

Experiencias de evaluación de los aprendizajes en la Universidad Pontificia Bolivariana

Beatriz Elena López Vélez
Juan Carlos Echeverri Álvarez
Guillermo Echeverri Jiménez
Mateo Muñetones Rico
Mónica Uribe Ríos
Compiladores



Universidad
Pontificia
Bolivariana

370

López Vélez, Beatriz Elena, autor
Experiencias de evaluación de los aprendizajes en la Universidad Pontificia Bolivariana/ Beatriz Elena López Vélez y otros sesenta y nueve -- 1 edición -- Medellín: UPB. 2022 -- 462 páginas.

1. Formación docente 2. Educación Preescolar: transición (Colombia)
3. Educación

CO-MdUPB / spa / RDA / SCDD 21 /

© Varios autores

© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

Experiencias de evaluación de los aprendizajes en la Universidad Pontificia Bolivariana

Primera edición, 2022

Dirección de Docencia

Laboratorio de Aprendizaje, Tecnologías e Innovación – UPB Lati

Grupo de Investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes

Gran Canciller UPB y Obispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Pbro. Magíster Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Coordinadora (e) Editorial: Maricela Gómez Vargas

Coordinación de Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: Geovany Snehider Serna Velásquez

Corrección de Estilo: Santiago Gallego

Imagen portada: Shutterstock - 734948962

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2022

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Telefax: (57)(4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 2239-28-10-22

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

5. Implicaciones curriculares y didácticas de la evaluación

Beatriz Elena López Vélez

beatriz.lopez@upb.edu.co

Historiadora

Magíster en Educación

Profesora de la Facultad de Educación

Miembro del Grupo Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS)

Introducción

La evaluación de los aprendizajes es uno de los temas más complejos en el ámbito educativo. Algunas de las preocupaciones de la mayoría de los profesores son del siguiente tenor: ¿qué hacer para verificar que el estudiante sí haya aprendido y no haga “trampa” en la prueba?, ¿cómo elaborar pruebas que sean objetivas y que muestren si el estudiante realmente aprendió? Incluso, algunos se niegan a realizar pruebas en equipo porque consideran que esta se convierte en un escenario apto para que unos estudiantes trabajen y otros se escuden en el trabajo ajeno. A los estudiantes, por su parte, les preocupa el nivel de complejidad de las pruebas que tendrán que “pasar”: ¿qué les van a preguntar?, ¿será individual o en equipo?,

¿se podrá recuperar?, ¿cuántas notas van a sacar? Las preocupaciones de la institución podrán estar en los niveles de repitencia o deserción de los estudiantes por causa académica.

En estos ir y venir, la evaluación termina por ser una problemática que se piensa de manera instrumental, reducida a técnicas y estrategias por parte de los diversos actores (los profesores diseñan instrumentos, los estudiantes ejecutan tácticas para “ganar”, casi nunca para aprender, y la institución promueve distintas estrategias para que la evaluación no sea la causa del “fracaso escolar”). Este panorama evidencia, entre otras cosas, que la evaluación sigue entendiéndose como calificación que permite decir quién aprueba o se certifica y quién desaprueba y, por tanto, no se certifica.

Otra problemática actual de la evaluación es la pregunta acerca de si es un problema curricular que debe pensarse desde cada programa o si es un problema del profesor que ha enseñado y, por tanto, conoce qué es lo que ha propuesto a sus estudiantes, qué es lo que espera que ellos aprendan y qué es, en esta lógica, lo que tiene que verificar. Para algunos, la respuesta está dada por la libertad de cátedra: el profesor, como titular del curso o de la experiencia de formación, tiene la autoridad para decidir qué evaluar, cómo y para qué; otros, por su parte, consideran que si bien el profesor tiene esta autoridad, no la tiene como individuo, sino como colectivo que pertenece a una comunidad académica de un programa, y que, por lo mismo, debe ser capaz de poner en discusión y búsqueda de consenso tanto el objeto de la evaluación como las técnicas, intenciones y los demás aspectos inherentes a este ejercicio.

Este texto tiene como objetivo mostrar la compleja relación que existe entre evaluación, currículo y didáctica. En un primer momento, se plantearán dos posiciones en relación con el currículo: la que lo considera como “administración científica del trabajo”, en la cual la evaluación hace parte del sistema de control que garantiza que lo planeado es finalmente lo ejecutado, y la que plantea el currículo como construcción social y la evaluación como construcción de sentido, tanto para el evaluador como para el evaluado. Luego se expondrá una alternativa intermedia en la que se reconoce que la evaluación se da en relación con una intención por alcanzar, pero, al mismo tiempo, no solo se evalúa el alcance o no de lo

propuesto, sino el proceso a través del cual se logró: una evaluación orientada a ayudar a aprender, no solo a verificar lo aprendido. Finalmente, se planteará la relación directa entre la didáctica y la evaluación, y cómo esta relación se manifiesta en el aula.

