



UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA CALI

Rostros de la evaluación del aprendizaje en educación superior

Reflexiones desde una investigación conjunta
La voz de los docentes

COMPILADORES: DULFAY ASTRID GONZÁLEZ JIMÉNEZ - MANUEL ALEJANDRO ARCE GIRALDO



Rostros de la evaluación del aprendizaje en educación superior
Reflexiones desde una investigación conjunta
La voz de los docentes



**UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI**

Rostros de la evaluación del aprendizaje en educación superior

Reflexiones desde
una investigación conjunta

La voz de los docentes

DULFAY ASTRID GONZÁLEZ JIMÉNEZ
MANUEL ALEJANDRO ARCE GIRALDO
Compiladores

2013

Rostros de la evaluación del aprendizaje en educación superior

Rostros de la evaluación del aprendizaje en educación superior : reflexiones desde una investigación conjunta. La voz de los docentes / Compiladores Dulfay Astrid González Jiménez, Manuel Alejandro Arce Giraldo.-Cali : Editorial Bonaventuriana, 2013

257 p.

ISBN: 978-958-8785-26-4

1. Mediciones y pruebas educativas 2. Medición y pruebas educativas – Evaluación 3. Mediciones y pruebas educativas – Colombia 4. Evaluación del docente 5. Profesores universitarios - Enseñanza 6. Investigación en el aula 7. Calidad de la educación superior 8. Calidad de la educación superior - Colombia 9. Educación superior - Cali (Colombia) I. Arce Giraldo, Manuel Alejandro, comp. II. Tít.

378.12 (D 23)

R839

 Editorial Bonaventuriana, 2013
© Universidad de San Buenaventura

Rostros de la evaluación del aprendizaje en educación superior
Reflexiones desde una investigación conjunta. La voz de los docentes

© Compiladores: Dulfay Astrid González Jiménez
Manuel Alejandro Arce Giraldo

Grupo de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación (Giece)
Facultad de Psicología, Universidad de San Buenaventura Cali
Colombia

© Editorial Bonaventuriana, 2013
Universidad de San Buenaventura
Coordinación Editorial Cali
Calle 117 No. 11A-62
PBX: 57 (1) 520 02 99 - 57 (2) 318 22 00 - 488 22 22
e-mail: editorial.bonaventuriana@usb.edu.co
www.editorialbonaventuriana.edu.co
Colombia, Sur América

Los autores son responsables del contenido de la presente obra.
Prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier medio,
sin permiso escrito de la Editorial Bonaventuriana.

ISBN: 978-958-8785-26-4

Tiraje: 300 ejemplares

Cumplido el depósito legal (Ley 44 de 1993, Decreto 460 de 1995 y Decreto 358 de 2000).
2013

Agradecimientos

A cada uno de los docentes investigadores de las ocho IES del Valle del Cauca por su valentía escritural, por su fuerza vital y compromiso en el trabajo con colegas de otras instituciones, por su respeto en el ejercicio de interrogación y lectura de una práctica que se mantiene en la intimidad del aula y que está cargada de silencios y omnipotencias, por su alegría al incursionar en el mundo de la investigación educativa y por su apertura de pensamiento para trabajar con estudiantes al acompañarlos en la construcción de saber conjunto, por su flexibilidad al dislocarse de su disciplina y preguntarse por su quehacer, pues la práctica educativa trasciende los saberes profesionales; por la persistencia en un proyecto de investigación que poco a poco fue permeando sus propias prácticas y por la oportunidad que se han dado al aventurarse a evaluar de otras formas.

A las directivas de las ocho IES del Valle del Cauca que apoyaron directa e indirectamente este estudio, por el respaldo en los tiempos, presupuestos, insumos, por los espacios formales generados en cada una de las instituciones para el trabajo de campo y por la participación en los espacios de socialización de los avances de la investigación.

A los monitores de investigación de cada una de las IES por su seriedad en el proceso, por todo el apoyo, por su voz y palabra sostenida al mostrar como leen y vivencian la evaluación, por la oportunidad que se dieron de trabajar de manera colaborativa con otros compañeros(as) de otras IES, por aventurarse al maravilloso e incierto camino de la investigación, por la fuerza vital para llevar a distintos escenarios locales y nacionales a través de ponencias el recorrido de la investigación, por el arrojo llevando a escritura los avances y análisis, por permitir que ingrese al mundo del deseo el interés por la evaluación, la cual define muchas cosas de sí mismos en la relación con las instituciones educativas, por ser partícipes con voz propia en otras posibilidades evaluativas.

Al equipo que acompañó el liderazgo de la investigación¹ desde la Universidad de San Buenaventura Cali, por su presteza, entusiasmo, pronto y oportuno apoyo y por las sinergias para unos ejercicios quincenales de construcción colectiva de conocimiento.

Al profesor Fabio Jurado Valencia y Pedro Ravela por el acompañamiento, asesoría y por estimular y favorecer el trabajo escritural conjunto desde la filosofía y fuerza del trabajo integral.

A las directivas de la Universidad de San Buenaventura Cali por el constante apoyo en toda la investigación y en todo lo que implica conformar y liderar una red regional de investigación.

A todos los autores, gracias por su paciencia, ya que esta investigación se llevó a cabo en el año 2011, el proceso de análisis y escritura fue un trabajo del periodo 01 del año 2012 y en el periodo 02 se envió a pares académicos.

1. Al joven investigador Bryan Hernández y a las monitoras de investigación Karen Flórez y Victoria Henao quienes apoyaron algunas actividades puntuales en el proceso investigativo.

Tabla de contenido

Introducción.....	11
-------------------	----

La evaluación del aprendizaje en el arte: algunos apuntes sobre el tema

JESÚS MARÍA MINA. Instituto Departamental de Bellas Artes

Movilizaciones	19
Apuntes metodológicos.....	21
Algunas notas contextuales	22
Datos históricos.....	22
Consideraciones acerca de la evaluación formativa artística	23
Nombrar la evaluación.....	30
La intimidad evaluativa del aula al desnudo: la evaluación no como una guía, sino como una camisa de fuerza	36
Al desnudo las intimidades de la evaluación dejan traslucir ilusiones	38
Aperturas... ..	39
Referencias bibliográficas.....	41

La comprensión de la evaluación de aula en educación superior: acercamientos iniciales desde una investigación conjunta caso Uceva

MARÍA ELISA ÁLVAREZ OSSA. Universidad Central de Tulúa

El concepto de evaluación	45
La complejidad de la evaluación.....	48
Enfoques pedagógicos que subyacen en las prácticas evaluativas	60
Las pruebas estandarizadas en la educación superior	71
La evaluación comprensiva.....	75
Síntesis y aperturas.....	79
Referencias bibliográficas.....	81

La evaluación del aprendizaje en psicología: reflexiones e indagaciones iniciales

MARIANA ALEJANDRA ARÉVALO LOZANO. Universidad de San Buenaventura Cali

Aristas y tensiones	87
Finalidades, funciones y usos	89
La evaluación del aprendizaje y el enfoque pedagógico.....	91
Indagaciones iniciales con interés descriptivo	95
Prácticas evaluativas utilizadas en la formación de futuros psicólogos.....	96
Enfoques pedagógicos y prácticas evaluativas:	
una relación implícita en el aula	102
De la información a la comunicación de resultados:	
un reto para la formación profesional	105
Ruta para continuar la reflexión	106
Provocaciones para la profundización e indagación	108
Referencias bibliográficas	108

La evaluación del aprendizaje en un curso de tecnología en informática: un caso de la Universidad del Pacífico

ANA FELICIA BARAJAS PEREA. Universidad del Pacífico, Buenaventura

Aspectos centrales de la Universidad del Pacífico.....	113
La evaluación de aula: lo que plantean algunos datos.....	115
Devolución y socialización de resultados.....	117
Usos de los resultados	118
Objeto evaluado: ¿qué evalúan?	118
Tipos: ¿cómo evalúan?	119
Propósito: ¿para qué evalúan?.....	119
Momento: ¿cuándo evalúan?	119
Algunas inferencias.....	120
Tres miradas, tres prácticas: encuentros y desencuentros	121
Referencias bibliográficas	123

Algunas reflexiones sobre la evaluación como herramienta para certificar saberes en la educación superior a distancia: el caso de la Usta

LUZ AMPARO ARISTIZÁBAL. Universidad de Santo Tomás, Cali. Programas a distancia

Referencias bibliográficas	130
----------------------------------	-----

Lo que dice la evaluación del evaluador y de la institución

JAIME HERNÁNDEZ VALENCIA. Institución de Educación Superior Autónoma de Nariño

Provocaciones iniciales	133
De la educación superior	134
Un vistazo a la evaluación de aula en la Aunar.....	134
Concepciones sobre evaluar.....	136
Voces de los entrevistados.....	136
Fortalezas y desafíos de la evaluación	137
Referencias bibliográficas.....	139

Evaluación de aula en la enseñanza de la teología: el caso de la Fundación Universitaria Bautista

BETTY LOZANO, LEONEL RUBIANO, JUAN C. GAONA. Fundación Universitaria Bautista

Introducción	143
Contexto del programa de Teología	144
Panorámica de la evaluación dentro del aula	146
Referencias bibliográficas.....	149

La evaluación de aula en educación técnica y tecnológica: diálogo con algunos autores y la exploración de otras alternativas

ORLANDO RESTREPO CADENA. ITA-Tuluá

Contextualización	153
Conceptualización.....	153
Otras alternativas para la valoración del aprendizaje.....	159
Referencias bibliográficas.....	162

Desafíos de la evaluación en cursos de psicoanálisis impartidos en el contexto universitario

MANUEL ALEJANDRO ARCE GIRALDO. Universidad de San Buenaventura Cali

Universidad y psicoanálisis	167
Evaluación y psicoanálisis	170
Otras posibilidades de la evaluación.....	171
Referencias bibliográficas.....	173

Desafíos evaluativos: aproximaciones desde el arte teatral

JESÚS MARÍA MINA. Instituto Departamental de Bellas Artes

Primera escena	177
Segunda escena	181

Tercera escena.....	183
Cuarta escena.....	185
Un antes del final	185
Un final para empezar	186
Anexos	187
Conceptos fundamentales del programa licenciatura en arte teatral.....	191

Pedagogías y evaluación en la docencia universitaria: tensiones y complejidades

FABIO JURADO VALENCIA. Asesor nacional del estudio

Ambientes y ecosistemas de aprendizaje en la educación superior	197
La necesidad de investigar sobre las prácticas pedagógicas universitarias..	202
Los remanentes de la investigación positivista en la docencia.....	207
Pedagogía y hermenéutica.....	209
La Evaluación alternativa, la perspectiva holística y la dimensión ética....	212
Referencias bibliográficas	215

Desafíos para la evaluación de aprendizajes en las aulas de educación superior

PEDRO RAVELA. Asesor internacional del estudio

Introducción.....	221
Algunos referentes conceptuales	222
Confusiones en torno a la diferencia entre evaluación formativa y sumativa	225
Confusiones en torno a la función de certificación	227
La explicitación de los aprendizajes esperados	230
Los procedimientos de calificación	232
Consignas y propuestas de evaluaciones interesantes pero sin criterios explícitos	235
La evaluación formativa y las devoluciones.....	238
La falta de acuerdos entre docentes de una misma disciplina y asignatura.....	240
A manera de síntesis	241

Apartados

Apartado 1. El corpus empírico en un banco de registros	245
Apartado 2. Perfil de los investigadores y del personal de apoyo	253

Introducción

Desde hace cinco años, aproximadamente, el Grupo de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación (Giece), de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali, se propuso la creación, consolidación y fortalecimiento de la Red Regional de Investigación en Evaluación y Calidad en Educación (Redesvalle). Este que en otrora fue un sueño alentado por los profesores Daniel Bogoya Maldonado, ex director del Icfes, y Fabio Jurado, director del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Colombia, se constituyó en una apuesta que se fue fortaleciendo con la invitación de Colciencias de construir redes de conocimiento y crear, de manera conjunta y participativa, programas estratégicos de investigación.¹

La red inició su trabajo con 21 instituciones de educación superior del Valle del Cauca, y con ocho de ellas ha llevado a cabo de manera conjunta dos investigaciones. Producto de este trabajo se han publicado tres artículos de investigación en revistas indexadas, un libro, y se han realizado tres concurridos eventos, dos de ellos internacionales. También se han presentado tres ponencias en eventos internacionales y dos en eventos nacionales. Se han creado dos semilleros de investigación y se han presentado siete ponencias en el Encuentro Nacional de

-
1. Esta experiencia es consecuente con lo que Colciencias reconoce y auspicia en el modelo de medición y clasificación de grupos en el año 2013 y que denomina intergrupalidad. El grupo Giece desde su creación, apostó por el trabajo interinstitucional e intergrupar, prueba de ello son las dos primeras investigaciones realizadas con el Icfes en las cuales se contó con asesores como Fabio Jurado de la Nacional y Jesús Martín Barbero de la Javeriana-Bogotá. La red se constituyó en una de las estrategias más rápidas y eficientes para el aprender juntos, para la ratificación de que todo lo que sabemos lo sabemos entre todos, para la comunicabilidad de los saberes diversos de cada uno de los grupos, para la generación de confianza institucional, para el empoderamiento de nacientes grupos de investigación, para la transferencia de conocimiento, para la divulgación y conocimiento detallado de las políticas de investigación en Colombia promovidas por Colciencias, para el incentivo de los semilleros de investigación, entre otros. Además de ser una estrategia eficiente, rentable y potenciadora, es una estrategia a través de la cual, las instituciones que se unen, se refieren, se acompañan, se apoyan, gestionan.

Semilleros de Investigación, y se ha apoyado dos trabajos de grado relacionados con los proyectos, entre otros productos.

La primera investigación se tituló: “Caracterización poblacional y de PEI de ocho IES del Valle del Cauca”, y la segunda investigación: “Prácticas evaluativas de aula en ocho IES del Valle del Cauca”. Este libro materializa parte de los sueños investigativos del segundo estudio en mención.

Esta segunda investigación, además de la creación de un banco de registros, se propuso como productos de nuevo conocimiento, la publicación de dos libros que contienen los resultados del estudio desde las voces de los docentes investigadores y de los estudiantes (jóvenes investigadores).

El lector encontrará en este libro las reflexiones realizadas por los docentes que lideraron en cada una de las instituciones el proceso investigativo y encontrará al final un texto de análisis general realizado por Pedro Ravela², asesor internacional del estudio, quien nos acompañó en diferentes momentos el proceso.

El libro puede ser leído de diferentes maneras, una posible lectura, en complemento con lo publicado en el banco de registros, está relacionada con las características de las prácticas evaluativas de cada institución, de acuerdo con el tipo de servicio educativo que ofrecen. Cada institución puede ser leída de manera individual y puede ser objeto de estudio ella sola.

Una segunda lectura es aquella relacionada con los docentes que escriben sobre evaluación, desde dónde escriben, cuáles son los principales dilemas, cuáles son las representaciones sociales sobre la evaluación, qué advierten y qué intuyen para cualificar las prácticas evaluativas de sus colegas, qué se problematizan de acuerdo con las características del estudio, entre otras.

Una tercera lectura posible es a partir de la contrastación entre instituciones similares: formación técnica-tecnológica, a distancia y profesionalizante. Y una cuarta, es aquella que está relacionada con los análisis que hacen cada uno de los investigadores sobre aspectos tales como: la evaluación de aula en educación superior, el lugar del docente y del estudiante, la relación práctica evaluativa-poder, los tipos de evaluación que prevalecen, el lugar que tiene la

2. El profesor Pedro Ravela como asesor internacional acompañó este proyecto de investigación, en ese entonces era integrante del Grupo GTEE de PREAL y coordinador del Instituto de Investigación en Evaluación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Católica de Uruguay, desde inicios del 2013, el profesor Ravela es el director del Instituto Nacional de Evaluación Educativa de Uruguay, INEEd, instituto adscrito al Ministerio de Educación de ese país y que hace las veces del Icfes en Colombia. Ver: <http://www.ineed.edu.uy/>

comunicación de resultados, los desafíos que tienen los docentes con respecto a los enfoques educativos que prevalecen en educación superior, las posibilidades de usos diversos de la evaluación del aprendizaje, las definiciones de los aprendizajes a evaluar, los aspectos cognitivos que se deben poner en juego de acuerdo con el tipo de la prueba, entre otros.

Los textos que recogen voces diversas, interdisciplinarias y polifónicas, son escritos motivados por acuerdos y por una estructura metodológica compartida y soportada en la teoría fundada que, además de dar cuenta de los trasegares investigativos de cada uno de los subgrupos de acuerdo con una mirada crítica al quehacer evaluativo, revelan las esperanzas y posibilidades de transformación, cualificación y re-significación de un aspecto clave en el acto educativo y señalan horizontes posibles de intervención desde programas de cualificación docente. Voces que alientan una ilusión compartida: el análisis de las prácticas evaluativas conduce a un ejercicio metaevaluativo, desde donde se podrán identificar enfoques conceptuales y estrategias que contribuyan a la transformación de la evaluación.

Este tejido escritural, fruto de una segunda investigación interinstitucional sobre evaluación del aula, es un análisis inicial y parcial del corpus empírico recogido en el banco de registros y es ante todo una invitación a investigaciones posteriores sobre el tema aprovechando al máximo la información acopiada y el saber construido por una comunidad académica que se va haciendo fuerte en el campo de la evaluación.

El camino trasegado nos muestra que la educación superior en el país es variorpinta. Ella misma constituye una trama diversa y multicolor que se ve reflejada tanto en las prácticas pedagógicas y evaluativas, como en las formas particulares de pensar y apoyar la investigación. Las voces de los docentes así lo denotan. Sus inquietudes, interpretaciones, dislocaciones e intuiciones, son disímiles y consecuentes con los contextos y los momentos históricos de la educación en un país como Colombia, donde algunas políticas ofrecen la posibilidad de creación de nuevos objetos de indagación y proliferación de saber experto. El camino trasegado muestra asimismo, que el trabajo investigativo en red es necesario para constatar las diferencias y el acceso a oportunidades, favorecer el diálogo equilibrado, crítico y colaborativo e integrar los objetos de investigación de los contextos en los cuales estos acontecen, son posibles y se construyen.

Y si se trata de trabajo investigativo sobre evaluación del aprendizaje, el recorrido muestra que uno de los principales logros es la configuración de vínculos cooperativos entre profesionales que trabajan en el campo de la evaluación para superar a mediano plazo la poca incidencia de la investigación en las políticas

educativas. Sumado a ello está la configuración de una ruta efectiva y respetuosa para contribuir a superar las concepciones tradicionales sobre evaluación que circulan en el medio educativo.

El camino ha sido fructífero al constatar, entre otros, que la evaluación por ser una práctica compleja implica la participación de las comunidades interdisciplinarias interesadas en ella, para que las propuestas de cualificación y transformación surjan de la concertación fruto de procesos de investigación y para que el sistema de apoyo a docentes esté orientado a necesidades concretas que inciden considerablemente en el trabajo con las nuevas generaciones.

La investigación deja abierto el abanico de posibilidades para la cualificación docente en evaluación, algunos de los temas más prioritarios a abordar son: tipos de evaluación del aprendizaje según su función; usos de las evaluaciones para mejorar la práctica educativa (de toma de decisiones “blandas” a decisiones de mejora); paradojas de la evaluación en tiempos de competencias, factores asociados al aprendizaje, entre otros.

Rostros, voces, sentires habitan constantemente la evaluación del aprendizaje, opacarlos y no ocuparse de ellos en nombre de la objetividad, resulta poco conveniente, en tiempos de una sociedad evaluada. El lector se encontrará, entre otras cosas y como una especie de fantasma común que teje las diversas voces, un conjunto de sueños y advertencias, entre ellas:

- La necesidad de movilizar la educación superior cada vez más por utopías, creídas, construidas, compartidas juntos, que conduzcan, entre otras cosas, a trascender la evaluación como práctica de poder inamovible que se entrapa en la seducción del hipercontrol.
- La evaluación como un universo que puede ser escudriñado, develado, movilizado por las teorías implícitas y explícitas que la conforman, ocuparse de ellas es ocuparse también del repertorio de palabras que acompañan las acciones evaluativas, muchas de ellas cargadas de una moral no esperable hoy en educación, aunque sí vigente por la seducción institucional para mantenerla vida.
- La evaluación como práctica en la que es posible la diferencia y la tolerancia por lo diferente, por los aprendizajes emergentes y por las aventuras intelectuales motivadas cada vez más por el afuera de la escuela.
- La evaluación más allá de la cuantofrenia, pues ella misma como práctica además de estar inscrita en una época y en una manera particular de ordenamiento social, reconoce que los números son convenciones. La evaluación

atrapada en una especie de impulso de la cuantofrenia, sumada al poder del hipercontrol, podría conducir a que proliferen la práctica de eliminar a los raros de una manera estadísticamente válida y de negarlos en nombre de la línea del mejor ajuste.

- Y como posible anhelo final, a propósito de uno de los textos de uno de los investigadores, que la adherencia zombi a la normalización, no conduzca a que nuestro único rostro y voz sea el de la evaluación.

