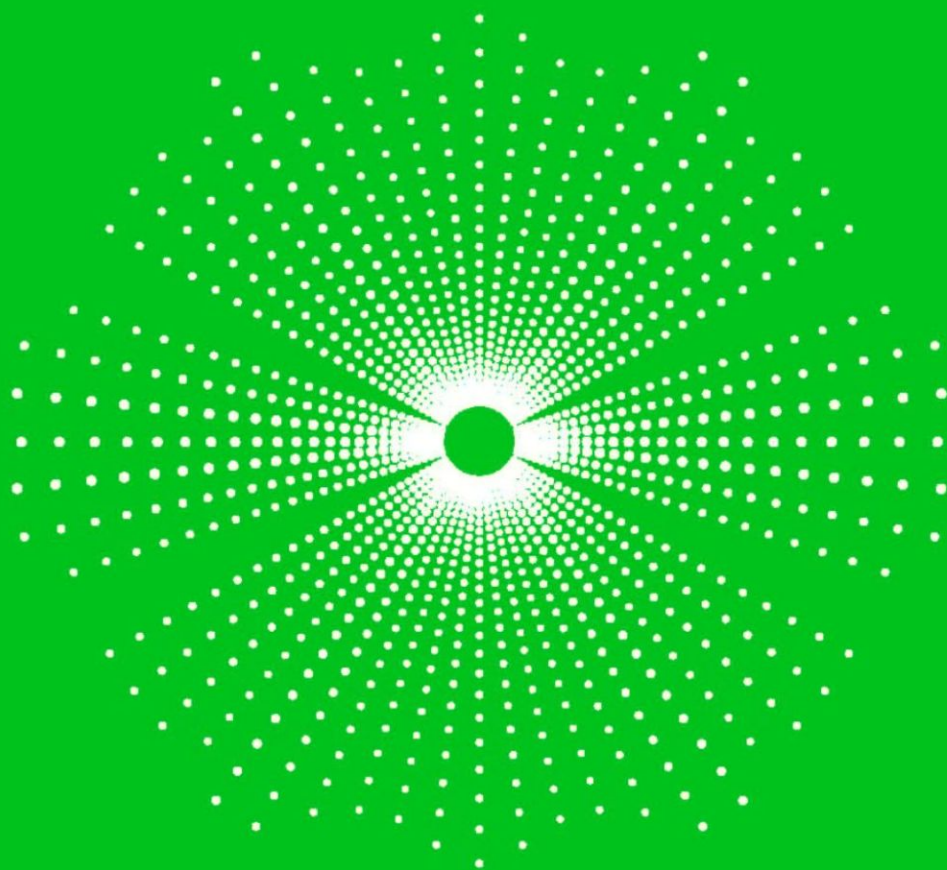


Formación e
Innovación
Educativa na
Universidade
COLECCIÓN

A avaliación formativa: un desafío para o ensino universitario

Leonor Margalef García



A avaliación formativa: un desafío para o ensino universitario



Universidade de Vigo
Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa





A avaliación formativa: un desafío para o ensino universitario

Leonor Margalef García

Universidade de Alcalá

Colección Formación e Innovación Educativa na Universidade

Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa

Universidade de Vigo

Edita: Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa. Universidade de Vigo.

Revisión e tradución: María Isabel Cebreiros Iglesias

Portada: Área de Imaxe da Universidade de Vigo

Imprime: Tórculo Artes Gráficas, S.A.

ISBN: 978-84-8158-435-6

ISBN Colección: 978-84-8158-362-5

D.L. C 1620-2009

Índice

Prólogo	5
1. Un punto de partida. É posible construír un referente común?	9
1.1. A aprendizaxe autónoma, crítica e reflexiva como base para a avaliación formativa	12
2. A difícil tarefa de innovar a avaliación no ensino universitario	21
2.1. A avaliación no ensino virtual: discursos contraditorios	25
3. O gran desafío: pasar dos discursos ás prácticas	35
3.1. Algúns procesos básicos en canto ás fontes de datos e aos axentes participantes na avaliación formativa	43
3.2. Exemplo dunha experiencia práctica	47
4. A xeito de conclusión	57
Referencias bibliográficas	61



Prólogo

Hai un fermoso poema do irlandés Yeats dedicado a unha nena que baila xunto ao mar. "Por que has de temer o terrible vento ?" Si, baila, baila sen temor ao terrible vendaval. Para min, esa nena que baila contra o medo é a esperanza. Baila xunto ao mar. Que non se deteña. Que non a intimiden os ruxidos. Que baile a esperanza.

Manuel Rivas (2004)

En primeiro lugar, gustaríame agradecer a Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa da Universidade de Vigo por invitarme a dar esta conferencia, pero especialmente por darme a oportunidade de compartir o coñecemento xerado ao longo de diversas experiencias, proxectos e accións formativas en que vimos traballando coa comunidade universitaria da Universidade de Vigo. Estes son valiosos espazos, non sempre abundantes, que temos para contrastar ideas e entaboar un diálogo construtivo, nesta ocasión en torno á avaliación da aprendizaxe dos estudantes. Puidemos constatar que é unha problemática que preocupa e ocupa o profesorado das nosas universidades.

Como sabemos, todo proceso de ensino-aprendizaxe faise visible a través da avaliación, a cal nos permite coñecer en que medida se desenvolveron as aprendizaxes requiridas, do mesmo xeito que nos informa sobre o proceso de ensino levado a cabo. Neste sentido, a presente publicación pretende reflexionar e compartir o coñecemento xerado sobre a avaliación da aprendizaxe do alumnado a través de diferentes fontes: proxectos de innovación de materias de distintas áreas e especialidades; experiencias interdisciplinarias e globais; talleres e seminarios de formación do profesorado; investigacións que desenvolvín na Universidade de Alcalá. Como coordinadora do Grupo de Investiga-

ción Formar, Indagar, Transformar (FIT) e Directora de Formación do Profesorado Universitario¹ dependente da Vicerreitoría de Planificación Académica e Profesorado participei directamente nestes proxectos de formación e indagación. Aínda que o noso interese é amplo, unha liña de investigación á que dedicamos grande parte da nosa tarefa é á avaliación das aprendizaxes.

Estes estudos facilitánnos resultados interesantes e enriquecedores para afondar o tema da avaliación nunha dinámica máis centrada no desenvolvemento de procesos emancipadores e dinamizadores de aprendizaxes relevantes.

Ata o momento, a concepción de avaliación predominante foi a que entende a avaliación como unha cualificación final do alumnado derivada dunha proba (no noso contexto o exame) realizada ao final da materia, de maneira que esta adquire unha enorme transcendencia externa e se converte no patrón que orienta os procesos de aprendizaxe do alumnado.

Esta é unha visión restrinxida que require ser reconstruída para entender a avaliación como un proceso formativo e de enriquecemento de aprendizaxes, que busca a reflexión sobre criterios de avaliación como base para un currículo negociado e participativo en coherencia coas propostas metodolóxicas centradas na aprendizaxe do estudante. Por iso é importante aclarar o referente común que serve de punto de partida ás prácticas de avaliación alternativas.

A avaliación formativa e crítica aínda hoxe se atopa como a nena da cita de Manuel Rivas, é dicir, bailando soa contra o terrible vendaval. Pero como veremos ao longo desta publicación, a avaliación como actividade crítica de aprendizaxe non se detén e hai esperanza para o seu avance e progreso nas nosas prácticas educativas universitarias. Por iso, para evitar que "os ruxidos a asusten" temos que facer que continúe bailando pero "non se trata de ir contracorrente nin de inverter a marea senón de bailar nos espazos que deixan dispoñibles o fluxo e refluxo das ondas" (Smyth, 2000:162). A nosa nena, como metáfora da avaliación formativa, ten que crecer e gañar eses espazos dispoñibles, e en moitos casos vaino conseguindo.

¹ Grupo FIT: <http://www2.uah.es/fit/inicio.htm>; Dirección de Formación do Profesorado Universitario da UAH: http://www2.uah.es/formacion_profesorado_universitario/index.html

Gustaríame sinalar que as seguintes páxinas son froito doutros documentos e publicacións que foron editados en diferentes revistas e capítulos, como se indicará nas referencias, e que se estruturan como complemento desta conferencia.

Leonor Margalef García, 2009



1. Un punto de partida: é posible construír un referente común?²

Está amplamente recoñecido que un dos trazos que caracterizan os contextos educativos é a presenza permanente da avaliación que todo o impregna e o condiciona (Jackson, 1992; Álvarez Méndez, 2003; 2001).

A avaliación móvese no conflitivo e complexo terreo dos valores e son xustamente os valores que a guían e a forma en como se concretan, o que fai que a avaliación se converta nunha forma de dominación ou de emancipación, nunha actividade de control ou de aprendizaxe, en sancionadora ou estimuladora de procesos de mellora, nun acto de acreditación ou que transcenda a unha acción formativa. O poder da avaliación configura o currículo, o ensino, a aprendizaxe e os modos de interacción didáctica (Hargreaves, Earl e Ryan, 1998). Como indica Perrenoud (1990), a avaliación está no corazón do sistema didáctico. Tocar a avaliación é tocar outras moitas pezas do sistema.

É certo que o campo da avaliación é polisémico e xa se discutiu bastante sobre este. Dende o punto de vista teórico hai acordo en asignarlle á avaliación unha acepción ampla que abrangue o axuízamento sobre o valor daquilo que se avalía. Pero, a pesar diso e de todos os sinónimos e adxectivos que acompañan ao concepto avaliación, no ámbito pedagóxico, e máis concretamente do coñecemento educativo práctico, moitas veces non supera a estreita acepción de avaliación entendida como cualificación de alumnos sobre a base dunha información obtida a través dun determinado procedemento ou instrumento (Angulo, 1994). Esta acepción é aínda máis predominante no ámbito da educación superior onde é difícil construír un referente común que inclúa entender a avaliación dende unha concepción ampla ou alternativa en que avaliar é tamén aprender, acompañar e guiar o estudante no seu proceso de aprendizaxe. É importante recoñecer que no contexto universitario resulta difícil

² Estas ideas foron tomadas do artigo publicado na Revista Perspectiva Educacional 45, Universidade Católica de Valparaíso-Chile, 2005.

instaurar unha cultura avaliativa que en diferentes ámbitos apareceu coa denominación de avaliación auténtica.

Ben é certo que asistimos a unha renovada cultura da avaliación que xa non se limita só aos alumnos ou ao seu rendemento académico. Na postmodernidade, ou quizais poderíamos precisar mellor, no contexto da globalización, xeneralizouse a avaliación aos procesos e non só aos resultados, aos profesores, aos directivos e ao propio sistema educativo. Dende logo, en cada un destes ámbitos a avaliación cumpre funcións diferentes e de acordo ás súas finalidades utiliza procedementos e ferramentas propias. Ampliar estas dimensións resultou un avance pero non quere dicir que non debemos recoñecer os paradoxos que encerran moitas funcións e propósitos, ás veces contraditorios, en que se combinan enfoques e perspectivas que responden a supostos básicos non sempre compatibles e, máis aínda, a finalidades que se encobren baixo discursos aparentemente críticos e innovadores.

É un campo moi amplo, complexo, cun alto grao de interrelación entre os diferentes ámbitos da avaliación, pero nesta publicación centrarémonos na avaliación dos procesos de ensino e aprendizaxe, así como no desafío de formular unha avaliación alternativa que involucre o profesorado e o alumnado nunha redefinición do significado tradicional de avaliación na universidade.

Seguindo a diversos autores (Álvarez Méndez, 2001, 2008; Angulo, Contreras e Santos, 1994; Hargreaves, Earl e Ryan; 1998; Margalef, 2001; 2007) podemos consensuar algunhas características que nos permitan ter un marco de referencia común para entendernos cando apelamos ao concepto de avaliación auténtica ou avaliación formativa:

- É unha avaliación holística, o proceso anteponse ao resultado.
- É democrática, conta coa participación de todos os que interveñen no proceso de avaliación.
- É unha actividade ética que parte da especificación dos criterios de avaliación. Remite a valores, intereses e expectativas.
- Non é unha actividade técnica senón política e ideolóxica.
- Guíase pola busca da equidade e non da obxectividade.
- Recoñece a súa dimensión valorativa e a busca da xustiza.

- Utiliza como procedementos habituais a autoavaliación e a coavaliación.
- É unha actividade crítica que xera aprendizaxe tanto para os profesores coma para os alumnos.
- É fonte de innovación e mellora da propia práctica.
- É eminentemente formativa ou educativa porque persegue a calidade do ensino.
- Asegura o éxito dos alumnos porque o seu seguimento é continuo.
- É integradora, individualizada e personalizada.
- Ten en conta o alumno e o contexto.
- É unha actividade crítica de aprendizaxe.

Dende esta perspectiva a preocupación pola avaliación supón formularse unha serie de cuestións en torno a: a avaliación é parte da aprendizaxe?, os estudantes aprenden de e con ela?, os procedementos utilizados son éticos?, que tipo de valores ocultan estes?, quen define os criterios de avaliación?, quen participa no devandito proceso?, que consecuencias sociais, persoais e académicas se derivan desta avaliación? Este tipo de cuestións constitúen a preocupación central doutra forma de concibir a avaliación, doutro xeito de entendela como intrinsecamente educativa.

Entendida a avaliación como un proceso que contribúe á autonomía dos que interveñen no proceso de ensino-aprendizaxe e á súa mellora e transformación, esta convértese nun proceso de investigación que non queda reducida só á cualificación do alumnado. Supón, principalmente, unha valoración de todo o proceso e de todos os seus participantes, polo que require realizarse continuamente e utilizar unha variedade de estratexias e procedementos. De feito non pode ser un engadido, unha cuestión máis que temos que facer, senón unha decisión consciente e fundamentada. Trátase de respectar a coherencia cos principios que sustentan unha proposta formativa e no que todos os seus elementos adquiren sentido:

... seguindo un enfoque alternativo, próximo á racionalidade práctica, as decisións toman sobre a base dun xuízo ben informado, no que o diálogo, o debate, a conversación, a crítica e os argumentos con que

cada un defende as súas ideas entre os suxeitos que interveñen é parte substantiva que fundamenta as decisións (Álvarez Méndez, 2001:90).

Este xuízo susténtase en diferentes argumentos e discursos pedagóxicos. Entre eles fundaméntase nunha concepción de aprendizaxe relevante que contribúe a que o alumnado aprenda non só de xeito autónomo senón basicamente crítico e reflexivo. En definitiva, esa é a función do currículo universitario: desenvolver o coñecemento metacognitivo e ademais favorecer a metacrítica (Barnett, 2001).