Currículo y evaluación: entre la objetividad y la búsqueda de sentido

En la modernidad, en el contexto educativo, tomó fuerza la idea de que había una relación entre educación y desarrollo; es decir, que la educación era la base para que los individuos y las sociedades pudieran tener bienestar económico, social y cultural. Esta relación es bastante compleja, pues, por un lado, la educación puede pensarse como la productora de mano de obra calificada para “asegurar” el desarrollo económico de los países; y, por otro, puede entenderse como el motor de desarrollo no solo económico de los Estados, sino para el desarrollo social, político y económico del individuo y del grupo social. Para la educación superior, la Declaración de Bolonia lo manifestó así: “Universalmente, se consideran sumamente importantes la educación y la cooperación educativa para el desarrollo y fortalecimiento de sociedades estables, pacíficas y democráticas” (Ministros Europeos de Educación, 1999, p. 1).

De acuerdo con Brunner (2007), la universidad en la Época Moderna vivió las siguientes situaciones: surgimiento de la profesión académica (grupo de profesores e investigadores vinculados para desarrollar las funciones de docencia, investigación y extensión); la creación de una organización que permitiera regular los intereses y las relaciones entre distintos agentes (regulación de ofrecimiento de títulos y certificados, armonización de la creación de los investigadores y las demandas del medio externo), masificación de la educación, y obligatoriedad que le impone la sociedad de responder a la demanda de personal cualificado con conocimientos “pertinentes” para las dinámicas productivas.

En este marco, proveniente del mundo empresarial, la tecnología educativa propuso el currículo como un proceso lineal que iniciaba con la

planeación (en el caso curricular, la definición de objetos de enseñanza, intencionalidades, la distribución de estas actividades en las que se ponían en escena los objetos de enseñanza); la ejecución (desarrollo de lo planeado, del plan de estudios y sus componentes); y evaluación (verificación o contrastación entre lo planeado, lo ejecutado y los resultados alcanzados). Esta forma de pensar el currículo estaba en coherencia con la exigencia de rendición de cuentas que traían consigo las exigencias de la sociedad y de los individuos: asegurar que la promesa de formación o desarrollo de habilidades, conocimientos, competencias, etc., de los futuros profesionales, fuera verificada a través de la evaluación.

El proceso, en algunos casos, podría ser pensado como entradas y salidas: una persona entra al sistema, el sistema se ha trazado unas metas (ligadas al aprendizaje de conocimientos, conductas, valores o al desarrollo de competencias), inicia el proceso de aprendizaje a través de cursos u otras experiencias y durante este proceso se monitorea, a través de la evaluación, cómo se están alcanzando las metas y, de ser necesario, se establecen los correctivos correspondientes.

El aspecto crítico de esta manera de entender el proceso es que, básicamente, no reconoce la complejidad de la enseñanza, el aprendizaje y la formación, pues considera que hay “un ambiente controlable” y que la evaluación es el garante de ese control, pues mide qué tanto se ha alcanzado lo prometido y, en caso de haber “desvíos”, se corrigen los mismos. Si se es un poco más crítico, puede argumentarse que esta forma de pensar el proceso cohibe la formación, en tanto no permite la irrupción de nuevas perspectivas, la negociación de sentido por parte de quien está en proceso de formación, tampoco acepta la incertidumbre ni que entren al sistema elementos que quizá no aportan al cumplimiento de la meta, pero sí a la formación del aprendiz en otras dimensiones que no fueron consideradas previamente.

En una postura radicalmente distinta a la ya expuesta se encuentra la perspectiva crítica del currículo y, de manera más amplia, de la educación. En esta, el fin de la educación no es la formación de mano de obra calificada o con conocimientos especializados demandados por el mercado, sino la construcción de un camino de transformación individual y social

en el que hay negociación de sentidos y espacios para la interpretación, el análisis y las propuestas de solución a problemas sociales. Desde este punto de vista, el currículo no puede ser algo preconcebido o planeado por un grupo, luego ejecutado tal cual se planeó, y evaluado para conocer los resultados alcanzados. La evaluación del aprendizaje no solo verifica si se aprendió o no, sino en qué condiciones se dio el aprendizaje, cuáles fueron las comprensiones del aprendiz y por qué llegó a tales comprensiones.

