



Programa Educación

Maestría en Didáctica de la Educación Superior

La participación estudiantil en las evaluaciones escritas en formación docente

Percepciones de docentes y estudiantes

Autor Walter Ariel Bobadilla Silvera

Tutor: Mag. Julia Leymoníe Sáens Universidad CLAEH

Montevideo Uruguay

2018

A Juan Carlos y a Iván

Agradecimientos

Mi profundo agradecimiento a los docentes del CLAEH, por hacer de la Universidad una institución humana y amigable.

Especialmente quiero agradecer a la Mag. Julia Leymonié, mi tutora, por su generosidad con el conocimiento, su entrega al trabajo, paciencia y cariño.

También especialmente mi agradecimiento a la Mag. María Dibarboure por todo lo que me enseñó, por sus valores, por su gran humanidad y el afecto que siempre me brindó.

Mi agradecimiento a la Mag. Renée Albornoz, por su trabajo, sabiduría y amor por lo que hace.

Mi agradecimiento a mis compañeros de clase con los que compartí jornadas enteras de trabajo, muchas veces en el acuerdo y otras en las discrepancias que tanto nos ayudan a crecer.

Mi agradecimiento a los estudiantes y docentes que con generosidad y gentileza colaboraron con este trabajo.

Mi agradecimiento a quien escribe estas líneas por seguir teniendo ideales, por acariciar sueños, por creer que la educación y el afecto mueven el mundo, por tantas horas de trabajo, por tantas renunciadas, por la fe en que alcanzaría la meta...

Gracias

Walter Bobadilla

RESUMEN

El presente trabajo de investigación se centra en el estudio y análisis de las diferentes percepciones que estudiantes y docentes de magisterio tienen, sobre la participación de los estudiantes en las evaluaciones escritas que se les proponen.

A partir de la revisión de la literatura y de los antecedentes con respecto a la temática, se propone un estudio cualitativo, de corte fenomenológico, con entrevistas semiestructuradas a ser aplicadas a estudiantes y docentes, con el propósito de conocer las percepciones de unos y de otros con respecto a la participación estudiantil durante el proceso evaluativo.

El análisis de las percepciones de estudiantes y docentes, permitió interpretar las prácticas y los paradigmas teóricos por los cuales transita la evaluación, desde la visión de quienes forman parte de este proceso.

Las conclusiones del estudio permiten sostener que es posible llevar a cabo planteamientos diversos que involucren a los estudiantes desde un rol participativo y activo en el proceso de evaluación de sus aprendizajes, especialmente en un contexto de transición de la formación en educación hacia la formación universitaria.

Palabras claves: evaluación, evaluación formativa, participación estudiantil, formación docente.

ABSTRACT

The present research work focuses on the study and analysis of the different perceptions that students and teachers have about the participation of students in the written assessment that are proposed.

Based on the review of the literature and the background with respect to the subject, a qualitative study of a phenomenological nature is proposed, with semi-structured interviews to be applied to students and teachers, with the purpose of knowing the perceptions of some and others with respect to student participation during the assessment process.

The analysis of the perceptions of students and teachers, made possible to interpret the practices and theoretical paradigms through which the evaluation passes, from the view of those who are part of this process.

The conclusions of the study allow to sustain that it is possible to carry out diverse approaches that involve students from a participatory and active role in the assessment process of their learning, especially in a context of transition from education training to university education.

Keywords: assessment, formative evaluation, student participation, teacher training.

INDICE

Agradecimientos.....	3
RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	12
1.1 Definición y fundamentación del problema de estudio	12
1.2 Justificación del estudio.....	14
1.3 Objetivos de la investigación	16
1.3.1 Objetivo general	16
1.3.2 Objetivos específicos	17
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	18
2.1 Estado del arte.....	18
2.2 Construcciones conceptuales.....	18
2.2.1 La Formación Docente en el Uruguay	18
2.2.2 Percepción	20
2.2.3 Participación	21
2.2.4 Evaluación	22
2.2.5 Evaluación formativa	23
2.2.6 Evaluación participativa.....	24
2.2.7 La Participación de los estudiantes en los criterios de evaluación	25
2.2.8 La participación de los estudiantes en la elaboración de rúbricas.....	26
2.2.9 La participación de los estudiantes en la corrección de las pruebas	26
2.2.10 La autoevaluación, una forma de participación estudiantil.....	27
2.2.11 La coevaluación.....	27
2.2.12 La evaluación colaborativa o compartida	28

2.3 Antecedentes del estudio	29
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO	31
3.1 Definiciones operativas	31
3.2 Tipo y nivel de investigación	31
3.3 Técnicas para la recolección de datos	33
3.3.1 Entrevista semiestructurada a docentes	33
3.3.2 Entrevista semiestructurada a estudiantes	33
3.4 Universo de estudio	34
3.5 Determinación de la muestra	34
3.6 Unidades de observación	34
3.7 Unidades de análisis	35
3.8 Dimensiones y categorías de análisis	35
3.9 Procesamiento de la información	42
3.10 Credibilidad y validez de la investigación	43
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LOS DATOS	46
4.1 Introducción	46
4.2 Descripción y análisis de los datos según dimensiones, categorías y subcategorías	48
4.2.1 DIMENSIÓN I: Preparación de la prueba	49
4.2.2 Categoría 1: Participación de los estudiantes en la elaboración de los criterios de evaluación	49
4.2.3 Categoría 2: Participación de los estudiantes en la elaboración de las consignas	60
4.2.4 DIMENSIÓN II: Modalidad de corrección de la prueba	63
4.2.5 Categoría 3: Corrección de la prueba	63
4.2.6 DIMENSIÓN III: Percepciones de docentes y estudiantes sobre la participación estudiantil en la evaluación	71
4.2.7 Categoría 4: Percepción de los estudiantes referida a su rol en la evaluación	71

4.2.8 Categoría 5: Percepción del docente con relación a la participación estudiantil en las propuestas de evaluación.	73
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	78
5.1 Conclusiones a partir de los resultados obtenidos	78
5.2 Hacia una evaluación participativa	83
5.3 Líneas futuras de investigación	85
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
ANEXOS	90

Lista de cuadros e ilustraciones

Cuadro 1. Categorías y subcategorías correspondientes a la dimensión 1	36
Cuadro 2. Categorías y subcategorías correspondientes a la dimensión 2.....	38
Cuadro 3. Categorías y subcategorías de la dimensión 3 (Docentes).....	40
Cuadro 4. Categorías y subcategorías de la dimensión 3 (Estudiantes).....	42
Cuadro 5. Descripción de las dimensiones, categorías y subcategorías.....	48
Cuadro 6 Entrevistas a estudiantes sobre criterios de evaluación.....	50
Cuadro 7. Entrevistas a los docentes sobre el conocimiento de los criterios de evaluación por parte de los estudiantes.....	52
Cuadro 8. Entrevistas a estudiantes sobre la posibilidad de realizar aportes a los criterios de evaluación.....	54
Cuadro 9. Entrevistas a docentes sobre la posibilidad que tienen los estudiantes de participación en la elaboración de los criterios de evaluación.....	56
Cuadro 10. Entrevistas a estudiantes sobre las rubricas.....	58
Cuadro 11. Entrevistas a docentes sobre las rúbricas.....	59

Cuadro 12. Entrevistas a estudiantes sobre su participación en la elaboración de las consignas.....	60
Cuadro 13. Entrevistas a docentes sobre la participación de los estudiantes en la elaboración de las consignas.....	62
Cuadro 14. Entrevistas a estudiantes sobre la realización de autoevaluación.....	64
Cuadro 15. Entrevistas a docentes sobre la autoevaluación.....	65
Cuadro 16. Entrevistas a estudiantes sobre la realización de instancias de coevaluación.....	67
Cuadro 17. Entrevistas realizadas a docentes sobre la realización de instancias de coevaluación.....	68
Cuadro 18. Entrevistas a los estudiantes sobre evaluación colaborativa.....	69
Cuadro 19. Entrevistas a docentes sobre instancias de evaluación colaborativa.....	70
Cuadro 20. Entrevistas a los estudiantes referidos a la percepción de su participación en la evaluación.....	72
Cuadro 21. Entrevistas a docentes sobre su percepción con respecto a la participación estudiantil en las evaluaciones.....	75

INTRODUCCIÓN

La evaluación es una actividad compleja que se sustenta en supuestos teóricos y prácticas que tienen por objetivo conocer los aprendizajes que han desarrollado los estudiantes con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje Gil (2009).

En la educación superior, la evaluación, muchas veces, se centra en su función sumativa y de acreditación, sin embargo, se han desarrollado nuevos enfoques teóricos que procuran generar alternativas al modelo tradicional poniendo énfasis en la función formativa de la evaluación. En estos escenarios, es necesario considerar al estudiante como un sujeto activo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que se traduce en una necesaria participación en los procedimientos de evaluación como señala Rodríguez(2012).

La diversidad de paradigmas teóricos y prácticas llevadas a cabo por los docentes en lo que a la evaluación respecta, hace necesario generar nuevos conocimientos sobre las percepciones que estudiantes y docentes tienen acerca de la participación estudiantil en el proceso de evaluación, con el propósito de analizarlos y comprenderlos para poder generar estrategias que apunten a una evaluación formativa participativa.

En este sentido, el presente trabajo, pretende analizar e interpretar las percepciones de docentes y estudiantes de magisterio en lo que respecta a la participación estudiantil en las evaluaciones escritas. Se tomó como referencia el primer parcial debido a que, de acuerdo con el plan de estudios vigente, para la formación magisterial, se trata de una instancia obligatoria, presencial y escrita.

Las preguntas orientadoras son ¿Qué percepciones tienen docentes y estudiantes sobre la participación estudiantil, en las evaluaciones escritas que se les plantean?;¿Cómo perciben estudiantes y docentes la participación estudiantil en la elaboración de los criterios de evaluación, la preparación de las pruebas escritas y en la corrección de las mismas?; ¿Qué estrategias entienden los docentes que utilizan para generar espacios participativos en la evaluación?; ¿Qué similitudes y diferencias explicitan los estudiantes y los docentes en relación a la participación estudiantil con respecto a las evaluaciones escritas?.

La metodología utilizada fue la cualitativa de corte fenomenológico, por lo que no se buscó cuantificar ni establecer relaciones de causalidad, sino analizar y comprender cómo estudiantes y docentes interpretan la realidad con respecto a la participación estudiantil en las evaluaciones escritas.

El trabajo se enmarca dentro de la corriente epistemológica interpretativista, el conocimiento emerge de la interacción de los participantes debido a que se buscan conocer diferentes percepciones sobre un fenómeno que se encuentra en la vida real, en su espacio natural y del cual el investigador forma parte.

La tesis se organiza en cinco capítulos, en el primer capítulo se presenta y desarrolla el problema de investigación, la justificación del estudio y los objetivos del trabajo, en el segundo capítulo, se desarrollan el marco teórico y los antecedentes sobre los que se sustenta la investigación, en el tercer capítulo, se establece el diseño metodológico, el cuarto capítulo está dedicado al análisis de los datos y en el capítulo quinto se desarrollan las conclusiones del estudio.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Definición y fundamentación del problema de estudio

La evaluación es un acto educativo que forma parte e impacta en el proceso de enseñanza y aprendizaje por lo que es una cuestión de estudiantes y docentes Fiore-Leymonie (2007).

Es un tema complejo en sí mismo, debido a la amplitud de criterios que tienen que ver con posturas epistemológicas, prácticas rutinarias o innovadoras, la formación de los docentes, sus historias académicas, la cultura institucional, los planes, los programas, los tiempos, la supervisión, la libertad de cátedra Rodríguez (2012). Si queremos lograr una evaluación participativa o como establece Perkins (1997) auténtica, debemos considerar esta complejidad, abandonar prácticas de evaluación estandarizadas y homogéneas para dar paso al reconocimiento de las diferencias, a la inclusión, en una evaluación más humanizadora que atienda y reconozca el valor de los procesos individuales. Para lograr estos cometidos deberíamos considerar que *“los evaluadores no son los que dicen a los protagonistas qué hacen bien o qué hacen mal. Tampoco les dicen qué tiene que cambiar. Sencillamente les ayudan a verse con claridad para que ellos puedan tener un juicio más fiel sobre lo que están haciendo. De ese juicio, de esa comprensión surgirán las decisiones de cambio”*. (Santos Guerra, 1997, p. 2).

Por lo anteriormente expuesto, es importante que la evaluación se entienda como un proceso crítico reflexivo, referido a todas las dimensiones de la enseñanza, apoyado en evidencias de diversos tipos. Este proceso tiene como característica fundamental la de ser continuo, durante el cual diversos actores (estudiantes, docentes, supervisores) comprometidos en una misma acción educativa y centrados en el interés de comprender y mejorar, evalúan las distintas dimensiones de la situación didáctica. (Santos Guerra, 1996 citado por Fiore-Leymonie, 2007).

Desde el paradigma de la pedagogía liberal tradicional, el docente evalúa a sus estudiantes de manera estandarizada, apuntando a los resultados, sin valorar los procesos individuales ni su participación. De esta forma, se concibe al docente como poseedor del conocimiento y al estudiante como mero depositario al decir de Libaneo

(1992). Siguiendo al mencionado autor, desde el paradigma de la pedagogía progresista, cualitativo, entendemos la realidad como dinámica, cambiante, contextualizada, en un ambiente de aprendizaje que se construye entre estudiantes y docentes. Cada clase, es única e irrepetible, donde juegan variables culturales, sociales, institucionales, psicológicas, relacionadas de una forma compleja. La evaluación forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, se da de manera continua, atendiendo a los procesos, construyéndose entre docentes y estudiantes, retroalimentándose mutuamente de una forma participativa.

Desde la experiencia, la observación de prácticas evaluativas muestra, que en formación docente, existe una tendencia a continuar con las evaluaciones fundamentadas en el paradigma tradicional, produciéndose una disociación entre los discursos pedagógicos y didácticos que priman en la actualidad, que son acordados por los docentes en salas de coordinación y su accionar en el aula tal como lo señala Romero (2015) y al respecto, afirma que la evaluación formativa supone un claro cambio en la forma de plantear la evaluación en la docencia universitaria. Los estudiantes muchas veces no conocen los criterios de evaluación y mucho menos, participan en la elaboración de las consignas de los trabajos escritos, se genera entonces, disconformidad y un quiebre entre la forma de trabajar en clase y la forma de evaluar. Actualmente se concibe a la evaluación desde una perspectiva comprehensiva en cuanto a su objeto, funciones, metodología y técnicas, participantes, condiciones, resultados, efectos y determinantes. Se reconoce su importancia social y personal desde un punto de vista educativo, formativo, así como para los procesos de enseñanza y aprendizaje por el impacto que tiene el modo de realizar la evaluación y la forma en que el estudiante la percibe en el aprendizaje (Romero, op. Cit.). No obstante, se han llevado a cabo investigaciones que demuestran que esta tendencia conceptual contrasta con las prácticas evaluativas en las instituciones educativas y en el aula Vaccarini (2014).

De ahí que, el presente trabajo, pretenda conocer y comprender las percepciones sobre la participación estudiantil que tienen estudiantes y docentes respecto a las evaluaciones escritas. Para ello, la población elegida serán docentes y estudiantes de

cuarto año de la carrera de magisterio, de un instituto de formación docente del interior de la República Oriental del Uruguay, con el propósito de analizar y reflexionar sobre dichas percepciones, para contrastarlas y socializarlas a los efectos de generar conocimiento al respecto. Un conocimiento, que luego, podrá ser utilizado para reflexionar y establecer acciones tendientes a mejorar las prácticas evaluativas.

De acuerdo con lo anteriormente expresado, el problema de investigación, consiste entonces, en las diferentes percepciones de docentes y estudiantes de cuarto año de la carrera de magisterio con respecto a la participación de estos últimos en las propuestas de evaluaciones escritas.

Las preguntas o interrogantes que surgen se explicitan de la siguiente forma:

¿Qué percepciones tienen docentes y estudiantes sobre la participación estudiantil, en las evaluaciones escritas que se les plantean?

¿Cómo perciben estudiantes y docentes la participación estudiantil en la elaboración de los criterios de evaluación, la preparación de las pruebas escritas y en la corrección de las mismas?

¿Qué estrategias entienden los docentes que utilizan para generar espacios participativos en la evaluación?

¿Qué similitudes y diferencias explicitan los estudiantes y los docentes en relación a la participación estudiantil con respecto a las evaluaciones escritas?

1.2 Justificación del estudio

La formación docente en nuestro país es de carácter terciario no universitario, está bajo la égida de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) a través del Consejo de Formación en Educación (CFE).

De acuerdo con lo señalado por Vaillant (2004), desde la década de los 80, la formación docente ha experimentado cambios y transformaciones que tienen que ver con la duración de los estudios requeridos, la articulación con la práctica docente, nuevas

normativas, planes y programas, pese a ello, señala que la formación docente sigue siendo uno de los principales desafíos en materia educativa, teniendo en cuenta la escasez de recursos humanos calificados para dictar cursos de formación docente.

La mencionada autora agrega, que se han llevado a cabo reformas educativas en lo que respecta a la formación inicial de docentes orientadas a la calidad de la enseñanza, la equidad y el rendimiento interno del sistema educativo. En Uruguay, asistimos a fenómenos que tienen que ver con la feminización de la matrícula de las carreras de formación docente, la deficiente oferta de formación permanente, que no abarca a todos los profesionales de la educación y los bajos niveles de egreso en las carreras.

En el documento aprobado por CFE respecto a Fundamentos y Orientaciones de la Propuesta 2017, como uno de los aspectos fundamentales del cambio, se establece que la evaluación debe ser entendida como una instancia privilegiada de aprendizaje a partir de la cual el estudiante pueda regular su propio proceso formativo.

En el mencionado documento se señala la necesidad de que el estudiante de formación en educación debe construir sus propios conocimientos en un proceso consciente y autorregulado. El formador de formadores, debería explicitar estos procesos dando lugar a la autoevaluación y la coevaluación aplicando los principios de la evaluación participativa.

Si consideramos las funciones de la evaluación, no debemos olvidar que la misma está al servicio de los aprendizajes, los cuales presuponen una construcción activa por parte de los sujetos que aprenden. Dicho con otras palabras, el lugar que ocupa el sujeto que aprende en las diferentes instancias de aula, influye en sus aprendizajes, por lo que si el sujeto aprendiente participa activamente de esas instancias, su vínculo con el conocimiento será más significativo Fiori-Leymonie (2007).

De acuerdo con lo que establece Gil(2009), el desarrollo de la competencia de los estudiantes para la evaluación, su participación en la misma, supone el desarrollo de la capacidad de análisis, el pensamiento crítico, la emisión de juicios de valor, el poder tomar decisiones fundamentadas, así como el desarrollo de otras competencias de

índole social para el intercambio de puntos de vista, los acuerdos, la cooperación, el trabajo colaborativo, las cuales son fundamentales en el desarrollo profesional docente.

Esta visión de la evaluación formativa, al servicio de los aprendizajes, nos sitúa en un enfoque distinto al tradicional, redimensionando la relación evaluador-evaluado en una alianza de cooperación Gil (2009). El mismo autor sostiene que participar en la evaluación implica una toma de conciencia sobre las propias posibilidades y limitaciones, constituye una tarea de aprendizaje en sí misma ya que el estudiante aprende a través de la reflexión sobre su trabajo y el de sus compañeros.

Explorar y analizar las percepciones sobre la participación de los estudiantes en la evaluación, pone de manifiesto la importancia que tienen las diferentes miradas sobre los acontecimientos, a efectos de lograr consensos y acuerdos que permitan en un futuro diseñar estrategias que apunten a una evaluación formativa, integradora, con la participación de docentes y estudiantes, lo cual, como se adelantó, puede llegar a impactar favorablemente en los aprendizajes y la formación del futuro docente Arribas, (2012).

1.3 Objetivos de la investigación

Desde las interrogantes y objetivos, se puede sostener que en esta investigación, se pretendió obtener datos de la realidad a los efectos de conocer y comprender las percepciones de estudiantes y docentes de formación magisterial con respecto a la participación en las evaluaciones escritas.

1.3.1 Objetivo general

Comprender las percepciones de docentes y estudiantes de cuarto año de la carrera de magisterio, sobre la participación estudiantil en la elaboración e implementación de las propuestas de evaluaciones escritas.

A los efectos de que el mencionado objetivo pueda ser cumplido, se establecieron los siguientes que se detallan a continuación.

1.3.2 Objetivos específicos

Reconocer las percepciones de docentes y estudiantes, sobre la participación estudiantil, o la falta de ella, en la elaboración de los criterios de evaluación de las propuestas escritas.

Identificar prácticas concretas de participación de los estudiantes en la elaboración e implementación de las propuestas de evaluación escrita, a partir de las percepciones de docentes y estudiantes.

Reconocer las percepciones de docentes y estudiantes sobre la participación estudiantil en la corrección de los trabajos de evaluación.

Contrastar las percepciones de estudiantes y docentes respecto a la participación de los estudiantes en la elaboración de las propuestas de evaluaciones escritas.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Estado del arte

En este capítulo, se presentan las construcciones conceptuales necesarias para sustentar la investigación desde el punto de vista teórico, así como las investigaciones de relevancia llevadas a cabo al respecto.

Se comenzó por explorar los aportes teóricos respecto a la formación docente, la conceptualización de percepción, participación, evaluación formativa y evaluación participativa. Posteriormente, se realizó una mirada de los antecedentes relacionados con el objeto de estudio.

2.2 Construcciones conceptuales

En este apartado se presenta la conceptualización de los aspectos que tienen que ver con los aportes teóricos sobre los cuales se sustenta la tesis.

2.2.1 La Formación Docente en el Uruguay

De acuerdo con lo señalado por Ameigenda (2013), las primeras instituciones de formación docente del Uruguay, se fundaron a fines del Siglo XIX bajo el impulso de la reforma Valeriana. En 1882, abre sus puertas el primer internado de Señoritas bajo la dirección de María Stagnero de Munar, más tarde, en 1891, se funda el internado de Varones bajo la dirección de Joaquín R. Sánchez. En 1877, la Ley de Educación, encomienda la supervisión de éstas instituciones a la Inspección Nacional de Instrucción Primaria. Los institutos Normales en el interior del país, comenzaron a surgir en las primeras décadas del Siglo XX, los mismos fueron oficializados en la década del cincuenta con el propósito de descentralizar la formación de maestros y profesores, éstos últimos bajo la modalidad denominada semipresencial.

La formación docente en nuestro país, está bajo la égida de la Administración de Educación Pública, el órgano desconcentrado que tiene a su cargo la misma es el Consejo de Formación en Educación.

De acuerdo con lo que establece Pacheco (2015), a partir del año 2008, se implementó el Plan Nacional de Formación Docente en el marco de un Sistema Único, capaz de integrar una propuesta para todos los centros de formación en educación.

Siguiendo al mencionado autor, desde el punto de vista académico, se concilian tres áreas de formación: ciencias de la educación, práctica docente y especialidades disciplinarias. La carrera se estructura en cuatro niveles, durante los cuales las ciencias de la educación definen la identidad profesional.

La maya curricular por la que transita un estudiante de formación magisterial, está constituida por 12 asignaturas del núcleo de formación profesional común, Didáctica y práctica profesional, 16 asignaturas específicas, a las cuales se agregan, talleres y seminarios.

Pacheco (2015), agrega que como novedad organizacional del Plan 2008, se configuran los departamentos académicos los cuales son definidos como unidades orgánicas, académicas de nivel superior integradas por todos los profesores de la misma asignatura o área interdisciplinaria. La tarea del departamento, consiste en desarrollar al docente formador en aspectos que tienen que ver con el desarrollo profesional, la producción, el trabajo en equipo, la investigación y la extensión.

En la actualidad, la formación docente transita hacia el status universitario, en el documento aprobado por el Consejo de Formación en Educación sobre Fundamentos y Orientaciones de la Propuesta 2017, se pone de manifiesto la necesidad de desarrollar un nuevo paradigma con respecto a la evaluación, se establece que la misma debe ser entendida como una instancia privilegiada de aprendizaje a partir de la cual el estudiante pueda regular su propio proceso formativo.

