

# 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](mailto:editorial@upb.edu.co)

[www.upb.edu.co](http://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.

## **6.15 Colcha de retazos: tejiendo puentes entre la investigación, la academia y el bienestar integral en la formación de estudiantes en la práctica investigativa de la Facultad de Psicología**

**Programa en el que se desarrolla la práctica:**  
Facultad de Psicología, sede Medellín

**Laura Isaza Valencia**

*Pedagoga infantil*

*Psicóloga*

*Magíster en Psicología*

*Doctora en Humanidades*

*Docente de la Facultad de Psicología*

*Investigadora del Grupo ECCO y consejera*

**Cruz Elena Vergara Medina**

*Psicóloga*

*Magíster en Salud Mental*

*Docente de la Facultad de Psicología*

*Investigadora del Grupo ECCO y coordinadora de prácticas*

## **Ana María Acevedo Serna**

*Psicóloga*

*Magíster en Psicopedagogía*

*Docente de la Facultad de Psicología*

*Investigadora del Grupo ECCO*

*Coordinadora de la Maestría en Psicopedagogía*

## **Natalia Eugenia Acevedo Gómez**

*Psicóloga*

*Magíster en Gestión Humana para Organizaciones Saludables*

*Docente de la Facultad de Psicología*

*Jefe del Centro de Atención Psicológica*

## **Descripción de la práctica**

La práctica que se presenta en este capítulo corresponde al proceso formativo diseñado para estudiantes de Psicología que desean realizar sus prácticas profesionales en la modalidad de investigación que se oferta en el Grupo de Investigación ECCO, en el CAP y en la Coordinación de Prácticas Profesionales de la Facultad de Psicología. Los cursos a los que se articula la experiencia son Prácticas Profesionales I, II y III, que hacen parte del ciclo profesional, y que se cursan del octavo al décimo semestre. La práctica investigativa es una modalidad que pueden realizar los/as psicólogos/as en formación, con el fin de resignificar, fortalecer el campo de la psicología en diversos contextos y afianzar los conocimientos teóricos, prácticos e investigativos que integran los componentes de formación: fundamentos generales, saberes específicos y disciplinares.

Esta práctica surgió en el segundo semestre de 2017 como una iniciativa para crear espacios de formación para los estudiantes que quisieran realizar sus prácticas en investigación, y permitiría articular procesos de investigación entre el pregrado y el grupo. Hasta el segundo semestre de 2019, esta práctica se centró en formar en competencias investigativas a partir de la vinculación de los practicantes a los proyectos liderados por

las investigadoras de la línea de psicología educativa y los contextos de desarrollo del grupo ECCO adscritos y financiados por el CIDI.

En 2020, con el inicio de la pandemia, la práctica investigativa tuvo varias transformaciones en cuanto a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; metodologías, métodos, técnicas y actividades, resultados de aprendizaje y sistema de evaluación (dado el confinamiento, aislamiento y distanciamiento social, y la transición a la educación mediada por la virtualidad). Tales transformaciones se centraron en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en sus intereses y necesidades. Poner a los estudiantes como protagonistas posibilitó encontrar unos modos para propiciar su motivación, vinculación con los procesos y aprendizajes significativos. Durante 2020 y 2021, la práctica investigativa se fortaleció tanto en número de estudiantes participantes como en líneas de formación. El énfasis de la práctica dejó de ceñirse a la formación en investigación y se incluyeron dos nuevas líneas de trabajo: intervención y formación pedagógica. Así mismo, la práctica no solo estableció una relación con las líneas de investigación, los investigadores y los proyectos del grupo ECCO, sino que progresivamente se fueron articulando otras unidades y actores institucionales: el CAP, el comité en salud mental de la UPB, los gestores estudiantiles, la coordinación de prácticas, los profesores de tutoría, la consejería y los estudiantes de primer semestre de la Facultad de Psicología. Esta relación con grupos externos se dio a partir de la intervención en temas centrados en los efectos académicos y de salud mental de la población estudiantil en tiempos de pandemia. De manera directa, se dio una articulación con el comité en salud mental y los gestores estudiantiles con el proyecto de caracterización de las experiencias estudiantiles y trayectorias académicas relacionadas con el confinamiento, el aislamiento social y la transición de la presencialidad a la virtualidad.

