

Contextos de Educación, Septiembre de 2017, nº 23, ISSN 2314-3932
Universidad Nacional de Río Cuarto.
Facultad de Ciencias Humanas
Departamento de Ciencias de la Educación

ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO Y EVALUACIÓN FORMATIVA DE PROYECTOS INNOVADORES PARA UNA FORMACIÓN INCLUSIVA

PEDAGOGIC COUNSELLING AND FORMATIVE EVALUATION OF INNOVATIVE PROJECTS FOR INCLUSIVE TEACHER EDUCATION

Ana Vogliotti

secad@rec.unrc.edu.ar
Universidad Nacional de Río Cuarto
República Argentina

Palabras Clave

Evaluación formativa
Proyectos innovadores
Formación inclusiva
Calidad educativa

Resumen

En este trabajo se plantea la modalidad de evaluación incluida en las convocatorias a la presentación de proyectos pedagógicos innovadores realizadas por la Secretaría Académica de la UNRC en el actual período de gestión (2015-2019). Desde una política inclusiva que pone énfasis en la calidad de la formación y en la democratización del conocimiento en procesos contextualizados, se incorpora a la evaluación formativa (EF) adoptada por comisiones de pares especializados y expertos, como estrategia de asesoramiento, orientación y ayuda pedagógica; tarea que se realiza desde el inicio de los diseños de las propuestas hasta la finalización de la implementación de las innovaciones presentadas por los grupos docentes. La evaluación se entiende como un proceso que integra las dimensiones formativas y valorativas y que considera al diálogo, la comprensión y la mejora como sus herramientas básicas. Se reconocen los múltiples componentes, características y condiciones como así también las complejidades y limitaciones de la experiencia de este tipo de evaluación de proyectos en el contexto institucional universitario

Keywords

Formative evaluation
Innovative projects
Inclusive training
Educational quality

Abstract

In this paper, the evaluation system included in the calls for innovative pedagogical projects presented by the Academic Secretariat of the UNRC in the current management period (2015-2019) is presented. From an inclusive policy that emphasizes the quality of training and the democratization of knowledge in contextualized processes, it is incorporated into the formative assessment (PE) adopted by specialized peer and expert committees, such as counseling, guidance and pedagogical aid strategy; a task that is carried out from the beginning of the designs of the proposals until the completion of the implementation of the innovations presented by the teaching groups. Evaluation is understood as a process that integrates the formative and value dimensions and considers dialogue, understanding and improvement as its basic tools. It recognizes the multiple components, characteristics and conditions as well as the complexities and limitations of the experience of this type of project evaluation in the institutional university context.

“Una leyenda persa cuenta que los dioses,
al comienzo de los tiempos, repartieron la verdad
entregando a cada persona una pequeña parte,
de modo que para reconstruirla
es preciso que cada una aporte la suya”

(Santos Guerra, 1996)

Presentación

Este trabajo tiene como objetivo *explicitar el proceso de evaluación formativa implementado en las convocatorias a la presentación de los Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG) y de los Proyectos de Escritura y Lectura para los Primeros Años (PELPA) de las carreras de grado, que realiza la Secretaría Académica de la UNRC en el período actual de gestión (2015-2019).*

Se organiza en dos partes, *en la primera*, se describe el contexto de la gestión explicitando las políticas académicas para las convocatorias de estos proyectos innovadores, mencionando las condiciones, requisitos y objetivos de las mismas y se presenta el concepto de evaluación formativa adoptado, como una alternativa frente a la utilizada tradicionalmente para este tipo de proyectos. *En la segunda parte*, se avanza en la explicitación de la evaluación formativa como estrategias innovadora para la valoración de las propuestas innovadoras; se profundiza su conceptualización y se identifican tres de sus herramientas básicas: el diálogo, la comprensión y la mejora. *Finalmente*, se presentan algunas reflexiones en relación al alcance y las limitaciones de la recreación de esta modalidad evaluativa en el contexto institucional universitario. *Por eso hay un inicio que refiere a la gestión de las innovaciones, continúa con la evaluación innovadora de las mismas y plantea un final abierto por la inconclusión de la experiencia.*

1. Un inicio contextual: gestión de la innovación pedagógica y su evaluación

Marco político-académico de las innovaciones pedagógicas y su evaluación. En la actual gestión de la Universidad Nacional de Río Cuarto (2015-2019), las políticas y las líneas estratégicas de trabajo de la Secretaría Académica están planteadas en el *Programa de Ingreso, continuidad y egreso en las carreras de pregrado y grado en la UNRC*, aprobado por Resolución Nº 380/2015 del Consejo Superior. El mismo constituye el marco general de integración a la cultura universitaria desde la formación de los estudiantes, del que se derivan proyectos en cada uno de los tramos formativos: el *ingreso* a la universidad, la *continuidad* de los estudios y el *egreso* en las diferentes carreras; entendiéndose que es de central importancia atender desde la academia a estas instancias para la promoción de la inclusión educativa.

Este marco es consustancial con la idea de una universidad que genera contextos para la ampliación y consolidación de lo público y la democratización del conocimiento, particularmente a través de procesos de formación sólidos y contextualizados y de construcción de aprendizajes actualizados y relevantes; genuino compromiso con un proyecto educativo de inclusión mayoritaria que requiere el ejercicio de una autonomía institucional para definir líneas prioritarias atentas a la realidad del medio en el que la universidad está inserta.

El ingreso y la continuidad en la universidad es un problema que atañe a todas las carreras y vulnera el derecho y las expectativas de los ingresantes, en especial, de aquellos que provienen de los sectores sociales económicamente menos favorecidos. En ese sentido, constituye un avance el acuerdo que concibe al ingreso como un trayecto de la formación universitaria con fuertes conexiones con los tramos educativos que le preceden y le suceden, en un contexto político y socio-cultural más amplio que incide con sus valoraciones y expectativas sobre el conocimiento, la carrera elegida, la educación en general y la universitaria en particular, entre otros aspectos.

