

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.

2. La experiencia pedagógica: el asunto de la evaluación en la práctica docente universitaria (una mirada a contraluz de la práctica docente en la educación escolar inicial)

Guillermo Echeverri Jiménez

guillermo.echeverri@upb.edu.co

Licenciado en Lingüística y Literatura

Magíster en Educación

Profesor de la Facultad de Educación

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

Presentación

En el contexto de la narración de docentes universitarios de la UPB acerca de su experiencia pedagógica con respecto a la práctica evaluativa en un determinado curso de pregrado, este texto presenta una conceptualización alrededor de tres categorías: 1) experiencia, 2) práctica pedagógica univer-

sitaria y 3) evaluación de los aprendizajes. Los tres conceptos se exponen inicialmente de manera separada, para luego establecer una articulación entre ellos en la perspectiva de reconocer narrativas de profesores de la UPB con respecto a la experiencia en prácticas de evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes en distintas áreas de conocimiento y carreras.

La intención del texto no es ser una teorización, en sentido estricto; tampoco una caracterización de dichas prácticas de manera específica, lo cual se presenta en otro capítulo de esta publicación; sino, más bien, hacer una reflexión en torno a la comprensión de la experiencia propia de las prácticas pedagógicas evaluativas de algunos docentes universitarios de la UPB, particularmente en programas de pregrado.

En esta tónica, este apartado cabalga entre la conceptualización y la reflexión que el autor del texto logra acerca de la experiencia evaluativa en el marco de la educación superior, sobre todo en la distinción y relación, al mismo tiempo, con las prácticas de un docente de los niveles iniciales de escolaridad (preescolar, básica primaria, básica secundaria, media). Esta distinción es relevante, en la opinión del autor, porque el imaginario suele distinguir radicalmente uno y otro escenario, y, por tanto, una y otra práctica docente en cada contexto.

Ahora bien, los dos escenarios tienen, desde luego, diferencias: sujetos aprendices (edades y desarrollos cognitivos), contexto formativo inicial o superior, mayor o menor injerencia del marco familiar, nivel de formación de los docentes, trayectoria investigativa y énfasis en la formación o en la enseñanza, entre otros asuntos. Si bien es cierto que en estos aspectos hay diferencias, que en algunos casos pueden ser notorias, no es menos cierto que en los últimos veinte años ha habido un mayor acercamiento entre la formación escolar inicial y la formación en el marco de la educación superior (Echeverri, 2010).

En la presentación de este apartado, entonces, se analizarán los tres conceptos anunciados a partir de los encuentros y desencuentros entre la educación escolar inicial y la formación de nivel universitario, particularmente de pregrado. Estos encuentros y desencuentros son relevantes para la UPB porque esta es una institución de educación que tiene formación desde el nivel preescolar hasta el nivel de doctorado; ello se evidencia en

el modelo pedagógico integrado (MPI) que, se supone, ilumina o delinea las prácticas educativas y pedagógicas de los docentes en todos los niveles.

Experiencia

El concepto de “experiencia” es muy socorrido, tanto en la vida profesional de los docentes como en otros ámbitos profesionales, y, cómo no, en oficios y quehaceres variados. Se podría decir que es un cliché hasta maniqueo: quienes tienen experiencia vs. quienes no la tienen. De la mano con esta idea reiterada, también habita entre nosotros, de una manera generalizada, que la experiencia tiene que ver con el “largo” tiempo dedicado a algo; de este modo, la experiencia sería algo así como mucho tiempo vs. poco tiempo dedicado a o en una determinada práctica.

Ahora bien, es evidente que decir “mucho tiempo” o “poco tiempo” es una imprecisión que nos deja dubitativos acerca de si se ha construido experiencia por parte de una persona en un determinado escenario, con respecto a un quehacer. Así, entonces, la experiencia parece exclusivamente vinculada a la variable temporal que, fruto de cierta repetición, daría la experticia correspondiente, sobre todo si su duración es cada vez mayor (es decir, en cuanto más tiempo dedique una persona a un quehacer, mayor experiencia tendrá con respecto al mismo)

En el caso específico del contexto educativo, el tema de la experiencia vinculada al paso del tiempo parece un *leitmotiv*: en la medida en que un docente alcanza, año tras año, mayor tiempo de desempeño en las tareas de la enseñanza y sus afines –formación y evaluación–, es común la recurrencia de la expresión “experiencia”, por lo menos como un argumento que se esgrime sin necesidad de ninguna evidencia o sustentación: únicamente una alusión general que, supuestamente, tiene peso por la carga semántica que porta la palabra.

¿Por qué esta idea de que la variable del tiempo es fundamental para construir la experiencia? Parece que el asunto tiene que ver con la repetición, esto es, con una acción que, realizada reiteradamente, tiende a darle experticia a quien la ejecuta. Esto, desde luego, tiene matices y negaciones,

pero es evidente que ciertas prácticas repetidas se mecanizan, es decir, se realizan casi por reflejo automático, y por ello el ejecutante puede afirmar que tiene experiencia, o sea, que se ha tornado experto en la ejecución de un determinado quehacer.

Este tipo de “experiencia” no parece tener relación con un pensamiento reflexivo, sino, como ya se dijo atrás, con cierta acción refleja, fruto del acostumbamiento; la costumbre, entonces, en el presente caso, es la que da solvencia con respecto al quehacer. ¿De qué tipo de quehacer estamos hablando? Hablamos de un quehacer instrumental que no requiere, por tanto, reflexión o análisis, sino, más bien, el aprendizaje de un protocolo de acción con base en ciertas instrucciones; ahora bien, las mismas instrucciones pueden desaparecer al cabo del tiempo, dado que la repetición misma se encarga de afianzar la secuencia del accionar.

