

Evaluación del Aprendizaje en un Ambiente Virtual de Aprendizaje: Un enfoque axiológico

Universidad Pedagógica de Durango, Universidad Autónoma de Nayarit, CUCSH

POR: CECILIA NAVIA ANTEZANA, RAFAEL SILVA GARCÍA, GIOVANNA LOZANO RAMOS

- El tema de la evaluación en las comunidades virtuales de aprendizaje no está ajeno a conflictos y tensiones, debido a que, entre otras razones, en esta modalidad tienden a reproducirse prácticas de evaluación propias de sistemas tradicionales empleados en espacios de formación presencial.

CONTENIDO:

Resumen	1
1 Presentación	1
2 Enfoques sobre la Evaluación	2
3 Dimensión axiológica de la evaluación	4
4 Trayectorias de formación y evaluación	6
5 Problemáticas	10
6 La autoevaluación, un proceso de autoconocimiento	12
7 Bibliografía	13

Resumen

En este trabajo presentamos un análisis de prácticas de evaluación del aprendizaje presentes en dispositivos de aprendizaje que se desarrollan en ambientes virtuales. Intentamos recuperar elementos valorativos de la evaluación, considerando que ésta ocurre en un marco de tensiones y negociaciones entre los actores implicados, donde se ponen en juego no solamente las competencias y disposiciones a desarrollar y a transformar, sino también las experiencias y enfoques pedagógicos de los actores respecto a los procesos evaluativos a lo largo de su trayectoria de formación.

En los espacios virtuales y no virtuales de aprendizaje están presentes perspectivas tradicionales del aprendizaje, así como la función de control de la evaluación. Es decir, no por el carácter virtual del dispositivo, se puede dar por hecho que el ambiente genera condiciones favorables para el trabajo colaborativo, para el trabajo autodidacta y para impulsar procesos evaluativos más flexibles que consideren a los diversos actores implicados.

Se reconoce que las prácticas de autoevaluación y coevaluación en los ambientes virtuales de aprendizaje son recursos favorables para el proceso formativo. Sin embargo es importante reconocer que para desarrollar estas prácticas, es importante favorecer las interacciones formativas de aprendientes y facilitadores, propiciando el diálogo, la reflexión y la crítica.

1. Presentación

La evaluación en ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), como toda forma de evaluación, nos remite a la realización de juicios de valor sobre un objeto específico de evaluación, y en este caso partimos de abordar las prácticas de evaluación de los integrantes de una “comunidad virtual de aprendizaje”, entendida ésta como “el conjunto de personas que comparten ideas y reflexiones sobre un tema específico, que los motiva a agruparse y, como consecuencia natural [...] empiezan a desarrollar una forma común de pensamiento y acción” (Navarro, González y Preciado, 2005, p. 92).

El tema de la evaluación en las comunidades virtuales de aprendizaje no está ajeno a conflictos y tensiones, debido a que, entre otras razones, en esta modalidad tienden a reproducirse prácticas de evaluación propias de sistemas tradicionales empleados en espacios de formación presencial. De cualquier modo, no podemos negar que la evaluación, aún en los espacios presenciales o semi presenciales, con modalidades convencionales o no convencionales, siempre tiene un cariz de complejidad.

Quizá una de las principales diferencias de la evaluación en los entornos virtuales de aprendizaje, con la evaluación en otras modalidades educativas que no utilizan tan profusamente las nuevas tecnologías informáticas, es que la evaluación con el uso de estas tecnologías, puede ser aplicada en gran medida como un componente permanente del proceso de aprendizaje, como lo señalan Harasim et al (2000).



Al mantener un enfoque centrado en el alumno, la evaluación y la valoración tienen que formar parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, incorporado a las actividades de clase y a las interacciones entre alumnos y con los profesores.

De este modo, en los ambientes virtuales de aprendizaje podemos encontrar una potencialidad en las prácticas evaluativas cuando éstas son favorecidas por las interacciones, que al realizarse en general de forma escrita, sea de forma síncrona (chat) o asíncrona (foros, tareas, email), permiten, tanto a docentes como a aprendientes, reflexionar y tomar distancia respecto a sus prácticas. De este modo, la interacción mediada por la escritura puede contribuir a objetivar las ideas, preocupaciones y aprendizajes que se producen y circulan a través de estos ambientes de aprendizaje.

La evaluación con el uso de estas tecnologías, puede ser aplicada en gran medida como un componente permanente del proceso de aprendizaje

Un primer aspecto que es importante distinguir es el objeto de evaluación pues se pueden evaluar las instituciones, la enseñanza, el aprendizaje, los dispositivos de formación, entre otros. En este trabajo presentamos un análisis de prácticas de evaluación del aprendizaje presentes en dispositivos de aprendizaje que se desarrollan en ambientes virtuales.

En él intentamos abordar una dimensión axiológica de la evaluación, comprendiendo que la evaluación no se limita a la mera obtención de un número, o calificación, sino al proceso marcado por momentos que pueden distinguirse como detonantes de aprendizajes y que ocurre en un marco de tensiones y negociaciones entre los actores implicados, donde se ponen en juego no solamente las competencias y disposiciones a desarrollar y a transformar, sino también las experiencias y enfoques pedagógicos de los actores respecto a los procesos evaluativos a lo largo de su trayectoria de formación.

2. Enfoques sobre la evaluación



Cuando revisamos algunas definiciones sobre la evaluación en ambientes virtuales de aprendizaje consiste en que, al igual que en la evaluación presencial, se le otorgan diferentes significados, tales como el de controlar, penalizar, calcular el valor de algo, calificar, acreditar, determinar o emitir un juicio sobre el grado de suficiencia, entre otros. También hay quienes sostienen que la evaluación en los ambientes virtuales es fundamentalmente la misma que la evaluación presencial, y que tan solo difiere en la importancia e impacto de sus variables Hughes (2003).

Para Elola (2000) hay una tendencia a definir la evaluación desde una perspectiva normativa, la mayoría de las definiciones sobre evaluación se enmarcan en un plano que se puede denominar normativo. Es decir, en el deber ser que define un modelo ideal y se constituye en el referente evaluativo. La evaluación así aparece solo como una probabilidad de determinar en qué medida las acciones realizadas se ajustan o no a ese patrón normativo y no tanto como una posibilidad de definir nuevas normas o bien recrear las existentes .