Diversas investigaciones señalan que son múltiples y variados los factores que influyen en el enlentecimiento o abandono de los estudios universitarios. Obedecen a problemáticas complejas, en la que intervienen condicionantes externos e internos al sistema educativo. No obstante, la universidad no puede eludir su responsabilidad institucional en aquellos factores que la implican: a) *Cuestiones curriculares*: currículos muy largos o desactualizados; con reiteraciones de contenidos y vacancias epistemológicas y metodológicas; múltiples requisitos de cursado; horarios dispersos; correlatividades fuertes y estructuras rígidas del planes de estudio; ausencia o desconocimiento del proyecto formativo de las unidades académicas y de planes institucionales; factores relacionados con aspectos pedagógico- didácticos de la enseñanza, limitadas oportunidades para recuperar y reflexionar sobre los aprendizajes y exámenes (metacognición); dificultades en la lectura y escritura disciplinar; criterios selectivos de evaluación; limitada o acrítica utilización de Tic. b) *Cuestiones vinculadas a los estudiantes*: escasa atención a los saberes previos de los estudiantes y a sus situaciones diversas; poca relación de los conocimientos con su vida cotidiana, con problemas del contexto socio-político-cultural y con la práctica laboral; distancias entre las culturas juvenil, académica e institucional. c) *Cuestiones vinculadas a la docencia*: escasa o nula formación pedagógica; falta de participación en programas institucionales; cultura institucional que devalúa la docencia y el trabajo con alumnos por sobre la investigación; tipos de gestión; competencias y compromiso del plantel docente; cultura de trabajo balcanizada y atomizada; representaciones fragmentadas de lo institucional; trabajo segmentado o personal, simultaneidad de tareas docentes; condiciones laborales, entre otros (Vogliotti, 2016).

En atención a estos aspectos, los proyectos pedagógico-didácticos consideran en su contextualización las cuestiones institucionales y curriculares y se abocan desde lo académico a la generación de alternativas, con intención de aportar a la mejora de las situaciones y los procesos formativos.

Las innovaciones como alternativas. En esta dirección, una de las tareas que mayoritariamente ocupa la gestión académica actual

es alentar y propiciar buenos procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de propuestas innovadoras con la intención de ampliar y profundizar la motivación de los estudiantes a la par de potenciar la continuidad de sus estudios. Una estrategia oportuna en ese sentido son las convocatorias a la presentación de proyectos con objetivos específicos que versan sobre prioridades académicas que se pretenden atender en los diferentes tramos formativos. Así, se han convocado a la presentación de *Proyectos de innovación e investigación para el mejoramiento de la enseñanza de grado (PIIMEG)* y *Proyectos de escritura y lectura para primer año (PELPA)* que constituyen la continuidad del módulo de alfabetización académica que se ofrece en las actividades de ingreso organizadas antes de iniciar la carrera.

Los primeros proyectos mencionados (PIIMEG) cuentan con una importante trayectoria, que identifican una tradición y una tendencia en esta universidad; ya que, con diferentes nominaciones y respondiendo a las improntas propias de las sucesivas gestiones de gobierno universitario, se desarrollan con escasas interrupciones desde 1992. En tanto los segundos (PELPA) constituyen una propuesta de esta gestión, comenzaron en 2016 y obedecen a la necesidad de enfatizar los procesos de aprendizajes de las habilidades discursivas en los diferentes campos disciplinarios básicos de las carreras de grado; se sustentan en el supuesto que un buen dominio de la lectura comprensiva y una adecuada escritura en el campo disciplinar constituyen herramientas fundamentales para la construcción de buenos aprendizajes contextualizados.

Un nuevo sentido de la evaluación de los proyectos. Como corresponde a cualquier convocatoria, la evaluación de los proyectos que se presentan constituye una instancia necesaria para sostener la calidad de los procesos que implican. Tradicionalmente, después de intervenciones de asesoramiento con diferentes niveles de intensidad en cada uno de los períodos de gestión, se implementó una evaluación desempeñada por expertos, que consideraba a la presentación del proyecto como una producción sujeta a una aprobación o no, según su ajuste a los criterios establecidos en los marcos de las convocatorias. Desde esta lógica, la evaluación habilita la implementación a algunos proyectos y a otros no, limitando de este modo el campo de la innovación pedagógica. Esta situación provoca una restricción de la innovación, cuando en realidad lo importante es ampliarla y promoverla a todas las prácticas de enseñanza en los diferentes contextos de formación que integra la universidad; porque en definitiva, lo sustantivo es aportar a la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y si se lo hace desde propuestas de enseñanza superadoras, tanto mejor. La no aprobación de un proyecto, puede inclinar a la reproducción de las prácticas.

Con la pretensión de aportar a la mejora en ese sentido, en las convocatorias actuales, la innovación que se plantea se sustenta en el supuesto de que todos pueden transformar sus prácticas de enseñanza y en el concepto de *evaluación formativa (EF)*. En este contexto es entendida como una práctica situada, favorecida por la gestión institucional, que se co-constituye entre *docentes innovadores* y *evaluadores-formadores* en la dimensión social de cada *microcultura académica* o *comunidad de aprendizaje* (Mottier López, 2010) y como proceso que acompaña desde el mismo momento que los equipos docentes problematizan cuestiones referidas a sus prácticas de enseñanza, pasando por la elaboración de los diseños de propuestas innovadoras, hasta llegar a su implementación y la evaluación de las mejoras pretendidas. La idea de la EF es proceder con el mismo estilo con que interviene un profesor en el aula: enseñar y orientar hasta lograr aprendizajes deseados sobre la base de la autorreflexión. Implica que los grupos docentes innovadores, autores y participantes de los proyectos, partiendo de sus intereses genuinos, sus referentes y su formación, puedan apropiarse constructivamente de los saberes y habilidades requeridas para la elaboración de una buena y nueva propuesta y que la puedan recrear con sus estudiantes en el contexto del aula.