Afondemos nalgunhas cuestións sobre á aprendizaxe autónoma, crítica e reflexiva no seguinte epígrafe.

1.1. A aprendizaxe autónoma, crítica e reflexiva como base para a avaliación formativa³

Non podemos referirnos á avaliación formativa como actividade crítica de aprendizaxe sen considerar que é necesario integrar esta forma de entender a avaliación co ensino e a aprendizaxe para a autonomía e o pensamento crítico e reflexivo.

Veremos que isto non é tan sinxelo xa que as investigacións baseadas no desenvolvemento da autonomía na aprendizaxe mostraron logros, dificultades, procesos e resultados que xorden a partir da posta en marcha de propostas de ensino e de aprendizaxe fundamentadas nos principios dunha aprendizaxe activa, autónoma, crítica e reflexiva (Brockbanck e McGill, 2002; Zion e Slezak, 2005; Kincheloe, Steinberg e Villaverde, 2004; Keys e Bryan, 2001).

A partir destes estudos sobresaen tres dimensións que consideramos relevantes á hora de analizar o desenvolvemento da autonomía na aprendizaxe:

- a) Crenzas e concepcións sobre a aprendizaxe autónoma.
- b) Roles de profesores e estudantes e interacción didáctica.
- c) Prácticas educativas e ámbitos de aprendizaxe autónoma.

Estas dimensións servíronnos de eixe para analizar como inflúen as mesmas entre o profesorado universitario cando deseñan ámbitos de aprendizaxe

³ Este é un extracto do relatorio presentado no Seminario sobre Aprendizaxe Autónoma. REDU, Barcelona, xullo 2007. En coautoría con Natalie Pareja Roblin.

autónoma como base para unha avaliación formativa. Destacamos algunhas das cuestións que aprendemos en diferentes experiencias de ensino universitario en que participamos:

a) Crenzas e concepcións sobre a aprendizaxe autónoma

Unha das primeiras cousas que comprobamos é a existencia de múltiples maneiras de concibir e entender a autonomía na aprendizaxe e a dificultade de chegar a unha concepción común. A reflexión sobre a nosa práctica desvelou o dilema entre a liberdade total (*laissez faire*) e o control estrito que experimenta o profesorado ao propoñer contextos de aprendizaxe autónoma. De acordo con Tillema e Kremer-Hayon (2002:603) este dilema fórmulase no momento de decidir entre dar ao alumnado completa liberdade para elixir os obxectivos e as estratexias de aprendizaxe a seguir, ou ben deixar esta decisión exclusivamente en mans do profesorado.

As distintas experiencias analizadas ao longo da nosa investigación revelaron que, en moitos casos, a tendencia no profesorado foi a de confundir autonomía con autodidactismo, ao considerar o alumno como único responsable da xestión da súa aprendizaxe e deixándolle total liberdade pero sen ningún tipo de guía ou orientación. A falta dun acompañamento e unhas pautas claras por parte do profesorado xerou incerteza e ás veces frustración nalgúns alumnos ao non contar cun apoio claro e constante por parte do profesor.

Varios estudos (véxase por exemplo Regan, 2003; Zion e Slezak, 2005) sinalaron a importancia de proporcionar guía, orientación e retroalimentación continua ao alumnado en función dos seus estilos de aprendizaxe, co fin de promover e facilitar a súa autonomía e contribuír a superar o sentimento de incerteza e angustia que este tipo de tarefas poida ocasionar nalgúns deles.

Outros profesores asociaron a autonomía con formulacións metodolóxicas que delegan a responsabilidade da aprendizaxe no alumnado, pero nun contexto de sobrecarga de tarefas e actividades definidas de antemán e avaliadas de xeito acumulativo. Con este tipo de formulacións córrese o risco de caer nunha filosofía consumista -neste caso de información-, e nunha escaseza de tempo para a reflexión, o gozo e mesmo o intercambio e o diálogo, favorecendo ou dosificando contidos e tarefas que non permiten chegar a unha aprendizaxe profunda e que, ao ser recompensadas a través de cualifica-

cións parciais, non parten dunha motivación intrínseca. Veremos que moitas propostas de avaliación continua se asentan neste modo de entender a aprendizaxe.

Houbo, non obstante, algúns profesores que concibiron o desenvolvemento da autonomía como autoformación. Para Guillermet (1999), a autonomía como autoformación esixe o deseño dun ámbito de ensino que guía o alumno para que progresivamente desenvolva as habilidades necesarias para unha aprendizaxe autónoma. A autonomía concíbese así como un proceso guiado, planificado e negociado.

Dende esta perspectiva, a aprendizaxe autónoma vai asociada á curiosidade intelectual, á formulación de preguntas, á busca de información, de respostas e de alternativas, require do desenvolvemento do espírito crítico e dun pensamento creativo. Isto supón unha actitude aberta, activa, de forte implicación e unha satisfacción (gozo) no propio desenvolvemento da autonomía. Neste sentido un estudante implicado nunha das experiencias en que participamos afirmaba: "Ao ter que reflexionar sobre unha serie de cuestións faiche crear o teu propio coñecemento e un concepto ao teu modo, porque realmente é un concepto un tanto persoal, pero que creo que é válido porque o fas teu, aprópiaste diso"; "[a posibilidade de] enriquecerte coas achegas doutros e que moitos che abran os ollos e ti llos abras a eles, creo que produce unha satisfacción persoal indescribible" (EBC, 2006). É neste modo de entender o contexto de aprendizaxe produtivo onde cobra sentido a avaliación auténtica ou formativa.

Punset (2005) recórdanos que o pracer, o benestar e a felicidade residen nun proceso de busca e non tanto na consecución do ben desexado. Na busca e a expectativa, indica este autor, radica a felicidade. Poderíamos trasladar este principio ao desenvolvemento da autonomía no alumnado e deseñar situacións de aprendizaxe que estimulen a creatividade, que se convertan nun desafío, que inviten á busca, á consulta, á formulación de problemas e de alternativas.

Asumir esta concepción supón necesariamente afastarse dun modelo educativo tradicional que, como indica Torres (2006), se asenta en parámetros patriarcais que consideran que un ser adulto ben educado ten que ser disciplinado, acrítico, obediente e submiso. Esta é unha maneira de ir formando persoas adultas con medo á liberdade, afirma o autor, ao que podemos engadir,

persoas dependentes e con escasas oportunidades de desenvolver autonomía na súa aprendizaxe e menos aínda de camiñar cara á emancipación na construción dos seus coñecementos.

A busca da autonomía na aprendizaxe require da comprensión, da crítica, da reflexión, da reconstrución do coñecemento, da colaboración e da implicación (Tillema e Kremer-Hayon, 2002; Zion e Slezak, 2005). Para entender a autonomía como apropiación, o profesorado ten que ter como finalidade a emancipación. Pero, pola contra, límitase a aplicar un conxunto de técnicas que non favorecerán o desenvolvemento dun pensamento crítico, reflexivo e construtivo. Esta forma de entender a aprendizaxe autónoma é fundamental para integrar a concepción da avaliación como aprendizaxe. Lograr esta finalidade esixe romper roles e relacións de poder tradicional tanto do profesorado coma do alumnado.

b) Redefinición de roles e novas pautas de interacción profesores-alumnos-alumnos

Outra dimensión esencial para desenvolver a autonomía na aprendizaxe é actuar no complexo cambio de roles. Dicimos complexo porque esixe unha redefinición de roles tradicionais que conduza a que o alumnado se apropie do seu proceso de aprendizaxe e asuma a responsabilidade na súa xestión. Iso esixe o cambio dunha actitude pasiva, receptiva, de consumo, a un papel activo na comprensión, na toma de decisións e na planificación da súa aprendizaxe. Para Tillema e Kremer-Hayon (2002:594) "os alumnos autónomos son aqueles que xeran de xeito activo pensamentos, sentimentos e accións para alcanzar os seus obxectivos de aprendizaxe". O estudante autónomo, polo tanto, xa non actúa movido só para aprobar ou pasar un exame, senón dende unha motivación intrínseca, que ademais supón sostibilidade e continuidade para lograr unha aprendizaxe duradeira e profunda.

Pero o rol do profesor tamén necesita transformarse; non se limita a transmitir, senón a facilitar e brindar oportunidades para a comprensión, o desenvolvemento do pensamento crítico e a produción do coñecemento por parte dos seus estudantes. Asumir este rol esixe pericia, experiencia, formación e madurez. Crawford (2000) sinala que un profesor que actúa como facilitador é guía, indagador, mentor, colaborador; desenvolve competencias para diagnosticar, focalizar, desafiar e estimular a aprendizaxe.

Para fomentar o desenvolvemento da autonomía na aprendizaxe o educador debe reforzar, na súa práctica docente, a capacidade crítica do educando, a súa curiosidade, a súa insumisión. Para iso, como indica Freire (1997: 98), ten que traballar o rigor metódico que se estende á produción das condicións en que é posible aprender criticamente. E iso esixe a "presenza de educadores e educandos creadores, instigadores, inquedados, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes".

Outro aspecto importante para favorecer a aprendizaxe autónoma do alumnado é recoñecer e valorar a dimensión afectiva de todo proceso formativo (Regan, 2003; Zion e Slezak, 2005). Non debemos esquecer que se trata dun proceso de comunicación e interacción social que está atravesado por afectos, emocións, temores e expectativas. Nas distintas experiencias analizadas comprobamos que se o alumnado se sente aceptado, recoñecido e valorado é máis doado que se implique, se esforce e se apropie do seu proceso de aprendizaxe, xa que os modos de sentir mobilizan as persoas a actuar.

Como indican Kincheloe, Steinberg e Villaverde (2004), trátase de desmitificar a docencia e diminuír a distancia entre profesores e alumnos, romper xerarquías e conformar comunidades de aprendizaxe. Este é o único xeito para que a idea de potenciación (*empowerment*) sexa real e se fortaleza o rol do alumno. Iso esixe unha vixilancia epistemolóxica para transformar desigualdades de poder e fortalecer o camiño cara a unha emancipación baseada nun pensamento crítico.

Nesta dimensión entra en xogo tamén o clima da aula, as expectativas positivas sobre o que os estudantes poden lograr e desenvolver, así como as relacións de confianza. É, sen dúbida, nesa confianza onde se asentán as posibilidades da autonomía. A reflexión sobre as experiencias desenvolvidas permitiunos aprender que se temos unha actitude de estar sempre baixo sospeita e non confiamos nas posibilidades de aprendizaxe será difícil axudar o alumnado a deixar de ser dependentes.

Pero para facilitar o desenvolvemento da autonomía na aprendizaxe non só é necesario un cambio de roles, senón tamén unha transformación da dinámica de interaccións entre profesores-alumnos e alumnos entre si. O estudo realizado por Zion e Slezak (2005) mostra que, para que o alumnado desenvolva habilidades de aprendizaxe autodirixida, é necesario que o profesorado proporcione guía, acompañamento e retroalimentación, facilitando a aprendi-

zaxe e adecuando de xeito flexible as súas estratexias didácticas aos estilos, necesidades, características e nivel de maduración de cada estudante. Estes autores conclúen así que o desenvolvemento da autonomía na aprendizaxe é posible grazas á interacción que se xera entre o estudante que asume un papel activo na súa aprendizaxe e o docente que facilita o desenvolvemento desa autonomía.

A análise das experiencias implementadas na nosa práctica docente permitiunos chegar a unha conclusión similar, xa que o alumnado mostrou un alto grao de implicación, compromiso e autonomía cando as interaccións co profesorado favorecían un clima de diálogo, apoio e orientación.

Para favorecer este tipo de interaccións é preciso deseñar prácticas educativas que posibiliten a creación dun clima de diálogo, confianza e colaboración, pero que ademais sexan o suficientemente flexibles como para adecuarse ás características e necesidades do alumnado. Por suposto que en todo iso está oculto o modo que imos avaliar e como se traballa a responsabilidade na autoavaliación e na coavaliación. Son dimensións que se atopan intimamente unidas.

c) Prácticas educativas e ámbitos de aprendizaxe autónoma

É no deseño das prácticas onde necesitamos poñer en marcha unha grande diversidade de estratexias para atender os diferentes estilos cognitivos dos estudantes segundo o seu grao de madurez e desenvolvemento, de modo que poidan avanzar cara a unha aprendizaxe autodirixida. Temos, como indica Kegan (1994), que tender pontes que permitan ao estudante ir avanzando nos seus niveis de autonomía.

Facilitar o protagonismo do estudante supón propoñer situacións de aprendizaxe que lle permita exercer ese proceso interior, propio e activo a través de preguntas que axuden a reconstruír o coñecemento, descubrir dúbidas, desvelar baleiros e buscar alternativas. A partir das preguntas e mediante a ampliación, a modificación, a refutación, o contraste de ideas e a reflexión colaborativa, poderemos guiar e acompañar o seu proceso de aprendizaxe e fortalecer á vez a súa autonomía.

No momento de deseñar as prácticas moitos dos profesores implicados nas experiencias estudadas enfrontáronse ao dilema de como guiar sen ser dogmáticos ou de como intervir sen inducir a reprodución. Unha forma para

atopar o equilibrio pode ser partir dos principios de ensino que Freire (1997: 28-38) propón na súa pedagogía da autonomía:

- a) Ensinar esixe investigación. Pensar en termos críticos é unha esixencia que os momentos do ciclo do coñecemento lle van formulando á curiosidade, que transita da inxenuidade (sentido común) cara á curiosidade epistemolóxica.
- b) Ensinar esixe respecto aos saberes dos educandos e discutir co alumnado a razón de ser deses saberes en relación co ensino dos contidos.
- c) Ensinar esixe crítica, traspasar do saber feito de pura experiencia ao saber que resulta dos procedementos metodicamente rigorosos.
- d) Ensinar esixe risco, disposición e apertura cara ao cambio, á asunción do novo.
- e) Ensinar é desafiar ao educando a producir a súa comprensión do que vén sendo comunicado. Non hai entendemento que non sexa comunicación e intercomunicación e que non se funde na capacidade do diálogo.

Nunha perspectiva similar os estudos e contribucións de Tillema e Kremer-Hayon (2002), Zion e Slezak (2005) e Levett-Jones (2005), establecen unha relación clara e estreita entre a aprendizaxe autodirixida e as metodoloxías de ensino baseadas na resolución de problemas, a indagación e a reflexión. De acordo con estes autores as prácticas educativas centradas no cuestionamento, na problemática, na construción do coñecemento e na creatividade favorecerán o desenvolvemento da autonomía no alumnado. Isto viuse constatado nas experiencias analizadas, xa que cando o profesorado facilitaba diversidade de tarefas, canles e estratexias para favorecer a aprendizaxe impulsaba a autonomía, a creatividade e a implicación do alumnado. Un estudante afirmaba: "Os nosos profesores cedéronnos múltiples alternativas (entre elas as tecnolóxicas) e deixaron facer. Deixaron que de maneira creativa, nos apropiásemos do coñecemento respectando a nosa liberdade de movemento e espontaneidade, explotaron as posibilidades de cada individuo e entusiasmaronnos ante os seus resultados. Por vez primeira na miña historia académica sentínme protagonista" (RSG, 2006).