Entre 2017 y 2021, se identificaron los objetivos alcanzados en el curso con los practicantes: vincular al estudiante con el quehacer profesional del psicólogo en el área de la investigación y el campo de su preferencia; preparar al estudiante para asumir, con actitud crítica y conciencia ética, las responsabilidades que le demanda su desempeño profesional; posibilitar la integración y aplicación de los contenidos adquiridos por el estudiante

durante su formación teórica y teórico-práctica; ampliar y complementar la formación teórica y práctica del estudiante desde el abordaje de problemas concretos; facilitar la toma de conciencia sobre los problemas y necesidades del país; estimular la actitud investigativa y crítica del estudiante en las diferentes áreas de investigación e intervención para responder debidamente a las necesidades del país, en el campo específico de la psicología; preparar al estudiante para el trabajo en equipos interdisciplinarios; y aprovechar los recursos emergentes en la investigación para brindar servicios de extensión y acciones psicoeducativas a la comunidad educativa de la UPB. En este periodo, los practicantes han apoyado siete proyectos de investigación del grupo ECCO y han participado con producción investigativa: dos ponencias, dos capítulos de libro resultado de investigación, tres artículos de investigación, un póster y programas radiales.

El 2021 cerró con la idea de tener un proceso de práctica formativa consolidado, con una delimitación de las capacidades humanas y competencias claras, unos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales construidos desde lo colaborativo; unos resultados de aprendizaje específicos definidos y en diálogo con las exigencias del contexto y las propuestas educativas innovadoras; y un sistema de evaluación pertinente. Se trató de un desarrollo curricular pertinente para el momento que se vivía y bajo las circunstancias de la educación mediada por la virtualidad. Tal consolidación no hubiera sido posible sin el trabajo cooperativo y colaborativo permanente entre docentes, tutores, monitores, practicantes, el CAP y la coordinación de prácticas, y sin el puente creado con el comité de salud mental, los profesores de tutoría y los consejeros. Sin duda, la práctica investigativa se fortaleció gracias al esfuerzo por ir tejiendo puentes entre la investigación, los procesos formativos y el bienestar integral, lo que dio como resultado una colcha de retazos que permitió responder a las necesidades del momento y a la apuesta por continuar con una formación integral de los practicantes de Psicología.

## Objetivos de la práctica

Cuando se creía que la colcha de retazos ya se había finalizado y que esta estrategia formativa estaba consolidada para su continuidad en el programa, como docentes tuvimos que enfrentar el retorno a la presencialidad en 2022. El retorno ha implicado la confrontación de imaginarios y el encuentro con un escenario anhelado que se había perdido. Imaginamos que volver a la llamada “normalidad” solucionaría muchas dificultades y que regresar no implicaría tener problemas, pero tras los meses que han transcurrido en la práctica investigativa se ha identificado el retorno de una “nueva normalidad” con sus propios avatares.

Estas son algunas de las expresiones de los practicantes ante el retorno, las cuales pedagógicamente evocan nuevas reflexiones: “Profe, creí que volver sería más fácil”, “Yo me siento más cansada que en pandemia”, “Perdí mis rutinas y hábitos de estudio”, “¿Cómo estudiaba antes de la pandemia?”, “A estas alturas del semestre extraño estar en virtualidad”, “Profe, ¿va a mandar las diapositivas? Yo en pandemia no tomaba nota”, “Tan difícil estar atento, más aún cuando solo habla el profe sin apoyos”, “Tan difícil hacer trabajos solo, profe: ¿puede ser en grupos?”, “Profe, en pandemia no nos evaluaban individual, haga el examen en grupo”, “¿En el examen podemos sacar las notas? En pandemia nos dejaron”, “No cuadro ni media, los tiempos no me alcanzan”, “¿Por qué están haciendo evaluaciones? Mejor que sigamos en actividades con recursos en línea”.