DULFAY ASTRID GONZÁLEZ JIMÉNEZ
Coordinadora de la investigación



La evaluación del aprendizaje en el arte: algunos apuntes sobre el tema

JESÚS MARÍA MINA
Instituto Departamental de Bellas Artes



La preparación de la obra, el hecho teatral, la relación con el público, el ejercicio creador, no son reductibles a una prueba de lápiz y papel, no son reductibles a la imposición del docente de acuerdo con un canon en particular, la evaluación como moldeamiento y réplica de lo esperado es una tarea imposible, menos mal!!

Movilizaciones

La evaluación de la calidad educativa se ha convertido en un tema necesario para quienes habitamos en el campo de la educación artística colombiana. Es un tema base para pensar lo pedagógico y, por ende, el tema de lo curricular. Sin embargo, la aparición del arte en la academia es concomitante con el surgimiento, en el horizonte nacional, de temas como el de evaluación de la calidad, la investigación, entre otros. Esto hace que la discusión apenas comience en sus distintas vertientes. La Ley General de Educación para la educación básica y media, y la Ley 30 de Educación Superior, fueron las que formalizaron y ampliaron la oferta educativa en artes.

El Ministerio de Cultura a finales de la primera década de inicio de milenio, socializa como documento de trabajo El Plan Nacional de Educación Artística 2007-2010, en el que plantea: “los lineamientos para la educación artística como resultado de una amplia concertación nacional. Este trabajo representa acuerdos en torno de la educación artística y su función educativa en el contexto cultural colombiano y recoge tanto aportes conceptuales como experiencias significativas para la comunidad educativa en general” (Ministerio, 2007, p. 3).

La academización del arte en el sistema educativo colombiano y la evaluación de la formación de artistas y la disciplina artística tiene mucho por reflexionar y por madurar. Las siguientes preguntas pueden abrir un espacio para la reflexión:

¿Qué representaciones se tiene de la evaluación en el arte?: el primer interrogante indaga por una caracterización de las posibilidades dadas a la evaluación en el arte y los sentidos y significaciones que este posee. Es una pregunta que explora los diversos imaginarios de la evaluación que los sujetos de la educación le confieren al arte. El segundo interrogante pretende instalar la idea de la evaluación.

¿Cuáles son aquellas cuestiones básicas que permitirían adentrarse en el tema de una evaluación tipo Saber Pro?: en el arte y su articulación con los exámenes de Estado. Esto posibilita la discusión acerca del impacto de estas pruebas sobre el campo artístico, cuando pretenden la estandarización de sus contenidos y temas. Esta tendencia de la evaluación se ha denominado “calidad educativa” e incluye al arte en la estadística, en la problematización de lo que debe com-

partir en el saber con otros campos y disciplinas. El tercer interrogante coloca en tensión la noción de creatividad en el arte.

¿Cómo hablar de un acto creativo en sí y dar cuenta de los posibles niveles alcanzados por la persona que está siendo formada como artista?: en la actualidad sabemos que el tema de la creatividad no es exclusivo para el arte.

Regularmente la problematización ha pasado por una apreciación de imposibilidad perceptiva con respecto a la asignación numérica o de escala, para dar cuenta de la presencia-ausencia, adelanto, y mejora en la pretensión de poder configurar un estado o referencialidad con respecto a lo creativo.

En el campo del arte existen posturas que acuden al señalamiento de la contingencia como un elemento de gran frecuencia en lo creativo. En los hallazgos con las cuales el artista se debe enfrentar. Esto corresponde al camino que debe recorrer el artista. Existe un mayor acuerdo para poder calificar la técnica como algo que es identificable en la antesala formativa del artista. La técnica es algo que se mueve en el terreno de lo ponderable. Aquí lo subjetivo puede ser una dimensión intervenida y asible para identificar la apropiación que ha podido hacer de ella.

¿Qué criterios deben tenerse en cuenta para determinar “representativamente” los niveles alcanzados? Representativo en el hecho figurativo de una tabla de verdad que permite expresar los alcances del sujeto de la educación artística. Stuart Hall (1997), reconoce tres enfoques en el tema de la representación: el reflexivo, el intencional y el construccionista o constructivista. Para el presente texto interesa reseñar el tercer enfoque, el cual reconoce el carácter público y social del lenguaje.

Desde esta postura se destaca que:

... ni las cosas en sí mismas ni los usuarios individuales del lenguaje pueden fijar el sentido de la lengua. Las cosas no significan: nosotros construimos el sentido, usando sistemas representacionales – conceptos y signos. Por tanto este enfoque constructivista del sentido dentro de la lengua. De acuerdo con este enfoque, debemos no confundir el mundo material, donde las cosas y la gente existen, y las prácticas simbólicas y los procesos mediante los cuales la representación, el sentido y el lenguaje actúan. Los constructivistas no niegan la existencia del mundo material. Sin embargo, no es el mundo material el que porta el sentido; el sistema de lenguaje o aquel sistema cualquiera que usemos para representar nuestros conceptos. Son los actores sociales los que usan los sistemas conceptuales de su cultura y los sistemas lingüísticos y los demás sistemas representacionales para construir sentido, para hacer del mundo algo significativo, y para comunicarse con otros, con sentido, sobre ese mundo (Hall, 1997, p. 10).

De lo propuesto por Hall emerge que la evaluación como representación construye sentidos a través de conceptualizar esa realidad formativa artística de la cual se quiere dar cuenta. La evaluación significa en tanto comunica el acto pedagógico-artístico que se construye y tiene sentido en tanto las partes implicadas hacen y saben del uso representacional asignado a los conceptos y los signos de común acuerdo. Aunque en el presente material no será llevada a su última consecuencia este apunte, se retomará varios de estos elementos para exponer algunas de las consideraciones anotadas.

Apuntes metodológicos

Esta experiencia investigativa hace parte de la tercera fase de la investigación interinstitucional sobre Evaluación de Aula en Educación Superior: El caso de ocho IES. En esta fase se trata de generar los productos de reflexión y análisis que surgen a partir de los insumos y acciones realizadas en las dos fases anteriores. Se trata, entonces, de comprender cualitativamente la experiencia de manera comparativa entre los componentes contextuales en la cual está inscrita. Por este motivo se han tenido en cuenta los documentos y materiales institucionales y del sector de las artes, en especial del ámbito teatral.

En la primera fase se realizaron dos entrevistas al profesor de los cursos de Actuación V y Montaje III, con registro audiovisual. El profesor, de forma voluntaria y considerando que era pertinente, aportó un material de apuntes reflexivos sobre los cursos a manera de bitácora. Los estudiantes realizaron los trabajos finales con reflexiones acerca del proceso vivido durante el semestre y su articulación con el plan de estudios; de estos trabajos se acopiaron cinco de ellos. En este momento se está complementando la información con varias entrevistas, que serán registradas de manera audiovisual, tanto a estudiantes, pero en especial, al decano de la Facultad de Artes Escénicas y a la directora del Departamento de Investigaciones en Pedagogía Artística Teatral (DIPA).

También, se realizaron de manera informal charlas con los estudiantes en las cuales se les preguntó por aspectos puntuales del curso. Esto sirvió para generar apuntes en el diario de campo de la investigación.

De igual manera, se examinaron varias de las bitácoras que cada uno de los estudiantes llevó como diario y descripción del curso. Así mismo, varios de los avances e interpretaciones del proyecto fueron compartidos, ante todo, con el profesor del curso como una forma de retroalimentar tanto el proceso como los posibles resultados investigativos.

Ha sido significativo que las acciones investigativas de recaudo de la información hayan sido realizadas por personas vinculadas a la institución; esto permitió un mayor nivel de profundidad. Además, posibilitó las contrastaciones, rememoraciones e intercambios.

Algunas notas contextuales

Este trabajo tiene en cuenta algunos documentos institucionales como el plan de estudios de la Facultad de Artes Escénicas y de la institución. De igual manera, se harán citas de documentos nacionales e internacionales del sector cultural artístico, como lo promulgado en el plan 2001-2010 de cultura de nuestro país y la Conferencia Mundial Sobre Educación Superior del 2009, entre otros.

Datos históricos

Desde su génesis en la vieja casa de la carrera 5ª con calle 7ª y con un modesto auxilio municipal de \$150, comenzó con 35 alumnos el Conservatorio, hoy Instituto Departamental de Bellas Artes. El fundador, Antonio María Valencia, cimentó un pensamiento de diálogo entre las artes que ha posibilitado la generación de políticas en la que este vínculo es un factor primordial. Esto ha dinamizado la interlocución como un camino permanente de encuentros y búsquedas hacia el interior institucional y los contextos regional, nacional e internacional.¹ Como una nota clave de la continua actividad en la generación de acciones artísticas importantes, se puede citar la creación del primer conjunto coral que conoció el país, “la Coral Palestrina”, forjado en 1935, en el mismo año de la fundación del Conservatorio.

La actual Facultad de Artes Escénicas es el producto de la dinámica histórica del teatro a nivel nacional. Los nexos con el movimiento teatral nacional e internacional se pueden evidenciar fácilmente. Varias de las personalidades importantes, como Enrique Buenaventura, han sido piedra angular en esta construcción desde sus inicios:

En 1955 se fundó la Escuela Departamental de Teatro para suplir la demanda de actores y actrices para la recién inaugurada televisión nacional, como la primera escuela de formación de profesionales del teatro fuera de la capital. Para cumplir este propósito se trajo desde Madrid al prestigioso director de teatro Cayetano Luca de Tena, quien tuvo presente para el diseño de su plan de estudios, los programas de la Real Escuela Superior de Arte Dramático (RESAD-España) y de la Uni-

1. Véase, Mina, Jesús M. "La protección del teatro Escuela de Cali, período 1962-1967". En: *Revista Papel Escena*, No. 5.

versidad Católica de Chile. Su máximo desarrollo fue la constitución de la primera compañía oficial de teatro del país, en 1961, denominada Teatro Escuela de Cali (TEC), que produjo algunos de los hitos más importantes del teatro colombiano del Siglo XX, bajo la dirección de Enrique Buenaventura y Pedro I. Martínez (argentino), como lo registra el investigador Carlos José Reyes (2000) (Facultad de Artes Escénicas, 2009).

El programa concede el título “licenciado en Arte Teatral”, certificación que confiere a los graduados la posibilidad de ser actores/actrices y, al ser licenciados, ejercer la docencia teatral. Este programa académico tiene una duración de diez semestres en la modalidad presencial y cuenta como requisito para obtener el título de presentar un trabajo de grado.

La Facultad de Artes Escénicas inició en 1998 la oferta del programa Licenciatura en Arte Teatral, con un grupo de egresados del bachillerato artístico en teatro, que traían una trayectoria de aprendizaje y práctica escénica bastante representativa. Su primera cohorte es del año 2002.

Consideraciones acerca de la evaluación formativa artística

¿Qué es la evaluación? ¿Es acaso un objeto que se deja pesar u oler? ¿Será acaso algo parecido a un atardecer en el cual alguien se puede sentar a mirar el horizonte y dejarse llevar por los sueños? ¿La evaluación de qué manera hace presencia en el arte?

En la búsqueda de respuestas, se acudió al Instituto Departamental de Bellas Artes, en un día cualquiera del presente año. En la clase, junto a los estudiantes de séptimo semestre se encontraba el profesor. Eran las 7:30 a.m. y todos hacían su rutina de trabajo actoral. El profesor hizo a un lado, saludó a los recién llegados y ante la pregunta ¿qué es la educación? Respondió:

La evaluación para mí está centrada en una serie de aspectos que tienen que ver con: hechos subjetivos y hechos objetivos. Subjetivos digamos que partimos de una... de estar en un contexto en el cual lo que hacemos es porque nos gusta hacerlo y porque hay una...algo que llamamos vocación, una decisión que me lleva a hacer algo intangible que de alguna manera se llama teatro y, entonces, la evaluación permanente que se establece desde profesor estudiante tiene que ver con las actitudes y que van desde...desde incluso observar su... comportamiento antes de la clase, en la clase y después de la clase. Para mí la clase no termina en las cuatro horas, yo mantengo un contacto permanente con ellos y voy detectando cuál es su...su nivel de acercamiento, de entrega de... interés por lo que estamos haciendo. Ya en la misma clase hay unos parámetros de trabajo, unas consignas...eh... que tienen que ver con el

entrenamiento, tienen que ver con el texto, tienen que ver con improvisaciones y ahí ya está de todas maneras uno evaluando la actitud hacia ese tipo de formulaciones, como ser que está intentando descubrir cosas y también allí estoy permanentemente reflexionando sobre como ellos evidencian el paso por otros semestres, por sus semestre anteriores, lo que llamaría uno los conocimientos previos, cómo están haciéndose evidentes en cada ejercicio o cómo los han olvidado (Entrevista).

Esta respuesta fue un despertar y señaló la importancia de ligar el tema de la evaluación más en los procesos formativos con el querer-hacer, en últimas con el deseo. Cuando uno hace lo que le gusta, aquello que está en la línea de nuestros intereses y de nuestras motivaciones, despierta una alerta permanente. ¿Qué es eso de lo subjetivo en el tema de la evaluación cuando se articula con el deseo? En la respuesta del profesor aparece un llamado por el compromiso, por la responsabilidad. Esto indudablemente toca el tema de lo ético, en tanto se inscribe en lo actitudinal, una manera de proceder y de conducirse frente a sí mismo y aquello se ha asumido como proyecto de vida, como profesión. Lo hace porque establece un compromiso, a la manera en la que los griegos entendieron el ejercicio del maestro y el alumno, incitando a una relación en la que se involucra la charla, los espacios no convencionales para el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje.

Estos aspectos constituirían algo crucial para una caracterización de la evaluación en el arte teatral, la mirada permanente que permita escudriñar perspectivas de los estudiantes en situaciones tan diversas en las que se puedan involucrar. Esta manera de conjugar los aspectos extraclase crean lo privado dentro de lo público en la vida universitaria. Esto, por supuesto, hace del aula un lugar sin límites. Un extramuro cuyas fronteras se pueden confundir entre el ejercicio de lo profesional y lo personal. Lo anterior puede instalar una apreciación en la que alguien puede decir que se está confundiendo o histrionizando este asunto. ¿Hasta dónde es permitido involucrarse con el otro en tanto sujeto pedagógico? Jugar con los límites y hacer de ellos un territorio de riesgos en tensión entre lo privado y lo público.

Sin embargo vale la pena recordar que “el aula” o la clase, no es más que uno de los puntos posibles de encuentro para la formación. El aula no es el todo del acontecimiento pedagógico. Cuando se sale de “clase” o del aula, el sujeto no se borra, sino que establece encuentros, encuentros entre estudiantes o profesores, entre profesores y estudiantes, lo cual deviene en algún tipo de conversación. Esto influye en la imagen o información que tienen profesores y estudiantes sobre ellos. El reencuentro de clase es un acontecimiento diferente, los profesores y estudiantes no son los mismos.

Esto desafía los límites para ejercer la profesión pedagógica y no caer en el otro extremo en el que todo es válido para los lugares de encuentro. Cada proceso formativo trae consigo una pregunta por los lugares, la cual debe ser respondida de acuerdo con los ejercicios que se requieran. Lugares que posibiliten lo que demanda la formación en este campo. Para el arte del teatro, por ejemplo, el lugar convencional del aula de clase en el que se estudia la Matemáticas o se hace laboratorio, no basta y debe ser transformado. Es necesario implicar espacios de escenificación, espacios teóricos, de observación, entre otros. De igual manera, los lugares de encuentro son múltiples de acuerdo con los laboratorios pedagógico-artísticos que se requieran y, por esto, no le basta el escenario de representación.

Así, estos encuentros pueden y son usados, a veces de manera directa o indirecta en la formación de un observador de sí mismo y de otros, cuestión que posibilita que la evaluación sea una herramienta de reconocimiento. En este sentido el profesor no dice algo extraño. En el recinto de la universidad, las cafeterías, las bibliotecas, los eventos sociales y culturales se constituyen en un lugar de encuentro, en un lugar de acopio de información sobre los otros.

En el arte del teatro, el conocer a los actores es importante para un director. Esta información es de gran valor, se constituye en un elemento importante para la evaluación, es un darme cuenta de. Estos asuntos no siempre se resuelven en la relación formalizada. En muchos casos la relación del aula es fría, lo profesional se comprende como un gran distanciamiento en que prima la transmisión y adquisición de un saber. Es el lastre del positivismo en el que no se puede combinar lo subjetivo con lo objetivo.

Este llamado es la posibilidad de hacer más vivos esos momentos de encuentro por “fuera del aula”, como instantes vitales y pedagógicos en el ejercicio de la evaluación permanente.

Una evaluación de este tipo tiene en cuenta eventos diversos: las clases abiertas, las evaluaciones escritas, las conversaciones, charlas fuera de clase... En este listado aparecen eventos formalizados y convencionales y otros que ayudan a la caracterización del ‘con quién estoy’.

El aula es algo más, en tanto espacio interpersonal y educativo, con o sin permiso irrumpen currículos ocultos, universos simbólicos que se entrecruzan complejizando su cotidianidad.

Tradicionalmente el espacio en el que se ha desarrollado la relación pedagógica, es el aula de clases, la institución, la escuela. Hoy entendemos que estos espacios más

que físicos son espacios emocionales, relacionales, son ambientes de aprendizaje (Entrevista a profesor).

Esto plantea un gran desafío en canto al seguimiento de la evaluación, e influye de igual manera, en lo ético. El 'aula' se constituye en espacio de encuentro y desencuentro que lucha por mantener su lugar. Se reglamenta su instancia y estancia en él, pero esto aunque facilita su interpretación, no descalifica las contingencias. Esto lo hace más palpitante, teatro de la vida. Salir adelante es un acuerdo entre las partes que lo habitan. Es necesario un constante ritual de reconocimiento que instale una cotidianidad propia de lo que se denomina 'aula'. De igual manera acontece en el ejercicio formativo y de oficio en el teatro, puesto que se trata de comprender que:

El escenario, es hoy también algo más que la palestra, el circo, el teatro greco-romano; es la calle, es el tablado, pero también lo es la sala de teatro moderna. Sin embargo y ante todo el escenario es el espacio del encuentro entre el actor, el autor, sus personajes y el público. Es el ambiente en el que una obra se hace escena (Entrevista a profesor).

Entonces, el aula es la metáfora de los lugares necesarios e interesantes para el proceso formativo del artista. Al ser metáfora tiene múltiples sentidos como lugares diversos de hacerse y ser. Es construida en la oscilación que discurre entre lo público y lo privado, la vida profesional y la cotidiana. No es enajenarse, sino conquistar los límites.

El plano evaluativo, en estas circunstancias, es algo más que signo. Simboliza los instantes de presencia y ausencia, construcciones y deconstrucciones, resignificaciones en la que los sujetos del aprendizaje se cruzan, no para que se miren como si fueran un dos, un tres o un cinco, sino 'un soy siendo lo que quiero ser'. Además, esto puede traer algunas consecuencias, como lo expresa el profesor:

Como hay una observación permanente sobre ellos yo sé qué escriben en el texto, en una evaluación escrita, sé hasta dónde es verdad lo que está pasando allí, con todas las dificultades, o con todas las incoherencias que escriban o hasta donde... para mí un criterio es, que sean muy sinceros con lo que están escribiendo allí, yo lo siento así...eh... no tiene nada que ver con que si están equivocados o no están equivocados, en la medida en que estamos construyendo, justamente, ese proceso del pensamiento o del conocimiento. Entonces el criterio es: uno, que se cumplan los tiempos, otro que se escriba con la mayor sinceridad y yo lo detecto (Entrevista a profesor).

Este saber sobre el otro se puede interpretar como la obtención de una información previa que permite una valoración o juicio de valor sobre lo que, en el escrito por ejemplo, sucede con la persona. Este saber es obtener más elementos

de juicio para, incluso, poder escudriñar en lo que no se dice, lo que se quiere decir, sin poner palabras en el otro. Esto quizá vaya en contra de lo que se fomenta sobre el discurso efectivo, que pretende y exige a las personas decir o escribir todo, entonces cobramos las ausencias como un defecto de la memoria y de la falta de competencias comunicativas. No hay lugar para lo que el profesor llama “lo que estamos construyendo”. En este sentido, lo que el otro dice es mío en tanto compromiso con un proceso. Es hacer evidente el acompañamiento que es capaz de leer los silencios. Estos momentos en los cuales es necesario que el juicio sea descalificador. Se necesita “alguien que me conozca” y que me pueda coadyuvar. Para esto, la clave es la sinceridad. Decir lo que se puede decir para que me puedan acompañar a aprender a decir más, si es necesario.

Como siempre hacemos una puesta en común, hacemos una charla y vamos desglosando los puntos que les planteaba y las respuestas que iban apareciendo. En muchas ocasiones se plantea que uno no debe nombrar, no debe aclarar, porque recomienda pues la pedagogía que ya hace quedar en ridículo al otro y entonces por lo tanto no se puede manifestar: determinada persona contestó esto y esto, sin embargo como en el caso nuestro ese prejuicio se ha borrado o se ha tratado de eliminar, podemos hablar tranquilamente con nombres propios, incluso allí mismo aclarar o aumentar las opiniones que la persona tenía (Entrevista a profesor).

