

Teseo el evaluador: Experiencias con la asignatura de producción de recursos basados en tic

Theseus the evaluator: Experiences with the course on production of resources based on ict's

Autor: Willy Javier RocabadoAüe
willy.rocabado@gmail.com

El autor nació en Cochabamba, Bolivia y se formó como comunicador en la Universidad Católica Boliviana San Pablo con una beca completa. Cursó una maestría en docencia universitaria en la Universidad Mayor de San Simón. Ha sido docente de pregrado y posgrado en ambas universidades. Actualmente, se encuentra realizando su investigación doctoral con el Institute of Development Policy de la Universidad de Amberes, Bélgica. Es docente a tiempo completo e investigador de la carrera de Comunicación Social de la UCB SP.

ROCABADO AUE Willy J. (2018). "Teseo el evaluador: Experiencias con la asignatura de producción de recursos basados en tic". *Con-Sciencias Sociales*, Año 10 - N°18 - 1°Semestre 2018. pp 24-38. Universidad Católica Boliviana "San Pablo". Cochabamba.

Resumen

El presente texto condensa un proceso de Investigación Acción Participativa llevado a cabo durante un semestre en la asignatura de Producción de Recursos Basados en TIC en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). El centro de la propuesta fue construir, junto con los estudiantes, los instrumentos de evaluación que fueron utilizados para la asignatura y con ello quitar el estrés que se asocia a los procesos de evaluación. A partir de la realización de la intervención, se generó un proceso reflexivo que permitió establecer nuevas ideas sobre la evaluación y su aplicación en la educación superior.

Palabras clave: Evaluación, Competencias educativas, Formación Universitaria, Investigación Acción Participativa

Abstract

This article condenses a process on Participative Action Research carried out during a semester in the course on Production of Resources Based on ICT's at the University of San Simón. The core of this proposal was to build, along with the students, assessment tools which were used for the course and therefor eliminating the stress associated with the evaluation process. Starting with the implementation of the intervention, a reflective process was generated which allowed the establishing of new ideas on evaluation and its implementation in higher education.

Keywords: Evaluation, Educational competencies, University education, Participative action research

Resumo

O presente texto condensa um processo de Investigação Ação Participativa realizada durante um semestre na matéria de Produção de Recursos Baseados em TIC na Universidade Mayor de San Simón. O centro da proposta foi construir junto com os estudantes os instrumentos de avaliação que foram utilizados para a matéria e com isso retirar o estresse que se associa aos processos de avaliação. A partir da realização da intervenção, foi gerado um processo reflexivo que permitiu estabelecer novas ideias sobre a avaliação e sua aplicação na educação superior.

Palavras chave: Avaliação, Competências educativas, Formação Universitária, Investigação Ação Participativa

INTRODUCCIÓN

Cuenta la mitología griega que cuando Teseo comenzó su viaje iniciático se topó con Procrustes, mítico ser que, bajo una fingida hospitalidad, ofrecía a sus visitantes una cama de metal en la que podían pasar una noche; sin embargo, si el visitante era más pequeño que la cama, Procrustes rompía las piernas del viajero y las estiraba hasta que sean del tamaño exacto de la cama; si por otro lado el viajero tenía una estatura que superaba el largo de la cama, el anfitrión cortaba las extremidades de su invitado para que cupiera en la cama de manera exacta. Teseo, gracias a su habilidad, no solamente salió airoso de su encuentro con este célebre torturador, sino que sometió al torturador a su propia tortura.

Con frecuencia se suele comparar al proceso de evaluación con la cama del tétrico Procrustes, pues los docentes buscan “moldes exactos” para valorar el rendimiento de sus estudiantes: si responde tal cual dice el texto, si se comporta como el docente dice que debería, si entrega sus trabajos sin errores y, sobre todo, si responde como el mismo docente lo haría, entonces el estudiante merece una calificación alta. Cualquier comportamiento fuera del molde está penado con calificaciones bajas y debe ser corregido de inmediato.

La evaluación siempre ha sido (para seguir con la mitología griega) el talón de Aquiles de todo proceso formativo. Sucede con frecuencia que, si bien, los fundamentos epistemológicos son innovadores y se traducen en modelos de planificación y estrategias didácticas congruentes, a la hora de evaluar se sigue priorizando la calificación sobre una mirada reflexiva del proceso formativo, es decir, se proponen modelos educativos novedosos, pero al final todo se reduce a un número.

A continuación, se presenta el documento que resume las experiencias en el área de la evaluación en la asignatura Producción de Recursos Basados en TIC, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, durante el semestre 2/2016.

El tema que se está investigando es la evaluación, específicamente cómo se puede reducir la sensación de miedo o estrés que generan los momentos evaluativos. Se sostiene la hipótesis de que procesos evaluativos más amigables y con un componente lúdico podrían ayudar a quitar ese estigma entre los estudiantes.

El problema de investigación es claramente que los procesos de evaluación son estresantes y generan temor en los estudiantes. Para encarar el mencionado problema de investigación, se propuso un plan de mejoras que incluye planificación de actividades evaluativas, su aplicación y la reflexión posterior.

1. ANTECEDENTES

En el vértice inferior de un gráfico imaginario que describe al proceso formativo se encuentra la evaluación, de manera que a pesar de que se ha reflexionado mucho sobre ella, normalmente queda como la última parte del proceso y, generalmente, desprendida espacio-temporalmente de él. Por ello es que el tema elegido cobra no solamente relevancia, sino actualidad, pues las recientes corrientes reflexivas sobre educación hacen particular incidencia sobre los aspectos evaluativos.