Como docentes, comprendimos que el plan de curso diseñado para el tiempo de pandemia no podía desarrollarse literalmente en el retorno. Prontamente, dilucidamos que la colcha de retazos debía ser desarmada y que debíamos comenzar un nuevo tejido. Un tejido que convocaba de nuevo a escuchar a los estudiantes, a conversar entre los docentes y a acercarnos a las áreas de la universidad. Las docentes estaban enfrentando también conflictos, ajustes y angustias como secuela de la pandemia y el efecto del retorno. Como expresó una de las docentes, se percibía alegría por “ver los rostros de los estudiantes, leer sus rostros, saber de ellos, sentirlos cerca y escuchar sus risas”, pero también agobio al tener que “adivinar a quién se le dio clase en pandemia”. En el retorno se volvió todo un reto volver a

reconocer rostros; ubicar los cuerpos en el acto pedagógico significó una hazaña: “Se me había olvidado dónde poner las manos, cómo moverme en el espacio, cómo incluir mi cuerpo en la enseñanza”. Las clases indujeron en las docentes interrogantes como “¿Por qué en las asesorías habita el silencio?”, “¿Por qué los rostros de los estudiantes evitan la mirada del docente?”, “¿Por qué siento que sigo modo pantalla, donde no veo rostros, no escucho voces y me siento sola en el aula?”, “¿Por qué, bajo cualquier excusa, los estudiantes no asisten a clase?”.

El encuentro con este panorama hizo ver la necesidad de transformar, en algunos aspectos, la estrategia formativa. Se estableció que para lograr esto era fundamental la transversalidad de la evaluación, entendiendo que un trabajo colaborativo entre las docentes y uno cooperativo con los estudiantes permitiría

identificar oportunidades de mejora en el proceso de aprendizaje y con ello tomar decisiones sobre los mecanismos de regulación que redundan en la progresión del mismo, para regular las prácticas docentes de acuerdo con los resultados de aprendizaje obtenidos, para que el estudiante tenga la oportunidad de autorregular sus aprendizajes, para que el estudiante, el profesor, los programas y la institución se autoevalúen y realimenten, para establecer el nivel de desarrollo de las CH y C a través de los resultados de aprendizaje y para la promoción que conduce a la titulación (UPB, 2020, p. 4).

De ahí que el objetivo de esta práctica fuera rediseñar la estrategia formativa integral para los estudiantes de la práctica investigativa con base en los intereses, las necesidades y las particularidades de aprendizaje de los estudiantes y las circunstancias psicosociales y académicas emergentes en el retorno de la presencialidad. Un rediseño que permitiera cumplir con las capacidades humanas y las competencias definidas para la práctica profesional en esta modalidad, con apoyo de los procesos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, dado que la planificación del aprendizaje debe comenzar por la evaluación (Estévez, 1997; Tobón, Pimienta y García, 2010, citados en UPB, 2020).



## Marco teórico

**Docente:** Este es un referente clave en la estadía del docente en la universidad y en la generación de aprendizajes; sus modos de relación, su estilo de enseñanza, su práctica pedagógica y su personalidad son un posibilitador o un obstaculizador de la permanencia. Aunque esta lectura es subjetiva, pues cada estudiante desarrolla un modelo preferente de docente, el encuentro en el aula sin duda proporciona recursos para solventar los obstáculos propios de la trayectoria universitaria (Isaza, 2020). El docente es un medidor y así lo concibe el modelo pedagógico integrado de la UPB: “[un] mediador-tutor que entiende que su labor no es una experiencia en solitario, sino producto del contacto permanente con la realidad” (UPB, 2021, p. 28). El encuentro con el docente puede convertirse en una experiencia que deja marcas, huellas y señales en quien transita la universidad (Carli, 2006a). De allí la importancia de diferenciar, en el acto pedagógico, el profesor que instruye del maestro que enseña.

**Evaluación:** La evaluación puede ser entendida como un indicador que permite determinar la efectividad y el progreso de los procesos de enseñanza y aprendizaje; es, sobre todo, una herramienta que le permite al docente evaluar su propia labor y revisar cómo reorientarla y corregirla para mejorar los procesos de enseñanza en el aula. Para Díaz Barriga y Hernández Rojas (2000), la evaluación es necesaria en tanto le aporta al docente estrategias de autocontrol de su praxis, a la vez que le permite conocer las causas de los obstáculos que emergen en el aula.