La evaluación también puede abordarse desde una perspectiva metodológica (Colomba et al. 2005), a partir de considerar que existe una tendencia cuantitativa y una cualitativa. La primera considera que se desarrolla de manera objetiva, neutral y predicativa y está centrada en la eficiencia y eficacia, de tal forma que lo que

se evalúa son productos observables. Este enfoque también es conocido como enfoque basado en objetivos cumplidos.

En sentido contrario, la perspectiva cualitativa estaría centrada en reconocer lo que está sucediendo y en comprender qué significado tiene ésta para las diferentes personas. En este caso no sólo se evalúa el producto sino también el proceso. Se basa en la valoración de las capacidades, actitudes y más que nada en el proceso de aprendizaje.

La evaluación también puede ser definida de acuerdo a distintas perspectivas teóricas (Colomba et al, 2005). Según la perspectiva, cercana al conductismo, la evaluación se basa en los aciertos o errores de los alumnos como expresión de su capacidad de reproducir el conjunto de contenidos de los programas escolares, poniendo atención a lo observable y medible. En esta perspectiva subyace la cuantificación y sostiene la defensa de la objetividad y neutralidad del observador en el proceso de evaluación.

Por otro lado, podemos encontrar la perspectiva constructivista, alternativa y crítica de la evaluación, la cual busca conocer el cómo de los desempeños observados e intenta verificar cuál es la estrategia o estrategias adoptadas por el alumno en la solución de los problemas. Esta perspectiva se preocupa por identificar los problemas relacionados a las formas de pensar envueltas en el aprendizaje. Con base en esa identificación es que se escogen las formas de intervención.

La perspectiva alternativa extiende su marco de análisis, más allá de la observación de conductas manifiestas y resultados a corto plazo, y centra su

interés sobre los procesos de pensamiento, el análisis y la interpretación.

La perspectiva naturalista adopta una orientación cualitativa y surge de las críticas y limitaciones del paradigma positivista, particularmente desde las ciencias sociales. Desde esta perspectiva se valoran los aspectos contextuales y situacionales.

La perspectiva iluminativa surge de la antropología social, de la psiquiatría y de la investigación participativa, y comprende el estudio del proyecto innovador, cómo influyen las diferentes situaciones escolares en que se aplica, qué ventajas y desventajas encuentran en él las personas interesadas y cómo afectan las actividades individuales de los estudiantes y las experiencias académicas.

Finalmente tenemos la perspectiva crítica, que no solo se centra en recoger información sino que también implica diálogo y auto reflexión. Un ejemplo de ello, es “la evaluación por carpetas” (Henao, 2003), la cual consiste en:

Almacenar el trabajo del estudiante a lo largo de cierto tiempo, de tal manera que pueda ser revisado con relación al proceso y al producto [...] mientras que la evaluación del desempeño usualmente se ha enfocado en soluciones y productos terminados, las carpetas permiten a los docentes juzgar los avances parciales pro-visionales que han hecho parte del desarrollo de una tarea o curso de estudio.

Por su parte, Chacín (2003) se refiere dentro de esta perspectiva a la creación de un marco conceptual o referencial, en el que se indica que la evaluación debe ser “continua, constructiva, interactiva, integral, reflexiva, deliberativa, cooperativa y científica”.

Una práctica que creemos tiene presencia en los procesos de evaluación es aquella que se basa en un proceso de medición del aprendizaje, que supone la presencia de una autoridad, que se atribuye el papel de ser el poseedor del conocimiento. Esto determina en muchos casos que él se considera como el único que puede determinar si el alumno aprendió y hasta qué grado alcanzó los objetivos. Esta práctica que se

La evaluación también puede abordarse desde una perspectiva metodológica a partir de considerar que existe una tendencia cuantitativa y una cualitativa.



encuentra presente de forma importante en el sistema tradicional de enseñanza aprendizaje se expresa como una evaluación vertical. Otras prácticas de evaluación pueden distinguirse en aquellas que se enmarcan dentro de un proceso, que si bien emiten un juicio de valor, estas prácticas no se limitan a una mera medición de un momento final, sino que toman en cuenta todo el proceso de aprendizaje. Con estas prácticas consideramos que se afecta en diferentes momentos y dimensiones la formación de quienes son evaluados, se favorecen los procesos reflexivos y críticos de las prácticas formativas y se impacta en la construcción o transformación de competencias y disposiciones formativas. Todo ello sin embargo, adquiere rasgos particulares en los ambientes virtuales de aprendizaje, como veremos a continuación.

3. Dimensión axiológica de la evaluación

Cuando nos referimos a la dimensión axiológica de la evaluación en ambientes virtuales de aprendizaje, partimos de considerar que toda práctica de evaluación implica aspectos subjetivos y valorativos, tanto de quien evalúa (el facilitador o el enseñante) como de quien es evaluado o se autoevalúa (el alumno o el aprendiente). Para formular la evaluación como campo de prácticas partimos de la definición de Barbier (1993), quien la define como:

prácticas sociales, es decir, como prácticas que no se reducen ni a su aspecto puramente técnico ni a su aspecto puramente social, sino que representan en algún grado un proceso de transformación que lleva un producto determinado y que implica a agentes sociales concretos que mantienen entre sí relaciones específicas (p. 15).

Por lo tanto entendemos que todo proceso evaluativo, en particular de los procesos de aprendizaje, ocurre siempre con la intencionalidad de transformar a la persona o de transformar ciertas competencias y disposiciones. La perspectiva de la formación que implica la transformación de la persona toma en cuenta no sólo la dimensión del conocer, sino también la del hacer, la de interactuar con otros así como la del ser (Delors, 1997). Tomamos en cuenta que toda práctica de evaluación toca a su vez aspectos referidos a la historia de la persona, a su propia experiencia formativa y en particular, a su propia experiencia con los procesos de evaluación. De este modo toda evaluación se construye en relación con experiencias e interacción formativa con otros actores involucrados en el proceso de evaluación.