A análise da nosa experiencia permitiunos aprender tamén que pequenos pero importantes detalles, como chamarnos polos nosos nomes, traballar en espazos accesibles que favorezan a comunicación e rompan a estrutura lineal e xerárquica da clase, ofrecer posibilidades para elixir libremente o tema ou tarefa, non monopolizar o tempo, favorecer o diálogo ou permitir que o alumnado asuma protagonismo na dirección de debates, contribúen significativamente ao desenvolvemento da autonomía no alumnado.

Como Kincheloe, Steinberg e Villaverde (2004:170), cremos que "o ensino e a aprendizaxe, como a danza, non tratan só de técnicas ou pasos, senón de persoas: persoas que se moven, exploran, se empurran, aprenden, experimentan, invocan, tocan e senten". Por iso debemos deseñar e desenvolver prácticas educativas diversas que permitan ao alumnado participar nesta coreografía, facilitando contextos de aprendizaxe estimulantes, creativos e críticos.

Esta dimensión persoal é fundamental tamén á hora de avaliar e é un dos dilemas aos que se enfrenta o profesorado, especialmente por esa característica "subxectiva" e esa necesidade, como sinala Khusner (2002), de personalizar a avaliación.



2. A difícil tarefa de innovar a avaliación no ensino universitario

No contexto universitario actual, en que a integración cara ao Espazo Europeo de Educación Superior (EEES) ou simplemente a necesidade dunha renovación do ensino en virtude dos cambios da sociedade actual nos formula diversos retos, referímonos constantemente a un cambio de modelo educativo, de discursos e prácticas que fortalezan a autonomía dos estudantes, e basicamente o desenvolvemento de habilidades e capacidades críticas. É certo que a través de diversos foros e encontros comezou un polémico debate sobre como ensinamos, que estratexias estamos a utilizar, como podemos favorecer esa aprendizaxe activa e autónoma dos nosos estudantes. Pero tamén é certo que non sempre unimos este discurso ao da avaliación. Pouco se discute sobre novas formas de avaliar que estean acordes aos novos modos de concibir o ensino, a aprendizaxe e a propia avaliación. Isto, sen dúbida, fai crecer "a sospeita de que o ámbito da avaliación non é precisamente o terreo en que a innovación se introduce con verdadeira vontade de cambio" (Álvarez Méndez, 2001: 49).

Realmente cremos que os métodos convencionais que usamos para avaliar necesitan cambiar?, somos conscientes que os modos como concibimos a avaliación e os procedementos que usamos condicionan que e como aprenden os alumnos?

Levar á práctica unha avaliación formativa na educación superior é aínda máis complexo que nos outros niveis educativos non universitarios. No ámbito universitario, na grande maioría dos casos, a avaliación queda reducida a unha cualificación, a unha nota que certifica a cantidade de coñecemento que sabe o alumno e deixa de lado outras habilidades e capacidades fundamentais que tamén deberían avaliarse e non entran só no terreo do saber conceptual ou saber que.

Sen dúbida, a avaliación na universidade desempeña diferentes funcións e moi variadas: funcións de formación, selección, certificación e acreditación; funcións administrativas, de promoción ou recuperación; funcións de poder e

control; de información e retroalimentación; funcións de orientación, axuda e asesoramento. No caso da avaliación do alumnado teriamos que preguntarnos ata que punto esta cumpre funcións que están máis próximas a un enfoque de avaliación formativa ou auténtica e ata que punto fomos capaces de introducir innovacións que desenvolvan unha función educativa da avaliación relacionada con:

- Proporcionar tempo e atención aos alumnos.
- Titorizar e apoiar os seus procesos de aprendizaxe.
- Facilitar diversos tipos e estilos de aprendizaxes.
- Xerar actividades de aprendizaxe apropiada aos propósitos e finalidades manifestas.
- Proporcionar unha retroalimentación e información pertinente e no tempo axeitado que contribúa a que os alumnos aprendan, corrixan os seus erros, completen as súas ideas, remedien as súas deficiencias, aumenten a súa comprensión, afonden camiños e respostas alternativas.
- Introducir o diálogo reflexivo.
- Descubrir as potencialidades que teñen os nosos estudantes para determinados temas, capacidades, habilidades ou destrezas e estimulalas a través das nosas prácticas educativas.
- Espertar intereses e desenvolver un pensamento creativo.

Neste sentido, Brown e Glasner (2003: 101) advirten o difícil que resulta introducir innovacións no ámbito universitario e propoñen algunhas indicacións para poñer en práctica unha avaliación innovadora que evite frustracións ou falta de continuidade:

1. Considerar coidadosamente a carga de traballo do estudante: en moitos casos non sabemos canto tempo empregan os alumnos cando propoñemos métodos de avaliación innovadora. Temos experiencia limitada. Podemos aprender diso pero requírese diálogo e retroacción.
2. Adoptar medidas para manter interese: datas de entregas indicativas, guías, retroacción continua sobre a realización das tarefas. Necesítase moita orientación ao principio.

3. Introducir, con coidado, unha nova forma de avaliación: pode haber resistencias de parte dos alumnos, explicar o porqué desta forma de avaliar, identificar experiencias, analizar limitacións doutros métodos.
4. Establecer unhas guías e uns marcos claros.
5. Axudar os estudantes a entender os criterios de avaliación e participar eles mesmos na elaboración de criterios.
6. Poñer atención ao como e ao porqué se outorgan as cualificacións: corrixir novas formas de avaliación como proxectos de grupo, exposicións orais ou *portfolio* (é máis novidoso e temos menos experiencia). Necesitamos aprender da experiencia, a razoar os xuízos, a poñer atención nos procesos.

Agora ben, quizais neste caso falta un factor clave. Referímonos a que tamén teríamos que poñer atención ao profesorado e á necesidade de compartir unha concepción de avaliación coherente. Iso esixe en moitos casos unha reconstrución de ideas, de crenzas e de prexuízos fortemente arraigados que se non se reconstrúen non se traducirán en accións realmente innovadoras. Se non corremos o risco de que cambien os discursos, talvez tamén cambien as formas pero non as finalidades, nin as funcións tradicionais da avaliación. Introducir cambios na avaliación, como sinala Darling-Hammond (1994, 1994a), non garante a innovación a non ser que cambiemos as formas en que se usan e conciben as avaliacións. É dicir, pasar de mecanismos de selección a axudas de diagnósticos, de referentes externos a recursos xerados localmente e de indicadores de sancións a aumentar oportunidades de aprendizaxe.

Na universidade a avaliación segue exercendo unha función esencial de selección e clasificación dos estudantes. Comprobámolo recentemente nunha investigación realizada con profesorado da nosa universidade⁴. Nela obsérvase que o profesorado adoita entender a avaliación como un proceso dirixido principalmente a medir os resultados de aprendizaxe dos estudantes e asume unha postura máis técnica ou instrumental fronte á avaliación. A idea de avaliación como medición dos resultados de aprendizaxe corroborouse a través da análise cualitativa dos datos recollidos nos grupos de discusión e a análise documental, en que se puido constatar que a devandita medición, traducida nunha

⁴ Proxecto de Investigación: *Sistemas integrados de evaluación de competencias para la sociedad del conocimiento en la educación superior*, (CCG07-UAH/HUM/2075 – Convocatoria CAM-UAH). Financiado pola Dirección Xeral de Universidades da Comunidade de Madrid.

cualificación, xeralmente se orienta a verificar e controlar a aprendizaxe dos alumnos e mesmo o seu esforzo. As seguintes citas son un exemplo diso:

Profesor/a 1: Entón, o que entendemos por avaliación é medir, mediante determinados procedementos, o proceso de aprendizaxe e os resultados derivados deste (GDE).

Profesor/a 2: Eu entendo que é unha revisión dos coñecementos e habilidades e destrezas que o alumno aprendeu ao longo do curso (GDE).

Aínda que esta función non é exclusiva do sistema universitario senón que se inicia nas etapas de educación obrigatoria, si é predominante neste nivel. Neste sentido é importante pensar que a avaliación non se limita ao ámbito da institución educativa senón que traspasa as súas fronteiras e actúa nas complexas relacións sociais de xerarquía e poder. As normas e procedementos de avaliación son instrumentos para perpetuar desigualdades e xerarquías.

O importante, seguindo a Perrenoud (1990), é reflexionar sobre as consecuencias sociais das xerarquías que constrúen as institucións educativas: a) seguen os individuos máis alá da súa etapa educativa, non só dende a interiorización que fai o suxeito desas xerarquías senón tamén porque estas son certificadas por diplomas; b) modifican a autoimaxe do estudante, as súas oportunidades, o seu porvir. O xuízo que fai a institución do seu valor social súmase ás desigualdades culturais que escapan á conciencia dos interesados; c) estas xerarquías escolares ocupan un lugar central e articúlanse coa pertenza a unha clase, a renda e o poder.

Isto fainos pensar que a cuestión da avaliación dos estudantes non é soamente académica nin se limita ao ámbito do profesor, segue os alumnos máis alá da súa vida académica (Kushner, 2002).

De tódolos xeitos, é importante insistir en que a avaliación formativa, a función da avaliación como aprendizaxe e proceso de mellora, non supón negar, e máis aínda na etapa universitaria, a función de acreditación que ten que asumir como responsabilidade social. Recoñecer a dimensión educativa, formativa e comprensiva da avaliación "non implica un menosprezo pola acreditación, e nin sequera pensar que unha proposta exclúe a outra, xa que facelo implicaría descoñecer que o ensino é unha práctica social e que como

tal lle corresponde a lexitimación de coñecementos" (Camilloni e outras, 1998: 103).

O que non podemos facer é que esta función de acreditación sexa a que articule os procesos de ensinar e aprender. Se falamos de cambio na formación universitaria, dunha proposta centrada na aprendizaxe do alumno, no seu rol activo e participativo na construción do seu coñecemento, necesitamos desprazar esta función como eixe que articula o noso proceso didáctico. O paradoxal é que en moitas situacións actuais de procesos de avaliación continua, en realidade non se cambiou a concepción de ensinar, aprender e avaliar senón que se favoreceron os momentos, ou se tendeu a desenvolver algunhas competencias ao longo do curso. Pero no momento da avaliación final, o que se lexitima como avaliación é a comprobación ou o control do coñecemento adquirido, iso si, no seu sentido conceptual. Ás competencias declaradas no plan docente non se lle outorga un peso ou status significativo na cualificación. En definitiva, séguense dissociando funcións pero non se integran modos de entender coherentes epistemoloxicamente.

Por iso non abonda só con cambiar metodoloxías, contidos ou modos de relación se non se desenvolven formas coherentes de avaliar. Talvez, a avaliación pode contribuír a este cambio significativo e ser un revulsivo, unha oportunidade para a reflexión e a formulación de procesos de cambio que esixen ante todo un cambio nun mesmo. "Creo que ningún esforzo por cambiar as escolas pode ter éxito se non se diseña un achegamento á avaliación coherente cos propósitos do cambio desexado" (Eisner, 1998: 102). Isto mesmo podémolo aplicar ao ensino na universidade. Pero como innovar nas nosas prácticas avaliativas?

2.1. A avaliación no ensino virtual: discursos contraditorios⁵

Dedicaremos un apartado concreto á avaliación no ensino virtual porque neste caso é onde aparecen con maior evidencia os paradoxos e contradicións no ámbito da innovación de prácticas avaliativas. É certo que introducir o ensino virtual, as plataformas en liña e outras ferramentas interactivas de aprendizaxe a través das tecnoloxías, se considera por si mesmo unha innovación. Talvez é aquí onde máis atentos temos que estar na análise do que significan no terreo da avaliación formativa. Por un lado, o deseño das materias e cur-

⁵ Parte deste apartado está publicada na Revista Relada, Nº 1, Margalef (2007).

sos, tanto no ensino virtual coma no semipresencial, é dicir como apoio ao ensino presencial nas universidades, incorporaron outros modos de ensinar e aprender. Pero por outro lado, nalgunhas ocasións reforzaron un modelo transmisor e reprodutivo que intentamos superar. No fondo o que temos que analizar é de que concepcións estamos a falar e ata que punto constitúen alternativas ou reforzan modos e contextos máis reprodutivos que produtivos, máis transmisores que construtivos. É dicir, ata que punto nos permiten transitar dun saber transmitido a un saber construído (Bain, 2006).

Sen dúbida, as decisións que tomemos no deseño da nosa materia dependerán da concepción de ensino-aprendizaxe e das teorías en que nos sustentemos. Non simplemente polo feito de utilizar unha plataforma *e-learning* estaremos innovando ou favorecendo a aprendizaxe virtual. Seguiremos reproducindo prácticas educativas tradicionais e encadrándonos nun modelo orientado á reprodución do coñecemento, se reducimos a plataforma e os seus recursos en colectores ou repositorios de información e nos preocupamos só polo uso das ferramentas que facilitan unha avaliación de aprendizaxes baseadas na memoria, na repetición ou na resolución de problemas de rutina.

O que necesitamos ter claro é o marco dunha proposta educativa que xere a autonomía do estudante, a comprensión e a reflexión xa que se non se facilitan e propoñen a través de actividades, materiais e apoios explícitos, non se xerará este tipo de aprendizaxe por máis que melloremos constantemente a plataforma. Pero tamén necesitamos recoñecer e valorar a través da avaliación estas capacidades e competencias de orde superior que queremos desenvolver. Non só debemos propoñer actividades ricas e variadas, contidos controvertidos, senón tamén ser coherentes na valoración destas actividades, explicitalas nos nosos criterios de avaliación e ser parte dos nosos procedementos de avaliación.

É dicir, se seguimos as fases do ensino ou as actividades do profesorado, estes principios de actuación deberían estar presentes en todas elas:

- Na fase preactiva: na selección e organización dos contidos, na elaboración e preparación destes, na busca e localización de recursos, no deseño de actividades, na elaboración dos criterios de avaliación e na proposta de procedementos e instrumentos de avaliación.
- Na fase interactiva: no desenvolvemento do ensino virtual que require respectar esa interactividade a través das ferramentas de comunicación

pero tamén dun seguimento a través das actividades que propuxemos e que necesitaremos afondar, ampliar, estimular ou reconducir. Non abonda con abrir un foro; é necesario lograr esa comunidade de aprendizaxe virtual cos medios que temos ao noso alcance.

