en el que ocurre el problema, así como también definir la delimitación del trabajo. (DG)

Me pareció importante que la evaluación de los proyectos de mis compañeros no solo me dejó aprendizaje en cuanto a la construcción de un trabajo de investigación científica, sino que había temas interesantes y de los cuales yo casi no tenía conocimiento. Otro aspecto que me sirvió de aprendizaje fue a hacer equipo con mis compañeros, a organizarnos para realizar un buen trabajo, todos teníamos que aportar en la construcción de nuestro proyecto y en la evaluación de los compañeros. (TM)

- **¿Cuáles contribuciones dejaron las evaluaciones que realizan tus compañeros a la producción del proyecto de investigación?**

Gracias a las evaluaciones que hicieron mis compañeros a nuestro trabajo me pude dar cuenta que algunos párrafos no se entendían. Claro yo los leía y para mi estaban bien, pero cuando mis compañeros los leían de verdad que las ideas no estaban claras. Me sugirieron como mejorarlos, también me dieron orientaciones sobre cómo organizar los elementos del problema de investigación y algo que no se me olvida es que me recomendaron mejorar los objetivos de investigación para que estuviera bien definido el alcance del trabajo. (DG)

Mis compañeros fueron muy exigentes, me evaluaron hasta la ortografía y los márgenes que debía llevar el trabajo... pero, eso es bien, ellos ven cosas que uno no ve y a veces uno cree que la ortografía no es importante... (CT)

Las observaciones y recomendaciones realizadas por los compañeros y el profesor a cada una de las partes del proyecto de investigación facilitaron la retroalimentación. Pude comprender cómo sistematizar un problema de investigación pedagógica. (IO)

- **¿Cuáles son tus impresiones respecto al procedimiento de evaluación formativa y compartida implementado, en términos de utilidad e importancia para aprender a construir problemas de investigación pedagógica?**

Pienso que es importante que uno mismo haga evaluación de lo que hizo, que los compañeros y el profesor lo evalúe a uno, aprendí que todos podemos aportar algo y siempre hay visiones distintas aun cuando teníamos claros los criterios para evaluar. (CT)

Todas las evaluaciones realizadas me permitieron producir un proyecto de calidad, cada vez que hacíamos autoevaluación y evaluábamos a los compañeros estábamos como a la expectativa de cómo lo habríamos hecho, y era emocionante recibir la retroalimentación de los compañeros y la del profesor porque nos motivaba a seguir trabajando con calidad y excelencia. (DG)

En la Facultad no existe una cultura de evaluación formativa, todo es una nota y siempre al final. Cuando yo vi que la autoevaluación y la de los compañeros no eran puntuadas para la evaluación parcial pensé que no tenía sentido hacer eso, porque estamos acostumbrados a presentar evaluaciones para conseguir nota. A medida que fuimos entendiendo la importancia de una evaluación entre todos los compañeros me fui dando cuenta que no es necesaria una calificación para aprender. (BB)

- **¿Cuáles dificultades afrontaste durante la realización de la autoevaluación y la evaluación de tus compañeros? y ¿cómo las resolviste?**

Al principio no me gustó eso de autoevaluarme, yo generaba rechazo. Estaba acostumbrado a que solo el profesor me evaluará. Pero como era un requisito de la materia pues lo hice y realmente fue una buena experiencia que la recomiendo porque se puede aprender no solo de proyectos de investigación sino también a reconocer lo que está bien o mal. (IO)

La evaluación de los compañeros o pares como le dice el profe, para nada me parecía bueno, yo pensaba que los compañeros no eran autoridad para evaluarme y cómo lo iban a hacer si se supone que para eso tenemos un profesor. Me decía a mí misma ¿cómo me va a evaluar un igual que yo? ¿qué va a saber mi compañero si está igual que yo?, pero para hacer la evaluación de los compañeros el profesor nos orientó que debemos conocer lo que vamos a evaluar y nos ayudó mucho la reflexión todo el tiempo y sin olvidar los criterios de evaluación que todos conocíamos con antelación. (TM)

- **¿Cuáles recomendaciones le ofrece a los docentes que apliquen este procedimiento de evaluación? Y a los estudiantes que participen como agentes de su propia evaluación**

Es importante que los profesores les enseñen a los estudiantes los criterios de evaluación, que todos conozcan al detalle los criterios para tratar de ser justos con la evaluación y se evalúe el esfuerzo que uno hace para realizar un proyecto de investigación porque son muchas horas dedicadas para producir el documento. (CT)

Me pude dar cuenta que el profesor hace esto de la autoevaluación y la de los compañeros muy planificado, se preocupa para que hagamos bien pensadas las cosas con reflexión constante; ésta es una recomendación para otros profesores de la Facultad, ojalá y tuviéramos la oportunidad en todas las materias porque realmente se aprende. (DG)

