

**EVALUACIÓN FORMADORA:
UNA PERSPECTIVA DE INVESTIGACION-ACCIÓN PARA LA FORMACIÓN DEL
PROFESORADO DE ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE**

Ana Mercedes Colmenares E.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO LUIS BELTRAN PRIETO FIGUEROA - BARQUISIMETO
Núcleo de Investigación en Docencia, Innovación y Tecnología (NIDIT)
anamercedesc@gmail.com

RESUMEN

La presente investigación se orientó a construir aproximaciones teóricas para fundamentar la concepción de evaluación formadora en los entornos virtuales de aprendizaje. La misma se desarrolló a través de un curso en línea denominado “Evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales”, administrado a un grupo de docentes co-investigadores. Este estudio estuvo enmarcado dentro de la perspectiva cualitativa y el paradigma socio-crítico. En la dimensión ontológica, la realidad social se asumió como la interacción dialógica y dialéctica que se fue generando a través de los procesos de reflexión-acción-reflexión. En relación a la dimensión epistemológica, se concibió el conocimiento como una construcción humana compartida entre la investigadora y los co-investigadores, quienes al involucrarse y comprometerse en la realidad social estudiada, pudieron comprenderla y transformarla. La metodología estuvo orientada bajo el enfoque de investigación-acción participativa. Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron: entrevistas en profundidad, observación participante, análisis de testimonios, grupos de discusión y reflexión; los instrumentos utilizados fueron los diarios de campo, registros descriptivos, registros de grupos de discusión y de autorreflexión. La información recolectada se analizó siguiendo el proceso de categorización distintivo de los estudios cualitativos, para lo cual se recurrió a la triangulación de fuentes, de técnicas y de teorías a los fines de ampliar la visión del fenómeno que se estudió. La ruta investigativa nos orientó hacia la consolidación de una nueva visión de la evaluación de los aprendizajes bajo la perspectiva formadora y por ende a la concreción de estrategias de evaluación y procesos de participación congruentes con los entornos virtuales, caracterizada por el énfasis que se le otorga al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje y la preponderancia de procesos autoevaluación y coevaluación, sustentados en mecanismos de metacognición, autorregulación y autonomía.

Descriptores: evaluación formadora, investigación acción, entornos virtuales de aprendizaje.

INTRODUCCION

Los aprendizajes en contextos virtuales vienen ganando terreno aceleradamente en los últimos años del pasado siglo XX y principios del naciente siglo XXI, debido a que representan una valiosa alternativa de solución para la formación, capacitación y actualización de personas que por diferentes razones entre ellas la ubicación geográfica, múltiples ocupaciones, dificultades de traslado, no pueden cursar estudios bajo la modalidad presencial.

El proceso de aprendizaje en los contextos virtuales, está ampliamente fundamentado con referentes teóricos tales como el enfoque constructivista, aprendizaje situado, cooperativo, colaborativo, entre otros, que le permiten al tutor, facilitador o mediador, hacer uso de las herramientas que estas tendencias, concepciones o enfoques le ofrecen.

Según Martínez (1999), el enfoque constructivista del desarrollo psicológico proviene de las investigaciones realizadas por Lev Vigotsky y sus colaboradores más cercanos (Luria y Leontiev), quienes basándose en las premisas fundamentales de la filosofía materialista dialéctica prevaleciente en la Unión Soviética de los años veinte, propusieron una nueva forma de concebir los procesos psicológicos postulándolos como el resultado de la interacción del individuo con su medio social y cultural en un momento histórico determinado.

Entre los constructos que esta tendencia constructivista propone para comprender el aprendizaje del individuo se pueden señalar los siguientes: mediación semiótica, apropiación, internalización, planos inter e intrapsicológicos, signos y símbolos, zona de desarrollo próximo. Investigaciones como las reportadas por DePablos (2006), dan cuenta de la pertinencia de estos referentes teóricos aplicados también en aprendizajes en contextos virtuales.

