



<Sección especial extraordinaria>

Revisar el sistema de evaluación desde una identidad contemporánea

Estibaliz Aberasturi-Apraiz

Fecha de presentación: 24/11/2014

Fecha de aceptación: 13/04/2015

Fecha de publicación: 07/07/2015

//Resumen

En este artículo se habla sobre evaluación desde la relación pedagógica. El texto comienza con una introducción que hace un recorrido por diferentes lecturas dialogando con los autores y estableciendo un contexto desde el que posicionarse: el construccionismo social. A partir de esta introducción, la finalidad del texto será narrar el recorrido de la autora en relación con la evaluación en la Universidad, desde la tesis hasta el momento actual. Este recorrido dará sentido a la autoevaluación que utiliza con sus estudiantes. Finalizará estableciendo una relación entre la identidad docente, las relaciones que establecemos y el mundo contemporáneo, entendiendo la revisión del sistema de evaluación desde el contexto social y cultural actual.

//Palabras clave

Autoevaluación, relación pedagógica, identidad docente, enseñanza y formación.

// Referencia recomendada

Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Revisar el sistema de evaluación desde una identidad contemporánea. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2), 196-204. DOI:10.1344/reire2015.8.28214

// Datos de la autora

Estibaliz Aberasturi-Apraiz. E.U. de Magisterio de Donostia, Universidad del País Vasco, España. Identificador ORCID [0000-0001-7827-0850](https://orcid.org/0000-0001-7827-0850). estitxu.aberasturi@ehu.es

1. Introducción

Es un reto escribir sobre evaluación desde las relaciones y los saberes que se generan a partir de la relación pedagógica. La palabra evaluación ha quedado grabada en nosotros desde nuestra infancia y en relación con la historia educativa que hemos vivido, más en términos de control y castigo, como nos dice M. Foucault en sus estudios críticos sobre las instituciones sociales, que en relación con un aprendizaje significativo y crítico, tal y como defendía P. Freire. Es por ello por lo que desmontar en el marco universitario esta concepción no resulta fácil, ya que las personas que enseñamos muchas veces nos encontramos inmersas en acciones que verbalmente hablan de un cambio, pero que desde las acciones repiten la propia historia vivida.

Este es, por lo tanto, el reto que como docentes pretendemos abordar; por un lado, porque aprender es un derecho y deseo que compartimos los que estamos en educación, y por otro, porque consideramos necesario revisar el concepto de evaluación para repensar las estrategias y metodologías de aprendizaje que seguimos.

En las primeras jornadas celebradas en Barcelona sobre la relación pedagógica en la Universidad, Joaquín Paredes (2011) escribió un texto que reflexionaba sobre algunos significados en torno al tema de la evaluación, que le llevaban a enfrentarse a interesantes dilemas, preguntas a las que como profesores de Universidad nos encontramos cuando nos piden, por un lado, que reflexionemos y, por otro, que terminemos nuestro trabajo asignando una calificación numérica a los estudiantes. En las segundas jornadas celebradas en San Sebastián, la comunicación de Iván Jorrín, Sara Villagrà y Luis Pablo Prieto (2013) nos mostró una herramienta tecnológica a partir de la cual narrar el proceso de aprendizaje y evaluarlo. En el trabajo que presentaron sistematizaron la recogida de datos para, a partir de las evidencias de los trabajos, realizar una evaluación formativa y significativa para el estudiante. Como dicen Lankshear, C. & Knobel, M., "se trata de un modelo de investigación basado en la escritura que va mucho más allá de 'comunicar' o contar una historia. Más bien se podría decir que crea nuevos conocimientos transformando lo que antes era una 'experiencia sin procesar' en otra significativa, llena de sentido." (2003, p. 714). La investigación narrativa permite, en este sentido, esta indagación de análisis del proceso, aunque actualmente el mayor enemigo de este modelo es el tiempo. En las terceras jornadas, el artículo de Álvarez Vázquez, M^a. P., Vázquez García, M.N. (2013) nos hablaba de un proceso de evaluación sistematizado a partir de tablas-rúbricas y una serie de ítems que garantiza una evaluación más objetiva; en los resultados encontramos que el 76% de los estudiantes decía que le había permitido aprender a valorar objetivamente el trabajo de iguales. El texto finaliza con un párrafo que dice:

Además de los resultados obtenidos en la evaluación formativa nos permiten a los profesores adoptar medidas para implementar la docencia en el futuro. En el nuevo papel del profesor que se convierte en guía, facilitador y verificador del proceso de enseñanza-aprendizaje, la incorporación de las TIC debe permitirle afrontar una renovación profunda de las prácticas docentes que deben girar en torno a cuatro pilares fundamentales: aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a convivir. (Álvarez Vázquez, M^a. P., Vázquez García, M.N., 2013, p.147)

Desde una posición socio-construccionista, resulta difícil defender que la evaluación pueda ser objetiva. La evaluación siempre será subjetiva porque precisamente son sujetos los que la aplican y estos sujetos realizan interpretaciones y valoraciones subjetivas. En este sentido, las aportaciones de Kenneth Gergen (1997) resultan especialmente relevantes:

El sentido de objetividad es un logro social. O sea, para lograr algo fáctico o verdadero es necesario que los otros hayan llegado a igual conclusión. (...) La objetividad científica se basa igualmente en la presunción de un consenso. No basta con que un científico proclame por su cuenta haber hecho un descubrimiento: para considerarlo un *hecho*, tendrán que analizar sus datos y pruebas otros hombres de ciencia, repetir la investigación o tratar de "verlo con sus propios ojos". La objetividad se alcanza, pues, mediante una coalición de subjetividades. (p.119)

Sin embargo, en la evaluación habitualmente el docente continúa buscando métodos que le garanticen que el estudiante sea capaz de aprender un determinado contenido, y no tanto las relaciones a partir de las cuales busca consensos para defender un resultado objetivo a partir del grupo, por ejemplo.

La mirada del mundo en el arte, la interpretación de la realidad también es subjetiva. De manera que no tiene demasiado sentido el sistema de evaluación que proponen en ciencias, aunque considere que pueda ser valioso para el trabajo que "en tales disciplinas se realiza. Es decir, las propuestas de los demás nos permiten la reflexión desde diversos lugares, pero no podemos pretender que este sistema sea el apropiado y el que ofrezca la verdad en todos los contextos, ya que se trataría de buscar el consenso de los otros. De hecho, en el párrafo citado del texto de Álvarez, M^a.P., Vázquez, M.N. (2013), no comparto la afirmación en la que mantienen que la incorporación de las TIC permite una renovación profunda; desde mi experiencia en la Universidad como docente e investigadora, las tecnologías lo que han hecho ha sido posibilitar mayor control, perpetuando una gramática escolar *moderna*.

A partir de estas lecturas establecemos con los textos una relación que nos permite acercarnos a un sentido de objetividad. La lectura de otros artículos nos permite escuchar las reflexiones de otros compañeros y forman parte de esta relación con el conocimiento que nos cuestiona y nos enfrenta a nuestras dudas. El artículo de Barrientso-Piñero, C., Curaqueo-Alvear, R. y Cano-García, E. que en julio del 2013 se publicó en esta revista bajo el título "El *feedback* como medio para fortalecer el desarrollo de competencias a través de los blogs" me ha permitido revisar mi trabajo de evaluación y valorar el *feedback* a partir de la experiencia de otros, no para aplicarla sino para resolver mis propios dilemas frente a la devolución y una evaluación formativa.

El encuentro en las jornadas, la lectura de libros o artículos, o una reunión en cualquier otro contexto de reflexión que imaginemos, supone un reto en sí mismo, desde el que nos evaluamos unos a otros, desde donde aprendemos y nos llevamos saberes que suponen retos. En este sentido, considero que nuestro saber se ha construido a partir de preguntas que nos han formulado y nos han ofrecido un instante de lucidez, breve pero doloroso, que nos ha permitido intuir ciertas cosas, aunque no siempre pudiéramos comprender. Consideramos relevantes estos encuentros de relación por la necesidad que han generado en nosotros de seguir buscando y de continuar preguntándonos.