La presente investigación aborda un problema de vital importancia que es: la evaluación no responde al diseño de las estrategias de aula que pueden ser entretenidas, participativas y grupales, mientras que las evaluativas generan temor y estrés. Por ello es que la metodología de Investigación-Acción Participativa calza perfectamente con el carácter personal y testimonial de las mejoras planteadas en la asignatura Producción de Recursos Basados en TIC.

A partir de los datos iniciales se pudo establecer que, efectivamente, esa hipótesis inicial parece ser correcta, sin embargo, fue necesario implementar estrategias evaluativas lúdicas, colaborativas y fuera del aula, para demostrar completamente la misma.

2. MARCO DE REFERENCIA CONCEPTUAL

A continuación se presenta el marco de conceptos y teoría viva que sustentan la reflexión y acompañan a las }estrategias que se realizaron en el marco de la Investigación-Acción Participativa.

2.1. Evaluación y competencias

La formación basada en competencias apunta a la generación no solamente de mejores profesionales, sino también (y sobre todo) de mejores seres humanos, por ello es que una competencia se puede definir como una acción integral (saber, hacer y ser) que responde a problemas sociales de su contexto socio-complejo inmediato de manera idónea y responsable.

Julio Herminio Pimienta Prieto asegura que:

La evaluación, desde este marco, puede y debe contribuir a que los estudiantes continúen aprendiendo, aun cuando en algunos momentos ésta tenga un fin sumativo, porque siempre será posible retroalimentar al evaluado, para que la aspiración y razón de ser de la evaluación sea la de contribuir a la mejora de los procesos de aprendizaje. Al mismo tiempo, los profesores deben reflexionar acerca de la praxis con el fin de realizar los cambios pertinentes que sigan ayudando a cumplir la razón de ser de la escuela: ser ese espacio dialógico donde mediadores y estudiantes aprenden y reaprenden, abren nuevos canales de comunicación, participan en la vivencia de su momento histórico a través de los valores más altos del ser humano (PIMIENTA, 2008: 26).

Esos cambios, sin embargo, no son solamente para los estudiantes y docentes, sino también para el aparato administrativo de los centros educativos. Pero, para seguir avanzando, es necesario definir la evaluación de los aprendizajes.

2.2. Definición de evaluación de los aprendizajes

Para comprender la evaluación de los aprendizajes, es necesario comprender qué se entiende por aprendizaje. Según Pimienta: “es un conjunto de productos obtenidos por los estudiantes como resultado de la incidencia de la educación” (2008: 26).

Los conocimientos conceptuales se refieren a contenidos factuales y las definiciones; los procedimentales hablan de las habilidades y las destrezas; y los actitudinales se refieren a los valores puestos en común a través de actuaciones en un contexto específico.

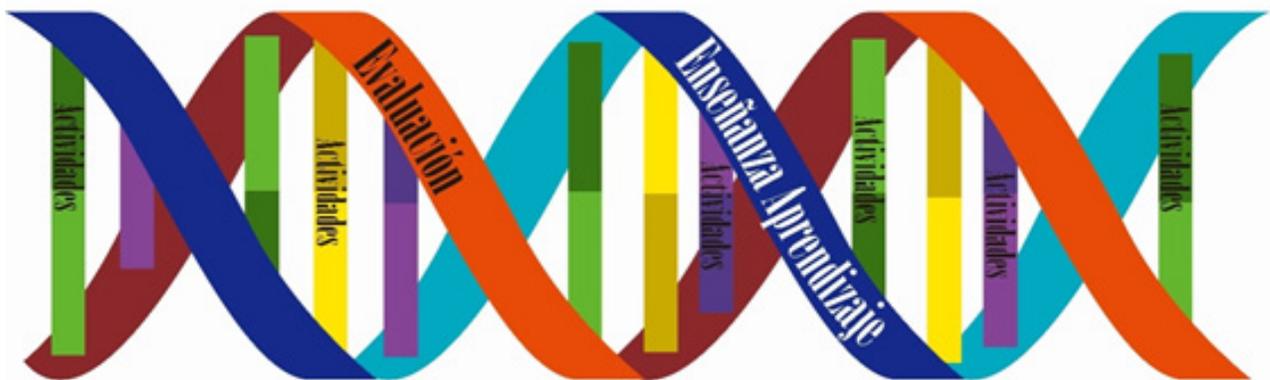
Por lo anterior, tal vez se pueda pensar que para cada tipo de aprendizaje se debería emplear un tipo específico de evaluación, o que al menos debería indagarse de forma diferente en cada uno de los aprendizajes adquiridos. No es lo mismo evaluar si se han construido conocimientos factuales y conceptuales, que habilidades, destrezas e incluso valores, siendo estos últimos los que más se han olvidado en la escuela, incluidos los aprendizajes afectivos.