Este es un espacio más en el que hablar del otro compete al sí mismo. No solo es el profesor quien tiene la palabra, los estudiantes son activos y reflexionan sobre lo acontecido, lo que pasa y las posibilidades que existen. Esto también cualifica la propia mirada. Esa mirada que Shepard denomina como autoevaluación:

Hacer que los estudiantes se ocupen en criticar su propio trabajo es útil tanto desde el punto de vista cognitivo como desde el motivacional. En esencia el hábito de autoevaluarse lleva a la auto-supervisión del desempeño, que es la finalidad del andamiaje de la enseñanza así como el objetivo del modelo de evaluación formativa de Sadler (1989). El proceso de auto-evaluación se basa en las ventajas meta-cognitivas de los criterios explícitos, pues se pide a los estudiantes que piensen y apliquen criterios en el contexto de su propio trabajo. Al hacerlo así, los estudiantes se explican y llegan a entender qué significan los criterios de un modo más profundo que si sólo leyeran una lista de ellos. En términos más generales, este tipo de práctica asistida de meta-cognición —es decir, la práctica en la cual los estudiantes aprenden estrategias para supervisar su propio aprendizaje— ayuda a desarrollar las capacidades meta-cognitivas de los estudiantes. Al mismo tiempo, la auto-crítica puede incrementar la responsabilidad del estudiante ante su propio aprendizaje y hacer que la relación entre el maestro y él sea de más colaboración. Esto no significa que los maestros renuncien a su responsabilidad, sino que al compartirla, consiguen que el estudiante tenga mayor posesión, menos desconfianza y más reconocimiento de que las expectativas no son caprichosas ni que están fuera de su alcance (Shepard, 2000, p. 27).

Para el trabajo en equipo y para una consciencia de lo que está pasando consigo mismo, con el otro, entre los otros, es necesario que la voz y las decisiones sean compartidas. Esto permite en el proceso que las distintas valoraciones puedan ser un territorio de confluencias. Se genera un ambiente de interlocución, de pares, que permite incentivar la estrategia de aprendizaje de trabajo y de creación en equipo. El montaje de la obra lo requiere y fomenta estos momentos de cooperación interpersonal. Cada uno es capaz de hablar del otro y escucharlos como interlocutores válidos, lo cual amplía los rangos de lectura sobre sí mismo, de sus compañeros y del proceso, pero a la vez, instaura un discurso mancomunado.

Pero las relaciones no pueden quedar encerradas en el grupo. ¿Cómo incluir la voz de otros? ¿De qué manera las miradas de la comunidad académica pueden ser consideradas como parte del proceso? E programa de Artes Escénicas contempla, como respuesta, la propuesta de un espacio académico que impulsa el diálogo efectivo hacia “el exterior del aula”². Se trata de multiplicar la relación docente-estudiante-conocimiento.

Este espacio es el de las clases abiertas, concebido como espacio de apertura y de confrontación del proceso y sus resultados con la comunidad académica. Momento evaluativo que permite una interlocución con la comunidad académica en pleno sobre la base del proceso de formación. Los estudiantes y el profesor se presentan ante la comunidad académica, a manera de informe de avance, ya sea a través de la creación escénica, de ejercicios teatrales o de entrenamiento del actor, o de avance o ensayo general de montaje, y reciben, de la comunidad, retroalimentación. Quizá por estas consideraciones se pueda comprender por qué el profesor expresa:

No, yo no tengo un porcentaje. Digamos, si la observación es diaria, diaria, diaria yo sé que yo no podría decir ahorita: esto corresponde al 10, al 15 o al 20 %, solo sé que cuando se conjugan las observaciones que hago sobre los estudiantes y el material escrito, pues, necesariamente debe aparecer una nota para el formal desarrollo del semestre (Entrevista a profesor).

Puede ser mal interpretado si queremos, por ejemplo, estandarizar un saber y creer que todo esto es un juego que se cruza entre las matemáticas y el ajedrez. Cada jugada tiene un valor único y universal para el grupo. Pero, si se trata de mirar desde el punto de vista de flexibilizar los signos que dan cuenta de un

2. Entendida, en este caso, como la relación única entre el docente, docente y el conocimiento. Tradicionalmente el docente cree que es el dueño único de una asignatura y de lo que pasa en ella. “Exterior del aula” es tratar de romper estos muros y ampliar el territorio de donde se pueda recibir y retroalimentar la información y el conocimiento, se trata de comprender que la autonomía de clase no tiene por qué cerrar las puertas ni amurallar un territorio. Por el contrario, se trata de ir tras una zona de confluencia, de trabajo en equipo.

algo que se quiere decir con la evaluación, entonces, se puede lograr que las contingencias también tengan un espacio. No se trata de ser anarquista, sin plan previo, pero se trata de estar flexible a lo que se pueda encontrar en las valoraciones.

El teatro es importante vivirlo con plenitud, sentirlo como proyecto de vida y esto implica una relación continua entre el proceso evaluativo y los hallazgos. Contrario a este sentimiento está el hecho de volver trascendente, lo que no lo es en su justa medida. Es decir, poner como propósito un signo en tanto notación y dejar de lado su sentido. Este juicio de valor que le damos a los números, como expresiones de la evaluación, se construye a la par entre el estudiante y el profesor, pero de igual manera deben ser contruidos los usos que sobre ello se hace.

Este es un problema que debe ser mirado por las pruebas de Estado, cuyos usos han dado al traste con su verdadera y posible utilidad. Muchas instituciones educativas utilizan las evaluaciones como cernidores, como expresión fría y numérica, que el estudiante percibe como un evento de crisis. Su importancia no está dada por lo que le puede aportar a su proceso formativo, sino que es un colador obligatorio al cual nadie puede escapar y el cual implica significado como un lugar de salvación. Por esto se convierten en un precioso comercio los Pre-Icfes, no para aprender sino para salvarse o lograr pasar al otro lado. Este otro lado es un espacio vacío de significado, por lo que Iván Illich llamó a propósito de las instituciones educativas, como lugares de certificación, donde son exhibidos un stock de contenidos que pueden ser comprados como si estuvieran en un gran supermercado, simplemente haciendo clic y mostrando la billetera.

La evaluación no es solo la evaluación en sí, en tanto que refiere a los diversos intereses y motivaciones puestos en juego y que nos hablan de las distintas representaciones que se tienen de esta. De alguna manera es posible preguntarse: ¿qué representa la evaluación para el docente, el estudiante, la institución y la institucioalidad?, ¿cuál, cómo y dónde es el cruce de estas representaciones?, y por lo tanto, ¿cómo asociarlas?

En los escritos y entrevistas realizados a los estudiantes y al docente del curso se puede apreciar cómo su sentido y significado está dado en una multiplicidad que entre lo formativo, pero que de igual manera, vincula el sentirse bien en lo personal. Ello da sentido a una imagen de sí mismo ante sí mismo, ante los demás, la cal puede ser confrontada por los comentarios que se reciben o se hacen, por los resultados de acuerdo con lo que conviene.

El momento evaluativo y formativo trascendental para la formación artística y que es coherente con lo anterior, consiste en los “repertorios”, que son el encuentro de los actores y actrices con el público, es decir, el hecho teatral. Se

trata de presentar la obra en diferentes lugares, entre ellos, la temporada del “Teatro a la valenciana”, que se realiza los días sábados a las 6:30 p.m. en la sala Julio Valencia.

Es el momento en el cual los artistas en formación tienen un contacto con el público de la ciudad. Se reciben comentarios de diversa índole que les permite evaluar su trabajo individual y grupal. Les permite, entonces, complementar las apreciaciones recibidas durante el proceso de “ensayos”, de preparación de la obra.

En este sentido, la evaluación consiste en algo más que una nota para ser registrada, es una posibilidad de afrontar formativamente espacios de interlocución con el público tanto especializado como general. Aquellos que con sus apreciaciones se acercan al grupo de estudiantes y les hablan de manera individual o colectiva. Posteriormente se realiza una valoración de la obra y el trabajo se rehace de manera dinámica, en este sentido la obra de arte no constituye un estado sino un proceso continuo, en el que el artista en formación se da cuenta que él mismo es sujeto-objeto en re-creación a partir de unas prácticas que le permiten cualificar su desarrollo pedagógico-artístico y como creador.

Ahora bien, la mirada al sujeto de la educación debe contener una mirada sincrónica pero también diacrónica. Es decir, acudir a las diversas génesis que al sujeto formativo lo constituyen. Historia actualizada en la que acude el tiempo desde distintas posibilidades. Quién soy y he sido, y lo que puedo ser, se constituyen en las preguntas generadoras para acompañar una evaluación que se realiza en diferentes momentos de la historia del sujeto formativo. Como sincronía es la pregunta por una etapa específica y sus circunstancias. Como diacronía permite auscultar las conexiones temporales y su relación con la actualidad.

Nombrar la evaluación

La reflexión investigativa sobre la evaluación del aprendizaje en educación no puede dejar de lado la denominación que comporta. Shepard (2006) habla de la evaluación formativa, la evaluación sumativa y la evaluación externa. Teniendo en cuenta esta manera de denominar estos procesos, se puede decir que en el teatro convergen los tres tipos de evaluación.

Para la evaluación formativa, se requiere de un seguimiento del desarrollo formativo en el que las partes implicadas obtengan una claridad de lo que sucede:

Para que los docentes sean eficaces en reforzar el aprendizaje de los estudiantes, deben comprobar constantemente la comprensión que éstos vayan logrando. Por otra parte, tienen que darles a conocer la importancia de que ellos mismos asuman

la responsabilidad de reflexionar y supervisar su propio progreso en el aprendizaje (Shepard, 2006, p. 17).

De esta manera, la formación es asumida y se contempla, tanto en la observación del docente, como en la del estudiante. Es necesario decir que dicha observación del aprendizaje no solo está dirigida al estudiante, sino que es asumida para el docente, pues ambos se forman y autoforman de manera constante. Esto es clave en la relación pedagógico-artística, pues se trata de una experiencia creativa, aunque co-existan los momentos informativos y técnicos.

En el programa de la asignatura, la metodología hace referencia al “seminario-taller con principios como: “Aprender a aprender” y “Aprender haciendo”, utilizando para ello exposiciones, foros, consultas y debates, trabajo escénico, lo que propicia la indagación y la reflexión personal.”

Con relación a la evaluación sumativa, Shepard señala:

La evaluación sumativa y la calificación constituyen una seria amenaza para los objetivos de aprendizaje declarados por la evaluación formativa. De acuerdo con descubrimientos de la literatura motivacional y de estudios de maestros y estudiantes, las prácticas de las calificaciones pueden minar el proceso de aprendizaje de varias maneras. En primer lugar, las pruebas y las tareas calificadas comunican lo que es importante aprender. Si estas mediciones divergen de las metas del aprendizaje que se valora, entonces los estudiantes concentran su atención y esfuerzo sólo en la porción calificada del currículo. Segundo, el uso de calificaciones como premio o como castigo puede socavar la motivación intrínseca de aprender. Tercero, a aquellos estudiantes para quienes los criterios de las calificaciones les parecen fuera de su alcance, éstas pueden reducir su esfuerzo y su ulterior aprendizaje. Cuarto, la naturaleza comparativa de las prácticas tradicionales de calificación puede reducir la buena voluntad de los estudiantes de ayudar a otros o de aprender de los demás (Shepard, 2006, p. 30).

Sin embargo, la evaluación sumativa en el curso que fue objeto de indagación contempla:

- Puntualidad y asistencia a clase.
- Participación individual.
- Diario de trabajo.
- Imaginación, proposición, argumentación.
- Dos parciales reglamentarios.
- Reflexión escrita sobre el proceso.
- Examen final.

En el programa se alude a la importancia de la indagación y la reflexión personal, lo que incluye también la posibilidad que tiene el estudiante de autoevaluarse en el proceso. En este orden de ideas, la equivocación es elemento para evaluar en el proceso creativo. Se trata de poder darle un lugar significativo en las búsquedas creativas del proceso pedagógico-artístico. Es importante el protagonismo de quienes serán protagonistas, en el mejor sentido de la palabra, de un proyecto de vida teatral.

Lo encontrado en el estudio da cuenta de lo planteado por Shepard cuando dice:

Los estudiantes tienen más probabilidades de desarrollar una orientación de aprendizaje cuando los maestros destacan el esfuerzo, el aprendizaje y el trabajo duro, en vez del desempeño y la obtención de la respuesta correcta, cuando los errores se tratan como una parte normal del aprendizaje, y cuando la evaluación del progreso se ve acompañada de oportunidades de mejorar (Ames, 1992; Stripeck, 1996) (Shepard, 2006, p. 36).

En el teatro, las búsquedas y hallazgos tienen un lugar fundante. La repetición artística es una acción que como didáctica de la percepción sobre “el volver a ver para descubrir”, es asumido como un momento de mayor atención sobre una realidad, en este caso pedagógico-artística. Repetir un gesto, un movimiento, ya sea proxémico o kinésico, permite adentrarse sobre él y eso requiere esfuerzo y dedicación.

El progreso aquí es atendido en tanto la ejercitación de un pensamiento divergente y a la vez selectivo, que permite ver en la equivocación una posibilidad y en la elección un hallazgo que puede ser deconstruido.

Al lado de la repetición están las distintas memorias, es decir, para volver a algo es necesario recordar y también olvidar. Suena paradójico pero es necesario. Por un lado, si quiero volver a algo ese algo acude en tanto presencia. Pero en la repetición no se trata de hacer lo mismo, sino de cualificarlo, por lo cual el olvido también debe estar presente. Si al repetir hago lo mismo no “avanzo” para descubrir. Entonces es necesario potenciar la ausencia y, al mismo tiempo, la presencia.

Todo lo anterior pone en tensión las premisas de la evaluación sumativa y el reduccionismo de la escala numérica para valorar el aprendizaje, puesto que se juega con las certidumbres y con las incertidumbres. Es uno de los momentos más “desérticos” en una evaluación, pero es la oportunidad para una mirada que da lugar al esfuerzo, la persistencia y la rigurosidad.

No, no, no. Eso de evaluar, evaluar formalmente para hacer una nota, tiene que ver con la formalidad del semestre, pero como digo constantemente... la evaluación,

es decir, hay una mirada global, una mirada integral, una mirada que tiene que ver con todos los momentos y todas las estancias. Por lo tanto el concepto de evaluación es más como una mirada crítica frente a un acompañamiento que estoy haciendo con alguien, en este caso me corresponde por seis meses y en el caso de actuación y montaje por un año, pero es todo el día, es casi como un trabajo etnográfico (Entrevista a profesor).

Se puede apreciar cómo apuntala una nueva palabra: ‘formal’. Y esta palabra se puede relacionar con las escalas de valor exigidas. Es como si el hecho de llevar a una nota, que se puede inferir como relacionado con el signo acordado para evaluar, en este caso un número entre cero y cinco, no expresara necesariamente lo que luego denominará como mirada global e integral de la evaluación.

Es interesante este punto de vista, pues da cuenta de un lugar con el cual regularmente nos identificamos. Considerar que un número pueda ser la expresión de un algo que aunque es una expresión cuantitativa, no permita expresar, de alguna manera, lo cualitativo. Esa formalidad de la nota puede ser vista como una negación o problematización acerca de un sentido último de comunicación sobre lo que no alcanza a decir.

En el I Seminario Internacional de Investigación sobre Calidad de la Educación³ (2010), se resaltó la investigación cuantitativa utilizando bancos de datos y poniendo las cifras al servicio de la reflexión. Los conferencistas invitados como Richard Shavelson, Douglas Willms, William Schmidt fueron muy claros al sugerir la importancia de apoyar la investigación cuantitativa con investigación cualitativa que diera sentido a los datos y distintas descripciones a utilizar para expresar un resultado de investigación.

¿Cómo llenar de significado una valoración numérica? Es un desafío que tiene que ver con la posibilidad de atribuirle sentido a eso que contiene el número, un sentido que va más allá de la escala.

Esta discusión no es nueva, por el contrario, se han buscado distintas fórmulas, incluso las escalas cualitativas, pero que muchas de ellas se organizan en frases que de igual manera se insertan más en una escala de valores y de verdades ajenas al logro del aprendizaje.

Frente a la propuesta del profesor permite hacer del signo numérico una representación que tenga mayor significado para los involucrados. Se trata de cualificar lo cuantitativo y de cuantificar lo cualitativo. Es decir, buscar formas en las cuales estos signos nos digan algo más que un umbral entre alcanzó o no

3. Para el acceso a las memorias ver: <http://www.icfes.gov.co/seminario/seminarios-antteriores/seminario-2010/conferencias-principales-2010.html>

alcanzó. Una mirada integral y global que permita dar sentido y significado a una nota. Darse cuenta que, aunque tradicionalmente, lo educativo está planteando el saber como mediador en la relación entre docente y estudiante, hay algo más que siempre irrumpe la pretendida objetividad, pero que puede servir para cualificar la información sobre el otro.

Hay pues, los dos tipos de escala de valoración; hay uno que es numérico y el otro es muy conceptual, muy formativo, muy de... y que a uno le dicen: está acercándose, se está alejando del proyecto, se está acercando a él, está comprometido, alcanza determinados logros, competencias; pero para mí lo actitudinal es fundamental, esa necesidad de aprender, ese compromiso por, si, ese apersonarse del problema que en este caso es actuación V. Eso es lo que estoy registrando cada día con ellos (Entrevista a profesor).

En la entrevista se diferencian los dos tipos de valoración, el numérico y el conceptual. Aunque ambos están presentes en el proceso de formación y son convenciones pedagógicas, cumplen funciones diversas. La valoración numérica es la convención matemática que permite darle sentido a una valoración que posibilita darle escala a las apreciaciones acerca del juicio: qué tanto se acerca o se aleja de la excelencia en un determinado desempeño. Este sentido ha sido estudiado de múltiples maneras por muchos autores y es objeto de “rendición de cuentas” o de calificación.

Esta convención sirve, de igual manera, para que tanto al interior o el exterior se puedan hacer una imagen acerca de unas competencias que son acreditadas por la institución y que son explicitadas en los programas de curso, a manera de acuerdo pedagógico valorativo. Funciona como un signo estándar que permite, incluso, mecanismos de homologación, de certificación. Tomadas así, permiten expresar un logro en sus múltiples dimensiones y niveles.

El otro tipo, de valoración que el profesor describe como lo actitudinal, ese acercarse o alejarse de los compromisos con el trabajo, es el reconocimiento de una información que permite obtener datos del ser social cultural, o sea es una clave de registro etnográfico. Esta es la búsqueda de otros factores asociados a la relación establecida en el aula, con un propósito formativo, conocer/se, reconocer/se. El ser es importante en este tipo de relación artístico-formativa. En este sentido es preciso que la evaluación pregunte por la situación, pero también indague por aquellos aspectos extra situacionales.

Se trata de tener en cuenta que las relaciones humanas se establecen en un ambiente, en una realidad que incluye otras realidades y crean un contexto. El teatro hace un llamado constante a este ser que es parte de un tejido que interpela su existencia. Por eso el llamado expreso en el plan de estudios del programa:

A su vez, la educación necesita del teatro para diseñar ambientes de aprendizaje que involucren al estudiante como sujeto de conocimiento no solamente racional, sino desde su corporalidad que es susceptible de leer y ser leída en juegos de expresión y representación (Facultad de Artes Escénicas, 2009).

Se trata de ser coherentes entre la educación que se ofrece y la que se evalúa. Un sujeto que no es únicamente el del *cogito* cartesiano, en el sentido del existir por la racionalidad o el del ser por el único hecho del pensamiento, sino que se es en cuanto los diversos yoes lo hacen sí mismo.

Aparentemente es un juego de palabras, pero llama la atención frente a lo que continuamente se hace, estandarizar a las personas, estereotiparlas, así como se pretende encontrar unos estándares en el conocimiento universal y que funcionen, en muchos casos, como verdades incuestionables. Pero tanto las personas como el conocimiento en sí mismo son verdades históricas, dinámicas que nos obligan a una evaluación permanente. El concepto ‘persona’ que se tiene no es un estadio irrefutable, pues los avances que la ciencia aporta en sus investigaciones sacuden nuevas verdades. Se borra las máscaras y se colocan antifaces, y se justifican en una relación de conocimiento objetivo y neutral. Pero el arte no perdona ese olvido constitutivo de ser humanos y nos impele a la evaluación permanente de nosotros.

[...] El reconocimiento de las personas se distingue claramente del de las cosas, resaltando así sobre la indeterminación del “algo” con que Descartes y Kant designaban lo objetual de las operaciones de pensamiento. Para las cosas, reconocerlas es, en gran medida, identificarlas por sus rasgos genéricos o específicos; pero algunos objetos familiares poseen para nosotros una especie de personalidad que hace que reconocerlos sea sentirnos con ellos en una relación no sólo de confianza, sino también de complicidad. En cambio, las personas se reconocen principalmente por sus rasgos individuales. Es con las personas con las que la duración del tiempo de separación revela ese poder destructor que la sabiduría atribuía al tiempo y que Aristóteles no dejó de evocar (Ricoeur, 2006, pp. 89-90).

¿Cómo medirlo? ¿Cómo dar cuenta de él? Las propuestas señaladas en la entrevista son múltiples, pasan por el registro en la bitácora, por las charlas, por los acercamientos, por los encuentros fortuitos valorados como oportunidades, etc. Casi siempre se viste de academia en la academia.

Existen ritualidades en las que es necesario hacer del libro y del salón de clase el templo del saber en el que los otros yoes del sujeto deben ser relegados. Se pone cara de sabios y se cae en el extrañamiento si algo contrario a esto sucede. Las diversas pedagogías llaman la atención acerca de tener de presente los saberes de quienes asisten a clase, pero se interpreta de la manera más descarnada quitándole el sentido de las prácticas culturales. En esta línea, se evalúan los

comportamientos humanos para los espacios educativos. Sin embargo el teatro se alimenta y exige otro tipo de alimento diario.