Si pensamos los procesos de evaluación del aprendizaje en los espacios virtuales de aprendizaje, podemos suponer, de manera hipotética que, tanto aprendientes como enseñantes, ingresan al espacio virtual de aprendizaje con un bagaje histórico, cultural y valorativo. Este bagaje consiste en la existencia de concepciones implícitas o explícitas acerca de lo que es la evaluación, en prácticas construidas en consenso y/o impuestas sobre la evaluación; prácticas construidas en el marco de la cultura de las instituciones por las cuales la persona ha transitado (Navia, 2006), así como valoraciones en torno a la validez, rectitud, eficacia o veracidad de prácticas de evaluación.

Esto significa que la evaluación no solo toca aspectos relacionados con los objetivos que, un plan curricular o un programa de curso pretenda sugerir, sino que también toca, a las finalidades educativas y con ello al tipo de persona que se quiere formar en relación con un dispositivo de formación diseñado y operado en un contexto cultural e histórico en el cual se encuentra inmerso, de modo tal que las creencias y valores del contexto inciden en este proceso formativo y por tanto en la evaluación.

Con ello queremos plantear que no hay práctica evaluativa neutral, es decir, que no encierre en sí una pre concepción del tipo de intervención que se realice sobre el sujeto en formación, sino que, al contrario de ello, toda evaluación supone acciones de transformación de la persona, y encierra en sí relaciones de poder, según sea la posición que los actores ocupen respecto al proceso evaluativo, a los instrumentos de evaluación y a la toma de decisiones de las finalidades de la misma.

Si tomamos en cuenta la evaluación desde la perspectiva del aprendiz un aspecto que parece importante recuperar es la intervención de éste en el proceso de evaluación de su propio aprendizaje. Vista la evaluación como una acción de formación, nos planteamos si el aprendiz tiene autonomía en esta práctica de formación. Según Bézille (1996) la autonomía en las prácticas de formación se entiende como:

un proceso en el que los individuos toman la iniciativa, con o sin la ayuda de los formadores, y a partir de un diagnóstico de sus deseos de formación, de la formulación de sus objetivos de aprendizaje, de la identificación de recursos humanos y materiales de formación, realizan la elección y la implementación de estrategias de aprendizaje adaptadas, y la evaluación de los resultados de la formación

Esto es, podemos hablar de una evaluación que se ejerce y que se practica desde los mismos sujetos aprendientes. Esto puede ocurrir a su vez como una meta competencia, considerando la reflexión de los aprendientes de sus resultados o al producto de sus aprendizajes, del tránsito de una fase inicial a una fase final (Barbier, 2003), de un conjunto de prácticas o disposiciones que se transforman, o que se crean, o desaparecen y que también tocan a la persona. Reflexiones como las siguientes pueden dar cuenta de esta práctica evaluativa desde los aprendientes:

A pesar del sufrimiento del semestre pasado, me encanta [...] Y estoy viviendo eso que le llaman la brecha digital o esa división entre quienes saben y quienes no saben nada. Ahora ya no puedo hablar con mis colegas [del mismo modo], estoy en otro mundo.

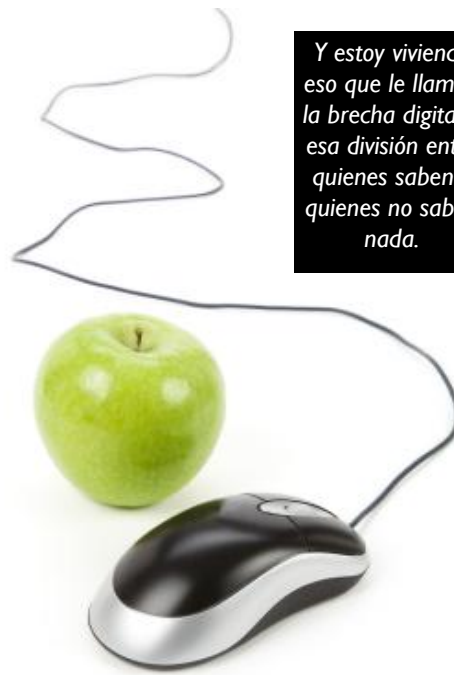
Distinguimos claramente en el relato anterior, cómo una estudiante evalúa una transformación de sí, como un incidente crítico. Empleando la expresión “brecha digital”, la alumna realiza una práctica de evaluar su propia formación, marcando una línea divisoria entre lo que sabía antes y lo que sabe en un momento posterior, “entre quienes saben y quienes no saben nada”, lo cual le significa pasar a una dimensión nueva como persona, a una transformación de su ser.

Estaríamos hablando entonces, como señala Delors (1997), de un reconocimiento de su capacidad de aprender a aprender, pero a su vez de un reconocimiento de aprender a ser, de otro modo. El último fragmento del texto “estoy en otro mundo” nos refiere a la tensión que le implica esta transformación como persona y a la necesidad de ajustarse en su entorno con su mundo laboral.

Otro aspecto que nos interesa resaltar se refiere a la relación entre la evaluación con el poder, lo que nos conduce a pensar, siguiendo a Barbier (1993), al tipo de relaciones que se establecen entre los actores educativos, y a la distribución de los roles y funciones en las acciones de transformación de las personas. Así, se habla de relaciones de poder cuando existen relaciones de trabajo específicas. En el campo de la educación estas relaciones son denominadas por los autores como “relaciones de formación” que se establecen entre quienes detentan los medios

de trabajo, las herramientas o instrumentos para la evaluación, y entre quienes no las detentan, o tienen poca intervención en ella. Si los espacios virtuales de aprendizaje suponen, como se expresa en una parte importante de ellos, la existencia de un trabajo colaborativo, lo que supone relaciones más

Y estoy viviendo eso que le llaman la brecha digital o esa división entre quienes saben y quienes no saben nada.



horizontales entre los actores, nos referimos en especial entre los aprendientes, nos preguntamos si es posible construir procesos evaluativos que trasciendan las prácticas tradicionales de evaluación, vista como una práctica de poder, de imposición, que se desarrolla sin tomar en cuenta las propias prácticas y reflexiones evaluativas de sus estudiantes. De este modo nos planteamos si es posible pensar que en los ambientes virtuales de aprendizaje estén presentes prácticas de evaluación más flexibles, o en su caso, sujetas a negociación con los actores.