Pero, ¿se puede decir exactamente qué se entiende desde el ámbito educativo? El texto coordinado por Agustín de la Herrán y Joaquín Paredes ayuda con algunas ideas:

Evaluación es un término polisémico que, en el ámbito académico, suele emplearse como sinónimo de comprobación del aprendizaje de los alumnos y que tiene como resultado y finalidad la calificación académica. La lengua inglesa utiliza diferentes vocablos para referirse a lo que nosotros, multívocamente, denominamos evaluación: accountability, assessment, evaluation, appraisal, self-evaluation, self-assessment, research... Es preciso saber de qué estamos hablando en todo momento. [...] La evaluación pone de manifiesto todas nuestras concepciones docentes (DE LA HERRÁN, PAREDES 2012: 244).

Sin embargo, estos dos autores, aseguran, líneas abajo, que “la evaluación culmina el proceso de enseñanza y aprendizaje y da pie a la plasmación en las actas de los resultados finales del mismo” (DE LA HERRÁN, PAREDES 2012: 245), pero es preferible pensar la evaluación (y tal vez este sea el aporte teórico del presente texto) como un proceso que se mezcla, a la manera de la doble hélice con la que se grafica el genoma humano, con el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje y con éste comparten actividades que tienen una parte formativa y una evaluativa:

Figura 1: Doble hélice del proceso formativo (Elaboración propia, 2018)



No se puede negar que la evaluación muchas veces se considera una parte aislada del proceso formativo (y generalmente se encuentra al finalizar el mismo), sin embargo, si se la comprende como parte inseparable del proceso, las actividades evaluativas también se constituyen en momentos de aprendizaje.

De la misma manera, si se comprende que el diseño de las actividades de clase tiene un componente evaluativo, se podría apoyar a la idea de que la evaluación no está aislada del proceso formativo, por ello en la figura se observa que las actividades a veces están más cerca de la evaluación que del proceso formativo y viceversa.

Volviendo a Pimienta, se ve qué es lo que implica evaluar:

En tal caso, hay que tener claro cuáles son las manifestaciones que hacen evidente esa adquisición de mayor autonomía, de manera que la competencia de observación por parte del maestro debe estar muy bien desarrollada, en especial cuando se trata de enjuiciar la competencia con base en información cualitativa (PIMIENTA, 2008: 26-27).

El documento que presenta el modelo académico de posgrado de la Universidad Mayor de San Simón, solo confirma la importancia casi nula que se le otorga a la evaluación en el proceso formativo universitario, pues en el documento que tiene 131 páginas en total, la evaluación ocupa ¡una página y media! Y en ese espacio se realiza una descripción pobre del proceso evaluativo:

La evaluación [...] debe ser un proceso de reflexión permanente, de aprendizaje y de mejora, que al facilitador le permita, por un lado, conocer a los participantes de su curso no sólo desde la perspectiva de contenidos descriptivos y conceptuales, sino también, de las habilidades y actitudes desarrolladas y/o (sic) fortalecidas en el proceso (Heteroevaluación (sic)); por otro lado, debe ser un proceso de autorreflexión para que el propio participante pueda estar consciente de sus avances, de lo que sabe y lo que no sabe y le (sic) que le falta construir (autoevaluación), ayudado por sus compañeros/as y también retroalimentándolos a ellos/as (coevaluación).

La evaluación (y sobretodo la autoevaluación) es entendida como un proceso crítico y autocrítico que genera reflexiones que enriquecen los procesos de aprendizaje y las interacciones, posibilitando la toma de decisiones en base a (sic) la emisión de valoraciones vertidas en el momento de evaluar (UMSS –EUPG 2010:87).

2.3. ¿Qué evaluar?

Es necesario estipular la obviedad de que se debe evaluar lo que se ha revisado en las clases. Por muy lógico que parece, es el error más común en el ejercicio de la docencia: el docente asume que el conocimiento de sus estudiantes es el mismo que tiene él, así como (más complicado e injusto para los estudiantes) el grado de profundidad en el conocimiento de los temas tratados.

Existen varios tipos de contenido (según la postura teórica que se adopte), la UMSS acepta tres, a saber: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Cada uno de ellos tiene su lugar en la generación de actividades y dinámicas de aula y, por ende, también deben ser evaluados.

Jorge Grigoriu, explica la relación entre los saberes:

Una competencia no tiene que ver sólo con saber hacer algo, sino también con conocer los fundamentos de esa acción y realizarla con una actitud específica que le dé valor y calidad, al desempeño. Implica la integración de saberes tanto conceptuales, como procedimentales y actitudinales, que movilizados nos permitan resolver problemas y enfrentar situaciones propias de la profesión (GRIGORIU 2015: 31).

Una vez que se sabe cuáles son los contenidos y sus relaciones, debería ser más simple establecer qué se tiene que evaluar. Pero, ¿por qué se evalúa?

2.4. ¿Por qué y para qué evaluar?

La evaluación permite tomar decisiones, luego de emitir juicios de valor a partir de la recolección de información. Esa finalidad evaluativa determina los nortes del proceso evaluativo. En palabras de Julio Pimienta:

¿Para qué evaluar? Para tomar las medidas que dependan de la práctica docente y para contribuir a que los procesos de aprendizaje de los estudiantes mejoren significativamente. Cuando un estudiante obtiene 5, no cubre los requisitos mínimos para estar acreditado, es decir, su grado de desarrollo de competencias es deficiente. Si continúa teniendo el mismo resultado hasta el final del curso, no es muy difícil saber qué sucederá, pues no pasará al grado inmediato superior. ¡Qué pronóstico tan interesante! (PIMIENITA 2008: 27-28).