Esto ha permitido que el estudiante sea capaz de valorar entre los profesores quién puede darle una información o una búsqueda acerca de las propuestas expuestas en el plan de estudios. Cuestión que puede ser vista como la posibilidad de “evaluar” las fuentes de información representadas en sus docentes. En esto se refleja la otra valoración. La posibilidad de contrastación y de hacer explícito un algo que hace parte de su proceso formativo. El profesor es de igual manera valorado en lo que puede aportar en la búsqueda individual. No es la intención dejarlo todo de un solo color. Sin embargo es bueno llamar la atención acerca de esa tradición fría que pretende ser meramente objetiva y relega al sujeto en pos del conocimiento, como si este en su producción, en su creación humana de comprensión del mundo, como relato de realidad, hubiese podido ver la luz del mundo sin algún doliente que le ayudara. El conocimiento no es solamente histórico, es de igual manera padecido por unos sujetos, que incluso ante el llamado de objetividad tienen su primer problema como sujetos.

El llamado está entonces en que el arte, en este instante de su academización, necesita de la educación, pero: *A su vez, la educación necesita del teatro para diseñar ambientes de aprendizaje que involucren al estudiante como sujeto de conocimiento no solamente racional, sino desde su corporalidad que es susceptible de leer y ser leída en juegos de expresión y representación* (Facultad de Artes Escénicas, 2009).

La intimidad evaluativa del aula al desnudo: la evaluación no como una guía sino como una camisa de fuerza

Se habla mucho de la evaluación como instrumento de medición, sin embargo, en la práctica es vivida como una puerta pesada, como si fuera un obstáculo que se tiene que vencer para poder continuar. En la cotidianidad del aula se ha transformado el propósito y se lee como el momento, como un instante de vacío y no de confrontación académica.

En las maratónicas jornadas de las pruebas estatales, los jóvenes o examinados, se enfrentan no solo a contestar las preguntas, con los nervios, el no dejar trancar sus esperanzas de certificación, de no dejarse “rajar”, también les toca luchar con el cansancio, con los sorpresivos ambientes a los cuales son sometidos para presentar el examen. Cuidados bajo una disciplina casi militar que busca exterminar la trampa, recurso posible para poder salvarse de este obstáculo.

El engaño, el chancuco, la necesidad de no ser rajado está expresando una visión de la evaluación. Puede ser leído acorde con un país en el cual la corrupción es el plato de cada día. Pero se debería seguir la misma ruta que varias ciencias han escogido como posible camino para comprender al ser humano: el estudio de las enfermedades para comprender la salud, las manifestaciones “anormales” para comprender “lo normal”. Estos cuadros de “querer pasar como sea” llaman la atención sobre un deseo que siente su carencia. Es aquí donde debe ubicarse el estudio, pues abre todo un campo de tramas en las que la educación se convierte en un campo de combate.

Claro está que muchas de las actividades humanas se han llevado al discurso de la guerra y se ha vuelto algo “natural”: el discurso empresarial con la competitividad, las narraciones de fútbol plagadas de una retórica de la confrontación bélica, varias acciones en las que se incita al éxito y a vencer el fracaso. ¿Será que la guerra es algo consustancial con el ser humano? El hilo que separa la competencia aplicada a los procesos formativos comparece con el de la competitividad.

Pero muchas de las disposiciones son tan centrales, que educar va en contra de la diversidad. Pensar en los estándares de calidad debería responder a una idea tanto de Nación como de localidad.

[...] Cuando los campesinos de mi pueblo hablaban de su mundo agrario y de cosechas, de sus trabajos y saberes, tenían una riqueza de vocabulario precisa y preciosa; pero si uno les pedía que escribieran... entonces se quedaban mudos, porque la escritura implicaba otra cultura. Y si no escribían no era porque no hubieran aprendido a leer o a escribir, sino porque aprendieron a leer en y para las tareas escolares y no para la vida, como nos descubrió hace ya muchos años Paulo Freire. ¿Qué significa eso? Que el modo de relación con la escritura puramente formal, como ocurre aún en Latinoamérica en la mayoría de nuestras escuelas, no es capaz de crear el hábitus de la cultura escrita. Y algo peor: el uso escolar de la cultura letrada puede destruir la cultura oral sin generar el hábitus de leer y de escribir (Martín-Barbero, 2003, pp. 24-25).

La cuestión es que el estándar da cuenta de algo por fuera de las comunidades que toca aprender para poder ser competitivos, como ingreso a un sistema educativo del desarrollo, cuyo sueño está puesto en la pretensión de poder ser como otros son: en su “superioridad”. La cuestión es que se educa a pesar de la cultura. Se educa para ser culturizado. Es todavía una educación misional y que pregunta por estos procedimientos.

[...] Una información solo se recibe y se asimila, es decir, sólo se vuelve apropiable y memorizable, cuando su nuevo adquiriente llega a ponerla en forma a su manera, a retomarla por su cuenta insertándola en la conversación, en su lengua habitual

y en las coherencias que estructuran su conocimiento anterior. Por no haber superado esta etapa, la información nueva seguirá siendo frágil, a cada instante será susceptible de olvido, deformación, contradicción. Su adquisición depende también de la configuración de las situaciones de interlocución en las que entra en juego: cada locutor ocupa una cierta posición social; lo que se dice se escucha e interpreta en función de esta posición (De Certaeu, 1999, pp. 261-262).

¿Por qué todo lo anterior? Pues sencillo, porque si se piensa en términos de *habitus*, de prácticas sociales, de una educación inclusiva; si se le coloca atención a las expresiones con las cuales los estudiantes están asociando la evaluación, entonces es necesario y urgente actualizarla.

La evaluación como puerta de entrada o de salida se representa como certificación o des-certificación, que la constituye en una herramienta de ejercicio de poder y autoridad, tanto en los espacios particulares como en los públicos. Se introduce, entonces, el tráfico de influencias y se discurre por la maraña de la preocupación y la inquietud. Se entretejen los significados en los cuales el docente puede lavar su imagen o configurar su lugar de prestigio. Es el profesor “hacha” o el “deslizador” que todo lo permite.

Al desnudo las intimidades de la evaluación dejan traslucir ilusiones

La realidad se construye y deconstruye en una simbólica constante hacia el posicionamiento, hacia la experticia y otros horizontes de entelequias muy singulares.

En el arte es definitivo un ponerse en evidencia, un reconocimiento continuo en el que el ser se pone en riesgo para poder ser. Pero, de igual manera, se puede caer en olvido de una negociación en lo colectivo por la tentación de la búsqueda personal. En el caso de lo académico, transar el pacto artístico con el pedagógico artístico. En el discurso de lo teatral es transformar el aula y la escena en el aplauso, dejando de lado lo pedagógico-artístico.

Y esto es definitivo, para cualquier tipo de reflexión acerca del “ejercicio pedagógico” en cualquier carrera, como personas, los docentes tienen sus propios intereses y necesidades. Intereses y necesidades que pasan por las presiones, deseos y lugares en la familia, la profesión y otros. La institución es mediada por unos intereses y necesidades que pasan por lugares de negociaciones puestos en juego por quienes la dirigen, por las decisiones que deben ser tomadas por la vida interna y externa de la institución y su institucionalidad. El estudiante, de igual manera, puede formularse dichas consideraciones. Hacer coincidir estos intereses y estas necesidades en el aula como lugar de convergencia no

es una tarea fácil, de esto da fe el hecho que se establezcan unos mecanismos de control y de ética que no están de lujo sino que han surgido en la historia como necesidad y casi que son dictadas por los innumerables casos que se han tenido que atender.

Dicho de otra forma y tratando de centrar la presente reflexión en relación con el tema de la evaluación: ella puede ser tocada y ser útil o utilizada en maneras de conveniencia hacia cualquiera de los actores y sujetos nombrados. Este es el terreno de lo que las investigaciones y la literatura sobre el currículo explícito, el currículo oculto, lo real, lo planeado y lo realizado dejan ver.

La evaluación es un campo de reflexión y de saber, no de guerra, de crítica, de análisis, de comprensión. Cuando en la entrevista el profesor sugiere “un para mí” pone en juego su punto de vista, deja ver lo que él piensa, su lugar frente al tema. Esto servirá como criterio personal que entra a negociar con el criterio de la facultad y del programa. El programa se inscribe en la mirada del profesor, pero a la vez, él agencia la mirada del programa y de la facultad.

Esto coloca al descubierto que si importa el quién está al frente de determinado curso. Se siente el carácter, la impronta del profesor. Pero esto no es impedimento para que el programa se introduzca en la mirada o, la mirada del programa se traduzca por la del profesor. El programa son los acuerdos y aquellos patrimonios que hacen parte de la cultura organizacional o institucional. Aquí descansa una dinámica que no termina en estos dos actores, que no son los únicos. Están también los administrativos y los estudiantes que de acuerdo con las posturas asumidas entretejen la dinámica de lo que sucede con lo posible y lo deseado.

La evaluación se construye y permite los hallazgos e intercambios. Se mide, se encuentra, se abandona, se reconoce, pero ante todo el deseo de ser, de hacer ser, dejar ser, poder hacer, querer hacer, hacer que se hace...

Aperturas...

Qué tragedia es no creer en la evaluación, y qué tragedia es creer en ella. Ambivalencia de la palabra que está mediatizada por los acuerdos. Cuando la evaluación es vista como lugar de combate, se intensifican las luchas y el profesor y el estudiante asumen su propia trinchera, es una tragedia en la que se pierde la vida. Cuando ella es el lugar para la construcción y se manifiesta en las múltiples maneras que tenemos para tomar decisiones o aclarar situaciones, entonces lo que se manifiesta es la experiencia pedagógico-artística que incluye a los diversos sujetos de la educación que la componen y habla de las condicio-

nes de posibilidad que la hacen posible para que se comprendan esas múltiples realidades que se entrecruzan en el ejercicio o acontecimiento académico.

En la experiencia se pueden enfatizar aspectos como los siguientes:

- La evaluación es un tema que abarca tanto lo sígnico como la expresión negociada y el acuerdo que permite generar un significado cifrado de valor institucional y externo.
- La evaluación es una cuestión permanente y que abarca aspectos más allá de la formalidad de los números.
- En el programa es clave el espacio de las clases abiertas como lugar de confrontación con la comunidad académica, que permite la retroalimentación de lo realizado.
- En la formación artística, específicamente en el teatro, es conveniente el trabajo en equipo y esto se refleja, en el tema de la evaluación, en la importancia de la escucha y el decir, de reconocer/se como parte de. Es decir, lo que digo y lo que me dicen, tanto los compañeros como los docentes y en espacios de confrontación con el público, es valioso, es información que debe ser tenida en cuenta para ser valorada por quien/es la reciben.

¿Cómo valorar este conocimiento cultural-artístico en un país de diásporas, de desplazamientos forzados, para decirlo con nombre propio?

Pasa por el tema de la evaluación en tanto medicinas, filosofías, teatralidades (artisticidades), psicologías, cosmovisiones otras que no son objeto de las academias que encuentran en la estandarización un tema de avance internacional y de globalización.

Este texto es algo abierto y lo que deja son preguntas, cuestiones en las que lo dicho está en clave de duda sobre el tema, por eso este avance no es el fin del camino reflexivo. Es necesario continuar con otros escritos que puedan ensayar varios de los asuntos que aquí quedan en punta, que solo se asoman de manera sutil o ingenua, (tipos de evaluación en arte; la referencialidad en la evaluación artística; arte, ser y evaluación...) pero que son primordiales para la relación entre arte y educación y, en lo específico, con la evaluación. evaluación aparece como un tema que debería ser problematizado en su estandarización para las diversas disciplinas, campos del saber y de lo artístico.

Se trata de darle importancia a las vivencias y experiencias presentes en la diversidad étnica que tenemos. Históricamente cada una de estas comunidades ha tenido que ejercer presión, ha sido una conquista ganada, incluso, se ha tenido que hacer uso de marchas, huelgas, etc., para llamar la atención del

Gobierno. Es de esta manera que hoy se puede hablar de etno educación en el país, por ejemplo:

Lo que llamamos educación pueda ser capaz de leer la periferia, las prácticas sociales y culturales, los saberes que puedan y, a su vez, puede ser dinamizados a partir de lo universal, de otros conocimientos que permitan el diálogo para el crecimiento del país.

El desarrollo debe ser visto en doble sentido. Primero, el que busca el posicionamiento, un ranking internacional que le permite obtener un lugar en el plano geopolítico. Aquí se puede situar uno de una manera cultural y social más como un ámbito educación-cultura que hay que revisar para comprender más nuestro propio país y el resto del mundo.

Entonces: ¿Cómo nombrar lo aquí planteado? Queda por problematizar si el arte debe ser considerado, como hasta el momento figura, como una disciplina o en su defecto es necesario actualizar la discusión y comprender que el arte es un campo, pero ¿en qué sentido? ¿campo del saber? ¿campo del conocimiento? Esta discusión afecta de manera directa el tema de la evaluación y le confiere, para los distintos modelos pedagógicos y educativos, así como para el sistema educativo colombiano en general, un sentido otro en el cual el arte en los distintos niveles de la academia debe ser re significado.

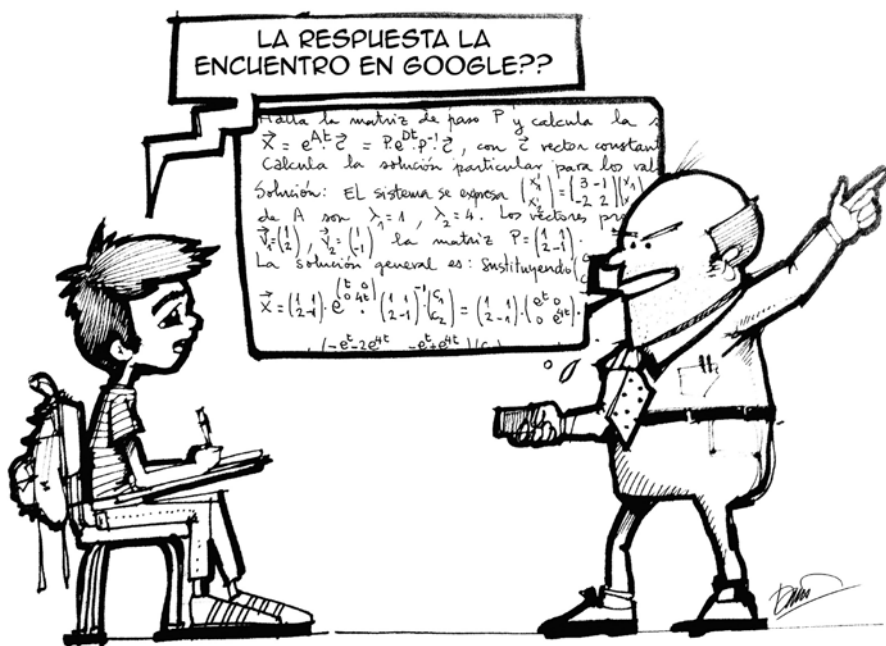
Es indudable que el Arte en los distintos niveles del sistema educativo colombiano tiene un sentido formativo diferente al que tiene, por ejemplo, la Matemática. No constituye una asignatura básica y quienes se deciden profesionalmente se enfrentan a una academia joven en Colombia que está tratando de posesionarse y posicionarse. Las plataformas, como la de Colciencias y el Icfes, presentan falencias visibilización y reconocimiento del Arte en el sistema. De esto se derivan los interrogantes:

¿Cuál es la característica de la autoevaluación? ¿En qué se parecen y en qué se diferencian con procesos de autoevaluación en otros campos y disciplinas, ya sea en la ciencia o en el arte? ¿Cuáles son las particularidades de la evaluación y las maneras en las que pueda ser nombrado para su clasificación y comprensión?

Referencias bibliográficas

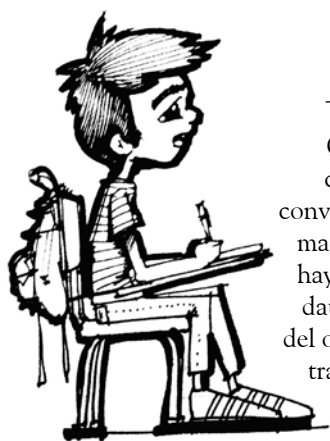
- BOLAÑOS, Lucy Mar (2008). *La evaluación del aprendizaje: un enfoque sistémico y dialógico*. Cali: Universidad Santiago de Cali.

- DE CERTEAU, Michel (1999). *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar*. México: Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Traducción de Alejandro Pescador.
- _____ (2000). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Traducción de Alejandro Pescador.
- Instituto Departamental de Bellas Artes (2009). Plan de estudios del programa Artes Escénicas. Facultad de Artes Escénicas. (Documento de trabajo)
- ILLICH, I. (1975). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral editores
- HALL, Stuart (1997). "El trabajo de la representación". En: Stuart Hall (ed.), En: *Representation: cultural representations and signifying practices*. London, Sage Publications, 1997. (Cap. 1, pp. 13-74. Traducido por Elías Sevilla Casas).
- MARTÍN-BARBERO, Jesús (2003). "Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades". *Revista Iberoamericana de Educación* No. 32.
- MINA, Jesús María (2005). "Génesis y éxodo de la escuela de teatro y el TEC". En: *Revista Papel Escena*. N° 5. Instituto Departamental de Bellas Artes. Facultad de Artes Escénicas.
- MINISTERIO DE CULTURA, República de Colombia (2007). *Plan nacional de educación artística 2007-2010*.
- REYES, Carlos José (2000). *Hitos del teatro colombiano del siglo XX*. Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá: Instituto Distrital de Cultura y Turismo.
- RICOEUR, Paul (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SHEPARD Lorrie (2006). *La evaluación en el aula*. Universidad de Colorado, Campus Boulder. Educational Measurement (4ª Edición) Capítulo 17. Editado por Robert L. Brennan ACE/ Praeger Westport. México.
- UNESCO (2003). *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política. Acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. París.



La comprensión de la evaluación de aula en educación superior: acercamientos iniciales desde una investigación conjunta. Caso Uceva

MARÍA ELISA ÁLVAREZ OSSA
 Universidad Central de Tulúa



Caracterizar las prácticas evaluativas es hallar un camino para encontrar aquello que constituye las convicciones sobre las cuales se funda el deber ser del maestro, hay deberes naturalizados en la enseñanza, hay verdades ajenas sobre el aprendizaje y hay mandatos morales sobre el deber ser y supuesto esfuerzo del otro. Ocuparse de ello es necesario para superar y trascender la instrumentalización de la evaluación.

Enseñar para la comprensión requiere prestarle atención especial a la evaluación (.....) La evaluación no es algo que se le agrega a la enseñanza; es un componente esencial que guía el proceso de aprendizaje (Simmons, R., 1994, p. 1).

Algunas de estas reflexiones han sido movilizadas por los hallazgos encontrados en la investigación interinstitucional sobre evaluación de aula en educación superior: el caso de ocho IES. Este estudio corresponde a un proyecto liderado por la Red Regional de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación Superior del Valle del Cauca Redesvalle, que en este proyecto indagó sobre las prácticas evaluativas ejecutadas por los maestros en las aulas de clase en ocho instituciones de educación superior del suroccidente colombiano.

El concepto de evaluación

La evaluación de los aprendizajes ha tenido considerables transformaciones que van desde una visión meramente instrumental a una noción que recoge elementos de la pedagogía que transita hacia el desarrollo humano. Se expresa en actos de valoración que implica juicios manifiestos de manera explícita, en relaciones intersubjetivas y comunicativas, en los que median intereses e intencionalidades. El acto evaluativo se desarrolla en un determinado contexto de significados y sentidos del proceso pedagógico.

La evaluación es una práctica muy extendida en el sistema escolar en todo nivel de enseñanza y en cualquiera de sus modalidades o especialidades. Conceptuarla como práctica quiere decir que estamos ante una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, que cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada (Pérez, Macdonald, Sacristan, 1985, p. 57).

La evaluación de aula no solo consiste en evaluar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, sino que se constituye en un acto pedagógico que se da en un escenario que es el aula y que contiene valor formativo, en el cual se articulan aspectos personales, sociales, históricos e institucionales. Estos aspectos inciden de tal forma en la manera de comprender esta práctica pedagógica, así como la manera con la que se pretende acceder y construir conocimiento. En la comprensión de la práctica evaluativa, se interpreta de manera relacional

varios aspectos, algunos de ellos son el tipo de interacciones entre maestro y estudiante, los procesos de socialización que se gestan en el grupo, la manera de ejercer control, los métodos didácticos que se practican, los valores que se priorizan, el propósito formativo que se pretende. Es por ello que investigar las prácticas evaluativas necesariamente conlleva a indagar el sentido pedagógico que en ellas subyace.

Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos de materiales, maestros, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación (Pérez, et al. 1985, p. 61).