En el mencionado documento se señala la necesidad de que el estudiante de formación en educación debe construir sus propios conocimientos en un proceso consciente y autorregulado. El formador de formadores, debería explicitar estos procesos dando lugar a la autoevaluación y la coevaluación aplicando los principios de la evaluación participativa.

2.2.2 Percepción

Docentes y estudiantes, perciben el ambiente en el cual se desarrollan, de acuerdo con sus historias de vida, sus experiencias, el contexto. De acuerdo con lo que expresa Cáceres (1959), percepción, proviene del latín, “perceptio”, que significa recibir, recolectar o tomar posesión de algo. Es entendida, como el primer elemento de elaboración cognoscitiva, es decir, la primera instancia en la cual la información recibida, se transforma en un elemento conocible y comprensible.

Según plantean Carterette y Friedman (1982) respecto de la teoría de la Gestalt, se percibe el mundo como un todo y no de forma fragmentada. A través de la percepción se es capaz de entender de qué está formado ese todo y aislar aquello que interesa más en cada momento. La percepción es un proceso constructivo, de carácter selectivo, mediante el cual las sensaciones son organizadas en conjuntos dotados de sentido; en el que intervienen tanto estímulos procedentes del exterior como las formas o estructuras perceptivas y las motivaciones, expectativas, experiencias previas del sujeto que percibe. Los datos iniciales carecen de significado por lo que se requiere de un proceso de interpretación para poder encontrar la relación con uno mismo. La percepción es el proceso por el cual el individuo connota de significado al ambiente. Dar significado al ambiente requiere de una integración de la información sensorial con elementos cognitivos como por ejemplo, con los propios recuerdos, con presunciones básicas de lo que es el mundo, con modelos, ideales, con el fin último de construir el mundo que rodea al sujeto.

Es importante hacer constar que percepción no es sinónimo de sensación, y dado que ambos conceptos suelen utilizarse como sinónimos, se mencionan algunas diferencias. Una sensación es una experiencia que se vive a partir de un estímulo; es la respuesta clara a un hecho captado a través de los sentidos. Una percepción, por su parte, es la interpretación de una sensación. Aquello que es captado por los sentidos adquiere un significado y es clasificado en el cerebro.

La percepción depende de la ordenación, clasificación y elaboración de sistemas de categorías con los que se comparan los estímulos que el sujeto recibe, pues conforman

los referentes perceptuales a través de los cuales se identifican las nuevas experiencias sensoriales transformándolas en eventos reconocibles y comprensibles dentro de la concepción colectiva de la realidad. Es decir que, mediante referentes aprendidos, se conforman evidencias a partir de las cuales las sensaciones adquieren significado al ser interpretadas e identificadas, de acuerdo con las sensaciones de objetos o eventos conocidos con anterioridad. Este proceso de formación de estructuras perceptuales se realiza a través del aprendizaje, mediante la socialización del individuo en el grupo del que forma parte de manera implícita y simbólica en donde median las pautas ideológicas y culturales de la sociedad.

Los estudiantes y docentes, cuyas percepciones son el objeto de estudio del presente trabajo, forman parte de una comunidad de aprendizaje, comparten referentes que facilitan interpretar sensaciones, dotar de significado a los objetos de aprendizaje y mediante la socialización, poder dar cuenta en la interna de la comunidad cómo han construido esas percepciones individuales. Como proceso cambiante, la percepción posibilita la reformulación tanto de las experiencias como de las estructuras perceptuales. La plasticidad de la cultura otorga a estas estructuras la posibilidad de ser reformuladas si así lo requieren las circunstancias ambientales. Al respecto Merleau-Ponty (1975), han señalado que la percepción no es un añadido de eventos a experiencias pasadas sino una constante construcción de significados en el espacio y en el tiempo. A través de la vivencia, la percepción atribuye características cualitativas a los objetos o circunstancias del entorno mediante referentes que se elaboran desde sistemas culturales e ideológicos específicos construidos y reconstruidos por el grupo social, lo cual permite generar evidencias sobre la realidad.

Siguiendo a los mencionados autores, a los efectos del presente trabajo, se considera percepción a la construcción mental que hacen los sujetos de la realidad a partir de las experiencias dotándolas de significado.

2.2.3 Participación

Una cultura escolar democrática se caracteriza por espacios de diálogo, posibilidades de opinión para todos los miembros de la institución, con la posibilidad de coincidir y

discrepar con libertad, con canales de concertación y mediación para la resolución pacífica de los conflictos, con instancias de desarrollo del compromiso y responsabilidad con la comunidad educativa. La participación implica un hacer, la posibilidad de gestionar cambios. Siguiendo a Hart (1993), podemos hablar de participación cuando los actores involucrados, toman decisiones e interactúan en calidad de iguales.

La participación se entiende como la *“Capacidad real, efectiva del individuo o de un grupo de tomar decisiones sobre asuntos que directa o indirectamente afectan sus actividades en la sociedad y, específicamente dentro del ambiente que se desenvuelven”* (Allan Dale 1999, p. 22).

La Ley General de Educación N° 18437, en su artículo 9 incluye a la participación como uno de los principios de la educación: *“La participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo, para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas.”*

De acuerdo con Fernández (2003), la participación, a nivel de las instituciones educativas puede adoptar formas diferentes. El tipo de participación que permite un real ejercicio de este derecho, se denomina autónoma. En esta forma de participación, los estudiantes son informados y consultados en todas las etapas del proceso formativo, sus opiniones son tenidas en cuenta a los efectos de llevar a cabo acciones en conjunto con los demás actores institucionales.

2.2.4 Evaluación

De acuerdo con lo que señalan Fiore-Leymonie (2007), la forma institucional de plantear la evaluación orienta las actividades de enseñanza y aprendizaje de la misma. Desde una perspectiva estrictamente técnica, muy arraigada en las instituciones y en el imaginario docente, la evaluación es entendida como una actividad que es capaz de medir el grado en el cual los objetivos educativos han sido cumplidos de acuerdo a prescripciones teóricas. En el mencionado modelo, la evaluación se presenta separada

de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el valor que subyace a estas prácticas es el de control, la selección y la acreditación, no el de mejora.

Siguiendo a los mencionados autores, en el marco del enfoque práctico, el educador está guiado por el interés de interpretar la situación concreta, el centro de atención, se desplaza desde las técnicas de evaluación hacia el proceso de interpretación de la situación. La evaluación así entendida, es la forma en la cual el docente va siguiendo y analizando críticamente el proceso de enseñanza.

De acuerdo con Santos Guerra (1996), la evaluación se entiende como un proceso continuo, crítico y reflexivo, que abarca todas las dimensiones de la enseñanza, apoyado en evidencias de diferente naturaleza. En este proceso, los diversos actores entre los cuales se cita a los docentes, estudiantes y educadores, evalúan distintas dimensiones de la situación didáctica con el propósito de comprender y mejorar las prácticas educativas.

2.2.5 Evaluación formativa

La evaluación formativa *“tiene como propósito fundamental la modificación y continuo mejoramiento del estudiante que está siendo evaluado, del docente, de los materiales que se usan y del currículo que se desarrolla, en el marco teórico que se ha elegido”* (Fiore, Leymoníé, 2007, p. 168).

De acuerdo a lo señalado por Ravela (2007), *“la evaluación formativa tiene como finalidad movilizar el aprendizaje y es parte de los procesos de enseñar y de aprender”* (Ravela 2017, p 147) El mencionado autor, hace referencia a la evolución del término en cuanto a su significado. La distinción entre evaluación formativa y sumativa, fue introducida por Michael Scriven en 1967 a los efectos de establecer la función de la evaluación en el mejoramiento del currículo. En 1969, Bloom utilizó esta diferenciación referida a las pruebas que se llevan a cabo en las aulas, siendo las formativas aquellas cuya finalidad es brindar una devolución y orientación a docentes y estudiantes como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. En 1971, dicho autor agregó que la evaluación formativa, tiene también como finalidad brindar insumos al docente a los efectos de poder tomar decisiones sobre sus acciones. En 1989, Sadler incorporó al

concepto que la información recabada, no solo debía ser utilizada por el docente, sino también por los estudiantes para mejorar su desempeño. Su uso involucra tanto al docente como a los propios estudiantes, a través de la autorregulación de sus procesos de aprendizaje.

En esta línea de pensamiento, la evaluación formativa, supone *“un claro cambio en la forma de plantear la evaluación en la docencia universitaria”*, (Romero 2015, p. 2), en la cual el alumnado necesariamente debe estar implicado, existiendo una relación estrecha entre participación activa de los estudiantes y la mejora de los aprendizajes.

2.2.6 Evaluación participativa

Con respecto a la evaluación participativa Gil (2009), señala que la educación superior, ha registrado la aparición de nuevos enfoques de evaluación, los cuales tratan de plantear otras alternativas a las prácticas de corte tradicional. El énfasis, se pone en la integración de la evaluación en su sentido formativo y en el proceso de aprendizaje, subrayando la necesidad de adaptar la evaluación a un aprendizaje para la vida.

El mencionado autor sostiene que el papel de los estudiantes de educación superior como agentes evaluadores de los aprendizajes, cobra especial interés por varias razones, entre las cuales podemos considerar la participación del alumnado en la evaluación, supone el desarrollo de su capacidad de análisis, el pensamiento crítico, la emisión de juicios valorativos, la toma de decisiones, así como el desarrollo de competencias sociales para el intercambio de diferentes puntos de vista, la obtención de acuerdos, el trabajo colaborativo.

El abandono de prácticas tradicionales para dar lugar a otras en las cuales el estudiante es protagonista de sus aprendizajes, conlleva a mayores responsabilidades de éstos en la gestión de los mismos, las cuales se concretan en tareas que tienen que ver con la resolución de problemas, jerarquizar contenidos, seleccionar fuentes de información, llevar a cabo observaciones, recoger y analizar datos, presentar informes orales o escritos. Esta autonomía en los procesos de aprendizajes, exigen paralelamente la asunción de otro rol en la evaluación por parte de los estudiantes Gil (2009).

Siguiendo en esta línea, el autor que se viene analizando, establece que la asignación de un papel a los estudiantes en la evaluación, como agentes evaluadores, ayuda a acentuar la función formativa de la evaluación, ya que participar en la evaluación, implica tomar conciencia de sus propias posibilidades y limitaciones, asumir los errores, las carencias y desarrollar acciones para superarlos.

De tal modo, la participación de los estudiantes en las evaluaciones, favorece los aprendizajes e integra la evaluación al proceso de aprendizaje, logrando que la misma no sea considerada como una tarea periférica, que se realiza al finalizar un proceso, para constituirse en si misma en una tarea de aprendizaje en el entendido de que el estudiante aprende reflexionando sobre su propia tarea y la de sus compañeros Gil (2009).

A este respecto, la sociedad actual demanda más que simples graduados que se conforman con un régimen predeterminado de evaluación, sino graduados que sean *“capaces de planificar y mantener un seguimiento de su propio proceso de aprendizaje en forma autónoma”*, (Rodríguez 2012, p.2). La participación de los estudiantes en la evaluación es considerada como una oportunidad de aprendizaje en sí misma, la cual puede desarrollar competencias como el pensamiento reflexivo, la posibilidad de valorar diferentes soluciones a los problemas o situaciones que se les plantean, autosuficiencia y dirección del propio aprendizaje, debate, discusión y negociación, aprendizaje autónomo y autoconfianza, el poder de tomar decisiones fundamentadas y justificadas. Desde una perspectiva profesional, la posibilidad de adaptarse más fácilmente a los cambios y asumir responsabilidades.

2.2.7 La Participación de los estudiantes en los criterios de evaluación

Desde este enfoque formativo, en el cual el estudiante participa de la evaluación, se deben señalar distintos momentos, así Arribas (2012) establece que en la modalidad de evaluación continua, la participación de los estudiantes se pone de manifiesto, entre otras cosas, en el consenso, a partir del diálogo valorativo entre docente y estudiantes de los criterios de evaluación con los cuales se van a regir.

En el mismo sentido, la evaluación participativa implica no solo el conocimiento de los criterios por parte de los estudiantes, sino que el docente se debe asegurar que dichos criterios son comprendidos y permiten marcar una orientación de cara al aprendizaje. *“La formulación de criterios debe hacerse en términos operativos, de forma que el alumnado pueda determinar cuándo éstos se han alcanzado o no. Los criterios tendrían que hacer referencia a las características que debe tener el aprendizaje logrado, constituyendo en sí mismos una expresión del objetivo a alcanzar por los estudiantes”*. (Gil 2009, p.56). El autor señala que es un presupuesto de la evaluación participativa la participación de los estudiantes en el establecimiento de los criterios de evaluación, lo cual contribuirá a que éstos sean correctamente interpretados.

2.2.8 La participación de los estudiantes en la elaboración de rúbricas

Otro aspecto que tiene que ver con la evaluación participativa, consiste en la elaboración de rúbricas las cuales, son señaladas por como instrumentos y técnicas con los cuales deben contar los estudiantes a los efectos de facilitar su participación en la evaluación. Estos instrumentos, deben tener dos condiciones básicas *“que tengan como referencia criterios de evaluación explícitos y aceptados por los estudiantes y que éstos conozcan el modo en que han de aplicarlos”* (Gil 2009, p.57). Las rúbricas, según el mencionado autor, tienen la ventaja de poder ser fácilmente utilizadas por los estudiantes.

2.2.9 La participación de los estudiantes en la corrección de las pruebas

Con respecto a la corrección de las pruebas, se señala que *“se considera la participación activa del alumnado universitario en el proceso de evaluación principalmente a través de estrategias como la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación junto con una continua interacción docente-estudiante a través de un proceso de retroalimentación y proalimentación que permita la mejora del desempeño del estudiante”* (Rodríguez, 2012, p.2).

2.2.10 La autoevaluación, una forma de participación estudiantil

La autoevaluación, *“supone dar participación a los alumnos en la identificación de los criterios que puedan utilizarse para evaluar su trabajo y en la formulación de valoraciones sobre el grado en que se satisfacen tales criterios”* (Gil, 2009, p.47).

Consiste en la práctica que supone implicar a los estudiantes en la emisión de juicios sobre sus propios aprendizajes. Shepard (2006), considera que hacer que los estudiantes critiquen su propio trabajo, es útil desde el punto de vista cognitivo y motivacional. El hábito de autoevaluarse, conduce a la auto-supervisión del desempeño, que es la finalidad del andamiaje de la enseñanza y el objetivo del modelo de evaluación formativa. EL proceso de autoevaluación, se basa en la metacognición de los criterios de evaluación, los cuales deben ser explícitos a los efectos de que el estudiante pueda aplicarlos a su propio trabajo.

La autoevaluación no se lleva a cabo en la práctica dominante en la educación superior, en la cual los docentes asumen la responsabilidad en la evaluación, generando sus propios criterios y procedimientos para realizar valoraciones y adjudicar una calificación. El estudiante se transforma en sujeto pasivo, ejercitándose con el tipo de tareas que les van a ser requeridas, lo cual es incompatible con el desarrollo de un aprendiz activo y autónomo capaz de desarrollarse en otros contextos Gil (2009).

2.2.11 La coevaluación

La coevaluación o evaluación entre pares, es definida como *“la valoración que hacen los estudiantes sobre la cantidad, calidad y resultados del aprendizaje de sus compañeros”* (Gil, 2009, p.50). Al señala que la retroalimentación proporcionada por un par es de mayor volumen y más inmediata que la ofrecida por el docente.

De acuerdo con el mencionado autor, esta forma de evaluación, posibilita el desarrollo de destrezas y habilidades necesarias para el desarrollo profesional y personal de los estudiantes, la capacidad de análisis crítico, de escuchar y responder con argumentos, el contraste de ideas, así como la responsabilidad y el respeto al compañero.

2.2.12 La evaluación colaborativa o compartida

El autor mencionado supra, continúa señalando que en la evaluación compartida o colaborativa, participan conjuntamente docentes y estudiantes, los cuales, a través de la negociación establecen criterios y estándares de evaluación lo que supone incrementar el conocimiento sobre los aprendizajes. En esta forma de evaluación, la responsabilidad no recae sobre el estudiante, supone otorgarle la posibilidad de formar parte en la evaluación de su aprendizaje o la de sus compañeros, manteniendo el docente el control sobre el desarrollo del proceso y las decisiones finales.

En el contexto institucional de la educación superior, la exigencia de utilizar la escala numérica para acreditar los rendimientos, es un obstáculo a la participación de los estudiantes en la evaluación. Esta exigencia que emana de los planes de estudio, hace que la evaluación de todo el proceso, se exprese finalmente mediante una calificación numérica. Las modalidades de evaluación participativa en la enseñanza superior, no suele vincularse a la obtención de calificaciones a los efectos de una acreditación, sino a su sentido formativo vinculado con los aprendizajes. Evaluar es mucho más que otorgar una calificación y la participación de los estudiantes se puede encaminar a la valoración de los logros alcanzados y el propio proceso de aprendizaje Gil (2009).

Otro obstáculo, según el autor mencionado, lo representa el hecho de que en la educación superior, tradicionalmente es el profesor el encargado de llevar adelante el proceso de evaluación, establecer caminos y espacios de participación para los estudiantes podría significar la pérdida de un status y ámbitos de decisión que han estado en manos exclusivas de los docentes.

Al contexto institucional, con exigencias de calificaciones numéricas, hay que agregar el contexto de enseñanza-aprendizaje en una determinada asignatura con esquemas tradicionales en los cuales el estudiante cumple un rol pasivo, sin embargo, en aquellas asignaturas en las cuales los métodos de enseñanza son participativos, el estudiante asume un rol activo formando parte de actividades de aprendizaje tanto a nivel individual como grupal. Llevar a cabo proyectos, la enseñanza basada en problemas, la metodología de taller en la cual el estudiante aprende haciendo, son terreno fértil para la implementación de una evaluación participativa Gil (2009).

Otro aspecto muy importante también señalado por el autor, es el clima institucional y de aula. Lugares en los cuales la comunicación entre los actores institucionales es fluida, en la cual se desarrollan relaciones de respeto, colaborativas y de confianza en el otro, también son propicias para la implementación de este tipo de evaluación formativa participativa, en el caso contrario, constituyen un obstáculo para el desarrollo de la misma.

Por último Gil (2009) señala que es importante destacar, que como ocurre con otras formas tradicionales de evaluación, el número de estudiantes que conforman el grupo de clase, no es un obstáculo para esta forma de evaluación. La posibilidad de ofrecer una retroalimentación adecuada, hecho que se ve dificultado cuando el número de estudiantes es elevado, encuentra una solución en la coevaluación o evaluación entre pares y en la autoevaluación, los cuales suponen una inversión menor para el docente que cuando la evaluación es su responsabilidad exclusiva.

2.3 Antecedentes del estudio

En la búsqueda de antecedentes sobre la temática propuesta, se puede citar, la investigación denominada “La evaluación de los aprendizajes en la escuela secundaria actual”, en la cual Vaccarini (2014), plantea la perspectiva de una Evaluación educativa en la que, docentes y estudiantes, participarán en la construcción del conocimiento a través de procesos comunicativos en el interior de los procesos evaluativos. Asimismo, plantea el antagonismo que muchas veces existe entre los discursos de los docentes y las prácticas concretas de evaluación.

Otro antecedente los constituye la investigación denominada “Las concepciones epistemológicas de los profesores: el caso de los estudiantes de magisterio” Porlán, (1994), desde la cual se visualizan distintas concepciones epistemológicas y didácticas de maestros de formación inicial y en ejercicio.

“La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje” Gil (2009), constituye otro antecedente de relevancia, en esta investigación, luego de presentar las distintas modalidades de participación del alumnado universitario en la evaluación, se

realiza una reflexión sobre los condicionantes que afectan a la adopción de este tipo de prácticas, aportando recomendaciones para innovar en este sentido.

Gimeno (1988), “Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. En este estudio se plantea una revisión crítica sobre el pensamiento y la intervención del profesor.

Serrano (2010), en la investigación denominada “Pensamiento del profesor: un acercamiento al acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza –aprendizaje en la Educación Superior”, plantea las creencias que tienen los docentes de educación superior sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Rodríguez (2012), en la investigación “La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad”, analiza las opiniones y perspectivas que profesores y estudiantes universitarios tienen sobre la participación de estos últimos en los procesos de evaluación.

Romero (2015), la investigación denominada “Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa”, plantea las divergencias entre estudiantes y profesores cuando se diseñan y ponen en práctica sistemas de evaluación formativa.

Arribas (2012), “El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado”, esta investigación estudia el rendimiento académico en función del sistema de evaluación y calificación empleado en el ámbito universitario.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

El objetivo general de la presente investigación, consiste en analizar y comprender las percepciones de docentes y estudiantes sobre la participación estudiantil en las evaluaciones escritas. En el presente capítulo, se describe el diseño metodológico llevado a cabo a los efectos de alcanzar el objetivo establecido.

3.1 Definiciones operativas

A continuación se establecen las definiciones operativas, de aquellos conceptos claves sobre los cuales que sustentan la investigación. Los mismos, se construyeron a partir del marco teórico de referencia.

Participación: Capacidad real, efectiva del individuo o de un grupo de tomar decisiones Allan Dale (1999). En este caso, nos referimos a las posibles decisiones a tomar por parte de los estudiantes en relación a la evaluación.

Percepción: Construcción mental sobre la realidad que elaboran los sujetos asignándoles significados propios Merleau-Ponty (1975). En este estudio, se trata de las construcciones mentales que los sujetos (estudiantes y docentes) elaboran respecto a la participación estudiantil en las evaluaciones escritas.

Evaluaciones escritas: Prueba de evaluación parcial, la cual, según el Art. 49, literal b del Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008, debe realizarse antes del receso de julio y que se caracteriza por ser presencial e individual. Para el presente estudio se tomó en consideración esa prueba, de la carrera de magisterio por contar con las mencionadas características de acuerdo con la normativa anteriormente expuesta.

3.2 Tipo y nivel de investigación

La metodología que se considera adecuada para el abordaje del problema, de acuerdo con los objetivos planteados y el marco teórico, es la cualitativa, ya que se procuran analizar interacciones humanas en espacios naturales. Se busca comprender cómo docentes y estudiantes interpretan la realidad con respecto a la participación de los estudiantes en las evaluaciones escritas. No se trata por lo tanto de cuantificar ni

establecer relaciones de causa-efecto, sino describir y comprender las percepciones de los actores sobre el tema.

El diseño es de naturaleza flexible, definido como una *“disposición de elementos que gobiernan el funcionamiento de un estudio que producirá datos cualitativos en forma inductiva y como la estructura subyacente e interconexión de componentes de un estudio y la implicación de cada elemento sobre los otros”* (Maxwel, 1996; citado por Mendizábal 2006, pág: 71).

Las tradiciones específicas adoptadas para la conducción del estudio están basadas en el modelo fenomenológico, dado que se pretende explicitar las experiencias de los actores. El estudio fenomenológico es una narración que dibuja un modelo, que describe las estructuras que no varían en un tipo de experiencia. Esta metodología hace énfasis en la intuición reflexiva para describir las experiencias tal como se viven y desde el punto de vista de cada sujeto. Tal como lo expresa Heidegger (1996), se define la fenomenología como el estudio de los fenómenos tal como se presentan y la forma en que se viven por parte de las personas.

Se parte de la descripción del fenómeno a partir de la experiencia concreta, luego la explicitación de diferentes perspectivas sobre el tema de estudio, en este caso, las percepciones de estudiantes y docentes entorno a la participación de los estudiantes en las evaluaciones escritas. Al hacer explícitas y reflexionar sobre los distintos acontecimientos, situaciones o fenómenos, se pueden obtener distintas visiones o percepciones.

A partir de los datos obtenidos, se elabora una teoría explicativa del fenómeno de estudio. Es decir, se construyen conceptos, proposiciones, teorías, hipótesis a partir de los datos. Los conceptos y las relaciones que se producen entre los datos son examinados hasta la conclusión del trabajo de investigación mediante procesos de comparación y codificación a los efectos de establecer sus propiedades, sus interrelaciones e integrarlos a la teoría Mendizabal, (2006).