Una operación manual, por ejemplo, incluso la más sensible, puede volverse cada vez más fina, no por una acción reflexiva (pensante), sino, mejor, por la insistencia en su ejecución, esto es, una finura que se alcanza por vía de repeticiones sucesivas. Así, un ebanista, una panadera, un instrumentalista, una peluquera o una conductora de un camión, por ejemplo, pueden alcanzar la experticia correspondiente en la operación de un instrumento particular de su oficio por vía de la iteración del instrumento en una determinada acción.

También un docente, por ejemplo, puede llevar a cabo una acción repetitiva en ciertas actividades de la escuela. Con respecto a las actividades de la docencia, desde preescolar hasta el nivel doctoral, se reconocen, básicamente, tres fundamentales, que abarcan el quehacer docente, cualquiera sea el contexto: enseñanza, formación y evaluación. Si tomáramos la enseñanza, a modo de ilustración genérica, encontraríamos que en la docencia hay un protocolo de instrucciones que el docente entrega para que los estudiantes desarrollen una determinada tarea de aprendizaje.

En el protocolo de instrucciones, la docencia sigue, normalmente, una secuencia, un orden, podríamos decir, que se repite; por lo mismo, quien se desempeña en este campo lo consolida, con el paso del tiempo, como una rutina. En este caso, podemos hablar de la idea de experiencia en tanto repetición durante un tiempo, y, en esta medida, una docente, verbigracia,

puede afirmar con certeza que cuenta con experiencia acerca de la enseñanza si lo que entendemos por tal es el acostumbramiento a la exposición ordenada de instrucciones en medio de una secuencia de clase para que los estudiantes realicen una determinada actividad.

Es evidente que esta rutina se afianza con el paso del tiempo y que se puede asumir como una experticia del docente respecto a seguir un orden y hacerlo casi que naturalmente; ello produce el efecto, por ejemplo, de que los estudiantes tengan la impresión de que el docente es un experto porque presenta la instrucción correspondiente con solvencia, como un protocolo que tiene apropiado y expone con facilidad, con el mínimo de complicaciones y con cierto desparpajo. En este caso, entonces, podemos hablar de una experiencia por repetición, por acostumbramiento a la realización de una acción que comporta una secuencia con base en instrucciones más o menos fijas.

En el contexto de la educación en Colombia, en particular en la década de los noventa del siglo xx, se puso en boga la idea de “experiencia de maestros”. Esta idea empezó a tener concreción con la Expedición Pedagógica Nacional (1998); la Expedición surgió del Informe de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, vertido en el texto *Colombia: al filo de la oportunidad* (Vasco *et al.*, 1996), que les pedía al Estado, a los académicos y a los maestros, en general, una movilización, similar al Movimiento Pedagógico Nacional (1982), que en este caso diera cuenta de las experiencias de los docentes en la amplitud del territorio nacional.

Con esta idea de expedición y, como deriva, de los maestros en calidad de expedicionarios, se desarrolló durante aproximadamente una década la iniciativa de la Expedición (Unda *et al.*, 2003), que de fondo tenía el propósito de recorrer la geografía educativa y pedagógica de Colombia, reconocer experiencias de los maestros y registrarlas en bitácoras de viaje. Los maestros expedicionarios salían de su territorio de desempeño y se desplazaban a otro lugar para reconocer a sus colegas en las tareas de formación, enseñanza y evaluación; fruto del periplo correspondiente, se compilaban experiencias y se les daba el valor, en la mayoría de los casos, de “significativas”.

Es importante aclarar que las experiencias eran referidas en tanto prácticas de los maestros, y estas prácticas tenían, en la mayoría de los casos, validez por su misma visibilidad ante quienes no las conocían, o, también, por cierto exotismo: ubicarse en un lugar apartado del país, realizarse en condiciones de precariedad de recursos (escuelas con infraestructuras débiles o insuficientes, maestros con complejas situaciones laborales, niños con dificultades para el acceso a la escuela, presencia de grupos armados, etc.). Así, era claro que cualquier práctica de los maestros aplicaba para ser experiencia y para sumar el epíteto de “significativa”: su dificultad misma entrañaba validez para ser reconocida como tal, esto es, como experiencia significativa.

Esta dinámica experiencial, en las condiciones que se acaban de referir, por supuesto no aplicaba para el marco de la educación superior. El supuesto merece explicación. Varias son las razones para que el término de “experiencias docentes”, tan caro a la escuela inicial, no sea común en la práctica docente universitaria. Mientras la pregunta y las investigaciones por el maestro de los niveles iniciales tienen su rastro desde mediados y finales de la década de los setenta del siglo pasado (análisis del ingreso de la tecnología educativa a la escuela, *curricularización* estandarizada, lucha del gremio contra las políticas estatales, primer estatuto docente y profesionalización del maestro), en el escenario universitario, la práctica de los docentes no es un tema de análisis ni genera debates o investigaciones, por lo menos no en la profusión con que aparece para el caso de la escuela inicial.