Caracterizar las prácticas evaluativas es hallar un camino para encontrar la esencia de aquello que constituye el quehacer de los maestros: la práctica de la enseñanza posibilitadora de procesos de aprendizaje con sentido formativo. La caracterización de la evaluación de aula como ejercicio de autorreflexión, hace posible superar la instrumentalización de la evaluación. Como acto instrumental se ha concebido en términos de una actividad de los maestros sobre las capacidades desarrolladas por los estudiantes, que implica la estimación de una calificación, desconociendo la diversidad de factores que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo: el entorno y las condiciones socio culturales, las relaciones afectivas, el ambiente escolar, los recursos físicos y didácticos, los reglamentos institucionales y normativos, la concepción pedagógica y didáctica del maestro, etc.

Según Villegas Isaza (2000), existen tres tendencias en las investigaciones que se vienen generando sobre la evaluación:

(Una de ellas) reduce el foco de atención solamente al análisis, construcción y elaboración de propuestas concretas destinadas a mostrar y ejemplificar, en el campo de las prácticas áulicas, una serie de metodologías e instrumentos (otra tendencia se interesa en) suscitar reflexiones sobre la construcción histórica del concepto y sus relaciones dentro del campo educativo y fuera de él (...) una tercera tendencia, bastante frecuente y que con serias posibilidades de banalización y superficialización, es intentar responder a las preguntas ¿qué?, ¿cuándo?, ¿cómo? Evaluar, de manera directa y específica. Ésta, al igual que la anterior, suele quedarse en una prolija y ordenada descripción de cierto número de cuestiones, que se presentan bajo el formato de aparentes respuestas a preguntas, también aparentemente sustantivas (p. 13).

Caracterizar las prácticas evaluativas implica, además, una reflexión de la evaluación como proceso integrador y totalizador de procesos formativos. En la

evaluación más que acciones prescriptivas del maestro, se hallan sus iniciativas, que dan cuenta de sus experiencias, saberes, propósitos y sensibilidades, que se concretan en el acto evaluar los conocimientos, los procesos de pensamiento y de cualidades humanas de la persona.

En los contextos educativos, están presentes diferentes concepciones sobre las prácticas evaluativas “Adquieren un papel de primera importancia las concepciones de los maestros en la modelación de los contenidos y en general, todas aquellas perspectivas profesionales que se ligan más directamente con las decisiones que el maestro toma cuando lleva a cabo una práctica, puesto que serán en parte, responsables de los significados que atribuya a los componentes del currículo y a las formas de desarrollarlo (Pérez, et al. 1985, p. 216).

La construcción conceptual que tiene el maestro sobre la evaluación incide en su práctica pedagógica, sin embargo no siempre el concepto se ve reflejado en la práctica, a veces suele quedarse en un ideal, es decir, en la dimensión del deber ser.

Se deduce que la concepción de evaluación que tienen los docentes del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte, hace alusión a un proceso continuo con criterio de valoración de conceptos, competencias y de todo aquello que se hace en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. “La evaluación es un proceso continuo verificando las competencias del programa que se le presenta a los estudiantes, proceso de enseñanza aprendizaje” (Entrevista 6).⁴

La evaluación implica valorar tanto los conceptos, como también el desempeño, mediante el trabajo práctico o de campo, que permita la aplicación de conocimiento y también valorar la participación de los estudiantes y lo socio afectivo. Por ejemplo, en la evaluación de las prácticas del desarrollo de una capacidad motriz es necesario valorar si los estudiantes tienen en cuenta con qué tipo de población se trabaja y la manera apropiada de interactuar con ellos. Los maestros entienden que la evaluación debe permitir que el estudiante se dé cuenta de las fallas que ha tenido y las corrija, no solo para mejorar la nota sino para conocer la metodología, el saber pedagógico y los conceptos claros de un tema de estudio, para que en el posterior ejercicio de la profesión se ejecuten bien los procesos, de acuerdo con los diferentes tipos de población y se evite el riesgo de ocasionar lesiones. “Es conocer el estado que deben tener nuestros alumnos” (Entrevista 5), “La evaluación se aplica para valorar y hacer un juicio sobre la actuación de un proceso de enseñanza aprendizaje de un alumno” (Entrevista 3).

4. Se refiere a los relatos de los docentes entrevistados en el marco de la investigación interinstitucional sobre evaluación de aula en educación superior: El caso de 8 IES.

La evaluación de aula permite evaluar no solo el aprendizaje es decir los procesos de desarrollo del estudiante, sino que implica la evaluación del proceso de enseñanza, la estrategia didáctica y el saber pedagógico disciplinar y la integridad del docente "...nos permite no solo verificar lo que el estudiante ha aprendido sino también incluso lo que el docente ha logrado" (Entrevista 4).

La complejidad de la evaluación

En el caso específico de esta investigación se estudian varias categorías sobre las prácticas evaluativas, pretendiendo comprender la complejidad del acto evaluativo, en el que se abordan aspectos esenciales en el análisis. Por tanto, las categorías que se priorizaron en este estudio son: las concepciones, las funciones, el diseño, la ejecución, la calificación, la devolución y socialización de los resultados, los tipos de evaluación, el objeto evaluado, el propósito y el momento de la evaluación.

La función

Es relevante la función formativa que cumple la evaluación, en cuanto prepara al sujeto en sus diferentes facultades y potencialidades que lo habilitan para interactuar en la vida. Además, cuando se consolida en el acto evaluativo la fundamentación epistemológica con la aplicación práctica del conocimiento estudiado, la evaluación cumple una función práxica. De acuerdo con el aporte de Rangel y Romero la evaluación cumple varias funciones:

Función pedagógica: analiza los procesos de aprendizaje y de enseñanza con el fin de optimizarlos. Función diagnóstica: identifica en los educandos los conocimientos previos, actitudes, estilos de aprendizaje y habilidades, entre otros aspectos con el propósito de establecer un punto de partida para el proceso mismo. Función motivadora: favorece que cada estudiante tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje. Función reguladora: la detección oportuna de los logros y deficiencias permite aplicar las medidas pertinentes que conduzcan a su mejoramiento. Función social: certifica ante la sociedad el logro de determinados aprendizajes al término de un ciclo de formación (Rangel y Romero, 2011, p. 5).

Rangel y Romero tienen un especial interés en la función reguladora y social de la evaluación. Es decir, se busca que los estudiantes de la licenciatura aprendan sin limitar el aprendizaje a procedimientos de memoria verificados mediante una evaluación. Esto pretende incentivar la lectura y concientizar a los estudiantes de la importancia que tiene la fundamentación epistemológica de la carrera. También se pretende desarrollar la interpretación, la argumentación y el desempeño en la aplicación práctica de conceptos, sin embargo por las debilidades académicas manifestadas en la lectoescritura, se dificulta el desarrollo de estas

competencias y además no siempre se aplica evaluación escrita y teórica, porque se considera que la mayoría de los estudiantes la podrían perder. Al respecto los docentes expresan:

Trato de valorar los desempeños, la aplicación del conocimiento, eso es una fortaleza. Me gusta que aprendan y que eso lo demuestren aplicándolo. Y en cuanto a la debilidad, puede ser el hecho de que no se si no estoy muy acorde con los demás, pero no me gusta aplicar la evaluación escrita; yo he dejado mucho la evaluación escrita y teórica: no me gusta porque la mayoría de los estudiantes la pierden (Entrevista 1).

Es fundamental porque si nosotros vamos a tener profesionales con este énfasis y no tienen unos conceptos claros metodológicamente y pedagógicamente de lo que ellos van a hacer y a sabiendas de que van a manejar personal, y diferentes tipos de poblaciones, infantiles, juveniles, mayores, poblaciones deportivas. Si ellos no ejecutan bien los procesos metodológicos puede ocasionar diferentes tipos de lesiones o algunos otros problemas (Entrevista 2).

El diseño en la evaluación está articulado con la planeación del acto evaluativo, donde se define la participación de sus actores y otros aspectos que son inherentes a la lógica de este proceso pedagógico, que en esta investigación se evidencia mediante el estudio de las siguientes categorías:

- La ejecución: tiene en cuenta si es grupal o individual, y determina el lugar, la organización del salón o espacio del acto evaluativo.
- La calificación: es la manera de hacer el registro cualitativo o cuantitativo.
- El objeto evaluado: hace referencia a lo que se va a evaluar como teoría o práctica.
- Los tipos de evaluación: corresponden a la naturaleza del acto evaluativo donde se define la aplicación de la concepción que se tenga de la evaluación.
- Propósito de la evaluación: establece el para qué en relación con las perspectivas y el propósito formativo.
- El momento: sitúa el acto evaluativo en tiempos, de acuerdo con la lógica que se tenga del proceso evaluativo.
- La devolución y socialización de resultados: se relaciona con el tiempo transcurrido entre la presentación, la corrección y la retroalimentación de la evaluación.
- Usos de los resultados: expresa el sentido que se puede dar a la evaluación, que puede ser para implementar correctivos y mejorar, o como acto vertical de cierre del proceso evaluativo.

Diseño

Los docentes de la licenciatura explican que ellos son quienes diseñan el instrumento, sin embargo, a veces tienen en cuenta las opiniones de los estudiantes cuando tratan de variar el tipo de preguntas. Lo que un docente explica en relación con la participación de los estudiantes de la selección de la evaluación que se realiza entre ellos.

Se deja el espacio al estudiante para que entre ellos mismos se valoren la participación en la materia. Por ejemplo una actividad lúdica para manifestar lo que saben y aplicar lo que saben. Hoy por ejemplo lo estaba haciendo con el grupo, la dinámica fue que ellos construyeron las preguntas y respuestas y coloca los criterios para evaluar, entonces se evaluó. Ellos dijeron el que gane saca un 5, el otro va con 4,5 o 3,5...ellos mismos construyeron el instrumento de evaluación e hicieron la prueba (Entrevista 1).

Se buscan referentes en las experiencias implementadas en otras instituciones, en libros, textos guías y en internet “talleres exploratorios de un instituto de deporte del municipio” (Entrevista 5). “Ediciones de Paidotribo, textos guías y búsquedas actualizadas en la red” (Entrevista 6).

Los cursos que desarrollan los docentes sí tienen un programa que los orienta, para decidir su diseño, incluyendo la evaluación, como también la actualización permanente que va ejerciendo el docente en la medida en que se cualifica.

Existe un programa analítico que es el que diseñamos los docentes y estamos actualizando cada semestre, lo vamos reestructurando teniendo en cuenta la revisión bibliografía que vamos haciendo, los estudios, la actualización que vamos haciendo los maestros en cuanto a la investigación (Entrevista 4).

Se tiene en cuenta los programas que existen en otras universidades, es decir, haciendo un estado de arte del curso, partiendo de los lineamientos de la Uceva, también de los conceptos, procesos, principios y leyes biológicas y pedagógicas que los fundamentan teóricamente y pedagógicamente, en lo posible, a nivel nacional e internacional. Para determinar el cuándo y el porcentaje de la evaluación y el tipo de evaluación se revisan los lineamientos de la Uceva que están en el reglamento estudiantil, en el PEI (Proyecto Educativo Institucional) y en el PEP (Proyecto Educativo del Programa).

Los instrumentos que se aplican están de acuerdo con el tipo de evaluación. Si la evaluación es escrita, por lo general se aplica en forma de test, si es práctica, se requieren los elementos que sean indispensables para evaluar el desempeño. “Los instrumentos están dados a través de la logística que tenemos en el aula o que tenemos en el escenario como tal” (Entrevista 3).

Se determina cuáles deben ser los avances, el proceso de desarrollo que se espera que tenga el estudiante al momento de la evaluación. “Primero discutimos para cada momento de la evaluación cuáles deben ser los avances que deben de tener los estudiantes a ese momento de la evaluación (Entrevista 4).

Por lo general, en las evaluaciones escritas el tipo de preguntas que se diseñan miden niveles de competencia, unas veces son de interpretación y argumentación, apoyándose en el tipo de pregunta de selección múltiple y de falso-verdadero, donde se hace el enunciado con cuatro respuestas que tienen elementos de verdad, de las cuales se elige la que tenga la mejor opción. Se espera que las evaluaciones den resultados en conocimientos, en desempeños y se dan dos posiciones: la una es que todos los que participen activamente en el curso ganen y la otra es que más del 70 % de la población estudiantil tenga resultados satisfactorios. En este sentido se manifiesta la relevancia que se da al diseño de evaluación de competencias. “El curso ha sido diseñado de acuerdo a como el entorno nacional nos muestra en que debemos ser competentes y en que debemos ser fuertes, para poder entrar a competir en un mercado a futuro (Entrevista 5).

Uno de los docentes manifiesta que en la práctica evaluativa el diseño de la evaluación debe dar importancia a la comunicación, a los métodos de enseñanza y a los tipos de inteligencia, que permiten obtener un mejor proceso de enseñanza aprendizaje

[...] un buen docente debe tener una fluidez dentro de ese canal de comunicación, lo otro son los métodos de enseñanza, cuáles son los métodos de enseñanza en ese proceso de enseñanza aprendizaje, qué métodos voy a aplicar, y lo otro son los tipos de inteligencia, que tipos de inteligencia se va a enfrentar o se va a confrontar (Entrevista 3).

Ejecución

La ejecución de la evaluación depende de su tipo: cuando es escrita, por lo general es individual y los pupitres se ubican en filas; cuando la evaluación es práctica, se evalúa de manera individual el desempeño de los conceptos estudiados y es posible sacar una nota de trabajo grupal e incluso se aplica la co-evaluación.

Calificación

Se lleva un registro diario de notas, para que el estudiante sepa lo que tiene que mejorar, así se hace seguimiento. La escala de valoración es de 1 a 5. En cuanto a lo que se califica, no se busca que se hagan síntesis idénticas a lo que dice la conferencia, sino que sepa identificar, diferenciar e interpretar la pregunta y argumentar los conceptos estudiados. Previamente se da al estudiante los pará-

metros con los que se le va a evaluar. Los criterios se explican cada que se va a realizar una valoración y además se aprovecha la tutoría para hacer énfasis en los aspectos a evaluar. Los docentes consideran que esto es fundamental para evitar la “mortalidad académica”: “Se dice cómo va ser la evaluación, generalmente en mi materia no tienen mortalidad académica por que los muchachos saben desde un principio como se les va a medir” (Entrevista 1). “Que la tutoría se haga de una manera de discusión y confrontación para que ellos puedan comprender, entonces termino tratando es de explicar cuáles son los aspectos más importantes que de pronto yo evaluaría en el examen” (Entrevista 2).

Uno de los docentes otorga el mismo porcentaje a cada evaluación y luego promedia; otro distribuye la calificación asignándole un 70 % a la evaluación escrita para mostrar a los estudiantes la importancia de la fundamentación y de las bases conceptuales y el 30 % a las exposiciones y los talleres de campo. Los docentes coinciden en que la participación es un aspecto muy importante, sin embargo hay dos posiciones diferentes en cuanto a la valoración que se le asigna: la primera posición considera que quien asiste y participa en el 85 % de las clases, ya se le garantiza tanto el aprendizaje como la valoración positiva de la materia. “Participar en mis clases en el 85 %, con la participación, con la asistencia y estar en clases, yo les garantizo a ellos el aprendizaje y la valoración positiva de la materia” (Entrevista 1). La segunda posición lo considera importante, pero le otorga más valor a la evaluación conceptual durante todo el proceso, aplicando varias evaluaciones para que el estudiante tenga diferentes oportunidades. Además se tiene en cuenta el interés que muestre el estudiante por mejorar su aprendizaje, sugiriéndole al docente oportunidades mediante algún tipo de trabajo escrito, exposición, evaluación escrita, etc.

Generalmente doy un porcentaje del 70 % a las evaluaciones escritas y a las exposiciones que hacen los alumnos; un 30 % a los talleres de campo y precisamente lo que busco con estos porcentajes es mostrar a los alumnos la importancia de la fundamentación académica, las bases conceptuales del material de apoyo, que inclusive van con referencias bibliográficas de autores para que ellos puedan profundizar (Entrevista 2).

Hay una ponderación en participación, asistencia, cumplimiento y en la parte cognitiva (Entrevista 3).

Trato de darle un porcentaje muy similar a cada uno para llegar a decir, que este alumno superó (Entrevista 3).

Se manejan tres cortes, que son 30 %, 30 % y 40 %, que la universidad estipula como porcentajes (Entrevista 4).

En la calificación de la evaluación no solo aparece el criterio de cuantificación, sino que los docentes también manifiestan el criterio cualitativo para comple-

mentar el proceso evaluativo del estudiante. “En los criterios de valoración hay dos procesos: uno que es la nota cualitativa y cuantitativa, de hecho hay examen de tipo Ecaes, el otro son las preguntas abiertas y trato de ser objetivo” (Entrevista 6).

Se evidencia la relevancia de la evaluación escrita que busca desarrollo de competencias. Los registros también muestran la variedad de los resultados de la calificación que fluctúan de una nota inferior a otra superior en la escala de 1 a, 5. Se resalta que la mayor mortalidad académica se produce en la prueba escrita.

Objeto evaluado

Se evalúan conocimientos, conceptos, temas que han visto en clase, la interpretación y su aplicación, es decir, desempeños para su futura práctica profesional. Otro docente evalúa las propuestas que hacen los estudiantes a partir de lo que conocen. También se evalúan otros aspectos como el compromiso y la responsabilidad, el interés, el cumplimiento y la participación.

Los contenidos que se priorizan en la evaluación son: conceptos, conocimientos, metodología, procesos y desempeños de aplicación en un campo específico y se hace mediante talleres. Hay docentes que evalúan otros aspectos como el compromiso de los estudiantes mediante autoevaluaciones y coevaluaciones al final del curso.

Tiene que ver con competencias, habilidades y conocimientos (Entrevista 5).

Los criterios de valoración como un criterio de apropiación e interés por la búsqueda de los referentes bibliográficos, que haya fundamentación teórica de la investigación; otro es, lo metodológico; que haya claridad en lo metodológico, y el criterio de la responsabilidad, que se vea el interés, la responsabilidad en el proceso formativo (Entrevista 4).

Tipos de evaluación

Los docentes conocen los siguientes tipos de evaluación: evaluación diagnóstica, evaluación formativa-cualitativa-de proceso-integral, sumativa-cuantitativa, evaluación de competencias y desempeños.

Evaluación diagnóstica: corresponde a la evaluación que se hace al iniciar el proceso con el estudiante, permitiendo conocer el estado de sus conocimientos, experiencias y expectativas sobre el tema de estudio del curso que se inicia. “evaluación diagnóstica con el estudiante, donde se quiere conocer el estado en el que le llega a uno el estudiante” (Entrevista 5).

Evaluación formativa- cualitativa-de proceso integral: se evalúa la participación, la asistencia, el cumplimiento, la responsabilidad, el interés, entre otros aspectos, y se le informa al estudiante este tipo de evaluación no tanto en términos numéricos sino mediante expresiones verbales o escritas que tienen que ver con los procesos de desarrollo socio-afectivo de la persona. Este tipo de valoración no puede limitarse a determinados cortes estrictamente planeados, sino que debe tener la flexibilidad de poder realizarse en cualquier momento del proceso formativo. Así lo expresan los docentes en sus relatos:

Hay muy buen material humano, hay alegría, hay muchas cosas bonitas alrededor del tema, entonces eso es una fortaleza importante (Entrevista 3).

Somos cuatro docentes con diferentes especificidades de formación, permite incrementar el nivel de formación y desarrollo de procesos cognitivos y de conocimientos que evidenció en la evaluación anterior, o sea, siempre se retoma lo de cada evaluación anterior (Entrevista 4).

Cuando el estudiante investiga o hace un trabajo autónomo y aunque no está establecido en las prácticas y en las tareas desempeñadas, se lo valoro (Entrevista 5).

Este tipo de evaluación asimila en el acto valorativo todos los aspectos que fundamentan la formación integral del ser humano. Encuentra relevante contextualizar al estudiante para entenderlo como un sujeto social que hace parte de una realidad cultural.

La evaluación que se hizo antes del siglo XX, la evaluación del decreto 230 y la del 1290, que es el decreto que hoy nos rige; lo cognitivo nos da a nosotros la tranquilidad como docentes de saber nuestros conocimientos y nuestra clase, a través de unos métodos de enseñanza se ha logrado su fin y es que el alumno pueda adquirir el conocimiento necesario. Tenemos que darle trascendencia a lo social, así estemos en la universidad. Me parece que aquí en la universidad hay un conflicto de las juventudes, hay problemas de índole familiar, hay problemas económicos, inclusive problemas por el credo, la raza, por ser hinchas de un equipo, entonces la diversidad de criterios; yo pienso que es muy importante tener en cuenta lo social, y lo psicológico, en todo está presente lo psicológico (Entrevista 3).

Más adelante el docente manifiesta:

Evaluamos el proceso de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta el escenario, teniendo en cuenta la logística, teniendo en cuenta las condiciones básicas, teniendo en cuenta el nivel intelectual del alumno. La presentación personal, me parece que la presentación de un buen educador es trascendental. Cuando se para el docente en el aula, la presentación dice mucho (Entrevista 3).

- Evaluación cuantitativa: evidencia lo estricto del conocimiento en varias áreas, en lo conceptual, y en los desempeños. Se identifican conceptos, interpretaciones, análisis que hace el estudiante, y mediante los talleres de clase o de campo se observa la aplicación de conceptos. Este tipo de evaluación hace referencia a la valoración en términos de cantidad. De acuerdo con el reglamento estudiantil en la Uceva la valoración del rendimiento académico de los estudiantes se hace de 0 a 5 y las notas obtenidas por el estudiante se van acumulando y promediando para obtener una nota definitiva.
- Evaluación de competencias y desempeños: algunos docentes consideran relevante evaluar el desarrollo de competencias interpretativas, argumentativas, propositiva e investigativas, reconocen como fortaleza valorar los desempeños y el gusto por demostrar la aplicación de lo aprendido. Mediante los talleres de clase o de campo, se hace aplicación de conceptos que permite además superar temores de enfrentarse con la práctica de su profesión, atreverse a indagar interrogantes que surjan a partir de la reflexión de esta práctica.