Otra de las teorías que pone en escena una manera diferente de entender la evaluación es el constructivismo; según este, “la evaluación es concebida como un proceso generador de cambios que va en busca de cómo el sujeto significa la realidad” (Astorga y Bazán, 2013, p. 17). Algunos de los elementos del enfoque constructivista en relación con la evaluación, y que se contraponen al modelo de la tecnología educativa, son los siguientes: se entiende que no todos los estudiantes aprenden igual y al mismo tiempo, lo cual imposibilita la idea de una evaluación única o estandarizada; se debe reconocer la existencia de diversas técnicas e instrumentos para evaluar lo aprendido y para usar la evaluación para ayudar a aprender; también la relación intrínseca y circular entre currículo y evaluación, pues estos se desarrollan en la vida diaria y se realimentan; la evaluación promueve la cultura de la autocrítica, la comprensión, el diálogo y la realimentación, lo que a su vez favorece el desarrollo de valores democráticos y flexibles (p. 19).

Como puede verse, tanto en la perspectiva crítica como en el enfoque constructivista no es posible la linealidad que propone la tecnología educativa, pues se requiere que el proceso sea reflexivo, lo que implica más bien que la evaluación se piense de manera circular o en espiral: se plantean problemas, se busca la comprensión (no solo desde el conocimiento, sino también desde los sentimientos), se discute lo comprendido, se plantean nuevos problemas y el círculo continúa.

Algunas de las críticas a estas perspectivas o enfoques se encuentran en la supuesta subjetividad del proceso, en tanto la negociación de sentido, por ejemplo, genera interpretaciones que no siempre coinciden entre los distintos actores, por un lado, y, por otro, es posible que las instituciones se nieguen a rendir cuentas acerca de lo acontecido, en términos curricu-

lares, en relación con el aprendizaje o en el desarrollo de competencias. En últimas, se señala cierta imposibilidad de establecer controles y verificar lo que se está haciendo y los resultados obtenidos con este hacer.

¿Es posible buscar sentidos y ser objetivos al mismo tiempo?

La Universidad Pontificia Bolivariana, desde su modelo pedagógico integrado (MPI), define el currículo como “los conocimientos, [las] experiencias y prácticas institucionalmente seleccionados, organizados y distribuidos en el tiempo para efectos de la formación” (UPB, 2015, pp. 13-14). Así mismo, define la evaluación (valoración) como “[...] un proceso que determina el nivel de desarrollo de las mismas (capacidades humanas y competencias) mediante la recopilación de evidencias, las cuales permiten, de acuerdo con criterios preestablecidos, darle al estudiante información para que comprenda y autorregule su proceso de aprendizaje” (p. 33).

En cuanto al profesor, este es definido como un mediador-tutor que le ayuda al estudiante en la construcción de sus propias capacidades humanas y competencias, orientadas a la transformación individual y social, y que propone ambientes para el aprendizaje significativo en los cuales los estudiantes puedan “compartir elementos culturales, lenguajes, códigos o saberes diversos” (UPB, 2015, p. 27). Este trabajo lo realiza en contacto permanente con la realidad, el trabajo interdisciplinar y las experiencias de distintos contextos.

El estudiante, por su parte, se concibe como una persona en construcción, “con la capacidad de desplegar sus potencialidades humanas; construir la cultura y fundamentar la misma en la idea de la dignidad humana; desarrollar su autonomía como libertad y riesgo; y habitar el mundo como posibilidad de hacer de la vida un proyecto ético-estético” (UPB, 2015, p. 27).

Con base en estas concepciones expresadas en el MPI, puede afirmarse que la Universidad se ubica en un modelo que toma algunos elementos de la tecnología educativa, por ejemplo, la noción de currículo, pues, tal como se puede inferir, es la institución la que previamente determina qué

se va a enseñar, cómo se va a enseñar, cuándo, en qué secuencia, etc. Es decir, en un primer momento, no se reconoce como construcción colegiada (más allá de la propia comunidad académica institucional), pero, al tiempo, en las nociones de “evaluación”, “profesor” y “estudiante” reconoce que, en ese currículo, actúan sujetos que interactúan con un contexto social y cultural, y que tienen capacidades (sobre todo el estudiante) para la autoconstrucción, para el desarrollo de su autonomía y para su formación y transformación. El profesor queda a medio camino, pues se le reconoce como una persona con capacidad para influir sobre otros, crear ambientes, entablar diálogos y mediar con otros, pero no se hace explícito que es una persona que también tiene la capacidad para desarrollar su autonomía, y dar cuenta de su propia formación y de sus ideales de transformación personal y social.

La noción de evaluación da buena cuenta de esta posición intermedia de la Universidad en relación con la tecnología educativa y con la posición constructivista: por un lado, se afirma que la intencionalidad es determinar el nivel en que el estudiante alcanzó lo que se le proponía, es decir, una confrontación entre lo planeado y lo alcanzado; además, establece que el estudiante recibe la información (no que la construye o que hace parte de la propia evaluación); y, por otro lado, afirma que esta información deberá ser comprendida por el estudiante para que se autorregule (es decir, para que tome cartas en el asunto o se empodere de su propio proceso de aprendizaje y formación).