Los evaluadores-formadores se organizan en comisiones constituidas por pares, cuyos integrantes acreditan experticia en prácticas similares y una formación pedagógica y disciplinar que los habilita a asesorar, enseñar y acompañar a sus colegas en la travesía completa de la innovación pedagógica significada desde la dialéctica teoría-práctica. Lo deseable es que en estas comisiones acompañantes también participen estudiantes, para ofrecer desde sus lugares de aprendices, visiones y conceptualizaciones críticas en relación a los aprendizajes y a su relación con la innovación.

Entendida así la EF, dista mucho de aprobar todo o cualquier cosa, a menos que todos puedan lograr, aún con procesos diferentes y en tiempos diferidos, las construcciones que se necesitan para alcanzar los criterios pedagógicos y disciplinares necesarios para una propuesta de calidad. Y ese es el desafío de la EF: brindar contextos para que los integrantes de los grupos innovadores puedan revisar sus propios procesos de construcción a través de una *metacognición* conjunta, identificar las cuestiones más críticas y con el aporte de conocimientos más elaborados, avanzar en el diseño de las propuestas y en su implementación, según la mejora pretendida. La metacognición se plantea aquí como un proceso intersubjetivo y autorreflexivo que abarca a los estudiantes en relación a sus aprendizajes, a los profesores en relación a las innovaciones de la enseñanza y a los evaluadores en relación a sus análisis e intervenciones orientadoras.

Prioridades y requisitos de las convocatorias. Todas las convocatorias a las que hicimos referencia, apuntan a la presentación de proyectos que integran *dos dimensiones*: una *propositiva* y otra *evaluativa*; lo cual implica el diseño de una innovación que será implementada y otra que supone la generación de nuevo conocimiento sobre esos procesos, elaboración del proyecto, desarrollo del mismo y los resultados/conclusiones arribados. Este *metaconocimiento* es fundamental para identificar situaciones críticas y a partir de ello, realizar las regulaciones, las modificaciones o cambios necesarios para no alejarse del sentido de la innovación pretendida o en todo caso, para reorientarlo; supone lecturas críticas de lo explícito y lo implícito. Por la experiencia evaluada de convocatorias pasadas, constituye una de las complejidades que más dificulta a los equipos docentes y sobre las que más hay que trabajar.

PIIMEG. Las *convocatorias actuales de PIIMEG* (Resolución Rectoral N° 1107/2016) responden a las siguientes intenciones de trabajo: generar espacios institucionales que promuevan el desarrollo de contextos de enseñanza y de aprendizaje adecuados y contextualizados para el ingreso, la continuidad y el egreso de los estudiantes en las carreras de grado; promover procesos de revisión reflexiva de las prácticas de enseñanza; construir conocimiento sobre el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos innovadores en la educación superior; propiciar contextos de trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes, graduados de la universidad y profesores de escuelas secundarias; promover una cultura de trabajo conjunto entre docentes de distintos campos disciplinares que generen comprensiones amplias de las problemáticas que se abordan; alentar la participación de los distintos actores implicados en los proyectos innovadores en procesos de formación docente vinculados a los mismos; ofrecer contextos de formación que incluyan la explicitación de los distintos paradigmas epistémico-metodológicos desde los cuales se realizan los diseños, implementación y evaluación de los proyectos; promover modalidades de evaluación formativa que aporten a una nueva cultura de evaluación, que sin dejar de considerar la rigurosidad académica afiancen el sentido de inclusión educativa desde la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje;

acompañar las innovaciones y la investigación de procesos metareflexivos que consideren tanto la autocrítica como la crítica externa.

En consonancia con estas intenciones, la convocatoria incluyó a cinco *ejes problemáticos* que representan las prioridades acordadas: 1. Potenciar el ingreso y la continuidad de los estudios en el primer y segundo años. 2. Integración interdisciplinaria, relación teoría-práctica e incorporación de problemáticas actuales. 3. Lectura, escritura, metacognición y pensamiento crítico a través de diferentes estrategias curriculares. 4. Competencias: estrategias y dispositivos de enseñanza. 5. Potenciar la graduación en las carreras. Asimismo, se incluyeron cuatro *ejes transversales*: a) incorporación de nuevas tecnologías a la enseñanza; b) prácticas colaborativas en el trabajo docente; c) desarrollo de acciones tutoriales en la enseñanza de grado y d) vinculación e integración con el nivel secundario.

PELPA. En tanto, las convocatorias anuales de *PELPA* (Resoluciones Rectorales N° 1364/2015 y 1114/2016) impulsan la presentación de *Proyectos sobre escritura y lectura en las disciplinas básicas del primer año de las carreras de grado*. Se enmarcan en la tercera etapa de ingreso *Inclusión en la carrera elegida* del *Proyecto para la Integración a la cultura universitaria* (Proyecto-marco de la Secretaría Académica para el ingreso, aprobado por Resolución N° 422/2015 del Consejo Superior) y se destinan a asignaturas básicas del primer año de las carreras de grado y asignaturas de segundo año que articulen su propuesta con una/s del primer año.

Esta convocatoria se sostiene desde el convencimiento institucional de que el ingreso a la universidad es un proceso que se inicia desde la escuela secundaria, cuando los estudiantes comienzan a preguntarse sobre la elección de la carrera y que después continúa en los primeros años de la misma, una vez ingresados y también desde la importancia de los procesos de lectura y escritura como herramientas cognitivas necesarias para promover buenos aprendizajes en los campos disciplinares. A este proceso los especialistas lo identifican como *alfabetización* y en estos años constituye una de las prioridades que se ha asumido como política institucional.