- Na fase postactiva: non só para avaliar e acreditar aprendizaxes dos nosos alumnos, senón tamén para avaliar o noso proceso, reflexionar sobre a acción coa calma que nos brinda a reflexión sobre a acción (Perrenoud, 2004).

É importante recoñecer que no ámbito da teleformación avanzouse moito no tema da avaliación. Unha característica fundamental é a transparencia e o carácter público respecto aos compoñentes da práctica educativa. A través das plataformas podemos acceder a todos os compoñentes do proceso didáctico, faise cada vez máis explícita a proposta ou guía do que se vai facer, podemos ademais valorar a elaboración dos contidos, as propostas de actividades, a frecuencia de conexión de profesores e estudantes, o tempo de resposta, todo iso atópase á nosa disposición. Tamén podemos valorar a participación dos profesores/titores nos foros e noutras ferramentas. No ensino presencial todos estes compoñentes permanecen moito máis ocultos e teñen unha maior privacidade.

Sen dúbida, cada vez avánzase máis na avaliación das plataformas, nos criterios de calidade e nos indicadores para avaliar as materias virtuais, pero neste momento faremos unha breve reflexión sobre a avaliación dos alumnos. É dicir, xorden interrogantes relacionados con: como ser coherentes entre os nosos criterios e procedementos de avaliación e as finalidades e competencias que propuxemos nas nosas guías?, como favorecer unha avaliación formativa e non só continua?, como aproveitar as posibilidades da aprendizaxe virtual para desenvolver unha avaliación tamén rica e diversa?, a que criterios damos prioridade?, como favorecemos a aprendizaxe colaborativa a través da avaliación?

a) A avaliación formativa e continua na aprendizaxe virtual

Como podemos favorecer a aprendizaxe autónoma, activa, duradeira e participativa a través da avaliación? Apuntabamos na primeira parte desta publicación algúns dos principios que axudaban a poñer en práctica unha avaliación formativa e que no caso do ensino virtual tamén están de actualidade e

nos poden servir de referencia. Entre eles, destacamos a necesidade de brindar atención ao proceso de aprendizaxe dos alumnos, realizar un apoio mediante unha retroalimentación pertinente e a tempo, que posibilite aprender de erros, completar ideas, relacionalas ou enriquecelas. Tamén sinalamos a importancia de estimular a curiosidade, a creatividade ou basicamente contribuír a desenvolver habilidades de busca de información, de facerse preguntas.

Todos estes principios cobran unha grande actualidade na avaliación formativa nun contexto de aprendizaxe virtual porque permite facer unha retroalimentación inmediata, unha maior interactividade, non só bidireccional senón da que se pode beneficiar todo o grupo de estudantes. Descubre ademais con moita maior facilidade os diversos estilos e intereses dos estudantes. Axúdao a ter conciencia do seu grao de progreso e ademais son recoñecidas e valoradas as súas achegas e o seu desenvolvemento na aprendizaxe, non no sentido restrinxido da cualificación senón na súa evolución e crecemento nos diferentes niveis e graos de conciencia (Kegan, 1994).

No ensino virtual, aínda máis que no presencial, é fundamental facer un seguimento dos procesos de aprendizaxe dos estudantes e retroalimentar o devandito proceso de xeito constante, xa que non contan con outros elementos (como o xestual). Por iso axuda, por exemplo, seguir a reflexión que poidan realizar a través do foro, a cal pode servirnos para seguir de preto os procesos de construción de coñecementos, comprender as súas experiencias e puntos de vista. Podemos tamén recanalizar procesos, evitar lagoas, completar información se para iso propuxemos actividades individuais ou tarefas en grupo que permitan darnos esta información e poder valorar dificultades na comprensión. Ás veces, coa proposta de elaboración dunha tarefa de síntese ou dun mapa conceptual que mostra a interrelación de ideas, obtemos información sobre a comprensión dos estudantes. Necesitamos adecuarnos aos ritmos e procesos de aprendizaxe e dar unha resposta o máis individualizada posible. Isto é factible se xestionamos esas aprendizaxes e se contamos cun número razoable de alumnos por titor.

Poñer o acento na avaliación formativa significa entender a avaliación na súa acepción máis ampla, non só como cualificación, nin como cuantificación, nin como avaliación de coñecementos. A avaliación como aprendizaxe lévanos a avaliar tamén outras habilidades ademais das intelectuais, por exemplo, as habilidades sociais. Neste caso será máis complexo, pero contamos con ferramentas que nos poden axudar a analizar que actitudes asumen os estudantes,

por exemplo nun foro, ou de modo máis evidente nunha *wiki*. Tamén podemos analizar que aspectos e dimensións destacan cando formulamos un traballo en equipo.

Iso esíxenos utilizar unha grande diversidade de ferramentas e procedementos de avaliación que abrangan diferentes habilidades e capacidades, ámbitos e estilos de aprendizaxe, e especialmente, que teñan en conta diversas dimensións: intelectual, social, emocional e moral. Isto é moi importante no ámbito do ensino virtual no que en moitas ocasións se reforza o pensamento converxente que esixe a busca de respostas únicas, observables e uniformes. Formular unha avaliación que supere o dominio exclusivo da dimensión intelectual esixe partir dunha concepción de ensino e aprendizaxe que encerre un profundo respecto ás outras dimensións que no ámbito universitario parecen non ter cabida (Brockbank e McGill, 2002). Sen dúbida, observamos en moitas experiencias en liña o predominio case exclusivo dos exames tipo test e a preocupación ou debate polas ferramentas ou soportes que lle dan sustento, como por exemplo *HotPotatoes*, ou outras similares incorporadas nas propias plataformas como *WebCT*, *Moodle* ou *Blackboard*. É curioso, ademais, que todas elas se denominan probas de autoavaliación pero, en definitiva, son test ou probas de comprobación de adquisición de coñecementos conceptuais. En certo modo comézase utilizando o termo autoavaliación co cal se xera unha confusión no discurso e na linguaxe, restrinxindo o mesmo a un sentido moi reducionista de test. Neste caso comprobamos que a discusión está máis centrada na ferramenta informatizada e no instrumento en si que nos procesos e nas aprendizaxes que avalía, que favorece máis ou obstaculiza.

Pero sen dúbida, existen ámbitos virtuais que incorporan unha grande variedade de actividades de aprendizaxe que en si mesma constitúen unha fonte de información para a avaliación formativa e son ricas e variadas evidencias de aprendizaxes como: os estudos de casos individuais e realizados en equipos, as simulacións, a elaboración de proxectos ou ensaios. Tamén observamos algunhas propostas integradoras como os *portfolio* ou carpetas de aprendizaxe, neste caso *e-portfolio* ou *portfolio* electrónico. Os mesmos contribúen á integración de todas as evidencias de aprendizaxe do alumnado. Aquí tamén é necesario facer unha advertencia xa que non se trata de reducir o *e-portfolio* á recompilación de información senón de avanzar cara á reflexión do aprendido. Mesmo non a reducir á avaliación individual senón tamén a avanzar cara á avaliación en grupo. Sen dúbida, nas materias que desenvolvemos con poucos

créditos é difícil incorporar esta visión máis ampla do *portfolio* non só como recompilación senón como reflexión.

b) Os criterios de avaliación

Unha cuestión esencial que detectamos ao longo destes anos é que non explicitamos de maneira suficiente os criterios de avaliación. No ensino virtual en que o alumnado necesita coñecer o que vai aprender e como, tamén necesita saber que se vai avaliar e en que criterios se basea. Os estudantes teñen dereito a coñecer que se espera deles, cales serán as tarefas e obrigas, que procedementos utilizaremos pero tamén con que criterios avaliaremos. Nas guías docentes e nos calendarios detallamos moi ben o cronograma de traballo, de entrega, de datas que ademais vencen e non permiten ampliar prazos ou mandar unha tarefa fóra da data establecida. Pero non se observa este mesmo nivel de esixencia na elaboración dos criterios de avaliación (e non nos referimos aos criterios de cualificación). Explicitalos axuda a garantir a transparencia dos procesos de avaliación, evita a arbitrariedade e contribúe á equidade. Os criterios de avaliación teñen que estar claros dende o comezo para informar sobre as pautas de actuación e axudar os estudantes a guiar a súa aprendizaxe. Este último punto aínda continúa sendo unha tarefa pendente.

Na nosa guía da materia temos que comunicar cales son os criterios básicos que consideramos prioritarios pero tamén se queremos fomentar unha aprendizaxe activa e participativa. Se valoramos a implicación persoal dos estudantes no seu proceso podemos deixar un espazo aberto para que os propios estudantes inclúan criterios, por exemplo, para avaliar os traballos en grupo, para ter en conta dimensións do proceso en que eles teñen unha información "de primeira man" por ser partícipes principais. Sen dúbida necesitamos aprender da experiencia e poñer atención nos procesos.

O que temos claro é que non podemos asumir un dobre discurso, é dicir, sinalar nos nosos obxectivos e intencións que damos importancia á participación, á busca de información, á comprensión, e logo non recoñecer nin valorar estas cuestións nos criterios de avaliación e menos aínda na cualificación. É importante establecer un clima de respecto e de garantías, que recoñecemos a autonomía de pensamento, que fomentamos a tolerancia e aceptamos a discrepancia, que animamos as discusións argumentadas, que vale equivocarse e rectificar, que non quitará puntos atreverse a pensar por si mesmos.

Existe unha gran diversidade de criterios pero só a xeito de suxestión e para xerar debate poderíamos considerar:

- Criterios sobre a participación nos foros, chats e videoconferencias:
 - Frecuencia na participación.
 - Calidade das achegas.
 - Contribucións ao debate.
 - Actitude cara aos compañeiros.
- Criterios sobre os contidos e elaboración de traballos:
 - Identifica ideas principais e estrutura de maneira lóxica as súas achegas.
 - Expressa estes contidos a través de técnicas de síntese; mapas conceptuais, esquemas e gráficos.
 - Incorporan lecturas obrigatorias.
 - Ampla información recomendada e outra información complementaria achegada polo estudante.
 - Elabora ideas propias que partan do recoñecemento dos seus coñecementos e da capacidade de escoita e receptividade e que non representen a mera repetición senón que poida observarse a súa interpretación e incorporación nos coñecementos persoais.
 - Presenta o texto con claridade, corrección e coidado expositivo.
 - Presenta o traballo con corrección formal.
- Criterios para unha aprendizaxe crítica:
 - Mostra conciencia da aprendizaxe realizada e dos interrogantes que se produciron nos procesos.
 - Presenta propostas alternativas.
 - Cuestiónase e propón indagar interrogantes.
 - Utiliza coñecemento dispoñible, tanto en discusións, debates, documentos para contrastar as súas propias ideas, apoialas e fundamentais.

c) A coavaliación no ensino virtual

A avaliación entre compañeiros, avaliación colaborativa ou coavaliación, é outra dimensión que podemos ter en conta no ensino virtual. Non nos referimos só á coavaliación entendida no seu sentido máis restrinxido, é dicir á corrección polos compañeiros dun traballo, exercicio ou actividade, senón tamén no sentido máis amplo que permite unha retroalimentación entre os estudantes, ás achegas e as indicacións que entre eles poden facer para realizar unha mellor aprendizaxe. Iso, ademais de favorecer a cohesión do grupo e o seu sentido de pertenza, axuda a centrarse máis nas tarefas de aprendizaxe e a favorecer o seu proceso. Isto demóstrase, por exemplo, na construción da aprendizaxe colaborativa a través das *wikis* en que se favorece a calidade do proceso e do produto de aprendizaxe.

Se se utiliza a avaliación polos compañeiros unicamente como modo de aliviar o traballo do profesor ou como sistema de corrección e cualificación, é obvio que non se desenvolvesen as potencialidades que acabamos de mencionar. Para evitar este uso da coavaliación podemos fomentar os grupos de traballo, a construción colectiva de coñecemento a través de diferentes achegas; non como división de tarefa e suma de partes senón como contribución coa cal os estudantes aproveiten o espazo virtual para complementar e construír o seu coñecemento coa achega de todos. Por exemplo, o foro, ao ser unha ferramenta compartida por todos e á que poden ter acceso libremente, pode ser un medio para fomentar na coavaliación. Hai outros modos: o acceso ao traballo elaborado polos compañeiros, asistir mediante unha videoconferencia á presentación dos diferentes grupos, acceder ás producións elaboradas polos propios estudantes dese curso ou de cursos anteriores. Todo iso permite recoñecer e valorar as producións dos estudantes, á vez que lles presenta o desafío de ter unha audiencia, de saber que presentan ante os seus compañeiros (non só ao profesor) como un requisito máis para "ser aprobados".

O desafío de transformar o ensino e a aprendizaxe non deixa de ser moi complexo e incerto e, aínda máis, cando se trata dun ámbito virtual. Neste sentido, avanzamos moito e centrámonos, cada vez máis, nos aspectos medulares recoñecendo que o noso centro de gravidade está en garantir as condicións e facilitar ao máximo as oportunidades para que os alumnos aprendan. Pero recoñecemos que aínda temos o desafío de transformar a avaliación. Se queremos facilitar a aprendizaxe virtual con todo o que iso implica, temos que

cambiar os nosos modos de concibir a avaliación nos procesos de teleformación.

Reflexionar sobre a avaliación como un dereito e un deber dos nosos estudantes imponnos a obriga de facilitar e garantir unha avaliación que sexa coherente coa nosa proposta didáctica. Se queremos transformar as nosas prácticas, se queremos innovar non só coa incorporación das novas tecnoloxías senón dende unha renovación e reconsideración profunda das nosas prácticas docentes, temos que asumir o desafío de traballar para que as condicións de calidade estean presentes nos procesos e incidan na aprendizaxe dos nosos estudantes.



3. O gran desafío: pasar dos discursos ás prácticas

No terreo das prácticas educativas é onde xorde a maior dificultade para facer fronte a unha innovación no ámbito da avaliación. Quizais, neste caso estanse a buscar respostas equivocadas, dado que a comunidade universitaria o que busca maioritariamente son novos instrumentos ou procedementos de avaliación, pero esquece unha cuestión previa. O primeiro que debemos ter claro é o para que e por que ensinar e polo tanto, avaliar. Para poder elixir estratexias e procedementos de avaliación é útil preguntarse: para que estamos a avaliar?, que estamos a avaliar?, que é o principal?, cando deberíamos avaliar?

