

LOS IMAGINARIOS DE LA AUTOEVALUACIÓN EN LOS ESTUDIANTES Y DOCENTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA¹

Rosa Enith Reyes²

Fecha de recepción: Abril, 2010
Fecha de aceptación: Agosto, 2010

Resumen

La investigación responde al interés por conocer los imaginarios que de autoevaluación poseen los docentes y estudiantes de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana, buscando comprender las maneras como los mismos la asumen en los actos educativos en los cuales se encuentran involucrados. Su desarrollo se plantea como investigación descriptiva explicativa con indagación hermenéutica para responder a la intencionalidad comprensiva del objeto de investigación y desde un enfoque evaluativo iluminativo o de negociación. La muestra objeto se conformó por conveniencia con 13 docentes y 51 estudiantes de la Facultad y para la revisión documental de los planes analíticos se tomaron 13 de los 35 planes revisados, teniendo como criterio la explicitación de intencionalidad auto evaluativa. Los hallazgos se relacionan con las categorías de indagación desde las concepciones, tipificación en cuanto al modo, el sentido y el tiempo de realización de la evaluación.

Palabras clave: Evaluación, autoevaluación, imaginarios

REPRESENTATIONS ABOUT SELF-ASSESSMENT IN STUDENTS AND TEACHERS OF EDUCATION FACULTY OF CORPORACION UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA

Abstract

The research responds to the interest in knowing how teachers and students have imagined the self-evaluation in the Faculty of Education at the Corporación Universitaria Iberoamericana, seeking the ways how they assume the educational events. Its development is proposed as explanatory descriptive research with hermeneutic inquiry to reflect the attempting of searching object from evaluative approach (illuminating or negociation. The sample was opade up by 13 teachers and 51 students.

Key words: Evaluation, Self-evaluation

INTRODUCCIÓN

La evaluación educativa se ha encontrado tradicionalmente enmarcada por las tendencias hetero-estructurante cuya pretensión de acuerdo con Not (2000) es la formación del alumno mediante la acción modelante de un agente externo y cuya intención fundamental frente al conocimiento es asegurar su transmisión. En dicho marco, la evaluación se presenta en un momento terminal de la enseñanza para verificar lo aprendido, bajo condiciones suficientemente conocidas sobre la experiencia escolar sustentada en paradigmas técnicos o transmisionistas, los cuales a pesar del tiempo y de los aportes epistemológicos y pedagógicos

novedosos subsisten y conviven con planteamientos democráticos y sensibles.

La experiencia que validan estudios realizados por pedagogos investigadores Perafán (1996) Niño (s.f.), Bustamante (1996), Delgado (1996) Moyano (1995) entre otros, evidencian la complejidad de lo evaluativo y el arraigo de posturas epistemológicas y pedagógicas que desconocen el papel de los sujetos en el proceso evaluativo y que generan acciones autoritarias, no participativas y especialmente poco o nada aportan a los procesos de desarrollo integral y a la construcción del sujeto político que la sociedad requiere.

Es común encontrar la autoevaluación referida a la oportunidad que da el docente a algunos estudiantes para que aprueben su materia, otorgando una “nota apreciativa”. Para la mayoría de los estudiantes, el espacio auto evaluativo es la oportunidad de asignarse la nota que hace falta para pasar y en la mayoría de las situaciones no es para el docente un aspecto significativo a tener en cuenta como parte de la evaluación o como elemento a considerar para la cualificación o avance del proceso, lo cual no constituye ni aporta elementos que enriquezcan la enseñanza y los desarrollos que propician la formación integral del estudiante.

Por otra parte, aunque el proyecto educativo institucional Iberoamericano (2003) contempla la autoevaluación como un componente de la evaluación en su principio curricular de eficacia y la identifica como permanente y en función de los objetivos propuestos, orientada a introducir correctivos para su logro, no se vincula de manera formal en los procesos formativos, puesto que no se encuentra de manera explícita la postura institucional frente a éste proceso y por consiguiente tampoco orientaciones estratégicas para su desarrollo, conlleva ésta mirada la presencia de lo institucionalizado en el marco de la teoría sobre los imaginarios.

Así vista, la autoevaluación, cuando se realiza, no se encuentra referida a criterios explícitos en cuanto a procesos cognitivos intervinientes, habilidades, saberes o competencias requeridas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, no tiene pues un lugar claro y significativo en los actos evaluativos implicados en los actos educativos.

La problemática de la evaluación al interior de la Facultad ha estado presente permanentemente, asumida desde su papel de ser facultad de educación y su abordaje, teniendo en cuenta su complejidad, ha avanzado respecto a la reflexión pero no ha profundizado de manera particular sobre la autoevaluación, su carácter e importancia, lo cual se evidencia en su escaso desarrollo tanto documental como práctico. Esta temática se encuentra referida frecuentemente a experiencias aisladas no sistematizadas y generalmente poco positivas en cuanto el aprovechamiento formativo que se podría derivar de ellas.