En el contexto de la universidad pública, en sentido amplio, *la alfabetización* puede ser entendida como múltiples formas discursivas y aptitudes culturales que permiten acceder a las variadas relaciones y experiencias que existen entre los docentes, estudiantes y la realidad; constituye tanto una narrativa portadora de identidad como un referente para la crítica. La lectura y la escritura en tanto integrantes de la alfabetización, desde una *perspectiva crítica*, constituyen las habilitaciones intersubjetivas que permiten leer, comprender y objetivar la realidad (inmediata, mediata y distante), desde múltiples dimensiones: políticas, sociales, culturales e ideológicas (considerando los planos de lo explícito y lo implícito), para aportar a cambios superadores (Giroux, 1989). Uno de los fundamentos de la formación universitaria.

En un sentido más específico y vinculado a la enseñanza y al aprendizaje de contenidos propios de un campo disciplinar en la universidad, la alfabetización se significa como *académica* y puede ser entendida, según Carlino (2005), como un conjunto de nociones y estrategias para integrarse en la cultura académica y en la producción y análisis de textos requeridas para aprender en los campos disciplinares en la universidad; lo cual incluye a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del contexto universitario.

La misma autora, especialista en el tema de *alfabetización académica* (AA), puntualiza posteriormente el concepto, destacando la importancia de la *enseñanza de los profesores* para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Sostiene que debe ser un intento denodado de los profesores por incluirla en sus prácticas letradas, para que los estudiantes aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos que caracterizan las diversas asignaturas en la universidad. Y también reconoce que es necesario hacerlo de una manera ampliada (en todas las asignaturas) para que incida en la formación de los estudiantes, para lo cual es vital el apoyo institucional (Carlino, 2013).

La AA es una construcción permanente, aún para los especialistas e investigadores ubicados en los diferentes campos disciplinares; por eso también la EF en la convocatoria de *Proyectos* se centra en ella para proponer sus estrategias y ayudas desde el asesoramiento que brinda a los grupos o profesores innovadores a la vez que revisa sus propios procesos alfabetizadores.

Como síntesis, la *alfabetización académica* refiere a un conjunto de *conceptos y estrategias necesarias* para poder participar en las prácticas discursivas, en la *producción y análisis de textos* propios de las disciplinas que integran el currículo de la formación de grado universitario. Por ello, la enseñanza debe potenciar las oportunidades para que los estudiantes aprendan conocimientos al mismo tiempo que puedan autorregular sus propios procesos cognitivos.

Los *objetivos generales* que orientan estas convocatorias (*PELPA*) son: generar un contexto institucional adecuado que facilite la *integración de los aspirantes e ingresantes* a las carreras, ampliando y profundizando la *dimensión alfabetizadora* crítica de las disciplinas de los primeros años; profundizar un *trabajo innovador, interdisciplinar y colaborativo* entre equipos docentes en torno a propuestas pedagógicas de alfabetización crítica en las disciplinas básicas; promover la enseñanza y el aprendizaje de prácticas de lectura y escritura crítica en los campos disciplinares que potencien competencias comunicativas y cognitivas para la participación en diversas prácticas universitarias; favorecer un proceso de articulación curricular entre los últimos años de nivel secundario y los primeros de las carreras universitarias tomando como eje a la alfabetización académica crítica y acompañado de un proceso reflexivo sostenido; finalmente, socializar las valoraciones de estos proyectos a partir de la presentación, discusión y debate de las propuestas y conclusiones, como así también en la publicación de las experiencias.

En este momento se ha concluido la evaluación de la segunda convocatoria (2017) de los *PELPA* y estamos transitando en su implementación.

2. Una continuidad-ruptura: Innovación evaluativa de las innovaciones pedagógicas

Acerca de la idea de evaluación formativa. La innovación supone la tensión entre continuidad (lo instalado, constituido) y ruptura (quiebre en dónde se planta lo nuevo, instituyente). Tal como anticipamos, lo novedoso en estas convocatorias se sitúa en la adopción de una *EF de los proyectos y su desarrollo* y por supuesto, en lo sustantivo de las propuestas que, dentro de cada eje problemático, presentan los diferentes grupos docentes. En esta instancia, sólo nos ocuparemos de la primera. La opción que hicimos por este tipo de evaluación (EF) se derivó de las propuestas de los mismos participantes en ocasión de jornadas realizadas para reflexionar sobre los obstáculos y dificultades encontradas en el desarrollo de estos proyectos en convocatorias anteriores y la demanda concreta de un acompañamiento pedagógico con ayudas e intervenciones específicas para superar problemas que se suscitan en las prácticas durante su desarrollo.

En la actualidad, los debates en el campo de la educación en relación a la evaluación, están ligados a los valores, modelos pedagógicos, sentidos: ¿Selección? ¿Competencias? ¿Inclusión? **¿Éxito o fracaso?** Cuestiones discutibles, aunque estamos seguros, como lo muestran las investigaciones, que la valoración que hace la evaluación siempre otorga nombre, categoría, identidad o 'etiquetas'; por eso tiene una implicancia ética y social y en nuestro contexto además, académica e institucional.

Las trayectorias recorridas en nuestra universidad con respecto al papel y modalidades de las evaluaciones (proyectos de investigación, académicos, institucionales, carrera docente, publicaciones, etc.), muestran discusiones casi rituales, que replantean con lenguajes novedosos, período tras período, planteamientos que intentan ocultar la perennidad de las distintas posiciones al respecto. Eso significa, como sostiene Perrenoud (2008), que nada se transforma de un día para el otro en la educación, porque el peso de la tradición y los hábitos son demasiado intensos, están arraigados en las estructuras y 'sobre todo en las cabezas', por lo cual la incorporación de una nueva idea puede costar mucho para que se comprenda cabalmente (y se comparta), sin tergiversar su sentido. Con esta situación estamos marcando los límites de nuestra intención innovadora en relación a la evaluación de proyectos. La evaluación, en sí misma, es muy sensible y suscita todo tipo de argumentos, actitudes y pasiones.