Ahora bien, para que estos procesos tanto de aprendizaje como de evaluación sean coherentes, se hace necesaria la revisión de las tendencias o concepciones que los docentes están manejando en los espacios virtuales, ya que los mismos exigen la puesta en acción de nuevas alternativas de evaluación, a decir de Reeves citado por Henao (2005), “los ambientes virtuales de aprendizaje ofrecen un potencial enorme para mejorar la calidad de la evaluación académica tanto en la educación presencial como a distancia” (p.2).

De igual manera numerosos investigadores en este campo tales como Barberá (2004, 2006), Reeves (Ob.cit.) y Pallof y Prat (1999); así como también profesores que desarrollan sus cursos en línea o se preparan para asumir este nuevo rol, no dejan de manifestar su insatisfacción por las formas tradicionales de evaluación y el deseo de desarrollar prácticas evaluativas de la manera más idónea en estos espacios de aprendizaje asistidos por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Al respecto Barberá (2004), propone los referentes teóricos contenidos en el aprendizaje constructivista, aprendizaje situado propuesto por Lave y Wenger (1991) y autorregulado descrito por Monereo (2004), como fundamentos para abordar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Al consultar algunos actores sociales sobre cómo deben desarrollarse las prácticas evaluativas en entornos virtuales, encontramos varias apreciaciones que se recogen en los testimonios que a continuación se relatan:

Zoibel, en una de sus intervenciones en un foro diseñado para discutir esta temática, a nivel de estudiantes de doctorado de la IV Cohorte, señala:

Pienso que la práctica evaluativa debe atender las diferencias particulares y ritmos de aprendizaje de los participantes. Como formas de evaluación más pertinentes, creo que la autoevaluación es una buena alternativa además de la evaluación externa que realiza el docente, en tanto que ella permite que los participantes valoren su propio desempeño y de esta manera contribuir a la formación de los valores que exige el perfil del estudiante de Educación a Distancia, tales como la responsabilidad, la constancia, la honestidad, entre otros.

Por su parte, **Garmendia**, nos brinda también algunas opciones para orientar las prácticas evaluativas alternativas en estos contextos asistidos por las tecnologías, cuando afirma:

El aspecto evaluativo en línea, se podría canalizar en la realización de actividades escriturales compartidas, donde todos y cada uno de los estudiantes puedan visualizar sus textos entre sí, utilizando para ello la llamada Técnica del Espejo (bien sea en grupos pequeños o en parejas), con el doble propósito de construir colaborativamente sus textos y al mismo tiempo, participar en actividades de coevaluación y autoevaluación (con todas las limitaciones y riesgos que esto lleva).

Mientras que **Ender** al ser consultado cómo deberían ser las prácticas evaluativas en aprendizajes en línea, fue muy enfático al señalar:

Es que es necesario incentivar la autoevaluación como un proceso de autoformación y de autoorganización que guía el desarrollo del aprendizaje del alumno. Lo cual nos introduce al mundo de la evaluación formadora como lo plantea S. de la Torre y otros, 1994. La evaluación formadora al partir del propio sujeto que aprende, tiene asegurada su eficacia por cuanto surge del propio sujeto y no desde afuera como ocurre en la evaluación formativa.

Los argumentos anteriores, tanto los identificados en las investigaciones, reflexiones o propuestas de los autores referenciados, así como los testimonios aportados por los actores sociales consultados y que algunos de ellos se describieron en párrafos que anteceden, además de mis propias reflexiones sobre esta temática, sirvieron de inspiración para organizar una experiencia de formación e investigación en el campo de la evaluación de los aprendizajes en los entornos virtuales, en la cual participaron inicialmente un grupo de veinte (20) docentes de la Universidad Pedagógica Libertador, de los cuales finalizaron la experiencia doce (12) profesores. El propósito fundamental del curso-investigación fue contribuir en la formación de los docentes en el área de evaluación de los aprendizajes en contextos o ambientes virtuales. Para ello nos plateamos una serie de intencionalidades que se describen a continuación.