3.3 Técnicas para la recolección de datos

Por tratarse de una investigación fenomenológica, el relevamiento de la información, se llevó a cabo mediante la técnica de la entrevista, entendida como una forma de interacción entre investigador e investigados a los efectos de recolectar datos. Se escogió esta técnica porque son los mismos actores sociales involucrados los que proporcionan los datos, nadie mejor que ellos, para poder manifestar sus propias percepciones sobre el fenómeno en estudio.

3.3.1 Entrevista semiestructurada a docentes

El diseño de las entrevistas estuvo basado en un modelo flexible, con el propósito de enriquecer el trabajo de recolección de los datos.

Los ejes sobre los cuales versaron las entrevistas fueron, en general, aquellos aspectos considerados por el docente en la preparación de la prueba tales como la participación de los estudiantes en la formulación de los criterios de evaluación, en la elaboración de rúbricas, en la creación de las consignas. También se consideraron aspectos relacionados con la corrección de la prueba tales como autoevaluación, coevaluación y evaluación colaborativa. Por último, se recogieron las percepciones de los docentes sobre el rol que desempeñó el estudiante en la evaluación y se les preguntó acerca de algunas estrategias que considerara que podría llegar a implementar para lograr una evaluación formativa y participativa.

3.3.2 Entrevista semiestructurada a estudiantes

Con el mismo criterio de diseño flexible se realizaron las entrevistas a los estudiantes. Las mismas versaron sobre su participación en la preparación de la prueba, participación en la elaboración de los criterios de evaluación, en la elaboración de las rúbricas, de las consignas, en aspectos que tienen que ver con la corrección de su trabajo mediante instancias de autoevaluación, coevaluación o evaluación colaborativa y la percepción acerca de su rol en la evaluación.

3.4 Universo de estudio

El universo de estudio, es la delimitación precisa del conjunto de elementos que componen el o los agregados humanos en el cual el objeto de estudio va a ser investigado, en este caso, y en consonancia con la metodología escogida, es pequeño y está constituido por estudiantes y docentes de cuarto año de magisterio en un instituto de formación docente del interior del país en el año 2017. La totalidad de los estudiantes asciende a cincuenta y ocho y la totalidad de los docentes a dieciocho.

3.5 Determinación de la muestra

La muestra, parte del universo escogido, está constituida por seis docentes y seis estudiantes de un Instituto de Formación Docente del interior del país. La misma se construyó tomando como criterio rector, la presencia de dos docentes y dos estudiantes de los tres grupos de cuarto año que funcionan actualmente en la institución. Más allá del criterio mencionado, tanto docentes como estudiantes fueron seleccionados en forma aleatoria.

Los estudiantes como ya se adelantó, debían estar cursando cuarto año de magisterio, se escogieron dos estudiantes por grupo en forma aleatoria, como características fundamentales se puede resaltar cinco de ellos pertenecían al sexo femenino y uno al sexo masculino, sus edades oscilaron entre veintiuno y veinticinco años.

Los docentes también fueron seleccionados en forma aleatoria, dos por grupo, de asignaturas variadas, tres de ellos pertenecientes al departamento de ciencias de la educación y tres pertenecientes a los departamentos de lenguas extranjeras y literatura. Los mencionados docentes son interinos en sus cargos y tienen amplia trayectoria en el centro educativo de referencia, con respecto a su antigüedad funcional, están situados entre el quinto y séptimo grado.

3.6 Unidades de observación

Las unidades de análisis son los docentes y estudiantes sobre los cuales se relevó la información sobre sus percepciones relativas a la participación estudiantil en las evaluaciones escritas.

3.7 Unidades de análisis

Las unidades de análisis, son las percepciones de docentes y estudiantes sobre la participación estudiantil en las evaluaciones escritas.

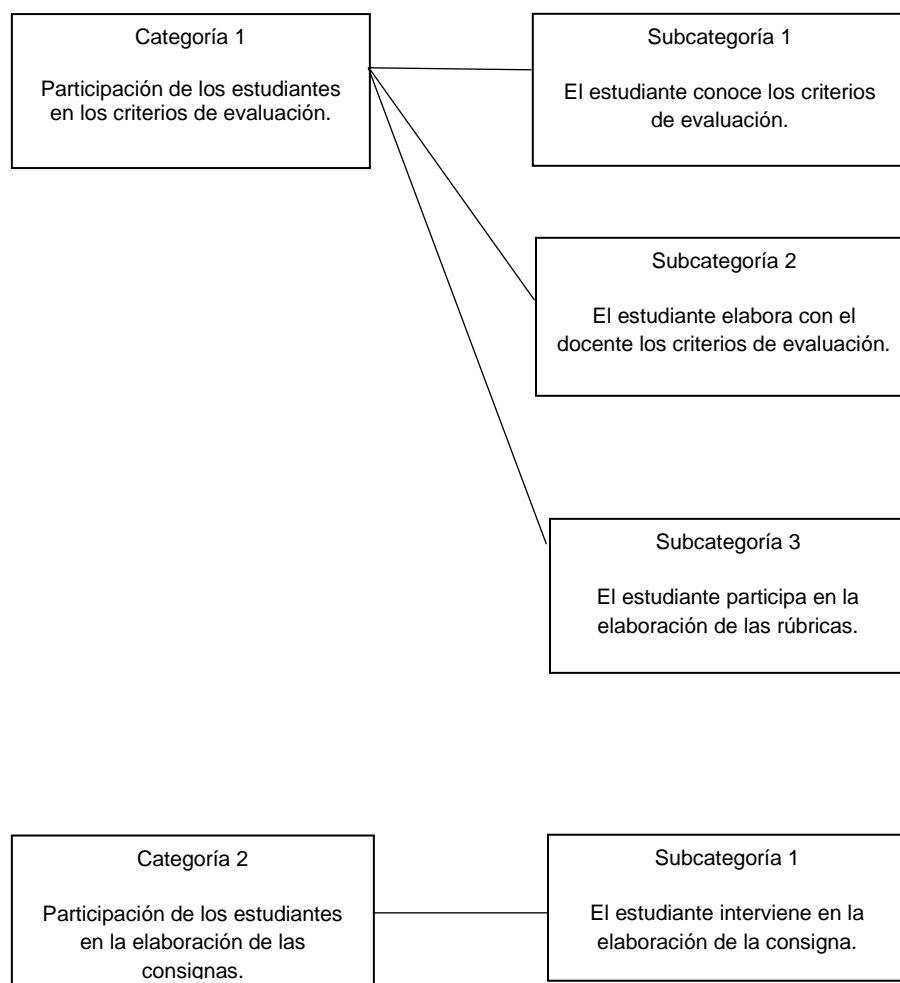
3.8 Dimensiones y categorías de análisis

Se definieron con anticipación tres dimensiones de análisis las cuales consisten en: La participación de los estudiantes en instancias previas a la aplicación de la prueba; modalidad de corrección de la prueba y percepciones de los estudiantes y de los docentes acerca del papel estudiantil en las propuestas de evaluación. Asimismo, se definieron cinco categorías las que se organizaron en subcategorías. Posteriormente, durante el trabajo de campo, surgió la necesidad de definir una nueva subcategoría referida al conocimiento por parte de los estudiantes de los criterios de evaluación.

Dimensión I: Participación de los estudiantes en instancias previas a la aplicación de la prueba. Esta dimensión está relacionada con aquellos aspectos preparatorios de la prueba que tienen que ver con los criterios de evaluación, la elaboración de rúbricas y la creación de las consignas. La evaluación participativa implica no solo clarificar los criterios y los procedimientos con los que se llevará a cabo, sino también asegurar que tales criterios serán comprendidos de acuerdo con los objetivos de aprendizaje. El conocimiento y construcción de los criterios de evaluación contribuye a que los mismos sean correctamente interpretados. Con respecto a las rúbricas, constituyen instrumentos que facilitan la participación de los estudiantes en la evaluación en la medida que tengan como referencia criterios de evaluación explícitos y consensuados con los estudiantes así como la forma en que se aplicarán Gil (2009). La participación en la elaboración de las consignas, tiene que ver con la posibilidad del estudiante de tomar decisiones en cuanto a la modalidad de trabajo, desarrollo de un tema o ejercicios breves y a la creación de prueba propiamente dicha.

En el siguiente cuadro se muestran las categorías y subcategorías correspondientes a la dimensión I.

Cuadro 1: Categorías y subcategorías de la dimensión 1. Participación de los estudiantes en instancias previas a la aplicación de la prueba.



Fuente: Elaboración propia

Categoría 1: Participación de los estudiantes en los criterios de evaluación. La participación de los estudiantes en los criterios de evaluación, va más allá del conocimiento de los mismos a partir de la explicitación que hace el docente. Tiene que ver con la posibilidad de conocerlos y consensuarlos de acuerdo con objetivos de aprendizaje que también tienen que estar explicitados. Conocer los criterios y participar

en su elaboración tiene como finalidad orientar las tareas o explicitar los rasgos que deben estar presentes en los trabajos de acuerdo con los objetivos de aprendizaje Gil (2009).

Subcategorías

Subcategoría 1: El estudiante conoce los criterios de evaluación. Los criterios de evaluación son explicitados por el docente de acuerdo con los objetivos de aprendizaje, los estudiantes no participan en su construcción.

Subcategoría 2: El estudiante elabora con el docente los criterios de evaluación. Los criterios de evaluación son consensuados entre docentes y estudiantes de acuerdo con los objetivos de aprendizaje. Los estudiantes pueden realizar aportes que son tenidos en cuenta por el docente, se negocia a los efectos de arribar a la concreción de los criterios.

Subcategoría 3: El estudiante participa en la elaboración de las rúbricas. Las rúbricas son instrumentos que facilitan la participación de los estudiantes Gil (2009). Según el autor citado, deben obedecer a criterios de evaluación explicitados y aceptados por los estudiantes y además éstos deben conocer la forma en que habrán de ser aplicados.

Participar en la elaboración de las rúbricas, implica la construcción colectiva de la misma entre docentes y estudiantes.

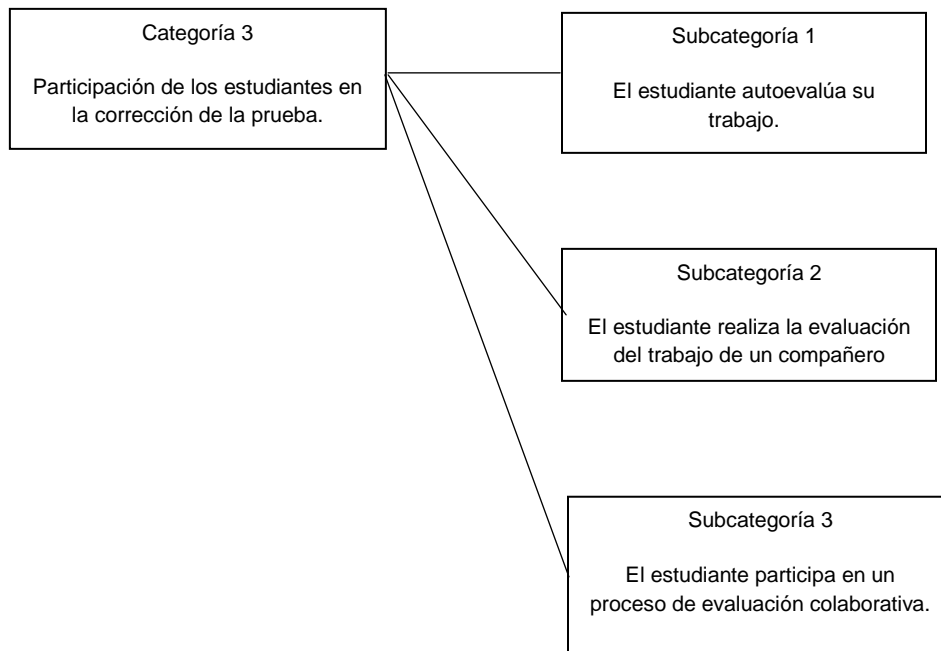
Categoría 2: Participación del estudiante en la elaboración de las consignas. La participación del estudiante en la elaboración de las consignas implica que las mismas surgen de un acuerdo entre estudiantes y docentes. De esta forma, los estudiantes pueden optar por una modalidad consistente en el desarrollo de un tema o una serie de ejercicios o preguntas en las cuales intervienen en su elaboración.

Subcategoría 1: El estudiante interviene en la elaboración de la consigna. El estudiante realiza aportes, propone actividades, crea con el docente la consigna que deberá resolver en la evaluación.

Dimensión II: Modalidad de corrección de la prueba. Consiste en las formas de constatar en qué medida los estudiantes alcanzaron los objetivos de aprendizaje planteados a través de los criterios de evaluación. Este proceso culmina con la asignación de una calificación numérica, conceptual o mixta.

En el siguiente cuadro se muestran la categoría y subcategorías correspondientes a la dimensión II.

Cuadro 2: Categorías y subcategorías de la dimensión 2. Modalidad de corrección de la prueba.



Fuente: Elaboración propia

Categoría 3: Participación de los estudiantes en la corrección de la prueba. Se entiende como la posibilidad del estudiante de evaluar su trabajo a partir de distintas formas como la autoevaluación, la coevaluación o la evaluación colaborativa.

Subcategoría 1: El estudiante autoevalúa su trabajo. Consiste en la práctica que supone implicar a los estudiantes en la emisión de juicios sobre sus propios aprendizajes. *“Supone dar participación a los alumnos en la identificación de los*

criterios que pueden utilizarse para evaluar su trabajo y en la formulación de valoraciones sobre el grado en que se satisfacen tales criterios” (Gil, 2009, p. 47).

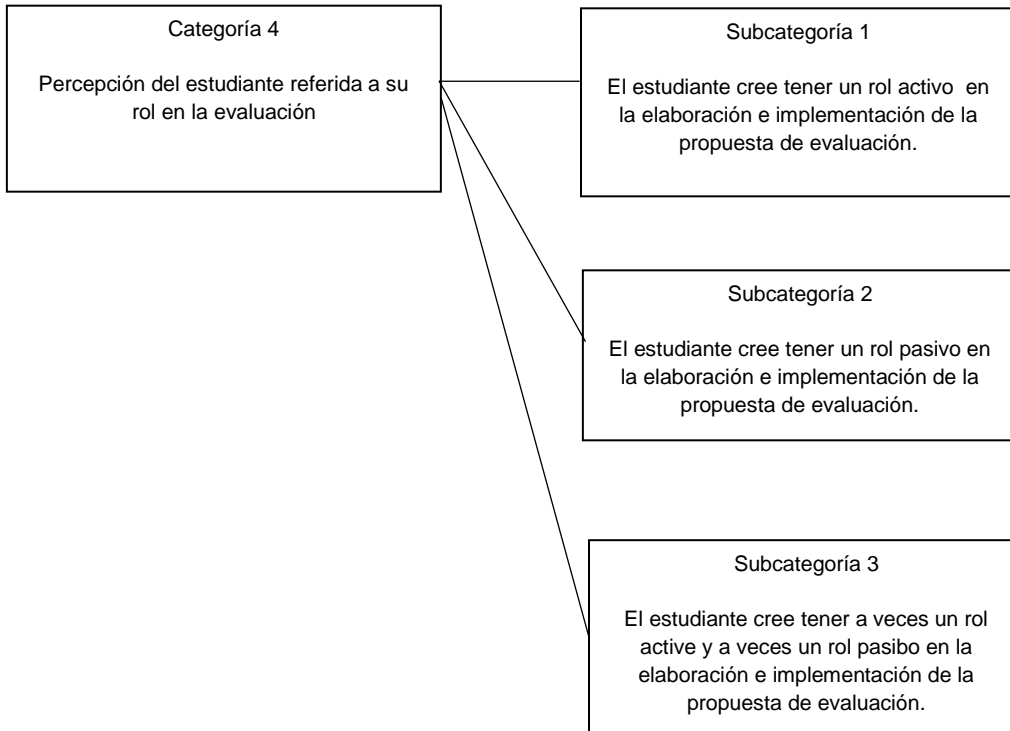
Subcategoría 2:El estudiante realiza la evaluación del trabajo de un compañero (coevalúa). Se entiende la coevaluación como *“la valoración que hacen los estudiantes de la cantidad, calidad y los resultados del aprendizaje de sus compañeros” (Gil,2009, p. 50).*

Subcategoría 3: El estudiante participa en un proceso de evaluación colaborativa. Implica otorgar a los estudiantes un espacio en el cual formen parte de la evaluación de su aprendizaje y el de sus pares, manteniendo el docente el control sobre el proceso de evaluación y tomando las decisiones finales Gil (2009).

Dimensión III: Percepciones de los estudiantes y de los docentes acerca del papel estudiantil en la elaboración e implementación de las propuestas de evaluación. Formas en que estudiantes y docentes construyen la realidad y la dotan de significados con relación a la participación estudiantil en la evaluación Merleau-Ponty (1975).

En el siguiente cuadro se muestran las categorías y subcategorías correspondientes a la Dimensión III.

Cuadro 3: Categorías y subcategorías de la dimensión 3. Percepciones de los estudiantes y de los docentes acerca del papel estudiantil en la elaboración e implementación de las propuestas de evaluación.



Fuente: Elaboración propia.

Categoría 4: Percepción del estudiante referida a su rol en la evaluación.

Construcción de la realidad y sus significados que hacen los estudiantes respecto a su rol en la evaluación.

Subcategoría 1: El estudiante cree tener un rol activo en la elaboración e implementación de la propuesta de evaluación. El estudiante construye la realidad en lo que respecta a la evaluación en la cual se asigna un rol activo, es decir capaz de tomar decisiones en el proceso.

Subcategoría 2: El estudiante cree tener un rol pasivo en la elaboración e implementación de la propuesta de evaluación. El estudiante construye la realidad en

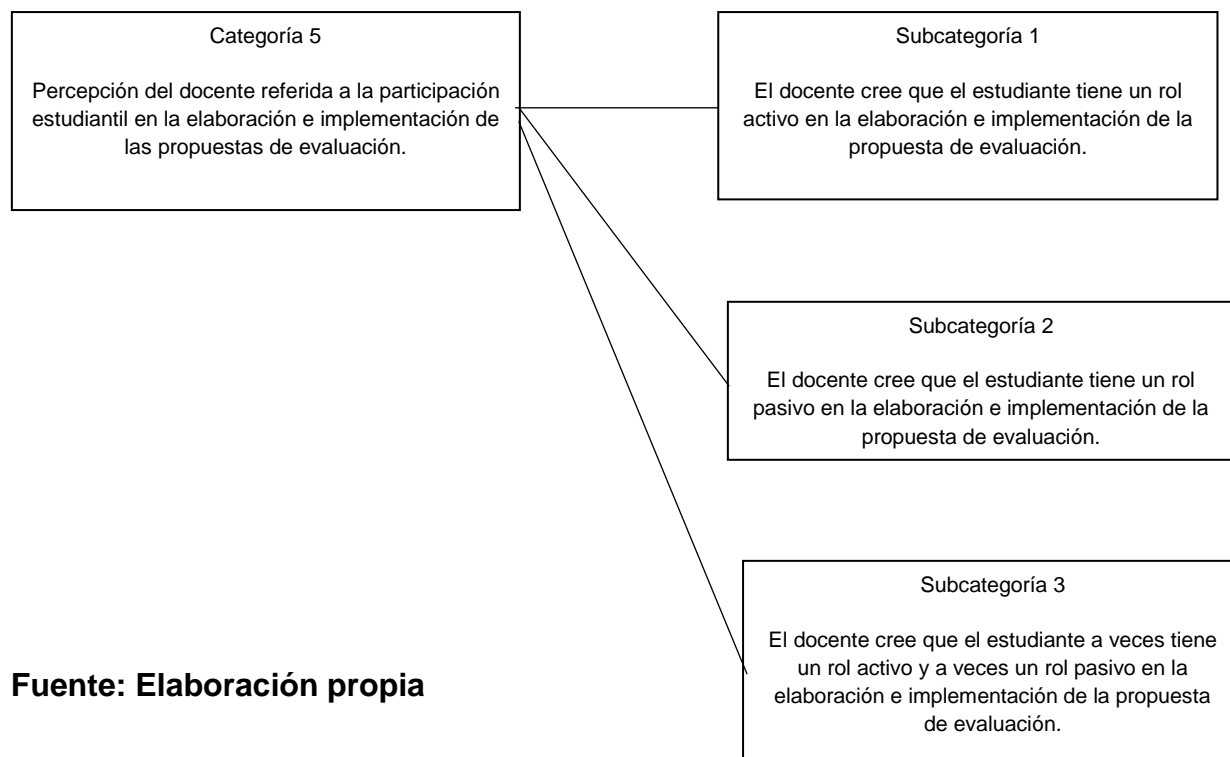
lo que respecta a la evaluación asignándose un rol pasivo, es decir imposibilitado de tomar decisiones.

Subcategoría 3: El estudiante cree tener a veces un rol activo y a veces un rol pasivo en la elaboración e implementación de la propuesta de evaluación. El estudiante construye la realidad en lo que refiere a la evaluación asignándose en algunos casos la posibilidad de tomar decisiones y en otros no.

Categoría 5: Percepción del docente referida a la participación estudiantil en la elaboración e implementación de las propuestas de evaluación. Construcción de la realidad y sus significados que hacen los docentes referidos a los roles asignados a los estudiantes en la evaluación.

En el siguiente cuadro se muestran las restantes categorías y subcategorías correspondientes a la dimensión III.

Cuadro 4: Categorías y subcategorías de la dimensión 3.



Fuente: Elaboración propia

Subcategoría 1: El docente cree que el estudiante tiene un rol activo en la elaboración e implementación de la propuesta de evaluación. El docente construye la realidad con respecto a la participación de los estudiantes en la evaluación, asignándoles un rol activo en la misma, es decir capaz de tomar decisiones en el proceso.

Subcategoría 2: El docente cree que el estudiante tiene un rol pasivo en la elaboración e implementación de la propuesta de evaluación. El docente construye la realidad con respecto a la evaluación y le asigna en sus significados un rol pasivo al estudiante, es decir que no tiene la posibilidad de realizar aportes en el proceso.

Subcategoría 3: El docente cree que el estudiante tiene a veces un rol activo y a veces un rol pasivo en la elaboración e implementación de la propuesta de evaluación. El docente construye la realidad con un significado en el cual el estudiante algunas veces tiene la posibilidad de intervenir activamente en el proceso de evaluación realizando aportes y otras veces o en otros aspectos no.

3.9 Procesamiento de la información

Para lograr analizar y comprender las percepciones de docentes y estudiantes sobre la participación de éstos últimos en las evaluaciones escritas, de acuerdo con los objetivos establecidos, fue necesario, realizar una mirada sobre las distintas percepciones de unos y otros. Esta identificación y diferenciación de las percepciones, de acuerdo con las categorías de análisis, se pusieron de manifiesto a partir de sus discursos, los cuales fueron conocidos a través de las entrevistas. La información recogida fue analizada en primer lugar, mediante una revisión de los datos obtenidos a los efectos de encontrar una tipología de respuestas. A cada categoría de respuestas se le adjudicó un código particular que sirvió para agruparlas por similitud.

Se buscó, entonces, semejanzas y diferencias, agrupamientos, patrones e ítems de significación particular.

De esa forma, a partir de las categorías de análisis ya explicitadas, y las que surgieron del análisis de los datos, se compararon los datos que fueron emergiendo, con las categorías teóricas, en lo que Soneira (2006), denomina comparación constante.

La codificación, permitió agrupar la información descontextualizándola del texto original y agruparla en un nuevo texto, comenzar a interrogarla, para descubrir sus propiedades y sub-categorías.

El proceso de comparación a partir de similitudes y diferencias, permitió delimitar la teoría a través de dos formas de análisis que son el criterio de economía científica, hacer máxima la explicación y comprensión de un fenómeno con el mínimo de conceptos y formulaciones y el criterio de alcance que busca ampliar el campo de la aplicación de la teoría sin desligarse de su base empírica Soneira (2006).