Sin embargo y pese a todo, con marchas y contramarchas los cambios van concretándose en la realidad, impulsados por las intenciones políticas, los compromisos docentes y las convicciones académicas con expectativas de mejorar la formación de los estudiantes. Desde este lugar, nos apropiamos del concepto de *EF para los proyectos pedagógicos*, tan vinculada a los aprendizajes de los alumnos en su disyuntiva/complemento con la evaluación sumativa y desde su consideración contextual que se vincula con lo institucional, con las trayectorias docentes y los condicionamientos objetivos y subjetivos en los cuales se dirimen sus objetivos, criterios y aplicaciones a las diversas situaciones.

Perrenoud (2008) considera que además de valorar los aprendizajes, la evaluación en la institución, por un lado, regula el trabajo, las actividades, las relaciones de autoridad y de poder, las interacciones de los docentes y los estudiantes y por otro, las relaciones entre la institución con la sociedad, con los profesionales, con otras instituciones. Por eso implica una responsabilidad ética y social, porque quiérase o no y aun admitiendo su relatividad, es una instancia que marca, etiqueta, establece una jerarquización e identifica. El carácter principalmente cualitativo de la EF tiende a superar estos registros, controles, órdenes jerárquicos o dicotomías y en cambio, se fundamenta en la idea de una regulación que interpela necesariamente una **intervención diferenciada** potenciadora de buenos aprendizajes a partir de una reflexión compartida y sostenida de los sujetos involucrados. Quienes se encaminan en la generación de innovaciones, están en situación de aprendizaje (aprehensión de lo nuevo), pues si no tuvieran nada que aprender, estarían en situación de repetir o reproducir; por ende, la evaluación, para ser formativa, tiene que enseñar.

Con este alcance la EF requiere la adhesión a una visión más igualitaria de la tarea educativa en la universidad y al principio de educación permanente y supone intervenciones pedagógicas diferenciadas justificadas en las devoluciones que se realizan a los grupos innovadores, consecuencia de las regulaciones y autorregulaciones producidas y según sus demandas y necesidades.

La evaluación de proyectos innovadores. La evaluación, tal como la concebimos aquí, constituye parte integrante de los proyectos, tanto de sus diseños como de las acciones para su concreción; es sustancial al hecho mismo de poner en marcha una experiencia novedosa.

Santos Guerra (1996), le reconoce a la *evaluación de proyectos* las siguientes características: *independiente* de los intereses del poder y *comprometida con valores*; *cualitativa* (y no sólo cuantitativa) en tanto se centra en procesos complejos que contienen lo sustantivo de la propuesta (por lo que no puede reducirse a una cuestión de números solamente); *práctica* y no sólo conceptual, en la medida que su finalidad es la mejora a través de su comprensión, implementación y resultados o conclusiones; *democrática* en tanto responde a los intereses académicos institucionales y de los participantes y no a una posible rentabilidad; *procesual* porque acompaña las diferentes etapas del proyecto, desde su inicio hasta su conclusión en la práctica, trayecto en el que es posible incorporar modificaciones necesarias; *participativa* porque otorga voz a los participantes, en tanto pueden explicitar las razones de las observaciones, interrogarse acerca de la continuidad y los cambios y realizar una autovaloración sobre la base de su reflexión; *colegiada*, en tanto es asumida por un equipo proveniente de diferentes áreas y estamentos, siendo favorecida por la pluralidad, el contraste y posiblemente una mayor rigurosidad; *interna y externa*, la primera por los procesos de autoevaluación de los propios equipos docentes y externa en tanto es objeto de análisis crítico de evaluadores externos al proyecto, la complementación de ambas puede aumentar su veracidad y objetivación; *comunicable* a partir de un diálogo fluido entre los participantes del proyecto y los evaluadores, entre los distintos grupos y a través de informes escritos que pueden acordarse entre los implicados.

Para aproximarse a esta caracterización y al sentido otorgado a la evaluación de los proyectos, desde la Secretaría Académica se configuraron *comisiones ad-hoc*: en el caso de PIIMEG una por cada uno de los seis ejes problemáticos, integrada por profesores provenientes de las cinco facultades de la UNRC, todos con formación pedagógica y de posgrado y que acreditan experiencia como integrantes de proyectos pedagógicos innovadores y por especialistas de los ejes transversales: Tic, trabajo colaborativo, tutorías y por profesores del nivel secundario, que en general son docentes universitarios que además, se desempeñan en ese nivel. La expectativa para lograr una mayor articulación entre los niveles, sería una mayor incorporación de profesores del mismo. Para PELPA, hay una única comisión integrada por docentes de las cinco facultades, algunos con experiencia docente en el nivel anterior y por estudiantes avanzados; todos los integrantes docentes son especialistas en alfabetización o acreditan una formación específica vinculada a las prácticas de escritura y lectura en sus campos disciplinares; la mayoría ha realizado una *Diplomatura en Lectura, Escritura y Pensamiento Crítico*, ofrecida permanentemente por la institución desde 2014 para formar a los docentes en esta problemática.