Para el docente universitario, hasta finales de los años noventa del siglo xx, el desempeño no tenía las características de la práctica de los docentes de los primeros niveles. En primer lugar, no había un marco gremial y de lucha, como sí existía con los maestros de la escuela inicial; en segundo término, no existía, en buena parte de los pregrados, una dedicación exclusiva a la docencia (algunos docentes se dedicaban a su profesión inicial en otros tiempos y espacios diferentes a la universidad: derecho, arquitectura, psicología, comunicación, diseño, trabajo social e ingeniería, entre otras). Esta dispersión impidió, en buena parte, una especie de unidad de cuerpo docente, lo que se exacerbó por la misma dispersión de carreras y

profesiones. Finalmente, para el contexto de la época referida, la pedagogía no era para el marco universitario un requerimiento formativo en los programas, por lo menos no de manera explícita desde las políticas ministeriales (ello se empezó a fraguar con la Ley 30 de 1992, y empezó a consolidarse apenas hacia el inicio del nuevo milenio, a partir de los procesos de evaluación, acreditación y certificación de las universidades).

Vale decir que la pregunta acerca de la universidad –su historia, misión, finalidades y características– empieza de manera consistente en Colombia con el Simposio Permanente sobre la Universidad (Borrero Cabal, 2006). El Simposio se instaló en 1981 y produjo una serie de reflexiones acerca del sentido de la universidad, siempre desde una perspectiva filosófica y de debate conceptual que no va tras las prácticas de los docentes, y mucho menos en pos de sus experiencias, como en el caso de los maestros de los niveles iniciales. El Simposio generó reflexiones (vertidas en ocho tomos que publicó la Pontificia Universidad Javeriana). Cabe anotar que la Asociación Colombiana de Universidades (Ascún) refiere el Simposio como una experiencia irrepetible en Colombia, pero es claro que aquí el término “experiencia” es, obviamente, un cliché, una frase general para darle relevancia al hecho, no una experiencia a la manera de lo que se refiere para el contexto escolar inicial, así en este también pueda ser una generalidad.

Volvamos a la escuela inicial, a la instalación allí de las experiencias de maestros. Finalizada la década de los noventa, y durante las dos décadas del presente siglo, se impusieron las experiencias de maestros, y ello vino aupado por la aparición de eventos académicos, premios y reconocimientos que promovían la exposición, presentación y visibilización de experiencias de los docentes a partir de sus prácticas escolares. Uno de los eventos académicos relevantes ha sido Maestras y Maestros Gestores de Nuevos Caminos (desde 1991, con la alianza entre Penca de Sábila, Confiar, Colegio Colombo Francés, Secretaría de Educación de Medellín y algunas universidades, principalmente). En las ediciones de mediados y finales de los noventa fueron comunes las presentaciones acerca de experiencias de maestras y maestros, con el propósito de hacer visibles sus prácticas en la escuela (Echeverri Sánchez, 2003).

En la lógica de premios y reconocimientos, desde 1998 el Premio Compartir al Maestro, en el ámbito nacional, invita a los docentes de los niveles iniciales para que presenten sus experiencias significativas. Los docentes que se postulan presentan un escrito en el que se describe su práctica, que, en tanto más esforzada y llena de vicisitudes, suele ser reconocida como experiencia significativa. Algo similar ocurre en el contexto de Antioquia con el Premio Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación (inició en 2006 con esta denominación y en 2017 pasó a denominarse Premios a la Calidad de la Educación). En el presente caso, como en el del Premio Compartir al Maestro, hay jurados y rúbricas para valorar las experiencias; sin embargo, no es evidente que las experiencias reconocidas lo sean por su reflexión sistemática en torno al quehacer, sino, más bien, por la dificultad o singularidad de lo que se presenta como experiencia, esto es, por el prurito de reconocer aquello que se hace en un marco de dificultades sociales en la escuela, tanto de los maestros como de sus estudiantes.

La experiencia no es, entonces, por lo expuesto hasta aquí, ni una rutina que se aprende automáticamente, ni un largo tiempo (cualquiera que sea la extensión temporal) durante el que se ejecuta una actividad, ni las condiciones precarias de un desempeño, ni la singularidad o el exotismo de este. Todo esto podría hacer parte de un evento que conduzca hacia una experiencia, pero no es la experiencia. La experiencia tiene una condición diferente, que refiere el profesor e investigador Javier Sáenz en la introducción a *Experiencia y educación*, de John Dewey (2010b):

Para Dewey, la experiencia constituye la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente. No es primordialmente un evento cognitivo, aunque la cognición puede hacer parte de la experiencia, en la medida en que se aprehende su sentido. Tiene un aspecto activo y otro pasivo, puesto que es simultáneamente una acción, esto es, un ensayo sobre el mundo; y es algo que le sucede al individuo: el individuo actúa sobre el mundo y éste a su vez actúa sobre el individuo. Pero la experiencia no sólo transforma al mundo y al individuo, también transforma la experiencia pasada y la futura: constituye una reconstrucción de la experiencia pasada y modifica la cualidad de las experiencias posteriores (pp. 37-38).

En esta tónica, se pueden acotar varios aspectos iniciales respecto al concepto de experiencia, desde la lógica de Dewey, interpretado por Sáenz: en primer lugar, las *relaciones*; en este sentido, es evidente que hay un vínculo entre el sujeto y su entorno, que se puede entender como las relaciones con el contexto, que no son azarosas ni naturales, sino que implican reenvíos permanentes, en términos de ensayar, es decir, de probar nuevas formas o modos de actuar que se modifican en tanto hay nuevas informaciones o actualizaciones tanto del mundo como del sujeto; así, estar en el mundo, actuar en él, trae consigo modificaciones del mundo y del sujeto, fruto de las relaciones, que siempre, podríamos afirmarlo ahora, se transforman en el encuentro.