## Desarrollo de la práctica

En la práctica investigativa de 2022-01, se planteó un ejercicio de evaluación transversal y permanente del escenario de retorno definitivo a la presencialidad. La evaluación fue necesaria para considerar elementos tanto académicos como psicosociales, según lo señala una de las docentes: “Volver no podía ser solo pasar nuevamente a las clases en un aula; volver implicaba la reestructuración de las subjetividades que trae consi-

go ser docentes y ser estudiantes”. No se trataba de un proceso mecánico de “montar clase” o diseñar proyectos docentes, sino de “reconocer ese mundo íntimo que se encuentra en el verdadero acto pedagógico, donde la pregunta no solo está en el contenido, sino en los modos de provocar a los estudiantes a apropiarse de ese contenido, a crear el ambiente donde lo que se aprende tiene un sentido en el mundo actual de los estudiantes”. Para este curso, ser docentes permitió reconocer que, si el mundo había cambiado con la pandemia, el currículo también debía hacerlo. “Sin duda, las problemáticas del contexto ya no son las mismas y el llamado de los psicólogos en el escenario actual de salud mental tampoco lo es; el perfil de egreso desde 2020 exige más del psicólogo y los retos en investigación se ampliaron o transformaron”, según una de las docentes del curso.

La evaluación se convirtió en una aliada: no era momento para improvisar, ignorar o suponer, sino que se intentó conocer el panorama actual de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se planteó una práctica de evaluación que tuvo las siguientes fases:

#### Fase I. ¿Cómo estuvimos?

Se priorizó, al inicio de 2022, la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en la virtualidad y los requeridos en la presencialidad. Se realizaron estrategias de evaluación para identificar posibilitadores y obstaculizadores del aprendizaje durante la pandemia, con el objetivo de reconocer oportunidades de mejora para el proceso de enseñanza y aprendizaje para el semestre presencial. Este momento contó con las siguientes estrategias:

- Revisión colaborativa entre las docentes de la carta descriptiva y sus elementos constitutivos: propósito de formación, capacidades humanas y competencia, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, criterios de competencias, nivel de desarrollo, metodología y evidencia. Fue un momento de autoevaluación de la actuación docente, de los procesos definidos y de los logros en cuanto al desarrollo de las capacidades humanas y las competencias esperadas.

Fue el momento de crear el nuevo plan de acción en el escenario que surgía. Se realizaron conversatorios, jornadas de trabajo colaborativo y diligenciamiento de encuestas.

- Socialización de la carta descriptiva con los estudiantes y sus elementos constitutivos, especialmente de la metodología, para identificar aquellos métodos, actividades y técnicas a seguir desarrollando (o las nuevas a crear). Se realizaron conversatorios, escritos reflexivos y estudios de casos reales e hipotéticos.
- Estrategia de autodiagnóstico (autoevaluación) por parte de los estudiantes para identificar conocimientos previos y adquiridos durante la práctica pasada. Apoyo en grupos de discusión, análisis de casos y diligenciamiento de cuestionarios.
- Revisión colaborativa (coevaluación) del desarrollo de competencias que permita responder las necesidades de los contextos de evaluación, con apoyo del desarrollo de árbol de problemas, matriz DOFA y ejercicios investigativos que articularon la interacción entre diversos actores institucionales (estudiantes, docentes, directivas, profesionales de bienestar universitario).

La evaluación permitió definir una estrategia formativa acorde con el interés y las particularidades de los estudiantes, las demandas del contexto y los lineamientos establecidos en el mapa de capacidades humanas y competencias del programa (tabla 1).

Como estrategia formativa, se proyectó, para la práctica investigativa, líneas de formación que permitieran que los estudiantes desarrollaran la capacidad humana y las competencias definidas: formación pedagógica, intervención e investigación (tabla 2). Estas se desarrollarán de manera simultánea y desde una apuesta de complementariedad.

**Tabla 1.** Componentes curriculares del curso Práctica Profesional

<b>Ciclo:</b> Profesional				
<b>Propósito de formación del ciclo</b> El ciclo profesional se enfoca en la apropiación de herramientas teóricas, metodológicas y técnicas para la evaluación, el diagnóstico y la intervención de problemáticas humanas y sociales que permitan responder a las necesidades del entorno, con una actitud ética, reflexiva y crítica.				
<b>Capacidad humana</b> <b>Dominio:</b> Pensamiento cosmopolita <b>Formulación:</b> Comprende las responsabilidades globales que se tienen frente al conjunto de la humanidad, trascendiendo las afiliaciones nacionales o locales, a partir de la reflexión sobre las amenazas, los problemas, las oportunidades y los retos comunes que afectan a la humanidad, sin distinción de grupos o identidades nacionales.				
<b>Competencia</b> <b>Dominio:</b> Ejercicio profesional <b>Formulación:</b> Identifica las estrategias y los métodos de aplicación e intervención en los diferentes ámbitos de la psicología, teniendo en cuenta el marco normativo y la ética del ejercicio profesional.				
<b>Criterios de competencia</b>				
Determino factores de riesgo y factores protectores en los diferentes escenarios de actuación para el diseño de propuestas de intervención.	Diseño estrategias de intervención para el trabajo en grupos y comunidades que permitan atender las necesidades del contexto y de la población en la que se intervienen.	Identifico las estrategias y los métodos de intervención en los diferentes campos de la psicología.	Implemento el proceso de evaluación y diagnóstico en los diferentes escenarios de aplicación profesional.	Aplico el razonamiento clínico y el juicio crítico en la toma de decisiones, de acuerdo con el campo de actuación como profesional en formación.
<b>Nivel de desarrollo</b>				
Resolutivo	Resolutivo	Resolutivo	Resolutivo	Resolutivo