Es la postura, es la condición, es el miedo escénico que muchas veces el docente tiene que romper, porque una cosa es recibir la teoría y otra cosa es salir a enfrentarse a un grupo (Entrevista 3). Competencias investigativas (Entrevista 4).

Esto permite entender que la evaluación de competencias no se limita a la abstracción del conocimiento, reta a los sujetos de la evaluación a la reflexión desde su ejecución.

Hay interés por incentivar y ayudar a superar las deficiencias de lectoescritura de los estudiantes, porque ello dificulta el proceso de interpretación de conceptos y su aplicación al campo de trabajo. Se reconoce que la mayor debilidad se presenta en la prueba escrita, la cual evitan aplicar porque los estudiantes generalmente la pierden

Vienen en su gran mayoría mal preparados, que vienen mal preparados de la primaria y de la secundaria (Entrevista 3). Una facultad nocturna y nuestros estudiantes regularmente trabajan de día, entonces es poco el tiempo que dedican, uno a la lectura, y otros a enfrentarse a unos aspectos que tienen que ver con repetir y ensayar algunas temáticas (Entrevista 5). [...] débiles en procesos de lectoescritura (Entrevista 6).

En el reglamento académico estudiantil de la Uceva, se denominan actividades académicas a las diferentes evaluaciones que los docentes desarrollan con los estudiantes y las clasifica en exámenes escritos, orales, investigación, informes de lectura, sustentación de trabajos, talleres, valoración de actividades prácticas.

También se discriminan los siguientes: a) parciales; b) finales; c) habilitación; d) validación; e) suficiencia; f) supletorios.

Otra evaluación que se lleva a cabo en el desarrollo de los procesos académicos en la Uceva, es que al terminar cada semestre, la Vicerrectoría Académica, a través de un instrumento institucional que se aplica a los estudiantes, valora el desarrollo de cada curso del plan de estudios.

En los programas diseñados por los docentes aparecen los siguientes tipos de evaluación: Seguimiento a la asistencia, puntualidad, permanencia y participación; evaluación escrita; talleres de clase o de campo en trabajo grupal; presentación de trabajo autónomo; micro-enseñanza de una clase de educación física, recreación y deportes; evaluación de competencias: conceptual, interpretativa, argumentativa y propositiva.

En el PEP, aparecen varios tipos de evaluación y no todos se tienen en cuenta en los programas diseñados por los docentes: evaluaciones escritas; diseño y elaboración de test, tipo Ecaes; presentación y sustentación de trabajos escritos; organización y desarrollo de eventos deportivos; prácticas específicas de acuerdo con cada curso; seguimiento de las prácticas pedagógicas de los docentes; aplicación de técnicas; talleres, trabajo autónomo, aprendizaje significativo; utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); evaluación de competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En la Facultad de Ciencias de la Educación se utilizan dos enfoques básicos para la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación: el primero es la evaluación formativa, la cual está presente al interior del acto educativo y que es utilizada por el docente aunque no registrada de manera escrita; en ella se refuerzan hábitos, actitudes, intereses, valores, etc. Esta evaluación permite corregir fallas que presentan los estudiantes sobre la marcha, de manera oportuna. El segundo enfoque tiene relación con una evaluación cuantitativa, siendo esta de carácter parcial y final, ordinario y extraordinario, tal como lo estipula el reglamento académico estudiantil en su capítulo VII “Régimen Académico”, artículos 54, 55, 56, en relación con las calificaciones que se derivan de la evaluación cualitativa y que deben ser cumplidas por el docente.

En la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación se valora la totalidad de los cursos, sean estos de carácter teórico o teórico-práctico, tales como los deportes y le corresponde a los docentes ser recursivos para utilizar diferentes estrategias de evaluación que le permitan al estudiante obtener resultados favorables en su aprendizaje.

Propósito de la evaluación

Los docentes realizan las evaluaciones con el propósito de mejorar los desempeños de los estudiantes e identificar si el estudiante logra las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas.

Es saber en dónde hemos avanzado, como hemos avanzado y que hay para corregir, la evaluación le da la tranquilidad al docente de decir, el proceso de mi pensum, el desarrollo de mis test me da la tranquilidad de que vamos bien, o al contrario, saber qué tenemos que corregir y en qué no hemos avanzado (Entrevista 3).

Ver el avance que tienen los estudiantes en la aplicación de la metodología de la investigación (Entrevista 4).

El objetivo de sacar un estudiante con una fortaleza y una integralidad en todos los procesos y conceptos (Entrevista 5).

Las competencias, procesos o propósitos formativos del programa que priorizan los docentes en las evaluaciones son: competencias de desarrollo laboral, es decir, desempeños. Competencias argumentativas, interpretativas y propositivas para que el estudiante pueda salir al campo de acción a aplicar los conceptos y los componentes epistemológicos.

Momento

La evaluación es constante, generalmente se efectúa cada vez que se ve un tema, para dar oportunidad de retroalimentación a mediano plazo o cada vez que se hace una actividad; también se utiliza la tutoría como espacio académico para despejar dudas. Al respecto se indica que:

La evaluación es constante, de manera que si se vio un tema, generalmente se valora con un juego, con una pregunta, examen escrito, por la participación misma de ellos, porque me gusta tener motivado al estudiante con lo que hace (Entrevista 1).

Generalmente trato de evaluar al término de cada tema, para darle la oportunidad al alumno de que pueda hacer una retroalimentación a mediano plazo de cada uno de los temas y él pueda concentrarse en cada uno de ellos (Entrevista 2).

Generalmente una de las opciones que yo le doy a los alumnos son las tutorías, donde lo que busco precisamente es que el alumno llegue a preguntar, o sea, que pueda llegar y decirme quiero que me explique esta parte o porque tal autor dice eso, o porque esta contracción no se puede hacer en este tipo de población; pero en este caso vuelvo y repito: la mayoría de los alumnos de pronto no lo ven por ese lado, de que la tutoría se haga de una manera de discusión y confrontación para que ellos puedan comprender (Entrevista 2).

No determino simplemente los procesos que se hace en los parciales, me parece que la evaluación del alumno debe de hacerse en todo momento, hacerle un pon-

derado al final de la clase donde se le aplique, participación, investigación, estado de ánimo (Entrevista 3).

Se evalúa al término, pero si digamos en unos cortes que se hacen; el semestre se divide en varios momentos y en esos momentos se esperan unos avances en los procesos formativos de los estudiantes (Entrevista 4).

Tema visto, tema evaluado. No estoy de acuerdo con una única evaluación, deben quedar muy claros los temas, no se pueden dejar acumular temas porque es posible que queden vacíos y no haya posibilidad al debate (Entrevista 6).

Permanentemente, porque es necesario ir conociendo paso a paso el progreso o las dificultades que se les pueden presentar a los estudiantes (Entrevista 5).

Devolución y socialización de resultados

La devolución de las evaluaciones se hace “dependiendo del número de preguntas, va desde una hora a dos horas” (Entrevista 5); otros docentes hacen la devolución a las 24 horas, otros a tres, cuatro o máximo ocho días, pero nunca se quedan con los exámenes. Se presentan dos maneras de hacer las observaciones en las evaluaciones: La primera consiste en colocar la nota numérica o las observaciones, la segunda consiste en realizar las observaciones en el momento en que se devuelve el examen, a manera de comentario general o de manera personal al estudiante. “Lo interesante de esta evaluación es que se le van haciendo los aportes a los estudiantes en el mismo momento en que se evalúan” (Entrevista 4). Se les dice que revisen y hagan los reclamos pertinentes, dando oportunidad de volver a calificar el examen; algunas veces se le asignan nuevas actividades que permitan volver a evaluar y se busca que los estudiantes noten que para la próxima evaluación deben estudiar con más interés la asignatura.

Proponemos talleres, proponemos encontramos en tiempo extra clase para profundizar estos aspectos (Entrevista 5).

Tratar de hacer todo un repaso y tratar de hacer un método muy recíproco y participativo con los que les fue bien, entonces hago toda esa unión, para que el alumno que ubicó mejor el conocimiento pueda ser partícipe con el que no lo obtuvo (Entrevista 3).

Usos de los resultados

Con los resultados de las evaluaciones se hacen recomendaciones, actividades de motivación para incentivar a los estudiantes, a veces se les da material de apoyo y referentes bibliográficos para que expongan un tema y lo profundicen, además se buscan nuevas formas de dar oportunidad al estudiante. Los docentes expresan:

Yo pienso que el uso más importante es mirar cómo puedo yo buscar una nueva forma de dar oportunidad al alumno para que él pueda superars; por ejemplo, hay un grupo de alumnos que no van muy bien y se les dio la oportunidad y ya se les envió el material de apoyo para que preparen unas exposiciones, las cuales haremos un día sábado (Entrevista 2).

Con los resultados de la evaluación se busca que los estudiantes pregunten, despejen dudas, pidan explicación y de esa manera puedan llegar a comprender y a corregir las fallas que han tenido; también se pretende generar conciencia de la importancia de estudiar y prepararse muy bien para la evaluación y para aprender sobre el tema estudiado, que vean la importancia del conocimiento y de su aplicación no solo en el aula, porque se considera que el conocimiento aprendido debe trascender el momento y el espacio de la evaluación. Se coloca en consideración las dificultades que tienen estos estudiantes por ser de la jornada nocturna y que la mayoría trabajan en el día. De esta manera indica uno de los docentes:

Bueno, pues a partir de las evaluaciones yo pienso que los alumnos han notado que de pronto para la próxima tienen que tratar de meterse más de lleno en el contexto que tiene la asignatura o lo que se pretende lograr; aunque vuelvo e insisto una de las grandes dificultades de los alumnos de nocturna es que la mayoría laboran o trabajan, y eso hay que tenerlo en cuenta en cualquier momento del proceso evaluativo, porque no es lo mismo un estudiante de una universidad diurna a una universidad nocturna, los contextos son totalmente diferentes (Entrevista 2).

Con los resultados de las evaluaciones se realizan sugerencias, que permiten realizar actividades para mejorar la nota de la evaluación, esto indica que la evaluación no se ve como un acto vertical de cierre, sino como un proceso continuo y en espiral.

Entramos a estudiar qué paso en esa evaluación y si es necesario repetirla (Entrevista 5).

Se proyecta algún taller, una charla donde se trata de ampliar esos aspectos (Entrevista 4).

Tratar de hacer todo un repaso y tratar de hacer un método muy recíproco y participativo (Entrevista 3).

A partir de las evaluaciones se lleva a que los estudiantes noten que para la próxima evaluación tienen que comprometerse con la asignatura, aunque hay dificultades por ser estudiantes de nocturna. Otra manera es que se llevan a cabo actividades de motivación para que se incentiven, se les da material de apoyo y referentes bibliográficos para que expongan un tema y lo profundicen.

Encontramos como los insumos para llevar a discusión en la reunión que tenemos de comité de proyecto de grado (Entrevista 4).

Hago comparación, cuál es el rendimiento de mis estudiantes con otras asignaturas porque a veces podemos observar que con mi asignatura le vaya muy mal y en los otros puede que le vaya muy bien (Entrevista 5).

Se socializa en el comité curricular (Entrevista 6).

Se evalúa también para buscar nuevas formas de dar oportunidad al estudiante, para dar cumplimiento al reglamento institucional de evaluación de los estudiantes y para que ellos vean la profundidad de su conocimiento y de la aplicación no solo en el aula sino de manera externa.

Enfoques pedagógicos que subyacen en las prácticas evaluativas

El concepto de evaluación varía dependiendo del enfoque pedagógico desde el cual se reflexione sobre la práctica. Se tienen en cuenta tres enfoques: tradicional, conductista y constructivista.

Enfoque tradicional

El maestro es el eje del proceso enseñanza aprendizaje, es quien tiene la autoridad y el conocimiento válido. Se evalúan los temas de los contenidos seleccionados y explicados por el maestro en la clase, las preguntas y las respuestas de memoria prevalecen como estrategia de verificación y control del conocimiento. La estrategia preferida es el examen escrito u oral y se considera como expresiones únicas del resultado de un aprendizaje.

De la concepción tradicional de la evaluación, situada como acto final, hoy se reconoce que no es ni un acto final, ni un proceso paralelo, sino algo imbricado en el mismo proceso de aprendizaje, creándose relaciones interactivas y circulares. El alumnado al tiempo que realiza su aprendizaje efectúa reiterados procesos valorativos (...) que le orientan en su desarrollo educativo (Bordas, y Cabrera, 2001, p. 3).

Enfoque conductista

Este enfoque se desarrolló paralelo con la racionalización y planeación económica de los recursos en la fase superior del capitalismo y responde a la lógica medios – fines, cuando otras disciplinas aportaron en su momento a los intereses de la industrialización, con ello se traspalaron los principios (medición, control) de la Administración y la Economía al campo de la educación y específicamente a la evaluación.

En esta perspectiva, consideramos que sólo se puede entender el significado real de la evaluación estableciendo cómo los modelos y teorías evaluativas han surgido con el proceso de industrialización de los Estados Unidos. A través de estos modelos y teorías se concretan las exigencias de control individual y social que tales procesos exigen (Díaz, 1988, p. 13).

La evaluación se realiza a lo largo del proceso de enseñanza y se controla permanentemente en función del cumplimiento de los objetivos instruccionales; es decir que en este tipo de modelo pedagógico a través de la evaluación se le hace un seguimiento constante al estudiante, permitiendo detectar debilidades y fortalezas, pero de acuerdo con lo previamente planeado, determinando el avance en el logro de los objetivos programáticos, de manera que estos se puedan medir en el proceso de control.

[...] la evaluación por objetivos de Tyler, mejorada por Bloom, con la taxonomía de objetivos educativos y posteriormente con los aportes de Gagne, influyó en la educación norteamericana desde los años cuarenta hasta los sesenta; y en Latinoamérica lo hizo desde los años sesenta hasta bien entrados los ochenta (Franco y Ochoa, 1997, p. 94).

Este enfoque tiende a ser deshumanizante, orienta el proceso educativo como una máquina porque solo busca en el estudiante resultados, lo que lleva a instrumentalizar el acto formativo. El aprendizaje depende de la definición clara de objetivos sobre los temas estudiados, los cuales deben ser conocidos por los estudiantes para alcanzar un determinado estadio o nivel de desarrollo:

1) el estudiante será calificado solamente sobre la base del resultado obtenido en su examen final 2) Será calificado sobre la base del resultado obtenido con respecto a un nivel predeterminado y no con relación a sus compañeros 3) todos los que superen el nivel recibirán calificaciones apropiadas (habitualmente sobresalientes) sin existir un número fijo de estos. 4) A lo largo del aprendizaje se le aplicarán una serie de test para diagnosticar el progreso, estimular su aprendizaje y controlar su ritmo. 5) Se proporcionará a cada estudiante cuanta ayuda necesite para aprender (Block, citado por Stenhouse, 1991 p. 103).

Este enfoque considera que el propósito de la evaluación es medir la conducta del estudiante a partir de comportamientos observables.. La tendencia de la evaluación en el modelo conductista es el control periódico de los cambios de conducta especificados en los objetivos, mediante la aplicación de pruebas objetivas. El dominio de estas conductas por parte de los estudiantes determina su promoción al aprendizaje de una nueva conducta. En este sentido, el desarrollo del estudiante es entendido como la acumulación de saberes o conocimientos atomizados de la ciencia, que deben ser periódicamente controlados con fines de aprobación o reprobación.

De acuerdo con estas características se encuentran algunas prácticas evaluativas que son coherentes con esta tendencia:

La evaluación le da la tranquilidad al docente de decir, el proceso de mi pensum, el desarrollo de mis test me da la tranquilidad de que vamos bien, o al contrario, saber qué tenemos que corregir y qué no hemos avanzado (Entrevista 3).

Uno de los docentes expresa que se realiza la evaluación para “dar cumplimiento al reglamento institucional de evaluación de los estudiantes (...) se entregan las calificaciones a la decanatura y lógicamente a registro y control, quienes reciben las notas, pero no lo hago a otro ente” (Entrevista 1). La evaluación queda simplificada mediante la nota o calificación que se expresa en un valor cuantificable en relación con el proceso de aprendizaje. El riesgo que se corre es que el docente tiende a un sentido reduccionista del acto evaluativo por dar cumplimiento especialmente a tiempos estrictamente delimitados que lo llevan a evaluar contenidos por sí desconectados de los procesos de desarrollo y de los propósitos formativos planeados en los programas, para cumplir la formalidad administrativa que demanda la supervisión institucional.

Se puede decir que el modelo pedagógico conductista se relaciona con la evaluación sumativa – cuantitativa, porque establece procesos cuantitativos acumulables durante el periodo académico. Con el empleo de tres cortes de evaluación, los cuales se promedian para obtener una nota final, hace que las prácticas evaluativas se asuman como control para la obtención del título, que como proceso de enseñanza de aprendizaje.

El artículo 53 del reglamento académico estudiantil de la Uceva, se expresa que al iniciar cada período académico los estudiantes serán informados del sistema de evaluación que va a emplear cada docente. El número de evaluaciones en cada asignatura, no debe ser en ningún caso inferior de dos (2) parciales cuya calificación equivale al 60 % de la nota final. Se reportará con dos notas, cada una del 30 %, y un (1) final se realizará al finalizar la asignatura y tiene por objeto evaluar el conocimiento global de la materia programada. Podrá hacerse mediante un examen o trabajo de investigación o práctica, según la metodología que debe constar en el programa y cuya calificación equivale al 40 % de la nota final. Los momentos de la evaluación varían, algunos docentes la realizan de manera constante y otros se ciñen a los cortes, pero ambos tienden a evaluar generalmente el resultado y no el proceso de desarrollo del pensamiento, no lo afectivo y lo social, porque centran su atención en los temas programáticos. Además en la evaluación final no siempre se evalúa la totalidad de los temas estudiados en la asignatura, como lo plantea el reglamento estudiantil. Se reconoce que en la Uceva la evaluación tiene una tendencia a fragmentar el

proceso formativo porque hace énfasis en los exámenes parciales, lo cual incide en que no se logre la continuidad del proceso formativo.

Este enfoque evaluativo se complementa con el modelo de tecnología educativa, el cual busca mejorar el logro de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la implementación de procedimientos didácticos que enfatizan en el uso de recursos y medios tecnológicos. Las herramientas tecnológicas de la información y la comunicación se constituyen en el medio para mejorar la calidad de la educación “La evaluación implica conocer, analizar y emitir un juicio de valor sobre la calidad, la corrección o la oportunidad de lo que se evalúa con el fin de orientar la toma de decisiones que contribuyan a la mejora de la calidad” (Luque y Díaz, 2000, p. 13).

La tecnología educativa pretende responder a las exigencias de una educación con calidad, pero direcciona el proceso hacia la globalización, lo cual implica la formación de personas para que desarrollen competencias específicas.

Al evaluar desde la perspectiva de las competencias no se trata de relegar los contenidos teóricos, sino de ponderar el papel de los mismos, teniendo en cuenta su uso y su puesta en práctica por parte del estudiante. Se pretende, entonces, pasar del saber hacia el aprendizaje significativo, es decir hacia un saber hacer que se releva en el desempeño frente a una tarea específica, que es flexible ante las condiciones cambiantes de su realización (Secretaría de Educación del Distrito Capital, 2001, p. 2).

La tecnología educativa requiere la formulación de objetivos para direccionar el proceso instruccional, la selección de estrategias y materiales, las ayudas didácticas, los equipos tecnológicos y de una evaluación con retroalimentación en concordancia con los objetivos definidos.

La evaluación desempeña diversas funciones, es decir sirve a múltiples objetivos, no sólo para el sujeto evaluado, sino de cara al maestro, a la institución escolar, a la familia y al sistema social. Su utilidad más llamativa no es, precisamente la pedagógica pues el hecho de evaluar no surge en la educación como una necesidad de conocimiento del alumno y de los procesos educativos. Partimos de una realidad institucional históricamente condicionada y muy asentada que exige su uso: se evalúa por la función social asignada a la escuela y a los maestros en concreto, se realiza en un contexto de valores sociales, por unas personas y con unos instrumentos que no son neutrales (Pérez, et al, 1985, p. 91).

La evaluación desde la tecnología educativa evalúa la calidad de la educación, pero esto implica criterios de eficiencia y eficacia que corresponden más a la lógica del mercado que a los propósitos del saber pedagógico. Los instrumentos que se utilizan para la medición son mensurables, especialmente test o cues-

tionarios que permiten sistematizar la información, cuantificar los resultados, estandarizar y etiquetar las instituciones, las prácticas de los maestros y los procesos de aprendizajes de los estudiantes.