Otro aspecto es la *transformación*. Además de las modificaciones que se producen entre el entorno y el sujeto, se transforman la experiencia pasada y las futuras, en la medida en que la experiencia es, básicamente, una reconstrucción de aquello que ha sucedido como experiencia y una modificación de lo que está por venir. De este modo, entonces, hay un entrecruzamiento entre un eje sincrónico y uno diacrónico. El primero está referido al contexto, al entorno de acción aquí y ahora (*relaciones*), mientras el segundo tiene que ver con las modificaciones temporales del pasado y el futuro (*transformación*).

A partir de estos dos ejes, la perspectiva de experiencia de Dewey, según señala Sáenz, tiene dos rasgos distintivos: su carácter interactivo y su condición de continuidad (que equivalen a los ejes referidos antes: relaciones y transformación). Es importante anotar aquí que estos dos rasgos de la experiencia de Dewey hacen alusión a las experiencias que desarrollan los aprendices (estudiantes) en su proceso de formación. Aquí, en este texto, se extrapolan para analizar la experiencia de los docentes en relación con su desempeño, específicamente, en el caso presente, para entender la práctica de la evaluación.

En relación con la dinámica del docente, afirma Sáenz –algo que resulta importante en relación con la autonomía de este profesional–, “[1] o que propone [Dewey] es una práctica pedagógica que en todas sus dimensiones estaría dirigida y autorregulada por los maestros y no por las autoridades externas, sean ellas académicas o estatales” (Dewey, 2010b, p.

43). Esta autorregulación, para el caso de la experiencia, se tiene que ubicar en una acción reflexiva del docente, esto es, en un pensamiento sobre aquello que hace, de tal manera que sea este pensamiento, esta reflexión, lo que funde su autonomía. Para ello, Dewey refiere que el maestro ha de ejercer simultáneamente tres funciones en el marco de su desempeño: como artista, como académico y como experimentador.

En el caso de fungir como artista, el docente requiere una capacidad particular para la empatía con sus estudiantes, o sea, una condición tendiente a la comprensión de los pensamientos y los afectos de sus alumnos, tanto en su carácter individual como en la configuración grupal. Aunque se le otorga a esta capacidad una condición artística, es claro que lo que hay en ello es una competencia pedagógica que tiene que ver con el tacto pedagógico (PDS, 2015); este tacto es una comprensiva exigencia en la formación, que reta a los estudiantes a emprender más y mejores aprendizajes, al tiempo que les brinda las herramientas para ello. Otra forma de entender este tacto pedagógico es la figura del docente como mentor que acompaña al aprendiz en la consolidación de su autonomía.

Es evidente que en los niveles iniciales del sistema educativo este tacto se hace más visible en las prácticas de los docentes. Esta mayor visibilidad tiene que ver tanto con la formación pedagógica de los docentes como con la edad de sus estudiantes, que, en tanto menores de edad, exigen mayor atención y cuidado de parte de sus profesores. En el caso de la educación superior, este tacto se ha tornado un imperativo desde finales de la década de los noventa del siglo pasado, por la presión de los procesos de acreditación institucional con la exigencia de modelos pedagógicos centrados en los estudiantes y en sus aprendizajes, ello en el contexto nacional, por una parte; por la otra, en el marco internacional, por el Acuerdo de Bolonia (1999), que le presta especial atención a la dinámica de formación de los estudiantes en el contexto universitario. Ello se dio inicialmente en Europa y luego se tornó en una demanda en las universidades latinoamericanas, y, por supuesto, entre nosotros, en el contexto universitario colombiano.

En sentido estricto, no se fragua el concepto de experiencia, pero sí comienzan a forjarse prácticas en las que los docentes universitarios se ven impelidos a acciones de mayor cuidado de los estudiantes en las distintas

carreras. Podríamos decir que se explicita cierta conciencia acerca de que en el contexto universitario se hace imprescindible construir experiencias referidas a la pedagogía y a la formación como acciones relevantes en el proceso de preparación profesional en pregrado. Esta conciencia provoca la proliferación de cursos y diplomaturas orientados a formar, en los docentes universitarios, prácticas preocupadas por la interacción empática con los estudiantes.

De la mano con esta preocupación se empieza a enfatizar en solicitudes institucionales, propias de los distintos programas de pregrado, a los docentes universitarios para que sus prácticas de enseñanza se orienten hacia un equilibrio entre la exigencia académica en el área de formación profesional correspondiente y la comprensión de aspectos socioemocionales que afectan a los estudiantes en sus aprendizajes, en particular, y en el trasegar por la vida universitaria, en general. Como se le podría pedir a un maestro de los niveles iniciales, el contexto institucional universitario empieza a demandar de los docentes una cierta sensibilidad hacia los aspectos socioafectivos de los estudiantes y, en esta lógica, es claro que la evaluación tiene un papel importante, en la medida en que la misma ya no se entiende en la dicotomía entre quienes ganan el curso y quienes lo pierden, sino que hay un giro hacia los resultados de aprendizaje y los efectos formativos (aunque, desde luego, aún hay quienes pierden un curso y, por supuesto, quienes lo ganan).