Desconocer lo autoevaluativo como un componente fundamental del proceso evaluativo de los aprendizajes, es ir en contravía de las nuevas comprensiones que de persona como ser integral, singular, diversa y política se vienen construyendo y asumiendo. Es no reconocer las posturas que sobre educación circulan y se fortalecen cada vez más en cuanto, de acuerdo con Latorre y Suarez (2001) se concibe como una educación que se ocupe de la producción y no de la reproducción o de la repetición acrítica de la información, de conocimientos, o de tecnologías foráneas es una necesidad para un progreso competitivo que propenda por un alto nivel en la calidad de vida mediante la inserción creativa y productiva en el mercado nacional e internacional. Es igualmente impedir el despegue del conocimiento lo cual no permitirá a los profesionales y al país integrarse con suficiencia a los desarrollos del mundo contemporáneo.

Abordar esta problemática permitirá de manera comprensiva profundizar en las concepciones y prácticas que sobre la autoevaluación se poseen y llevan a cabo, tanto docentes como estudiantes, para, a partir de ellas fundamentar una postura cercana a las pretensiones que reconocen a los sujetos del acto educativo como corresponsables del mismo y por consiguiente con acción y palabra en el proceso.

Por otra parte, avanzar en el reconocimiento de los imaginarios inmersos en las concepciones y prácticas autoevaluativas en la Facultad puede abrir espacios para el debate y la construcción de acercamientos conceptuales y operativos para su reconocimiento y valoración en los procesos pedagógicos por cuanto establecer los sentidos y papeles de los objetos y sujetos en los procesos evaluativos orientará las posturas epistemológicas y pedagógicas que convocan y direccionan las acciones evaluativas inicialmente en la facultad y de manera proyectiva en la Institución.

Es necesario considerar que este abordaje permitirá que la discusión se integre a las dinámicas discursivas que sobre evaluación se vienen presentando tanto en el ámbito internacional como nacional, puesto que la evaluación es una preocupación que solo en los últimos treinta años ha cobrado relevancia en el ámbito educativo, por consiguiente los avances en la materia son recientes a nivel teórico no así en lo concerniente a lo operativo, por lo cual aún se buscan caminos que integren de manera dialéctica la teoría y la práctica y permitan acercamientos a nuevas comprensiones de su valor y sentido para los procesos educativos. En este proceso, se han planteado diversas alternativas entre las cuales se encuentra como opción significativa el abordaje de la evaluación desde maneras comprensivas, holísticas apoyadas en el enfoque subjetivista de House (1994) en donde se busca la interpretación como punto de partida para la comprensión.

La búsqueda se orienta a superar la idea de la evaluación como medición y herramienta de control, para abordarla desde perspectivas holísticas, sensibles y democráticas por cuanto dan cuenta de procesos que rebasan lo cognitivo integrando lo humano y lo cultural con las variables que intervienen en su dinámica. Desde esta postura se permitirá su lectura como eje del proceso educativo al valorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes orientando a su vez, el que los mismos asuman dichos procesos de una manera autónoma y que los docentes, cuestionándose sobre el para qué y qué evaluar fortalezcan la comprensión del sujeto integral y el sentido integral de los procesos educativo, en consecuencia, en el marco de concepciones cualitativas de evaluación se inicia la identificación de los imaginarios de autoevaluación que se mueven en el escenario educativo de la Facultad. Subyace en ésta pretensión el interés por resignificar los objetos evaluativos e identificar el papel de los sujetos en los procesos evaluativos, sustentados en el marco de la pedagogía y específicamente en el componente de evaluación de aprendizajes, considerando que es en éste campo en el cual tanto docentes como estudiantes encuentran no solo obstáculos epistemológicos sino también de carácter procedimental, y que teóricamente la autoevaluación no es, hasta el momento, un tema suficientemente abordado como componente evaluativo relevante en los procesos de aprendizaje.

La situación enunciada no permite que los verdaderos destinatarios de la evaluación se reconozcan en el proceso de una manera corresponsable, ni que la evaluación se dote del carácter democrático que los enfoques modernos tanto pedagógicos como evaluativos pregonan.

Por otra parte, la preocupación por la evaluación ha cruzado permanentemente los

cuestionamientos acerca de la calidad educativa, pero en el país dicha preocupación se ha concretado actualmente cuando “ en el corazón del debate del Plan Decenal, miles de ciudadanos de todas las regiones del país expresaron la necesidad de revisar la forma en que se evalúan los aprendizajes de los estudiantes como condición para mejorar la calidad de la educación” (periódico Al tablero. 2008 p.4) generando entonces el interés creciente por el desarrollo de la temática y las estrategias que contribuirían a cualificarla.