Intencionalidades Investigativas

- Diagnosticar las concepciones de la evaluación de los aprendizajes que subyace en el pensamiento de los docentes que participaron en el curso “Evaluación de los Aprendizajes en Entornos Virtuales”
- Propiciar espacios de participación y autorreflexión permanente entre los docentes participantes del curso en línea, lo cual permitió el desarrollo de prácticas evaluativas fundamentadas en la autoevaluación y la coevaluación, bajo la concepción de evaluación formadora
- Desvelar los desplazamientos significativos en las concepciones de la evaluación de los aprendizajes en los docentes participantes del curso “Evaluación de los Aprendizajes en Entornos Virtuales”
- Generar aproximaciones teóricas que permitan fundamentar la aplicación de prácticas evaluativas bajo la concepción de evaluación formadora en los entornos virtuales de aprendizaje, que impliquen procesos de metacognición y autorregulación.

METODOLOGIA

Relato de la secuencia de la investigación

Era necesario asumir una metodología investigativa que permitiera la comunicación, la interacción entre la investigadora y los co-investigadores participantes del curso en línea, que facilitara el hecho de potenciar dinámicas de cambio en las concepciones y las consecuentes técnicas e instrumentos de evaluación acordes con los contextos virtuales de aprendizaje, en palabras de Gómez (2001), asumir una metodología “que permitiera poner sobre la mesa el conocimiento, la imaginación y los sueños. El reto de juntar la irracionalidad de la realidad, el diario transcurrir, con los sueños llenos de color y de optimismo” (p.43).

Para lograr tan loables propósitos, la metodología que sirvió de apoyo fue la Investigación Acción; la misma tal como lo estableció su creador Lewin citado por Latorre (2003), se estructura en espiral de ciclos que comprenden las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar, éstas se repiten las veces que se considere necesario hasta alcanzar los objetivos propuestos.

Esta espiral ha sido reinterpretada por numerosos autores, para esta investigación se asume las orientaciones que propone Suárez Pazos (2005), que comprenden: Fase I, determinación de la preocupación temática a estudiar; Fase II, reflexión inicial o diagnóstica, Fase III, planificación y Fase IV, acción, observación y reflexión.

El curso que sirvió de base para desarrollar la presente investigación se denomina “Evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales”, planificado para ser administrado durante catorce (14) semanas, de las cuales cuatro (4) momentos fueron presenciales y el resto en línea, para ello se utilizó la plataforma MOODLE. El grupo de docentes comprometidos en la investigación inicialmente fueron veinte (20), de los cuales finalizaron doce (12), quienes laboran en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Luis Beltrán Prieto Figueroa en Barquisimeto. Para la ejecución de dicho curso se diseñó un programa con contenidos teóricos, prácticos y reflexivos sobre la evaluación de los aprendizajes, concepciones y perspectivas a través de la historia, terminología básica, tipos y funciones de la evaluación, perspectivas actuales en la evaluación en estudios en línea, estrategias de evaluación (procedimientos, técnicas e instrumentos), formación en valores desde la evaluación de los aprendizajes, entre otros. Se estructuró un plan de acción para desarrollar los objetivos antes

propuestos y se llegó a consenso con los docentes participantes la propuesta de evaluación de dicho curso.

En las dos sesiones presenciales iniciales se aplicó el diagnóstico que permitió categorizar e identificar las concepciones de la evaluación de los aprendizajes presentes en los docentes, además se hizo la inducción a la plataforma MOODLE, que sirvió como medio tecnológico para desarrollar el mismo. En las actividades desarrolladas se observó mucho entusiasmo, una excelente participación y producción por parte de los participantes.