Práctica evaluativa: los años iniciales/ el contexto universitario

Durante los años iniciales de la educación (preescolar, básica primaria, básica secundaria, media), la evaluación obedece a lineamientos entregados desde la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). En el marco de estos lineamientos, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) les confiere a los establecimientos educativos (oficiales y privados) autonomía escolar para organizar las áreas obligatorias, definir su PEI, su manual de convivencia y su modelo pedagógico, entre otros aspectos, a la

luz de los requerimientos básicos del desarrollo formativo de niñas, niños y jóvenes que determina la Ley General de Educación. En el Decreto 1290 de 2009, el MEN les otorga a los establecimientos educativos la facultad de definir el sistema institucional de evaluación de estudiantes (SIEE), que comprende los procesos de aprobación y promoción de los aprendices, con base en una escala de valoración que, en general, es así: superior (entre 4,6 y 5,0), alto (entre 4,0 y 4,5), básico (entre 3,5 y 3,9) y bajo (menos de 3,4).

En este marco, la práctica evaluativa en los grados iniciales se rige por lineamientos estatales desde el MEN y por definiciones en cada marco institucional de los establecimientos educativos. Para el desarrollo de las prácticas de enseñanza, formación y evaluación, cada establecimiento educativo cuenta con cuarenta semanas lectivas; este periodo lectivo lo divide normalmente en cuatro periodos académicos, pero lo podría dividir en tres, o mínimo dos, de acuerdo con el Decreto 1075 de 2015.

Al finalizar cada periodo, el establecimiento educativo les entrega a los padres de familia o acudientes los informes del periodo correspondiente, en una dinámica que, normalmente, supone la asistencia de estudiantes y sus familias (padre y madre, o uno de estos), o el acudiente de turno. Esta jornada de entrega de informes del rendimiento de los estudiantes, periodo a periodo, marca una diferencia entre la formación en los años iniciales y lo que ocurre en el contexto del nivel de pregrado de la educación superior; en este segundo contexto, tal dinámica no se da, en la medida en que los estudiantes tienen, supuestamente, una mayor responsabilidad por ubicarse, por lo general, en la mayoría de edad, por lo cual se obvian las reuniones descritas para el primer contexto.

Ahora bien, es claro que el hecho mismo de que la educación superior se ocupe de la mayoría de edad de los estudiantes (aun cuando haya cada vez más estudiantes por debajo de la mayoría de edad), provocaría el efecto de que no haya informes de rendimiento académico ni reunión con padres de familia para informar acerca del comportamiento de cada estudiante; esto ha puesto la responsabilidad casi que exclusivamente en la capacidad de estudio de los discentes, lo cual, al parecer, les quitaría el

peso a los docentes y los concentraría en la experticia temática e investigativa correspondiente a las áreas y los programas.

Sin embargo, el ingreso de los modelos pedagógicos al marco universitario, desde finales de los noventa del siglo pasado, ha promovido la preocupación por la formación y la misma evaluación, tanto en relación con los resultados como en lo atinente a factores asociados; estos factores son los asuntos que no están directamente en el contexto universitario, sino que pueden ubicarse, por ejemplo, en la familia, en el establecimiento educativo de procedencia y, en general, en el capital cultural que cada estudiante porta como una historia de sus aprendizajes.

La práctica evaluativa universitaria, que antes de la década de los noventa pasados era una dinámica particular de cada programa y facultad, empezó a moverse hacia lineamientos más institucionalizados, con lo cual la especificidad de ciertas áreas fue dando paso a referentes comunes al conjunto de los campos de formación. Ahora bien, en esto ha habido las resistencias propias de áreas que consideran que antes de los lineamientos institucionales están las exigencias y el prestigio de ciertos campos de conocimiento y profesiones, lo que haría que en dichos campos no hubiera preocupaciones pedagógicas (formativas y evaluativas, por ejemplo), sino exigencias a toda costa, porque serían estas las que formarían buenos profesionales.

Esto también ocurre en el marco escolar inicial, pero no hay duda de que en el marco universitario se agudiza, precisamente por el prestigio de los campos de conocimiento y de las áreas afines a estos. De hecho, es histórico el reconocimiento que se granjea cierta parte de la docencia por el prurito de la exigencia a la hora de evaluar; una docente que formula una prueba exigente (es decir, difícil de resolver por la complejidad de las preguntas o por las elaboraciones mentales que debe realizar el estudiante) tiene ganado el epíteto de ser una profesora “corchadora”, y de la mano con ello hay cierta respetabilidad y, sin duda, temor.

En el marco de la escuela esto se ha morigerado con los comités de evaluación, que se encargan de analizar los casos de los estudiantes y de discernir acerca de acciones para mitigar las pérdidas de áreas y, de la mano con ello, la pérdida de un año escolar que, desde luego, es un trauma familiar en términos afectivos, sociales y económicos. Este trauma ha disminuido

desde mediados de los noventa del siglo pasado, seguramente porque sobre el escenario educativo de la educación inicial se ha construido mayor reflexión alrededor de las implicaciones de la evaluación. Aunque todavía hay detractores acerca de la evaluación formativa en el contexto escolar básico y medio, es importante señalar que la escuela, en general, tiene hoy más y mejores comprensiones acerca de que la evaluación no es un examen, sino una acción formativa que realimenta el proceso de un estudiante.