Los resultados a los que se aspiró alcanzar, están constituidos por el conocimiento y análisis de las percepciones de docentes y estudiantes sobre la participación estudiantil en las evaluaciones escritas.

3.10 Credibilidad y validez de la investigación

La bibliografía revisada permite afirmar que para establecer la calidad de una investigación cualitativa, no hay un único criterio. Mendizábal (2009) señala la existencia de varios criterios dependientes de los marcos teóricos, las tradiciones elegidas, los propósitos de la investigación adaptadas a la demanda de pertinencia social y la audiencia que evalúe el trabajo.

Por otra parte Guba y Lincoln (1985) los redefinieron adaptándolos a las ciencias sociales mencionando la credibilidad, la transferibilidad, la seguridad y la confirmabilidad.

La validez, redefinida como credibilidad tiene que ver con pensar y reflexionar sobre la credibilidad del conocimiento producido a partir de la investigación.

Para ello, es necesario evaluar la confianza tanto en los resultados como en el proceso llevado a cabo para tal fin.

En el presente trabajo de investigación, se busca conocer las percepciones de estudiantes y docentes sobre la participación de los estudiantes en las evaluaciones escritas que se les plantean, tomando en consideración el primer parcial. Por ello, se hace necesario, fundamentar la interpretación de los datos obtenidos, de tal forma que reflejen las percepciones de los actores involucrados. En tal sentido, se han tomado en consideración, las técnicas de relevamiento de datos, en este caso entrevistas con preguntas que permitan al entrevistado volcar sus percepciones respecto al tema en estudio.

Otro aspecto tenido en cuenta fue la inmediatez, en el sentido de que las entrevistas fueron realizadas inmediatamente después de finalizada la prueba, a los efectos de conocer las percepciones de los actores involucrados sin que medie el pasaje del tiempo, hecho que podría operar en la transformación de las mismas.

Por lo anteriormente expuesto, queda de manifiesto, que el conocimiento, emerge de las construcciones de los sujetos investigados.

Respecto al compromiso con el trabajo de campo, la recolección de los datos se realizó mediante los instrumentos ya mencionados, procurando registrar los mismos mediante grabaciones y notas para diferenciarlos de las conclusiones y los aportes e interpretaciones del investigador, respetando el sentido y los significados que le atribuyen los sujetos investigados.

La obtención de datos, se realizó de la forma más rica posible, para poder establecer categorías, las cuales algunas fueron establecidas con anterioridad y otras surgieron de la propia investigación.

La triangulación de los datos, es otro aspecto de importancia en el sentido de la credibilidad del trabajo, la misma se define como el empleo de distintas estrategias de datos, su objeto es verificar las tendencias detectadas en un determinado grupo (Hernández Sampieri /2010). En este caso se llevó a cabo mediante el registro de las

diferentes miradas y opiniones sobre el fenómeno en estudio, en este sentido, se analizaron las percepciones de docentes y estudiantes sobre la participación de éstos últimos en las pruebas escritas procurando identificar puntos de encuentro y opiniones diferentes. La información recabada, en aspectos particulares tales como la participación en el conocimiento de los criterios de evaluación, la participación en la elaboración de las pruebas, fue comparada con las percepciones generales de estudiantes y docentes sobre la participación estudiantil en las evaluaciones escritas a los efectos de encontrar nuevamente coincidencias y diferencias entre estos.

La triangulación teórica, se define como el uso de distintas perspectivas teóricas para analizar un mismo grupo de datos Hernandez Sampieri (2010), la misma se llevó a cabo a partir del análisis de los datos desde distintos autores y teorías que sustentan este trabajo.

También, se plantea lo que se denomina control de los miembros o validación comunicativa, solicitándole a los entrevistados, la lectura crítica de los documentos de la investigación con el fin de que realicen una evaluación de la calidad de las descripciones, el relevamiento de todas las perspectivas y la captación de su significado Mendizábal (2009).

Estamos ante un trabajo de aplicabilidad, en el centro educativo y con respecto a los actores involucrados (en el escenario natural de la investigación) Las percepciones sobre el fenómeno en estudio atañen a los involucrados y en esas situaciones puntuales, por lo cual tienen esa aplicabilidad y pueden contribuir a la mejora del fenómeno. No podemos hablar de que la investigación generará grandes aportes teóricos debido a la alta precisión del conocimiento que se busca, lo cual hace que quede circunscripta a un ambiente acotado, el cual se estudiará en profundidad.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LOS DATOS

4.1 Introducción

En esta sección se desarrolla el análisis de los datos que surgieron del trabajo de campo. Siguiendo a Mejía (2012), el mismo, se llevó a cabo en tres fases interrelacionadas: Fase 1 reducción de los datos a partir de la edición, categorización, codificación, clasificación y presentación de los mismos. Fase 2 análisis descriptivo, lo cual permitió elaborar conclusiones empíricas y descriptivas. Fase 3 la interpretación a los efectos de arribar a conclusiones teóricas y explicativas teniendo como guía el marco teórico y los objetivos que guiaron la presente investigación.

En primer lugar se analizaron las entrevistas en forma individual y se partió de la transcripción y lectura de las mismas para luego realizar una descripción general de cada una.

A continuación se analizaron los discursos de docentes y estudiantes con el fin de agruparlos en base a similitudes y diferencias tomando consideración las categorías y subcategorías de análisis preestablecidas y las que fueron surgiendo a posteriori durante el trabajo de campo. A los efectos de la codificación, se establecieron criterios excluyentes de tal forma que un dato solo puede integrar una categoría o subcategoría.

Finalmente se elaboraron los enunciados descriptivos considerando las categorías y subcategorías de análisis. A partir de los mismos y con el marco conceptual de referencia, se procedió a la interpretación de los datos a los efectos de arribar a conclusiones teóricas y explicativas.

A continuación se presenta un cuadro descriptivo que resume las dimensiones, categorías y subcategorías que se elaboraron con el fin de analizar los datos relevados a partir de las entrevistas a docentes y estudiantes.

Tal como se observa en el cuadro se han considerado tres dimensiones. La Dimensión I, denominada “Elaboración/ preparación de la prueba”, incluye los datos que evidencian participación estudiantil previa a la prueba de evaluación. Dicho de otra

forma, datos que recogen posibilidades brindadas a los estudiantes de tomar decisiones en la elaboración de los criterios de evaluación, rúbricas y consignas con la cuales serán evaluados. La dimensión II se ha denominado “Modalidad de corrección de la prueba” y se ha definido como el conjunto de acciones posteriores a la realización de la propuesta de evaluación y que culmina en la asignación de una calificación. La tercera y última dimensión “Percepciones de los estudiantes y de los docentes acerca del papel estudiantil en las propuestas de evaluación” surgió a partir de las experiencias desarrolladas durante el trabajo de campo y se definió como las construcciones de la realidad que hacen los sujetos de acuerdo con los significados que ellos mismos les asignan con respecto a la participación estudiantil en la evaluación Merleau-Ponty (1975).

Cuadro 5. Descripción de las dimensiones, categorías y subcategorías definidas para el análisis de los datos.

DIMENSIÓN I: Elaboración/ preparación de la prueba.	Categoría 1: Participación de los estudiantes en la elaboración de los criterios de evaluación.	Subcategoría 1.1: El estudiante conoce los criterios de evaluación
		Subcategoría 1.2: El estudiante elabora con el docente los criterios de evaluación
		Subcategoría 1.3: El estudiante participa en la elaboración de las rúbricas.
	Categoría 2: Participación de los estudiantes en la elaboración de las consignas.	Subcategoría 2.1: El estudiante interviene en la elaboración de la consigna
DIMENSIÓN II: Modalidad de corrección de la prueba.	Categoría 3: Participación de los estudiantes en la corrección de la prueba.	Subcategoría 3.1: El estudiante autoevalúa su trabajo
		Subcategoría 3.2: El estudiante realiza la evaluación del trabajo de un compañero (coevalúa)
		Subcategoría 3.3: El estudiante participa en un proceso de evaluación colaborativa
DIMENSIÓN III: Percepciones de los estudiantes y de los docentes acerca del papel estudiantil en las propuestas de evaluación.	Categoría 4: Percepción de los estudiantes referida a su rol en la evaluación	Subcategoría 4.1: El estudiante cree tener un rol activo en la propuesta de evaluación
		Subcategoría 4.2: El estudiante cree tener un rol pasivo en la propuesta de evaluación.
		Subcategoría 4.3: El estudiante cree tener a veces un rol activo y a veces un rol pasivo en la propuesta de evaluación
	Categoría 5: Percepción del docente con relación a participación estudiantil en las propuestas de evaluación	Subcategoría 5.1: El docente cree que el estudiante tiene un rol activo en la propuesta de evaluación
		Subcategoría 5.2: El docente cree que el estudiante tiene un rol pasivo en la propuesta de evaluación.
		Subcategoría 5.3: El docente cree que el estudiante tiene a veces un rol activo y a veces un rol pasivo en la propuesta de evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

4.2 Descripción y análisis de los datos según dimensiones, categorías y subcategorías

En este apartado se presentan la información organizada en forma de cuadros donde, se muestra la construcción de los enunciados descriptivos a partir de los ejemplos textuales de las entrevistas realizadas a estudiantes y docentes según las categorías y subcategorías de análisis, por dimensión estudiada.

4.2.1 DIMENSIÓN I: Preparación de la prueba

En este apartado, se analizan los datos obtenidos en las entrevistas a docentes y estudiantes que tienen que ver con la dimensión “Elaboración/ preparación de la prueba”, según dos categorías de análisis: Categoría 1: Participación de los estudiantes en la elaboración de los criterios de evaluación y Categoría 2: Participación de los estudiantes en la elaboración de las consignas.

4.2.2 Categoría 1: Participación de los estudiantes en la elaboración de los criterios de evaluación.

En primer lugar se analizan los datos referidos a la subcategoría 1.1. “El estudiante conoce los criterios de evaluación”. *“La dimensión formativa de la evaluación ha de centrarse más en el alumno y su aprendizaje que en la enseñanza del profesor, y si el alumno ha de ser el protagonista de su propio aprendizaje, es lógico que éste participe en su proceso de evaluación”* (Arribas, 2012, p. 2).

En el cuadro que se muestra a continuación, se pueden observar los datos obtenidos de las entrevistas a los estudiantes sobre su conocimiento de los criterios con los cuales son evaluados.

Cuadro 6. Datos obtenidos de las entrevistas a estudiantes sobre su conocimiento de los criterios de evaluación.

Categoría	Subcategoría	Ejemplos textuales
<p>Categoría 1. Participación del estudiante en criterios de evaluación.</p>	<p>Subcategoría 1.1. El estudiante conoce los criterios de evaluación</p>	<p>“En la generalidad, conozco los criterios con los que seré evaluado, los docentes nos indican el porcentaje de preguntas o ejercicios a resolver para alcanzar la suficiencia”. Est. 1</p>
		<p>“Los criterios siempre se conocen con anterioridad, por lo general tratan de indicarnos la modalidad de trabajo, los temas en los que se hará hincapié, los temas que tienen que estar presentes, que no debemos desconocer” Est 2</p>
		<p>“En la mayoría de los casos conocemos los criterios de evaluación con anterioridad al parcial”. Est 5</p>
		<p>“En algunos casos si, conocemos los criterios, en otros no” Est 3</p>
<p>Enunciado descriptivo: Por lo general, los estudiantes conocen previamente a la prueba los criterios con los cuales serán evaluados. Los mismos se centran básicamente en un temario y los requerimientos para alcanzar un nivel de suficiencia.</p>		

Fuente: Elaboración propia.

En el siguiente cuadro se muestran los datos que se obtuvieron durante las entrevistas a los docentes respecto a sus opiniones sobre la participación de los estudiantes a la hora de elaborar los criterios de evaluación:

Cuadro 7. Datos obtenidos de las entrevistas a los docentes sobre el conocimiento de los criterios de evaluación por parte de los estudiantes.

Categoría	Subcategoría	Ejemplos textuales
Categoría1. Participación del estudiante en criterios de evaluación.	Subcategoría 1.2. El estudiante conoce los criterios	“Los estudiantes conocen los criterios de evaluación con anterioridad a la propuesta, se establece el puntaje total de la prueba y los porcentajes necesarios para alcanzar el nivel de suficiencia” Doc. 1
		“Si, forma parte de lo que para mí es toda evaluación, tiene que ser pública, todo el mundo tiene que saber con qué reglas juega, que no es común en nuestro sistema educativo” Doc. 2
		“Se dieron a los estudiantes con anterioridad en forma oral, no se redactaron por escrito, se pautaron los aspectos que tendrían mayor incidencia en la evaluación” Doc.4
		“Los criterios de evaluación fueron explicitados de antemano, se dejó claro lo que pretendía, qué aspectos no podían faltar tales como sustento teórico, reflexión personal y crítica, planteo de alternativas de trabajo y aplicabilidad en el aula” Doc. 5
Enunciado descriptivo: De acuerdo con los profesores, todos los estudiantes conocen los criterios de evaluación, los mismos consisten básicamente en el enunciado de aquellos aspectos que el docente entiende que no pueden faltar o desconocerse para lograr el nivel de suficiencia.		

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a la participación de los estudiantes en la elaboración de los criterios de evaluación Arribas (2012) señala que existen numerosas investigaciones que demuestran como el uso de metodologías activas y un sistema de evaluación formativo en el cual se otorga participación a los estudiantes propician aprendizajes de calidad. Según el mencionado autor, en la modalidad de evaluación continua, se potencia la participación activa del estudiante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual se pone de manifiesto, entre otras cosas, en el consenso, tras un diálogo valorativo entre docente y estudiantes de los criterios de evaluación con que se van a regir.

La evaluación participativa, implica no solo el conocimiento de los criterios por parte de los estudiantes, sino que el docente se debe asegurar que dichos criterios son comprendidos y permiten marcar una orientación de cara al aprendizaje. *“La formulación de criterios debe hacerse en términos operativos, de forma que el alumnado pueda determinar cuándo éstos se han alcanzado o no. Los criterios tendrían que hacer referencia a las características que debe tener el aprendizaje logrado, constituyendo en sí mismos una expresión del objetivo a alcanzar por los estudiantes”* (Gil, 2009, p. 56).

De acuerdo con la información recabada en las entrevistas llevadas a cabo a los estudiantes, acerca de si conocían los criterios con los cuales serían evaluados, desde cuándo y de qué forma fueron enunciados por el docente, de un total de seis, cuatro de ellos, manifestaron conocer los criterios de evaluación con anterioridad a la propuesta; dos de ellos, estimaron que en algunos casos los conocen y en otros no. Aquellos que dijeron conocer los criterios de evaluación con anterioridad a la propuesta coinciden en que los mismos son trabajados en clase, se escriben en el pizarrón, consisten en comunicarles el porcentaje de preguntas o ejercicios que deberán resolver o responder correctamente para alcanzar un nivel de suficiencia en la prueba o el valor asignado a cada ejercicio. Por otra parte, también hacen referencia a los criterios de evaluación como la forma en que el docente les aclara la modalidad de trabajo y los aspectos en los que se hará hincapié.

Respecto a los docentes entrevistados, los mismos, manifestaron en su totalidad, que los criterios de evaluación, se dieron a conocer a los estudiantes con anticipación a la prueba. Los mismos fueron compartidos en instancias previas, en las cuales se les explicaron los porcentajes de consignas bien resueltas que debían alcanzar para obtener un nivel de suficiencia, el comentario de los aspectos más relevantes de las pruebas, la realización de trabajos similares a los propuestos como evaluación

Podemos observar una marcada coincidencia entre docentes y estudiantes entrevistados en lo que respecta al conocimiento, es decir al hecho de hacer público por parte de los docentes, en su mayoría, los criterios de evaluación, así como la concepción que se tiene de los mismos, como sinónimo de aquellos contenidos que no

pueden faltar en un trabajo para alcanzar una calificación de suficiencia o los aspectos más relevantes de la prueba. Estas prácticas van de la mano con uno de los presupuestos necesarios para llevar a cabo una evaluación participativa estableciendo que *“Los criterios de evaluación habrán de estar fijados cuando se inicia el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Ello implica la necesidad de que la presentación de los criterios, o la negociación sobre los mismos, tengan lugar en los primeros momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje”* (Gil, 2009, p. 56),

Los criterios de evaluación de alguna manera, quedan circunscriptos a los aspectos anteriormente mencionados, no pudo observarse por lo menos en forma explícita un vínculo con los objetivos de aprendizaje o una explicación profunda por parte del docente sobre el por qué de esos criterios y no otros. Estas prácticas se encuentran de alguna forma naturalizadas, en el sentido que ninguno de los actores involucrados en la investigación no hacen un análisis crítico de los mismos, sino que por el contrario, entienden que los criterios de evaluación son esos.

A continuación se analiza la subcategoría 1.2. “Participación de los estudiantes en la elaboración de los criterios de evaluación” donde se agrupan las respuestas de los estudiantes a su participación en la elaboración de los criterios de evaluación y de qué forma fue la misma.

En este sentido Arribas (2012), menciona que en la evaluación formativa, los criterios deben ser acordados, consensuados entre docentes y estudiantes. *“La participación de los estudiantes en el establecimiento de los criterios de evaluación, contribuirá a que éstos sean correctamente interpretados”* Gil (2009, p. 56). En este aspecto, un solo estudiante manifestó que en una sola asignatura y en forma muy limitada se les permitió modificar criterios de evaluación que tenían que ver con el límite de faltas de ortografía y la cantidad de ejemplos que se requerían para alcanzar un nivel de aceptable en la prueba. El resto de los estudiantes expresó que no podían realizar aportes con respecto a los criterios de evaluación ya que los mismos eran fijados por el docente, simplemente se los daban a conocer.

La percepción de los estudiantes entrevistados en cuanto a su participación en lo que respecta a la elaboración de los criterios de evaluación fue la de no tener la posibilidad de participar, ya que los mismos vienen establecidos de antemano por los docentes.

Cuadro 8. Datos obtenidos de las entrevistas a estudiantes sobre la posibilidad de realizar aportes a los criterios de evaluación.

Categoría	Subcategorías	Ejemplos textuales
Categoría 1. Participación del estudiante en los criterios de evaluación	Subcategoría 1.3. El estudiante elabora con el docente los criterios de evaluación	“Nunca participé, los criterios son siempre dados por el docente y nosotros los acatamos, no hay una instancia donde uno pueda decir esto queda mejor o esto sería conveniente”. Est. 2
		“No, los criterios venían establecidos de antemano” Est. 4
		“No, solamente en una materia se nos dio una propuesta ya armada con los criterios de evaluación y la posibilidad de ver en qué cosas estábamos a favor y en que no” Podíamos modificar límite de faltas y cantidad de ejemplos que se solicitaban” Est. 3
		“No participamos en la elaboración de los criterios, los mismos fueron enunciados sin posibilidad de modificación alguna” Est. 6
Enunciado descriptivo: La totalidad de los estudiantes manifestaron que no participan en la elaboración de los criterios con los cuales son evaluados, los mismos son elaborados por el docente.		

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la misma subcategoría, la pregunta realizada a los docentes fue si los estudiantes participaban en la elaboración de los criterios de evaluación y de qué forma lo hacían. Dos de los docentes entrevistados, fueron categóricos al decir que en esta instancia los estudiantes no participan, manifestaron en sus entrevistas que la participación en este sentido estuvo dada por el conocimiento que tenían los estudiantes del “marco normativo”, un docente manifestó que el estudiante podía “agregar, no quitar algún aspecto siempre que fundamentara su postura”, en otro caso,

la participación estuvo definida en los trabajos previos de avance que los estudiantes desarrollan antes del parcial. Puede apreciarse, entonces, una amplia gama de aspectos en los que los docentes entienden brindan participación a sus estudiantes, pero solo uno de ellos establece que el estudiante tiene la posibilidad de agregar algún criterio a ser considerado en la evaluación, siempre que fundamente su postura.

Respecto a la percepción de los docentes sobre la participación estudiantil en la elaboración de los criterios, la visión de los mismos está dividida, en dos casos los docentes manifestaron la ausencia de participación de los estudiantes, los restantes, entendieron que se trató de una instancia participativa de negociación de los criterios de evaluación.

Cuadro 9. Datos obtenidos de las entrevistas a docentes sobre la posibilidad que tienen los estudiantes de participación en la elaboración de los criterios de evaluación.

Categoría	Subcategorías	Ejemplos textuales
Categoría 1. Participación del estudiante en criterios de evaluación	Subcategoría 1.2. El estudiante elabora con el docente los criterios de evaluación	“Los estudiantes no participan, los criterios fueron enunciados con anterioridad pero no se elaboraron en conjunto” Doc. 1
		“Se habilitó la participación estudiantil, los estudiantes tuvieron la posibilidad de explicitar aquellos aspectos que desean que el docente evalúe. Se produce un proceso de negociación entre lo establecido por el docente y lo establecido por el alumno” Doc. 2
		“Participaron en la elaboración de los criterios en la medida que se les dio a conocer el marco normativo y la construcción de los mismos a partir del análisis crítico de otro trabajo” Doc. 4
		“Se les dio la posibilidad de agregar, no de quitar, algún otro criterio, siempre que fundamentaran su postura” Doc. 5
Enunciado descriptivo: Algunos docentes manifiestan que los estudiantes no colaboran en la elaboración de los criterios de evaluación. Por otra parte, la mayoría establece que de alguna forma o de otra, los estudiantes tienen participación a la hora de establecer los criterios.		

Fuente: Elaboración propia.

Las percepciones de docentes y estudiantes entrevistados en la subcategoría que se viene analizando se encuentran divididas, la percepción de los estudiantes es de no participación, la de los docentes, en su mayoría es que se habilitan y se ejercen espacios de participación en la elaboración de los criterios de evaluación.

Las diferentes visiones de ambos colectivos, se encuentra fundamentada en la concepción que unos y otros tienen de participación, los estudiantes no visualizan la posibilidad de tener injerencia en la determinación de los criterios de evaluación, los mismos no nacen de un consenso, los docentes en su mayoría, entienden que por el

hecho de dárselos a conocer, explicárselos o a veces permitirles algún cambio están generando un espacio de participación.

De acuerdo con el marco teórico que venimos analizando, los estudiantes carecen en la generalidad de la posibilidad de participación en la elaboración de los criterios de evaluación, ya que no intervienen en su elaboración, los mismos no surgen de acuerdos con el docente, lo cual coloca al profesor en un lugar activo y al estudiante en un rol pasivo. Esta forma de trabajo, tiene que ver con prácticas evaluativas tradicionales que se alejan de una evaluación formativa y participativa en el sentido que le hemos atribuido.

A continuación se analiza la tercer subcategoría de la categoría 1 “Participación de los estudiantes en la elaboración de las rúbricas”, la cual se refiere a la participación de los estudiantes en la elaboración de las rúbricas.

La tercera subcategoría, se refiere a la participación de los estudiantes en la elaboración de las rúbricas. Al respecto se recogieron opiniones de los estudiantes y de los docentes. Un presupuesto de una evaluación participativa es el que tiene que ver con los instrumentos y técnicas con los que deben contar los estudiantes que faciliten su participación en la evaluación. Los mencionados instrumentos deben tener dos condiciones básicas *“que tengan como referencia criterios de evaluación explícitos y aceptados por los estudiantes y que éstos conozcan el modo en que han de aplicarlos”*. (Gil, 2009, p. 57). Entre los instrumentos que menciona el autor, se encuentran las rúbricas a las cuales les atribuye la ventaja de su fácil utilización por parte de los estudiantes.

En el siguiente cuadro se muestran los datos recogidos a partir de la opinión de los estudiantes respecto a su propia participación en la elaboración de las rúbricas empleadas por los docentes:

Cuadro 10. Datos de las entrevistas a estudiantes sobre las rubricas.