La *modalidad de trabajo implementada* por estas comisiones, con la coordinación del área de Innovación Curricular y Formación Docente de la Secretaría Académica, alterna diferentes estrategias y dispositivos en sentido espiralado, no lineal: 1. Reuniones de los evaluadores con los equipos de gestión, para intercambiar acerca de las convocatorias, del tipo de evaluación, etapas, criterios y aplicaciones. 2. Reuniones entre evaluadores para consensuar procedimientos y criterios de asesoramiento, formación e intervención. 3. Consultorías y asesoramientos ante las necesidades planteadas por los diferentes equipos docentes, durante todo el período que abarcó la convocatoria, cada comisión asigna horarios de consultas a los grupos. Esta es una de las etapas más interesantes y a las que se destina **más tiempo, constituyendo especiales** espacios de formación y consultas. 4. Encuentros entre todos los equipos docentes pertenecientes al mismo eje temático, para socializar los avances y articular acciones y recursos a los efectos de sostener una mayor intercomunicación; este espacio de comunicación cuenta con los comentarios y aportes a cada proyecto de los asistentes y evaluadores, quienes además coordinan estos encuentros; son experiencias muy valoradas por todos. 5. Lectura crítica y valorativa de los proyectos

presentados por los equipos docentes para otorgar el aval para su presentación formal y 6. Evaluación profunda de los proyectos según los criterios compartidos. 7. Evaluación por parte de evaluadores externos de los proyectos que requieren reelaboración. 8. Devolución personalizada y a cada uno de los grupos por separado de las evaluaciones realizadas. 9. Reelaboraciones: en el caso de que las observaciones efectuadas a los proyectos impliquen su reelaboración, la comisión respectiva consensua con el grupo docente un cronograma de encuentros para continuar con la tarea de formación y asesoramiento, hasta que los proyectos logren los requisitos acordados. 10. Asesoramiento para el informe final institucional para todos los proyectos y la formalización de su aprobación. 11. Jornadas académicas abiertas para presentar y debatir las innovaciones y procesos y acordar lineamientos para nuevas convocatorias. 12. Publicaciones de las experiencias.

Los *criterios de evaluación* consideran: a) pertinencia respecto a las prioridades establecidas por la UNRC; b) aspectos formales especificados en la convocatoria y condiciones del director y codirector, si lo hubiere; c) calidad del proyecto, según los siguientes criterios: identificación de situación-problema que le da origen, potencial innovador, fundamentación, objetivos, claridad en su formulación, como así también del proceso de investigación evaluativa de la implementación de la innovación (o procesos metacognitivos), consistencia interna (articulación entre sus componentes), congruencia externa (que responda a los problemas o situaciones que le dieron origen), sólida y actualizada justificación académica, interés y beneficio para la unidad académica de pertenencia en función de las políticas o prioridades institucionales prefijadas, integración entre diferentes asignaturas o áreas de la propia universidad o de las instituciones externas, integración entre los niveles secundario y universitario; cobertura del proyecto en términos de cantidad de alumnos y cursos que se propongan como beneficiarios; participación de distintos actores, de docentes de nivel secundario y de otras instituciones superiores o universitarias.

En la convocatoria PIIMEG (2017/2018) se presentaron 60 proyectos, 50 de los cuales ya han comenzado en este cuatrimestre (primero de 2017) su implementación y 10 de ellos deben ser revisados según las observaciones de los evaluadores para lo cual se deberá continuar con el proceso de formación, podrán ser reelaborados y presentados en el segundo cuatrimestre (2017) para la realización de la parte del ciclo evaluador que corresponda. En la convocatoria PELPA (2017/2018) se presentaron 6 proyectos de equipos de los primeros años de diferentes carreras, los que se suman a los 10 de la convocatoria anterior (2016/2017); todos se están desarrollando.

Una vez aprobados, los proyectos cobran vida en las aulas con el acompañamiento de las mismas comisiones que los han evaluado; se realizan reuniones periódicas, se mantienen los horarios de consultas; los evaluadores-formadores pueden compartir algunas clases con los docentes innovadores, reuniones de equipo, evaluaciones o experiencias centrales (según en qué verse la innovación) con los integrantes del proyecto, con el propósito de compartir reflexiones, proponer alternativas, brindar ayudas o aportes que permitan enfrentar obstáculos y alcanzar los logros que se pretenden. La implementación se realiza durante dos años; los equipos realizan informes parciales y finales, según criterios consensuados entre los diferentes actores (gestión, innovadores y evaluadores), en los que darán cuenta de los aportes logrados, del proceso metacognitivo que permitió las regulaciones, todo lo cual puede constituir uno de los insumos para la elaboración de un nuevo proyecto innovador.

Tres constitutivos de la evaluación integrados en una misma formación. La EF, en su *dimensión evaluativa* tiene como objetivo valorar cualitativamente los procesos a la par que identificar las situaciones/componentes problemáticos que deben ser revisados y superados en virtud del propósito de la innovación; en su *dimensión formativa*, construye un conocimiento importante porque permite la revisión, los cambios representacionales y conceptuales producidos por nuevos aprendizajes y la elaboración de estrategias y dispositivos que potencian la superación de los problemas que originan la innovación.

Desde esta concepción, la EF implica la integración de *tres constitutivos necesarios* para cumplir con los rasgos que la definen y que al decir de Santos Guerra (1996) se configuran en *el diálogo, la comprensión y la mejora de los proyectos* que se evalúan; todo ello en un clima de respeto y reserva con cuidado especial de que los resultados de la evaluación sólo sean compartidos con los interesados y nunca difundidos de manera nominal y sin su consentimiento.

Estos tres constitutivos están estrechamente interrelacionados y se dan en la interacción entre los evaluadores-formadores y los participantes de los equipos docentes en las diferentes instancias de encuentros a los que nos hemos referido más arriba: mientras hay diálogo, se produce necesariamente comprensión y sobre ésta se sostiene la mejora (Santos Guerra, 1996). En lo que sigue desarrollamos los conceptos propuestos por el autor.