En el caso del contexto universitario, también parece necesario, desde el referente de un modelo pedagógico, pensar con detenimiento en lo que implica la evaluación, particularmente como un ejercicio de autonomía de los estudiantes, dada su mayoría de edad o su cercanía a ella. Si no tenemos entrega de informes a los padres de familia, lo que está muy bien en aras del afianzamiento de la independencia y la autoestima de los estudiantes y su consolidación de adultos, entonces la práctica evaluativa tendría que considerar cada vez más y de mejor manera la construcción colegiada de la valoración de los aprendizajes. Esto no quiere decir que los estudiantes sepan del tema que van a aprender, desde luego, pero sí reconoce que son interlocutores válidos que es necesario considerar al momento de emprender la acción evaluativa.

En este aspecto hemos dado pasos importantes en el marco universitario durante la última década; por ello mismo, pienso que es imprescindible avanzar para construir una cultura evaluativa de confianza con los estudiantes, que asuma la evaluación en sus dos funciones iniciales: seguimiento de un proceso y corrección y afinamiento del mismo a lo largo del trayecto educativo *curricularizado*; la comprensión de estas dos funciones iniciales les permite entender a los estudiantes la importancia de la tercera función: la certificación social, es decir, el hecho de que un docente, un curso, un programa o una universidad certifique que zutana o mengano ha aprobado un pénsum.

Esta comprensión de los estudiantes no es un acto de buena voluntad de una particular profesora: es, primero, un ejercicio sistemático de una comunidad académica que consulta lineamientos de la política pública nacionales e internacionales acerca de la formación de estudiantes universitarios, revisa el estado de la cuestión del área de conocimiento del

programa correspondiente para identificar los componentes básicos (no mínimos) de la educación de profesionales en dicha área, las necesidades particulares del contexto de desempeño profesional, las características de los estudiantes con los que cuenta y los lineamientos del programa y de la institución. En este cruce de información seguramente hay diferencias, y hasta disensos profundos, mas es la comunidad académica la que toma decisiones y acuerda un camino formativo y evaluativo a seguir.

La construcción de acuerdos en la comunidad escolar de cada escuela o facultad, esto para el contexto organizacional de la UPB, resulta clave, pues desde esta dinámica, con la participación de todo el equipo docente, se configura una apropiación y sensibilidad hacia la evaluación como componente sustancial de la formación de profesionales, no como un ejercicio final de demostración o no de los aprendizajes. Si se consolidan esta apropiación y sensibilidad, se puede comprender igualmente que la evaluación tiene íntima relación con las otras dos acciones propias de la docencia: la enseñanza y la formación.

En efecto, tal vez lo relevante en el proceso educativo institucional (inicial y universitario) reside en la comprensión de que enseñanza, formación y evaluación se articulan desde una relación de coherencia, así: lo que se propone como ejercicio de enseñanza debe tener su correlato en la evaluación, y esto debe revertir en la formación como resultado final. En estos términos, la evaluación no es el punto final, en la medida en que ella retorna al punto inicial para corregir y ajustar o afinar el proceso y los aprendizajes. De esta manera, la evaluación es, sobre todo, el momento que nos brinda información en torno a una dinámica formativa, en el presente caso, universitaria: corta (cursos), mediana (semestres) y larga (carreras).

Normalmente, el proceso educativo institucional enfatiza en enseñanza y evaluación (sobre todo en la universidad, porque en el marco de la educación inicial la formación tiene presencia central). En el caso del contexto universitario, parece indispensable afianzar la relación enseñanza-formación-evaluación. Esto permitiría, desde mi perspectiva, que la evaluación se entienda no como un conjunto de pruebas (que, desde luego, siempre debemos realizar en cada curso, con los matices del caso), sino como un proceso que tiene su importancia en el ejercicio de la realimen-

tación: socializar ante los estudiantes los resultados de las pruebas, sus correcciones, yerros, aciertos, defectos, virtudes, para volver a los temas de la enseñanza y fortalecerlos por la vía de lo que ya pasó, pero aún no se ha comprendido.

El asunto, entonces, es así: la evaluación es la comprensión de lo que en el examen o prueba no se comprendió. Y la comprensión es por el camino de recorrer lo ya transitado, que es, guardadas, las proporciones, lo que ocurre en la investigación: ir tras los vestigios de un trayecto que quizá no hemos aprehendido. Al visitar el camino recorrido, pero no comprendido, alcanzamos los aprendizajes que no obtuvimos en la presentación de la prueba o examen. Cuando un estudiante asiste a la entrega de un examen está ante la expectativa del resultado (normalmente traducido en una nota cuantitativa), que genera, en la mayoría de los casos, cierta desazón. Recibir el resultado exacerba la intranquilidad o, en su defecto, produce cierta tranquilidad. Aquí estaría el final.

Sin embargo, no es así. La entrega de un examen tiene que ser un ejercicio de aprendizaje, del, quizá, más sólido aprendizaje del proceso: el que se logra cuando quien se encarga de la docencia se toma el tiempo suficiente para mostrar los matices de las respuestas, lo acertado y desacertado, lo preciso y lo impreciso, lo válido y lo no válido, lo desatinado y lo muy bien logrado, lo errado y lo excelso. Así mismo, cuando les pide a los estudiantes (los avezados y los desatinados) que den cuenta de su proceso de estudio y del porqué, a primera vista, de sus resultados (esto se conoce en pedagogía como “metacognición”: cómo sé lo que sé y, por supuesto, por qué tal vez no he aprendido algo que me han enseñado).