Las ideas de Pimienta dan la pauta de que se evalúa porque se contribuye a la mejora de los procesos formativos que derivan en los resultados, porque se incide en la esencia de la educación. Pero esa incidencia está íntimamente ligada a la retroalimentación: se evalúa porque de esa manera el estudiante puede saber en qué se equivocó y, más importante, cómo ese error le permite avanzar y afianzar sus conocimientos. A continuación se describe el contexto en el que se realizó la investigación.

3. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Para comprender a cabalidad el ámbito de acción de la investigación presente, se debe conocer el contexto en el que se desarrolla. Para ello se ha dividido el acápite en dos partes contextuales: la general, que aborda la universidad y la carrera, y la específica que describe al grupo con el que se trabajó.

3.1. Contexto general de la investigación

La institución que cobija esta investigación es la Universidad Mayor de San Simón, institución estatal de formación superior que pertenece al Sistema de la Universidad Boliviana y que fue fundada en 1832.

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón agrupa a las carreras que buscan solucionar las necesidades sociales del entorno con un sólido compromiso ético.

Las carreras que componen esta facultad son: Psicología, Trabajo Social, Ciencias de la Educación, Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, Comunicación Social, Música, Educación Intercultural Bilingüe y Ciencias de la Actividad Física y Deportes. Justamente esta última es la que sirve de paraguas para la investigación que sintetiza el presente documento.

3.2. Contexto específico

El programa de Ciencias de la Actividad Física y Deportes, dependiente de la facultad ya mencionada es el más nuevo de la facultad y el que más está creciendo, esto debido a varios factores: por un lado está la necesidad de contar con profesionales capaces de brindar respuestas fundamentadas a las necesidades de la sociedad.

El programa organizó, a mediados del 2016, un FODA y entre los resultados más importantes se determinó que la sociedad boliviana en general y la cochabambina en particular todavía no tiene la noción del trabajo que realiza un profesional en Ciencias de la Actividad Física y Deportes y que en su gran mayoría esa noción se circunscribe a ser profesor de Educación Física en los colegios o máximo a ser entrenador de fútbol.

Figura 2: Resultados de FODA 8 de agosto de 2016 (foto del autor)



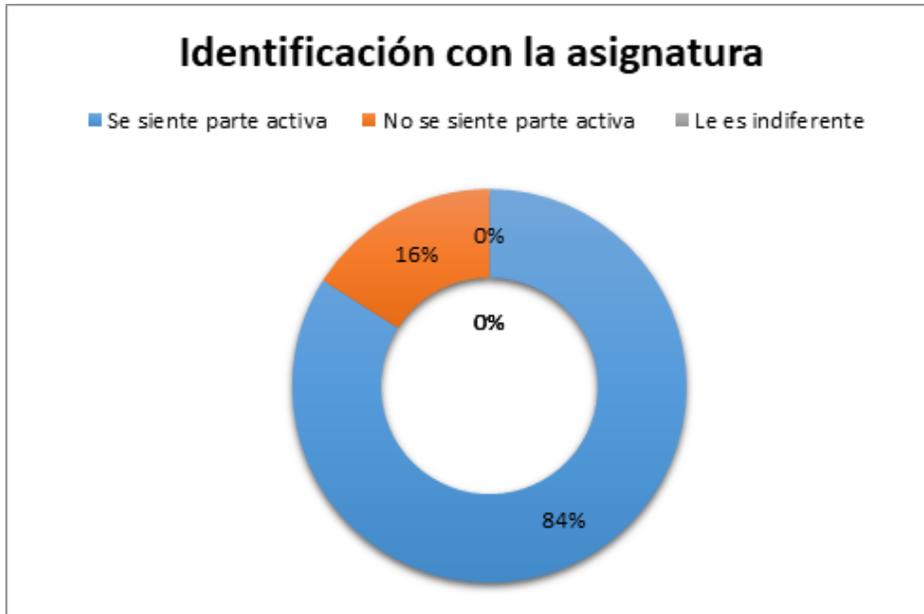
La asignatura en la que se propone la investigación presente se llama: Producción de Recursos Basados en TIC y pertenece al eje TIC y corresponde al tercer semestre y la competencia de la asignatura es: “Difunde materiales multimediales como apoyo a procesos de formación deportiva con corrección técnica (deportiva y multimedial), creatividad y eficiencia”.

Para habilitar la inscripción de la asignatura, los estudiantes deben haber vencido (en el mismo eje de TIC) las asignaturas de Alfabetización digital y Entornos virtuales. En esas asignaturas los estudiantes obtienen las competencias necesarias para comunicarse de manera básica a través de medios de comunicación virtuales, así como la construcción de entornos virtuales simples.