El análisis anterior no pretende dar la sensación de una posible incoherencia institucional; más bien, tiene la intención de mostrar cómo, con un sentido práctico, las instituciones de educación superior deben establecer una posición que permita responder a las demandas sociales y económicas (que son legítimas, en tanto la educación se ha configurado como fuente de ascenso social y de desarrollo), y comprender que la Universidad no solo tiene el compromiso de formar profesionales, sino de formar ciudadanos capaces de pensar más allá del desempeño. En este contexto, el reto es ser capaces de formar personas con altas capacidades intelectuales, académicas, sociales, humanas y, al tiempo, con los conocimientos y las

competencias necesarios para desempeñarse en un contexto cada vez más competitivo y cambiante.

¿Cómo lo “resuelve” la UPB? Lo primero ha sido declarar en sus perfiles de egreso no solo competencias, sino capacidades humanas (desde la perspectiva del desarrollo humano). No se trata de plantear unas “competencias blandas” y con ellas “complementar” la formación técnica; se trata, más bien, de entender unas y otras como un entramado en el cual el ser está atravesado por el saber y el hacer, y las condiciones para que ese ser, saber y hacer se puedan poner en funcionamiento.

En términos curriculares, este trabajo inicia con un diagnóstico integral del estudiante al inicio de su proceso formativo (en la inducción); este diagnóstico le permite al programa correspondiente y a la institución establecer los planes de acompañamiento individuales y grupales, de tal forma que no solo se avance en un proceso de aprendizaje ligado al plan de estudios, sino que, además, se puedan tener presentes las condiciones de vida de los estudiantes: su capital académico, cultural y social. Este puede ser considerado un primer momento de evaluación, una evaluación que no es de aprendizajes, pero que sí es para el aprendizaje, en tanto ayuda al estudiante y a la Universidad a reconocer particularidades que tienen influjo positivo o negativo en la posibilidad de aprender y formarse.

De otro lado, los diseños curriculares tienen como norte alcanzar el perfil de egreso, que va más allá de unos resultados de aprendizaje, pues el perfil no solo debe dar cuenta de estos, sino del proceso formativo que vivió el estudiante. Teniendo el perfil de egreso en el horizonte, la pregunta que se hace la comunidad es: ¿qué tiene que saber, conocer, hacer, ser esta persona, para alcanzar a desarrollar ese perfil, y cuáles son las experiencias que la institución le propondrá (cursos, pasantías, prácticas, investigación, etc.) para que lo logre? El perfil de egreso se configura como lo básico¹ a alcanzar o desarrollar por parte del estudiante. Lo básico es el compromiso que adquiere la Universidad con la persona y la sociedad; los otros

¹ Lo básico, no entendido como lo mínimo, sino como lo innegociable, como aquello de lo que se debe dar cuenta, pero que se deja abierto para llegar a lo máximo. Por supuesto, el perfil de egreso genera una estandarización, pero las experiencias que propone cada programa deberían permitir que luego de alcanzado ese básico o, mejor, que a la vez que se alcanza ese básico, puedan alcanzarse otros valores agregados.

valores que aportan el programa y la institución son también compromiso institucional, pero, al mismo tiempo, hacen parte de la capacidad del estudiante para formar-se; es decir, se trata de una puesta en escena de la autonomía, la autogestión y la propia voluntad.

En términos objetivos, un alto porcentaje de las experiencias propuestas en el plan de estudios (cursos, prácticas, investigaciones, etc.) se orientan a ayudar a desarrollar el perfil de egreso (técnicamente, “tributan” al logro de la competencia, la capacidad humana o el resultado de aprendizaje); es decir, desarrollan competencias o resultados de aprendizaje específicos o con un alcance menor que, en articulación, ayudan a desarrollar el perfil de egreso. En esta dinámica, la evaluación tiene la función de hacer trazabilidad individual a los resultados alcanzados por cada estudiante, por un lado, y, por el otro, reconocer si el quehacer curricular ha logrado los resultados propuestos en un alto porcentaje de los estudiantes y por qué lo han, o no, logrado.

Otras experiencias o cursos no están orientados específicamente a desarrollar el perfil de egreso, sino a aportar a la formación integral, en tanto complementan o especifican algunos conocimientos, saberes, competencias, habilidades, etc., o, incluso, permiten que el estudiante se relacione con otros saberes y disciplinas (más o menos cercanos a su ámbito profesional), y son elegidos de manera autónoma por parte del estudiante con base en una oferta amplia que brinda la institución. Esto, en el enfoque curricular de la Universidad, obedece al principio de flexibilidad. Estas experiencias o cursos también son objeto de evaluación y le brindan el estudiante y a la Universidad información acerca de los desempeños y los campos de formación que se fortalecen institucionalmente para ofrecer a los estudiantes.