Esta práctica de evaluación, posterior a las pruebas y exámenes, es la que nos retorna a la enseñanza y produce los deseados resultados formativos de largo aliento. Creo que en esto radica buena parte de la coherencia entre enseñanza-formación-evaluación: tomar la práctica final (evaluación) y volver recargados a la inicial (formación) para producir el efecto de largo aliento en la intermedia (formación). De este modo, la práctica de la docencia universitaria puede enseñar, formar y evaluar, con todas las contingencias y complejidades que ello supone, pero con la tranquilidad y responsabilidad de reconocer que son esta comprensión y esta claridad

nuestra, como docentes, las que producen un impacto positivo de aprendizaje entre nuestros estudiantes.

Narración de la experiencia evaluativa: su potencia para el docente que narra y para la comunidad académica

La narración de la experiencia de un docente, en este caso de un docente que reflexiona acerca de su práctica de evaluación en el contexto universitario de pregrado en un determinado programa, tiene importancia en, por lo menos, dos actores educativos y pedagógicos: el mismo docente que presenta su narración y la comunidad académica a la que este pertenece. Esta doble importancia será la que a continuación se expondrá.

Las narraciones de las experiencias de docentes, en general, se han desarrollado más entre docentes de los niveles iniciales que entre docentes de la educación superior, y ello porque el tema de la narración y la escritura de maestros ha estado más focalizado en los maestros de preescolar, básica y media, quizá por dos imaginarios instalados entre los analistas: la, al parecer, precaria escritura de los docentes de los niveles iniciales (Rincón Bonilla, 2005; Peña Borrero, 2007), por una parte, y la necesidad de visibilizar sus prácticas y experiencias (Premio Compartir al Maestro, 1998; Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, 1999; Premio Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación, 2006).

En el caso de la educación superior, las narraciones de los docentes universitarios han sido más un objeto solicitado por ciertos investigadores que una práctica apropiada por los mismos docentes. Seguramente, la concentración en las temáticas propias de la experticia, más las tareas investigativas de temas de las áreas específicas, además de las otras tareas profesionales de quienes se ocupan de la docencia, y cierta irrelevancia de la narración para la construcción identitaria, la propia de los maestros de los niveles iniciales, no ha provocado una amplia producción de narración de experiencias en este escenario (por lo menos no como las que se producen en los contextos escolares desde finales del siglo pasado).

En la medida en que los referentes pedagógicos han aterrizado en el contexto universitario, los referentes de la narración han empezado a tener mayor validez para explicar y comprender la práctica del docente de la educación superior. Desde la pedagogía crítica (McLaren, Giroux y Apple, por ejemplo), han promovido que los docentes tengan una postura ideológica y comprensiva de su práctica profesional, y ello por los efectos sociales de su ejercicio con estudiantes. Ante la invitación para que los docentes sean intelectuales, lo que viene anejo es la reflexión sistemática de estos; y esta reflexión pasa, sobre todo, por una escritura que no se refiere al saber que enseñan, sino a la comprensión de sí mismos en relación con su quehacer.

Desde los trabajos de Schön (1998) acerca del profesional reflexivo, en la década de los ochenta del siglo anterior, se empieza a configurar, ciertamente poco en el marco universitario, la idea de que el docente construye y consolida su identidad como docente en la medida en que puede narrar por escrito su experiencia en el quehacer formativo de sus estudiantes. Esta idea, inicialmente poco acogida, hoy tiene más docentes proclives a narrar sus prácticas y experiencias institucionales y de aula con los estudiantes. La poca producción inicial es entendible: devela lo que hacemos, que normalmente es una agenda cerrada, y además pone en la palestra algunos asuntos que consideramos casi íntimos y que, por tanto, no deben conocer los demás.

Dado que empiezan a proliferar las narraciones de experiencias docentes, y también a que se han socializado formas y herramientas de esta narración que exorcizan el miedo ante la escritura de las propias prácticas, los docentes universitarios han acogido la narración de sus experiencias como una manera de exponer lo que hacen con sus estudiantes en los cursos. Esta exposición todavía es una descripción de lo que se hace, más que una comprensión de sí, como docente, en relación con el mismo quehacer; empero, mostrar lo que se realiza en cada clase, como se muestra en las experiencias referidas en este libro, es un avance significativo para empezar a construir una mayor conciencia personal, profesional y social acerca de la docencia universitaria.

Concienciar, decía Freire (1967), es una tarea del maestro de frente a sus estudiantes. De la mano con el pedagogo brasileño, podríamos anotar

que una de las tareas del docente universitario, particularmente para los tiempos que corren, es concienciarnos acerca de nuestra condición personal, profesional y social, porque en ello, creo, se juega una parte de la credibilidad de los estudiantes en la formación universitaria: la conciencia que tienen sus docentes en torno a lo que hacen: formar ciudadanos y profesionales inteligentes, responsables y respetuosos de sí, de los otros y de lo otro. En esta tarea de concienciarnos de lo que somos, hacemos y promovemos, la narración de las prácticas es un buen camino (iba a escribir “es imprescindible”, pero no, no es imprescindible: únicamente es un posible camino, entre otros posibles).

Partir de la narración de su quehacer es un camino posible, entonces, para que el docente dé cuenta de las comprensiones de la dinámica formativa que realiza en el escenario de la universidad. Quien narra parte de la adscripción a un legado histórico y cultural, fruto de haber nacido en un determinado contexto. Desde la perspectiva de Bruner (1997), hay un inextricable vínculo entre la psicología del desarrollo y el contexto cultural en donde tiene sus raíces una persona; en esta lógica, se producen permanentes reenvíos entre el desarrollo cognitivo del sujeto y las herramientas de la cultura, particularmente el lenguaje. Son estos reenvíos los que producen un capital de conocimiento y un despliegue de saberes y comprensiones que se renuevan constantemente.