Categoría	Subcategoría	Ejemplos textuales
Categoría 1. Participación del estudiante en los criterios de evaluación	Subcategoría 1.3. Participación del estudiante en la elaboración de las rúbricas.	“Solamente en situaciones excepcionales , se conoce la rúbrica, los estudiantes no las creamos, las elabora el docente” Est. 3
		“En muy pocos casos se presenta una rúbrica por parte del docente” Est. 5
		“Algunos docentes construyen rúbricas, las cuales son escritas en el pizarrón, no participamos en su elaboración” Est. 6
Enunciado descriptivo: Las rúbricas se consideran como situaciones excepcionales, en aquellos pocos casos que los docentes se las dan a conocer, es el único contacto que tienen con ella, no se habilitan espacios de intercambio para que los estudiantes puedan realizar aportes.		

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se muestra en el Cuadro 10, los estudiantes manifestaron que en muy pocos casos los docentes utilizan rúbricas: “en situaciones excepcionales”, “en muy pocos casos”, “una docente presentó una rúbrica”. En los casos de estudiantes cuyos docentes emplearon rúbricas alguna vez, su percepción general fue que no participaron jamás en la elaboración de rúbricas.

La mayoría de los docentes entrevistados declaran que no suelen utilizar rúbricas. El siguiente cuadro muestra los datos referidos a las opiniones de los dos docentes que las emplean respecto a la participación de los estudiantes en la elaboración de las mismas:

Cuadro 11. Datos de entrevistas a docentes sobre las rúbricas.

Categoría	Subcategoría	Ejemplos textuales
Categoría 1. Participación del estudiante en los criterios de evaluación	Subcategoría 1.3. Participación del estudiante en la elaboración de las rúbricas.	“Se presentó una rúbrica en la clase previa al parcial, se les dio la posibilidad de agregar, no de quitar, siempre que fundamentaran su postura” Doc.5
		“Elaboran la rúbrica conjuntamente con el docente en un proceso de negociación. Así la rúbrica cumple con los requisitos de ser pública y democrática”. Doc.2
Enunciado descriptivo: Dentro de los docentes que llevan a cabo sus evaluaciones con este instrumento, un docente dijo que elaboraban la rúbrica en acuerdo con los estudiantes y otro que les permitía agregar pero no quitar criterios.		

Fuente: Elaboración propia.

En este aspecto puede decirse que, de acuerdo a las entrevistas realizadas, la elaboración de rúbricas es una práctica poco frecuente. Los estudiantes lo mencionaron como situaciones excepcionales y la mayoría de los docentes entrevistados manifestaron que no las llevan a cabo. Este hecho, priva al estudiante de un instrumento fundamental para su participación activa en el proceso de evaluación ya que en las rúbricas se establecen criterios de evaluación explícitos y la forma en que se aplican haciendo posible la publicidad de la ponderación y la autoevaluación por parte del estudiante.

Estas prácticas, nuevamente nos sitúan en un paradigma tradicional de la evaluación, la cual se lleva a cabo en forma unilateral por el docente y podríamos decir sin el conocimiento por parte del estudiante de cómo fue evaluado de acuerdo con los objetivos de aprendizaje que en la generalidad de los casos tampoco se hacen explícitos.

4.2.3 Categoría 2: Participación de los estudiantes en la elaboración de las consignas

La participación de los estudiantes en la elaboración de las consignas de trabajo, se entiende como la posibilidad de crearlas con la guía del docente, agregar, quitar o modificar elementos de las mismas así como la elección de la modalidad de trabajo.

Esta categoría incluye una sola subcategoría, “El estudiante interviene en la elaboración de la consigna”, cuyos datos aparecen en el siguiente cuadro:

Cuadro 12. Datos obtenidos de las entrevistas a estudiantes sobre su participación en la elaboración de las consignas.

Categoría	Subcategoría	Ejemplos textuales
Categoría 2. Participación de los estudiantes en la elaboración de las consignas.	Subcategoría 2.1. El estudiante interviene en la elaboración de la consigna	“Eso ya viene estipulado, tengo contacto con ella en el momento que me siento a hacer el parcial” Est. 2
		“No, en ninguna, si bien nosotros venimos trabajando anteriormente en las temáticas y conocemos la modalidad” Est. 3
		“En ninguno de los casos, las propuestas ya venían establecidas por los docentes” Est. 5
		“La consigna o propuesta viene establecida por la profesora, no hay lugar para una elaboración conjunta del trabajo”. Est. 6
Enunciados descriptivos. Los estudiantes manifestaron que en todos los casos, son los docentes los que elaboran las consignas de trabajo, el rol de los estudiantes en este sentido es meramente pasivo, se limita a la resolución de las situaciones planteadas en las consignas o al desarrollo de un tema propuesto.		

Fuente: Elaboración propia.

Este aspecto viene de la mano con lo señalado por Arribas (2012) cuando menciona que la evaluación formativa implica un proceso planificado de todos sus aspectos con participación de los estudiantes, hecho éste que propicia un aprendizaje de calidad.

En lo que respecta a la participación de los estudiantes en la elaboración de las consignas, las respuestas de los estudiantes entrevistados coincidieron en que las propuestas de trabajo vienen pautadas por los docentes, las conocen al momento de dar comienzo a la prueba. En un caso, un estudiante expuso que pueden llegar a modificar la consigna, un ejercicio, cuando el tema no fue trabajado en clase, solicitan al docente que se quite de la prueba, a lo cual por lo general acceden. En los demás casos los estudiantes manifestaron que no pueden realizar modificaciones a las consignas que como se adelantó vienen establecidas por el docente.

Los docentes, por su parte, en su mayoría, manifestaron en las entrevistas que las consignas se las dan a conocer en el momento de comienzo de la prueba. Un docente puso de manifiesto que los estudiantes siempre colaboran en la elaboración de las consignas en un proceso que consideró de aprendizaje y responsabilidad por parte del estudiante. En el siguiente cuadro se resumen los principales hallazgos al respecto:

Cuadro 13. Datos obtenidos de las entrevistas a docentes sobre la participación de los estudiantes en la elaboración de las consignas.

Categoría	Subcategoría	Ejemplos textuales
Categoría 2. Participación de los estudiantes en la elaboración de las consignas.	Subcategoría 2.1. El estudiante interviene en la elaboración de la consigna	“Las consignas fueron elaboradas por el docente” Doc.1
		“Los estudiantes siempre colaboran en la elaboración de las consignas, se les brinda la posibilidad de intervenir y gestionar sus aprendizajes mediante una construcción colectiva, son coautores con el docente” Doc. 2
		“Las consignas son elaboradas por mí, se las doy a conocer con anticipación a los estudiantes y les brindo la posibilidad de realizar aportes” Doc. 4
		“Los estudiantes conocen la propuesta en el momento del parcial, su intervención está dada en que pueden elegir una modalidad de trabajo, contestar preguntas o desarrollar un tema” Doc. 5
Enunciado descriptivo: Por lo general, los docentes son quienes elaboran las consignas o propuestas de trabajo, en algunos casos se les permite a los estudiantes optar por una modalidad de trabajo, en otros los estudiantes pueden realizar aportes. Un docente manifestó que las consignas se elaboran mediante un proceso de construcción colectiva.		

Fuente: Elaboración propia.

Otro aspecto que se consideró con respecto a las consignas de trabajo de las pruebas escritas, tiene que ver con la posibilidad que los docentes le brindaron a los estudiantes de elegir la modalidad de trabajo, en este sentido, los estudiantes entrevistados manifestaron que no tuvieron esa opción en ninguna asignatura.

En este sentido, de los seis docentes entrevistados, cuatro manifestaron que los estudiantes no pudieron optar por una modalidad de trabajo. Uno de ellos, mencionó que la evaluación es una construcción colectiva, por lo que el estudiante es dueño de elegir una modalidad, otro docente dijo que los estudiantes pueden elegir una modalidad de trabajo, cuyas opciones consisten en responder una serie de preguntas o ejercicios o el desarrollo de un tema.

Puede decirse, que el aspecto que se está analizando con relación a las consignas y la posibilidad de habilitar espacios de participación estudiantil en la elaboración de las mismas está muy lejos de ser una práctica en nuestras aulas, por el contrario, la consigna la elabora el docente, el estudiante la conoce en el momento que tiene contacto con la prueba. Esta situación, muchas veces lleva consigo una carga emocional en el estudiante que como algunos de ellos pusieron de manifiesto, no saben con lo que se van a encontrar ni lo que el docente espera de ellos.

Nuevamente estas prácticas, puede decirse que obedecen a estándares y formas de evaluación tradicionales con un rol activo por parte del docente y un estudiante cuyo rol es el de simple ejecutor de lo que se le solicita. Estas formas de trabajo, que tienen que ver con el cómo enseñar, obedecen a formas de concebir al estudiante, al conocimiento y a los procesos de enseñanza y aprendizaje y van de la mano con el para qué enseñar, es decir contribuir a la formación de sujetos que ejecutan trabajos o sujetos que construyen sus propios aprendizajes en una propuesta colaborativa, participativa y crítica.

4.2.4DIMENSIÓN II: Modalidad de corrección de la prueba

4.2.5Categoría 3: Corrección de la prueba

En el siguiente apartado se presentan los datos y su análisis de la segunda dimensión estudiada. Esta dimensión incluye una sola categoría denominada “Corrección de la prueba”. Se han definido tres sub categorías: *Subcategoría 3.1*: El estudiante autoevalúa su trabajo; *Subcategoría 3.2*: El estudiante realiza la evaluación del trabajo de un compañero (coevalúa) y *Subcategoría 3.3*: El estudiante participa en un proceso de evaluación colaborativa

En lo que respecta a la participación de los estudiantes en la corrección de las pruebas, se consideraron aspectos que tienen que ver con la habilitación de instancias de autoevaluación, coevaluación y evaluación compartida o colaborativa.

Se señala que “se considera la participación activa del alumnado universitario en el proceso de evaluación principalmente a través de estrategias como la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación junto con una continua interacción docente-estudiante a través de un proceso de retroalimentación y proalimentación que permita la mejora del desempeño del estudiante” (Rodríguez, 2012, p. 2).

Para comenzar el análisis de la primer subcategoría, 3.1: El estudiante autoevalúa su trabajo, recordamos que la autoevaluación, “supone dar participación a los alumnos en la identificación de los criterios que pueden utilizarse para evaluar su trabajo y en la formulación de valoraciones sobre el grado en que se satisfacen tales criterios”. (Gil, 2009, p. 47).

A continuación se muestra el cuadro que resume los datos encontrados a partir de las entrevistas realizadas a los estudiantes y que hemos ubicado en esta subcategoría:

Cuadro 14. Datos obtenidos de entrevistas a estudiantes sobre la realización de autoevaluación.

Categoría	Subcategoría	Ejemplos textuales
Categoría 3. Participación de los estudiantes en la corrección de la prueba	Subcategoría 3.1. El estudiante autoevalúa su trabajo.	“No hubieron instancias de autoevaluación” “Se nos entregó el parcial a cada uno con la calificación y se hizo un comentario general de la prueba” Est. 2
		“En la mayoría de los casos, el docente entrega una calificación” Est. 3
		“Generalmente, salvo en dos o tres profesores te explican el por qué de la calificación, la mayoría te dicen tu nota es tanto y ahí queda” Est. 4
		“No se llevaron a cabo instancias de autoevaluación la calificación fue asignada por el docente” Est.5
Enunciados descriptivos. Los estudiantes manifestaron que las instancias de autoevaluación no se llevan a cabo, las calificaciones de los trabajos son asignadas por los docentes sin mediar una autoevaluación por parte del estudiante sobre su trabajo y sus aprendizajes.		

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes en su mayoría destacaron que la modalidad de autoevaluación no es frecuentada, un estudiante manifestó que tuvo la posibilidad de autoevaluarse en tres ocasiones durante toda su carrera, en años anteriores, otro, haciendo referencia al año en curso, destacó que en una asignatura les brindaron la posibilidad de autoevaluarse.

Los datos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los docentes fueron coherentes con las apreciaciones de los estudiantes, en la medida que cuatro de ellos, manifestaron que no habían llevado a cabo instancias de autoevaluación, los docentes que habilitaron estos espacios de aprendizaje, dijeron que esta instancia consistía en la reformulación del parcial, “yo no creo que la evaluación sea una potestad del docente, exclusivamente del docente”, otro estableció que en algunos casos apela a la autoevaluación, siempre y cuando el estudiante esté de acuerdo y preparado para ello.

En el siguiente cuadro se resumen los principales hallazgos al respecto:

Cuadro 15. Datos obtenidos de las entrevistas a docentes sobre la realización de instancias de autoevaluación.

Categoría	Subcategoría	Ejemplos textuales
Categoría 3: Participación de los estudiantes en la corrección de la prueba	Subcategoría 3.1. El estudiante autoevalúa su trabajo.	“No se llevó a cabo esta instancia” Doc. 1
		“Se habilitaron espacios de autoevaluación para que el estudiante llevara a cabo un ejercicio de metacognición y evaluara sus propios aprendizajes” Doc. 2
		“Se habilitaron espacios de autoevaluación a partir de la reformulación del parcial” Doc. 3
		“Se lleva a cabo en algunas instancias debido a que se respetan las características de cada estudiante, algunos adhieren a esta modalidad y otros no” Doc.4
Enunciados descriptivos. Según los dichos de algunos docentes, se llevan a cabo instancias de autoevaluación, por otra parte, otros docentes manifestaron no recurrir a esta estrategia de trabajo.		

Fuente: Elaboración propia.

Es importante destacar, como señala Gil (2009) que la autoevaluación, en la educación superior puede contribuir a la formación de sujetos activos y autónomos con capacidad de autoevaluarse en el futuro en su desempeño profesional. Esta práctica es muy poco frecuentada por cual, no se le brinda al estudiante la posibilidad de analizar sus producciones de acuerdo con los objetivos de aprendizaje. Nuevamente la evaluación está en manos del docente el cual en muchas oportunidades se limita a establecer una calificación final del trabajo.

Estas prácticas se sitúan en la función meramente certificadora de la evaluación que poco tiene que ver con su función formativa la cual debe centrarse en el estudiante y su aprendizaje, el cual debe ser el protagonista en su propia evaluación.

Además de ser prácticas que no colaboran con la construcción de los aprendizajes, tampoco lo hacen con el desarrollo del espíritu crítico, ni la autonomía del estudiante.

La autoevaluación también supone ir desarrollando durante la formación inicial del maestro, la capacidad de autoevaluarse en el futuro, en su contexto profesional, de poder tener un juicio valorativo y crítico sobre sus propias prácticas, de poder discernir en qué aspectos debe focalizar su formación permanente.

La segunda subcategoría de la categoría 3 “El estudiante realiza la evaluación del trabajo de un compañero (coevalúa)” recoge las opiniones de docentes y estudiantes respecto a los procedimientos de coevaluación desarrollados. Esta es una forma de evaluación participativa entendida como *“la valoración que hacen los estudiantes de la cantidad, calidad y los resultados del aprendizaje de sus compañeros”* (Gil, 2009, p. 50). El mencionado autor establece que ésta práctica, favorece la capacidad de análisis crítico, la de escuchar y aprender con argumentos, el contraste de ideas, el respeto entre los pares así como el trabajo en equipos.

El siguiente cuadro muestra los datos recogidos a partir de las entrevistas a los estudiantes al respecto:

Cuadro 16. Datos obtenidos de las entrevistas a estudiantes sobre la realización de instancias de coevaluación.

Categoría	Subcategoría	Ejemplos textuales
Categoría 3: Participación de los estudiantes en la corrección de la prueba	Subcategoría 3.2: El estudiante realiza la evaluación del trabajo de un compañero (coevalúa)"	"No hubieron instancias de coevaluación" Est. 1
		"En un caso trabajamos los que sacamos mayor nota con los que sacamos notas bajas" Est. 3
		"No se llevó a cabo esta una instancia de coevaluación" Est. 4
		"No se nos planteó la posibilidad de evaluar a nuestros compañeros" Est. 5
Enunciado descriptivo: En la generalidad de los casos los estudiantes manifestaron que no se llevan a cabo instancias de coevaluación, salvo un estudiante que hizo alusión a una corrección del trabajo en parejas entre estudiantes que obtuvieron menor calificación con otros con mayor calificación		

Fuente: Elaboración propia.

En el estudio llevado a cabo, cuatro de los estudiantes entrevistados manifestaron no participar de instancias de coevaluación, los dos restantes expresaron que en una asignatura el docente les brindó la posibilidad de compartir sus trabajos entre estudiantes con menor y mayor calificación; valoraron esta instancia como positiva, ya que a su entender les brindó la posibilidad de compartir e intercambiar con sus compañeros conocimientos y puntos de vista.

En este sentido, dos docentes, manifestaron que no realizaron coevaluación en sus clases, los restantes dieron diferentes versiones con respecto a cómo se llevó a cabo esta instancia, uno de ellos afirmó que propuso un taller de intercambio de los trabajos, otro continuó con su postura de que en algunos casos se realizó, dependiendo de las características de cada estudiante, otro docente dijo que se realizó una coevaluación en parejas en la cual cada estudiante leía el trabajo del otro, intercambiaban puntos de vista y elaboraban un informe, ese informe con la opinión de los involucrados era

tomado en cuenta al momento de establecer una nota final del parcial, dado que se consideraba importante el hecho de reflexionar sobre los trabajos y poder realizar un ejercicio de metacognición. El siguiente cuadro resume estos hallazgos:

Cuadro 17. Datos obtenidos de las entrevistas realizadas a docentes sobre la realización de instancias de coevaluación.

Categoría	Subcategoría	Ejemplos textuales
Categoría 3: Participación de los estudiantes en la corrección de la prueba	Subcategoría 3.2: El estudiante realiza la evaluación del trabajo de un compañero (coevalúa)	"Se habilitaron espacios de coevaluación con el propósito de fomentar el aprendizaje entre pares" Doc. 2
		"Se habilitó este espacio en la medida que se propuso el intercambio de los trabajos" Doc. 5
		"No, no se llevó a cabo" Doc. 6
Enunciado descriptivo: La coevaluación es una práctica poco frecuentada. Es propuesta por algunos docentes que realizaron tareas de intercambio de trabajos entre estudiantes a los efectos de fortalecer el aprendizaje entre pares.		

Fuente: Elaboración propia.

En términos generales, la percepción de los estudiantes es que la coevaluación no es una práctica frecuentada, la misma se lleva a cabo en muy pocas oportunidades. En lo que respecta a los docentes, dos de ellos entienden que proponen estas instancias. En un solo ejemplo, la coevaluación constituye un caso de participación estudiantil en el sentido de que a partir del intercambio y la reflexión de los trabajos, se construía la calificación final en un proceso de retroalimentación.

La tercer subcategoría 3.3. "El estudiante participa en un proceso de evaluación colaborativa" reúne las opiniones sobre los procesos de evaluación donde la responsabilidad no recae sobre el estudiante, aunque participa del desarrollo de la misma Gil (2009). De acuerdo al autor, este proceso implica otorgar a los estudiantes un espacio en el cual formen parte de la evaluación de su aprendizaje y el de sus pares,

manteniendo el docente el control sobre el proceso de evaluación y tomando las decisiones finales.

Cuadro 18. Datos obtenidos de las entrevistas a los estudiantes sobre instancias de evaluación colaborativa.

Categoría	Subcategoría	Ejemplos textuales
Categoría 3. Participación de los estudiantes en la corrección de la prueba	Subcategoría 3.3. “El estudiante participa en un proceso de evaluación colaborativa”	“Se realizó una corrección grupal, la calificación fue asignada por el docente” Est. 1
		“Se nos entregó la nota con un comentario general de la prueba” Est. 2
		“Generalmente los docentes nos dicen esta es tu nota, la minoría explica por qué esa nota” Est. 3
		“Se nos entrega la nota en clase y se evacúan dudas” Est. 4
Enunciados descriptivos. La forma más frecuentada de corrección de las pruebas se lleva a cabo en una instancia en la cual el docente entrega las calificaciones al grupo, realiza un comentario general de las pruebas y evacúa dudas al respecto.		

Fuente: Elaboración propia.

La corrección grupal, es decir la corrección de los trabajos con todo el grupo fue la más reconocida por los estudiantes como forma de acceso a sus calificaciones. Así, manifestaron que se llevaron a cabo correcciones grupales, en las cuales el docente entregaba las pruebas con las calificaciones asignadas y se hacía un comentario general de la misma a los efectos de fundamentar y evacuar las dudas que podrían surgir de las correcciones.

Las declaraciones de los docentes fueron coherentes con las de los estudiantes en la medida que para ellos esta modalidad de corrección grupal es la más frecuentada. Algunos la denominaron puesta en común para despejar dudas, otros dijeron que se

analizaron los caminos seguidos por los estudiantes para la resolución de las consignas en una reflexión conjunta con los demás compañeros, en palabras de otro docente “se realizó una corrección en forma conjunta”, en otra entrevista, el docente manifestó que se realizó una corrección grupal,” se les entrega el trabajo con una devolución”.

En el siguiente cuadro se muestran los principales hallazgos al respecto:

Cuadro 19. Datos obtenidos de las entrevistas a docentes sobre instancias de evaluación colaborativa.

Categoría	Subcategorías	Ejemplos textuales
Categoría 3.Participación de los estudiantes en la corrección de la prueba	Subcategoría 3.3. “El estudiante participa en un proceso de evaluación colaborativa”	“Se llevó a cabo una puesta en común para despejar dudas” Doc. 1
		“Se analizan los caminos seguidos por los estudiantes para la resolución de las consignas, reflexionan con los demás compañeros” Doc. 2
		“Se realizó una corrección en forma conjunta” Doc. 5
		“Por lo general se realiza una corrección grupal, se les entrega el trabajo con una devolución” Doc. 6

Enunciado descriptivo. La corrección grupal, entendida como aquella instancia en la cual el docente trae a la clase la prueba corregida y se hace un comentario general sobre la misma, es la más frecuentada por los docentes, los cuales en sus discursos siempre concluían que apelaban a esta forma de corrección y entrega de calificaciones.

Fuente: Elaboración propia.

Las percepciones de los estudiantes en torno a su participación en esta instancia en general fue la de asumir y desempeñar un rol pasivo, en la cual el docente es quien asigna una calificación sin consultar a los estudiantes, en algunos casos manifestaron que solo chequeaban los puntajes y verificaban que la suma de los valores asignados a los ejercicios fuera correcta, en otros casos, dijeron que la nota no se cuestiona.

De acuerdo con los datos obtenidos en el trabajo de campo, la participación de los estudiantes en las instancias de evaluación colaborativa es muy escasa, así lo

demuestran sus dichos, debido a que la misma por lo general se trata de la entrega de la prueba con una calificación y un comentario general sobre la forma correcta de resolver las consignas. No se trata de una revisión y construcción colectiva, crítica y participativa, sino por el contrario, un acto en el cual el estudiante recibe su calificación la cual muchas veces se trata de un número sin ningún tipo de acotación sobre los logros alcanzados o los objetivos que se cumplieron.

4.2.6 DIMENSIÓN III: Percepciones de docentes y estudiantes sobre la participación estudiantil en la evaluación.

En el siguiente apartado se presentan los datos y su análisis de la tercera dimensión estudiada. Esta dimensión incluye dos categorías denominadas “Percepción de los estudiantes referida a su rol en la evaluación” (Categoría 4) y “Percepción del docente con relación a la participación estudiantil en los procesos de evaluación” (Categoría 5).

4.2.7 Categoría 4: Percepción de los estudiantes referida a su rol en la evaluación.

En este apartado, se analizan los datos referidos a la subcategorías 4.1. “El estudiante cree tener un rol activo en la elaboración e implementación de la propuesta de evaluación”; subcategoría 4.2. “El estudiante cree tener un rol pasivo en la elaboración e implementación de la propuesta de evaluación”; subcategoría 4.3. “El estudiante cree tener a veces un rol activo y a veces un rol pasivo en la elaboración e implementación de la propuesta de evaluación”.

En el siguiente cuadro se muestran los datos que se obtuvieron durante las entrevistas a los estudiantes respecto a sus opiniones sobre sus percepciones referidas al rol que desempeñaron en la evaluación:

Cuadro 20. Datos obtenidos de las entrevistas a los estudiantes referidos a la percepción de su participación en la evaluación.