En atención a las fases de desarrollo de la investigación acción, mencionadas en párrafos anteriores, se desprende lo siguiente: la primera fase de determinación de la preocupación temática a estudiar, se conformó con los testimonios previos al inicio de la investigación, que se obtuvieron en entrevistas focalizadas aplicadas a profesionales de la docencia de diferentes áreas del conocimiento e instituciones educativas.

La segunda fase que plantea Suárez Pazos (ob.cit), se refiere al diagnóstico, el mismo se realizó con la aplicación de un instrumento diseñado para tal efecto denominado “Registro de Reflexión Diagnóstica” el cuál contenía interrogantes y planteamientos que giraban en relación con la planificación de la evaluación, además de planteamientos abiertos de manera que permitieran la reflexión de los Docentes sobre cómo concebían la evaluación de los aprendizajes. El mismo se sistematizó y procesó mediante técnicas de codificación y categorización, en dichos procesos se develaron algunas categorías que permitieron identificar las concepciones previas de los docentes.

La tercera fase se refirió a la planificación de la investigación y estuvo representada por el Plan General de la Investigación a que se hace referencia en esta experiencia, el mismo contenía los aspectos que se desarrollarían en cada etapa o momento de esta indagación. Para cristalizar la cuarta fase se dio inicio al curso de formación-investigación con dos sesiones presenciales para que los participantes se apropiaran de las herramientas que ofrece la plataforma Moodle, paquete computacional a través del cual se gestionó el curso durante catorce (14) semanas de duración.

Las fases de acción y reflexión se integraron de manera permanente en la experiencia, con las diferentes actividades propuestas y desarrolladas durante el curso, tales como: foros, chats, elaboración de ensayos, reflexión en diarios individuales, diseño de instrumentos y elaboración de informes de avance y final.

En la semana Nº 8 se llevó a cabo un encuentro presencial para reflexionar sobre los avances, limitaciones, dificultades, beneficios, encontrados a lo largo del curso; se hizo una reflexión grupal, oral, pública y se registraron testimonios escritos que fueron procesados por mi como investigadora. Asimismo, en la semana Nº 14 y última planificada en esta experiencia, se convocó un encuentro presencial para el cierre a fin de analizar los alcances, logros, aportes realizados durante el proceso investigativo.

En relación a las actividades, las mismas fueron organizadas por semanas, se colocaban en la página del curso ubicada en la plataforma Moodle, se solicitó a los participantes que propusieran actividades, manifestaran los aspectos que más les interesaba revisar, que buscaran en la red materiales pertinentes e interesantes, bien sustentados para compartir con el grupo de investigación, se les pedían sugerencias de días y horarios para organizar los chats.

Para la recolección de la información que generaba la experiencia se diseñaron registros como: diario del investigador, diario de campo para los observadores participantes, registro de observación virtual; las técnicas utilizadas fueron fundamentalmente la observación, los grupos focales para las reflexiones, las entrevistas.

Las técnicas para el procesamiento de la información utilizadas fueron: la codificación, categorización y la triangulación. Se identificaron categorías en los discursos escritos de los docentes que permitieron la conformación de aproximaciones teóricas que se presentan en este informe.

HALLAZGOS

De la Fase Inicial o Diagnóstico

Una vez sistematizada la información recogida a través de la reflexión diagnóstica aplicada durante el primer encuentro del Curso en Línea “Evaluación de los Aprendizajes en Entornos Virtuales”, se reportan las primeras aproximaciones de los hallazgos encontrados.

En relación a la planificación de la práctica pedagógica, la gran mayoría de los Docentes señalaron que **parten de un diagnóstico inicial del grupo de estudiantes**, en el cual identifican necesidades, intereses, conocimientos previos por lo tanto se evidencia que le conceden mucha relevancia a este proceso, que varios autores insisten en que se le priorice su importancia. Al respecto, Celina señala “la planificación la organizo en

función a las necesidades detectadas mediante diagnóstico realizado a los estudiantes"...**Nellys** destaca "Considero que desarrollo una práctica docente basada en procesos de reflexión constante, producto del diagnóstico de los grupos con los cuales realizo mis encuentros". **Lisbeth** puntualiza "realizó siempre un diagnóstico inicial y de allí parto mi proceso de planificación ya que tomo en consideración los intereses y necesidades del grupo, para lograr fusionar las debilidades con las fortalezas y sacarles provecho".