Para el caso del docente, su lenguaje es una herramienta privilegiada para la enseñanza, por supuesto, y también para dar cuenta de sus reflexiones acerca de lo que realiza en el proceso formativo. En términos de Schön (1998), el camino para dar cuenta de su práctica tiene que ver con un proceso reflexivo que consiste en la comprensión sistemática del quehacer a partir de un ejercicio deconstructivo de la práctica; este ejercicio, podríamos decirlo aquí, es una detención del hacer para tener plena conciencia de él; y esta detención es el pensamiento reflexivo, que también es referido por Dewey (1998) en el contexto pedagógico para indicar la necesidad del mismo en la perspectiva de tener una experiencia de conocimiento derivada del quehacer.

Para el caso particular de la educación, específicamente desde la mirada de Bruner, se ingresa a la cultura por vía de la narración, aun en el caso de

las áreas propiamente científicas, esto es, aquellas en las que predomina un rasgo de objetividad, de precisión al margen de la subjetividad. Esta perspectiva de Bruner tiene que ver, sobre todo, con el ingreso de los niños y los jóvenes a la educación en los años iniciales. No se refiere en este caso la narración de los docentes, sino más bien cómo nuestra formación está atravesada por los relatos, por aquello que nos funda como sujetos herederos de narraciones y, al mismo tiempo, agentes narradores.

No obstante, después de las referencias de Bruner acerca del ingreso a la cultura por medio de la narración, nos encontramos a otros autores que validan la misma narración para encontrar descripciones, comprensiones y reelaboraciones de la práctica de los docentes. Larrosa (2003), Suárez (2021) y Varela (1995), por ejemplo, hablan de las narraciones docentes en la lógica de formas de dar cuenta de sí, y así mismo como mecanismos de control institucional con respecto a los sujetos que enuncian sus quehaceres por vía de la narración de sí

En una alusión específica a Bruner, Siciliani (2014) anota que la narración es una manera del pensamiento y, por tanto, una estructura para darle orden a la conciencia, además de ser un vehículo en el proceso de la educación, particularmente de la educación como forma de la ciencia. En esta lógica, se podría afirmar que el más fino conocimiento que tenemos está ubicado en el saber de sí mismo, que se hace consciente mediante una reflexión que se elabora sistemáticamente en la narración.

Si avanzamos en esta lógica narrativa, se puede afirmar que la narración de sí mismo es una construcción de la identidad que, para el presente caso de este libro, puede vincular la condición personal de cada docente con su práctica docente; esto lo afirma Siciliani, retomando a Bruner (2003), de la siguiente manera: “La relación estrecha entre narración e identidad es entonces tal que ‘sin la capacidad de contar historias sobre nosotros mismos no existiría una cosa como la identidad’” (p. 122).

Silvana Vignale, en atenta lectura de Walter Benjamin, expresa de la siguiente manera el acto de pasar narrativamente por lo que nos pasa, por lo que hacemos:

Este pasar de lo que pasa, como metáfora de la forma y también como política de la experiencia, tiene su reivindicación en el contar y lo narrativo, en lo que éste tiene de selección de qué es lo que cuenta en el pasar de lo que (nos) pasa, y de posibilidad de transmitir ese saber de una forma comunicable. En este sentido, en tanto seres de paso, la verdad es siempre un trance, y la posibilidad que hay de comunicarla en tanto que trance, es la narración. (2011, p. 12)

En este trance, entonces, está la posibilidad de que los docentes de la UPB narren su experiencia evaluativa: es una elección de cada docente, o equipo de docentes, para relatar la práctica ante sus estudiantes, con base en la reconstrucción del quehacer; en esta reconstrucción, que luego se pone en la escritura, hay un doble conocimiento profesoral: darse cuenta de lo que hace y contar de manera comunicable este hacer. Seguramente habrá un nuevo conocimiento: cuando cada comunidad académica tome los textos, los lea, los discuta con sus colegas y alcance un nuevo nivel de reflexión y, por tanto, de comprensión. Es la espiral del saber pedagógico de un docente y de una comunidad académica en la tónica de permanente reflexión.

Referencias

- Benjamin, W. (1936/1991). *El narrador*. Madrid: Editorial Taurus.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, (2003). *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. México: FCE.
- Dewey, J. (1980). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- _____. (2010a). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- _____. (2010b). *Experiencia y educación*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

- Siciliani, J. M. (2014). "Contar según Jerome Bruner". *Itinerario educativo*, XXVIII(63), pp. 31-59.
- Suárez, D. (2021). "Investigación narrativa, relatos de experiencias y revitalización del saber pedagógico". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(31), pp. 365-379.
- Unda Bernal, M. del P. (2002). *Redes de maestros*. Editorial Nodos y Nudos. Vol. 2, Número 12, ene-jun 2002.
- Varela, Julia (1995). "Categorías espacio-temporales y socialización escolar: Del individualismo al narcisismo". En: Larrosa (ed.) (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Pp. 155-179.
- Vignale, S. (2011). Experiencia y narratividad en Walter Benjamin. *Páginas de Filosofía*, XII(15), pp. 5-16.