Esta dinámica ha llevado también a las instituciones de educación superior a buscar espacios para la discusión y transformación de sus prácticas evaluativas, aunque en ellas la autoevaluación para el aprendizaje aún no logra visibilizarse como objeto de atención. De ahí que, de acuerdo con Latorre y Suarez (2001),

“la comprensión en la evaluación es el conocimiento intersubjetivo del trasfondo del actuar humano para hacerlo asequible a todos sus miembros. Para ello se requiere una evaluación donde se suspenda el juicio sobre el conocimiento y se haga énfasis en la intención del significado de los signos y símbolos que elabora quien aprende; esto por medio de la reflexibilidad, (enseñabilidad – educabilidad,).....”. (Latorre y Suárez, 2001 p.51).

Teniendo en cuenta lo anterior, se indaga acerca de los imaginarios de autoevaluación presentes tanto en docentes como en estudiantes para ahondar en su conceptualización y sentido formativo en los procesos de aprendizaje que posibilite su concreción en los objetos del acto evaluativo y en el reconocimiento del papel de los sujetos en los procesos evaluativos.

En consecuencia se propuso como objetivo general: Identificar los imaginarios de autoevaluación de los estudiantes y docentes de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana para comprender las maneras de entenderla y asumirla en el proceso educativo, y como objetivos específicos: Identificar los imaginarios de autoevaluación de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana.; Identificar los imaginarios de autoevaluación de los docentes de la facultad de educación de la corporación Universitaria Iberoamericana.; y finalmente, identificar la percepción que del papel de los sujetos en la evaluación, evidencian los docentes y estudiantes de la Facultad de Educación de la Corporación universitaria.

MÉTODO

Considerando que la pretensión es inicialmente develar las comprensiones de los actos autoevaluativos en la evaluación de los aprendizajes, para desde ahí aportar en la resignificación de dicho proceso desde perspectivas sensibles e iluminativas Stufflebeam y Shinkfield (1995) la investigación es una investigación aplicada, puesto busca, a partir de la interpretación comprender los imaginarios que se mueven entre los sujetos implicados, resignificar dichas comprensiones para propiciar nuevos sentidos y posteriormente, prácticas evaluativas democráticas e integradoras. Se desarrolla como investigación de tipo descriptivo explicativo Méndez (2006) con indagación hermenéutica y desde un enfoque evaluativo iluminativo o de negociación.

Según Buendía y Fuensanta (1998) la hermenéutica como método de investigación parte de la tesis de que la experiencia vivida es esencialmente un proceso interpretativo. La hermenéutica como metodología de investigación es una forma de tratar sistemáticamente la interpretación. La comprensión de las posibilidades son los objetivos de la interpretación, reconociéndolas

asociadas a las normas culturales.

La muestra objeto se conformó por conveniencia con 13 docentes y 51 estudiantes de la facultad y para la revisión documental de los planes analíticos se tomaron 13 de los 35 planes revisados, teniendo como criterio para dicha selección la explicitación de intencionalidad autoevaluativa.

Partió de una fase exploratoria: soportada en categorías teóricas, en la cual se realizó la recolección de información mediante revisión documental de los planes analíticos de curso, la aplicación de cuestionario de tipo mixto a docentes y estudiantes y la organización e interpretación de la información que se categorizó de manera preliminar, para dar paso al diseño y aplicación de entrevista no estructurada.

Paralelamente se fue desarrollando la fase comprensiva, en la cual se organizó y contrastó la información en torno a las categorías teniendo como base la información inicial y la información obtenida en las entrevistas, las cuales reformuladas y sistematizadas permitieron la interpretación contrastando los hallazgos con la teoría.

En el proceso de sistematización se elaboró una matriz de registro de revisión documental de los planes analíticos, de curso para identificar preliminarmente la presencia de actos autoevaluativos en el desarrollo de los mismos y las intencionalidades de su ejecución. Sobre ellos se realizó conteo y registro de intencionalidades en una matriz síntesis de registro de revisión documental identificando su pertinencia respecto a las variables, y adicionalmente, evidenciada la intencionalidad de autoevaluación, se identificó la comprensión explícita a partir de como se expresa o como se caracteriza; para que y cuando y como se realiza. En este primer acercamiento se encontró que solo en trece de ellos se considera la autoevaluación como una opción en el proceso de evaluación, aunque en solo nueve casos se menciona ésta de manera explícita, de tal manera que se genera una muestra de trece planes de curso.