4. Trayectorias de formación y evaluación

En este apartado intentamos identificar, a partir de Barbier (2003) y Yurén (2005), algunas prácticas de evaluación presentes en un ambiente virtual de aprendizaje, mostrando cómo se configuran y se relacionan con prácticas de evaluación presentes en otros espacios, tales como los espacios de formación presenciales.

En el discurso de ambientes virtuales de aprendizaje encontramos que sus miembros algunas veces emiten juicios de valor, de aspectos positivos o negativos de la evaluación. Pero en general el tema de la evaluación es un tema del cual se habla poco, o cuando se hace mención de ella, no siempre se habla de forma directa, apareciendo en muchos momentos como un tema tabú, del cual parece se puede hablar muy poco.

En este juego de poder, algunos aprendientes reconocen que experiencias pasadas de evaluación pueden dejar huella para experiencias futuras.

Encontramos en este discurso, que circula tanto en ambientes virtuales de aprendizaje como también con ciertas variantes en los ambientes de aprendizaje presencial, la existencia de manifestaciones de temor respecto a la evaluación, que nos permiten distinguir la existencia de relaciones de poder implícitas en las prácticas evaluativas. En este juego de poder, algunos aprendientes reconocen que experiencias pasadas de evaluación pueden dejar huella para

experiencias futuras. Veamos el siguiente texto:

Lo que pasa es que la “evaluación” en realidad es una clasificación social y puede perjudicar para toda la vida por más adulto que seas.

De este modo en algunos aprendientes estas manifestaciones de temor parecen estar ligadas a historias negativas con la evaluación vividas en épocas tempranas de su formación, siendo alumnos de primaria o secundaria, u de otros niveles educativos, las que inciden de forma importante en las experiencias de evaluación en momentos posteriores (Navia, 2006).

Este temor parece que permanece en los sujetos a lo largo de su trayectoria de formación, incluyendo también su tránsito por espacios de educación a distancia:

Ser evaluado es poco gratificante. Considero que el alumno debe tener en claro el proceso de la evaluación y debe tener la percepción de que es un proceso justo y equitativo.

Esto conduce a que en muchos casos los aprendientes relacionen la evaluación no sólo con la valoración de los aprendizajes logrados en un ambiente de aprendizaje, sino también con relación a la interacción con otros, tocando en algunos casos la percepción de sí mismos e incluso situaciones afectivas.

Reconocemos que tanto en los espacios presenciales como en los espacios virtuales de formación, existen diferentes actores que ocupan una posición diferenciada respecto al proceso de formación, estableciéndose entre ellos relaciones de formación (Barbier, 2003) que conducen a situaciones de tensión y en algunos casos de conflicto afectando de este modo los procesos evaluativos. Esto es, las prácticas de evaluación que se desarrollan en contexto institucional, se establecen como relación de poder entre quien está autorizado socialmente o institucionalmente para emitir el juicio de valor de los aprendizajes logrados (el responsable de formación), y quien será siguiendo las normas establecidas, evaluado (el alumno) (Barbier, 2003).

Pero si, como hemos señalado anteriormente, en los ambientes virtuales de aprendizaje se plantea una evaluación en el marco del trabajo colaborativo, ésta podría contribuir al desarrollo de procesos de evaluación más horizontales entre aprendientes y facilitadores. Por ejemplo, plantear prácticas de autoevaluación conduce a los aprendientes a desarrollar una evaluación implícita, entendida como aquella en la que se emite un juicio de valor, pero no se explicita más que a través de sus efectos (Barbier, 2003).

Es incuestionable que, en realidad, cualquier sujeto, en el ejercicio de no importa qué acción, se embarca constantemente en este tipo de evaluación, en la medida en que no puede dejar de plantearse la cuestión del valor de lo que está haciendo.

Cuando el aprendiente se confronta ante la autoevaluación, como ocurre en los ambientes virtuales de aprendizaje, o también en los ambientes presenciales, éste se encuentran ante una situación de conflicto, pues se confronta con la evaluación implícita de su formación, es decir, con las diferentes valoraciones de sí mismos, tejidas en el marco de su trayectoria de formación, que muchas veces puede manifestarse en forma de “autoeliminación” (Barbier, 2003). De ahí que puedan surgir preguntas tales como ¿Soy capaz de autoevaluarme? ¿De qué forma me voy a autoevaluar? ¿De qué modo puedo establecer una auto-evaluación objetiva? Esto es, por medio de la autoevaluación, el aprendiente a la vez que valora su proceso formativo, pone en juego la aceptación de sí mismo como un sujeto capaz de hacer un ejercicio de evaluación y que puede a su vez apropiarse de la evaluación de su proceso de formación, lo que ocurre en un marco de tensión e incertidumbre.

Esto adquiere una dimensión más compleja cuando se les plantea a los aprendientes realizar prácticas de coevaluación. Para los aprendientes ésta puede plantearles una enorme dificultad para emitir un juicio de valor de otro u otra compañera ¿Cómo puedo evaluar a alguien que es igual a mí? ¿Cómo reconocer como positivo el carácter colaborativo del trabajo en grupo, y a su vez, exponer al otro, cuando éste falla, sea en su disposición colaborativa o en la calidad de las aportaciones académicas o de cooperación al interior del grupo? Veamos el siguiente comentario de un aprendiente frente al caso de un miembro del grupo colaborativo que no ha mostrado interés en aportar en el trabajo conjunto:

No sé cómo resolver esta situación. No quiero perjudicar a nadie. No queremos perjudicar a nadie. Pero no se nos hace justo que el trabajo recaiga sobre nosotros y el compañero no se aparece por ningún lado (A3).

O expresiones como ésta, emitida por una asesora:

Estoy preocupada con las coevaluaciones. Veo que algunos compañeros se acribillan.

En ambos casos podemos advertir la presencia de una resistencia al empleo de las coevaluaciones, pues coloca tanto al responsable de la formación como a los aprendientes en un dilema, la obligación de emitir un juicio de valor objetivo que evidencie o exponga al otro, en particular cuando en estos se observa una falta de disposición al trabajo en el grupo de formación.