4.RESULTADOS

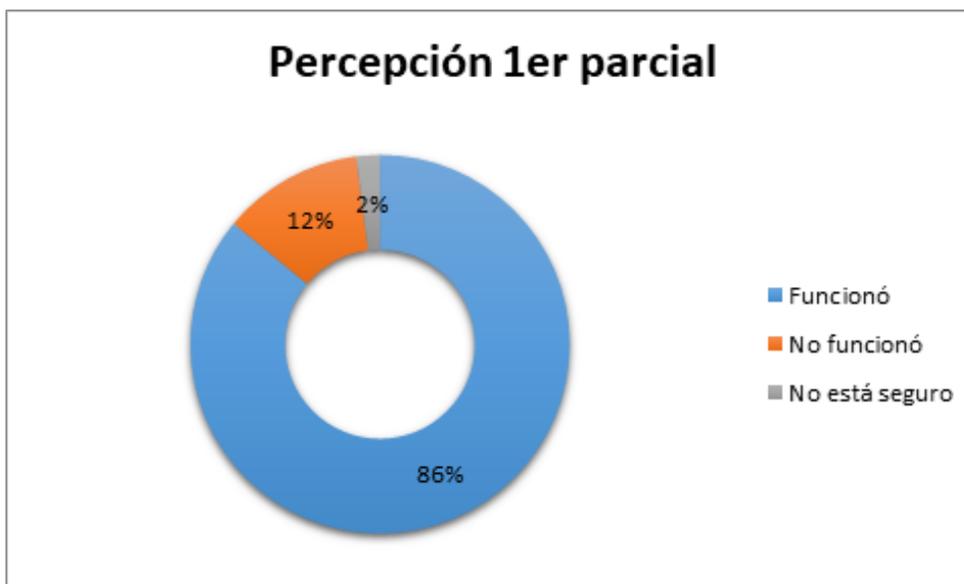
A continuación, se presentan los principales datos encontrados en la investigación:

Figura 3: Identificación con la asignatura (Fuente: elaboración propia)



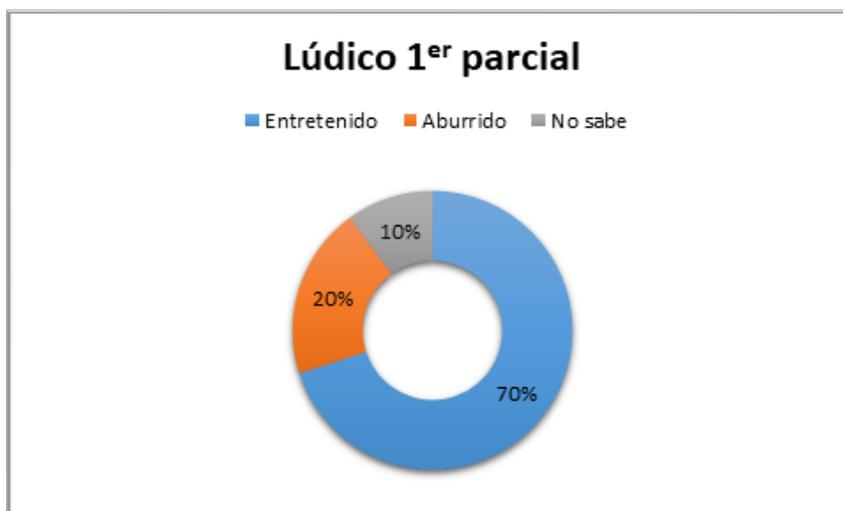
Más allá de la obtención de información con la encuesta, se entabló un diálogo con los estudiantes y en las respuestas salieron datos importantes, como los sentimientos de los participantes en torno a la asignatura. En algunos casos dijeron que fueron incluidos, por primera vez, en los procesos de construcción de sus asignaturas, y sintieron, en una gran mayoría, identificación con la asignatura.

Figura 4: Pertinencia 1er parcial (Fuente: elaboración propia)



En esta figura se puede apreciar la percepción que tuvieron los estudiantes sobre la aplicación del juego para el primer parcial. Las razones que expusieron para asegurar que no funcionó estaban: no funcionaba bien la plataforma, no se actualizaba con regularidad, algunos compañeros no respetaban el consenso establecido y no entendían la herramienta.

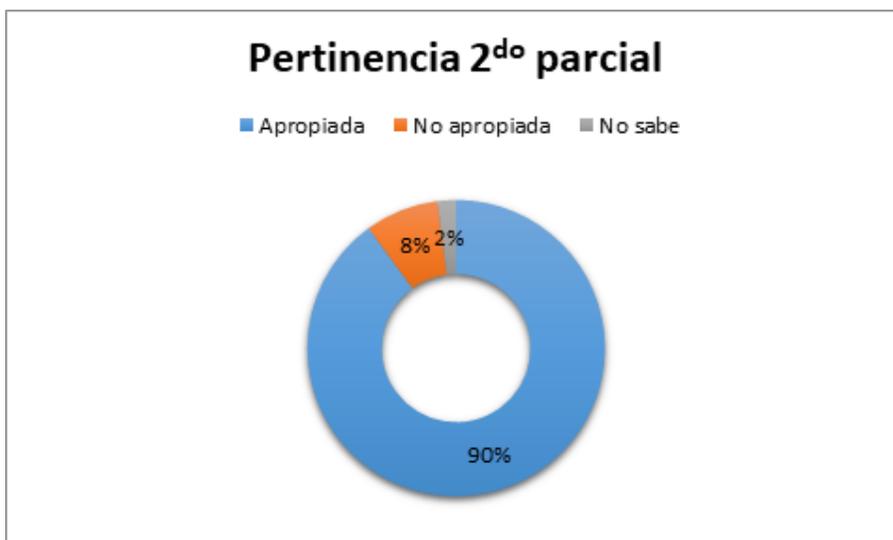
Figura 5: Lúdico 1er parcial (Fuente: elaboración propia)



Respecto de si encontraron la estrategia entretenida o no, los que respondieron que no, tuvieron las siguientes opiniones: se perdía muy pronto el interés y no existía una interacción real; mientras que los que no sabían, decían que en ocasiones se hacía aburrido.