Con ésta información como punto de partida se permitió estructurar y validar por tres docentes con formación posgradual pedagógica, un cuestionario de tipo mixto con preguntas abiertas y cerradas para docentes, y para estudiantes elaborados a partir de una matriz de categorización preliminar, que responde al interés que mueve la investigación y bajo la perspectiva de lo que se explicita como autoevaluación, tipificando las situaciones que caracterizan su sentido en el marco de una práctica pedagógica: para que se hace, como se hace, cuando se hace.

El Cuestionario fue aplicado a 13 docentes y 51 estudiantes seleccionados aleatoriamente y la información obtenida se organizó inicialmente de acuerdo con las preguntas y con las categorías establecidas, en cuadros síntesis de registro de cuestionario a docentes y estudiantes separadamente.

Finalmente, buscando ampliar las comprensiones iniciales, se diseñó una entrevista a profundidad y semiestructurada, la cual fue aplicada a tres docentes de la facultad, seleccionados de manera aleatoria dentro del grupo de docentes que respondieron el cuestionario. Las preguntas se formularon atendiendo a las categorías y variables identificadas.

Realizadas las entrevistas, se procedió a organizar la información atendiendo a las categorías sobre las cuales se venía trabajando toda vez que no emergieron nuevas categorías en el proceso, buscando identificar los elementos que aportaran a la ampliación de la información

obtenida con la aplicación de los cuestionarios, para integrarlas conceptualmente en cada categoría.

Partiendo de la descripción inicial de los hallazgos se procedió a reelaborarlos depurando la información al ir estableciendo relaciones que corroboradas o desvirtuadas permitieron consolidar un cuerpo teórico marco explicativo de los imaginarios presentes.

RESULTADOS

Considerando las categorías planteadas los hallazgos se identifican de la siguiente manera:

En la primera que indaga acerca de las concepciones de evaluación y que se manifiesta en lo que se entiende por autoevaluación, se encontró que hay maneras diferentes de expresar su sentido, aunque de manera integrada en la respuesta se identifica como un proceso, como la oportunidad de hacer un pare en el camino que permite analizar fortalezas y debilidades y puede ser un acto holístico intersubjetivo, como proceso formativo, permanente y meta cognitivo y como - parte de una evaluación integral intersubjetiva. Los docentes la reconocen como un proceso valorativo mediado por la reflexión y el análisis sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre los **d e s e m p e ñ o s d e l o s e s t u d i a n t e s .**

En éstos, se concibe como “la evaluación de uno mismo”, como proceso que evalúa procesos , desempeño académico o trabajo , es decir que atiende el rendimiento entendido como los conocimientos y las competencias . Lo anterior se complementa con la identificación de los criterios que mueven la acción auto-evaluadora, tales como la identificación de la responsabilidad como compromiso, puntualidad y asistencia y la participación, pero no se evidencia en un ejercicio de enriquecimiento o transformación de sus procesos.

En la categoría que corresponde a la tipificación, en la variable que responde al cómo, se encontró que se considera necesario establecer criterios previamente y su realización se propone tanto de manera grupal como individual ; siendo su ejecución indistintamente de manera oral o escrita, involucrando estrategias creativas. Los resultados se expresan de manera cuantitativa y cualitativa, y aunque se anota que no tiene relevancia este aspecto, se califica en todos los casos, siendo significativo el reconocimiento de la nota, la cual se mantiene de acuerdo con el criterio del estudiante aunque el docente no lo comparta y en estos casos se realiza entrevista con el estudiante para hacer precisiones al respecto.

En esta “evaluación de sí mismo” se reconoce que es calificable y opera de la misma manera en porcentaje que las demás notas de un corte o período. Aunque no se aprecia interés en la forma ni en la nota, al igual que los docentes, se llega a proponer que no sea calificado para no desviar su intencionalidad como formativa, centrando el interés en promover reflexión, autocrítica, auto reconocimiento, valoración del otro frente a los procesos en su análisis y en relación con las calificaciones obtenidas para crear una actitud más reflexiva y propiciar un ambiente de desarrollo y cambio. Postura que aparece contradictoria con los estudiantes cuando al identificar la variable para que se hace, se evidencian dos posturas: la primera que reconoce el aprovechamiento que tiene la autoevaluación para el mejoramiento de procesos al generar cuestionamiento y compromiso sobre el propio proceso como posibilidad de ser honesto consigo mismo y disminuir la autoridad del docente y la segunda que la encuentra útil para mejorar las notas y desconoce su aporte formativo.

En la variable para que, los docentes expresan el interés por retroalimentar procesos, por la reflexión y el análisis y su aplicación en procesos de mejoramiento, tanto personal como de procesos, reconociéndola como parte del proceso evaluativo, mientras que para los estudiantes se realiza para identificar valores y actitudes tales como puntualidad y asistencia, la participación y el compromiso como prioridad, pero también para evaluar el rendimiento o adquisición de saberes o para analizar el proceso.