Categoría	Subcategoría	Ejemplos textuales
<p>Categoría 4</p> <p>Percepción de los estudiantes referida a su rol en la evaluación.</p>	<p>Subcategoría 4.1. El estudiante cree tener un rol activo en la elaboración e implementación de la propuesta de evaluación.</p>	<p>“En ningún caso mi rol fue activo, sino que por el contrario, me limité a cumplir con lo que me pedían que hiciera” Est. 1</p>
		<p>“Jamás, la evaluación es un dominio del docente” Est. 2</p>
		<p>“En algún caso aislado fue activo, solo para algo muy concreto como un criterio de evaluación” Est. 4</p>
	<p>Subcategoría 4. 2. El estudiante cree tener un rol pasivo en la elaboración e implementación de la propuesta de evaluación.</p>	<p>“Meramente pasivo” Est. 2</p>
		<p>“Pasivo, llevas a cabo lo que te solicita el docente, de acuerdo con sus criterios” Est. 5</p>
		<p>“Pasivo, sin posibilidades de intervenir en el proceso de evaluación” Est. 1</p>
	<p>Subcategoría 4.3. El estudiante cree tener a veces un rol activo y a veces un rol pasivo en la elaboración e implementación de la propuesta de evaluación.</p>	<p>“En general pasivo, solo en casos particulares y en forma restringida tuvimos participación, por ejemplo en una asignatura pudimos elegir la modalidad de trabajo entre preguntas o desarrollo de un tema” Est. 3</p>
<p>“En general pasivo, en un caso aislado se nos dio la posibilidad de modificar algún criterio de evaluación con respecto a las faltas de ortografía y a la cantidad de ejemplo que se nos pedían” Est. 5</p>		
<p>Enunciado descriptivo: Los estudiantes no perciben su rol en la evaluación como activo, sino por el contrario, se ven a sí mismos como sujetos pasivos, ejecutores de pruebas en las que procuran conformar a los docentes.</p>		
<p>Enunciado descriptivo: Los estudiantes en su mayoría consideran su rol en la evaluación como meramente pasivo, ya que aducen que no tienen la posibilidad de modificar o solicitar cambios en la evaluación. Su percepción es que se limitan a la ejecución de la prueba.</p>		
<p>Enunciado descriptivo: Dos estudiantes perciben su rol como pasivo con matices dado que mencionan que en algunos casos aislados y con muchas limitantes, se les permitió tomar decisiones con respecto a los criterios de evaluación o la modalidad de trabajo.</p>		

Fuente: Elaboración propia.

En el estudio de las percepciones de los estudiantes sobre la forma como éstos consideraban su rol en la evaluación, se destaca que ninguno consideró haber desempeñado un rol activo-participativo, sus respuestas a esta interrogante fueron “en ningún caso mi rol fue activo, me limité a cumplir con lo que me pedían que hiciera”; “Jamás, la evaluación es un dominio del docente”; “llevas a cabo lo que te solicita el docente, de acuerdo con sus criterios”; “Sin posibilidad de intervenir en el proceso de evaluación”.

Estas apreciaciones deben complementarse con lo expresado por dos estudiantes entrevistados que consideraron su rol como pasivo en general, pero destacaron casos particulares y restringidos en los cuales tuvieron, a su entender, participación “en una asignatura pudimos elegir la modalidad de trabajo entre preguntas o desarrollo de un tema”, “En general pasivo, en un caso aislado se nos dio la posibilidad de modificar algún criterio de evaluación con respecto a las faltas de ortografía y a la cantidad de ejemplos que se nos pedían”.

Las percepciones de los estudiantes en cuanto a su rol en el proceso de evaluación, van de la mano con el paradigma tradicional en el cual el docente es el único agente evaluador que se limita a constatar los aprendizajes, la evaluación se presenta como un momento final, desprendido de los procesos de enseñanza y aprendizaje cuya función principal es la de acreditar un saber mediante una calificación Gil (2009). Según el mencionado autor, estas prácticas se alejan de una evaluación formativa y participativa en la cual se observa el desarrollo continuo de los progresos de los estudiantes en sus aprendizajes y donde éstos tienen un rol activo en la toma de decisiones durante todo el proceso.

4.2.8 Categoría 5: Percepción del docente con relación a la participación estudiantil en las propuestas de evaluación.

En este apartado, se analizan los datos referidos a las subcategorías 5.1. “EL docente cree que el estudiante tiene un rol activo en la elaboración e implementación de la propuesta de evaluación”; Subcategoría 5.2. “El docente cree que el estudiante tiene un rol pasivo en la elaboración e implementación de la propuesta de evaluación”;

Categoría 5.3. “El docente cree que el estudiante tiene a veces un rol activo y a veces un rol pasivo en la elaboración e implementación de la propuesta de evaluación”.

En el siguiente cuadro se muestran los datos obtenidos de las entrevistas a los docentes en lo que respecta a sus percepciones referidas al rol que desempeñan los estudiantes en el proceso de evaluación.

Cuadro 21. Datos obtenidos de las entrevistas a docentes sobre su percepción con respecto a la participación estudiantil en las evaluaciones.

Categoría	Subcategoría	Ejemplos textuales
Categoría 5. Percepción del docente con relación a la participación estudiantil en las propuestas de evaluación	Subcategoría 5.1. El docente cree que el estudiante tiene un rol activo en la elaboración e implementación de la propuesta de evaluación.	“Puede considerarse activo en el sentido que no fue nada nuevo” Doc. 5 “Activo, se les consulta sobre la prueba, participan en la elaboración y corrección” Doc 2
	Subcategoría 5.2. El docente cree que el estudiante tiene un rol pasivo en la elaboración e implementación de la propuesta de evaluación.	“Con respecto a la evaluación en si, digamos la calificación” Doc. 1
	Subcategoría 5.3. El docente cree que el estudiante tiene a veces un rol activo y a veces un rol pasivo en la elaboración e implementación de la propuesta de evaluación.	“Pasivo con respecto a la consigna, activo porque se trabajó previamente y en la corrección” Doc. 4 “Participativa, rol activo del estudiante en cuanto implicó un proceso de re evaluar consigo mismo y con sus pares. No así con las consignas. Doc. 6
Enunciado descriptivo: Dos de los docentes entrevistados, consideró que el rol que cumple el estudiante en la evaluación es de participación activa, dado que conocen las propuestas, se les consulta sobre la prueba.		
Enunciado descriptivo: Un docente consideró que su propuesta de evaluación generaba un rol pasivo en el estudiante sobre todo en lo que refiere a la calificación del trabajo.		
Enunciado descriptivo: Tres docentes consideraron que el rol de los estudiantes era activo en algunas oportunidades y pasivo en otras. En ambos casos, el rol activo se vinculó al trabajo previo y a la corrección, el rol pasivo, vinculado a las consignas.		

Fuente: Elaboración propia.

La percepción que tienen los docentes en lo que respecta a la participación estudiantil en sus propuestas de evaluación está dividida, por un lado, están aquellos que consideran su propuesta participativa, fundamentando su postura en que “no fue nada nuevo”, es decir, se trabajó sobre temas que habían sido tratados en clase, participativa en la medida que conocen la propuesta, saben de lo que se va a tratar, como va a ser

llevada a cabo por lo que “no hay sorpresa”, participativa en la medida que se les consulta a los estudiantes sobre la prueba “participan en la elaboración y corrección”.

Otros docentes consideraron su propuesta como participativa y no participativa a la vez, destacaron que no hubo participación con respecto a las consignas, las cuales fueron formuladas por ellos, pero en cuanto a la corrección del trabajo, se les otorgó a los estudiantes la posibilidad de participación en lo que denominaron un proceso de “re evaluación y evaluación entre pares”. Asimismo, otro docente consideró su propuesta como no participativa con respecto a la calificación sobre la cual no existió posibilidad de revisión con los estudiantes.

Del análisis de los dichos de los docentes, se pueden visualizar prácticas de evaluación que aunque rotuladas de formativas y participativas, centran la evaluación en el docente y no potencian una evaluación de carácter participativo basada en el consenso, en el diálogo valorativo entre profesor y estudiante de los criterios de evaluación, de la elaboración de las consignas e incluso de las calificaciones finales Arribas (2012).

Los datos obtenidos desde la mirada de ambos colectivos, muestran que para los estudiantes las evaluaciones escritas no son participativas, salvo algún matiz en casos aislados y situaciones concretas ya que entienden que carecen de la posibilidad de llevar a cabo propuestas o intervenir en el proceso de evaluación conjuntamente con los docentes. Las percepciones de los docentes se inclinan hacia la participación de los estudiantes, cabe aquí puntualizar que la construcción del concepto de participación se hace desde diferentes ángulos, están aquellos que expresan que su evaluación es participativa porque no hubo “nada nuevo” o los que manifiestan que se realiza una consulta a los estudiantes sobre la evaluación en lo que respecta a la corrección de la prueba y las propuestas. Por otra parte, otros docentes manifestaron que sus evaluaciones tienen instancias participativas e instancias en las cuales los estudiantes no participan, Participan en lo que respecta a la autoevaluación y coevaluación y no participan sobre todo en la elaboración de las consignas.

En este punto puede observarse que la visión, la concepción que tienen los estudiantes sobre aquello que implica una evaluación participativa es más amplia y se acerca más

al concepto que se desarrolló en la presente investigación. Se puede considerar, que las construcciones que hacen ambos colectivos de la realidad en cuanto a la participación de los estudiantes en la evaluación, en el caso de los docentes se acerca más al paradigma tradicional en el cual la participación estudiantil es muy acotada o nula.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

5.1 Conclusiones a partir de los resultados obtenidos

En esta investigación se planteó como objetivo comprender las percepciones de estudiantes y docentes de cuarto año de magisterio sobre la participación estudiantil en las evaluaciones escritas. De acuerdo con los objetivos específicos explicitados, se buscó conocer y comprender las percepciones de los actores en distintos momentos que tienen que ver con la preparación de la prueba y la corrección de la misma. Se consideró oportuno, tomar como referencia el primer parcial semestral en la formación magisterial debido a que se define por el plan 2008 de formación docente como una prueba escrita de carácter presencial.

A partir del análisis descriptivo de las percepciones de estudiantes y docentes se ha podido constatar como ambos colectivos concuerdan en algunos aspectos y difieren en otros. Se trata de dos colectivos diferentes que de alguna forma tienen miradas distintas y construyen la realidad a partir de diversos significados sobre la participación de los estudiantes en la evaluación.

La participación estudiantil en la evaluación, entendida como la posibilidad del estudiante de realizar aportes e intervenir en los distintos momentos de la misma, se presenta en raras ocasiones. En las actividades preparatorias a la prueba, se pudo constatar que los estudiantes manifiestan que conocen los criterios de evaluación en casi todas las asignaturas, por su parte, los docentes también son contestes en establecer que con anterioridad a la prueba, dan a conocer a sus estudiantes los criterios con los que serán evaluados.

El conocimiento por parte de los estudiantes de los criterios de evaluación, es muy importante ya que de alguna forma, en esa instancia, se establecen las reglas con las cuales habrán de regirse. Se observó en este apartado, que los criterios de evaluación son considerados como la cantidad de ejercicios o preguntas que deberán resolver los estudiantes para alcanzar un nivel de suficiencia, la modalidad de trabajo o la selección de temas para la prueba. Esta instancia, generalmente, se agota en una exposición y explicación que hace el docente. Una evaluación participativa, debe ir más allá del mero

conocimiento de los criterios de evaluación y los mismos deben apuntar y explicitar los objetivos de aprendizaje que se persiguen.

Según los estudiantes entrevistados, los profesores no les brindan la posibilidad de participación en la elaboración de los criterios de evaluación, salvo en un caso puntual en el cual un estudiante manifestó que se les permitía agregar algún criterio.

La percepción de los docentes en cuanto a la participación de los estudiantes en la elaboración de los criterios de evaluación estuvo dividida entre aquellos que consideran que no les brinda la posibilidad de participar y los que entendieron que en este sentido su evaluación es participativa fundamentando su opinión en que los criterios son negociados con los estudiantes.

En este sentido, se puede señalar, que en una evaluación participativa, los criterios deben estar orientados a describir las características de los aprendizajes, o sea los objetivos a alcanzar por los estudiantes, si los mismos participan en el establecimiento de esos criterios, ello contribuirá a que sean correctamente interpretados. Gil (2009). Esta forma de concebir los criterios de evaluación, en estrecho vínculo con los aprendizajes, no es la que habitualmente se desarrolla, ello hace que el estudiante perciba un quiebre entre la forma de trabajo habitual y los objetivos del curso con la evaluación.

Siguiendo con los actos preparatorios a la evaluación, otro aspecto que se tuvo en cuenta para la investigación, fue si los estudiantes conocían y o participaban en la elaboración de rúbricas. Se consideró, de acuerdo con la bibliografía citada, que la rúbrica es un instrumento que facilita al estudiante su participación en la evaluación, debido a que constituyen escalas de calificación que debería desarrollar el profesor con los estudiantes ya que contienen una descripción detallada de los niveles de logro a los cuales se aspira.

En este punto, los estudiantes manifestaron que en la mayoría de los casos no se realizan rúbricas, o no conocen su existencia. Solo en casos excepcionales han tenido la posibilidad de ver una rúbrica pero no han participado de su elaboración.

De las entrevistas realizadas a los docentes, se extrajo, que la mayoría de ellos no realizan rúbricas, los dos docentes que manifestaron hacerlas, entendieron que daban lugar a la participación de sus estudiantes mediante un proceso de negociación colectivo y democrático.

En lo que refiere a la elaboración de las consignas, ningún estudiante reconoció su participación en esta instancia, sino que por el contrario, manifestaron que ése era una atribución del docente, los docentes en general, estuvieron de acuerdo con los estudiantes en que quienes elaboran las consignas son los profesores sin brindarle al estudiante la posibilidad de intervenir.

En este aspecto, los estudiantes entrevistados no lograron visualizar la posibilidad de participar en la elaboración de las consignas desde una perspectiva distinta de como son evaluados. Estas, sin duda, son prácticas que están tan arraigadas que ni siquiera se ponen en duda, no se cuestionan desde una visión crítica.

La perspectiva de los docentes es similar en el sentido que son ellos quienes realizan las consignas, un docente manifestó que en ocasiones les permite a los estudiantes optar por una modalidad de trabajo que tiene que ver con una serie de preguntas o ejercicios y el desarrollo de un tema. Acotó que la propuesta de las preguntas o el tema es diseñado por el docente.

En la sección referida a instancias posteriores a la prueba, los estudiantes reconocieron como la forma más frecuentada, la evaluación colaborativa, en la cual el docente realiza una corrección colectiva, indicando de qué manera debieron responder las consignas y otorgando una calificación. En muy pocas ocasiones los estudiantes manifestaron haber participado de instancias de autoevaluación o coevaluación.

Algunos docentes, por su parte, estimaron que sus formas de corrección son participativas en la medida que recurren a la autoevaluación, la coevaluación o la corrección grupal. De todas formas, coinciden con los estudiantes que la forma más utilizada de corrección es la evaluación colaborativa.

En este punto, es necesario considerar en qué consiste, en la mayoría de los casos, esta corrección grupal. La misma fue descrita como un momento posterior al parcial, en el cual se entregan las calificaciones a los estudiantes, se hace una corrección general en forma oral y se aclaran dudas, nuevamente es el docente el protagonista.

En lo que respecta a las percepciones que tienen los estudiantes, sobre su participación en la evaluación, se destaca que ninguno manifestó ejercer un rol activo, sino por el contrario, meramente pasivo, sin tener casi posibilidades de realizar aportes. Esta visión, muestra la evaluación como un acto externo, pasivo, de medición de resultados, de adiestramiento, control y adjudicación de una calificación.

Estas prácticas de corte tradicional, con énfasis en la medición de los resultados o la acreditación, transforman y alejan la evaluación del proceso de enseñanza y la convierten en una situación sobrevalorada, cargada de estrés, de angustia, en la cual más allá de valorarse los aprendizajes y los procesos, se miden resultados.

La evaluación se utiliza así como una forma de exclusión de aquellos que no alcanzan los niveles de suficiencia dentro de un contexto ajeno, que pretende la unificación, que deja de lado la voz de los evaluados, en el cual muchas veces el estudiante no sabe lo que el profesor quiere o es sancionado por pensar diferente.

De las entrevistas realizadas a los estudiantes, se desprende su aspiración a que se habiliten espacios de participación, el poder “compartir los escritos”, darse cuenta por sí mismos de errores y aciertos en una construcción colectiva, participar en la elaboración de la rúbricas, en los criterios de evaluación, en la corrección de las pruebas.

Se transcriben a continuación, fragmentos de las entrevistas a los estudiantes en las cuales se ponen de manifiesto los aspectos señalados.

“Establecer diálogo entre docentes y estudiantes para ponernos de acuerdo entre todos y mejorar la evaluación”.

“Que los estudiantes fueran escuchados para generar acuerdos con respecto a los criterios de evaluación, la modalidad de la propuesta y la posibilidad de adaptar la evaluación a las características particulares de los estudiantes”.

“Los parciales no deberían generar estas situaciones de estrés y la causa de ello es que los estudiantes no tienen ni idea a que se van a enfrentar, ni si lo vas a hacer bien porque no sabes lo que el profesor quiere, lo cual genera una situación de gran inseguridad y desconcierto. Lo mismo pasa después de la evaluación donde la sensación es la de no saber qué cosas eran importantes y que cosas no, ya que era la visión del docente y que además no conocemos”

“que la evaluación no tenga una sola motivación que es la de obtener una calificación para exonerar, sino que se promoció otras motivaciones relacionadas con el aprendizaje”.

La voz de los docentes, permitió visualizar una posición afín a la participación de los estudiantes instalada desde la teoría que muchas veces no acompaña los hechos, igualmente, es importante destacar que todos entienden que debe brindarse al estudiante la posibilidad de intervenir activamente en el proceso de evaluación con actos concretos.

Si bien las prácticas llevadas a cabo en su gran mayoría pertenecen a una concepción tradicional de la evaluación, con escasa o nula participación de los estudiantes, los docentes manifestaron llevar a cabo algunas acciones, que a su entender, forman parte de una evaluación formativa-participativa, tales como el conocimiento de los temas por parte de los estudiantes, la publicidad de los criterios de evaluación, la posibilidad de elegir una modalidad de trabajo, la evaluación colaborativa, se pudo observar que son hechos aislados y que en ocasiones no constituyen realmente instancias de participación ya que los estudiantes no tienen poder de decisión, sino que más bien son sujetos pasivos.

En las entrevistas, propusieron acciones concretas tales como la elección del tema por parte de los estudiantes para trabajar en el parcial, minimizar la carga afectiva, la posibilidad de la coevaluación o evaluación entre pares, establecer talleres preparatorios de las pruebas y posteriores para generar espacios de autoevaluación, generar criterios de evaluación con los estudiantes, realizar trabajos previos con similares características. A continuación se transcriben fragmentos de las entrevistas a

los docentes que dan cuenta de lo señalado: “Generar un ambiente de estrés no colabora con el desarrollo de los estudiantes, no colabora con el aprendizaje profundo”. Llevar a cabo una instancia de elaboración conjunta de las consignas que tendrían que tener características diferentes a las que tradicionalmente se plantean ya que los estudiantes las conocerían de antemano”. “Brindarles varias propuestas para que los estudiantes pudieran seleccionar algunas de ellas”.

Se pudo visualizar en este sentido, un discurso y una intención que se alejan de la evaluación tradicional para situarse en una evaluación de carácter más formativo, con la centralidad en el estudiante.

El tema es de por sí muy complejo, el camino recorrido permitió avanzar en el análisis y comprensión de las diferentes visiones que tienen docentes y estudiantes sobre la posibilidad de llevar a cabo una evaluación formativa participativa como resultado de un constructo colectivo, de nada sirve si unos y otros transitan caminos diferentes, sino que la riqueza está, como señalaron muchos, en los espacios de encuentro y reflexión colectivos a los efectos de poder desarrollar acuerdos y estrategias que obedezcan a una evaluación auténtica.

La perpetuación del modelo tradicional positivista en la evaluación, va en desmedro del cambio educativo y la innovación, los nuevos docentes muchas veces son el resultado de su formación, replicando ese modelo reproductivista en su práctica profesional.

No debemos olvidar que el qué enseñar, el cómo enseñar y el para qué enseñar están indisolublemente unidos y obedecen a determinados paradigmas educativos que subyacen en nuestras prácticas. El modelo didáctico en el cual se inscriben las prácticas concretas tiene como referente directo a una teoría educativa que explícita o subrepticamente se filtra en la praxis enmarcándola en cierta forma de ver el mundo y entender al hombre.

5.2 Hacia una evaluación participativa

Una evaluación participativa implica un cambio de paradigma, capaz de integrar enseñanza-aprendizaje y evaluación, con una función pedagógica-didáctica en consonancia con la teoría del aprendizaje socio-constructivista, basada en objetivos y

criterios claros y consensuados, participativa, con un componente crítico que permita ser formativa y formadora abriendo ámbitos y espacios de decisión conjuntas que tradicionalmente han estado en manos de los docentes.

Para los estudiantes también constituye un aprendizaje y una responsabilidad ya que pasan de ser sujetos pasivos a tener un rol activo y por lo tanto responsable en la evaluación. Al participar se aprende participando por eso es necesaria la práctica de la misma a partir de criterios consensuados. La participación de los estudiantes en la evaluación, colabora con el desarrollo de un profesional de la educación crítico de sus propios saberes, de sus prácticas, un docente autónomo capaz de tomar decisiones, con capacidad de análisis, con competencias sociales que le permitan llevar a cabo un trabajo colaborativo.

En Formación Docente, los espacios de coordinación pueden utilizarse a los efectos de que los docentes puedan compartir experiencias innovadoras y realizar intercambios con los estudiantes. Las comisiones de carrera en las cuales están representados los docentes, los estudiantes y los egresados, también podrían constituir ámbito de discusión de estos temas.

Se debe construir colectivamente una nueva cultura profesional que apueste a la participación de los estudiantes en la evaluación desde un rol docente innovador lo cual va de la mano con establecer líneas de investigación, crear grupos de trabajo sobre el tema generar redes con otras instituciones de nivel universitario.

Un obstáculo para lograr una evaluación participativa lo constituye el modo como se lleva a cabo el proceso de evaluación, en una cultura en la cual está arraigada la concepción de que es el docente a quien le corresponde evaluar a los estudiantes.

La evaluación participativa va de la mano del desarrollo de estrategias didácticas puestas en práctica en el aula y a nivel institucional que favorezcan esos procesos, como ya se expresó, la elaboración consensuada de los criterios de evaluación como expresión de los objetivos de aprendizaje a ser alcanzados, el empleo de instrumentos y técnicas que favorezcan la participación tales como las rúbricas, las listas de control, las fichas de autoevaluación, los diarios, los portafolios, las entrevistas o devoluciones

con el docente, el trabajo en proyectos, la enseñanza basada en problemas pueden ser algunos de ellos.

Otro aspecto importante es el clima institucional y de aula. Relaciones profesionales, colaborativas, solidarias y de respeto mutuo entre estudiantes y docentes son indispensables.

Se debe dar prioridad a la mejora de los aprendizajes sobre la calificación. Un sistema de evaluación basado exclusivamente en la calificación no generan espacios de reflexión ni muestra al estudiante un nuevo camino a seguir para mejorar sus aprendizajes.

El ejercicio efectivo al Derecho a la Participación en las aulas es fundamental ya que trasciende a la misma y colabora en la construcción democrática de una sociedad. Quien en su proceso de formación haya tenido la oportunidad de opinar, cuestionar, decidir, de expresar sus necesidades y sus sueños, habrá formado parte de una educación que le permita la realización de su proyecto vital y su participación activa en la comunidad a la cual pertenece.

5.3 Líneas futuras de investigación

Los resultados obtenidos en esta investigación, generan expectativas en cuanto al desarrollo de líneas de investigación a implementarse en el futuro. En primer lugar, podría replicarse el estudio abarcando estudiantes de diferentes niveles y otros docentes de la institución, a los efectos de poder ampliar y comparar sus percepciones respecto a nuestro objeto de estudio. También podría llevarse a cabo en otras instituciones de formación docente.