La evaluación de competencias mediante evaluaciones estatales como el examen Ecaes (Saber Pro), en la actualidad se constituye en el mecanismo para evaluar el nivel de logro de los estándares de calidad definidos por el MEN. Estas pruebas contienen los elementos de la tecnología educativa, lo cual incide de manera imperativa en las concepciones y las prácticas de los maestros, quienes se esfuerzan por involucrarse rápidamente con los cambios educativos y las exigencias de los organismos encargados de direccionar las políticas educativas:

Trato de variar el tipo de preguntas, a veces las preguntas son más de interpretación, a veces de selección múltiple, toca analizar de todas maneras (Entrevista 2). (...) el curso por eso ha sido diseñado de acuerdo a como el entorno nacional nos muestra en qué debemos ser competentes y en qué debemos ser fuertes, para poder entrar a competir en un mercado a futuro (Entrevista 5).

Lo planteado suscita la necesidad de declarar el sentido social que tiene la evaluación, porque en las relaciones de poder están manifiestos los sentidos políticos y económicos que trascienden en la evaluación que entra en contradicción con la esencia de la pedagogía.

La evaluación está socialmente determinada. De alguna manera se puede hablar de que la evaluación está condicionada socialmente y a la vez por sus resultados condiciona a la sociedad ya que estos reflejan las posibilidades económicas que tienen los individuos, sus certificados de estudio, problemas de calificaciones bajas, la reprobación, etc. También se pueden explicar por factores socioeconómicos y culturales que rodean a los estudiantes y no sólo como un problema de falta de capacidades (Díaz, 1997, p. 5).

En este enfoque es importante que el maestro haga conciencia de las mediaciones sociales que subyacen en los procesos pedagógicos, y que tienden a reproducir relaciones de poder que se colocan en acción a través de los intereses que mueven los proyectos, programas y políticas educativas.

Enfoque constructivista

El constructivismo asume un concepto amplio de evaluación que implica un desarrollo continuo e integral de la persona acorde con los procesos de construcción que vaya logrando.

En este paradigma la evaluación tiene como objeto de ocupación el yo en su integración personal y social, se centra en la mediación para la transformación tanto de la persona como de la cultura; se ocupa de valorar un conocimiento con validez

social y contextual, comprendido como la capacidad de reestructurar aprendizajes logrados de modo que el aprendizaje no es una reproducción sino ampliación y consolidación de estructuras, para que la evaluación escolar con estas características sea posible, es necesario que sus actores mantengan una interacción fundamentada en el diálogo que reconoce tanto a uno como otro en su calidad de interlocutores (S. Jay Samuels y H. Lawrence Jou, 2006, p. 50).

Las entrevistas arrojaron que los docentes tienen en cuenta no solo la evaluación cuantitativa y de resultados, sino también la evaluación diagnóstica-formativa-de proceso-cualitativa. En el PEP, se retoma el concepto de evaluación planteado en el reglamento académico estudiantil de la Uceva, que refiere “la evaluación académica es el conjunto de actividades teóricas, prácticas, orales, escritas o de cualquier otra índole que permitan determinar cuantitativamente y/o cualitativamente el nivel de aprendizaje de los estudiantes”; también en el PEI de la Uceva se menciona la importancia de valorar tanto aspectos teóricos como prácticos en el proceso evaluativo: “Valorar la calidad de las prácticas que implican los procesos de formación y de cualificación de sus estudiantes acorde con los desarrollos prácticos y conceptuales dados en el campo de la educación y la pedagogía universitaria”.

La presencia del modelo constructivista de acuerdo con las prácticas y narrativas de la población objeto de la investigación en la Uceva se evidencia, entre otras, en el uso de las evaluaciones diagnósticas, las cuales son promovidas institucionalmente, como un instrumento a través del cual se conoce el acervo con el cual cuenta un estudiante al iniciar los cursos o iniciar algún módulo, si bien, éstas están centradas en contenidos, la información que arrojan le permite a los docentes una adecuación de los objetivos de formación, de los temas proyectados y la organización en el tiempo de lo perfilado a nivel curricular. La experiencia del estudiante y los saberes previos están a favor y se integran con lo que se perfila en los cursos, los cuales además neutralizan los discursos del déficit y permiten un reconocimiento mutuo de los intereses de aprendizaje y las plataformas sobre las cuales éstos se pueden desarrollar.

La evaluación diagnóstica reconoce el error como indicador que hace posible, mediante el análisis de la situación específica, encontrar alternativas o correctivos en los procesos. Es así como el maestro, cuando realiza una evaluación diagnóstica, le sirve para saber en qué estado llegan los estudiantes a su aula, con qué nivel de aprendizaje cuentan y cuáles son las deficiencias. Esto le permite la construcción del conocimiento. No es tanto entregarle el saber al estudiante, sino que el maestro esté con él en la construcción de ese conocimiento; que el saber no se quede solo para la tarea, para el examen o para medir resultados y producir una nota, sino para que ese conocimiento le sirva para toda la vida y pueda aplicarlo en su posterior desempeño como maestro.

Se retoma el concepto de evaluación que se plantea en el Diccionario de las Ciencias de la Educación:

Actividad sistemática y continua, integrada dentro del proceso educativo, que tiene por objeto proporcionar la máxima información para mejorar este proceso, reajustando sus objetivos, revisando críticamente planes y programas, métodos y recursos, y facilitando la máxima ayuda y orientación a los alumnos. El concepto [...] es más amplio que el de medición y más complejo. En efecto, no es solo una interpretación de una medida en relación a una norma estadística ya establecida (...) o en relación a unos objetivos o patrones de conducta (...) sino además, un juicio de valor sobre una descripción cualitativa (1996, p. 603).

Las investigaciones de psicólogos como Piaget, Vigotsky y Ausubel, que son considerados autores que aportan al constructivismo y proponen que cuando el maestro indaga, cuestiona el saber previo del estudiante y lo tiene en cuenta para avanzar en la construcción del conocimiento, entonces se acerca a la evaluación formativa o de proceso. Esto posibilita el desarrollo de competencias, promoviendo la creatividad y la movilización de procesos diferenciales.

Podría decirse que la evaluación formativa contribuye decisivamente en el desarrollo integral del estudiante, puesto que le ayuda a superar sus errores. Pero también contribuye a formar y reformar el programa educativo, durante su desarrollo, adecuándolo al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por eso es evaluación formativa (Delgado, 1996, p. 25).

El proceso continuo en el aprendizaje, la construcción de conocimiento y la evaluación es un planteamiento constructivista. “El énfasis está situado en la primacía del significado personal, el papel activo de la persona como cocreador de significado y la naturaleza auto organizada y de evolución progresiva de nuestras estructuras de conocimiento” (Neimeyer, 1996, p. 11). La evaluación implica un proceso continuo, da cuenta tanto de la evolución progresiva o no del estudiante, como de las estrategias pedagógicas implementadas por el maestro con el propósito de aportar al desarrollo de procesos cognitivos y formativos.

El modelo de proceso implica que en la comprobación o la evaluación, el maestro debería ser un crítico y no un simple calificador. La valiosa actividad desarrollada por el maestro y los estudiantes tiene en sí niveles y criterios immanentes y la tarea de apreciación consiste en perfeccionar la capacidad, por parte de los estudiantes, para trabajar según dichos criterios, mediante una reacción crítica respecto al trabajo realizado. En este sentido, la evaluación viene a ser la enseñanza de la autoevaluación. Tal evaluación no es puramente subjetiva, ya que apela a criterios públicos, pero se ocupa de difíciles enjuiciamientos y por tanto, la realización variará de un maestro a otro. La evaluación crítica de la labor realizada es una actividad que pone muy claramente de manifiesto los puntos fuertes y débiles del maestro (Stenhouse, 1991, pp. 139-140).

Los docentes emplean las evaluaciones para detectar las dificultades que presentan los estudiantes, para buscar nuevas formas de dar oportunidad al estudiante, para cumplir el reglamento institucional de evaluación y que los estudiantes vean la necesidad de profundizar en el conocimiento y su aplicación, no solo en el aula sino, en diferentes contextos profesionales.

Desde el constructivismo se entiende la evaluación en la relación dialéctica maestro-estudiante, enseñanza-aprendizaje, como proceso totalizador que debe permitir evaluar tanto el nivel de aprendizaje como la práctica pedagógica y la didáctica de la enseñanza.

La evaluación no sólo debe permitir evaluar el aprendizaje sino también el proceso de enseñanza, que el maestro se dé cuenta de sus fortalezas y los aspectos pedagógicos, didácticos y del saber específico que él debe mejorar (Entrevista 4).

En este sentido es importante lo planteado por Litwin (2008):

Apreciar, estimar, atribuir valor o juzgar han sido los conceptos que más se asociaron a la evaluación. Desde una perspectiva didáctica, el concepto implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje, atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los maestros y atribuirles un valor a lo que da cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Desde una perspectiva didáctica, significa también el estudio de las relaciones y de las implicancias del enseñar y aprender (2008, p. i?????).

También Camilloni al respecto aclara que la evaluación propicia la reflexión de la práctica pedagógica, constituyéndose en el componente esencial para mejorar el quehacer del maestro, es decir, la enseñanza. En este sentido, la “evaluación es el campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En la evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo” (Camilloni, 2008, p. 13).

Cuando el maestro desarrolla su práctica pedagógica como un proceso de renovación continua, genera investigación de su propia práctica y de sus maneras de evaluar lo que posibilita un enfoque centrado en procesos, una formación integral y la visibilización e inclusión de personas, acciones, momentos, métodos, etc.

La evaluación desde el enfoque constructivista se constituye en una alternativa importante para proporcionar una práctica de la enseñanza y el aprendizaje que impulse la construcción de significados desde las propias ideas y experiencias de los estudiantes, generando modificaciones conceptuales.

En contra de la concepción dominante del papel del maestro, este no debe ser de un transmisor de conocimientos sino alguien que facilita el cambio conceptual al animar a los alumnos a implicarse activamente en la construcción personal del

significado; y para poder realizar esto deben existir oportunidades frecuentes para que el alumno pueda explicitar sus ideas y comunicarlas. El flujo continuo de ideas desde los alumnos al maestro es también necesario para que éste pueda seleccionar actividades apropiadas para lecciones subsiguientes. Como se muestra en el modelo para el desarrollo curricular, la reflexión es una característica importante de un enfoque constructivista (Driver, Oldham, 1993, p. 113).

En documentos institucionales se encuentran elementos que permiten colocar en práctica la evaluación desde un enfoque constructivista. En el PEI se plantea la diferencia entre tipos y clases de evaluación, flexibilizando las maneras de evaluar el aprendizaje de los estudiantes. El PEP reitera la importancia de la evaluación como proceso, se mencionan varios tipos de evaluación que se pueden implementar y plantear el desarrollo de competencias conceptuales, procedimentales. También presenta un panorama de competencias actitudinales a partir de una pregunta problematizadora: ¿Cómo se caracterizan argumentativamente y en términos prácticos el profesional que asume ser Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes y como cuida de sí, de los demás (la sociedad) y del entorno ecológico este Licenciado?. En las prácticas pedagógicas se tiene como referente las siguientes competencias actitudinales que aparecen en el PEP:

- Es capaz de apropiar los rasgos característicos de una cultura específica con razones fundamentadas en conocimiento.
- Comprende la importancia que tiene el conocimiento como medio de desarrollo social del hombre.
- Propicia una cultura de la investigación, que permitan un acercamiento hacia los valores culturales del folclor colombiano, y en parámetros de diferenciación, de las distintas expresiones coreográficas, según su contexto histórico y regional.
- Demuestra versatilidad en los diferentes campos de acción profesional.
- Identifica y caracteriza limitaciones físicas de individuos de diferentes grupos etarios y procede en favor de su recuperación.
- Integra los conocimientos, experiencias y aptitudes adquiridas o desarrolla para la solución de problemas inherentes a su profesión.
- Conoce y relaciona las teorías del desarrollo del aprendizaje y la enseñanza, sus especificaciones al Campo de las prácticas corporales en los contenidos de la educación física.
- Demuestra capacidad y conocimiento para el desempeño de su rol como maestro.
- Fomenta la solidaridad, responsabilidad, participación, autonomía y la tolerancia a través de la práctica deportiva relacionadas con el medio.

- Respeta su cuerpo como instrumento ejecutor del movimiento, para la realización de actividad física y vida saludable en todas las dimensiones.

Los docentes encuentran sentido llevar a la práctica la evaluación de manera constante, generalmente cada vez que se ve un tema, para darle la oportunidad de la retroalimentación a mediano plazo. Se valora con un juego, una pregunta, un examen escrito y la participación.

Se lleva un registro diario de notas, puede ser en un cuaderno o a través de algún otro registro que le permite a cada estudiante saber lo que tiene que mejorar. La escala de valoración es de 1 a 5, con criterios que se explican cada que se hace una valoración, no se busca que se hagan síntesis idénticas a lo que dice la conferencia, sino que sepa identificar, diferenciar e interpretar la pregunta y los conceptos estudiados. Hay docentes que dan el mismo porcentaje a cada evaluación y luego promedian y otros otorgan el 70 % a la evaluación escrita y el 30 % a talleres prácticos.

Estos elementos que se encuentran en las prácticas evaluativas de los docentes son importantes para generar procesos formativos que hacen posible que se comprometa con los propósitos educativos de la enseñanza y que en el estudiante se desarrolle la conciencia de su propio proceso de aprendizaje. La evaluación se constituye en una herramienta mediadora en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Existe la creencia que se hace evaluación formativa, cuando se evalúa entregando dos notas parciales y una final, podría pensarse que las notas parciales dan cuenta de la evaluación del proceso y la final recoge la evolución del aprendizaje; sin embargo la realidad evidencia que la tendencia es que cada nota parcial representa un corte, termina siendo una evaluación fraccionada de resultados, se pierde el valor formativo de la evaluación como proceso continuo de todo un periodo académico. Ello indica que se privilegia la evaluación sumativa, la verificación del resultado, lo cual permite inferir que prevalece en la evaluación el modelo de tecnología educativa, aunque se estén dando avances en la implementación de diversas estrategias evaluativas.

En el reglamento académico estudiantil de la Uceva, se considera que “la calificación es la expresión de las evaluaciones que el docente hace del rendimiento académico de cada estudiante en una actividad. Las evaluaciones y exámenes practicados en la Institución se califican con notas numéricas, estas estarán compuestas por un entero y un decimal, utilizando una escala de cero, cero (0,0) hasta cinco, cero (5,0). Es obligación del docente dar a conocer las calificaciones de los exámenes orales inmediatamente después de concluida la prueba, para lo cual se expedirá el acta de examen oral. Las notas de las evaluaciones escritas

se darán a conocer a los estudiantes en un plazo no mayor de cinco (5) días hábiles posteriores a su presentación.

Cuando las evaluaciones escritas son parciales, la prueba calificada se devolverá a los estudiantes y cualquier inconformidad respecto de la nota deberá ser planteada y resuelta en forma inmediata.

Cuando son evaluaciones finales, deberán ser entregadas por el docente en la Secretaría de la respectiva Facultad en el mismo momento en que se hace entrega de las calificaciones. Los estudiantes podrán solicitar fotocopia de las evaluaciones finales. En caso de inconformidad con las calificaciones de las evaluaciones escritas finales, los estudiantes tendrán cinco (5) días hábiles, posteriores a la publicación de las calificaciones, para solicitar por escrito: en primera instancia: revisión de examen por el docente responsable de la actividad académica para cuyo efecto el decano enviará al docente fotocopia del examen. El resultado de la revisión deberá ser notificado por escrito a la decanatura durante los tres (3) días hábiles siguientes, y esta notificará al estudiante en el término de tres (3) días hábiles siguientes. En segunda instancia, el decano designará un segundo calificador cuya nota será promediada con la primera calificación. En la práctica se evidencia que la mayoría de los docentes califican de uno coma cero (1,0) a cinco coma cero (5,0) y no de cero coma cero (0,0) a cinco coma cero (5,0).

Con respecto a la devolución de las evaluaciones escritas se realiza entre el día de la aplicación de la evaluación y los ocho días siguientes, teniendo en cuenta que algunos cursos tienen asignado un solo día de la semana. Es importante resaltar que la manera de hacer la devolución de los resultados, la mayoría de las veces, es con las observaciones respectivas. La mayoría de los docentes no se quedan realizando tres evaluaciones sino varias actividades, pero solo algunos dan otras oportunidades que permitan superar las dificultades en cada actividad, por lo tanto no cumple verdaderamente las características de una evaluación de proceso sino de valorar resultados esperados en cada actividad, lo cual termina fraccionando el proceso formativo y evaluativo.

El currículo basado en proceso persigue una comprensión, más que superar exámenes, cuando ambas finalidades están en conflicto, y ya que es posible obtener aprobados sin comprender, ello penaliza al estudiante con limitaciones en términos de oportunidades, aunque sea ventajoso para él desde el punto de vista educativo (Stenhouse, 1991, p. 141).

En el caso específico de la licenciatura, el docente se ve enfrentado a menudo entre el propósito formativo que implica la evaluación y la simple oportunidad para pasar un curso, con regularidad se inclina por la segunda opción, permitiendo a los estudiantes que presenten nuevamente el examen, lo cual amerita

que apruebe el curso; sin embargo ello no implica que realmente el estudiante haya superado las dificultades y logrado la comprensión de la materia de estudio. En el enfoque constructivista no tiene sentido el examen como fin en sí mismo sino en relación con los procesos articulados con propósitos formativos.

Las pruebas estandarizadas en la educación superior

En la educación superior, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), pretende incidir sobre las prácticas evaluativas que se desarrollan en las Instituciones de Educación Superior (IES), mediante la aplicación de las pruebas Ecaes.⁵ Este instrumento único de evaluación pretende medir el desarrollo de competencias comunicativas: saber interpretar, argumentar y proponer, usando saberes, formas de razonar y proceder para comprender situaciones o solucionar problemas teóricos o prácticos. De acuerdo con las particularidades de cada profesión se determinan los saberes y habilidades que deberían poseer los estudiantes al finalizar su formación de pregrado. Se enfatiza en la evaluación de competencias lógico-matemáticas, lingüísticas y operativo laborales, pero se descuida la evaluación de competencias socio afectivas para el desarrollo del ser. Además, este tipo de evaluación estandarizada le plantea a las IES tener en cuenta los estándares de calidad que se han ido constituyendo para cada programa de formación profesional en otros países y a nivel nacional.

En las instituciones existe diversidad de prácticas evaluativas que quedan invisibilizadas con la prueba de carácter nacional, las competencias no son observables directamente, es necesario inferirlas a través de los desempeños, las actuaciones en los diferentes escenarios de la actuación humana, tanto en el campo académico como en el campo profesional, y como sujeto social que integra una comunidad. Ello se logra mediante las diversas innovaciones curriculares que desarrollan los maestros en las aulas de clase con los estudiantes.

El profesor Diego Villada expresa que la evaluación debe “evidenciar procesos y resultados en el desempeño y no en el aprendizaje, como siempre se ha creído” (2001, p. 142).

Es en el desempeño de los estudiantes a través de procesos, actividades, estrategias pedagógicas que se demuestra el aprendizaje que ha ocurrido y que corresponde a la creatividad que despliega el maestro en el proceso de enseñanza

5. Esto es tomado del Art. 2 del decreto 1781 de 26 junio de 2003 que hace referencia a Ecaes (Saber Pro).

aprendizaje y en la evaluación que subyace. El sentido pedagógico y el carácter sustantivo de la calidad de la educación, no está en la fragmentación sino en el matiz integrador del proceso formativo, como totalidad, donde podemos comprender lo que evaluamos de los estudiantes, para dar respuesta a los interrogantes: en qué consiste la evaluación, qué evaluar, cómo evaluar e incluso cuál puede ser la utilidad de los registros de calificaciones en tanto las huellas pedagógicas del maestro y el estudiante.

En la Uceva se evidencia que los docentes tienen el interés de aportar al desarrollo y a la evaluación de competencias comunicativas planteadas por la prueba Ecaes (Saber Pro), haciendo énfasis en la competencia interpretativa y argumentativa. Se menciona en los programas la competencia propositiva, sin embargo, en la práctica no se evidencia su desarrollo, esto permite deducir que no se está contextualizando y problematizando el conocimiento, hay un distanciamiento entre la práctica pedagógica y la investigación de los saberes estudiados. Si no hay práctica de la enseñanza hacia lo propositivo, que genere investigación, tampoco hay práctica evaluativa de ello.

A la facultad se le reconoce la búsqueda de trascendencia hacia la evaluación de competencias socio afectivas manifiestas en la participación, asistencia, cumplimiento, responsabilidad, etc., como componentes fundamentales de la formación integral del estudiante. Estos aspectos no se evalúan mediante una prueba escrita como se hace en Ecaes (Saber Pro), para evaluar estos componentes, los docentes tienen en cuenta los procesos de interacción en el aula, que permiten develar las actitudes, los pre saberes, experiencias, bloqueos, fortalezas e intereses, que tienen los estudiantes y el docente, como personas que hacen parte de contextos socio-culturales diversos y a la vez compartidos.

La evaluación encuentra su sentido totalizador en los interrogantes del saber pedagógico: ¿qué evaluar? (selección de conocimiento y cultura-contenidos curriculares), por qué y para qué evaluar (requiere comprender los fines de la educación y plantearse el propósito formativo), a quién evaluar (es conocer quiénes son los sujetos que interactúan en el proceso formativo) ¿cómo evaluar y con qué recursos hacerlo? (implica conocer los métodos y técnicas didácticas).