No es, por tanto, un tema nuevo el que abordamos. Sin embargo, nos gustaría volver sobre ello por considerar que en educación la evaluación podría ser ese lugar que necesariamente revisitamos a menudo porque nos lleva a preguntas con respuestas diversas, sin verdades absolutas. No podríamos enseñar a nuestros estudiantes si no tuviéramos como objetivo final enseñarles a pensar; a partir de las relaciones pedagógicas esperamos que ellos también nos ayuden a pensar a nosotros desde otros lugares, y desde aquí es desde donde buscamos ponernos en relación con el saber, ese conocimiento que cada uno de nosotros ha puesto en relación consigo mismo y con los otros, hasta llegar a generar un nuevo aprendizaje. La pregunta sería la siguiente: ¿De qué manera podría evaluarse el conocimiento que se lleva el estudiante con el proceso, ya que el resultado no sabemos en qué momento llegará? Nos interesa formar parte de las preguntas a las que Federico Lupi, en la película *Lugares Comunes* de Adolfo Aristarain (2002), se refiere: “las mejores preguntas son las que se vienen repitiendo desde los filósofos griegos; muchas son ya lugares comunes pero no pierden vigencia: qué, cómo, dónde, cuándo, por qué”. Nosotros pensamos que no podemos evaluar las respuestas a estas preguntas, sino la manera de relacionarse con el problema que estas preguntas provocan y el proceso que cada uno sigue para acercarse a las posibles respuestas. De esta forma, defendemos la paradoja del error o las respuestas fallidas, que también pueden obtener un resultado numérico alto aunque obtengan un resultado no satisfactorio.

Esto nos lleva a diferenciar dos momentos en la evaluación con finalidades distintas: uno, el que cada persona encuentra y a partir del cual puede generar saber, y otro, el que necesariamente reclama un número y forma parte de un protocolo académico, normativo y clasificatorio. El primero es el que nos interesa y sobre el que reflexionamos y debatimos; el segundo momento es un derecho por el que el estudiante paga y un deber por el que al docente le pagan. Tratamos de buscar un encuentro justo entre estos dos momentos a partir de estrategias educativas que nos ayudan a ello. Este texto pretende mostrar algunos de estos encuentros.

2. Desde la investigación y la posición como docente

En el año 2009 defendí mi tesis doctoral; pasé varios años indagando en torno a mi persona y la relación con mi docencia; se trataba de una investigación autobiográfica vinculada a una Investigación Acción centrada en el trabajo como docente universitaria, como formadora de futuros docentes. Un apartado relacionado con este trabajo era el de la evaluación. Las bases teóricas sobre las que fundamenté mi discurso me permitieron poner nombre a un estilo de enseñanza muy relacionado con mi propia identidad; yo venía de una formación en Bellas Artes que había conectado con mi manera de entender el aprendizaje; en este sentido, el portafolio fue la estrategia más significativa para el proceso de evaluación y así lo defendía: la evaluación como reconstrucción del proceso de aprendizaje. Como nos dice Agirre (2000, p 81-97), aparece como estrategia de evaluación del programa de E.A. Arts Propel. Gardner, su impulsor, lo relaciona con el trabajo de los artistas, cuando estos preparan sus carpetas en la presentación de sus trabajos a galerías, concursos, etc.. Lo fundamental de esta evaluación era que abordaba la construcción del conocimiento como un proceso gestionado por el alumno en interacción activa y crítica con el profesorado, activo y generador de encuentros. Durante el proceso de la recogida de datos para