É importante partir destas reflexións porque o profesorado ten moito que dicir á hora de tomar decisións sobre a avaliación dos seus estudantes, máis aínda nun contexto de ampla autonomía docente, como é o universitario. O profesorado toma opcións en canto ao momento de realizala, ás técnicas que utilizará para avaliar, ao contido da avaliación, á frecuencia e ao procedemento, ao como e en que momento comunicará os resultados, que uso fará desa información e que medidas adoptará á luz deses resultados.

Levar a cabo unha avaliación formativa e continua supón unha opción que debe trasladarse a unha toma de decisións sobre o ensino e a aprendizaxe, sobre a integración da avaliación en todo o proceso de ensinar e aprender dun modo integral que implica ter claros unha serie de principios e de procedementos que teñen que concretarse na acción, entre os que se poden destacar:

- Superar a tallante división do tempo de aprender e o tempo de avaliar. É ben sabido que esta separación é moi marcada na universidade. Existe un tempo de ensinar e outro de avaliar, como ben destacan os nosos calendarios académicos. Un tempo en que os alumnos deixan a aprendizaxe para despois, para a preparación dos exames. Sen dúbida, isto é coherente co enfoque transmisor de ensino que rompe nos casos en que o modelo didáctico cambia e se sustenta nunha dimensión

de construción e reconstrución de coñecementos. Nunha palabra, que o tempo de clase, é tempo de aprendizaxe, avaliar é aprender e aprender é avaliar (Álvarez Méndez, 2001; 2003).

- Recoñecer o coñecemento valioso e o coñecemento que paga a pena ser aprendido e superar deste modo a división duns coñecementos que son avaliados e outros que non forman parte dos procedementos de avaliación. Iso supón romper o vínculo entre prácticas de avaliación e coñecemento valioso, neste caso, coñecemento avaliado "...as prácticas de avaliación din tanto o que conta para os estudantes como para os profesores. Como se empregan estas prácticas, que dirixen e que rexeitan, e a forma en que se desenvolven fala forzosamente aos estudantes sobre o que os adultos cren que é importante" (Eisner, 1998: 102). Romper esta asociación é o primeiro desafío.
- Transformar o ensino e a aprendizaxe nun proceso activo para chegar á comprensión. Iso supón, por un lado, reconstruír os significados e as actitudes, os mitos e as formas de ver as cousas para, por outro lado, reestruturar mediante a reconceptualización e a reconstrución. Un modo de apoiar esta transformación é potenciar ao alumno para a participación no procedemento de avaliación (Harvey e Knight, 1996).
- Utilizar unha diversidade de estratexias e procedementos de avaliación que abrangan diferentes habilidades e capacidades, ámbitos e estilos de aprendizaxe, e especialmente, que teña en conta diversas dimensións: intelectual, social, emocional e moral. Iso supón superar as estreitas marxes dun pensamento converxente que esixe a busca de respostas únicas, observables e uniformes. Formular unha avaliación que supere o dominio exclusivo da dimensión intelectual esixe partir dunha concepción de ensino e aprendizaxe que encerre un profundo respecto ás outras dimensións que no ámbito universitario parecen non ter cabida (Brockbank e McGill, 2002).
- Redefinir roles e poderes no proceso de avaliación. Democratizar a avaliación non é tarefa sinxela, esixe dar voz aos que participan no proceso de avaliación. No noso caso esixe compartir a responsabilidade da avaliación cos nosos estudantes, responsabilidade non só no deseño ou nos instrumentos senón tamén na cualificación. Iso implica crear unha verdadeira comunidade de aprendizaxe en que todos con-

tribúen á mellora dos procesos de aprendizaxe dos nosos estudantes, non só do que aprenden ou o que están a aprender senón como o aprenden. "Hai que ter en conta a voz do alumno no proceso de avaliación (...). Non se trata soamente de outorgar maior poder aos aprendices senón de admitir que non é posible coñecelos sen acceder aos seus propios procesos de autocompreensión" (Hargreaves, Earl e outros, 2001:73).

- Personalizar a avaliación e romper o seu carácter técnico ou burocrático é unha tarefa complexa. Esixe correr riscos, facer fronte á incerteza e os imprevistos e exercitar a autonomía intelectual, á vez que recoñecer a subxectividade e evitar os perigos da arbitrariedade (Kushner, 2002).
- Consensuar e negociar os criterios de avaliación facilita o proceso de participación de todos os implicados na valoración das súas actuacións. Ademais permite a transparencia dos procesos de avaliación, evita a arbitrariedade e garante a equidade. Os criterios de avaliación teñen que estar claros dende o comezo para permitir informar sobre as pautas de actuación e axudar os estudantes a guiar a súa aprendizaxe nun marco de participación guiada. É parte fundamental das características de continuidade; non se utilizan ao finalizar senón que están a guiar todo o proceso (Simons, 1999).

Neste sentido, unha avaliación continua é coherente só se se entende con fins formativos e se a realizan os profesores dentro das prácticas habituais do seu traballo nun clima de fluída comunicación e diálogo reflexivo. E por suposto, se os alumnos aprenden a avaliarse a si mesmos e aos seus compañeiros. É dicir, se se comparte a responsabilidade da avaliación e se converte nunha actividade crítica de aprendizaxe.

Pero, que avaliamos e como avaliamos na universidade? Sen dúbida, non é doado responder a esta pregunta sen correr o risco de caer nunha simplificación ou nunha xeneralización, que non sempre é xusta co profesorado que resulta unha excepción. Pero apelando a unha serie de estudos en diferentes ámbitos e contextos Brown e Glasner (2003), Boud (1997) indican que en educación superior, con frecuencia, avaliamos un conxunto moi limitado de habilidades, capacidades e coñecementos, e máis se utilizamos unha avaliación tradicional en que adoitamos antepoñer o coñecemento teórico ao prác-

tico. Xeralmente, nas avaliacións propóñense actividades moi repetitivas (por iso o empeño dalgúns estudantes en exercitarse na resolución de exames de cursos anteriores) e aplicamos sistemas de avaliación similares durante a carreira a pesar de ser materias diferentes e propoñernos diversos obxectivos e finalidades. O propósito ou a función que máis ben predomina é o da comprobación de resultados, e non tanto o de aprender a remediar erros, suplir omisións ou afondar para unha comprensión máis ampla.

Hai un recoñecemento de que a educación universitaria dá credibilidade a certo tipo de coñecemento (...) en xeral, podemos afirmar que a avaliación facilita o exercicio de poder dos profesores sobre os estudantes, que os estudantes buscan pistas sobre o que pode ser obxecto de exame, que tenden a ser avaliados naqueles asuntos en que é doado avaliar e que isto potencia habilidades de baixo nivel, fórzase aos estudantes a reproducir ideas dunha forma superficial" (Brown e Glasner, 2003:183).

Como indican Brockbank e McGill (2002:45), e como comprobamos nas nosas investigacións, existen moitas probas de que o ensino e a aprendizaxe padeceron o mesmo desaxuste entre os obxectivos declarados polos profesores e o que eles mesmos esixen aos alumnos. No ensino superior, os obxectivos dos docentes, en canto á teoría profesada, non sempre coinciden coas teorías ao uso, é dicir, aquelas que levan á práctica. Moitos profesores entusiásmanse e comprométense co obxectivo de contribuír a que os seus alumnos se desenvolvan como aprendices independentes e autónomos pero realmente non examinan con detemento as súas prácticas, as súas propostas e metodoloxías de ensino así como estratexias de avaliación. En definitiva, apréciase que aínda valoran a dependencia, a reprodución, a identificación e a representación e pasan por alto, por exemplo, a creatividade, a orixinalidade e a busca de alternativas diferentes ou as interpretacións que non sempre coinciden coa "esperada". A realidade da avaliación, é dicir a avaliación que se practica, é a que pon de manifesto a teoría ao uso. Sobre ela temos que actuar se queremos avanzar en propostas realmente innovadoras.

Por iso se queremos establecer unha relación de coherencia entre a teoría profesada e a teoría ao uso, e entre as intencións declaradas e as actuacións; temos que vixiar a coherencia epistemolóxica e metodolóxica. Se o obxectivo primordial na universidade é facilitar a aprendizaxe crítica, autónoma e reflexi-

va, a avaliación ten que estar integrada este obxectivo e, polo tanto, ten que ser coherente con este tipo de aprendizaxe. Iso suporá exercitar outros modos de avaliar, entre os que podemos mencionar:

- Exames de libro aberto: reducen a dependencia dos estudantes da aprendizaxe de memoria. Demostran habilidades de comprensión, relación, utilización da información e argumentación.
- Estudo de casos: facilitan síntese, análise e avaliación.
- Simulacións: axuda a poñer o alumnado en situación real.
- Resolver situacións problemáticas: resolver dispoñendo de materiais e situacións descoñecidas.
- Proxectos de indagación e investigación: facilita a produción de coñecemento e estimula a autonomía.
- *Portfolio* ou carpetas de aprendizaxe que integren as evidencias do que os alumnos aprenderon. Non se trata de quedar no ámbito da recompilación senón de avanzar cara á reflexión do aprendido. Non se trata de quedar no ámbito do individual senón de avanzar cara ao grupal.

Algunhas das ferramentas que na nosa experiencia como Grupo de Investigación utilizamos para levar a cabo a auto e a coavaliación son as carpetas de aprendizaxe e a elaboración de diarios reflexivos, como estratexias con que o alumnado avalía o seu proceso de avaliación.

Implementouse o uso das carpetas de aprendizaxe (ou *portfolio* de traballo) como estratexia innovadora para a avaliación dos estudantes de Maxisterio e Psicopedagogía logrando á vez varios obxectivos: a aprendizaxe autónoma, a reflexión sobre o propio proceso de aprendizaxe e a autoavaliación. Todo isto lógrase, xa que como sinala Johnson (1999: 37) "aínda que os propósitos do *portfolio* poden variar, ten como meta común promover conexións entre o ensino, a aprendizaxe e a avaliación".

As carpetas de aprendizaxe ou *portfolio* constitúen unha innovación amplamente estendida no ámbito anglosaxón⁶ e nos últimos anos xeneralizouse

⁶ A utilización de carpetas ou *portfolio* foi sinalada pola *Association for Supervision and Curriculum Development* como unha das principais tendencias curriculares en Estados Unidos.

noutros contextos e programas de formación⁷. Darling-Hamond, (2001); Lyons, (1999); Hargreaves, Earl e outros, (2001); Bélair, (2000) coinciden en sinalar que os *portfolio* ou carpetas reflicten a actuación e os produtos realizados polos estudantes durante o seu proceso de aprendizaxe dentro e fóra da institución, nunha materia ou área de coñecemento. Entre as contribucións máis destacadas pódense sinalar (Margalef, 1997):

- Brindan aos estudantes a oportunidade para reflexionar sobre as súas aprendizaxes e aos profesores permítelles avaliar os seus logros.
- Mostran o traballo real dos estudantes, o que aprenderon e o proceso seguido.
- Contribúen á autorreflexión xa que os estudantes examinan os seus traballos e reflexionan sobre eles. Poden comparar e analizar os cambios que van seguindo.

Como estratexia de avaliación as carpetas de aprendizaxe ou *portfolio* de traballo permiten visualizar o progreso do alumnado a través dos rexistros acumulados e os comentarios realizados en relación ás aproximacións sucesivas no logro das aprendizaxes.

Esta estratexia didáctica favorece tanto a autoavaliación do alumnado como a avaliación de proceso realizada, á vez que permite aplicar, de forma activa e directa, a avaliación formativa, entendida como un proceso interactivo: alumno- carpeta- docente.

A carpeta facilita ter en conta a evolución do alumno, os procesos de reflexión e o cambio que experimentan no transcurso do tempo como consecuencia da reconstrución dos seus coñecementos. A nivel xeral está integrada polos seguintes contidos: un informe de actividades, un diario reflexivo, o informe final dos proxectos e traballos realizados en grupo, as actividades e tarefas desenvolvidas en pequeno e grande grupo en clase, as autoavaliacións do alumnado, as heteroavaliacións do docente, os apuntamentos e notas to-

⁷ Tamén é importante indicar que os *portfolio* posúen unha longa tradición na formación inicial e no desenvolvemento profesional do docente como unha potente estratexia de formación enmarcada nunha nova perspectiva do profesionalismo docente (Shulman, Lyons, Cochran-Smith e Lytle, Hobson). Esta estratexia formativa estámola a desenvolver no Programa de Formación Inicial do Profesorado Universitario da Universidade de Alcalá.

madras en clase e o resumo das presentacións do resto dos grupos, así como un índice cos contidos desta.

O alumnado realiza unha construción persoal e creativa da súa carpeta segundo as aprendizaxes que vai obtendo. Á súa vez, o docente fai unha revisión dos contidos, lectura dos documentos elaborados e anotacións nas distintas seccións que compoñen a carpeta (xeralmente orientacións), revisións de determinados aspectos que non aparecen claros ou son contraditorios. Presentan interrogantes, recomentan lecturas, ao tempo que se entrega un pequeno informe ou documento de apreciacións mecanografado que recolle os aspectos máis xerais da carpeta: contidos que aparecen, documentos ou actividades que faltan ou orientacións sobre á elaboración do diario como documento sobre o cal normalmente xorden máis dúbidas.

O diario reflexivo como estratexia complementaria á carpeta docente permite ao docente seguir o percorrido das reflexións do alumno. Como estratexia de avaliación, independente da carpeta de aprendizaxe, é a ferramenta de comunicación máis directa co alumnado xa que permite facer un seguimento continuo das súas aprendizaxes, complementar, corrixir e/ou enriquecer o seu proceso de aprendizaxe. O establecemento desta comunicación directa e dinámica facilita a personalización do ensino dentro dun contexto máis amplo como é o grupo clase. É un espazo de encontro entre o alumnado e o docente no cal deben entrar e saír ambos os dous durante todo o proceso de ensino-aprendizaxe.

O que facilita que o diario reflexivo sexa dinámico e accesible e se converta nunha verdadeira canle de comunicación, é a posibilidade de realizar o diario nun blog en internet. Deste xeito tanto o estudante como o docente acceden a el as veces que cren convenientes para complementar e mellorar a formación do alumno. Un aspecto interesante deste espazo virtual é a posibilidade de que tamén outros alumnos poidan participar no mesmo, xa sexa como observadores-lectores ou intervindo con algún comentario.

Pero este proceso que vimos describindo queda incompleto senón pasamos á acción, é dicir, senón comezamos a levar á práctica os principios de procedemento que antes definimos como características dunha avaliación formativa. Para iso, no noso Programa de Formación contamos co espazo dos proxectos de innovación que facilitan a concreción dun novo *habitus* que nos axuda a ir exercitando prácticas educativas que integran a avaliación no proce-

so de ensinar e aprender.