Hemos encontrado que en la literatura de ambientes virtuales de aprendizaje la coevaluación aparece como un elemento importante del desarrollo del curso, puesto que se supone permite regular el trabajo de los alumnos. Sin embargo, observamos que ésta no es siempre una práctica muy común:

Solo dos o tres maestros han coevaluado de los 13 cursos que hemos tenido.

Creemos que esta resistencia a la práctica de la coevaluación, expresada como una forma de temor a abordarla, se debe a la falta de experiencia de los aprendientes y los enseñantes a trabajar en espacios de trabajo colaborativo. Esto es, las experiencias previas, en espacios de formación presencial o semi presencial, parecen remitir, a ambos actores, a una cultura de trabajo más individualizado que colaborativo, lo que ocasiona que la experiencia de formación en ambientes virtuales de aprendizaje, tienda a mantener una continuidad con este tipo de trabajo más individual que colaborativo.



La poca disposición al trabajo colaborativo puede explicarse también por la percepción que existe en algunos aprendientes (y tal vez de algunos responsables de formación) de que al ingresar a un curso de educación a distancia, el trabajo a desarrollar se realizará de forma individual o aislada. Esto lo distinguimos en el siguiente relato:

Y cuando encontré esta maestría, pensé, que por lo menos iba a trabajar mucho más sola, y ¡Oh! gran sorpresa [...] para nada. Sobre todo esa soledad ante la máquina y la necesidad de buscar a otros compañeros (una vez que entré a la maestría y empecé a darme cuenta de que muchas cosas no iba a poder lograr sola, además de que necesitaba saber si otras personas se sentían igual que yo, en la misma situación, cosa que en un ambiente tradicional puedes inmediatamente saber, ya que ves a las personas a tu alrededor, pero en el virtual no)...Fue una nueva experiencia para mí.



El texto anterior nos revela que al integrarse en un AVA, la aprendiente descubre, señala ella que con sorpresa, que el trabajo se desarrollaría de forma colaborativa. Cabría aquí interrogarnos si esta percepción es generalizada en los diferentes aprendientes. Si fuera así, podría explicarse que en la fase propedéutica o preparatoria del aprendiente para insertarse en este dispositivo formativo, éste aspecto se abordó con poco éxito.

En el relato anterior, notamos que una aprendiente reconoce el trabajo colaborativo como una nueva experiencia, en este caso formativa. El descubrir en la acción el carácter colaborativo puede sugerir que la transformación del aprendiente de una disposición más favorable al trabajo individual a una disposición más favorable al trabajo

colaborativo, implica un proceso que trasciende la mera recepción de la información, del conocimiento de saberes teóricos y de saberes procedimentales acerca de lo que se supone y es el trabajo colaborativo. La aprendiente revela entonces que el saber del trabajo colaborativo está ligado al saber hacer, saber convivir y saber ser, es decir, distingue que los saberes del trabajo colaborativo son saberes de la acción, saberes praxicos (Yurén, 2005) y se obtienen por tanto por medio de la experiencia y de la puesta en práctica. Esta reflexión puede ser vista a su vez como un ejercicio evaluativo de su implicación en su proceso formativo.

Retomemos la expresión que un asesor de un ambiente virtual de aprendizaje manifiesta respeto a la permanencia de los estudiantes en el mismo: “la virtud es el aguante” (M2). Visto en el marco de la evaluación, nos preguntamos, si una disposición para permanecer en estos dispositivos podría ser la resistencia a la incertidumbre, percibida en este caso como el poder sobrevivir o “aguantar” retomando las palabras del asesor, su trayecto en el nuevo ambiente virtual de aprendizaje. Veámoslo expresado en el siguiente comentario de una aprendiente:

Pues al principio entré (a estudiar en un ambiente virtual de aprendizaje) porque necesito el papelito, pero pensé que además quería aprender algo diferente [...]. Desde hace mucho tiempo que quería aprender TICs, MULTIMEDIA y esas cosas [...] y ya me había aburrido de mi práctica profesional. Quería intentar nuevas formas de enseñar. Pero te juro que ya me andaba rajando una semana después de empezar el propedéutico (A1).

Apreciamos claramente en el texto, cómo la aprendiente se enfrenta a la incertidumbre de continuar sus estudios en un AVA, ante lo cual ella realiza un ejercicio de autoevaluación con una doble finalidad. Ella establece como parte de sus expectativas de formación el obtener una cualificación (el diploma). Por el otro lado, se plantea el aprender “nuevas formas de enseñar” para su desarrollo profesional en el medio en el que se desenvuelve. Encontramos pues en este texto dos funciones de la evaluación, la que conduce a la diferenciación por medio de la atribución de un estatus jerárquico, y por tanto otorga una calificación, y la que conduce a un proceso de socialización, de desarrollo del sujeto en formación en su espacio contexto (Barbier, 2003).

Otro ejercicio de evaluación puede apreciarse cuando los aprendientes hacen referencia a la incertidumbre sobre su capacidad para abordar las tareas asignadas en el ambiente colaborativo. Esto lo podemos apreciar en la siguiente evaluación que hace A2 de su capacidad para realizar sus trabajos.

El problema que tengo es que uno de los documentos que encontré (el 1) está muy completo y no encuentro la forma de utilizar mis palabras... Vamos como que si todo estuviese dicho ahí, así me he sentido (A2).

Barbier (1993) señala que se pueden distinguir prácticas de evaluación espontánea cuando se expresan juicios de valor a través de enunciados en los que se emite una opinión “buena” o “mala” sobre una persona o una actividad. El reconocimiento de “el problema que tengo” es sin duda una expresión de evaluación espontánea de sí mismo frente al trabajo. Expresa una reflexión de incertidumbre respecto a la dificultad de poder construir un texto propio a partir de las lecturas realizadas. Este problema, que se refiere a la construcción de un trabajo académico, lo podemos apreciar

de forma muy clara en muchas de las aportaciones colaborativas así como en los trabajos escritos realizados por los aprendientes en el curso. En estos últimos se aprecia una enorme dificultad en la construcción de textos académicos, en particular en la construcción de las propias ideas de los aprendientes o de los grupos colaborativos, y en la diferenciación de los escritos de los autores leídos, respecto a los escritos propios. De algún modo revela una dificultad para reconocerse, sea de forma individual, como grupal, como autores de textos académicos. De ahí que podemos señalar que una condición importante para lograr un trabajo colaborativo en ambientes virtuales de aprendizaje consiste en tener capacidad o disposición para la redacción. Nos referimos aquí a dos aspectos: una competencia comunicativa de expresar las ideas de forma escrita, y por otro lado, una competencia de reconocerse como autor(es) de su(s) propias ideas.