la investigación, esto fue así; el objetivo era ofrecer una formación que permitiera al futuro maestro generar conocimiento que le permitiese mejorar desde la experiencia vivida. Sin embargo, la situación educativa ha ido variando estos años y este proceso de evaluación ha sido insostenible para mí como docente universitaria. Los grupos cada vez son mayores y las asignaturas más breves; sin contar la multiplicación de materias fragmentadas en un sinnúmero de capacidades que cada estudiante debe lograr. Esto nos ha llevado a una dispersión, fragmentación y mediocridad en los procesos de aprendizaje (del alumnado y profesorado) éticamente insostenible. No me gustaría contribuir a este deterioro, confío en que transitorio, de lo que es el conocimiento. Despertar la lucidez a partir de preguntas resulta incompatible con un sistema centrado en la inmediatez y la calidad mercantil. Considero que las personas y la educación requieren de tiempo y espacios vacíos, que difícilmente encontramos en contextos educativos.

Entre los años 2006 y 2009 la situación educativa era otra y el interés se centraba en el derecho a una educación (también universitaria) de calidad para todos. En este sentido, en relación con el portafolio y el trabajo que hacíamos en clase, escribí lo siguiente: “La introducción de la metodología portafolio la entiendo por lo tanto como guía y como recurso alternativo de evaluación. El portafolio creo que es un modelo coherente con la perspectiva de desarrollo implícita en mi propuesta educativa; experimentar, reflexionar, dialogar y guardar las evidencias que den muestra del proceso, narrarse con evidencias individuales y del grupo que es el núcleo de aprendizaje. En este proceso, por un lado, tenemos el portafolio de la profesora y, del otro lado, el del alumnado. (...); parte del trabajo se comparte y otros apartados, sin embargo, son privados. Pero principalmente lo que se pretende es dar significado a lo aprendido, entendiendo que los procesos han sido heterogéneos y que cada viaje ha sido diferente, llegando de diversas formas al objetivo marcado.” (Jz. de Aberasturi 2010, p. 418).

Al final del capítulo de tesis centrado en la evaluación, abordé también la autoevaluación. La frase con la que cerraba el texto decía: “la evaluación, por lo tanto, siempre tiene que ser una autoevaluación.” (2010, p 428). De manera que llegué a ese lugar que me inquietaba y preocupaba, esa zona que me generaba conflicto, por ser subjetiva e inabordable para mí, ya que necesitaba autorizarme para enfrentarme a cómo evaluar el proceso y posibilitar que esta evaluación fuera formativa, y ser justa con la calificación numérica. La autoevaluación podía ser una posibilidad, pero quedaba por resolver cómo defender este modelo de educación/evaluación frente al “poder” incuestionable del docente. No considero que mi discurso sobre evaluación haya variado demasiado, es decir, me reconozco en esas palabras que en su día defendí en mi tesis; pero sí he de reconocer que a partir de la relación con los otros he sido capaz de observar los temas desde diferentes lugares, lo cual me ha permitido poner nombre a lo que de manera intuitiva pensaba, y considero que mi pensamiento es un poco más complejo, lo que me permite acercarme a preguntas diversas y ricas. De esta forma pienso que puedo ser más justa con mis estudiantes y acompañarles en su proceso de formación con mayor riqueza.

3. Desde la experiencia en el aula y la reflexión como docente

La relación entre los grupos de innovación educativa del País Vasco Elkarrikertuz y el catalán Indagat ha sido importante para la reflexión en torno a la experiencia de aula. De los encuentros en Barcelona tuve la oportunidad, por ejemplo, de asistir a una clase del profesor Fernando Hernández, en la Facultad de Bellas Artes, en la que los estudiantes presentaban los trabajos finales y él hacía una devolución dialogada. El curso pasado hice una breve estancia en la Universidad de Barcelona y asistí a las clases que impartía el profesor Fernando Herraiz en la Facultad de Bellas Artes. En ese momento, los estudiantes y el profesor hablaron sobre la negociación del trabajo final y sobre los criterios de evaluación. Desde el grupo de innovación Indagat, al que pertenecen, habían estado trabajando el tema de la evaluación y la autoevaluación en aprendizajes autónomos. En este sentido, hacían una distinción entre evaluación y calificación, y problematizaban las dificultades de poner un número (la calificación) frente a la devolución dialogada (la evaluación).