La trazabilidad de los resultados de aprendizaje o del cumplimiento del perfil de egreso conjugan las dos funciones de la evaluación: la sumativa y la formativa. En relación con la función sumativa, no solo se trata de establecer cuál fue la “nota” alcanzada, sino de establecer qué fue lo que logró o no aprender el estudiante y en qué nivel, o cuál fue la competencia que desarrolló y en qué nivel lo hizo. En este aspecto, hay un cambio fundamental en la evaluación sumativa, pues no se trata de

asignar una nota, sino de, primero, establecer qué es lo que se espera que aprenda o desarrolle el estudiante; segundo, cómo puede evidenciar este su propio aprendizaje o desarrollo; y tercero, cuáles son las condiciones de calidad de la evidencia.

En este sentido, la trazabilidad exige que los programas, profesores y estudiantes tengan claro qué es lo que se va a evaluar, cuáles son las técnicas, evidencias y los criterios de evaluación; de este modo, el estudiante podrá encaminar sus esfuerzos cognitivos, emocionales, actitudinales y motrices a desarrollar lo que se espera que demuestre y a reconocer qué fue lo que logró evidenciar y cuál fue el proceso para hacerlo; esto abre la puerta para un ejercicio autocrítico y metacognitivo que le permitirá al estudiante reconocer cuáles fueron sus principales logros y cuáles son estos aspectos en los que tiene que invertir más tiempo, estudio, empeño o el desarrollo de nuevas estrategias para aprender.

Las implicaciones curriculares de la evaluación de resultados de aprendizaje pueden sintetizarse así:

- Establecer los perfiles de ingreso y egreso.
- Realizar pruebas no solo para verificar el aprendizaje y el nivel del mismo, sino las condiciones previas que requiere el aprendiz para lograr lo propuesto.
- Tener presente que el plan de estudios es el elemento que de manera más concreta aporta al desarrollo del perfil de egreso; por tanto, se requiere hacer explícito qué aportan los cursos o las experiencias de formación al perfil de egreso.
- Reconocer que la educación superior no solo forma un perfil de egreso previamente establecido, pues también aporta a la formación integral que va más allá de este, por lo cual se requiere plantear otras alternativas o estrategias de formación en las que el estudiante pueda, en el marco de su autonomía, explorar otras disciplinas, saberes, problemas, contextos, etc.
- Orientar la evaluación no solo a la comprobación de los resultados, sino a la realimentación del proceso. La pregunta que debería estar la-

tente es: ¿qué pueden hacer profesores, estudiantes e institución para que los resultados sean los esperados o, incluso, superen lo esperado?

- Empoderar al estudiante sobre su propio proceso, lo cual implica depositar en él, de manera clara, la responsabilidad de estudiar y realizar las “tareas” para aprender, lo que le debe llevar a reflexionar acerca de sus procesos y resultados y el establecimiento de estrategias para mejorarlos.

Desde esta perspectiva, la evaluación no solo es preocupación técnica de verificación por parte de un agente externo sobre el aprendizaje del otro, sino que es un compromiso institucional en el que la Universidad garantiza haber establecido perfiles coherentes con necesidades individuales, sociales, económicas e incluso políticas; asimismo, que ha entablado un diálogo con distintos agentes de formación; y, sobre todo, que ha participado en el empoderamiento del estudiante en términos de sus procesos de aprendizaje y formación.

Relación entre didáctica y evaluación

Es conocido que la manera como se enseña e incluso las ideas que tiene el profesor acerca de cómo aprende el estudiante tienen implicaciones tanto en lo que se aprende como en la manera en que se hace. Así mismo, existe un llamado reiterativo a que se evalúe teniendo en cuenta lo que se enseñó, lo que se espera que el estudiante aprenda, la manera como se enseñó y las tareas o actividades que se le propusieron al estudiante para que pudiera realizar su propio proceso.

Pese a este discurso y prescripciones reiterativos, aún hay distancias o posibles incoherencias entre la enseñanza y la evaluación; por ejemplo, se propone como competencia o capacidad humana el trabajo en equipo o el pensamiento crítico, pero en ningún momento se le enseña al estudiante qué significa el trabajo en equipo, cómo se organiza y qué implicaciones tiene; se considera que si se lo pone a trabajar con otros se está logrando la competencia. De la misma manera, se propone la capacidad humana de pensamiento crítico, pero todas las pruebas de evaluación se orientan a

exámenes de contenido y en pocos casos se plantean problemáticas en las cuales el estudiante pueda poner en escena dicha capacidad.