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 2.** Líneas de formación que permiten que los estudiantes desarrollen la capacidad humana y las competencias

Formación pedagógica	Intervención	Investigación
<p>Procesos de cualificación en contenidos propios del campo educativo, la inclusión, la salud mental, la investigación y la intervención. Esta se desarrollará desde una didáctica crítica con enfoque construccionista, bajo la estrategia colaborativa de talleres formativos.</p>	<p>Construcción de acciones de intervención para diversos públicos de la comunidad académica, con el propósito de desarrollar competencias para trabajar con grupos y proponer estrategias de promoción, prevención y atención relacionadas con la inclusión. Los estudiantes deberán proponer cada acción con apoyo de la asesora.</p>	<p>En articulación con los proyectos que apoyan o lideran los practicantes Actividades</p>
Actividades	Actividades	Actividades
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Talleres formativos con las asesoras. Temáticas: se definirán con los practicantes en la primera semana de prácticas.</li> <li>• Talleres formativos con invitados externos. Temáticas: se definirán con los practicantes en la primera semana de prácticas. Se programarán dos sesiones al semestre.</li> <li>• Participación como estudiante asistente a los cursos optativos y electivos la Facultad. En temas específicos que dialoguen con el interés de cada estudiante.</li> <li>• Conversatorio con los investigadores del proyecto. Temáticas: aquellas que van emergiendo en el proyecto. Se programarán dos al semestre.</li> <li>• Espacios formativos ofrecidos por la universidad y otras instituciones externas en temas afines al proyecto. Se espera participación a eventos gratuitos, aquellos que tengan costo serán decididos por el estudiante.</li> <li>• Formación de pares para pares. Temáticas: cada practicante propone y desarrolla un taller para el grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Webinar/conversatorio (Cita con la Psicología). Dirigido a toda la comunidad académica y al público externo. Se programará una sesión en cita con la psicología.</li> <li>• Taller sobre reflexiones del rol del psicólogo en los procesos de inclusión. Dirigido a estudiantes de práctica en el campo educativo. Se programará una sesión.</li> <li>• Taller experienciales. Dirigido a estudiantes de primer semestre. Con apoyo de los tutores. Se programarán tres sesiones del mismo taller.</li> <li>• Taller con la mesa estudiantil de salud mental. Gestores estudiantiles. Cada 15 días</li> <li>• Conversatorio: ¿Por qué una práctica investigativa? Dirigido a estudiantes de Seminario de Inducción a la práctica. Se programará una sesión.</li> <li>• <i>Newsletter</i> para la comunidad académica. Cápsulas para la sensibilización frente a la inclusión y la salud mental. Dirigido a la comunidad académica. Se programará uno por mes. Modalidad virtual, redes sociales.</li> <li>• Ciclos de conversación acerca de la salud mental en contextos universitarios. Dirigido a la comunidad académica. Se programará uno por mes.</li> <li>• Apoyo logístico y de desarrollo de la socialización de prácticas significativas.</li> <li>• Apoyo al comité en salud mental, a prácticas profesionales de la Facultad de Psicología, la consejería, la tutoría y al proyecto de autismo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyos teóricos e investigativos a los proyectos.</li> <li>• Trabajo de campo articulado con cada uno de los objetivos de investigación liderado por cada practicante. Este se desarrollará por medio de entrevistas semiestructuradas, grupos focales, análisis de documentos institucionales y encuestas.</li> <li>• Análisis de la información articulada con los objetivos de la investigación liderada por cada practicante, a través del método inductivo propio de la investigación cualitativa (establecimiento de categorías y construcción de memos analíticos y matrices de análisis).</li> <li>• Escritura de informe de investigación colaborativo, con inclusión de discusiones.</li> <li>• Construcción de productos de generación y socialización del conocimiento (artículo, póster o ponencia). Esto aplicaría como producto complementario.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