Cuando se estableció la estrategia para el segundo parcial, los resultados fueron:

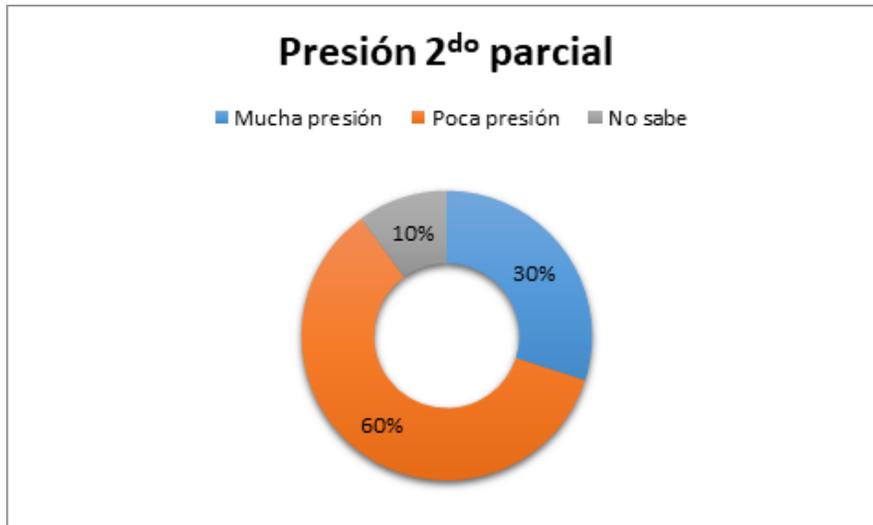
Figura 6: Pertinencia 2do parcial (Fuente: elaboración propia)



Solamente 8% de los estudiantes aseguró que elaborar un producto auditivo y compartirlo mediante Whatsapp no era una estrategia adecuada a los contenidos de lo visto en el parcial. Sin embargo, el 100% aseguró haberse

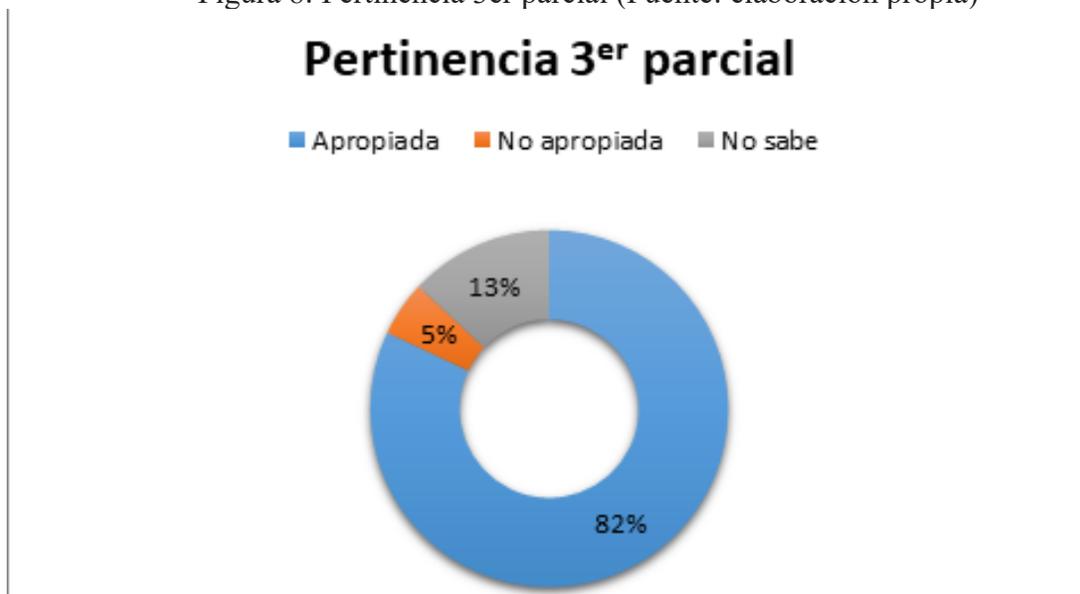
divertido durante la realización del trabajo y, aunque aseguran que sintieron presión por la fecha de entrega, al ser un trabajo grupal (en tríos) la presión no fue la misma que en una evaluación tradicional, tal como se observa en la siguiente figura:

Figura 7: Presión 2do parcial (Fuente: elaboración propia)



Respecto del tercer parcial, un 18% estaba en desacuerdo o en duda sobre la pertinencia del juego de preguntas y respuestas, la principal observación fue que faltaba incentivo, que hubiera sido interesante incluir algún tipo de premio

Figura 8: Pertinencia 3er parcial (Fuente: elaboración propia)



Si bien se anotaron las respuestas de los estudiantes, en el cierre de la sesión de evaluación se hizo una reflexión sobre los peligros de incluir premios para una evaluación y caer la generación de un comportamiento conductista y de desviar la atención del juego en sí, que debería ser considerado como parte del proceso de aprendizaje. Aprovechando el debate, se consultó sobre si las respuestas de los compañeros ayudaron a fijar conocimientos no muy sólidos y la respuesta fue afirmativa en una gran mayoría.