De estas situaciones se puede sacar la primera conclusión: debe existir una relación directa entre la didáctica, entendida como la manera de pensar y organizar la enseñanza, y la evaluación. Esta relación establece una coherencia entre lo que se hace y los resultados que se esperan, entre las experiencias que proponemos a los estudiantes y lo que ellos pueden hacer con ellas. En este sentido, la pregunta inicial que deberían hacerse profesores y estudiantes es: ¿qué se espera que el estudiante aprenda?, ¿contenidos conceptuales?, ¿procedimentales?, ¿axiológicos? ¿O se espera que a partir de estos contenidos desarrolle una competencia, una habilidad o una forma de valorar el mundo o un componente de este?

La segunda pregunta, en términos de enseñanza, es: ¿qué experiencias debe tener el estudiante para entrar en relación con esos contenidos, competencias, productos, objetos, etc.? Es decir, ¿cómo hacer enseñable ese saber?, ¿cómo organizarlo para que otros accedan a él? Estas preguntas están acompañadas de otras acerca de las condiciones del aprendiz: sus conocimientos previos, su motivación para aprender, incluso su estado psicosocial. Estas reflexiones orientan al programa y al profesor para definir cuáles son las metodologías de enseñanza que pondrá en escena.

En el contexto de la UPB, el modelo pedagógico integrado (MPI), el proyecto educativo institucional (PEI), las orientaciones curriculares y el énfasis en innovación propenden por que los modelos didácticos o, como mínimo, las metodologías utilizadas por los profesores, sean activas y den centralidad al estudiante y a sus procesos de aprendizaje; esto con la intención de que el aprendizaje sea significativo en la medida en que el estudiante le encuentre un sentido al conocimiento adquirido y a los procesos realizados. Lo anterior lleva a metodologías como el aprendizaje basado en problemas, retos o proyectos, y a los estudios de caso, entre otros. Lo que tienen en común estas metodologías es que el estudiante se enfrenta con un problema, una situación problemática o una pregunta por resolver; en este sentido, su esfuerzo debe orientarse a aprender los conceptos, procedimientos y valores para ponerlos en juego en relación con ese problema o pregunta, y debe ser capaz de dar cuenta de la solución

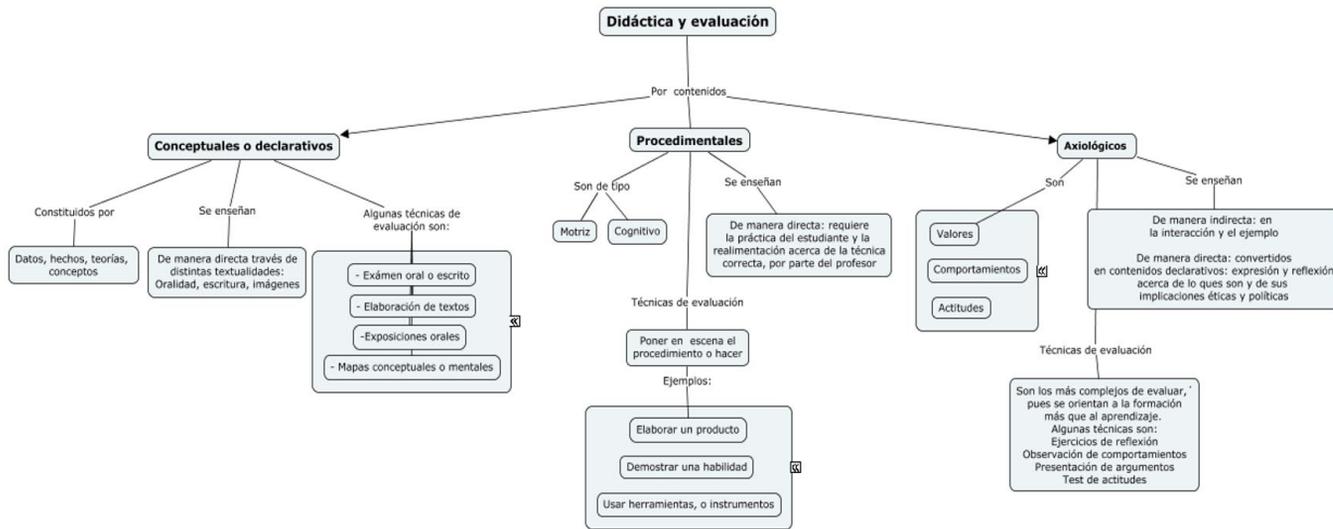
a través de distintas evidencias: por ejemplo, el diseño de un plano para la construcción de instalaciones para la producción panelera en un contexto de familias vulnerables que deben estar acompañadas por los niños en sus jornadas de trabajo.

Por supuesto, estas metodologías modifican la manera de dar clase y la forma como el estudiante se relaciona con el conocimiento y lo interioriza, por lo cual la evaluación también tiene que ser distinta; en este caso, quizá no sea pertinente o coherente usar pruebas estandarizadas de conocimiento, pues la manera como se está enseñando no hace énfasis en los conocimientos teóricos, sino en la aplicación de los mismos; se entiende, pues, que si los sabe aplicar a una situación concreta es porque tiene una comprensión teórica.