Neste caso, o que como grupo de traballo acordamos, é construír situacións educativas nas que partimos de:

- Explicar claramente os obxectivos e propósitos da avaliación, tanto nos nosos deseños curriculares coma na proposta e presentación os nosos alumnos.
- Definir nos nosos propios programas os criterios de avaliación. Este é un modo de facelos explícitos, transparentes e públicos, aínda que logo poidan ampliarse na negociación cos nosos estudantes.
- Proporcionar unha retroacción con significado para os estudantes, para mellorar a súa actuación e afondar na súa aprendizaxe.
- Levar á práctica unha diversidade de estratexias e procedementos de avaliación coherente coa finalidade e obxectivos do que queremos avaliar. Iso supón adecuar a proposta ao contexto dos nosos alumnos, ao tamaño do grupo e ás súas características.

Consideramos que elixir un método ou procedemento de avaliación é importante, polo que necesitamos asegurarnos que estamos a propoñerlles aos estudantes os procedementos axeitados para que poidan demostrar o que realmente aprenderon. Por exemplo, se queremos que os nosos estudantes lean máis e demostren o que leron, entón poderemos pedirles que realicen un esquema, un mapa conceptual, unha bibliografía comentada ou un comentario de textos. Se queremos que afonden e reflexionen, que introduzan as súas opinións e os seus puntos de vista, entón podemos avaliar mediante un ensaio ou un artigo. Se queremos que apliquen e transfiran coñecementos podemos propoñer a resolución dun caso ou incidente crítico. O certo é que se estamos falando de aprendizaxe activa, aberta, flexible e centrada no alumno, a avaliación tamén debería responder a estas características e ter este grao de flexibilidade. A busca desta coherencia é o que pretendemos levar a cabo mediante a reflexión conxunta dos profesores e a proposta dos seus proxectos de innovación.

De tódolos xeitos, é importante partir do recoñecemento de que a preocupación non debe centrarse no instrumento ou procedemento de avaliación en si, senón no uso que se faga deste, no tipo de coñecemento que poña a proba, no tipo de preguntas ou cuestións que se formulen, no tipo de respos-

tas que esperan obter, no tipo de calidade que se esixa. Nunha palabra, nas finalidades e funcións que se lle asignen á avaliación e nos roles que se lle asignen aos participantes do proceso de avaliación. (Álvarez Méndez, 2001; 2008).

3.1. Algúns procesos básicos en canto ás fontes de datos e aos axentes participantes na avaliación formativa

Para iso, unha cuestión metodolóxica fundamental é a triangulación de diversas estratexias e procedementos de avaliación así como de diferentes fontes de datos e axentes participantes. Neste caso consensuamos uns procesos básicos:

a) Autoavaliación

A autoavaliación é a implicación dos propios estudantes no proceso de avaliación da súa aprendizaxe, tanto do seu proceso coma do seu resultado. Trátase de que os estudantes emitan xuízos de acordo aos criterios previamente establecidos entre profesores e alumnos ao comezar o curso. Por un lado, a autoavaliación permite a reflexión dos estudantes sobre os contidos que traballaron así como sobre a metodoloxía que seguiron. Tamén axuda a que os estudantes tomen conciencia do que aprenderon. Levar á práctica a autoavaliación é un modo de facer partícipes aos nosos estudantes da concepción da avaliación compartida, é dicir, non só é cuestión do profesor, non se delega toda a responsabilidade nel, senón que eles tamén comparten esa responsabilidade dado que os propios estudantes saben o que estudaron e aprenderon.

Tamén permite ao profesor coñecer a valoración dos propios estudantes e non só avaliar de acordo ao seu único criterio e fonte de información. No ensino tradicional centrado no profesor e na transmisión de contidos, a autoridade para decidir o que conta como coñecemento, o que é importante que saiban os alumnos e o que é importante avaliar e como, reside unicamente no profesor. Na concepción do ensino que busca outorgar un rol participativo aos alumnos (está centrada nos estudantes) esta autoridade é compartida cos estudantes. Un xeito de compartila é a través da autoavaliación como estratexia de aprendizaxe e de avaliación.

A autoavaliación é unha estratexia potente para favorecer a motivación e implicación dos alumnos así como se converteu nun obxectivo prioritario para

os profesores que desexan contar coa participación dos alumnos en todo o proceso de ensinar e aprender.

Para Brown e Glasner (2003), Brockbank e McGill (2002); Burnaford (2000), existen claras conexións entre a autoavaliación e a reflexión. Ambos os dous procesos supoñen centrarse na aprendizaxe e na experiencia. A reflexión contribúe a fundamentar os xuízos de valor e a analizar retrospectivamente o proceso seguido.

Se se produciu unha aprendizaxe criticamente reflexiva, o alumno será a primeira persoa que o saiba. A través da autoavaliación comunica o que aprendeu. A avaliación do procedemento de reflexión require outras formas de avaliar, non vale un exame ou un ensaio. Para avaliar o procedemento reflexivo pódense utilizar dúas fontes segundo Brockbanck e McGill (2002:121):

1. Autoinforme: descrición do propio aprendiz que recolle un diálogo persoal interno.
2. Informe alleo: descricións efectuadas por compañeiros e profesores sobre a actividade reflexiva do aprendiz.

Unha estratexia que permite reunir ambas as dúas fontes son as carpetas de aprendizaxe nas que se pode incluír tanto a autoavaliación en que se destaque a experiencia de alumno como de aprendiz, así como a descrición de actividades e os resultados de aprendizaxe.

Por exemplo, podemos facilitar este proceso reflexivo mediante interrogantes tales como:

- Que aprendín?
- Que me resultou difícil de comprender?
- Que necesito revisar e afondar?
- Sobre que quero saber máis?
- Que interrogantes me xorden?

Nesta liña insístese en que os estudantes comprendan que a autoavaliación non debe ser só do seu esforzo, dedicación e tempo investido, senón tamén da calidade dos resultados: tarefa individual e de grupo, traballos etc.

Como indicamos anteriormente non é sinxelo involucrarse nun proceso de autoavaliación cando non se desenvolveron habilidades para a reflexión. É fundamental aclarar que para que esta instancia de autoavaliación sexa factible necesítase dun proceso de maduración e implicación dos estudantes, dunha avaliación continua durante todo o curso e dun número de estudantes que permita logo participar con fundamentos na coavaliación. Por iso, é necesario axudar a guiar estes períodos de autoreflexión a través de titorías, diálogos reflexivos e procesos de coavaliación.

b) Avaliación entre pares

A avaliación entre compañeiros ou pares, avaliación colaborativa ou coavaliación, é outra fonte de avaliación que se enmarca nos principios da avaliación formativa que describimos. Este tipo de avaliación tomouse en diferentes sentidos e con distintos niveis de alcance. Nalgúns casos, no seu significado máis limitado, restrínxese á corrección polos compañeiros dun traballo, exercicio ou actividade. Nun sentido máis amplo, na liña de coavaliación á que aquí fago mención, refírese á retroacción entre os estudantes, ás achegas e sinalizacións para unha mellor aprendizaxe. As investigacións mostraron que cando se aplica neste último sentido favorece a cohesión dos grupos, cumpre unha función de apoio e guía e axuda os estudantes a centrarse na aprendizaxe (Perrenoud, 2004; Brown e Glasner, 2003).

Algunhas investigacións destacaron que a avaliación por compañeiros xera numerosos beneficios en termos de proceso de aprendizaxe porque motiva o pensamento, incrementa a confianza entre os estudantes, desenvolve habilidades e capacidades comprensivas, á vez que desenvolve habilidades sociais. Pero un aspecto fundamental que se destacou é que contribúe a unha maior autonomía na aprendizaxe do alumno; autonomía que se traduce na implicación nos seus propios procesos de aprendizaxe e na responsabilidade que asumen ao compartir o poder da avaliación.

Unha cuestión fundamental é como se traballe no proceso, a función que se lle asigne e o sentido que se outorgue. Se se utiliza a avaliación polos compañeiros unicamente como modo de aliviar o traballo do profesor ou como sistema de corrección e cualificación, é obvio que non se desenvolverán as potencialidades que acabamos de mencionar.

Deseñáronse diferentes ferramentas para a avaliación entre compañeiros. Se se trata dun traballo en grupo, pódese realizar unha primeira fase de auto-avaliación e logo unha fase de posta en común e avaliación entre os integrantes, sempre partindo da especificación de criterios, por exemplo:

- Asistencia ás reunións do grupo.
- Achega de ideas.
- Preparación previa do tema.
- Contribución ao traballo: presentación, redacción, busca de información e bibliografía.
- Roles desempeñados no grupo e contribución ao proceso e á tarefa.

Se se trata dunha avaliación de intervención dos compañeiros, por exemplo despois dun seminario, dunha práctica, dunha presentación oral dun traballo, dun ensaio, pódense deseñar criterios de avaliación e presentar un comentario de cada un sobre a actuación dos compañeiros. Tamén se pode deseñar un protocolo.

c) Coavaliación do profesor

A triangulación complétase coa visión do profesor. Sen dúbida, non se trata da súa participación no proceso final ou para outorgar a cualificación, senón que segundo describimos a súa función de titoría, orientación e guía foi constante. A súa primeira tarefa é a responsabilidade na definición dos criterios iniciais de avaliación para que sexan transparentes e públicos. A devolución constante de informes, correccións, suxestións e recomendacións durante o proceso de aprendizaxe, é unha fonte de información fundamental para os estudantes. A súa participación nos procesos de coavaliación garante a súa transparencia.

d) Avaliación do proceso

Permítenos aprender das avaliacións que os estudantes realizan sobre diferentes aspectos do proceso e sobre o noso labor como profesores. Durante o desenvolvemento da materia e de acordo ás características do grupo e a como percibimos a marcha do curso propoñemos unha avaliación do proceso. Cada profesor selecciona os seus propios procedementos: un cuestionario, unha avaliación espontánea e anónima, un grupo de discusión, entrevistas en

grupo, a identificación de puntos fortes e débiles. Ao finalizar a materia tamén realizamos unha avaliación de todo o proceso. Explicamos aos nosos estudantes que a súa finalidade é mellorar o proceso de ensino e introducir cambios para o curso seguinte, polo que solicitamos a súa colaboración. Esta avaliación adoita ser escrita e anónima e formulámola basicamente con preguntas amplas e abertas como:

- Que che pareceron os contidos tratados durante o curso?
- Que engadirías ou quitarías en relación aos contidos propostos?
- Como valoras as intervencións da profesora?
- Que che pareceu o proceso metodolóxico seguido?

Neste sentido, temos moi claro, como advirte Elliott (1993), que os criterios de avaliación do noso ensino son diferentes dos criterios para avaliar a aprendizaxe dos estudantes. No primeiro caso, o noso interese está en todos aqueles factores que se refiren a como facilitamos ou obstaculizamos as condicións para que os estudantes poidan desenvolver as súas capacidades de comprensión, tendo presente que non todos aproveitan esas capacidades.

É importante sinalar que os estudantes realizan unha análise crítica e unhas valoracións sinceras que nos permiten completar a nosa propia autoavaliación e nos axudan a reformular a nosa proposta curricular, a introducir cambios e innovacións, a experimentar recursos e estratexias metodolóxicas coa preocupación de mellorar a calidade da nosa práctica educativa.

3.2. Exemplo dunha experiencia práctica⁸

Para comprender mellor estas prácticas seleccionamos unha experiencia guiada pola busca de respostas á seguinte disxuntiva: como favorecer na práctica educativa unha aprendizaxe autónoma, comprensiva, reflexiva, crítica e cooperativa? A resposta que se formula a continuación non deixa de ser unha entre tantas posibles. Somos conscientes que o cambio individual é fundamental pero insuficiente (Hargreaves, 1996). Por iso, esta experiencia constituíu a base para crear un grupo de innovación docente dentro do marco de Proxectos de Innovación da Universidade de Alcalá. Creemos que é unha razón para comezar a actuar dende a coherencia, a reflexión e a aprendizaxe do

⁸ Publicada en Revista de Educación Iberoamericana, 37 (3), 2005.

noso propio ensino. Tamén é un xeito de mostrar que é posible levar a cabo unha práctica alternativa dentro das marxes da autonomía que gozamos no ensino universitario. Non se trata de ir contracorrente nin de inverter a marea senón de bailar "nos espazos que deixen dispoñibles o fluxo e refluxo das ondas" (Smyth, 2000: 162). Tanto é así que deu lugar a outras experiencias que se continuaron nos anos lectivos sucesivos no marco do Grupo FIT e dunha serie de proxectos de innovación que abranguen experiencias non só nunha disciplina senón interdisciplinarias.

Recordemos que estamos a falar de constructos sociais e, polo tanto, non son inamovibles, podemos deconstruílos e reconstruílos. Ademais, é o modo de entusiasmar a outros profesores e profesoras e ir xerando un grupo de traballo colaborativo. Como indica Hargreaves (1996) non hai que esperar que todos se impliquen no cambio. O progreso prodúcese cando cada vez máis persoas o asumen.

Contexto

Esta experiencia foi levada a cabo coa participación e implicación de alumnos e alumnas da Licenciatura de Psicopedagogía, na materia de Deseño, Desenvolvemento e innovación do curriculum durante o curso 2003/2004. Trátase dunha materia troncal, de seis créditos, que se imparte no primeiro cuatrimestre do primeiro curso.

Os estudantes que se involucraron na experiencia que aquí describo foron cincuenta e cinco dos setenta e oito matriculados. Este grupo presenta algunhas peculiaridades que sen dúbida constitúen un factor favorable para levar á práctica estratexias didácticas centradas na aprendizaxe autónoma. Por un lado, unha dimensión clave é a idade dos alumnos. Un terzo do grupo ten máis de trinta anos, o resto concéntrase entre os vinte e dous e os vinte e sete anos, e finalizaron recentemente unha diplomatura. Por outro lado, un sinal particular do grupo é a súa diversidade en canto a experiencias, coñecementos previos e intereses. Unha razón desta diversidade é a procedencia dos alumnos de diplomaturas e mesmo de licenciaturas diferentes.

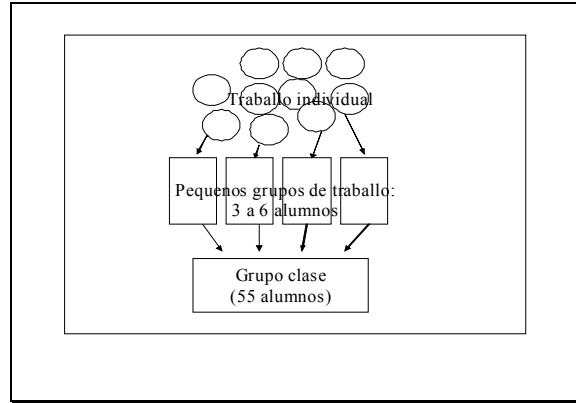
Características e desenvolvemento

Unha estratexia didáctica que me permite levar á práctica os meus obxectivos e finalidades educativas é a carpeta de aprendizaxe. Aínda que a mesma

se desenvolveu máis como procedemento de avaliación (*portfolio*), nun sentido amplo, concíboa como estratexia de ensino/aprendizaxe.