Se puede concluir que los docentes participantes de este curso, le asignan mucho significado al diagnóstico, éste les permite organizar, reorientar, estructurar la planificación de curso.

En cuanto a las características que le asignan a la evaluación se pueden citar las siguientes: dinámica, integral, flexible, formativa, democrática, negociada, observadora, valorativa, creativa, formadora, ética, ajustada a las características de los alumnos. Se identifica en los docentes, de acuerdo a lo señalado en sus escritos, una caracterización de la evaluación muy cónsena con las tendencias alternativas actuales.

Igualmente se pudo identificar un énfasis bien marcado en el fomento de los valores, la ética, entre los alumnos y los docentes, como punto clave de apoyo para hacer de la evaluación un proceso más justo, transparente y acorde con estas tendencias actuales.

En cuanto a la concepción de la evaluación que manifiestan los docentes en su discurso escrito, se puede señalar que en su mayoría están muy consustanciados con procesos reflexivos, autoreflexivos, de diálogo y negociación, además manifiestan su interés por la aplicación de procesos de autoevaluación y coevaluación, como mecanismos para hacer de la evaluación un proceso más humano, flexible, justo y objetivo. **Carmen Coromoto** señala "la autoevaluación y la coevaluación son importantes para que el alumno evalúe su progreso y pueda corregir sus fallas".

Por su parte, **Carmen Celina**, destaca en relación a los procesos de autoevaluación y coevaluación lo siguiente: "Considero que esto lo hace más reflexivo en cuanto a cómo debe ser su actuación, cuáles han sido sus logros y cuáles son sus fallas y por supuesto que proponga alternativas para mejorar" además agrega "yo lo defino como proceso continuo flexible e integral que conlleve a la autorreflexión de la actuación que adopta un participante.

Nellys comenta “ Considero que dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y la evaluación en particular debe trabajarse la autonomía y responsabilidad del estudiante en el mismo, para ello debe desarrollarse desde el mismo, una cultura de participación, valores como el respeto, solidaridad y madurez, esto asegurará el éxito de la auto y coevaluación”. Se evidencia en este último planteamiento la necesidad de fortalecer valores para propiciar procesos de auto y coevaluación en los estudiantes.

Paula agrega “me han dado muy buen resultado los procesos de autoevaluación siempre que se lleven como un proceso formativo y siempre que esto sea percibido así por los participantes”

Sin embargo, encontramos posturas contrarias cuando se les preguntó si les asignaban ponderación a estas dos formas de participación en la evaluación, se citan a continuación algunos testimonios que confirman este planteamiento: **Lisbeth** señaló “yo lo veo positivo pero no considero que en esto se debe basar toda la práctica evaluativa puede hacerse en un porcentaje bajo, porque en su mayoría esto no es muy justo y honesto. Si hago auto y coevaluación de pares, al final del curso”.

Carmen Celina manifiesta “practico la autoevaluación y coevaluación de manera formativa, no le asigno ponderación y sólo lo hago al final del curso”.

Estos argumentos presentados en los discursos escritos de los docentes diagnosticados pueden tener varias lecturas, una de ellas pudiera ser la existencia de algunas contradicciones en relación al verdadero sentido de darle la responsabilidad al estudiante en sus procesos de aprendizaje y evaluación; las concepciones sobre la evaluación que aún subyacen en los docentes pudieran estar interfiriendo en su pensamiento sobre la verdadera y auténtica participación de los estudiantes en sus procesos evaluativos; el desconocimiento de criterios e indicadores para diseñar instrumentos que permitan al alumno mayor claridad con respecto a su participación en la evaluación; la poca experiencia en la aplicación de estas formas de participación, entre otras.