Otra línea de investigación, que se vislumbró en el presente trabajo, tendría relación con las estrategias y acciones concretas que docentes y estudiantes proponen a los efectos de lograr una evaluación participativa.

Por otra parte, se plantea la posibilidad de realizar un panel de expertos integrado por docentes con especialización en didáctica y evaluación tomando como insumos los resultados de la presente investigación a los efectos implementar líneas de trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLAN DALE, R. (1999). *Participación Infanto-Juvenil: Un reto social*. OPS/OMS

ALVAREZ MÉNDEZ, J.(2000). *Didáctica Currículo y Evaluación. Ensayo sobre cuestiones didácticas*. 2da. Ed. Madrid: Niño y Dárila Eitores

AMEIGENDA, S. et. al. (2013). *Para repensar la Formación Docente*. Montevideo: GRE

ARRIBAS, J. (2012). El Rendimiento Académico en Función del Sistema de Evaluación Empleado. Revista Relieva. Revista en línea. Consultado 23/09/2017. 18 (15)
Disponible en http://www.uy.es/RELIEVE/y18n/RELIEVEy18nl_3.htm

BAEBIER, J. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Ediciones de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Novedades Educativas.

BROWN, S. (2015). La Evaluación Auténtica: El uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. Revista en línea. Consultado 02/01/2018. 21 (10) Disponible en <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674>

CARTERETTE, E. (1982). *Manual de percepción. Raíces históricas y filosóficas*. México: Trillas.

CACERES, J. (1959). *Diccionario ideológico de la lengua española*. España: Barcelona.

DÍAZ BARRIGA, A. (1992). *Currículum y evaluación escolar*. Buenos Aires: Aiqué.

FERNÁNDEZ, L.(2003). *Educación, derechos y participación*. Montevideo: Ed. Mastergraf s.r.l.

FIORE, E. LEYMONIE, J. (2007). *Didáctica práctica para la enseñanza media y superior*. Montevideo: Ed. Grupo Magro

FUNDAMENTOS Y ORIENTACIONES DE LA PROPUESTA 2017. CFE. Actualizado 09/03/2018. (15/04/2018). Disponible en: <http://www.cfe.edu.uy/index.php/propuesta-curricular-2017>

GIL J. (2009). *La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje*. Educación XXI. 12, 2009. Facultad de Educación UNED.

GIMENO, J. (1988). *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico*. Actualizado 29/04/2014. (22/08/2017). Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.1988.10822201>

GUBA, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.

HART, R. (1993). *La participación de los niños, de la participación simbólica a la Participación Auténtica*. UNICEF

HEIDEGGER, M. (1996). *De la esencia del fundamento*. Buenos Aires. Fausto.

HERNANDEZ SAMPIERI, R. (2010). *Metodología de la Investigación Social*. México: Mac Graw Hill.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 18437 del 12 de diciembre de 2008. Montevideo. Uruguay. Actualizado 1/01/2009. (23/10/2017). Disponible en: <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/leyes/ley/18437>

LIBANEO, J. (1990). *Tendencias Pedagógicas na práctica escolar*. Actualizado 26/03/2014. (03/03/2017). Disponible en: <https://blogdonikel.wordpress.com/.../tendencias-pedagogicas-na>

MARTÍN, E. et al (2015) *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: Fundación Santillana.

MERLEU-PONTY, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.

MEJÍA, J. (2011) "Problemas centrales del análisis de datos cualitativos"
. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social* (1) 47-60.

PERKINS, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. España: Ed. Gedisa

PLAN 2008 DE FORMACIÓN DOCENTE. Montevideo, Uruguay. Consejo de Formación en Educación. Actualizado 20/03/2009. (13/01/2018). Disponible en:
cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/planes-vigentes...planes.../376-plan-2008

PACHECO, L. (2015). *Historia de la Formación Docente*. Minas. Imprenta Acuario.

PORLÁN R. (1994). Las concepciones epistemológicas de los profesores: El caso de los estudiantes de Magisterio. *Revista investigación en la escuela*. Universidad de Sevilla. 22, 67-84.

RAVELA, P. et. al. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Montevideo: Grupo Magro Editores.

RODRÍGUEZ, G. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Revista en línea. Consultado 12/11/2017. (18) 21 Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo08?id-91625870002>

ROMERO M. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *Revista electrónica de investigación e evaluación educativa Relieve*. Revista en línea. Consultado 15/10/2017. 21(16). Disponible en 10.7203/relieve.21.1.5169

- SALINAS B., et al. (2007). *La evaluación de los estudiantes en la educación superior. Apuntes de buenas prácticas*. Valencia: Imp. Mañez S.L.
- SANTOS GUERRA, M. (1996). *Evaluación Educativa*. Buenos Aires: Ed. Magisterio del Río de La Plata.
- SANTOS, M. (1993). *Hacer visible lo Cotidiano. Teoría Práctica de la Evaluación Cualitativa de los Centros escolares*. Madrid: Akal
- SERRANO, R. (2010). *Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior*. Málaga: España.
- SHEPARD, L. (2006). *La evaluación en el aula*, 4ta Ed..Colorado:Ed. Robert Brennan.
- SONEIRA, A. (2006): "La «Teoría fundamentada en los datos»". Barcelona: Gedisa.
- VACCARINI, L. (2014). *La evaluación de los aprendizajes en la escuela secundaria actual*. Buenos Aires: Universidad Abierta Interamericana.
- VAILLANT, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina*. Tendencias, temas y debates.
- VASILACHIS, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Ed. Gedisa

ANEXOS

En anexos se presentan las descripciones de las entrevistas realizadas, y la codificación llevada a cabo durante el proceso de análisis de los datos.

1 DESCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS

1.1 DESCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS A LOS DOCENTES

Docente 1

Con respecto a los aspectos que el docente entrevistado tuvo en cuenta para la planificación del parcial, destacó que los ejercicios propuestos en la prueba, “fueran similares a los trabajados en clase en cuanto a su estructura para que nada de lo que encontraran en el parcial fuera nuevo, sino que se hubiese dado”, por otra parte, además de lo estructural, es decir de la forma de los ejercicios, afirmó que también se los evaluó sobre contenidos trabajados.

Otro aspecto tenido en cuenta por el docente fue que todos los estudiantes tuvieran los mismos recursos para consultar, por ejemplo el diccionario, el cual se estableció de antemano que se podía usar en el parcial, pero cada uno el propio, no estando permitido solicitar uno al docente u otro compañero.

También el docente planificó la duración del parcial, se les dio a conocer a los estudiantes cómo lo iban a hacer, a los efectos de que “se desenvuelvan mejor y porque es más democrático”.

En cuanto a actividades preparatorias de la prueba en las cuales se habilitó la participación de los estudiantes, el docente manifestó que como todo lo que se va realizando previamente tiene que ver con la prueba, dado que los ejercicios de clase son similares, de los cuales luego se seleccionan algunos, que tienen diferente contenido pero son de similar estructura.

Con respecto a los criterios de evaluación, el docente estableció que los dio a conocer con anterioridad, se aclaró previamente que en un total de 60 puntos, aquel que

alcanzara más de 30 tendría suficiente, se les aclaró también que cada ejercicio bien realizado tendría un punto con lo cual “es muy fácil visualizar, ver como es entonces”.

También hay un ejercicio de otra naturaleza, que consiste en la elaboración de un mapa conceptual, que se les anuncia con anterioridad a los estudiantes que cuanto más elaborado esté, más cerca estarán de la nota máxima.

Con respecto a la participación estudiantil en los criterios de evaluación, la respuesta fue que no participaron, les fueron enunciados con anterioridad pero no los crearon en conjunto.

Las consignas fueron elaboradas por el docente y fueron dadas a conocer en el momento del parcial “es en el momento del parcial que ellos tienen contacto con la consigna”

Vuelve en este momento a recalcar que las consignas son similares a las trabajadas en clase, lo que cambia es el texto “si no de nada vale”.

Con respecto a la intervención del estudiante durante el desarrollo de la prueba, se lee en voz alta la consigna, se aclaran dudas, se despejan dudas, luego a partir de ese momento, se cierra el espacio de intercambio y cada estudiante debe trabajar en forma individual “¿hay preguntas hasta acá?, ¿Si o no?, ¿No tenemos preguntas?, yo no existo más hasta que entreguen”.

En lo que respecta a la corrección del parcial, no se habilitaron espacios de autoevaluación ni coevaluación, se realizó una puesta en común para despejar dudas de los estudiantes y poder visualizar que fue lo que “entendieron” y lo que “no entendieron”.

Con respecto a la percepción del docente sobre si su evaluación fue participativa o no en referencia a los estudiantes, puntualizó “con respecto a la evaluación en sí, no, porque el sentido es que no conozcan la prueba”. “Participativa en el sentido de que no fue nada nuevo, de que todos pudieron expresarse previamente al parcial y posteriormente en cuanto a la corrección del mismo”

En cuanto a otras estrategias que abrieran otros espacios o momentos de participación, el docente expresó que podrían elegir el texto sobre el cual trabajar, otra forma, “es que los estudiantes pudieran recurrir a otra materia y de allí surja el texto “

Al finalizar la entrevista, agregó que el parcial es visto por los estudiantes con demasiada intensidad, quizás por el sistema de evaluación que tenemos y que debería formar parte de un proceso en el cual “yo les pongo participación en clase, parcial, actitud, trabajo domiciliario, todo como una sumatoria y no solo tengo en cuenta la calificación del parcial”.

“El parcial tendría que minimizar un poco esa carga afectiva que tiene porque yo prefiero la sumatoria y más en una carrera presencial , que mejor que el día a día”

Docente 2

En lo que respecta a los aspectos que tuvo en cuenta al momento de planificar la prueba parcial, el docente manifestó que la prueba de evaluación se realiza en un tiempo prudencial después del conocimiento de los estudiantes, es decir del diagnóstico, dado que la evaluación tiene que estar enmarcada en el proceso de un curso, por lo que debe ser abordado en forma integral.

Lo primero que tuvo en cuenta, es el conocimiento que traen los estudiantes, el proceso, para poder así evaluar a cada uno según sus características, por otra parte, la evaluación no es cosa de u profesor, sino que tiene que ser múltiple, en coherencia con los demás docentes de la institución. El parcial tiene que ver con los aprendizajes y el desarrollo de competencias.

Con respecto a la concreción de actividades preparatorias en las cuales se habilitó la participación de los estudiantes, el docente manifestó que en su asignatura los estudiantes están habilitados para poder constantemente revisar las evaluaciones, se construyó una rúbrica entre todos, la cual los propios estudiantes van completando con su forma de ver la evaluación, que también tiene que ver con lo emocional, con la finalidad de que los estudiantes comprendan que vienen al instituto a ser ellos mismos.

Previamente, se hicieron trabajos similares al parcial, en los cuales los estudiantes trabajaron en base a juicios y al intercambio de sus propias producciones, “estábamos en los primeros pasos de la coevaluación”. De esos encuentros, surgen ideas nuevas.

Con respecto a si se les dieron a conocer a los estudiantes los criterios con los que iban a ser evaluados, “Si, forma parte de lo que para mí es toda evaluación, tiene que ser pública, todo el mundo tiene que saber con qué reglas juega, que no es común en nuestro sistema educativo”

Asimismo puntualizó que los estudiantes participaron en la elaboración de los criterios, elaboraron en conjunto la rúbrica, se presentó la misma en clase para que los estudiantes intervengan explicitando que es lo que quieren que el docente evalúe, “entonces ahí se produce un proceso de negociación entre lo establecido por el docente y lo establecido por el alumno, de esa forma la rúbrica cumple con los requisitos de ser pública y democrática”. “También el alumno se hace responsable de su aprendizaje”.

Los aspectos que el docente tuvo en cuenta para elaborar las consignas del parcial tiene que ver con considerar las formas que tienen los estudiantes de ver la realidad, de entenderla, que la consigna sea suficientemente clara, que habilite lo que el docente busca, es decir preguntas de control o que los estudiantes elaboren un trabajo de reflexión con preguntas lo suficientemente abiertas, teniendo en cuenta siempre que el camino que recorren es variado para explicitar y resolver los problemas.

Las consignas se dieron a conocer el día del parcial aunque previamente se trabajó en el mismo sentido, se “realizó un trabajo similar al que se viene trabajando en clase”.

Los estudiantes siempre colaboran en la elaboración del trabajo en la medida que se les da la posibilidad de intervenir y ser ellos los gestores de sus aprendizajes “ellos me dicen, profe, podríamos poner tal cosa porque queda más clara, bueno, ponemos tal cosa”.

En lo que refiere a espacios de autoevaluación o coevaluación, se habilitaron, “yo no creo que la evaluación sea una potestad del docente, exclusivamente del docente, porque cuando evalúo, también me estoy evaluando y me están evaluando”

“Por eso es importante tener en cuenta el punto de vista del otro a la hora de calificar. La devolución tiene que ser altamente específica, para que lo puedan hacer de nuevo buscando el camino.”

Se realiza la corrección del parcial, se analizan los caminos seguidos por los estudiantes para la resolución de las consignas y el camino seguido para ello, se reflexiona con los demás compañeros sobre los aspectos que deberían ajustarse.

Con respecto a su percepción sobre si la evaluación fue participativa con respecto a los estudiantes, la respuesta fue “y si, ellos participan, no están acostumbrados y les resulta rarísimo que vos les consultes determinadas cosas, como que tienen miedo, te dicen, ¿no se animaría a plantearse a los demás profesores?”

En lo que refiere a otras estrategias que podría llegar a implementar para que la evaluación fuera más participativa, que puedan evaluar a sus compañeros y no están acostumbrados. Hay que trabajarlo con dinámicas de grupo para que comiencen a autoevaluarse y coevaluarse.

Puntualizó que la evaluación en nuestro sistema educativo se realiza en forma residual y termina cumpliendo la función de calificar porque incluso los programas dicen una cosa y exigen otra.

Piensa que la evaluación genera gran estrés y que es un gran debe de la educación y que además es increíble que en centros de formación docente no exista una materia transversal de evaluación.

Docente 3

Con respecto a la planificación de la propuesta de evaluación, el docente manifestó que lo realizó partiendo de las inquietudes e intereses de los estudiantes, esto se debe fundamentalmente a que no existe un taller de articulación con la práctica. Se realizó una mirada crítica del programa y a partir de allí, surgió la propuesta de evaluación, en la cual tenían que aventurarse en una planificación a temas presentes en el programa, seleccionando un curso escolar en el cual lo fueran a implementar.

Los estudiantes tuvieron participación en la medida que seleccionaron el tema y el nivel de primaria en el cual iban a desarrollar esa planificación.

Un segundo criterio, tiene que ver con la intensidad en cuanto docente, de lo que se quiere o pretende evaluar y de los criterios teóricos esenciales que los estudiantes tienen que manejar a partir de los textos trabajados en clase. “Podían elegir en ese sentido, pero no participaron en la elaboración de la propuesta”.

Otro criterio de evaluación, tiene que ver con que el estudiante demuestre que está actualizado teóricamente en lo que respecta al debate de los contenidos y la forma en que se trabajan.

En lo que refiere a las actividades preparatorias, se les da a conocer a los estudiantes el tipo de preguntas que se les podrían llegar a hacer y a partir de ello, se les propuso que eligieran sobre la dinámica de trabajo que les resultara más adecuada, es decir, si preferían un fragmento del parcial en forma oral y otro en forma escrita o un trabajo escrito.

En esta instancia se dieron por parte de los estudiantes respuestas variadas, algunos prefirieron el escrito, otros oral y escrito, otros oral algunos ejercicios y escritos otros, de acuerdo al grado de dificultades.

Los criterios de evaluación se les enunciaron con anterioridad a los estudiantes, se comentaron en forma oral, no se redactaron por escrito, se pautaron los aspectos que tendrían mayor incidencia en la evaluación tales como construcción personal, citas bibliográficas variadas, la adecuación del contenido a la edad en la cual se propondría su implementación.

Las consignas fueron conocidas por los estudiantes con antelación al parcial, a partir de ahí, se leyeron, se le hicieron modificaciones con los estudiantes. Las mismas tenían como característica la de consistir en preguntas que los estudiantes tenían que armar, pensar, reflexionar, buscar bibliografía.

Se habilitaron espacios de autoevaluación, a partir de la propuesta de una reformulación sobre la prueba que se les hizo a los estudiantes, también espacios de

coevaluación en la medida que se les pretende proponer a los estudiantes otro espacio de intercambio de los trabajos para escucharse y escuchar a sus compañeros a los efectos de fortalecer esa instancia y ese proceso de evaluación.

Con respecto a su percepción en cuanto a la participación estudiantil en la propuesta de evaluación, el docente manifestó que estima que fue participativa en cuanto a la colaboración “fragmental”, no total de las consignas, participativa en cuanto a que implicó un proceso de re evaluar el trabajo consigo mismo y con sus pares y en cuanto a la modalidad de trabajo. “No todos los estudiantes logran emponderarse de esas pequeñas grietas que los docentes vamos dejando para que ellos participen”.

“Creo que lograr hacer un criterio de evaluación con los estudiantes es la cabal participación de los alumnos en la evaluación”

En lo que respecta a otras estrategias que podría llegar a implementar a los efectos de lograr una evaluación más participativa, el docente respondió que “una participación más activa de ellos en la elaboración de los criterios de evaluación, que eso esta pendiente y que quizás es un debe poder hablar de la importancia de la participación de ellos en las instancias de evaluación, lograr que tomen conciencia de cuan positivo es el proceso para ellos mismos y para lograr lo que yo planteaba hoy como un objetivo central, que logren realmente demostrar en esas instancias de evaluación su áximo potencial que es un poco lo que tantos docentes pretendemos”

Docente 4

En lo que refiere a la planificación de la propuesta de evaluación y los aspectos tenidos en cuenta para realizar la misma, el docente manifestó que “la enseñanza es una postura epistémica, didáctica y pedagógica, por lo tanto, siempre los estudiantes, tienen que realizar un análisis en el que ellos se sientan implicados”. Le debe interesar el trabajo, más allá de lo establecido en el programa a los efectos de despertar el deseo de aprender.

“Ahora, como uno concibe la relación hace también como el otro concibe también la evaluación”, para el docente, lo más importante a la hora de planificar la evaluación es el interés del estudiante.

Habilitó la participación estudiantil con la lectura de un trabajo anónimo de otro año, para que los estudiantes observaran críticamente aspectos relacionados con la sintaxis, la escritura, la coherencia, lo relacionado con la escritura académica, a partir de ese trabajo, los estudiantes manifestaron lo que habían entendido y las cosas que ellos esperaban de un trabajo académico.

Los criterios de evaluación se los dio a conocer con anterioridad cuando comenzaron a trabajar el texto, los estudiantes participaron en la elaboración de los mismos en la medida que se les dio a conocer el marco normativo y la construcción de los mismos a partir del análisis crítico de otro trabajo.

En la elaboración de la consigna los estudiantes participaron porque habían realizado trabajos previos con similares características, las consignas se habían trabajado con antelación a los efectos de “crear un ambiente natural para el parcial”. “El docente desde su rol, propone un trabajo y los alumnos pueden elegir también”.

En lo referente a la habilitación de espacios de autoevaluación o coevaluación, el docente manifestó que “hay que respetar al estudiante en la medida que hay algunos que les gusta hacer público su trabajo y otros no, entonces buscamos hacerlo en formas de adaptarlos a su modalidad individual”

Por lo general, se realiza una corrección grupal del parcial, se les entrega el trabajo con una devolución.

En lo que respecta a la percepción del docente sobre su propuesta en lo que refiere a la participación estudiantil, manifestó que es participativa. “Generalmente trato de crear un ambiente crítico natural, llegan conociendo la propuesta, lo que van a desarrollar, no hay sorpresas” “Generar un ambiente de estrés no colabora en el desarrollo de los estudiantes, no colabora en el aprendizaje profundo”

En lo que refiere a otras estrategias puntualizó que a su entender éstas que ha venido implementando le han dado buenos resultados por lo que no se ha planteado la concreción de otras al respecto.

Docente 5

Con respecto a los aspectos tenidos en cuenta cuando planificó el parcial, el docente manifestó que en primer lugar, que la prueba debe ser coherente con la forma de trabajo en el aula, que no puede haber sorpresas, sino que el parcial debe ser un trabajo más de los que se venían haciendo con anterioridad. Otro aspecto tomado en consideración, es la adaptación de las consignas a los intereses de los estudiantes y al contexto en el cual se desarrolla el hecho educativo, además que tengan significatividad para el desarrollo posterior de su profesión.

En lo que refiere a actividades preparatorias en las cuales se habilitó la participación estudiantil, mencionó que en primer lugar, “Se venía trabajando en las clases anteriores en ese sentido”, por lo que el estudiante sabía de antemano la modalidad con la que iba a ser evaluado, en segundo lugar, se abrió un espacio para el debate y sugerencias que tienen que ver con la selección de los temas sobre los que se los iba a evaluar, en tercer lugar se planteó que escogieran una modalidad para realizar el trabajo. Esa modalidad consistía en realizar un trabajo en base a seis ejercicios o el desarrollo de un tema.

Los criterios de evaluación fueron explicitados de antemano, se dejó claro qué pretendía el docente, qué aspectos no podían faltar tales como sustento teórico, reflexión personal y crítica, planteo de alternativas de trabajo y aplicabilidad en el aula.

El docente presentó una rúbrica en la clase previa al parcial a los efectos de explicitar aún más que se pretendía y cómo se los iba a evaluar, con respecto a la rúbrica, se les dio a los estudiantes la posibilidad de agregar, no de quitar, algún criterio, siempre que fundamentaran su postura.

Las consignas fueron elaboradas por el docente, si bien los estudiantes pudieron escoger la modalidad de trabajo, “igualmente ya se había conversado en clase y cada

estudiante el día del parcial pudo escoger una modalidad u otra”. La modalidad consistía en un parcial en base a preguntas o sobre el desarrollo de un tema.

Los estudiantes conocieron las consignas en el momento del parcial, fueron elaboradas por el docente. Una vez que optaron por una modalidad ya no podían optar por la otra. Primero eligieron la modalidad, luego se les dio a conocer la consigna.

Otro aspecto importante que tiene que ver con las consignas, es que previamente al parcial, se realizó un taller con ejercicios similares a los que se iban a implementar en el parcial.

La corrección del parcial se llevó a cabo en forma grupal, se entregó la calificación con una pequeña devolución, los estudiantes pusieron de manifiesto sus dudas, al respecto, tuvieron la posibilidad de preguntarle al docente sobre las debilidades de su trabajo, posteriormente, se organizó una instancia de coevaluación en parejas, en la cual cada estudiante leía el trabajo del otro, intercambiaban puntos de vista y elaboraban un informe. Ese informe, con las opiniones de los involucrados era tomado en cuenta al momento de establecer una segunda nota final del parcial, dado que se consideraba importante el hecho de reflexionar sobre los trabajos y poder realizar un trabajo de metacognición sobre los mismos.

En lo que respecta a la percepción del docente sobre la evaluación en lo que tiene que ver con la participación estudiantil, señaló que la consideró participativa ya que hubieron diferentes instancias en las cuales los estudiantes fueron escuchados y sus opiniones impactaron sobre el resultado final del parcial.

Con respecto a otras estrategias participativas que pudieran llegarse a implementar, señaló que podría llevarse a cabo una instancia de elaboración conjunta de las consignas que tendrían que tener características diferentes a las que tradicionalmente se plantean ya que los estudiantes las conocerían de antemano.

Docente 6

En lo que refiere a cómo planificó la propuesta de evaluación la docente manifestó que al inicio del curso, realiza un diagnóstico del grupo, de ahí extrae información que le va a ser útil para su trabajo en clase de lo cual el parcial forma parte. Otro aspecto que tiene en cuenta, son las demandas y los intereses del grupo.

Los aspectos que consideró para realizar la propuesta tienen que ver con los fines formativos que persigue la evaluación, que los temas que forman parte de la propuesta hayan sido tratados en clase, solicita trabajos de avance del parcial a los efectos de incentivar a los estudiantes.