La incertidumbre también se expresa cuando se emiten evaluaciones espontáneas frente a la evaluación instituida. La evaluación instituida, es definida como aquella ejercida por personas socialmente aptas para ello y cuyo papel está explícitamente reconocido: en el caso de la formación en contexto institucional, es aquella ejercida por los responsables de la formación. En el siguiente relato observamos claramente que se hace explícita una crítica a la forma en que un grupo de alumnos fueron evaluados por su maestro. En este caso los aprendientes evalúan bajo el criterio de justicia, de rectitud, y al hacer explícita su evaluación, logran trascender la evaluación implícita.

Estuvieron muy fuertes algunos mensajes (A2).

...y al parecer algunos no estuvieron conformes con sus evaluaciones, que fueron bajas, y protestaron airadamente (A1).

Sí, las personas enojadas no actúan con cordura (A1).

Observamos en estos enunciados, que los aprendientes trascienden la evaluación implícita que supone una valoración de lo que se puede o no se puede hacer o ser, que muchas veces se expresa en un ejercicio de autoeliminación (“no puedo hacerlo”, “no soy capaz de hacerlo”). En este caso los aprendientes logran emitir, por medio de una evaluación espontánea, sus propias preocupaciones, aunque éstas se expresen muchas veces de forma fragmentaria, incoherente o eventualmente de forma contradictoria y estén cargadas de emotividad.

Ahora veamos la incertidumbre en la evaluación cuando ésta se realiza por los otros compañeros de los grupos colaborativos hacia un miembro del grupo. Aquí la interrogante a plantear sería: ¿cómo colocarnos como aprendientes con la disposición para ser evaluados por otros? Veamos la siguiente expresión:

Yo al rato envió (al grupo colaborativo) mi aportación de acuerdo al índice que quedamos... para que lo vean y lo destrocen, je, je.

Ser evaluados puede implicar en algunos casos exponerse a una situación de riesgo, de vulnerabilidad, como expusimos en el caso analizado más arriba, en el que los aprendientes no sintieron que fueron evaluados de manera justa por sus asesores. Sin embargo, el colocarse frente a la evaluación de sus pares de grupo de trabajo colaborativo, invita a los aprendientes a involucrarse en un trabajo de evaluación entre iguales, pero en la que el riesgo y vulnerabilidad parece también estar presente. Esto lo observamos en el relato anterior, en el que la expresión, “lo vean y lo destrocen”, alude, en términos discursivos, a la disposición del aprendiente a ser evaluado con rigor, a exponerse frente al otro (a los otros). Exponer implica que una persona está dispuesta a mostrar un trabajo propio, de una u otra forma acabado, y está en la disposición de aceptar la mirada crítica de los otros al trabajo. La incertidumbre, en este caso, es sugerida de forma simbólica con la palabra “destrocen”, lo que revela una disposición a ser criticado, pero expresando un cierto grado de temor.

Ser evaluados puede implicar en algunos casos exponerse a una situación de riesgo, de vulnerabilidad, como expusimos en el caso analizado más arriba, en el que los aprendientes no sintieron que fueron evaluados de manera justa por sus asesores.

5. Problemáticas en la Evaluación

La evaluación parece realizarse de forma tradicional, basada en los conocimientos de los maestros de los “programas de memoria”, donde el aprendiente parece no tener posibilidad alguna de participar, ni siquiera en conocer en qué consistiría dicha evaluación.

En diferentes expresiones, se manifiesta la existencia de problemas en la evaluación presentes tanto para el aprendizaje en un medio tradicional como en un entorno virtual. Entre estas expresiones podemos destacar las siguientes:

Los medios de evaluación fallan cuando no son bien utilizados.

Los medios pueden ser armas de control (función política).

Los medios utilizados en la evaluación afectan psicológicamente al estudiante, dependiendo del tipo de medio y de la personalidad del estudiante.

Se evalúa más en función del número, porque a la hora de la hora “el número sí cuenta”

Si bien los puntos anteriores describen situaciones ampliamente conocidas en dispositivos convencionales y no convencionales, parece que las instituciones parecen haber hecho poco para propiciar un cambio en sus prácticas de evaluación, en particular en los AVA. Esto se puede apreciar en los relatos de diversas experiencias de estudiantes que se reconocen como afectados por procesos de evaluación muy cerrados o mal diseñados desde sus inicios.

El relato de un estudiante sirve para ilustrar la problemática que vivió durante su formación, misma que estaba condicionada por un entorno en el que no se actuaba con transparencia.

Después de los conflictos de autoridad y de todos en ese periodo, quedé en el limbo académico, en un espacio en donde no sabía qué quería [...] peleas continuas con los maestros, haciendo alarde de mi inteligencia práctica y confrontando a los maestros tradicionales que se saben los programas de memoria pero nada más allá de eso.

Lo que se manifiesta en este relato es la presencia de objetivos de evaluación que no siempre aparecen de forma clara, dejando con ello al aprendiente en situación de tensión. La evaluación parece realizarse de forma tradicional, basada en los conocimientos de los maestros de los “programas de memoria”, donde el aprendiente parece no tener posibilidad alguna de participar, ni siquiera en conocer en qué consistiría dicha evaluación. Este enfoque tradicional parece enfocarse en los resultados de acuerdo a ciertos objetivos, pero muchas veces los resultados que se exigen no concuerdan con aquellos.