En función de estas debilidades detectadas en el diagnóstico aplicado, en este curso se plantearon y desarrollaron actividades de autoevaluación y coevaluación con los co-investigadores, se diseñaron diferentes tipos de instrumentos con criterios e indicadores bien definidos para cada tipo de actividad que se desarrolló o se dejó propuesta, los mismos fueron realizados por los mismos participantes, compartidos y consensuados con todo el grupo de investigación, esto con el propósito de fortalecer la

práctica de dichos procesos de auto y coevaluación, de manera que los docentes no sientan temor, inseguridad, incertidumbre frente a la posibilidad de dar mayor protagonismo al estudiante en los cursos gestionados en contextos virtuales de aprendizaje.

De la Fase de Desarrollo de la Investigación

En este apartado se presentan algunos hallazgos que emergieron en el desarrollo y finalización de la experiencia, evidenciados por medio del análisis del discurso escrito de los docentes y apoyándonos en los testimonios que se presentan a continuación y que se recogieron a través de sesiones de chats organizados en el curso y el primero de ellos lo iniciamos con la siguiente interrogante ¿Qué diferencia la evaluación en línea de la evaluación presencial?. Ante esta interrogante presentamos algunas evidencias:

Al respecto **Lisbeth** señala: “en la evaluación en línea el docente deja de ser el que transmite el conocimiento y deja de ser también el mediador entre el alumno y los contenidos disciplinarios, para convertirse en un evaluador permanente del aprendizaje de cada uno de sus estudiantes... en la evaluación en línea se conoce al estudiante por medio de las actividades y ejecuciones en los instrumentos que lo evalúan permanentemente. En ella, aún las actividades de aprendizaje se convierten en medios de evaluación y son los estudiantes quienes dan cuenta de sus logros”.

Se identifica en esta participante un cambio en la postura frente a los procesos evaluativos, si se compara con sus argumentos en el proceso de diagnóstico inicial, en el cual manifestó cierta incertidumbre sobre la aplicación de procesos en los cuales la responsabilidad mayor recaiga en los estudiantes. Además destaca la importancia de impulsar el protagonismo del estudiante en la evaluación en los entornos virtuales de aprendizaje.

Por su parte **Omaira** destaca en sus aportes que la autoevaluación y coevaluación constituyen realmente un proceso indispensable para evaluar a los estudiantes en cursos en línea, pero que debe tener criterios donde se registre el avance, desempeño, atención y seguimiento de las actividades a realizar en cada espacio de aprendizaje”. De este planteamiento podemos deducir que la co-investigadora no concibe estos procesos de manera terminal, al finalizar la unidad, ciclo o período académico, sino como un proceso permanente en el desarrollo de las diferentes actividades académicas planificadas en la

ejecución de un curso o asignatura y que dichos procesos deben ser bien orientados por el docente, con la selección de criterios, indicadores adecuados en la construcción de instrumentos o registros para la respectiva aplicación, además de la relevancia que para ella tienen estos dos procesos para propiciar la evaluación en línea.

María Eugenia, señala que para evaluar en línea “debe asumirse una concepción alternativa, ya que esta debe ser a través de negociaciones y acuerdos de trabajo”...considera que “se deben utilizar procesos de auto y la coevaluación para reflexionar entre pares, entendiendo que esta última lo que busca es fortalecer los aprendizajes discutiendo las debilidades y fortalezas, para ello propongo el uso del diario entre pares, donde cada uno de ellos se apoye y registre lo que va realizando y lo que falta por hacer”.

Este argumento de la co-investigadora nos orienta en función de que la manera como se evalúa de manera presencial, no debe ser trasladada a la virtualidad, en esta última se requieren prácticas centradas en el estudiante más que en el docente.