Y en la variable que indaga cuándo se realiza, se expresa su realización de manera permanente aunque el ejercicio autoevaluativo se desarrolla indistintamente en varios momentos, tanto al inicio, como durante y al final de los momentos o procesos del curso, pero se manifiesta particularmente preferencia por realizarla al final. Expresan que la decisión depende de las situaciones particulares de los cursos y las temáticas, aunque para los estudiantes se realiza porque es el final del corte y se explica en el interés del docente.

DISCUSIÓN

El estudio permite establecer que mientras para los docentes, la autoevaluación es un proceso, para los estudiantes es una mirada sobre uno mismo sin que se evidencie la idea de realizarse como proceso, pero sí reconocen, que ésta evalúa los procesos, entendiendo por estos los procesos de aprendizaje.

Para los docentes la idea de proceso, evidente en los cuestionarios y precisado en las entrevistas como proceso valorativo de los desarrollos académicos y del papel de los protagonistas, se configura como una lectura integral que involucra no solo desempeños sino también toda aquella información que permite evidenciar fortalezas y debilidades tanto del mismo proceso de enseñanza y aprendizaje como de aquellos aspectos que posibilitan o no en los estudiantes su desempeño pero también su cualificación personal, y logro de metas, las cuales se explicitan en los criterios que establecen para su ejecución y que integran básicamente en el compromiso que asume el estudiante con su propio proceso formativo. En éste sentido se reconoce con Sacristán que la evaluación no es una acción esporádica o circunstancial de los profesores y de la institución escolar, sino algo que está muy presente en la práctica pedagógica” (Sacristán y Pérez 2000. p. 335).

En los estudiantes éste aspecto aparece como contradictorio por cuanto aunque afirman que se evalúan los desempeños en su trabajo y estos se vinculan como desempeños académico y rendimiento, cuando establecen los criterios, se enfatizan las características personales que si bien aportan para alcanzar buenos desempeños académicos no son realmente indicadores del mismo. Este aspecto es reconocido por los docentes en las entrevistas, cuando afirman que los y las estudiantes valoran el esfuerzo, puntualidad, asistencia a clase con un gran peso en sus autoevaluaciones.

Otro aspecto interesante a tener en cuenta es la calificación que se reconoce. Aunque según lo expresado por la mayoría de los docentes, la experiencia auto evaluativa no tiene como interés la calificación, y cuando ésta se da, se toma como una nota más del total de notas a considerar o en algunos casos asignando un pequeño porcentaje no mayor del 15 % respecto a la nota final, los estudiantes afirman en su casi totalidad que a ésta si se le asigna nota y coinciden en reconocer que dicha nota se integra porcentualmente de la misma manera que las demás notas obtenidas. Acerca de lo anterior, la mayoría de estudiantes consideran que no debe ser calificada para fortalecer de ésta manera su sentido formativo que conduzca a la cualificación.

Respecto al cuando se realiza, ambos grupos coinciden en que se realiza siempre o casi siempre, pero mientras para los docentes se lleva a cabo en diversos momentos y específicamente durante el desarrollo del proceso, lo cual es expresado igualmente en las entrevistas, según la mayoría los estudiantes, se ejecuta al finalizar los procesos (aunque este concepto no sea claro para ellos) sin excluir su realización en otros momentos que incluyen ejecuciones durante el mismo. Es significativa la intencionalidad de retroalimentación en ambos casos pero acrítica para algunos estudiantes, por cuanto de acuerdo con lo expresado en las entrevistas, evidencian interés en realizarla como posibilidad de mejoramiento de notas, lo cual se encuentra en contradicción con la expectativa de asumir la autoevaluación con intenciones reflexivas, de transformación y de proyección en la cualificación, anotado por los mismos estudiantes.

Las diversas maneras de realización son coincidentes en ambos grupos poblacionales y dan cuenta de diversas posibilidades tanto escritas, orales, de ambas formas y aún involucrando estrategias creativas que dependen generalmente del interés del docente pero es notoria la preocupación por la nota tanto en estudiantes como en docentes, condición que permite retomar lo expresado anteriormente respecto al manejo que los y las estudiantes hacen del ejercicio auto evaluativo como posibilidad de mejoramiento de la nota y permite reconocer con Sacristán (2000), que uno de los intereses, y en éste caso significativamente, es su aprovechamiento como un dispositivo que valida promoción, tanto para docentes como para estudiantes, teniendo en cuenta que a pesar de expresar la conveniencia de su práctica para el mejoramiento de procesos, se le asigna nota.