Quisiera recomendarle que use las TIC, no sé si uno se pueda llevar para la casa los proyectos que le corresponde evaluar de los compañeros y hacer la evaluación en digital, así queda más tiempo en clase para discutir los resultados. (MA)

A los compañeros les recomendaría que sean conscientes cuando hacen una evaluación, que se preparen para lo que van a evaluar y tomen en cuenta los criterios. No sólo es dar una respuesta de “bien” o “mal” sino que se debe acompañar de sugerencias sobre cómo hacerlo o cómo mejorarlo. Es importante hacer una evaluación con respeto y objetividad, no olviden que están evaluando a otro ser humano y todos queremos ser respetados. (JG)

Sin duda alguna, todas estas consideraciones conducen a subrayar que el crecimiento de los estudiantes como agentes evaluadores de su propio aprendizaje, en la producción de un proyecto de investigación científica, es un proceso inacabable y en permanente construcción. Asimismo, conforman un fecundo cultivo didáctico para continuar reflexionando y transformando la práctica docente desde las aulas universitarias a través de procedimientos de evaluación con intenciones pedagógicas claras, sistematizados en su desarrollo, y caracterizados por el interés de incrementar buenas prácticas evaluativas mediante la implicación responsable de los estudiantes.

Conclusiones

La evaluación formativa y compartida entre estudiantes, concretamente la autoevaluación y evaluación de pares, posibilita el desarrollo de los siguientes aprendizajes vinculados a la competencia investigativa: a) el planteamiento de un problema enmarcado en una disciplina, así como también la capacidad para realizar una evaluación colaborativa de la producción académica realizada por los compañeros de clase; y b) la capacidad para emitir un juicio de valor constructivo, argumentado y con sugerencias claras sobre qué mejorar y cómo hacerlo.

Entre los resultados obtenidos destaca que la evaluación formativa y compartida favorece el aprendizaje de cuatro competencias necesarias para el desarrollo de procesos de investigación científica: 1) identificación de un objeto de estudio de la Pedagogía Infantil; 2) formulación de preguntas de investigación para resolver problemas; 3) identificación y planteamiento de problemas; y 4) trabajo en equipo.

Las consideraciones teóricas y los hallazgos en este estudio son evidencias de las oportunidades que ofrece un proceso sistematizado basado en la evaluación formativa y compartida entre estudiantes universitarios, cuyo propósito fue el desarrollo de competencias investigativas asociadas a la formulación y planteamiento de problemas de investigación científica. Esta línea Chacón Corzo (2008), menciona que las prácticas reflexivas en estudiantes universitarios solo tienen sentido si favorecen el aprendizaje desde el “...reconocimiento de sí mismo con el convencimiento de encontrar respuestas e introducir mejoras...” (p. 285) en el trabajo académico que realizan durante sus estudios.

Son diversas las investigaciones realizadas desde la perspectiva de la evaluación formativa y compartida con aportes significativos para la formación y el desarrollo científico (Vallés Rapp, Ureña Ortín y Ruiz Lara, 2011; Fraile Aranda, López Pastor, Castejón Oliva y Romero Martín, 2013; Romero Martín, Castejón Oliva

y López Pastor, 2015; Hortigüela Alcalá, Pérez Pueyo y López-Pastor, 2015; Lizandra, Valencia Peris, Atienza Gago y Martos García, 2017; Ruiz Morales, 2018). Estas destacan a la evaluación formativa como un elemento esencial para renovar e innovar la práctica del docente universitario, con el fin de armonizarla con las exigencias de la sociedad contemporánea, tales como: favorecer la permanencia del estudiante en el sistema educativo, atender necesidades formativas particulares, respaldar la educación inclusiva, incidir en la enseñanza de calidad e intensificar competencias de los futuros egresados.

En el ámbito universitario son escasas las oportunidades que se le ofrecen a los estudiantes para participar activamente en la evaluación de su aprendizaje y solo atienden a la evaluación que realiza el profesor, con lo cual se desaprovecha las posibilidades de enriquecer el aprendizaje que, en resumidas cuentas, debe ser la intención de la evaluación “que el estudiante aprenda de su propio desempeño académico”, “que la evaluación sea un medio para aprender estratégicamente y no solo un medio para aprobar o reprobar”.

La evaluación formativa y compartida hace énfasis en el aprendizaje estratégico como proceso que considera la intersubjetividad de los estudiantes al momento de valorar sus producciones, por cuanto se promueve un reconocimiento del “yo” y el “otro” aunado a un “contexto” donde se llegan a acuerdos reflexionados, razonados, argumentados y consensuados entre los agentes que participan de manera articulada.