En este mismo orden de ideas, **Teresa** aporta que “en el aprender auténtico es necesario el criterio de responsabilidad, compromiso, apoyo al otro, porque los participantes no importa donde estén pueden escribirse por correo y en un Chat apoyarse para juntos construir aprendizajes en colectivo...y en cuanto a la construcción cognitiva, las autorreflexiones o autoevaluaciones y la coevaluaciones permiten desarrollar competencias metacognitivas que ayudarán al alumno a resolver distintos problemas cognitivos”

En atención a los aportes, argumentos, planteamientos seleccionados para presentar algunos de los testimonios escritos de los docentes participantes en la experiencia investigativa se pueden presentar algunos intentos conclusivos.

APROXIMACIONES CONCLUSIVAS

Una vez sistematizado y procesado el diagnóstico inicial que se aplicó en la primera fase de la investigación, emergieron varias categorías, entre ellas podemos mencionar las siguientes: responsabilidad evaluativa, autorreflexión del estudiante, autonomía del estudiante en el aprendizaje, responsabilidad en colectivo, cultura de participación, cambio de patrones evaluativos, ceder responsabilidad al estudiante, comprender mejor las nuevas concepciones.

Estas categorías permitieron encontrarle significado a los testimonios de los actores sociales de esta investigación, haciendo uso de la triangulación de fuentes, es por ello que a continuación se destacan algunos testimonios y se incorporan la interpretación fenomenológica-hermenéutica de la investigadora, así como también lo que dicen los autores sobre estos aspectos.

Las categorías que emergieron en los discursos escritos de varios docentes durante el desarrollo de la investigación, fueron la autorregulación del aprendizaje, autorreflexión del estudiante, procesos de autoevaluación y coevaluación, autonomía del estudiante; las mismas están muy relacionadas con las nuevas tendencias en el aprendizaje: colaborativo, cooperativo, autónomo, estratégico, que plantean la necesidad de que el estudiante asuma un mayor protagonismo en sus procesos de aprendizaje, que se haga responsable de identificar sus propios avances, logros y además también de sus debilidades y limitaciones. Al respecto el testimonio de **Nellys** es muy elocuente cuando señala:

Considero que dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y la evaluación en particular debe trabajarse la autonomía y responsabilidad del estudiante en el mismo, para ello debe desarrollarse desde él mismo, una cultura de participación, valores como el respeto, solidaridad y madurez, esto asegurará el éxito de la auto y coevaluación.

Monereo (2004), define el término autonomía del aprendizaje como “la facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarla a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje” (p.10)

Por su parte Manrique (2004), cuando se refiere a este aspecto señala:

La autonomía en el aprendizaje o el aprendizaje autónomo es la facultad que tiene una persona para dirigir, controlar, regular y evaluar su forma de aprender, de forma consciente e intencionada haciendo uso de estrategias de aprendizaje para lograr el objetivo o meta deseado. Esta autonomía debe ser el fin último de la educación, que se expresa en saber aprender a aprender. (p.4)

Estas categorías que se analizan, tienen mucha relación con la autorregulación en procesos evaluativos, que de acuerdo con Nunziati citado por Hugo y Sanmartí (2003), la autorregulación no puede separarse de la evaluación. Un estudiante se autorregula cuando toma conciencia de sus dificultades (y aciertos), las gestiona y toma decisiones acerca de posibles nuevas formas de pensar y también de actuar, además señala que la

perspectiva de evaluación que puede tener sentido en el aula es la denominada evaluación formadora, ya que ésta permite superar las visiones dualísticas aprendizaje y evaluación.