En referencia al *diálogo*, constituye la instancia de intercambio, de compartir lenguajes y códigos que permitan una conversación abierta, sincera y horizontal. Se trata de formar el *cuadro significativo común para comprenderse* (Freire, 1992). Los evaluadores, no deben olvidarse que son pares, deben generar confianza y facilitar a través de toda la información recogida, de su interpretación y valoración, que sean los propios participantes quienes a partir de su autoevaluación, puedan construir sus juicios de valor con sus propias argumentaciones. Además deben responder a cuestiones referidas a: el sentido y el valor de la situación que es objeto de evaluación (innovación); fundamentación de la propuesta, modelo pedagógico-didáctico, metodologías planteadas, dispositivos y recursos, etapas de la investigación evaluativa y/o metacognición, modo de recoger las evidencias para comprender; rigor de las interpretaciones sobre los datos, valor de la evaluación como un proceso de mejora de la práctica. El diálogo se manifiesta en los intercambios, en las consultas, en los encuentros, en la problematización de los procesos, en el asesoramiento, en las negociaciones y acuerdos, en la construcción de criterios, en las reflexiones conjuntas, en las ayudas pedagógicas, cuando se comparten las experiencias en el aula, en la asignación de valores a la experiencia, su potencial innovador y su posibilidad de recreación o generalización a otros contextos, en las devoluciones, comentarios e informes.

El diálogo se mantiene entre evaluadores-formadores y docentes innovadores y estudiantes; entre los diferentes evaluados para contrastar valoraciones; entre los proyectos y la gestión; entre la institución y el medio (publicaciones).

Con respecto a la *comprensión*, entendida como construcciones semánticas y de sentidos, constituye el soporte de la evaluación, porque debe aprehender el significado del proyecto, su lógica y su sentido educativo, las intenciones, las estrategias que se utilizan y los efectos que se pretenden. La evaluación debe iluminar el contexto de producción del proyecto, sus condicionantes y las razones de construcción de sus componentes, tanto en su dimensión formal como práctica. Según Santos Guerra (1996), la comprensión puede estar referida a diferentes aspectos del proyecto: las pretensiones educativas, necesidades que lo justifican, relación entre las necesidades académicas e institucionales y lo que se propone, destinatarios y participantes; aprendizaje de los estudiantes, dimensiones sincrónicas y diacrónicas, procesos que se involucran, efectos deseados y resultados a corto y mediano plazo, efectos secundarios,

beneficios alcanzados y su potencial en cascadas, futuro y prospectiva del proyecto, como así también de los procesos implicados en su implementación considerando los componentes del proyecto.

Es necesario que la comprensión en la complejidad de construir significados pueda articular e interrelacionar diferentes niveles contextuales (asignatura-carrera-institución; local-regional-nacional e internacional) para poder avanzar hacia un nivel explicativo apelando a las razones y fundamentos que le sirven de sustento a la propuesta pedagógico-didáctica innovadora. Para lograr una comprensión profunda es necesario utilizar instrumentos y estrategias capaces de captar valoraciones, aspiraciones, motivaciones, intereses, representaciones, creencias de los protagonistas de los proyectos y cómo se van cambiando. Estos elementos permitirán no sólo entender las significaciones de los actores, sino también los supuestos que subyacen a los mismos; incursionar en lo implícito es una instancia necesaria para que la comprensión sea más significativa. Articulación de contextos e integración de lo explícito y lo implícito son las claves para una comprensión integral y fundamentada.

En referencia a la *mejora*, la evaluación tiene un valor *per se*, pero no se encierra en ella misma sino que su fin último es contribuir a la innovación. La evaluación valora y crea conocimiento para impulsar la mejora del proyecto y de éste en la realidad práctica. La mejora tiene que ver con las innovaciones realizadas en tanto aportan a la calidad de los procesos formativos, la discusión en términos del significado de *mejora*, los cambios conceptuales y la participación activa de los participantes docentes en los procesos de autoevaluación y de evaluación externa, las capacidades de los docentes para vivenciar y comunicar las experiencias innovadoras; los aprendizajes profundos, significativos y relevantes de los estudiantes. La mejora se mueve en la tensión entre la problematización-innovación concretada, lo cual se sintetiza en una instancia de superación que toma cuerpo en buenas enseñanzas y buenos aprendizajes. *El cambio en sí mismo no siempre constituye una mejora*; para que lo sea necesariamente en la realidad debe darse una transformación de la situación-problema que originó el proyecto para cuya valoración es necesario considerar los logros en término de: mejores aprendizajes integrados (conocimiento, procesos y actitudes), modalidad colaborativa y grupal, sistemas de evaluación justos, democratización del conocimiento, inclusión educativa, integración de las diversidades, mayor solidaridad, equidad e igualdad de derechos, integración crítica de la tecnología y mayor accesibilidad y contextualización. En síntesis, *una formación con mejor calidad, en tanto lo mejor sea entendido como aporte a un contexto social más justo e igualitario*.

Por lo expresado anteriormente, se hace notable la multireferencialidad desde la cual puede ser interpretada la evaluación en sus dimensiones política, ética, cultural, económica, social, educativa. Estas perspectivas tienen que quedar muy claras para los evaluadores. Por eso la propuesta que se hace presente aquí, es que estas dimensiones puedan generar algunas categorías sobre las cuales elaborar buenos instrumentos y orientaciones para evaluar tanto las implementaciones de las innovaciones y las investigaciones valorativas que las acompañan, como así también los propios procesos que se involucran en su armado y en la evaluación por parte de los innovadores y los evaluadores. Para lo cual los tres constitutivos que aportan a la formación: diálogo, comprensión y mejora puedan integrarse en una evaluación justa, fundamentada, generadora de conciencia crítica y proyectiva.

3. Un final abierto...

No hay resultados ni conclusiones en este artículo por el momento; aparecerán cuando finalicemos la evaluación de todo el proceso, cuando tengamos una visión más integrada de la experiencia y eso será cuando los proyectos se hayan desarrollado en su plenitud y la EF haya realizado su tarea completa. Llegado ese momento será fundamental escuchar y sumar todas las voces en el marco de una evaluación abarcadora que suscite y potencie a las innovaciones desde la tensión continuidad-ruptura. Por el momento sólo algunas reflexiones que pueden ayudar a situar cuestiones más institucionales de la evaluación.