Respecto al para que se hace, los docentes son coherentes con su respuesta inicial sobre buscar el mejoramiento del proceso a partir de la identificación de fortalezas y debilidades académicas pero también de las actitudes, hábitos y valores que posibilitan mejores procesos en las y los estudiantes. En éste sentido, los estudiantes consideran como prioridad el reconocimiento de los valores, actitudes y el rendimiento, pero no evidencian la integración entre éste último y los factores personales anotados cuando expresan el aporte para el mejoramiento de los procesos, posiblemente por la condición anotada acerca de la poca comprensión que se evidencia de lo que es un proceso y concretamente de aprendizaje. Lo anterior también se contradice cuando expresan como intencionalidad del acto evaluativo el mejoramiento de notas o el no reconocimiento de su valor al interior del acto educativo, aunque se encuentra significativo el aporte acerca de la posibilidad de generar cuestionamiento y compromiso sobre su propio proceso como manera de ser honesto consigo mismo, pero también para disminuir la autoridad del docente. Aunque en entrevistas y cuestionarios se afirma como intencionalidad el mejoramiento del proceso, no es evidente el diseño de las estrategias para la devolución de la información o el acompañamiento, que un proceso de mejoramiento o cualificación requiere, hecho explicitado por los docentes entrevistados al referirse a las dificultades de tiempo y tamaño de los grupos para realizar un ejercicio riguroso de acompañamiento, lo cual, retomando a Sacristán (2000) , puede dejar el ejercicio como una manera de ejercer control o mecanismo de autoridad .

En para que se manifiesta su importancia para informar acerca de estado de los procesos y el aporte de los estudiantes a los mismos. Implican también el análisis y la reflexión que posibilita la función formativa. En éste campo se resaltan las dificultades para llevar a cabo seguimientos rigurosos por factores que obstaculizan su ejercicio, tales como el tamaño de algunos grupos y el tiempo del mismo docente. Por otra parte se denota el interés que mueve a la mayoría de las

estudiantes para realizar el ejercicio auto-evaluativo como posibilidad de compensar bajas notas o elevar los promedios, siendo éste un factor que la contamina y desdibuja su sentido en palabras de los docentes.

Se evidencia entonces que en el ejercicio auto-evaluativo tanto para docentes como para estudiantes, prima el discurso científico objetivo Latorre y Suarez (2001) que aún renovando instrumentos, métodos, temas, contenidos y objetivos, Estévez (1996) se interesa por controlar, informar y validar resultados, aunque en el discurso emerge el interés dialéctico subjetivo Latorre y Suarez (2001) cuando se expresa que el interés generador es la toma de conciencia acerca de los procesos y su transformación, mediados por la reflexión crítica, reconociendo además la importancia de participación del estudiante en su propio proceso formativo como un ejercicio intersubjetivo que conduciría a la toma de decisiones acerca del mismo y para su mejoramiento, en procura de propiciar, de acuerdo con Estévez (1996) una interacción dialógica generadora de acciones educadoras con sentido.

De igual manera al establecer la relación con la conceptualización que sobre evaluación realiza el Ministerio de Educación Nacional (2007) en donde se reconoce que evaluar es fundamentalmente emitir un juicio valorativo sobre el proceso del estudiante, a partir de un seguimiento que permita determinar que avances ha alcanzado con relación a los logros propuestos, que conocimientos ha adquirido o construido y hasta qué punto se ha apropiado de ellos, que habilidades y destrezas ha desarrollado que actitudes y valores ha asumido y hasta dónde se han consolidado, encontramos un acercamiento teórico por parte de los docentes más en los desarrollos y aprovechamiento de la autoevaluación se distancian, no favoreciendo el diálogo crítico Elliot (1990), como tampoco la visibilización de los valores que según House (1994) son fundamento de la evaluación y que responden a la participación y comunicación como reconocimiento del otro, a favorecer la equidad y a superar las condiciones adversas respecto a las relaciones de autoridad y el poder en las cuales se llevan a cabo las relaciones pedagógicas.

Bajo éstas condiciones, la autoevaluación no responde a lo que De Alba (1985) plantea “como un proceso de reflexión y análisis crítico referido a una situación, problemática o proceso social, a partir de concepciones y valoraciones iniciales que se van reformulando en el proceso mismo.” (p.75) porque se ve como, en la práctica, no es una acción articulada que conlleva reflexión y análisis permanente y que por lo mismo no llega a los replanteamiento o reformulaciones requeridas, y mucho menos impacta los esquemas burocráticos Rodríguez (1988) en los cuales se lleva a cabo, para generar espacios autónomos y críticos y diálogos autocríticos en palabras de Kemis (1990), y por lo mismo, no asume papel protagónico en desarrollar la capacidad de percepción subjetiva e intersubjetiva; la observación, la valoración y el análisis, de lo que hace el estudiante dentro y fuera del aula Estévez (1996), ni se aborda como un diálogo intersubjetivo que le permita validar su propia experiencia, ni tampoco como un proceso que mediado por el docente lo conduzca a la recontextualización necesaria. Latorre & Suarez (2001), perdiendo así la posibilidad igualmente importante de constituirse en una experiencia metacognitiva según lo anotado por Sánchez (1990), del proceso de aprender, del autoreconocimiento de su propio valor, de su capacidad para confrontar su proceso, sus actitudes y sus compromisos con el entorno.