Las técnicas de evaluación que presentan mayor coherencia con este tipo de metodología son, entre otras, el portafolio de evidencias de avances del proyecto, problema o reto, los subproductos parciales que conformarán o aportarán al producto final; el examen conceptual, que podría tener un propósito formativo para que el estudiante pueda evidenciar su comprensión de las categorías que está trabajando para el proyecto; o una de las entregas parciales, pues estas permiten evaluar el proceso y las condiciones del mismo en términos del aprendizaje y los criterios de calidad y evaluación del producto. Sin embargo, en ningún caso, en este tipo de metodologías, puede prevalecer exclusivamente el uso de técnicas objetivas, tipo examen de selección múltiple o respuesta abierta.

Ahora bien, más allá de estas metodologías activas, sobre lo que se quiere hacer énfasis aquí es acerca de la relación directa entre los objetos de enseñanza, las maneras de enseñar y las formas de evaluar. A continuación (figura 1), se presenta un esquema que da cuenta de esta relación desde la perspectiva de la evaluación de contenidos y la manera como se enseñan estos.

Figura 1. Relación entre objetos de enseñanza, maneras de enseñar y formas de evaluar



Fuente: Elaboración propia.

Se debe tener en la cuenta que el esquema anterior presenta la enseñanza y la evaluación muy ligadas a los contenidos; sin embargo, es importante recordar que el aprendizaje de contenidos no es suficiente, lo importante es lo que el estudiante es capaz de ser, hacer, pensar y saber con base en los contenidos. Los contenidos, en sí mismos, pueden ser solo información; la pregunta central es cómo convertir estos en objetos de formación y transformación de la persona, no solo desde el ámbito productivo, sino también desde el humano.

La noción de “competencias” pone en escena una relación compleja entre estos tres tipos de contenidos, pues lo que busca es que el aprendiz los ponga en relación con problemas del contexto (o incluso personales) para pensar y actuar en relación con ellos. El trabajo por resultados de aprendizaje obliga a que la evaluación sea más integral, pues demostrar que se ha desarrollado la misma implica poner en relación los tres tipos de contenidos. Veamos dos casos² para el análisis.

Caso 1. Curso de Ciencias de la Salud

Nombre del Curso: Oncología y Reumatología

Criterio de competencia o resultado de aprendizaje (RA): Reconozco las patologías oncológicas y reumatológicas que se presentan en la infancia con el fin de orientar el manejo interdisciplinario de las mismas.

Para que el estudiante logre este resultado de aprendizaje, debe comprender las nociones de patología, patología oncológica, patología reumatológica y los saberes médicos propios de la infancia, entre otros contenidos conceptuales, pero esos contenidos por sí solos no constituyen el RA, pues, además, debe conocer cómo se orienta un manejo médico interdisciplinario (contenido procedimental).

La metodología de enseñanza, desde la perspectiva del modelo pedagógico integrado de la Universidad, puede ser el ABP: presentarles un problema médico a los estudiantes para que estos propongan la manera de orientar el manejo médico interdisciplinario. El problema sería el que

² Los casos que se exponen se basan en las cartas descriptivas de algunos cursos de la UPB; se usan solo para ejemplificar cómo se reflejan las relaciones planteadas en este documento.

articularía los contenidos planteados en el curso, y la propuesta de solución sería la evidencia del aprendizaje alcanzado y de su nivel.

La metodología a partir de la cual se desarrolla este curso es la práctica en el contexto hospitalario; además se desarrollan seminarios y se realizan estudios de caso. El aprendizaje en esta área de la salud combina práctica y teoría en una relación de ida y vuelta: se tiene práctica, se accede y analiza la teoría y se retorna a la práctica. En cuanto a los contenidos axiológicos, estos se aprenden tanto en la interacción que se da en las prácticas y en las decisiones que debe tomar para la argumentación de los estudios de caso como en las reflexiones que se desarrollan en los seminarios.

La evaluación que se plantea en el curso, a la luz de las metodologías desarrolladas, contempla productos que son evaluados con base en rúbricas: el estudio de casos, el reporte de literatura y la realimentación de prácticas, entre otros.

Caso 2. Curso de Educación y Psicología

Nombre del curso: Seminario de Investigación II

Criterios de competencia o resultados de aprendizaje:

- Comprendo los fundamentos metodológicos de la psicopedagogía esenciales para la construcción de investigaciones e intervenciones innovadoras.
- Construyo un anteproyecto con los componentes esenciales de la investigación o intervención psicopedagógica.
- Reconozco en la intervención psicopedagógica una herramienta teórica e investigativa que permite responder las problemáticas educativas contemporáneas.
- Desarrollo una lógica teórica y metodológica investigativa clara y coherente que responda las necesidades educativas del contexto.