Si bien, desde la percepción de los aprendientes, existen docentes que establecen reglas claras sobre el proceso de aprendizaje y la estrategia de evaluación que medirá el mismo, dejando al aprendiente la responsabilidad de trabajar en función de estas reglas, algunos aprendientes distinguen que existe lo inverso. Esto es, la existencia de docentes que no establecen claramente el proceso evaluativo lo cual puede generar una distorsión en el proceso de aprendizaje y de la evaluación misma. Cuando las reglas de la evaluación no se han establecido de forma clara, se puede observar que los aprendientes desarrollan estrategias en el desarrollo de las actividades sujetas a evaluación que les permitan lograr alcanzar evaluaciones favorables, en la calificación del curso, en demérito del proceso de aprendizaje, logrando de este modo “un puntaje mejor con menos esfuerzo”, dando más importancia al resultado de la evaluación (al número) que al proceso mismo.

Esto sin embargo ocurre de forma diferente dependiendo del curso que se imparta, puesto que en algunos casos, los cursos con contenidos muy definidos, como lo es el caso de cursos con contenidos técnicos o procedimentales, el establecimiento de reglas y estrategias de evaluación parecen facilitarse más que en aquellos cursos de contenido más teórico o abstracto.

Cuando en los AVA, se hacen más transparentes tanto el contenido, como los métodos y las estrategias de evaluación, estos dispositivos empujan y motivan a los estudiantes a hacerse más responsables de su aprendizaje, así como de la evaluación del mismo.

Cuando en los AVA, se hacen más transparentes tanto el contenido, como los métodos y las estrategias de evaluación, estos dispositivos empujan y motivan a los estudiantes a hacerse más responsables de su aprendizaje, así como de la evaluación del mismo. Veamos con las siguientes expresiones:

Pero definitivamente el ambiente que generan los espacios interactivos a nivel educación en línea, cuentan con mayor calidad e información efectiva que cuando realizas la misma dinámica en una clase presencial, definitivamente una instrucción clara y objetiva puede detonar un proceso de análisis más estructurado y efectivo.

En el primer texto distinguimos que se perciben los ambientes virtuales como espacios que facilitan el proceso de aprendizaje aún más que los espacios presenciales. Esto descansa en parte, en lo que se plantea, la emisión de una instrucción clara y objetiva como detonante de estos procesos. Muestra a su vez cómo en este proceso, el aprendiente por sí mismo se reconoce más responsable o posibilitado para desarrollar análisis más estructurados y efectivos. Veamos ahora la siguiente reflexión:

Desde mi experiencia es la primera vez que estoy en un curso en línea y en donde veo que las evaluaciones son de alguna forma diferentes, porque para lograr una calificación siento que te esfuerzas más y así mismo estas inmerso principalmente en la Internet para buscar fuentes de información y además que la computadora es tú compañera en este proceso, es como si fuera tu aula virtual.

Desde la reflexión de su experiencia en un ambiente virtual de aprendizaje, el aprendiente encuentra que el proceso de evaluación en este ambiente es distinto en cuanto facilita un proceso más activo en el proceso de aprendizaje, “te esfuerzas más”. De igual modo, encuentra que los límites del ambiente virtual de aprendizaje se amplían, hacia la red de recursos de Internet o fuentes de información, valorando así, un cierto grado de autodidactismo del aprendiente, en relación a su proceso de formación.



Hemos señalado que algunos aprendientes evalúan de forma positiva los ambientes de aprendizajes como potencializadores de sus procesos de formación.

Sin embargo, esto no ocurre en todos los casos, pues para muchos aprendientes tal parece que la tradición de aprendizaje en el entorno presencial se ha mudado al entorno virtual y, si bien la mayoría de los implicados en los procesos de enseñanza aprendizaje hablan de nuevas maneras de llevar a cabo el proceso de evaluación, no son muy frecuentes las expresiones que muestren una distinción entre las prácticas presentes en ambientes presenciales respecto a las que se desarrollan en los ambientes virtuales.

6. La autoevaluación: un proceso de autoconocimiento

En la autoevaluación se presentan dos problemáticas dependiendo a quien se dirija, si es hacia sí mismo o si es hacia los otros. Por un lado, comprendemos la evaluación hacia sí mismo cuando el estudiante se expresa hacia sí para definir lo que aprendió, lo que le gustó, lo que no le gustó y valora lo que alcanzó o no en términos formativos. En el mismo tenor el aprendiente reflexiona y toma conciencia de su actuación durante el proceso, y si ésta influyó en el resultado obtenido en la evaluación cuantitativa.

El problema que se puede presentar en este caso es que el estudiante no sepa cómo autoevaluarse, y que este problema se manifieste desde una valoración de tipo afectivo que lo conduzca a pensar que es muy malo (una baja autoestima), o que es muy bueno (muy alta autoestima), como se mencionó más arriba. De este modo, vista de forma subjetiva, esta dimensión afectiva de la evaluación puede afectar la posibilidad de autoevaluarse en base a los propósitos planteados en el curso o el dispositivo de formación. Una problemática que exponen respecto a ello algunos aprendientes, consiste en la posibilidad de que en algunos casos el aprendiente, al exponer su autoevaluación ponga ciertas limitaciones a la misma, con el temor de exponerse ante sus compañeros o ante el facilitador del curso.

Por otra parte está la autoevaluación dirigida hacia los otros, que se presenta ante el evaluador y/o ante sus compañeros. Aquí, la evaluación que se expresa ante los otros, exige al aprendiente a exponer de forma abierta esta valoración de sus aprendizajes. En este caso, la valoración de sus aprendizajes se pone en juego frente a la evaluación de los otros, sean sus pares o formadores, conduciendo, en algunos casos a tensiones, negociaciones o desconfianzas.

“Intentar engañar a los otros participantes del proceso evaluativo, diciendo que él lo hizo muy bien, aunque en el fondo reconozca que no hizo el esfuerzo requerido”.

En razón de que, como señalamos anteriormente, la autoevaluación ocurre en un situación de relación con otros cuando esta se expone en los ambientes virtuales, sea en foros, chats, u otros recursos, ésta se expone a su vez al facilitador del curso, con el que, como hemos visto, se establecen claramente posiciones de poder, de quien evalúa respecto a quien es evaluado. Pero esta relación no es por sí misma una limitante para disponerse a la autoevaluación, sino que podemos apreciar que los aprendientes encuentran dificultades para reconocerse como sujetos capaces de participar en sus propios procesos evaluativos.