Finalmente, se considera que lo imaginario se instala en los discursos y en los haceres tanto de docentes como de estudiantes evidenciados en las maneras de explicar y explicarse que tienen tanto docentes como estudiantes y que se han instituido a pesar de los fundamentos epistemológicos que teóricamente se expresan, y a la vez se han convertido en instituyentes no

solo de los mismos sujetos, sino también de sus prácticas en el acto educativo, puesto que se han identificado las relaciones contradictorias entre el decir , el hacer, y el ser respecto a la autoevaluación, llegando a lo que según Abián (1988) citando a Castoriadis refiere como la construcción de los entramados de significaciones que naciendo al interior de los grupos sociales contribuyen a la construcción de los individual y lo social y lo que el mismo Castoriadis (1975) anota haciendo algunas precisiones, en el prefacio de su obra anota:

lo que llamo lo imaginario no tiene nada que ver con las representaciones que corrientemente circulan bajo este título. En particular, no tienen nada que ver con lo que es presentado como "imaginario" por ciertas corrientes psicoanalíticas: lo "especular", que no es evidentemente más que imagen de e imagen reflejada, dicho de otra manera reflejo, dicho también de otra manera subproducto de la ontología platónica (eidolon), (...). Lo imaginario no es a partir de la imagen en el espejo o en la mirada del otro. Más bien, el "espejo" mismo y su posibilidad, y el otro como espejo, son obras de lo imaginario, que es creación ex nihilo. Los que hablan de "imaginario", entendiendo por ello lo "especular", el reflejo o lo "ficticio", no hacen más que repetir, las más de las veces sin saberlo, la afirmación que les encadenó para siempre a un subsuelo cualquiera de la famosa caverna: es necesario que [este mundo] sea imagen de alguna cosa. Lo imaginario del que hablo no es imagen de. Es creación incesante y esencialmente indeterminada (social-histórica y psíquica) de figuras/formas/imágenes, a partir de las cuales puede tratarse de "alguna cosa". Lo que llamamos "realidad" y "racionalidad" son
o b r a s d e e l l o .

CONCLUSIONES

Se identificaron los imaginarios que de autoevaluación evidencian los docentes de la facultad de educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana caracterizados como contradictorios entre el decir y el hacer, es decir que aunque conceptualmente el discurso se acerca a una caracterización dialéctica intersubjetiva, en la práctica se evidencia como científico objetivo.

Las prácticas auto-evaluativas de los docentes pueden ser leídas por los estudiantes como estrategia de recuperación, teniendo en cuenta el aprovechamiento que de ellas se hace.

Las prácticas auto-evaluativas poco o nada impactan los actos educativos, teniendo en cuenta que no comprometen a los sujetos de manera autónoma en la auto-transformación.

Las prácticas auto-evaluativas no impactan los procesos administrativos por cuanto no presentan demandas pedagógicas a los mismos, teniendo en cuenta la forma de su realización y aprovechamiento y en las consideraciones realizadas no se explicitaron como objeto de interés.

Se identificaron los imaginarios que de autoevaluación evidencian los estudiantes de la facultad de educación de la corporación Universitaria Iberoamericana como no consecuentes y contradictorios, entre el querer y el hacer.

El estudiante no aprovecha la autoevaluación como espacio reflexivo y posibilitador constructivo en intersubjetividad de su propio proceso de aprendizaje, aunque en ocasiones expresa la necesidad de que lo sea, lo cual conduce a establecer que si el docente no lo decide, el estudiante de manera autónoma no lo asume como tal a pesar de expresarlo como un ideal.

Los sujetos no se evidencian reconocidos como agentes activos en el proceso por cuanto no se promueve un proceso formativo de responsabilidades compartidas.

Se hace necesario desarrollar un proceso de construcción conceptual y operativa de lo auto evaluativo para que tanto docentes como estudiantes puedan llegar a comprenderla y realizarla en el marco de comprensiones críticas que propendan por “desarrollar y posibilitar el proyecto humano, creando las condiciones para que el hombre logre “ser mas”; en una relación dialógica entre educador y el educando, es pasar de las percepciones ingenuas y aparentes de la realidad a las percepciones críticas y descubridoras del mundo, es concientizar” (Sánchez, 1990 p.10).