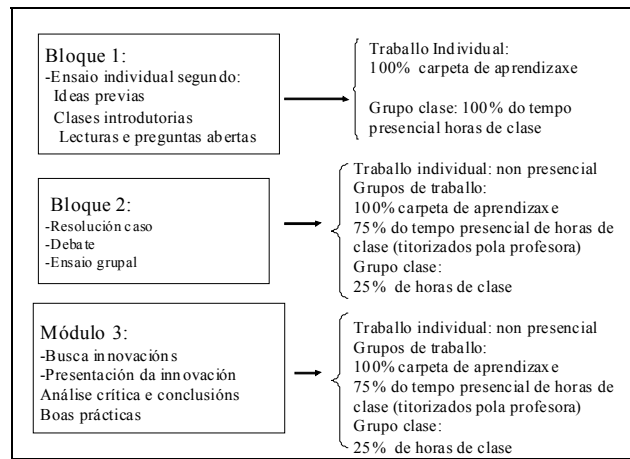
Neste caso, non se trata dunha translación dos *portfolio* ou carpetas só como procedemento de avaliación, senón da formulación dunha estratexia metodolóxica integral. Como parte desta, propúxose aos estudantes elaborar durante o curso as súas carpetas de aprendizaxe que consistían na inclusión das tarefas de reflexión realizadas sobre os bloques temáticos do noso programa pero coa peculiaridade do seu carácter aberto, cíclico e da participación autónoma dos alumnos na súa organización. É dicir, na carpeta ían incluíndo os traballos realizados durante o curso. Os alumnos podían completalos, modificalos e reestruturalos cando o consideraban oportuno, froito dos debates, correccións e redefinición dos seus procesos de aprendizaxe. Ao rematar o curso presentaban a carpeta de aprendizaxe coa elaboración final das súas tarefas.

Consideramos fundamental, dado que os estudantes non estaban moi familiarizados con procesos de reflexión, suxerir o contido desta carpeta. Para iso, tomouse como base a estrutura do contido da materia, a peculiaridade de cada bloque temático e os eixes de reflexión propostos no programa. Este está estruturado en tres bloques temáticos ou módulos que teñen certa entidade en si mesmos. Cada un deles organízase en eixes problemáticos expresados a través de interrogantes que serven de guía para a construción do coñecemento. A resposta a estes interrogantes esixe a posta en marcha de estratexias de ensino e actividades de aprendizaxe diversas que acordamos entre todos ao comezar o curso seguindo os principios do currículo negociado. Por exemplo: grupos de discusión, debates no grupo clase, resolución de problemas, traballos de indagación, presentación de experiencias. Estas actividades permiten que os estudantes se involucren nunha serie de tarefas centradas en: lectura individual, síntese, formulación de preguntas, discusión en grupo, busca de información, reflexión individual e colectiva e elaboración de ensaios. Neste sentido, combínase non só unha estrutura de tarefa senón tamén unha estrutura de participación social en que se combina o individual, o pequeno grupo como unidade de traballo e o grupo clase como interacción dunha aprendizaxe colectiva. O seguinte gráfico presenta a estrutura de participación social con relación ao marco organizativo dos agrupamentos e as pautas de relación para a construción do proceso de ensino-aprendizaxe:



Cadro 1. Estructura de participación: marco organizativo de agrupamento

De acordo á diversidade metodolóxica e ás distintas actividades que conformaban os apartados da carpeta de aprendizaxe, cada unha destas fases de agrupamento asumía diferente protagonismo nas secuencias de traballo. O seguinte cadro mostra un exemplo relacionando as pautas de traballo das carpetas e a estrutura de relación:



Cadro 2. Exemplo das pautas de traballo da carpeta e a estrutura de relación

Como se pode apreciar, os bloques temáticos do programa constituían á súa vez os grandes apartados da carpeta de aprendizaxe. En coherencia con eles, os alumnos contaban con bibliografía, materiais, actividades e preguntas guías. Deste modo no bloque 1 tiñan unha serie de interrogantes de carácter

aberto e diverxente para facilitar un fío condutor. Neste caso, un ensaio a realizar individualmente polos alumnos integraba, a xeito de conclusión e sistematización, as reflexións realizadas.

En canto ao marco organizativo para facilitar a interacción e a aprendizaxe en grupo, esta proposta apóiase fundamentalmente nos pequenos grupos de traballo como eixe central do proceso de ensino-aprendizaxe. Por iso, asumen maior protagonismo nos bloques dous e tres constituíndo aproximadamente o setenta e cinco por cento da dedicación do tempo de traballo. No bloque tres os grupos organizáronse autonomamente para a indagación das innovacións, o traballo de campo en institucións que realizaban innovacións educativas, visitas e entrevistas. Tamén funcionaron con esta estrutura para a preparación da presentación oral ao grupo clase (presentacións power point, vídeo ou a invitación das persoas implicadas na innovación) e para a elaboración escrita na carpeta de aprendizaxe. Mentres, nesta etapa, o grupo clase asumía maior significatividade nos momentos en que era necesaria a presenza de todos os grupos de traballo: para a presentación de introducións e conclusións, para a exposición de todas as innovacións e para a participación no debate logo da resolución do caso.

Por outro lado, o grupo clase e o traballo individual tiña maior protagonismo no bloque 1, basicamente para permitir unha indagación das ideas previas como base para a súa reconstrución, lograr un maior coñecemento e cohesión de grupo, establecer liñas de traballo comúns e afianzar o traballo individual.

Proceso e logros: xerando coñecemento a partir da experiencia

Coa realización das actividades propostas para elaborar a carpeta de aprendizaxe o obxectivo non só era espertar o interese dos alumnos senón lograr, fundamentalmente, unha aprendizaxe comprensiva de acordo ás seguintes características (Darling Hammond, 2001; Brockbank e McGill, 2002; Perrenoud, 2004):

- A utilización de operacións cognitivas de nivel superior de modo que os estudantes exerciten estratexias e habilidades relacionadas coa análise, a síntese e a argumentación.
- A aplicación de ideas e habilidades a contextos significativos, neste caso cunha situación real de cambios e propostas educativas.

- O desenvolvemento dunha comprensión sistemática a partir dos seus coñecementos previos e da reconstrución destes á luz das achegas teóricas.
- Xerar inquietude para partir de situacións problemáticas. En moitos casos trátase de construír tanto o problema como a solución, por iso se insiste na formulación de dúbidas e interrogantes, tanto por parte das situacións de ensino como a das súas propias aprendizaxes.
- Integrar o coñecemento teórico e práctico nas situacións de aprendizaxe facilitando a súa conexión e interacción.

Todo este proceso formou parte das carpetas de aprendizaxe. A retroalimentación do proceso de aprendizaxe seguiu a través de titorías, entrevistas individuais e en grupo. É importante destacar o carácter aberto das carpetas dado que os alumnos podían completar a información e ampliála logo de novas lecturas ou debates, é dicir, tiñan un carácter cíclico.

Ao ir construíndo e reconstruíndo as súas aprendizaxes desenvolvían unha serie de tarefas de aprendizaxe para a comprensión centradas en: lectura individual, síntese, análise de problemáticas e casos, formulación de preguntas e interrogantes, busca de información complementaria, comparación, interrelación de ideas e reflexión. Á vez, nas nosas clases utilizabamos os debates, a introdución expositiva dalgúns temas, os diálogos e os grupos de discusión. Esta proposta fundaméntase na necesidade de formular unha diversidade de tarefas e actividades que rompan a rutina das clases universitarias baseadas só nas explicacións do profesor e na dependencia do coñecemento avaliado. Esta forma de ensinar e aprender é un modo de indagar procedementos que nos permitan o desenvolvemento dun pensamento autónomo nos nosos estudantes.

Neste sentido, pretendiamos que os alumnos aprendesen por si mesmos, que asumisen un carácter activo, que superasen a dependencia da profesora e se arriscasen a pensar, elaborar, disentir, contrastar por si mesmos. Como indican Zeichner e Liston (1999:506) "a aprendizaxe, tanto para os alumnos coma para os profesores, é máis ampla e máis profunda cando se anima a estes últimos a axuizar o contido e os procesos do seu traballo". Esta proposta como estratexia de aprendizaxe implicou que profesora e estudantes se comprometesen no desenvolvemento dun coñecemento reflexivo, "na comprensión

das situacións problemáticas e dende a perspectiva da deliberación e o diálogo" (Park, 2001: 86).

Outro aspecto importante a resaltar das carpetas de aprendizaxe é que mostran o produto das actividades levadas a cabo e permiten unha sistematización dos coñecementos ao ter que elaborar as ideas, participar nos debates, elaborar as propostas e sintetizar as achegas de cada un dos grupos. Por iso, esta metodoloxía cumpre coa finalidade da aprendizaxe e a avaliación, xa que nos permiten responder á pregunta: como demostramos que aprendemos?

Neste caso, a través desta estratexia é factible a coherencia entre o ensino e a avaliación. As carpetas de aprendizaxe como procedemento de avaliación permítenme converter a avaliación nunha experiencia educativa, tanto polo valor que en si mesma ten como porque contribúen a tomar conciencia da calidade da experiencia diaria nas clases e do tipo de coñecementos que pretendemos construír. As carpetas de aprendizaxe representan unha avaliación formativa notable facendo fincapé no proceso de avaliación. Unha clave importante para o desenvolvemento dun ensino comprensivo é darlles aos estudantes criterios claros respecto ás súas tarefas e ofrecerlles unha información continua sobre o traballo que van facendo, brindarlles oportunidades para que poidan revisar os seus procesos de construción de coñecemento (Darling-Hammond, 2001).

En canto á avaliación mediante a carpeta de aprendizaxe, é importante destacar a necesidade de partir dunha negociación clara dos criterios de avaliación. Estes deben ser coñecidos por todos dende o comezo do curso e, ao mesmo tempo, deben servir de guía ao traballo dos estudantes ao igual que os procedementos de autoavaliación, coavaliación e heteroavaliación.

Na introdución da nosa carpeta de aprendizaxe aparecen claramente explícitos, por un lado, os compromisos que asumimos ao involucrarnos nesta metodoloxía de traballo como un contrato de aprendizaxe: a participación activa nas clases, a organización autónoma dos grupos de traballo, a asistencia aos debates, exposicións, e outras actividades que asumimos. E por outro lado, inclúense tamén os criterios de avaliación e cualificación que acordamos. Isto permite que os estudantes non só avalíen o seu propio traballo senón o dos seus compañeiros de grupo.

Igual que se inclúen recomendacións e guías nos apartados da carpeta de aprendizaxe tamén, a xeito de orientación para a avaliación, se suxiren algunhas

actividades para orientar a autoavaliación, a coavaliación ou avaliación entre compañeiros, e a avaliación da materia⁹. Na educación universitaria é necesario un equilibrio entre a autonomía dos estudantes e o seguimento e control do profesor. Neste caso, dado que non tiñan experiencias previas, unha clave foi proporcionarles un marco e unha guía dentro dos cales podiamos traballar (Brown e Glasner, 2003).

O sentido desta forma de avaliación é que os estudantes reflexionen e critiquen o seu traballo, argumenten as súas ideas e valoren a súa elaboración final, que teñen documentada e recollida nas súas carpetas de aprendizaxe. Son os propios estudantes os que asumen o protagonismo na súa avaliación e poden tomar decisións para mellorar ou reelaborar o seu traballo. Non é factible favorecer a aprendizaxe autónoma só co desenvolvemento de habilidades cognitivas ou estratexias metodolóxicas. A avaliación xoga unha función esencial neste labor "cando os profesores comparten cos seus alumnos o proceso de avaliación, delegando control, compartindo poder e fomentando que os estudantes poidan avaliarse a si mesmos, réalzase o xuízo profesional de ambos os dous. (...) Quizais esteamos un pouco lonxe desta visión" (Brown e Glasner, 2003:189).

Algunhas reflexións para compartir

Sen dúbida, esta experiencia resultou moi positiva. Da avaliación do proceso seguido destacamos como aspectos máis significativos a importancia da aprendizaxe cooperativa, a posibilidade de reconstruír ideas previas a partir da reflexión e a análise documentada na teoría, a importancia da indagación de prácticas alternativas, a vivencia dunhas relacións profesora-alumnos e alumnos entre si, que crearon un clima propicio para o debate e o intercambio de ideas.

Pero tamén é necesario analizar algunhas dificultades que en diferentes momentos e con distinta intensidade foron xurdindo. Por un lado, é difícil modificar as propias crenzas e concepcións, cuestionar a racionalidade técnica en que fomos socializados, escapar do control e a dependencia que dificulta a autonomía do pensamento. Por outro lado, son procesos que requiren moito tempo, dedicación e esforzo por parte de todos. Necesitan, sobre todo, un

⁹ Liu, C.C. e Tsai, C.M. (2005) afondan na necesidade de elaborar criterios de avaliación que permitan a profesores e estudantes desenvolver unha comprensión de como poden mellorar a súa aprendizaxe a través das carpetas ou *portfolio*, especialmente en como pensar reflexivamente sobre o aprendido.

tempo fóra da clase que a dinámica dos plans de estudo actuais non facilita, un tempo para ler, buscar, contrastar e pensar. Un tempo que para o alumnado é difícil de cuantificar, depende da complexidade dos textos, dos procesos e procedementos, das tarefas, dos seus puntos de partida, coñecementos, habilidades e actitudes que conforman os seus esquemas de pensamento e acción. Non é o mesmo realizar unha síntese que elaborar un ensaio; buscar información que organizala, presentala e reestruturala. Un tempo que para o profesorado tamén é difícil de cuantificar pero que esixe unha ampla dedicación en todas as fases do ensino, antes, durante e despois das clases.

É importante destacar o tempo relacionado cos impactos a máis longo prazo. Son procesos en que os estudantes necesitan involucrarse, equivocarse, redefinir procedementos e ideas, modificar conceptos. O tempo do cuadrimestre, do horario, "do reloxo" non se axusta ao tempo dos procesos de aprendizaxe comprensiva. Necesitan ademais ter unha continuidade e sostibilidade noutras materias e noutros cursos para que o esforzo invertido nos procesos de cambio non se perda ou permaneza illado.