De estos cuatro criterios de competencia o resultados de aprendizaje, el más agrupador es el segundo: construcción del anteproyecto, pues este ya trae implícito cuál es la evidencia de los demás; es decir, el anteproyecto

debería dar cuenta de la comprensión de los fundamentos metodológicos y de las herramientas investigativas orientados a las problemáticas educativas contemporáneas.

La metodología a desarrollar puede combinar talleres de construcción, presentación de mapas conceptuales, discusión de casos o proyectos de investigación en el área; todas estas metodologías buscan un objetivo: que el estudiante aprenda a formular anteproyectos en el área y que lo haga con fundamentación metodológica y teórica, desde el reconocimiento de problemas del contexto.

Para evaluar, el profesor podría acudir a cada uno de los criterios, y, por ejemplo, para el primero, realizar un examen de conocimiento; para el segundo, solicitar la entrega del anteproyecto; para el tercero, realizar un análisis de caso, etc.; sin embargo, esto podría dar la idea de que cada criterio es independiente en relación con el otro, aunque realmente deben pensarse de manera integrada, porque, se reitera, la comprensión de los conceptos ayudará a plantear un mejor anteproyecto, igual que el reconocimiento y uso de teorías y metodologías. Podría plantearse una evaluación que desde el inicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje oriente a los estudiantes a la comprensión de que todos están en capacidad de aprender.

Como puede verse, la intención (el criterio de competencia o resultado de aprendizaje específico) involucra contenidos de distintos tipos que, de manera integrada, ayudan a desarrollar o a adquirir el aprendizaje esperado; para que esto pueda darse, la enseñanza requiere experiencias, acciones o actividades que pongan al estudiante en relación con la intención de aprendizaje y con la evidencia de que lo ha logrado; de esta manera, la técnica de evaluación tiene que estar en consonancia con el resultado a evaluar, que, tal como se expresa en los criterios de competencia, en ningún caso desagrega contenidos, sino que, por el contrario, los integra.

A modo de conclusión

Como se ha expuesto, más allá de los enfoques teóricos en los que se sustenten las propuestas curriculares, debe existir coherencia entre el currícu-

lo, la didáctica y la evaluación. En las condiciones actuales de las universidades, y en general de las instituciones de educación superior (IES), la demanda de sociedad se encuentra vinculada al aporte que pueden hacer estas instituciones en la formación de los ciudadanos y profesionales que incrementarán el desarrollo económico, social, científico, tecnológico y cultural del país. Es una demanda ante la cual las instituciones no pueden simplemente dar la espalda; requiere más bien realizar propuestas educativas que permitan la formación de personas en el marco de sus propias necesidades y condiciones, y, al tiempo, el desarrollo del país.

Aunque en el ámbito académico se han realizado fuertes críticas al modelo que pone en el centro los resultados de aprendizaje, con argumentos tales como su adscripción a la tecnología educativa, la obligatoriedad de responder a las demandas del mundo productivo –con lo cual la universidad quedaría restringida a la formación para el trabajo–, la imposibilidad de que todo aprendizaje sea verificado de manera objetiva, etc., es claro que, con la democratización de la educación, un alto porcentaje de quienes acceden a ella no solo aspiran a la formación, sino a que esta formación les permita mejorar sus propias condiciones de vida.

La Universidad tendrá que proponer problemas de conocimiento y programas de formación con fortaleza académica y científica, y, al tiempo, tener presente que estos problemas y programas no pueden estar completamente desvinculados de los problemas de distinta índole que afectan a la humanidad. Lo que tendrá que resolver es cómo continuar con su independencia científica, académica y cultural y, simultáneamente, establecer un diálogo paritario con los demás sectores: si a ella se le demanda formación pertinente, contextualizada y orientada al desarrollo, ¿qué puede demandar ella de la sociedad?, ¿qué nuevas formas de relacionamiento puede formar y proponer? Esto debe verse materializado en sus propuestas curriculares, didácticas y evaluativas.

Referencias

- Astorga, B. y Bazán, D. (2013). “Evaluación de los aprendizajes: aspectos epistémicos, técnicos y pedagógicos para una práctica pedagógica transformadora”. *Universidad Academia de Humanismo Cristiano*. Disponible en <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/817>.
- Brunner, J. J. (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. México: Universidad Veracruzana.
- Ministros Europeos de Educación (1999). *Declaración de Bolonia*. Bolonia.
- Ramírez Bravo, R. (2008). “La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos”. *Folios*, (28), pp.108-119. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09/pdf>.
- Universidad Pontificia Bolivariana (2015). “Modelo Pedagógico Integrado”. Disponible en <https://www.upb.edu.co/es/documentos/doc-modelopedagogicoesn-lau-1464098892245.pdf>.