## Fase II. ¿Cómo estamos?

Una vez definido el plan de trabajo, con apoyo de la evaluación diagnóstica realizada con docentes y estudiantes, se procedió a materializar la evaluación transversal (tabla 3), la cual es esencial, según una de las docentes, “porque nunca es seguro cómo transitará el plan pedagógico trazado; siempre surgen oportunidades de mejora ante las respuestas de los estudiantes al proceso”.

Este proceso de evaluación transversal hizo posible realizar un chequeo y una verificación permanente del cumplimiento del plan de formación; también la participación activa y propositiva de los estudiantes; el rol facilitado de las docentes; la consideración de las necesidades del contexto y el aporte al mismo desde las acciones de investigación e intervención; la identificación del impacto en la comunidad; el apoyo de los centros de práctica y tutores; la incorporación de las acciones de mejora; la identificación temprana de las necesidades; la inclusión de cambios en las metodologías con base en las necesidades, y el acompañamiento cercano y directo a los estudiantes en su proceso de adaptación a la presencialidad. Esta evaluación posibilitó un encuentro distinto con el aprendizaje, después del tiempo transcurrido en la virtualidad, según lo manifiestan los practicantes: “Este semestre, la práctica ha logrado ser distinta. Aunque al principio temí volver a responder a la exigencia de la presencialidad, la propuesta del curso me permitió sentirme como practicante”, “Sentí el acompañamiento de la profe, sentí no estar solo, tener el par fue clave en esta construcción de la intervención y la investigación”.

**Tabla 3.** Evaluación transversal de la estrategia formativa de práctica investigativa

Intencionalidad de la evaluación	Formas en las que los agentes participan, interactúan, dialogan y regulan el proceso de evaluación	Descripción	Recursos
Evaluación formativa: es la recopilación de evidencias para realimentar el proceso de aprendizaje y tiene que ver con la metacognición, al suscitar una reflexión basada en un desempeño contextualizado que motive al mejoramiento continuo (UPB, 2020, p. 5).	Heteroevaluación	Cada semana, los practicantes presentaban evidencias de los procesos generados en la práctica y el desarrollo de la capacidad humana y las competencias. Con base en estas, fue posible el seguimiento, la identificación de alcances y limitaciones, y la propuesta de planes de mejoramiento.	Organizadores gráficos (infografía, mapa mental, mapa conceptual, videos, audios)  Textos escritos
Evaluación formativa: es la recopilación de evidencias para realimentar el proceso de aprendizaje y tiene que ver con la metacognición, al suscitar una reflexión basada en un desempeño contextualizado que motive al mejoramiento continuo (UPB, 2020, p. 5).	Coevaluación	Cada mes, los practicantes presentaban evidencias de los procesos generados en la práctica y el desarrollo de la capacidad humana y las competencias. Con base en estas, fue posible el seguimiento, la identificación de alcances y limitaciones, y la propuesta de planes de mejoramiento.	Socialización oral con o sin apoyo visual  Participación en foros de discusión, wiki, tableros digitales o pizarras colaborativas
Evaluación formativa: es la recopilación de evidencias para realimentar el proceso de aprendizaje y tiene que ver con la metacognición, al suscitar una reflexión basada en un desempeño contextualizado que motive al mejoramiento continuo (UPB, 2020, p. 5)	Autoevaluación	En dos momentos del semestre, los practicantes participan en situaciones donde reflexionan acerca de los procesos generados en la práctica y el desarrollo de la capacidad humana y las competencias. Con base en estas, fue posible el seguimiento, la identificación de alcances y limitaciones, y la propuesta de planes de mejoramiento.	Textos escritos  Diligenciamiento de formatos de autoevaluación  Creación de audios y videos