REFERENCIAS

- Abian, J. (1988) Lo imaginario: la creación en el dominio histórico social, en Castoriadis, C. Los dominios del hombre, las encrucijadas del laberinto. Barcelona. Gedisa recuperado el 02 de mayo de 2009 en http://aafi.filosofia.net/revista/el_buho/elbuho2/buho3/abian.htm
- Castoriadis C. L'Institution Imaginaire de la société Seuil, París.1975.pag 177.traducción de Reygadas R. ed.Tusquets.1975, p.9, 10,219 Recuperado el 19 de noviembre de 2009 en http://vinculando.org/sociedadcivil/abriendo_veredas/221_imaginario_social.html
- Buendía L, Colás P. & Fuensanta H. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Buenos Aires.: Mc Graw Hill.231
- Bustamante, G. (1996). *¿es posible evaluar objetivamente?* En Pérez, A. & Bustamante, G. Evaluación escolar ¿resultados o procesos? Investigación reflexión y análisis crítico. Bogotá.: Magisterio.
- Cañon, J.C. (2006). *La evaluación en -Educación Superior. Algunas amenazas y debilidades*. En Senderos y horizontes de la evaluación educativa. Primer seminario internacional de la evaluación de la educación. E1
- Corporación universitaria Iberoamericana. (2003). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá. 21.
- De Alba A (1984). *Evaluación: análisis de una noción*. En: revista Mejicana de sociología, volumen. (VI), Numero.(1) .Méjico.: UNAM. 75.
- Delgado K. (1996). *Evaluación y calidad de la educación*. Bogotá. Magisterio.
- Elliott, J. (1990) *La investigación – acción en educación*. Madrid. Morata.224.
- Es el momento de revisar la evaluación. Periódico Al tablero. Nº 44 enero- marzo 2008 p.4.
- Estévez, C. (1996) *Evaluación integral por procesos*. Bogotá. Magisterio. p.29, p. 31.
- Fressard Olivier El imaginario social o la potencia de inventar de los pueblos Fundación Andreu Nin. recuperado el 18 de noviembre de 2009 en <http://www.fundanin.org/fressard.htm>
- House E. (1994) *Evaluación, ética y poder*. Madrid. Morata.p.197, p. 200, p56.
<http://www.magma-net.com.ar/> recuperado el 20 de noviembre de 2009.
- Kemmis, S. (1990) *Siete principios para evaluar un programa de desarrollo curricular*. Lewis, the Palmer Press. P.24.
- Latorre H. y Suárez P. (2001) *la evaluación escolar como mediación. Enfoque sociocrítico*. Bogotá: Orión Editores. p. 51, 148, 57.
- Ley General de educación. Ley 115 (1994) Ministerio de Educación Nacional Bogotá. Magisterio.
- Méndez, C.(2006) *Metodología, diseño y desarrollo del proceso de investigación con énfasis en ciencias empresariales*. México, D.F. Limusa. p.230-285-286.
- Ministerio de educación Nacional (1997) Documento de trabajo, *la evaluación en el aula y más allá de ella*. Santafé de Bogotá.
- Morin,E. (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Santafé de Bogotá.

- Ministerio de educación Nacional –Unesco. P. 40.
- Moyano, A. *Poder de la evaluación: mundo privativo del maestro.*(1995) En Aguirre, M. González, F. Romero , A. Suarez, N. Villegas, L. Zuluaga, C. *La evaluación escolar. Fondo Resurgir FES-Caldas.*
- Niño, L.(c,f) *La autoevaluación como generadora de conocimiento y autonomía.* En Evaluación y cultura escolar. Revista colombiana sobre procesos evaluativos. No 1.
- Not, L. (2000) *Las pedagogías del conocimiento.* México. Fondo de cultura económica.
- Perafán, G. *La evaluación como comprensión a; propósito de algunas dificultades que presenta el discurso epistemológico.* (1996). En Pérez, A. y Bustamante, G. Evaluación escolar ¿resultados o procesos? Investigación reflexión y análisis crítico. Bogotá. Magisterio.
- Rodríguez, E. (1988) *Profesión docente y autoevaluación institucional.* Madrid: UNED. P.16.
- Sacristán, J. Pérez, A.(2000) *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid. Morata.p.335, 343.
- Sánchez, S.(1990) La dialéctica en la investigación en educación. Elementos de contexto. Campiñas. UNICAMP. P.11.Traducido del portugués por Moreno, Oscar. Ciced.
- Stufflebeam,D. y Shinkfield, A. (1995) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica.* Barcelona. Paidós