Las actividades preparatorias descritas por la docente en las cuales se abrieron espacios de participación a los estudiantes, son descritas como “acepto propuestas de autores y sugerencias por parte de los alumnos para enriquecer lo pautado por el programa” “Validamos los aportes en consenso grupal”.

Los criterios de evaluación se dan a conocer al principio del curso cuando realizan un análisis de la propuesta programática. La participación de los mismos se lleva a cabo con los trabajos de avance que van realizando previos al parcial.

Las consignas son elaboradas de acuerdo a criterios que tienen que ver con el ajuste de las mismas a los temas trabajados en clase, “que permita medir el nivel de conocimiento de los estudiantes para poder calificar en forma cualitativa y cuantitativa”. “Trato de evitar generar situaciones de estrés”.

La propuesta del parcial se da a conocer en el acto de comienzo del mismo, se evacúan dudas. La intervención de los estudiantes está en que ellos manifiestan “su interés en tener un buen promedio y yo les manifiesto que es mi compromiso brindarles recursos para optimizar los logros”. “Motivo la lectura, abordando los temas desde los autores más atractivos para ellos, uso recursos como diagramas en el pizarrón, material audiovisual, lecturas atractivas, ejemplos aclaratorios que confrontan la teoría con la práctica docente, trato de que puedan identificar los aspectos medulares de cada tema”.

La docente selecciona los temas que van a ser objeto de análisis en el parcial con sus estudiantes para evitar el manejo de materiales escritos durante la realización del mismo.

En la elaboración de las consignas, no participan los estudiantes.

No se habilitaron espacios de coevaluación o autoevaluación, la modalidad de corrección del parcial consiste en la entrega de los escritos, se les explican las calificaciones, se corrigen los errores y se les brinda la posibilidad de realizar trabajos compensatorios en los casos de calificaciones bajas.

Con respecto a la percepción de la docente en cuanto a la participación estudiantil, la misma puso de manifiesto que “Sí, ellos son los protagonistas, siempre escucho sus inquietudes y propuestas, insistiendo en el compromiso formativo. Ellos insisten en ser evaluados porque les importa ser reconocidos en su tarea y les importa llegar al promedio”. Aspectos que dan cuenta de ello, son según la docente “la pronta respuesta a realizar los trabajos de avance, la manifestación de gratificación frente ante la calificación o el planteo de mejorar los mismos para superar la calificación”. “También participan en las clases para compartir los trabajos con los compañeros”.

Con respecto a otras estrategias de participación que podría llegar a implementar, señaló que sería interesante “brindarles varias propuestas para permitirles seleccionar tres o cuatro de su preferencia.

1.2 DESCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS A ESTUDIANTES

Estudiante 1

El estudiante establece que los criterios de evaluación son conocidos de antemano, que en la generalidad de los casos, los docentes se los presentan cuando les informan la fecha del parcial. La forma más usual es plasmándolos en el pizarrón, donde también se explicitan los porcentajes de preguntas o ejercicios que deben responder o resolver con acierto para alcanzar la suficiencia, así como el valor asignado a cada ejercicio. Otro aspecto que se pone de manifiesto, tiene que ver con la calidad de la respuesta,

es decir, si el docente valora el aporte personal del estudiante, o sus fundamentos teóricos o ambos.

En referencia a la participación de los estudiantes en la elaboración de los criterios, la respuesta fue categórica. “no, nunca” “siempre son dados por el docente y nosotros acatamos”, “los criterios ya están dispuestos, se nos explica cómo va a ser el proceso evaluativo, no participamos ni en la elección ni en el peso que va a tener cada ítem”.

Con respecto a las propuestas de evaluación propiamente dichas, las mismas, son preparadas de antemano y se dan a conocer a los estudiantes en el momento mismo de la evaluación.

El estudiante narra una situación particular, en la cual, el docente les permitió agrupar temas para el primer parcial y dejar otros para el segundo. Igualmente, las consignas de trabajo ya venían elaboradas por el profesor y se dieron a conocer en el momento de inicio de la evaluación escrita.

Con respecto a la metodología de trabajo empleada en el parcial, en algunos casos es coherente con la forma de trabajo en clase, en otros no tiene coherencia, sino que es una propuesta ajena a las prácticas de aula.

En lo que refiere a la calificación final del trabajo, la nota, es adjudicada por el docente, teniendo en cuenta los criterios que les fueron enunciados con anterioridad, el estudiante cuenta que en muchas ocasiones, en el cuerpo del parcial, ya viene establecido el puntaje máximo de cada ejercicio y cuando el docente se los entrega, el puntaje adjudicado. Sus palabras para sintetizar lo expresado al respecto fueron: “El profesor viene en una hoja con la nota”.

La tarea de los estudiantes queda circunspecta a sumar los distintos ítemes para corroborar que la suma está bien hecha, comenta el estudiante, que en algunos casos, donde se constataron errores matemáticos en la sumatoria, la nota fue cambiada por el docente. La injerencia, la participación del estudiante en esta instancia, consiste en controlar que el docente no haya cometido errores en la suma del puntaje.

Consultado el estudiante acerca de los espacios de intercambio entre docente y alumnos en lo que respecta a la calificación, la respuesta fue: “no, en ningún momento”.

Su percepción del rol en la evaluación, fue “un rol pasivo” y recordó que en primer y segundo año, una profesora les propuso formar equipos y evaluar a sus pares, lo cual consideró una experiencia aislada pero muy buena.

En cuarto año, manifestó que la autoevaluación y la coevaluación no se llevaron a cabo en ninguna asignatura, siendo la evaluación de exclusivo dominio del docente.

También expresó que desearía que se habilitaran espacios de participación de los estudiantes en las evaluaciones, tales como compartir los escritos y poder darse cuenta por si mismos de los errores y los aciertos en una construcción colectiva entre docentes y estudiantes.

Asimismo manifestó que sería deseable participar en la elaboración de las rúbricas, en los criterios de evaluación, no así en las propuestas lo cual considera una tarea del docente.

Estudiante 2

En lo que respecta al conocimiento por parte de los estudiantes sobre los criterios de evaluación, manifestó que siempre los conocen con anterioridad, que por lo general, los docentes tratan de aclararles la modalidad de trabajo y de qué forma los van a evaluar, es decir, en los aspectos que se hará hincapié.

Manifestó que por lo general, se hacen trabajos preparatorios, con características similares al parcial, los mismos se llevan a cabo en equipo, aunque el parcial es individual.

En lo que refiere a las consignas, el estudiante estableció que no participaron en la elaboración de las mismas, no se habilitaron espacios para sugerencias por parte de los estudiantes.

La calificación fue dada a conocer, entregándoles el parcial a cada estudiante con una nota final, a partir de ahí, “hacemos correcciones, puesta en común, se evacúan

dudas”. Es importante destacar, que según el estudiante, sus intervenciones no tenían peso en la calificación, la misma, no variaba.

Asimismo, no se plantearon instancias de autoevaluación o coevaluación, la afirmación frente a la interrogante fue “no, nunca”.

En lo que refiere al rol que el estudiante estima que desempeñó con respecto a la evaluación, su respuesta fue “yo la nota no la cuestiono, pregunto en qué cosa puedo mejorar y de pronto te dicen no nombraste a tal o te faltó algo y yo anoto la sugerencia y lo tengo en cuenta para la próxima”

Frente a la interrogante sobre cómo percibe la evaluación con respecto a la participación estudiantil, el estudiante manifestó que es poco participativa, que sería conveniente darles más participación, menciona un ejemplo en el cual el docente les permitió elegir la modalidad de trabajo dentro de diferentes opciones.

El estudiante también estima que no debería participar en temas relacionados con la corrección ya que entiende que ese ámbito es de dominio del docente.

Estudiante 3

Con respecto a los criterios de evaluación, el estudiante manifestó que en algunos casos los conocía con anterioridad a la prueba, pero que en la mayoría de los casos, le eran desconocidos.

Asimismo manifestó que a partir de segundo año, conocieron las rubricas, en una materia, en la cual pudieron seleccionar los temas para trabajar en el parcial, en el resto de las asignaturas esa modalidad de trabajo no se llevó a cabo.

Haciendo referencia a la propuesta de evaluación, la misma es conocida por el estudiante en el momento de comienzo del parcial.

En cuanto a la participación en la elaboración de las rúbricas, recordó que solo en una asignatura, se proporcionó a los estudiantes la posibilidad de leer la rúbrica y proponer ajustes, cosas a favor y cosas en contra, en algunos aspectos los estudiantes podían cambiar o debatir, en otros no. En la elaboración personal, el marco teórico, no se

podían hacer ajustes, si tenían injerencia en aspectos que tenían que ver con la cantidad de faltas de ortografías permitidas en la producción escrita y en la cantidad de ejemplos a utilizar.

EL estudiante también puntualizó que en dos asignaturas, se trabajó previamente en clase sobre la propuesta, en una se realizó un escrito similar, en otra, se les dijo que más o menos la prueba consistiría en cuatro ejercicios.

Con respecto a la consigna de trabajo, manifestó que en ningún caso los estudiantes participaron en la elaboración de las propuestas, que las mismas ya venían establecidas de antemano por el docente. No se abrió ningún espacio para que los estudiantes pudieran sugerir aspectos de la propuesta, cambios o modificaciones.

Respecto a la modalidad por la cual los estudiantes conocieron su calificación, manifestó que el docente les entregó el trabajo con una nota, en la mayoría de los casos no hubo ni siquiera una devolución, solo en dos asignaturas, en las cuales la suma de los valores asignados a cada pregunta no era exacta, ante la solicitud del estudiante de rever la situación, el docente sumó, constató el error y modificó la calificación.

En otras asignaturas, se hizo una especie de corrección, en la cual se puso de manifiesto que de acuerdo con la cantidad de información volcada en el parcial era la nota asignada, pero ya no había posibilidad de ningún cambio.

En una sola asignatura se planteó la autoevaluación y coevaluación. El trabajo consistió en que el docente, propuso que en duplas, formadas por estudiantes que tenían nota alta y baja, buscaran entre los dos mejorar el trabajo del compañero que tenía la menor calificación.

El estudiante valoró esta instancia manifestando que su riqueza residía en que valor que cada uno podía descubrir el error del otro y trabajar en ello, lo cual, a su entender, colaboró “sin dudas” con los aprendizajes.

Con respecto a su percepción del rol que como estudiante tuvo en la evaluación, lo consideró pasivo, ya que no se habilitaron espacios de participación, salvo en casos

muy puntuales en los que consideró tuvo una pseudo participación. “Primero porque la evaluación es dominio exclusivo del docente, ya está armada de antemano, no hay lugar para la reflexión, para llegar a realizar acuerdos con el docente, tampoco se establecen criterios en conjunto ni en la definición de la propuesta”. La percepción es la de ser un agente externo y sentirse ajeno a la misma.

En lo que refiere si desea que se habiliten espacios de participación en las evaluaciones, la respuesta fue que “sería muy bueno dado que no todos aprenden de la misma manera, con la misma facilidad, por lo que no debería ser general, para todos iguales, sino teniendo en cuenta las características de cada estudiante y para poder hacerlo, el docente debe permitir que cada uno participe y tenga capacidad de propuesta”.

En lo que respecta a cómo llevaría a cabo una evaluación con mayor participación de los estudiantes, mencionó que “los estudiantes deberían formar parte de la elaboración de la propuesta, la selección de la modalidad de la misma, no tratando de simplificar, sino de adaptarlas a cada uno. También tener claros los criterios con los que se los va a evaluar y participar en la elaboración de los mismos para que, finalizado el trabajo se pueda realizar una autoevaluación y una coevaluación a los efectos de enriquecerse con el otro.”

Para finalizar, el estudiante explicitó que los parciales generan un gran estrés en los estudiantes, más que nada en magisterio, recordó que en primer año, en un momento perdió casi la visión, de lo cual se avergonzó mucho porque pensó que el profesor y los compañeros pensarían que era para no hacerlo, luego, cuando le hicieron estudios descubrieron que sus niveles de glicemia estaban alterados.

Reflexionó, “los parciales no deberían generar estas situaciones de estrés y la causa de ello es que los estudiantes no tienen ni idea a que se van a enfrentar, ni si lo vas a hacer bien porque no sabes lo que el profesor quiere lo cual genera una situación de gran inseguridad y desconcierto. Lo mismo pasa después de la evaluación donde la sensación es la de no saber qué cosas eran importantes y que cosas no, ya que era la visión del docente y que además no conocemos.”

“El problema aumenta cuando se nos pide opinión o reflexión y cada uno reflexiona diferente como personas diferentes que somos y si no hay coincidencia entre la opinión del profesor y la del estudiante, la calificación desciende.”

Estudiante 4

Con respecto a los criterios de evaluación, el estudiante mencionó que en la mayoría de los parciales no se establece ningún criterio, solamente una docente le mencionó los criterios con los cuales lo evaluaría a los efectos de asegurar objetividad. En esta instancia, no participó en la elaboración de los mismos, por otra parte, “en la mayoría de los casos los estudiantes no saben si hay criterios.”

En el caso anteriormente mencionado, el estudiante manifestó que llegaron a un acuerdo con el docente acerca de los criterios de evaluación,” por ejemplo si solo se busca un conocimiento teórico o su relación con el ámbito educativo.” Agregó que “en los casos en que no nos pusimos de acuerdo con el docente, debíamos argumentar y todo fue registrado en la pizarra.” Según sus dichos, la participación se llevó a cabo en forma indirecta porque el docente les dio 17 preguntas y de ellas escogió 3 para la prueba.

Asimismo, puntualizó que a lo largo de toda su carrera, jamás tuvo otra posibilidad de acordar criterios de evaluación. Comentó que generalmente hay un desfasaje entre los paradigmas de evaluación que les enseñan y la forma como son evaluados.

Con respecto a la calificación puntualizó que “En la mayoría de los casos la calificación viene puesta por el docente, se nombra al estudiante por su apellido y se le entrega el parcial calificado o simplemente se le dice sacaste tanto y ahí se termina.”

Recordó que en un caso, el profesor les permitía volver a hacer el parcial a los efectos de lograr avances.

En toda su carrera, mencionó que se propusieron tres instancias de autoevaluación y coevaluación.

En lo que refiere a su percepción sobre el rol que desempeñó en la evaluación, afirmó que fue pasivo, que la evaluación no fue participativa con respecto a los estudiantes.

Frente a la interrogante de si desearía que se habilitaran espacios de participación, la respuesta fue “si, que sería muy bueno que se establecieran criterios comunes entre docentes y estudiantes, sería bueno establecer diálogo entre docentes y estudiantes para ponerse de acuerdo entre todos y mejorar la evaluación.”

Al finalizar la entrevista, puntualizó: “Que la evaluación no tenga una sola motivación que es la de obtener una calificación para exonerar, sino que se promocionen otras motivaciones relacionadas con el aprendizaje.”

Estudiante 5

En lo que respecta a los criterios de evaluación de la prueba, manifestó conocerlos en algunas asignaturas, en la mayoría no, simplemente se enteraba de ellos cuando les entregaban las calificaciones y si les preguntaban a los docentes que era lo que estaba mal o por qué una calificación y no otra.

De todos modos, aquellos docentes que les daban a conocer previamente los criterios, lo hacían de una forma vaga e imprecisa, salvo en dos casos, en los que les mostraban una rúbrica sobre la forma en que iban a ser evaluados, es decir, aquello que se esperaba de ellos.

Los docentes que construyen rúbricas, se las escriben en el pizarrón, los demás le enunciaban los criterios en forma oral.

En cuanto a la participación de los estudiantes en la elaboración de los criterios de evaluación, manifestó que no participaron, que les fueron enunciados pero que no se abrió la posibilidad de que los estudiantes opinaran al respecto. Los criterios en todos los casos los fijó el docente, ellos no decidieron sobre los mismos.

Previamente, en algunos casos, se trabajó sobre la propuesta de parcial, se les indicó que contenidos podrían llegar a formar parte del trabajo, o la selección de los temas, así

como por ejemplo la cantidad de preguntas o la modalidad, la cual consistía en responder una serie de preguntas o ejercicios o el desarrollo de un tema.

El estudiante también puntualizó, que en algunos casos, el docente les manifestó que el parcial iba a ser parecido a lo trabajado en clase, en otros casos, la propuesta fue nueva y desconocida.

En lo que refiere a su participación en la elaboración de la propuesta, la respuesta fue negativa, “en todos los casos las consignas o propuesta del parcial viene establecida por el o la profesora”, el rol de los estudiantes es responder esas preguntas o trabajar sobre los ejercicios que se les proponen, o desarrollar un tema, pero todo viene preestablecido de antemano por el docente. “No hay lugar para una elaboración conjunta del trabajo, ni se conoce de que se va a tratar, salvo en algunos aspectos estructurales tales como cantidad de preguntas o modalidad tema, tema/preguntas.”

Siguiendo en esta línea, recordó que, una docente les propuso una serie de muchas preguntas de las cuales luego tomó tres para que desarrollaran en el parcial, las preguntas las elaboró la docente, pero en ese caso conocían de algún modo la consigna.

Las calificaciones se las dan a conocer de varias formas, en algunos casos, se realiza lo que llaman corrección del parcial, en una instancia de clase, se leen las consignas, los estudiantes intervienen con la lectura de sus respuestas y el docente orienta, en otros casos, el docente les entrega las calificaciones, en otros se les pide a los estudiantes que controlen si la suma de los puntos asignados a cada respuesta es correcta. Las formas de corrección varían según el criterio tomado por el docente.

“Las calificaciones no se discuten, están dadas y no existe la posibilidad de cambio más allá de un error en la suma llevada a cabo por el docente.”

El estudiante considera que su rol en la evaluación fue pasivo, que la evaluación se plantea como un elemento externo al mismo, que es de dominio exclusivo del docente. Su rol, es limitarse a cumplir con las consignas.

La autoevaluación o la coevaluación no se llevaron a cabo, la evaluación se concretó como una práctica unidireccional no se consideraron los aportes que podrían haber realizado los estudiantes.

La evaluación no fue considerada participativa por parte del estudiante, ya que no tuvieron posibilidad de cambiar ningún aspecto de la misma. Mencionó un solo caso “aislado” en el cual consideró la evaluación participativa.

Desearía que se habilitaran espacios de participación con respecto a los estudiantes tales como participación en la elaboración de los criterios, autoevaluación y posibilidad de elección de las consignas o modalidad de trabajo.

Estudiante 6

Para este estudiante, los criterios de evaluación son conocidos en casi todos los casos con anterioridad a la prueba. Se los dan a conocer los docentes, generalmente cuando les indican la fecha del parcial.

Con respecto a la elaboración de los criterios con los que son evaluados, manifestó que no participan en su elaboración, que ese es dominio y potestad del docente de la asignatura.

En lo que respecta a las rúbricas, recordó que si bien las han trabajado en algunas materias en años anteriores, en el presente año, solamente una docente les mostró una rúbrica con las que los evaluaría. No participaron en la elaboración de la misma.

Puntualizó que las consignas son elaboradas por el docente, las conocen cuando comienza el parcial, manifestó que ellos tienen escasa injerencia en ese aspecto. A veces le piden al profesor que quite o cambie algún ejercicio sobre todo cuando el tema no fue trabajado en clase.

Con respecto a la forma en que se le dio a conocer la calificación, sostuvo que “con suerte la clase posterior al parcial, con mucha suerte se nos entrega la prueba realizada con la calificación numérica que obtuvimos”

En una asignatura, se llevaron a cabo instancias de autoevaluación y coevaluación con una devolución posterior por parte del docente.

Consideró la evaluación como no participativa debido a que su rol fue pasivo, salvo en una asignatura en la cual su voz fue escuchada por el docente.

Desearía que los estudiantes fueran escuchados para generar acuerdos con respecto a los criterios de evaluación, la modalidad de las propuestas y la posibilidad de adaptar la evaluación a las características particulares de los estudiantes.

2 CODIFICACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS EN LAS ENTREVISTAS

Referencias:

Si: V

No: X

En algunos casos: Y

En muy raras ocasiones: XY

Dimensión I: Elaboración de la prueba

Participación de los estudiantes en la elaboración de los criterios de evaluación

Cuadro 1: Codificación de datos obtenidos de las entrevistas a estudiantes sobre su participación en la elaboración de los criterios de evaluación.

Estudiante	El estudiante conoce los criterios de evaluación	El estudiante elabora con el docente los criterios de evaluación
1	V	X
2	V	X
3	Y	Y
4	V	X
5	Y	X
6	V	X

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 2: Codificación de los datos obtenidos de las entrevistas a los docentes sobre la participación de los estudiantes en lo que respecta a los criterios de evaluación.

Docente	El estudiante conoce los criterios de evaluación	El estudiante participa en la elaboración de las rúbricas
1	V	X
2	V	V
3	V	V
4	V	V
5	V	V
6	V	X

Fuente: Elaboración propia.

El estudiante participa en la elaboración de la rúbrica

Cuadro 3: Codificación de los datos obtenidos de las entrevistas a los estudiantes sobre su participación en la elaboración de las rúbricas.

Estudiante	Conoce la rúbrica	El estudiante participa en la elaboración de las rúbricas
1	Y	X
2	Y	X
3	Y	X
4	Y	X
5	Y	X
6	Y	X

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4: Codificación de los datos obtenidos de las entrevistas a los docentes sobre la participación de los estudiantes en la elaboración de las rúbricas.

Docente	Est.conoce la rúbrica	Est. participa en su elaboración de las rúbricas
1	X	X
2	V	V
3	X	X
4	X	X
5	V	Y
6	X	X

Fuente: Elaboración propia.

Participación de los estudiantes en la elaboración de las consignas

Cuadro 5: Datos obtenidos de las entrevistas a los estudiantes acerca de su participación en la elaboración de las consignas.

Estudiante	Est. y doc. La elaboran	Est. puede modificar	Est. puede elegir modalidad de trabajo
1	X	X	X
2	X	X	X
3	X	X	X
4	X	X	X
5	X	X	X
6	X	Y	X

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 6: Datos obtenidos de las entrevistas a los docentes sobre la participación de los estudiantes en la elaboración de las consignas.

Docente	Est. y doc. la elaboran	Est. puede modificar	Est. puede elegir modalidad
1	X	X	X
2	V	V	V
3	Y	Y	X
4	Y	Y	X
5	X	X	X
6	X	X	X

Dimensión II: Modalidad de corrección de la prueba

Cuadro 7: Codificación de los datos obtenidos de las entrevistas a los estudiantes sobre las diferentes modalidades de corrección de las pruebas.

Estudiante	Autoevaluación	Coevaluación	Ev. Colaborativa
1	X	X	XY
2	X	X	X
3	X	V	XY
4	Y	X	X
5	X	X	XY
6	V	X	XY

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 8: Codificación de los datos obtenidos de las entrevistas a los docentes sobre las diferentes modalidades de corrección de las pruebas.

Docente	Autoevaluación	Coevaluación	Ev. Colaborativa
1	X	X	XY
2	V	V	XY
3	V	X	XY
4	Y	Y	XY
5	X	V	X
6	X	X	X

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión III: Percepciones de los estudiantes y de los docentes acerca del papel estudiantil en las propuestas de evaluación.

Cuadro 9: Codificación de los datos obtenidos de las entrevistas a los estudiantes sobre su percepción del rol que desempeñaron en la evaluación.

Estudiante	El estudiante cree tener un rol activo	El estudiante cree tener un rol pasivo	El estudiante cree tener a veces un rol activo y a veces un rol pasivo en la evaluación
1	X	V	X
2	X	V	X
3	X	V	Y
4	XY	X	X
5	X	V	Y
6	X	X	X

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 10: Codificación de los datos obtenidos de las entrevistas a los docentes sobre su percepción referente al rol que desempeñaron los estudiantes en la evaluación.

<i>Docente</i>	<i>El docente cree que el estudiante tiene un rol activo</i>	<i>El docente cree que el estudiante tiene un rol pasivo</i>	<i>El docente cree que el estudiante tiene a veces un rol activo y otras veces un rol pasivo</i>
1	V	Y	V
2	V	X	Y
3	X	V	Y
4	V	X	XY
5	V	X	X
6	V	X	X

Fuente: Elaboración propia.