Intencionalidad de la evaluación	Formas en las que los agentes participan, interactúan, dialogan y regulan el proceso de evaluación	Descripción	Recursos
Evaluación sumativa: también llamada "sumativa", mide el nivel de desarrollo de las CH y C para informar, en un momento dado, sobre los desempeños asociados a los resultados de aprendizaje que permiten tomar decisiones, según sea el caso, de calificación, promoción y titulación (UPB, 2020, p. 6).	Heteroevaluación	Cada mes, los practicantes presentaban evidencias de los procesos generados en la práctica, desde una lógica acumulativa de contenidos y actividades. Se puso en evidencia el desarrollo de la capacidad humana y las competencias. Con base en estas, fue posible el seguimiento, la identificación de alcances y limitaciones, y la propuesta de planes de mejoramiento.	Lista de chequeo de criterios de evaluación y niveles
Evaluación sumativa: también llamada "sumativa", mide el nivel de desarrollo de las CH y C para informar, en un momento dado, sobre los desempeños asociados a los resultados de aprendizaje que permiten tomar decisiones, según sea el caso, de calificación, promoción y titulación (UPB, 2020, p. 6).	Coevaluación	Cada mes, los practicantes presentaban evidencias de los procesos generados en la práctica, desde una lógica acumulativa de contenidos y actividades. Se puso en evidencia el desarrollo de la capacidad humana y las competencias. Con base en estas, fue posible el seguimiento, la identificación de alcances y limitaciones, y la propuesta de planes de mejoramiento.	Rúbricas analíticas y comprensivas
Evaluación sumativa: también llamada "sumativa", mide el nivel de desarrollo de las CH y C para informar, en un momento dado, sobre los desempeños asociados a los resultados de aprendizaje que permiten tomar decisiones, según sea el caso, de calificación, promoción y titulación (UPB, 2020, p. 6).	Interlocución con actores externos y evaluación de procesos y productos elaborados por los practicantes: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesores de tutoría.</li> <li>• Consejera.</li> <li>• CAP.</li> <li>• Gestores estudiantiles.</li> </ul>	Cada que los practicantes realizaban una actividad de intervención con actores institucionales, contaron con la evaluación de los procesos generados en la práctica, desde una lógica acumulativa de contenidos y actividades. Se puso en evidencia el desarrollo de la capacidad humana y la competencias. Con base en estas, fue posible el seguimiento, la identificación de alcances y limitaciones, y la propuesta de planes de mejoramiento.	Rúbricas analíticas y comprensivas



Intencionalidad de la evaluación	Formas en las que los agentes participan, interactúan, dialogan y regulan el proceso de evaluación	Descripción	Recursos
Evaluación formativa: es la recopilación de evidencias para realimentar el proceso de aprendizaje y tiene que ver con la metacognición, al suscitar una reflexión basada en un desempeño contextualizado que motive al mejoramiento continuo (UPB, 2020, p. 5).	Construcción de elementos de evaluación por parte de los estudiantes.	Los practicantes, a lo largo del semestre, crearon estrategias y recursos para evaluarse mutuamente, con el fin de retroalimentar el proceso de los compañeros.	Grupos de discusión  Socialización oral con o sin apoyo visual
Evaluación formativa: es la recopilación de evidencias para realimentar el proceso de aprendizaje y tiene que ver con la metacognición, al suscitar una reflexión basada en un desempeño contextualizado que motive al mejoramiento continuo (UPB, 2020, p. 5).	Construcción de elementos de evaluación por parte de los estudiantes.	Los practicantes, a lo largo del semestre, tuvieron un espacio para evaluar a las docentes y al curso. Tenían la tarea de crear estrategias y recursos para evaluar tanto lo pedagógico como lo curricular. Hubo retroalimentación esencial para las acciones de mejora a corto plazo.	Grupos de discusión  Formatos  Conversaciones individuales y grupales

Fuente: Elaboración propia.

## Evaluación de la práctica

El ejercicio pedagógico realizado en el retorno posibilitó una renovada colcha de retazos donde se tejieron puentes entre la investigación, la academia y el bienestar integral con y para los estudiantes. La práctica realizada en el curso, más que apoyar el alcance de los resultados de aprendizajes definidos, fue una estrategia de aprendizaje que acompañó la transición de la educación mediada por la virtualidad a la presencialidad. Crear esta colcha exigió volver a lo curricular (mapa de capacidades humanas y competencias, carta descriptiva y proyectos docentes), tejer lazos con las metodologías, hacer nuevas lecturas del contexto, actualizar los referentes teóricos, sobre todo, y resignificar el lugar del estudiante como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y del lugar del docente como mediador.