Los procesos de autoevaluación y coevaluación fueron considerados por todos los coinvestigadores a lo largo del curso, como de vital importancia para el desarrollo de la autonomía del aprendizaje en el estudiante, para propiciar procesos de autorreflexión, para cambiar la visión o patrones evaluativos y como una alternativa para ceder responsabilidad al estudiante, al respecto los aportes de **Carmen Celina** dejan ver su postura frente a estos procesos cuando argumenta:

Es evidente que cuando hablamos de evaluación, sea cual sea, el medio de enseñanza-aprendizaje se debe abordar el inicio, el proceso y el final obtenido, principalmente considerando la autoevaluación donde el alumno verifica su propio progreso, sin embargo no podemos dejar a un lado la coevaluación que en lo particular va de la mano con la autoevaluación ya que deja ver los aciertos y desaciertos que podemos adoptar ante las apreciaciones y los conocimientos adquiridos contrastándola con otros criterios que de repente se pueden poner en concordancia o en contraposición y es de allí, que surge la autoevaluación y el aprendizaje a la vez.

La referida co-investigadora le da marcada importancia a la autoevaluación como una manera de ceder responsabilidad al estudiante en tanto que él mismo debe identificar sus aciertos, desaciertos e identificar su propio progreso, igualmente ubica en el mismo sitio de relevancia a la coevaluación para complementar el proceso evaluativo.

Es propicio señalar los aportes realizados por **Teresa** en relación a estos mismos procesos, cuando destaca que: “la evaluación adquiere características participativas y en función de las evidencias entre las percepciones de los distintos actores puede validarse en el contraste de lo que dice cada uno de los sujetos”

La sistematización, codificación y categorización de los hallazgos que emergieron de la investigación permiten evidenciar cambios en la visión que los docentes tenían en relación a la evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales a la vez que permitió desarrollar competencias en el manejo de estrategias de evaluación (actividad o procedimiento, técnica e instrumento) adecuadas a los entornos virtuales de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Barberá, E. (2004). *La Educación en la Red: Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje.* Barcelona. España. Paidos.
- DePablos P, J. (2006). *El marco del impacto de las tecnologías de la información. Herramientas conceptuales para interpretar la mediación tecnológica educativa.* [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idArticulo=3&rev=67>. [Consulta: 2006, Abril 16].
- Gómez, M. (2001). Dispositivos Pedagógicos y competencias valiosas. Un imaginario del tercer milenio. Tesis Doctoral. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.tesisenxarxa.net/ESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0107102-132331//PARTEA1.pdf. [Consulta: 2007, Mayo 17]
- Henao, O. (2005). La evaluación en un entorno virtual. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.colegiovirtual.org/pr03_14.html. [Consulta: 2007, junio 2]
- Hugo, D y Sanmartí, J. (2003), *Intentando consensuar con futuras profesoras de ciencias.* [Documento en línea]. Disponible en:http://www.google.co.ve/search?hl=es&q=Intentando+consensuar+con+futuras+profesoras+de+ciencias&btnG=B%C3%BAqueda+en+Google&meta=lr%3Dlang_es. [Consulta: 2006, Diciembre 18]
- Jorba, J y Sanmartí, N. (1995). *Autorregulación de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos.* Alambique.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* España. GRAÓ.
- Manrique, L. (2004) *El aprendizaje autónomo en la educación a distancia.* LatinEduca2004.com. [Documento en línea]. Disponible en http://www.ateneonline.net/datos/55_03_Manrique_Lileya.pdf. [Consulta: 2006, Abril 28]
- Martínez, M. (1999). *El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación.* Revista Electrónica de Investigación Educativa. [Documento en línea]. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html>. [Consulta: 2007, Junio 6]
- Monereo, C. (2004). *La Enseñanza Estratégica: Enseñar para la Autonomía.* Revista Candidus. Año 4 Nº 27, 29 Enfoque. Julio 2003/Marzo 2004.
- Pallof, R. y Pratt, K. (1999).***Evaluación en Línea..***[Documento en línea]. Disponible en: <http://www.arrep.edu.uy>. [Consulta: 2006, Abril 17].
- Suárez Pazos, M. (2005). *Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaborativa en Educación.* Revista Candidus. Año 2 Nº 6 Abril – Junio 2005.