Figura 9: Pertinencia final (Fuente: elaboración propia)



A pesar de que fue la estrategia con mejor aceptación, los estudiantes aseguraron que la pertinencia estuvo directamente afectada por la velocidad del internet en algunos casos, en otros, por fallas en los teléfonos celulares desde los que accedieron a la prueba y en dos casos porque no entendían cuál era la lógica de la interfaz entre el usuario y la aplicación.

Figura 10: Tipo de soluciones (Fuente: elaboración propia)



Al finalizar la asignatura se consultó con los estudiantes si las soluciones que se propusieron y aplicaron habían sido pertinentes y apropiadas. De la misma manera se les consultó sus percepciones sobre los resultados generales de la asignatura. En ambos casos las respuestas fueron positivas: los estudiantes aseguraron que las estrategias propuestas brindaron soluciones apropiadas a los problemas identificados por ellos (más allá de que las propuestas de solución respondan a la hipótesis presentada inicialmente). Respecto a los resultados generales, las respuestas fueron que sienten que las soluciones propuestas funcionaron muy bien, sintieron que las actividades evaluativas fueron entretenidas y permitieron realizar un control sobre los contenidos avanzados.

En el diálogo que sirvió para evaluar el diseño y la aplicación de las herramientas evaluativas los estudiantes dijeron que la experiencia de ser parte del diseño de las estrategias fue algo nuevo y que les permitió aprender un poco más, varios inclusive dijeron que no sabían que la labor docente fuera un proceso tan complejo y que había que tomar en cuenta tantos aspectos.

En líneas generales, los participantes aseguraron que la experiencia que vivieron con la asignatura fue positiva y que aprendieron conceptos básicos de evaluación y de planificación educativa, pero que lo que más les llamó la atención fue que se pueda diseñar actividades evaluativas que sean entretenidas, dinámicas, grupales o que estén mediadas por la tecnología.

5. REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN

5.1. Efectos de las acciones sobre el problema abordado y sobre las personas

Desde el paradigma del socio construccionismo, las prácticas colaborativas y dialógicas son la manera en la que la formación universitaria no solamente debería dar respuesta a las preguntas más apremiantes de la sociedad (en una construcción colaborativa entre universidad y sociedad) sino que también se debería conformar como estrategia de formación en la que los actores del proceso formativo decidan, de manera dialógica, las mejores maneras de llevar a cabo el mismo proceso.

Al abrir el debate sobre qué tipo de experiencias evaluativas desean los estudiantes, se les permite no solamente expresar sus criterios, sino y más importante, se valida la propuesta de las actividades evaluativas al estar consensuada desde el inicio.

El diseño de las actividades evaluativas permitió incluir a los estudiantes en los procesos de diseño y aplicación de las estrategias evaluativas y ello permitió generar en ellos la responsabilidad de parte de su proceso de formación, que es hacia donde apunta la universidad. Por otra parte, permitió mejorar la percepción sobre la evaluación y ayudar a desmitificarla como herramienta de ejercicio de poder y de quitarle el cariz de actividades estresantes, alejadas de la práctica profesional y desvinculada del proceso formativo.

La lógica de las prácticas colaborativas y dialógicas tiene un efecto directo sobre las personas, pues las alienta a formar parte activa de un grupo de personas que normalmente permanece invisible al momento de establecer las actividades.

En la formación tradicional es el docente quien determina las estrategias de aula o de evaluación, sin consultar ni consensuar con los estudiantes, pero en el caso que convoca este trabajo, ellos se sintieron parte activa de la construcción de la asignatura y ese fue un primer efecto sobre los directos beneficiarios, pues les permitió aprehender la asignatura y la interiorizaron como suya.

Un segundo efecto fue la construcción colectiva de los instrumentos de evaluación, ello permitió comenzar a brindar soluciones al problema que sirvió como premisa del presente trabajo de Investigación Acción.

Pero, sin duda alguna, la consecuencia más importante fue brindar una solución al problema identificado: la tensión asociada al proceso de evaluación de la asignatura ya mencionada, así como una desmitificación de que la evaluación está separada del proceso de enseñanza aprendizaje, y esto se pudo evidenciar desde la construcción misma de los instrumentos de valoración. Ello significó que los estudiantes tuvieran que comprender no solamente los conceptos básicos de la evaluación teórica, sino también el proceso de programación y de gestión de las estrategias y de actividades de evaluación.

Otro de los mitos que fue echado por tierra a lo largo del semestre fue que las actividades evaluativas tienen que ser siempre individuales, aburridas o que solamente se pueden dar en ambientes estrictamente serios o peor, sin humor. A partir del diseño de actividades de evaluación grupales y con componentes lúdicos no solamente se respondió al problema detectado inicialmente, sino que se generó un conocimiento sobre el tema evaluativo en los estudiantes que participaron.

5.2. Contribución de la IA a la mejora de la práctica educativa

El cambio de actitudes en los actores del proceso educativo puede permitir un cambio real en el proceso en sí mismo, pero el cambio de actitud requiere un esfuerzo particular pues se debe desaprender conductas que, en algunos casos, pueden estar muy arraigadas tanto en el docente como en los estudiantes, que son dos de los actores más importantes del proceso formativo (aunque no son los únicos). Sin embargo, ese desaprendizaje, si bien es complicado, no es la única parte, ni siquiera la más difícil.