De manera que de estas redes de trabajo y estas relaciones laborales emergieron posibles respuestas a un problema que yo llevaba conmigo. Valoré y consideré que una estrategia de evaluación donde el estudiante se autoevaluara produciendo un informe que recogiera sus indagaciones sobre el tema y donde consensuara su nota a partir de la recogida de datos de otros expertos en el tema, era una buena opción. A partir de aquí, busqué las estrategias que consideré más acertadas para mi identidad como docente y el contexto universitario, cultural y social en el que me encuentro. Desde aquí propuse un modelo de autoevaluación que continúo revisando y que consiste en lo siguiente:

- Tu compromiso y deseo: cada estudiante después de la presentación de la asignatura, escribe en un texto la nota que quiere conseguir (su deseo) y el compromiso educativo que tendrá que adquirir para llegar a ello (los ítems a evaluar en relación con lo propuesto).
- Tres momentos: la asignatura está dividida en tres momentos (entre ellos están los períodos de vacaciones y prácticas en la escuela). En cada bloque se proponen trabajos individuales y otros en grupo. Algunos no se evalúan, otros se comparten con otros grupos y reciben un informe de valoración; y otros se los entregan a la profesora y reciben otro informe comentado. Al finalizar cada bloque, los estudiantes tienen que cerrar el trabajo con un informe de valoración/evaluación justificando todo lo realizado. Se trata de un informe narrativo de una o dos hojas.
- Última sesión de clase: cerramos la asignatura habitualmente con una exposición de los trabajos realizados que los estudiantes comentan. La profesora también hace una valoración final a partir de fotografías o vídeos del proceso y realizamos una valoración dialogada en grupo. Para terminar, cada estudiante, de manera individual, realiza su informe final, teniendo en cuenta los informes de los tres bloques y el texto/compromiso del primer día. Al final del texto proponen una nota final, que tendrá un valor del 70% de la nota final.



- El 30% de la nota restante la pone la profesora, valorando principalmente la actitud en clase y la implicación con la materia y las relaciones pedagógicas establecidas.

4. Conclusiones

A modo de conclusión, quisiera rescatar la idea de evaluación desde la relación pedagógica. A lo largo de este artículo mi intención no ha sido defender un modelo de evaluación, ya que se ha investigado mucho sobre ello y a día de hoy podemos encontrar diferentes estrategias. Mi objetivo ha sido más bien mostrar mi reflexión a partir de una posición teórica como es la socio-construccionista, desde unas teorías de la educación desde la posmodernidad (Efland, A., Freedman, K., Stuhr, P., 2003) que me enfrentan a cuestiones que resuelvo a partir de la autoevaluación. Con este texto me gustaría que el lector llegara a cuestionarse aquello que hace a partir de las relaciones y la posición que ocupa. Buscar un consenso de fundamentos que se acerque a la objetividad y nos permita utilizar un sistema de evaluación con garantía es parte de mi búsqueda; una evaluación que se adecue a nosotros y considere las aportaciones actuales que se están haciendo al campo educativo. K. Gergen (1997) con sus escritos nos enfrenta a los desafíos de una identidad contemporánea que nos permite repensar la evaluación.

De manera más concreta me gustaría añadir que la asignatura en la que utilizo esta estrategia de evaluación es de tercer y cuarto curso de carrera. Aunque personalmente considero que podría aplicarse a cualquier nivel, bien es cierto que en estos cursos el estudiante universitario es algo más autónomo y gestiona su aprendizaje con mayor experiencia. Aun así, la parte más complicada, a mi modo de ver, es autorizarse una misma como docente a aplicar esta estrategia de evaluación. Puede darnos la impresión de querer estar quitándonos la responsabilidad de asumir la evaluación, cuando curiosamente defendemos una evaluación formativa que reclama este compromiso por parte del alumnado. Es cierto, sin embargo, que utilizar la autoevaluación puede no ser lo más apropiado en determinadas asignaturas; sin embargo, en la didáctica de las artes visuales la reflexión y autoevaluación son parte del proceso de trabajo, de manera que trabajar en esta línea resulta enriquecedor tanto para el docente como para el estudiante. No me he encontrado con sorpresas desagradables, es decir, sus valoraciones no han estado alejadas de las mías. Ahora bien, en los momentos en los que lo he necesitado me he reunido en sesión de tutoría con el alumno que no estaba siendo justo con su valoración (tendiendo a una nota demasiado alta, o más a menudo juzgándose de manera demasiado dura o exigente) para revisar y recalificar la nota final.