Para poner en práctica procedimientos pedagógicos basados en los fundamentos epistemológicos de la evaluación formativa y compartida, es imprescindible la formación del profesorado en dos dimensiones, la primera en cuanto a las intenciones, oportunidades y retos que supone una nueva forma de valorar las producciones intelectuales de los estudiantes. La segunda dimensión, referida al piso teórico y metodológico que fundamenta esta alternativa de evaluación centrada en el aprendizaje y en el papel activo del estudiante. Como señala García Rodríguez (2011) “...los docentes tienen que transformar las intenciones y procedimientos de la evaluación de los aprendizajes a través del diseño de estrategias de evaluación renovadas, para desarrollar habilidades específicas desde sus propias construcciones personales (apropiación de los saberes, nivel de compromiso, desarrollo autónomo, apoyo tecnológico)” (p. 49) y para ello es indispensable la innovación en los procesos de evaluación del aprendizaje, una innovación cuya esencia según Arias Lara y De Arias Peñaloza (2011) “...no necesariamente es inventar algo nuevo; en muchos casos renovar en sí es innovar. Lo importante es introducir cambios que estén acordes con la dinámica y con las exigencias actuales, en pro de la calidad educativa y de la evaluación de los aprendizajes” (p. 366). ©

Yovanni Alexander Ruíz Morales. Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), Venezuela. Doctor en Calidad, Diversidad y Evaluación, por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor de metodología de la investigación en la UNET. Sus principales ámbitos de investigación son: evaluación educativa, metodología de la investigación, formación del profesorado, desarrollo de competencias con el apoyo de las tecnologías; la e-evaluación de competencias interpersonales en el contexto universitario y la formación e-Learning. Miembro del programa de investigación en innovación y calidad educativa de la UNET. Su dirección postal es: Departamento de Ciencias Sociales UNET. Avenida Universidad, Sector Paramillo. San Cristóbal, Venezuela. 5001.

Referencias bibliográficas

- Alves Pérez, Elizabeth & Acevedo Marín, Rosa. (2002). *La evaluación Cualitativa. Reflexión para la Transformación de la Realidad Educativa*. Colombia: Petroglifo Producciones.
- Arias Lara, Sergio Alejandro & De Arias Peñaloza, Milvia Lisette (2011). Evaluar los aprendizajes: un enfoque innovador. *Educere*, 15(51), 357-368.
- Bonsón, Magdalena. & Benito, Agueda. (2005). Evaluación y Aprendizaje. En Águeda, Benito & Ana, Cruz (Coords.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, 87-100. España: Narcea.

- Biggs, John. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. España: Narcea.
- Blanco Gutiérrez, Oscar. (2004). Tendencias en la evaluación de los aprendizajes. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, 9, 111-130.
- Chacón Corzo, María Auxiliadora. (2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *Educere*, 12(41), 277-287.
- Dochy, Filip & Segers, Mien & Dierick, Sabine. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Boletín de la Revista de Docencia Universitaria*, 2(2), 13-30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=258915>
- Esté, Arnaldo & Marcano, José Francisco & Almedo, Gerardo & De Murillo, Hilda. (1994). *El aula punitiva: descripción y características de las actividades en el aula de clases*. Caracas: Tropykos.
- Estévez Solano, Cayetano. (1996). *Evaluación integral por procesos*. Bogotá: Mesa Redonda.
- Florez Ochoa, Rafael. (1999). *Evaluación, pedagogía y cognición*. Colombia: Mc GrawHill.
- Fraile Aranda, Antonio & López Pastor, Víctor Manuel & Castejón Oliva, Francisco Javier & Romero Martín, Rosario. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41(2), 23-34.
- García Ramos, José Manuel. (2012). *Fundamentos pedagógicos de la evaluación*. España: Síntesis.
- García Rodríguez, Laura. (2011). La evaluación y la construcción personal - social: líneas de acción docente. *Evaluación e investigación*, 1(6), 35-50.
- Gibbs, Graham. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En Sally Brown y Angela Glasner (Eds.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*, 61-74. España: Narcea.
- Gil Flores, Javier. (2012). La evaluación del aprendizaje en la universidad según la experiencia de los estudiantes. *Estudios sobre Educación*, 22, 133-153.
- Herranz Sancho, Marcos. & López Pastor, Víctor Manuel. (2017). Perspectiva del alumnado sobre su participación en los procesos de evaluación formativa y compartida en educación física en primaria: un estudio de caso. *Revista Digital de Educación Física*, 8(48). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6121663>
- Hortigüela Alcalá, David, Pérez Pueyo, Ángel & López-Pastor, Víctor Manuel. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *RELIEVE*, 21 (1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5102837>
- Jorba Bisbal, Jaume & Sanmartí Puig, Neus. (2000). La función pedagógica de la evaluación. En Artur, Parcerisa Aran (Dir.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje*, 21-43. España: Graó.
- Lizandra, Jorge & Valencia Peris, Alexandra & Atienza Gago, Rodrigo & Martos García, Daniel. (2017). Itinerarios de evaluación y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 315-328.
- Londoño Restrepo, Luz Amparo. (2015). Relaciones de poder en la evaluación de los aprendizajes con docentes en formación. *Entramado*, 11(1), 156-174. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v11n1/v11n1a11.pdf>
- López Pastor, Víctor Manuel (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Valladolid: Servicio de publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- López Pastor, Víctor Manuel. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en Educación Física. En Antonio, Fraile Aranda (coord.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*, 265-290. España: Biblioteca nueva.
- López Pastor, Víctor Manuel (Coord.) (2006). La evaluación en educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. *Retos, Nuevas*

tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 10, 31-41. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/35061/18996>

- López Pastor, Víctor Manuel & Pérez Pueyo, Ángel & Barba, José & Lorente Catalán, Eloisa. (2015). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). *Ciencia*, 12(11), 37-50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5392812>
- Lukas Mujica, José Francisco & Santiago Etxeberria, Karlos. (2009). *Evaluación Educativa*. España: Alianza.
- Moreno Murcia, Juan Antonio & Vera Lacárcel, José Antonio & Cervelló Gimeno, Eduardo Manuel. (2009). Efectos de la cesión de responsabilidad de la evaluación en la motivación y la competencia percibida en el aula de Educación Física. *Revista de Educación*, 348, 423-440.
- Parcerisa Aran, Artur. (2000) (Dir.). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. España: Graó.
- Perassi, Zulma. (2013). La relación evaluador - evaluado en educación. Aportes de filosofía para poder pensarla. *Educere*, 17(58), 437-442.
- Pérez Pueyo, Ángel. (2013). La Evaluación Formativa y Compartida en el Marco del Estilo Actitudinal. *Des-encuentros*, 10, 6-17.
- Pérez Pueyo, Ángel & Julián Clemente, José Antonio y & López Pastor, Víctor Manuel. (2009). Evaluación Formativa y Compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En Víctor Manuel, López Pastor (Coord.), *Evaluación Formativa y Compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*, 19-43. España: Narcea.
- Gómez Ruíz, Miguel Ángel & Rodríguez Gómez, Gregorio & Ibarra Sáiz, María Soledad (2011). Caracterización de la e-Evaluación Orientada al e-Aprendizaje. En Gregorio, Rodríguez Gómez & María Soledad, Ibarra Sáiz (Eds.), *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior*, 33-54. Madrid: Narcea.
- Romero Martín, Rosario & Castejón Oliva, Francisco Javier & López Pastor, Víctor Manuel. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *RELIEVE*, 21 (1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/916/91641631008.pdf>
- Ruiz Morales, Yovanni Alexander. (2008). La evaluación educativa y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Encuentro educacional*, 15(2), 230-239.
- Ruiz Morales, Yovanni Alexander. (2013). Evaluación de competencias genéricas en la universidad. Estudio comparativo en entorno b-learning y presencial. (Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Métodos y Diagnóstico en Educación. Directoras de tesis: Biencinto López, Chantal & García García, Mercedes). Disponible en <https://eprints.ucm.es/24008/>
- Ruiz-Morales, Yovanni Alexander. (2018). La WebQuest como estrategia didáctica para el desarrollo de las bases teóricas en un Trabajo de Aplicación Profesional. *Revista Científica de la UNET*, 30(2), 536-546.
- Sanmartí Puig, Neus. (2007). *(10 ideas claves). Evaluar para aprender*. España: Graó.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (2000). *Evaluación Educativa 1. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Argentina: Magisterio de la Plata.
- Serrano de Moreno, María Stella & Duque de Duque, Yolimar & Madrid de Forero, Alix. (2017). Construcción discursiva del planteamiento del problema en los trabajos de investigación de Educación Media General. *Educere*, 21(70), 633-652.
- Taras, Maddalena. (2002). Using assessment for learning and learning from assessment. *Assessment and Education in Higher Education*, 27(6), 501-510.
- Taras, Maddalena. (2015). Autoevaluación del estudiante: ¿Qué hemos aprendido y cuáles son los desafíos?. *RELIEVE*, 21(1). Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/6394>
- Vallés Rapp, Cristina & Ureña Ortín, Nuria & Ruiz Lara, Encarnación. (2011). La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1), 135-158.