Ademais atopamos dificultades á hora de desenvolver tarefas de comprensión, elaboración de ideas propias e, sobre todo, de desenvolver unha reflexión sistemática e, ademais por escrito, do noso proceso de aprendizaxe. Unha cuestión moi importante que xurdiu en varias ocasións é a evidencia de que os estudantes non desenvolveron non só habilidades cognitivas superiores senón habilidades sociais (como as de traballo en equipo), durante o seu proceso de escolarización. Tampouco están afeitos a asumir e develar unha postura ética, a expresar os seus afectos, a intentar descubrir as emocións que ás veces alteraban algún proceso ou produción en grupo. Isto supón un esforzo engadido para levar a cabo unha experiencia desta natureza. Non quere dicir que polo difícil que resulte a tarefa, dada a complexidade que a envolve, debemos renunciar a ela, senón simplemente indicar que na medida en que non contemos con eses apoios e puntos de partida máis esforzo suporá.

É certo que o número de alumnos é un aspecto que limita. Para que o grupo realmente funcione dadas as características que indiquei antes, ten que ser un número reducido de integrantes, especialmente para o proceso de avaliación en grupo. Para o profesorado tamén é moi difícil realizar un asesoramento cun grupo de sesenta alumnos, o cal esixe ademais ter que buscar mecanismos de seguimento e titoría que non sempre son axeitados.

Leonor Margalef García

Cambiar o currículo, supón ante todo, un cambio na concepción de ensinar e aprender, e, polo tanto, na forma de entender o coñecemento, na súa selección e organización, no modo de converter ese coñecemento nun facer, nunha actividade, nunha tarefa, nos medios para divulgar ese coñecemento e por suposto, nas formas en que o imos valorar, nos criterios que utilizaremos para avaliar. Por iso, esta experiencia e outras que estamos a poñer en práctica nos proxectos de innovación confírmannos que o cambio se xera dende dentro, non por decreto (Margalef, 2000). Necesita un tempo de maduración, necesita enfrontarse ao seu carácter aberto e complexo que leva a ensaiar e indagar modos alternativos, enfrontarse ás propias resistencias e crenzas e, especialmente, esixe a reflexión dende as contribucións da teoría para resolver os problemas da nosa propia práctica.

4. A xeito de conclusión

Como vimos ao longo de toda a publicación, un reto importante para facer realidade unha avaliación formativa ou auténtica no ámbito universitario é utilizar procedementos adecuados para converter a avaliación nunha experiencia educativa, tanto polo valor que en si mesma ten como porque nos permite tomar conciencia da calidade da experiencia diaria nas clases e do tipo de coñecementos que pretendemos construír. É a nosa responsabilidade como docentes deseñar e desenvolver estratexias de avaliación coherentes cos propósitos e as finalidades que guíen as nosas clases e desenvolver procedementos de avaliación que faciliten a aprendizaxe autónoma e crítica dos alumnos. Por iso insistimos en que a avaliación forma parte da actividade cotiá das nosas prácticas educativas.

Sen dúbida o marco organizativo da universidade actual non favorece este tipo de metodoloxías de avaliación, que se dan en casos puntuais e illados ou por profesores que asumen romper co sistema. A estrutura universitaria segue favorecendo prácticas de avaliación tradicional: a organización de exames, exames iguais para todos os grupos, a estrutura de curso e a forte separación de materias, os horarios, as organizacións de "vixilancia". Sen dúbida, necesitamos cambios coherentes en todas as fases do proceso. De tódolos xeitos pódense introducir avaliacións relevantes que implican enfrontarnos a certas actitudes, prexuízos e ideas previas fortemente arraigados, que moitas veces obstaculizan unha auténtica avaliación e nos fan ser "obxectivamente inxustos".

Boud (1997) indica que os profesores innovadores que defenden a autonomía dos estudantes na súa aprendizaxe, e podemos agregar na súa avaliación, se enfrontan coas pautas tradicionais. A dificultade está en que non se aprecian os custos que significan para o profesorado enfrontarse a estas pautas. Quizais o principal custo é o de enfrontarse a un mesmo, reestruturar as nosas propias crenzas e ser coherentes nas nosas propostas.

Un desafío importante é insistir na reflexión e o cuestionamento da nosa postura persoal, das nosas crenzas que xustamente afloran en situacións de indeterminación, dos procedementos que seguimos nas nosas clases. Sen dúbida, o saber constrúese dentro da práctica, en, durante e fóra desta. Nestes procesos estamos a insistir na formación permanente do profesorado e na construción dunha aprendizaxe colaborativa.

Como indica Perrenoud (2004:154), para formar profesionais críticos os formadores teñen que desenvolver eles mesmos unha práctica reflexiva. ... "o propio cambio é o que custa máis, aínda que o desexemos: traballar sobre un mesmo ás veces obriga a converterse noutro".

Temos que insistir en que se queremos cambiar o ensino e a aprendizaxe temos que cambiar a avaliación. Ambas están estreitamente relacionadas e se converten nunha mesma actividade.

Os resultados da nosa indagación durante estes anos mostráronnos que a avaliación innovadora motiva os estudantes, interésanse máis polos seus estudos durante o desenvolvemento das clases e non postergan a aprendizaxe para despois, xera maior compromiso e implicación, á vez que lles esixe máis dedicación e esforzo. Principalmente por que tamén para eles supón correr o risco de enfrontarse á incerteza que rodea ás tarefas de comprensión.

Algúns dos aspectos que podemos destacar para decidir implementar as carpetas de aprendizaxe, os diarios reflexivos ou calquera outro instrumento de avaliación son:

- Tempo utilizado para elaborar as carpetas e os diarios reflexivos. Como sabemos, introducir nas nosas materias a elaboración das carpetas de aprendizaxe é todo un proceso que require que os alumnos logren madurar a idea e poñela en práctica, polo tanto débese considerar que a súa implementación require de bastante tempo para lograr a maduración e entendemento da idea.
- Establecemento de pautas de traballo. Aínda que a elaboración da carpeta de aprendizaxe é un proceso persoal e orixinal (no sentido de que é único), é necesario establecer as pautas que servirán de guía para a súa elaboración.
- Seguimento do traballo dos alumnos. Propoñer aos alumnos a elaboración das carpetas de aprendizaxe ou os diarios reflexivos, require que

o docente asuma o compromiso de dar un seguimento continuo a todos os alumnos, no caso contrario pode producirse desmotivación e falta de interese dos alumnos no proceso. Este seguimento require do profesor maior flexibilidade para a revisión dos traballos e dispoñibilidade de tempo xa que necesita a retroalimentación permanente aos traballos realizados polo alumno.

- Desenvolvemento dun proceso de intercambio de relacións entre o docente e o alumnado e dos alumnos entre si. Isto require especificar os criterios de avaliación compartidos.

Este xeito de entender a avaliación a través destes procedementos supón vencer dificultades e resistencias internas, tanto do profesorado coma do alumnado. É difícil modificar as crenzas e concepcións fortemente asentadas na racionalidade técnica en que fomos formados, que concibe a avaliación como unha ferramenta de control máis que de desenvolvemento e seguimento de aprendizaxes. A avaliación como aprendizaxe e como proceso que "forma", require facer fronte á incerteza, correr o risco que demandan as tarefas de comprensión, superar dilemas e mitos baseados na subxectividade-obxectividade.

O que aprendemos destas experiencias alternativas de avaliación é que paga a pena experimentalas polo impacto que xeran nas nosas prácticas educativas.

Outra conclusión importante é ter claro que nestas propostas, a autoavaliación e coavaliación realízanse nun contexto de diálogo en que é fundamental partir duns criterios claros e consensuados que permitan unha valoración das actuacións de profesores e alumnos. Neste marco os estudantes non se limitan a aceptar estándares sen máis, senón que aprenden froito dun proceso interactivo onde os criterios informan e guían todo a avaliación.

Cambiar a avaliación, innovar dende dentro esixe ter moi claras as finalidades do noso ensino, compartir os principios de actuación e un compromiso cos valores que oculta a nosa práctica. Deste modo non estamos suxeitos a incentivos externos senón á responsabilidade cos compromisos asumidos cos nosos estudantes e na busca da coherencia interna dende as finalidades á avaliación. Aínda que isto esperte paradoxos, dúbidas e contradicións, dispoñemos do espazo necesario para bailar no fluxo e refluxo das ondas, como indicabamos na metáfora do prólogo.

Leonor Margalef García

Atopamos unha oportunidade para a posibilidade e a esperanza nun discurso realista pero non derrotista ou pesimista que invita ao inmovilismo. Talvez, o que nos falte aos profesores e aos estudantes é a ilusión e o entusiasmo por cambiar. Sen eles non lograremos avanzar na transformación das nosas prácticas. O peor que nos pode pasar é que non logremos entusiasmanos realmente polos cambios, e sen ilusión e compromiso quedaremos só nunha adopción ou adaptación de reformas impostas pero non sentidas.

Pero se queremos pasar do propio voluntarismo, da dimensión interna do cambio, tamén necesitamos do apoio, do estímulo e do recoñecemento externo. É dicir, para vencer as dificultades sinaladas necesitamos do apoio institucional en canto ao modo de organizar os horarios, os espazos, a constitución dos grupos, as valoracións e mecanismos de control que permitan asegurar a responsabilidade que debe acompañar á autonomía. Doutro modo, innovar dende dentro pode quedar moi limitado aos docentes que logren manterse coa satisfacción interna, ou producir o efecto contrario de frustración e co tempo resistencia pasiva.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En J. Gimeno (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 206-234). Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez, J. M. (2003). *La evaluación a examen. Ensayos Críticos*. Madrid: Miño y Dávila.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Angulo Rasco, F., Contreras, J. e Santos, M. (1994). Evaluación educativa y participación democrática. En F. Angulo Rasco e N. Blanco García (Comp.), *Teoría y Desarrollo del currículum* (pp.343-367). Archidona: Aljibe.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa
- Bélair, L. (2000). *La evaluación en acción. El dossier progresivo de los alumnos*. Sevilla: Díada
- Boud, D. (1997). *The challenge of problem-based learning*. Londres: Kogan Page.
- Brockbank, A. e McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brown, S. e Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Burnaford, G., Fischer, J. e Hobson, D. (2001). *Teachers doing research. The Power of Action Thorough Inquiry*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Darling-Hamond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Camilloni, A. R. W. e otras. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Bos Aires: Paidós.
- Crawford, B. A. (2000). Embracing the essence of inquiry: New roles for science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 37 (9), 916–937.

- Darling-Hamond, L. (1994). Performance-Based Assessment and Educational Equity. *Harvard Educational Review*, 64 (1), 5-30.
- Darling-Hamond, L. (1994a). National Standards and Assessments: Will they Improve Education? *American Journal of Education*, 102, 478-510.
- Elliott, J. (1993). Conocimiento, poder y evaluación del profesor. En W. Carr, *Calidad de la Enseñanza e Investigación Acción* (pp.155-174). Sevilla: Díada.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Guillermet, P. (1999). Les NTIC et la formación à distance. En *Les Technologies de l'information et de la communication et leur avenir en education*, 2, XXVII.
- Harvey, L. e Knight, P. (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Hargreaves, A., Earl, L. e outros (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A., Earl, L. e Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Jackson, Ph. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.
- Johnson, J. (1999). Professional Teaching Portfolio: A Catalyst for Rethinking Teacher education. *Action in Teacher Education*, XXI, 1, 37-47.
- Kegan, R. (1994). *Desbordados. Cómo afrontar las exigencias psicológicas de la vida actual*. Madrid: Desclée de Brouwer.
- Keys, C. W. e Bryan, A. L. (2001). Co-constructing inquiry-based science with teachers: Essential research for lasting reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 38 (6), 631-645.

- Kincheloe, J., Steinberg, S. e Villaverde, L. (Comps.) (2004). *Repensar la inteligencia*. Madrid: Morata.
- Kushner, S. (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid. Morata.
- Levett-Jones, T. (2005). Self-directed learning. Implications and limitations for undergraduate nursing education. *Nurse Education Today*, 25 (6), 363-368.
- Liu, C.C. e Tsai, C.M. (2005). Peer assessment through web-based knowledge acquisition: tools to support conceptual awareness. *Innovations in educations and Teaching International*, 42 (1), 43-59.
- Lyons, N. (Comp.) (1999). *El uso de portafolio. Una propuesta para una nueva profesionalidad docente*. Bos Aires: Amorrortu.
- Margalef, L. (2007) *El proceso de evaluación: estrategias, procedimientos y criterios*. Vicerrectorado de Planificación Académica y profesorado. Dirección de Formación del profesorado Universitario. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Margalef, L. (2007). La evaluación como aprendizaje: una tarea aún pendiente. *Revista Relada*, 1 (1), 11-21.
- Margalef García, L. (2005). Los retos de la evaluación formativa en la enseñanza universitaria. *Revista Perspectiva Educacional*, 45. Chile: Instituto de Educación. Universidad de Valparaíso.
- Margalef, L. (2000) La formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas transmisivas a las prácticas participativas. *Revista de Formación de Profesorado*, 39.
- Margalef, L. (1997). Nuevas tendencias en evaluación: Propuestas metodológicas alternativas. *Bordón*, 49 (2), 131-136.
- Park, P. (2001). Knowledge and Participatory Research. En P. Reason e H. Bradbury, *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice* (pp. 81-90). Londres: Sage Publications.
- Perrenoud, P. H. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Perrenoud, P. H. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata, 2ªed.

- Punset, E. (2005). *El viaje a la felicidad: las nuevas claves científicas*. Barcelona: Destino.
- Regan, J. (2003). Motivating students towards self-directed learning. *Nurse Education Today*, 23 (8), 593-599.
- Rivas, M. (2004). Entrevista en Periódico Xornal de Galicia. <http://www.xornal.com/article.php?sid=20040205143343> [data de consulta febreiro 2007].
- Simons, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Morata.
- Smyth, J. (2000). La enseñanza y la política social: las imágenes de la enseñanza a favor del cambio democrático. En B. Biddle, T. Good e I. Goodson, *La enseñanza y los profesores III* (pp. 99-168). Barcelona: Paidós.
- Tillema, H. e Kremer-Hayon, L. (2002). Practicing what we preach. Teacher educators' dilemmas in promoting self-regulated learning. A cross case comparison. *Teaching and Teacher Education*, 18 (5), 593-607.
- Torres Santomé, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Zion, M. e Slezak, M. (2005). It takes two to tango: In dynamic inquiry, the self-directed student acts in association with the facilitating teacher. *Teaching and Teacher Education*, 21 (7), 875-894.