Como docente, puedo concluir que, pese a que el proceso sigue siendo intenso principalmente con grupos grandes, la autoevaluación resulta abordable teniendo en cuenta los plazos en las publicación de notas, revisiones y firma de actas. En algunos momentos del proceso he de reconocer que se me ha hecho algo duro; soy docente universitaria desde hace más de quince años y me generaba mucha incertidumbre el dejar en manos de los estudiantes un porcentaje tan alto de la nota; los miedos se asomaban y ponían en cuestión mi rol docente, o mi imaginario (basado en la propia historia) sobre el control que tenía que ejercer el docente y su responsabilidad. No puedo decir que haya llegado a encontrar "mi modelo", pero sí que he sido consciente de mi proceso indagatorio y de los retos y beneficios de un trabajo en constante evolución y movimiento.

<Referencias bibliográficas>

Agirre, I. (2000). *Teorías y Prácticas en Educación Artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Navarra: Universidad Pública de Navarra.

Álvarez, M. P. y Vázquez, M. N. (2013). Evaluar para aprender: valoración de una experiencia de coevaluación y evaluación entre iguales mediante rúbrica. En J. Paredes, F. Hernández y J. M. Correa (Eds.), *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro* (pp. 434-448). Madrid: UAM. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/13152>

Aristaráin, A. (Director). (2002). *Lugares Comunes* [Film]. Argentina: Tornasol Films.

Barrientos-Piñeiro, C., Curaqueo-Alvear, R. y Cano-García, E. (2013). El *feedback* como medio para fortalecer el desarrollo de competencias a través de los *blogs*. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 6(2), 28-52. DOI:10.1344/reire2013.6.2623

Correa, J. M. y Aberasturi, E. (2013). *Repensar la innovación en la universidad desde la indagación*. Bilbao: Universidad del País Vasco. Recuperado de https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pasa_pdfFin.asp

Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.

Gergen, K. (1997). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.

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

Jimenez de Aberasturi, E. (2010). *Entre tres voces, tiempos y espacios: la construcción de la identidad y desarrollo como docente e investigadora en el contexto universitario de la educación en artes visuales*. (Tesis doctoral, departamento de Didáctica de la Expresión Corporal, Plástica y Musical, Universidad del País Vasco, España). Bilbao: Universidad del País Vasco.

Jorrín, I., Villagrà, S. y Prieto, L. P. (2013). Evalua-narrando un proceso de formación permanente de profesorado universitario en la UVA. En J. M. Correa y E. Aberasturi (Eds.), *Repensar la*



Estibaliz Aberasturi-Apraiz. *Revisar el sistema de evaluación desde una identidad contemporánea*

innovación en la universidad desde la indagación. (pp. 141-152). Bilbao: Universidad del País Vasco.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2003). La investigación docente y la reforma educativa democrática. *Revista de Investigación Educativa*, 8(19), 705-731.

Paredes, J. (2011). La relación pedagógica y la evaluación. En F. Hernández, (Coord.) *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes.* (pp. 37-45). Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/20946>

Paredes, J., Hernández, F. y Correa, J. M. (Eds.) (2013). *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro.* Madrid: Depósito Digital UAM, Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/13152>

Copyright © 2015. Esta obra está sujeta a una licencia de Creative Commons mediante la cual, cualquier explotación de ésta, deberá reconocer a sus autores, citados en la referencia recomendada que aparece al inicio de este documento.