Esto sin embargo no es el caso para todos, puesto que, si bien es cierto que los aprendientes, después de una autorreflexión y autoevaluación, no siempre se permiten reconocer, ante el docente y/o el grupo colaborativo, no haber alcanzado un nivel aceptable de aprendizaje en el curso, como hemos visto arriba, exponemos el caso de un aprendiente que solicitó darse de baja en el curso, y repetirlo, en vista de que este sentía que no había aprendido casi nada, valorando que esto ocurrió porque él mismo no había puesto el empeño suficiente ni trabajado lo que se le solicitó para lograr los aprendizajes esperados. Veremos este caso a partir del relato de un maestro:

Aunque este estudiante sabía que iba a obtener una calificación aprobatoria del curso, también estaba consiente de que si continuaba así, en el siguiente curso definitivamente sí iba a reprobar, (por tratarse de cursos en secuencia). El interés de este estudiante por aprender fue más fuerte que el obtener simplemente una calificación aprobatoria, y esta decisión se tomó en base precisamente a un proceso de autoevaluación, en la que el individuo sopesa los logros, las carencias y el futuro de su formación.

Lo que se muestra en lo anteriormente expuesto es que existe una división clara del trabajo entre quienes establecen los parámetros para evaluar y quienes aceptan dichos parámetros.

Pues se supone que estamos construyendo el conocimiento, claro, se trata de un conocimiento establecido por el docente, pero a la hora de presentar nuestras propuestas, resulta que el docente no está de acuerdo con nuestra postura, y quiere que le digamos lo que quiere leer, no lo que construimos por nuestra cuenta.

De este modo, si analizamos el texto anterior de forma literal se aprecia la presencia de prácticas de evaluación que inciden en el desarrollo de procesos de aprendizaje heteroformativos, en función de la demanda del asesor, sin privilegiar el papel activo en el aprendizaje del aprendiente. Sin embargo, en una mirada más cuidadosa podemos observar que en este caso, la alumna, descubre que una práctica posible es la construcción para el “otro”, más que para sí misma, lo que se aprecia claramente cuando señala “quiere que le digamos lo que quiere leer”. Las prácticas de evaluación, aparecen entonces siempre en un proceso de tensión y negociación, no siempre ajeno a situaciones de conflicto para los diferentes actores que participan en los dispositivos formativos.

A manera de conclusión, podemos señalar que se está muy lejos de conformar un paradigma lo suficientemente flexible para establecer procesos de evaluación adaptables a diferentes entornos. En los ambientes virtuales de aprendizaje los procesos de evaluación se encuentran en desarrollo, de manera tal que, tanto aprendientes como facilitadores, van desarrollando estrategias de evaluación que se adecuen a estos ambientes.

La evaluación cuando es realizada por el facilitador, por el carácter virtual del dispositivo, genera tensión en

los alumnos, cuando no existe una comunicación suficiente de las reglas y criterios de evaluación, pero cuando este proceso está suficientemente claro, los aprendientes encuentran condiciones que favorecen el trabajo autodidacta y el reconocimiento de sí como sujetos capaces de formarse y de evaluar a su vez sus propios aprendizajes.

En los espacios virtuales y no virtuales de aprendizaje están presentes perspectivas tradicionales del aprendizaje, así como la función de control de la evaluación. Es decir, no por el carácter virtual del dispositivo, se puede dar por hecho que el ambiente genera condiciones favorables para el trabajo colaborativo, para el trabajo autodidacta y para impulsar procesos evaluativos más flexibles que consideren a los diversos actores implicados.

Se reconoce que las prácticas de autoevaluación y coevaluación en los ambientes virtuales de aprendizaje son recursos favorables para el proceso formativo. Sin embargo, se reconoce que para desarrollar estas prácticas, es importante favorecer las interacciones formativas de aprendientes y facilitadores, propiciando el diálogo, la reflexión y la crítica.

7. Bibliografía

Barbier, J-M. (1993). La evaluación en los procesos de formación. Barcelona: Ediciones Paidós.

Bézille, H. (1996). “Autoformation, individualisation: l’autonomie en question“, en E. Fichez, et Y. Combés, Education, formation: figure de l’usager, Université Charles de Gaulle. [En red] Consultado: Abril, 9, 2003. Disponible en: <http://www.barbier-rd.nom.fr/autoformationindividul.html>

Colomba, N. et. al.: Evaluación, nuevas concepciones (sin año). Documento proporcionado por la materia Prácticas en la Coordinación de Tecnologías del Aprendizaje, de la Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje del CUCOSTA, UdG. [En Red]. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos4/evafor/evafor.shtml>

Chacin, M (2003). La evaluación Virtual en la Práctica. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Venezuela. [En Red]. Consultado: Abril, 9, 2006. Disponible en: <http://www.ucv.ve/edutec/Ponencias/69.doc> en abril de 2006.

Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. México: Correo de la UNESCO.

Eloia N. y Toranzos, L. (2000). Evaluación Educativa: una aproximación conceptual. Buenos Aires. [En Red]. Consultado: Abril, 9, 2006. Disponible en: <http://www.oei.es/calidad2/luis2.pdf>

Harasim, L., Hiltz, S.R., Turoff, M. y Teles, L. (2000). Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red. Barcelona: Gedisa.

Henao, O. (2003): La red como medio de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. [En Red]. http://www.colegiovirtual.org/pr03_14.html

Hughes J. y Graham A. (2003). A Framework for the Evaluation of E-Learning. En KnowNet, European Seminars. [En Red]. Consultado: Abril, 2006. Disponible en: http://www.theknownet.com/ict_smes_seminars/pa-pers/Hughes_Attwell.html

Navarro, M, González, V. y Preciado, R. (2005). Gestión y Tecnologías en la Universidad, de la aproximación conceptual a un modelo de sinergia. pp. 77-95, en Alvarez, M., Morfín M. y Vázquez, C. Tecnologías para In-ternacionalizar el aprendizaje. México: Universidad de Guadalajara.

Navia, C. (2006). Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa. México: Pomares Corredor.

Silva, R. (2005). Taller en línea “La Tecnología Informática como Recurso Educativo”. Universidad Autónoma de Nayarit. [En Red]. Consultado: Ju-nio 2006. Disponible en: <http://www.fv.uan.edu.mx/mod/forum/discuss.php?d=212#2769>