Los estudiantes que participaron en esta experiencia de aprendizaje en la práctica investigativa reconocen que las acciones de los docentes favorecieron vínculos protectores de su proceso, al posibilitar relaciones cercanas, tranquilas y respetuosas: “Vi el esfuerzo de la profe, todo el tiempo preocupada por nosotros y en función de revisar el curso de acuerdo con nuestros alcances y devoluciones”, “Me sentí visto, quiero decir, me sentí tenido en cuenta. No solo me evalúan desde afuera, sino que yo propuse y aporté”. Los estudiantes describen, en esta práctica, a un profesor que habla “con” y no “a” sus estudiantes (Chomsky, 2001).

El considerar la evaluación como un aliado que va más allá de identificar el cumplimiento de unos contenidos posibilitó un encuentro con “[...] el camaleón, ese docente que sabe transformar permanentemente su práctica con base en lo que emerge en el contexto, en el estudiante y en las interacciones, pero sin perder la esencia o la base establecida de formación”, según lo describe una de las docentes. Como lo expresa uno de los estudiantes, “[...] la docente aportó desde el inicio del semestre a hacer más amigable el trayecto por la universidad, proporcionó herramientas para la adaptación académica, aportó a la construcción de la nueva identidad de estudiante luego de la pandemia y construyó recursos fuera y dentro del aula de clase para ayudar a nuestro aprendizaje”.

## Análisis prospectivo

Esta nueva colcha de retazos logró un tejido armonioso. Se hizo una apuesta por construir una estrategia formativa permeada sustancialmente por la evaluación, donde la posición del docente estuvo orientada a empatizar con el estudiante, es decir, a ponerse permanentemente en su lugar para identificar esos elementos constitutivos de su esencia. En esta práctica, la evaluación se convirtió en una herramienta de conocimiento de ese otro al que se forma, un lente que da pautas de lo que funciona en las clases y lo que debe replantearse; a la vez, es un recurso de autoconocimiento y de valoración del quehacer docente y de la actuación pedagógica. La evaluación, como se propuso en este curso, no solo se centra en identificar en el estudiante qué existe y qué falta, sino que trata de dar pautas al docente para saber qué hacer con lo existente o ausente. Aunque la planeación de la evaluación permanente y transversal signifique al principio un tiempo y esfuerzo por parte del docente, prontamente, en la cotidianidad, el curso revierte el papel activo y propositivo del estudiante. La dinámica misma ubica al estudiante como el coordinador de su proceso, quien, desde su experiencia, aporta y le da cuenta al otro y a sí mismo de su aprendizaje (especialmente, da la pauta contextualizada de cómo debe desarrollarse el encuentro pedagógico). Aunque las docentes inician el tejido de la colcha de retazos, son los estudiantes quienes la continúan y ayudan a finalizarla con un acompañamiento del docente.

## Referencias

- Carli, S. (2006b). “La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente”. *Revista Sociedad*, 25, pp. 29-46.
- Chomsky, N. (2001). *La Des (educación)*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Díaz-Barriga A. F. y Hernández-Rojas, G. (2002). “Estrategias para el aprendizaje significativo: fundamentos, adquisición y modelos de intervención”. En: *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (pp. 231-249). Ciudad de México: McGraw-Hill.

- Estévez, C. (1997.). *Evaluación integral por procesos. Una experiencia construida desde y en el aula*. Cooperativa Editorial Magisterio. Santa Fe de Bogotá. [https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/5046/Resum%C3%A9n\\_Tesis%20Doctoral\\_Juan%20Barrios.pdf?sequence=1&isAllowed=](https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/5046/Resum%C3%A9n_Tesis%20Doctoral_Juan%20Barrios.pdf?sequence=1&isAllowed=)
- Isaza, L. (2020). *Experiencias universitarias de los adultos como estudiantes no tradicionales en los programas de pregrado de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín-Colombia*. Tesis de Doctorado. Bogotá: Universidad Nacional del Rosario, Facultad de Humanidades y Artes.
- Universidad Pontificia Bolivariana (2020). “Documento institucional: Los procesos de evaluación Gestión curricular por capacidades humanas y competencias en la UPB”. Medellín.
- \_\_\_\_\_ (2021). “Glosario de términos. Gestión curricular por capacidades humanas y competencias en la UPB”. Medellín.