Una vez que se detectó el problema y se aceptó como tal, el paso siguiente era co-construir una propuesta, pero el paso previo tuvo que ser una modificación epistemológica sobre la mirada teórica que servía de base para el proceso formativo. En la nueva base está una postura horizontal en la propuesta de las actividades y porcentajes evaluativos.

CONCLUSIONES

Se puede decir, a partir de los resultados obtenidos, que la evaluación como mecanismo de validación de conocimientos repetitivos o como instrumento de poder aleja a los estudiantes de una postura crítica sobre su proceso de aprendizaje.

Como consecuencia lógica, la construcción de herramientas metacognitivas en quienes reflexionan con la guía inicial de un docente, se convierte en una muy útil costumbre en los estudiantes, pues les permite ser críticos no solamente con su aprendizaje universitario, sino con cualquier proceso de aprendizaje en general.

El diseño conjunto de actividades de evaluación con los estudiantes permitió que ellos se apropien de las mismas y que a pesar de ser críticos consigo mismos, sean capaces de comprender mucho mejor los contenidos. El mismo ejercicio de pensar en la forma de evaluación, generaba en ellos la necesidad de tener muy claros los contenidos y procedimientos vistos en la asignatura, además de comprender los fundamentos generales de la teoría de la evaluación.

El diseño de actividades evaluativas que ayuden a los estudiantes a generar procesos formativos sin tanto estrés, a partir de actividades que sean entretenidas, dinámicas y grupales, permitió comprobar la hipótesis inicial del trabajo de investigación.

La cultura de evaluación debe transformarse y apuntalar los procesos formativos. Para lograr esto, es necesario que los docentes sean capaces de desprenderse de inseguridades, posturas de falso poder y miedos y, sobre todo, de sus prejuicios sobre los estudiantes. Este trabajo comenzó con una imagen mitológica en la que Procrustes va torturando a todos los que llegaban a su casa, y servía como punto de inicio al comparar a este ser mitológico con un proceso evaluativo que intenta amoldar a los estudiantes a los parámetros que establecen unilateralmente los docentes, pero existe otra imagen que vale la pena reconstruir.

Figura 11: Teseo y Procrustes. Kílix. British Museum
(Fuente: http://terraxaman.blogspot.com/2015_10_12_archive.html)



En el museo británico se puede observar, en la sala de arte griego clásico, un kílix negro pintado con dorado en el que se ve a Teseo a punto de matar a Procrustes que se encuentra en su tétrica cama y en actitud de sorpresa. A partir de procesos de Investigación Acción Participativa que modifiquen partes específicas del desempeño docente, se podría comenzar a pensar en una imagen que muestre el destierro de aquellos docentes que, como el tétrico Procrustes, insisten en que todo tenga una única medida y encima nunca están satisfechos con ella.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLEN, David (comp.) (2004). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes. Paidós, Buenos Aires.
- CASTEJÓN, Javier; CAPLLONCH, Marta; GONZÁLEZ, Natalia y LÓPEZ, Víctor (2009). “Técnicas e instrumentos de evaluación”. En: López, Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Narcea, Madrid.
- DE LA HERRÁN, Agustín y PAREDES, Joaquín (2012). Promover el cambio pedagógico en la universidad. Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.), Madrid.
- DELGADO RAACK, Garbiñe (2014). ¿Qué ha sucedido contigo desde que iniciaste en Kanankil? Conversaciones sobre la experiencia de estudiar en el Instituto Kanankil. Trabajo de grado para optar al título de Master en Psicoterapia. Instituto Kanankil. Mérida, Yucatán.
- GRIGORIU SILES, Jorge Federico Raymundo (2016). “Texto del Diplomado en Docencia para la Educación Superior 15° versión. Módulo II. Planificación educativa por competencias”. UMSS – EUPG, Cochabamba.
- PIMIENTA PRIETO, Julio Herminio (2008). Evaluación de los Aprendizajes. Un enfoque basado en competencias. Pearson Educación, México.
- ROCABADO AÜE, Willy Javier (2016). “Texto del Diplomado en Docencia para la Educación Superior 15° versión. Módulo IV. Evaluación de aprendizajes”. UMSS–EUPG, Cochabamba.
- RODRIGUEZ GÓMEZ, Gregorio e IBARRA SÁIZ, María Soledad (2011). e-evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior. Narcea, Madrid.
- SANS MARTIN, Antoni (s/f). La evaluación de aprendizajes.
- TERRAXAMAN. “Terra de Somnis”. En: http://terraxaman.blogspot.com/2015_10_12_archive.html
- TORRES ARIAS, Rocío (2010). La prueba escrita.
- UNIVERSIDAD ANÁHUAC (s/f). Manual para la elaboración de exámenes escritos, entregas y exámenes orales.
- UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN (2014). “Texto Diplomado en docencia para la educación superior 12° versión. Módulo IV. Evaluación de aprendizajes”. UMSS – EUPG: Cochabamba.
- UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN (2010). Propuesta educativa: Nuevo Modelo Académico del Posgrado. Escuela Universitaria de Posgrado, Cochabamba.

Recepción: 21/05/18

Aprobación: 06/07/18

ROCABADO AUE Willy J. (2018). “Teseo el evaluador: Experiencias con la asignatura de producción de recursos basados en tic”. Con-Sciencias Sociales, Año 10 - N°18 - 1°Semestre 2018. pp 24-38. Universidad Católica Boliviana “San Pablo”. Cochabamba.