Actualmente, con el equipo de Secretaría Académica que ha gestionado la puesta en marcha de ambas convocatorias, nos encontramos realizando una revisión y evaluación del proceso implementado hasta el momento, en tanto el trabajo por comisiones asesoras con una fuerte apuesta a la evaluación formativa, representa una novedad y un nuevo desafío para estas convocatorias institucionales.

A pesar de la familiaridad que existe con la evaluación en el contexto institucional universitario, nadie duda acerca de la complejidad de poner en marcha procesos de evaluaciones como se los ha planteado aquí. Posiblemente se reconozcan ampliamente las virtudes de la EF y hasta sus adhesiones pueden ser mayoritarias, sobre todo por las resistencias y desconfianzas que generan las evaluaciones selectivas, su contraparte; sin embargo aquello que puede ser aceptado rápidamente desde lo conceptual, interpela a un gran desafío en varios sentidos: innovar en evaluación, mantener coherencia como protagonistas claves del proyecto y como docentes en relación a nuestros alumnos y reconstruir o replicar en sus procesos de aprendizajes la misma modalidad evaluativa.

Implementar estos procesos resulta muy costoso e implica esfuerzo y dedicación de todos los actores involucrados, pero todo vale la pena si se enfatiza el valor educativo de las innovaciones en tanto aportantes a la inclusión tomando como base la calidad educativa.

El desafío no es sólo enfrentar la complejidad de la evaluación así entendida, sino también abordar la formación de los evaluadores, que como aprendizaje innovador, también deben cambiar viejas concepciones de selección y jerarquización por una igualdad construida sobre la base de accesibilidad al conocimiento y la construcción de mejores aprendizajes para todos, aunque se den en tiempos diferidos e impliquen un mayor esfuerzo desde la enseñanza. Los evaluadores-formadores tienen por delante que asumir varios compromisos: reflexionar sobre sus propias prácticas de evaluadores con la participación de los evaluados y revisar sus concepciones en el marco de lecturas, debates y trabajo en colaboración, desde interpretaciones institucionales y académicas que involucren diversas perspectivas. Ello puede generar conocimientos aportantes al *corpus* teórico de la evaluación y serán comunicables.

El registro de estas prácticas innovadoras en los procesos de evaluación institucionales, pueden originar comunicaciones y publicaciones que den a conocer y compartan la experiencia para poder contar con aportes críticos de otras similares o simplemente desde las múltiples interpretaciones suscitadas. Hacerlas públicas, no sólo aporta a su mejora desde la crítica, sino también a su validación.

Avanzar en este tipo de evaluaciones que forman a la vez que valoran en una lógica continua que va sintetizando en sentido progresivo los problemas con la innovación superadora, quizá nos interpele a imbricar estas concepciones y prácticas con una revisión crítica del currículo universitario, la formación docente y las condiciones institucionales y laborales que signan fuertemente a las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, considerando en particular a los estudiantes como partícipes de las actuales circunstancias históricas y de las culturas emergentes, desde una visión con plena conciencia social y pensamiento crítico, anticipador y prospectivo.

Como la educación en su conjunto, la evaluación no es neutra, en nuestro caso toma partida por determinados valores inclusores desde lo académico, institucional y social, por eso su preocupación va más allá del aporte puntual de la innovación del aula y mira al contexto social en su conjunto. En esa mirada, visibiliza diversidades y diferencias y las políticas y prácticas, que lejos de transformar esas situaciones, las reproducen a través de instituciones y medios de comunicación, para mantener la estructura injusta y sus dominios de poder. La innovación desde su aporte a la formación plantea situaciones superadoras de esas problemáticas y la evaluación debe actuar en consonancia.

Entonces, si así es... quizá sea posible que las experiencias evaluadoras de innovaciones sigan enriqueciendo la generación de nueva teoría que también pueda ser validada en las prácticas, con la misma lógica progresiva y el interés puesto en la transformación justa...

Notas

Agradecimiento especial a los/las docentes participantes en las convocatorias, a las comisiones evaluadoras-formadoras y a las integrantes del área de Innovación Curricular de la Secretaría Académica de la UNRC, mis incondicionales colaboradoras.

Referencias

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una Introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2013). *Alfabetización académica diez años después*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf> (Consultado 15/05/2017).

Freire, P.(1992). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires, Argenta: Siglo XXI.

Giroux, H. (1989). Introducción. En Freire, P. (1989). *Alfabetización*. Barcelona, España: Paidós.

Mottier López, L. (2010). Evaluación formativa de los aprendizajes. En Anijovich, R. (Comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.

Santos Guerra, M. A. (1996). *Evaluación educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata. Tomo I.

Vogliotti, A. (Comp.) (2016). *Formación como cuestión de gestión*. Río Cuarto, Argentina: UniRío-UNRC.

Documentos

Resolución Nº 380/2015 del Consejo Superior: *Programa de Ingreso, Continuidad y Egreso en las Carreras de Grado*, de la Secretaría Académica de la UNRC.

Resolución Nº 422/2015 del Consejo Superior: *Proyecto orientaciones para el diseño, implementación y evaluación de proyectos para la integración a la cultura académica*, de la Secretaría Académica de la UNRC.

Resolución Rectoral Nº 1107/2016: *Convocatoria a presentación de Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG)*, de la Secretaría Académica de la UNRC.

Resolución Rectoral Nº 1364/2015: *I Convocatoria a presentación de Proyectos de Escritura y Lectura para los Primeros Años (PELPA)*, de la Secretaría Académica de la UNRC.

Resolución Rectoral Nº 1114/2016: *II Convocatoria a presentación de Proyectos de Escritura y Lectura para los Primeros Años (PELPA)*, de la Secretaría Académica de la UNRC.