Entra a cobrar sentido pedagógico las prácticas evaluativas desarrolladas por los maestros en el aula. Cuando se evalúa el desarrollo de las competencias en los procesos de desempeño es interesante preguntarse como maestro universitario ¿Qué competencias estoy potenciando y evaluando?, ¿qué coherencia existe entre los procesos de enseñanza aprendizaje y las prácticas evaluativas, teniendo claridad que la educación física de algún modo es diferente a las demás

disciplinas, por el carácter práctico de la motricidad, los contenidos y espacios donde se desarrollan las clases y lo que implica el trabajo en equipo.

En el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte persiste la creencia en estudiantes y algunos docentes de otorgarle prioridad a la práctica de los deportes y la actividad física en general, y no a la fundamentación epistémica que constituyen estos saberes; sólo algunos docentes de los entrevistados lo consideraron relevante.

Los maestros hacen mayor énfasis en el conocimiento sobre lo disciplinar y éste es importante en la medida en que el maestro demuestre saberes y capacidades en las disciplinas deportivas. Entonces, desde los contenidos, los maestros asumen la tendencia deportivista(...) educación física reducida a la enseñanza de los deportes(...) Sin embargo, se resaltan concepciones y prácticas que difieren de la perspectiva anterior, puesto que algunos maestros cuando asumen enfoques para la formación integral, en el aula permiten espacios de participación a través de las preguntas y las propuestas que puedan generar los estudiantes. La Educación Física se convierte, así, en un espacio para la expresión no sólo de movimientos técnicos sino de una corporeidad contenida de cultura, sentires y cotidianidad (Ruiz, 2006, p. 97).

En la concepción constructivista no solo es importante la actividad mental del proceso de construcción de conocimiento, también el sentido con que se construyan los conceptos, y en ello es fundamental el papel del maestro involucrado en la construcción de significados y la fundamentación epistémica y el sentido socio cultural y afectivo.

Existe la tendencia en los programas de las asignaturas de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte, de orientar el diseño y las prácticas curriculares hacia el fortalecimiento deportivo e incluso con un sentido competitivo, ello conlleva a que se desplace la connotación pedagógica que deben tener los actos formativos en esta disciplina. Se considera que se deben generar espacios que faciliten la interacción, la sensibilidad, la creación, re-creación, cooperación, construcción de alternativas de solución en la toma de decisiones, y en general, los procesos de socialización de la persona y el desarrollo de la motricidad humana.

Teniendo en cuenta que la tendencia es que hoy “asistimos a una educación física, que visualiza el cuerpo como fin y no como proceso, como tener y no como ser, como reproducir y no como crear, como instrumento para la acción y no como acciones sentidas y valoradas” (Portela, 2006, p. 127).

Los currículos y los procesos curriculares, entre ellos, la evaluación, no deben enfatizar en el desarrollo motor y de habilidades físicas sino integrar las otras

dimensiones del ser humano, porque la persona no solo es cuerpo, sino que a través de su cuerpo expresa lo que es como persona. Si el propósito educativo es la formación integral que implica un proceso evaluativo coherente, entonces se debe tener en cuenta la propuestas en tres fases de Michel Bernard, sobre el estudio del cuerpo.

La primera como explicación fisiológica y psicológica de nuestra corporeidad con base en los conceptos del esquema corporal e imagen del cuerpo. La segunda a partir del descubrimiento del aspecto relacional del cuerpo en su forma psicobiológica y existencial y la última desde la pretensión de descubrir en el centro de la corporeidad el aspecto sociológico e ideológico de una sociedad omnipresente (Bernal, 1976, 2006, pp. 127-128).

Se hace necesario redimensionar el cuerpo y el concepto de corporeidad en el reconocimiento de la relación de sí mismo con el otro, para que se contextualice en lo socio cultural, lo simbólico y lo afectivo. Además se debe evitar caer en el reduccionismo del cuerpo que promueve la sociedad de consumo.

También el Ministerio de Educación Nacional expresa que el propósito del área de Educación Física, Recreación y Deporte es “promover no sólo el desarrollo motriz, sino también el cuidado de sí mismo, la relación con los otros y con el entorno, de tal manera que en virtud de su práctica se amplíe la conciencia de la acción humana” (2010, p. 10). Plantear una práctica de esa disciplina de manera diferente es enfocar el desarrollo de procesos educativos, culturales y sociales, que potencialicen la sensibilidad y un lenguaje corporal armónico, que canalice los problemas manifiestos en el entorno.

Se invita, entonces, a pensar desde los programas de formación maestro, en una Educación Física no desde la concepción del movimiento, sino desde la dimensión de la motricidad humana, coherente con las vivencias actuales de cuerpo, pues la motricidad trasciende el concepto de tener cuerpo a ser cuerpo que vive, siente, expresa y se re-crea en la socialización humana; para ello se requiere asumirla en el campo de lo educativo y del desarrollo integral, en lo cual el desarrollo cinésico corporal, es mediador importante en los procesos formativos del individuo. Visto así, es un propósito que rompe con la idea de limitar sus finalidades al entrenamiento de cuerpos-robots (Ruiz, 2006, p. 97).

Cuando los procesos formativos son direccionados al desarrollo integral de la persona, también las prácticas evaluativas evidencian este propósito, de allí la importancia que edifica el enfoque cualitativo de evaluación.

Por tanto se debe articular lo cognitivo y lo socio afectivo en la evaluación por competencias. Es evidente la necesidad de implementar cambios en las prácticas

evaluativas, porque la Educación Superior tiene el encargo social de formar profesionales con sentido humano que contribuyan al desarrollo de la sociedad.

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), presentó una reforma a la prueba Ecaes (Saber Pro), direccionada a contemplar en el proceso evaluativo la formación integral del futuro profesional. Esta prueba, al considerar las competencias genéricas, como aquellas que se van desarrollando gradualmente en el proceso formativo, desde el pre-escolar hasta el último nivel, de la educación superior, plantea el desarrollo de la formación integral.

En la medida en que se logra integrar el conocimiento disciplinar con la educación general trascendencia a la formación para el desarrollo humano. Esto se evidencia a través de la prueba de entendimiento interpersonal que aborda el nivel de comprensión de los sentimientos, motivaciones y comportamientos hacia las otras personas, lo cual le permite al ser humano desarrollar un alto nivel de convivencia y desempeño laboral, con actitudes favorables al trabajo en equipo, la comunicación asertiva, la concertación y el liderazgo en la solución de problemas.

La evaluación comprensiva

La comprensión implica el reconocimiento de actos intersubjetivos en la dinámica interrelacional de lo pedagógico y lo sociocultural, presentes en la evaluación. En la evaluación como proceso, se busca comprender el aprendizaje y la forma como el estudiante elabora significados en los diferentes campos de su formación.

La evaluación cualitativa es priorizada cuando se pretende, mediante la práctica pedagógica ampliar los procesos de comprensión. Implica tener claro el sentido de la comprensión en las prácticas de la enseñanza y aprendizaje en el macro y micro diseño curricular. El vehículo que potencializa los procesos de comprensión es el lenguaje, de allí que el diálogo pedagógico sea protagónico. Esto no solo como estrategias de enseñanza sino como estrategia evaluativa que posibilita la retroalimentación del conocimiento y la transformación permanente de los procesos de pensamiento.

El lenguaje es el medio universal en que se realiza la comprensión misma, la forma de realización de la comprensión es la interpretación (...) todo comprender es interpretar y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretende dejar hablar al objeto y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete (Gadamer, 1984, p. 467).

El enfoque pedagógico constructivista que enfatiza el cambio conceptual mediante el desarrollo de niveles de comprensión en el que interactúan el maestro,

el estudiante, el contexto, que permite la construcción de conceptos en un despliegue de significados y sentidos que constituyen al sujeto.

Lograr que el alumno comprenda en el sentido profundo del término está vinculado al cambio conceptual y por tanto resulta algo difícil, que exige tiempo y tiene una serie de implicaciones que hacen complicada la puesta en práctica en el aula y la elaboración del diseño curricular; consideramos que resulta cuestionable considerar la comprensión como una meta exclusiva del aprendizaje escolar. Tal vez sea más razonable hablar de niveles de comprensión en términos absolutos. No es necesario ni probablemente adecuado que el alumno comprenda cabalmente todos los contenidos escolares. Parece más acertado seleccionar algunos contenidos que sí deben ser comprendidos de manera profunda (Carretero y Limón, 1997, p. 146).

Es fundamental tener en cuenta en el desarrollo de los niveles de comprensión la interdisciplinariedad. Dimensionar la comprensión es considerar necesario la ruptura de fronteras entre las disciplinas debido a la complejidad del mundo de hoy que prioriza la conectividad de los sistemas de información y comunicación con sistemas culturales en red y economías organizadas en bloques. Además es necesario hacer un análisis holístico de las diferentes dimensiones que integran las experiencias de vida de los seres humanos.

La interdisciplinariedad por lo general conduce a los debates críticos, con un espectro amplio en el corolario del conocimiento, constituyéndose en algo inevitable cuando se requiere del análisis de situaciones prácticas.

Una nueva reconstrucción del conocimiento más interdisciplinar implica también recuperar dimensiones que el fuerte dominio del positivismo apartó e incluso satanizó, dimensiones tales como la imaginación, la creatividad, la intuición, la incertidumbre, etc. (Torres, 1994, p. 69).

Cuando los procesos formativos se fundamentan en la interdisciplinariedad y en la integración del conocimiento, también la evaluación debe ser integradora, posibilitando en la evaluación la utilización de herramientas conceptuales y metodológicas de diferentes campos disciplinares en la valoración de trabajos académicos de carácter integrado, como también la inclusión de diversos aspectos del desarrollo humano.

Entre las finalidades de una unidad didáctica integrada está fomentar la capacidad de reflexión crítica, es imprescindible que las estrategias y pruebas de evaluación que se promuevan permitan comprobar hasta qué punto los alumnos y alumnas mejoraron en su capacidad de análisis y reflexión crítica. Hasta qué punto son capaces de reflexionar sobre las informaciones, perspectivas y experiencias en las que participan en las aulas. Más en concreto en las valoraciones conviene atender a cuestiones, muchas veces relegadas, como: la utilización del conocimiento disponible, la comprensión de las ideas básicas de los temas que están siendo o fueron

trabajados, el dominio conceptual, la elaboración de ideas, la capacidad para relacionar ideas, la profundidad en los análisis, la fundamentación, la capacidad crítica, el estilo propio y la claridad expositiva (Torres, 1994, p. 255).

Sin embargo la comprensión no se queda en el plano cognitivo, trasciende hacia una dimensión más compleja: lo socio afectivo. “Comprender incluye valoraciones (unidad afectiva), conocimientos (unidad cognitiva), e interacciones (unidad expresiva)” (De Zubiría, 2007, p. 108). Si bien es importante desarrollar niveles de comprensión desde las diferentes áreas del conocimiento es más importante para la vida cotidiana del ser humano desarrollar la capacidad de comprender a otros y a sí mismo.

Es más sustantivo aprehender a comprender a otros seres humanos y a sí mismo, que aprender matemáticas, ciencias, sociales, lenguaje.....Las razones son varias y entre ellas destacan que la afectividad es antigua y precoz, que no obstante las apariencias contrarias, en el capitalismo tiene enorme importancia el comprender a otros, que las incompetencias afectivas acarrear enormes males psíquicos y que tiene enorme valor comprenderse a sí mismo, i hoy y en el futuro mucho más! (De Zubiría, 2007, p. 48).

La formación afectiva del ser humano era el encargo social que tenía la familia, inicialmente las familias extensas y posteriormente la nuclear que hoy ya está en crisis. Uno de los factores que configuran la realidad del mundo contemporáneo es la desintegración de la familia, la cual se ve afectada por la violencia y la desigualdad social, los recursos limitados, la crisis de valores y como factor especial, el rol de madre quedó a tiempos muy limitados y fragmentados, para dar lugar a que la mujer ocupe otros roles en el sistema productivo de la sociedad, y aporte ingresos a la economía familiar. De la formación afectiva quedó responsable especialmente la escuela y los medios de comunicación (donde median intereses mercantilistas) En la edad infantil y en la adolescencia, la escuela ocupa un lugar preponderante en este sentido, pero no deja de tener trascendencia lo que aporte la Educación Superior, especialmente teniendo en cuenta que se habla del desarrollo de competencias laborales, donde la persona para ser exitosa en su profesión debe desarrollar capacidades interpersonales (relación con los otros), socio grupales (relación con los grupos en los que interactúa) e intrapersonales (relación consigo mismo). Sin embargo la escuela no se ha apersonado del desarrollo de estas competencias, porque se sigue priorizando el conocimiento.

La afectividad humana no es para nada un tema de segunda categoría, marginal, o periférico. Todo lo contrario. Cabe la esperanza que al recuperar los secretos del corazón, que intuitivamente por milenios comprendieron nuestros abuelos, sea posible (desde la escuela, desde la psicología, desde los medios de comunicación) atenuar en algo los impactos severos que causa el rompimiento en pedazos del an-

tiguo núcleo familiar, donde se formaban con cariño, con generosos y abundantes tutores afectivos a los niños. Tutores ocupados en transferirles las competencias interpersonales, intrapersonales y socigrupales que requieren dominar (De Zubiría, 2007, p. 45).

Es necesario el equilibrio entre los procesos formativos, lo cognitivo y lo socio afectivo. En el contexto educativo se puede observar que las pruebas estatales enfatizan en lo cognitivo, lo que trae como consecuencia que el maestro direcciona los esfuerzos académicos a este tipo de competencias.

Oponer inteligencia (unidad cognitiva) a afectividad (modulo psicológico) resulta ser una oposición equivocada con obvias consecuencias educativas. Una vez el niño fue escindido en dos por la filosofía y por la Psicología, la escuela se encargó de educar la razón y nada más. Preparó al alumno intelectualmente: educó su “cerebro”, pero dejó de lado sus actitudes, sus intereses y sus pasiones(...) En el alumno occidental la escuela enseña y por ende evalúa sólo el conocimiento matemático, de ciencias, de lenguaje y de sociales; encargándose exclusivamente del aspecto intelectual (De Zubiría, 2007, p. 42).

Para un profesional, es relevante que en su formación se posibilite el desarrollo de competencias que permitan la toma de decisiones en forma asertiva, la ejecución de acciones concretas y la construcción de un proyecto de vida que le aporte a la estructuración de su personalidad, y a concretar un estilo de vida social.

En la sociedad capitalista se presenta una tensión: se promueve el desarrollo de competencias cognitivas, pero en la práctica se requiere un profesional con desarrollo de competencias socio afectivas que le permita interactuar, ser creativo y propositivo en diversas realidades del contexto. Una pedagogía humanista que haga relevancia en la afectividad, porque son los sentimientos los que afectan a la persona y hace que encuentre interesante los conocimientos y por tanto lo socio afectivo potencializa el desarrollo de lo cognitivo. Una pedagogía humanista desarrolla competencias para la vida, porque por más competencias operacionales que se tenga no es suficiente para orientar con sentido humano su existencia en un mundo que exige permanentes transformaciones.

La evaluación entendida como componente del proceso formativo debe valorar desempeños que permitan el desarrollo de competencias integrativas. Diego Villada plantea seis tipos de competencias: creativas, críticas, comunicativas, personales, universales y académicas.

En todo proceso de adquisición de nueva información, la persona implicada debe en primer lugar, saber identificar y manejar adecuadamente los instrumentos y procedimientos para la búsqueda de conocimientos y su sistematización (competencia creativa), en segundo lugar, debe saber transformar los conocimientos derivados

de la realidad indagada en un sistema de signos y símbolos y siguiendo las reglas lógicas del pensamiento, asimilar y comunicar convenientemente la información obtenida (competencia comunicativa); en tercer lugar, debe saber juzgar la realidad indagada, de manera que su opinión sobre la misma sea coherente y consistente con un sistema de pensamiento determinado (competencia crítica); en cuarto lugar, a partir del conocimiento y de las propias potencialidades pueda identificar una opción de desarrollo personal orientada al servicio de la sociedad o la comunidad (competencias universales). En quinto lugar, las competencias universales desarrolladas deben ser potenciadas en el conocimiento de las Ciencias Sociales y Naturales, con miras a buscar un alto nivel de desempeño académico. Estas competencias Académicas, deben ser organizadas de manera Integrada, Integral y Holística, que conformen unidades de competencias ocupacionales. Estas son integradoras de lo aprendido con la realidad y con las necesidades de producción (Villada, 2001, p. 51).

La evaluación de competencias integrativas ha de estar mediada por lo ético y lo estético, para que ella tenga sentido humano y no se restrinja a una acción instrumental donde se evalúan cosas, procedimientos, resultados o conocimiento abstracto. Es entender el sentido formativo que puede tener el acto evaluativo, cuando este se constituye en una herramienta pedagógica de desarrollo humano en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Síntesis y aperturas

La caracterización de la evaluación de aula que se realizó en la Uceva, mediante una muestra de seis profesores del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en educación física, recreación y deporte, permitió comprender los siguientes aspectos:

- Los profesores entrevistados conciben que la evaluación es un proceso continuo que valora conceptos y competencias, permitiendo el desarrollo de capacidades físicas, mentales y socio afectivas.
- La evaluación de aula se entiende en relación con el estudiante como los procesos que el desarrollo alrededor del aprendizaje, mientras que en relación con el profesor se valora el proceso de enseñanza, la estrategia didáctica y el saber pedagógico y disciplinar.
- Es importante que en la formación del maestro se produzca el salto epistemológico que compromete no solo la ética y su idoneidad en un campo disciplinar sino la estructuración en el saber pedagógico, que le permita la diferenciación entre evaluación y medición o control del conocimiento propio de la dinámica de la industrialización. Se requiere de actores del proceso pedagógico de la evaluación, que tengan sentido crítico y generen prácticas

pedagógicas con propósitos educativos coherentes ante las exigencias del cambio social y el desarrollo humano.

- Existe la creencia que se desarrollan competencias porque se evalúa mediante preguntas tipo Ecaes (Saber Pro), sin embargo esta es una concepción instrumentalizada de la competencia, reducida a la aplicación de test estandarizados. Se desconoce que en los procesos de enseñanza y aprendizaje el desarrollo de las competencias es necesario inferirlas a través de la valoración de los desempeños, que son visibilizados mediante las diferentes estrategias evaluativas teórico-prácticas que realizan los maestros.
- Los profesores tienen como preocupación principal aportar a la solución de los problemas de lectoescritura que presentan los estudiantes, mediante la movilización de las competencias comunicativas que plantea la prueba Ecaes (Saber Pro), sin embargo, todavía se está fraccionando el proceso de evaluación del proceso de enseñanza. Esto dificulta el aporte que se debe hacer al desarrollo de las competencias.
- Las prácticas evaluativas escritas hacen énfasis en la técnica de las preguntas que plantea la prueba Ecaes para evaluar, orientándolas hacia las competencias de tipo argumentativo, interpretativo y en menor proporción la de carácter propositivo. Desde el contenido programático del curso se evalúa, el desarrollo de competencias laborales de acuerdo con las exigencias de la globalización, otorgándole poca importancia al desarrollo de competencias investigativas que aporten al desarrollo local, regional y nacional. Sin embargo, un aspecto importante, consiste en el uso que hacen los maestros de otro tipo de evaluaciones teórico prácticas que permiten la movilización de competencias.
- La prueba Ecaes (Saber Pro), desde el año 2003 ha implementado la medición de la calidad educativa en las IES mediante un instrumento que evalúa el desarrollo de competencias comunicativas que enfatizan las competencias lógico-matemáticas, lingüísticas y operativo laborales, pero venía descuidando la evaluación de la dimensión del desarrollo socio afectivo del ser. Es relevante que en la formación del futuro profesional se continúe enfatizando en la evaluación cualitativa de competencias socio afectivas (intrapersonales, interpersonales y socio grupales), porque ello permite tener en cuenta al estudiante como persona.
- El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), presentó una reforma a la prueba Ecaes, ahora Saber Pro, direccionada a contemplar en el proceso evaluativo diferentes dimensiones en la formación del futuro profesional. Esta empieza a tener en cuenta la formación integral,

específicamente mediante la evaluación de la prueba de entendimiento interpersonal que aborda el nivel de comprensión de los sentimientos, motivaciones y comportamientos hacia las otras personas, lo cual le permite al ser humano desarrollar un alto nivel de convivencia y un buen desempeño laboral, con actitudes favorables al trabajo en equipo, la comunicación asertiva, la concertación y el liderazgo en la solución de problemas.

- En la evaluación de aula que realizan los maestros entrevistados, se encuentra como fortaleza: el proceso evaluativo articulado al entorno social de los estudiantes, sus pre saberes, el interés por la materia, el sentido de superación y la actitud en general. Se valoran procesos intra personales, interpersonales y socio grupales. Esta es una manera de acercarse a una evaluación comprensiva donde el lenguaje como mediador de procesos intersubjetivos facilita el análisis holístico del proceso pedagógico y el co-cimiento disciplinar configura su sentido en las experiencias de vida de los seres humanos, propiciando la función práxica de la evaluación.
- Las evaluaciones propuestas en cortes, como parciales y fianles no se pueden considerar como evaluación de proceso porque termina siendo una evaluación con resultados fraccionados. Ello indica que se privilegia la evaluación sumativa que coincide con el modelo de la tecnología educativa.
- La relación que hay entre las prácticas evaluativas que desarrollan los docentes y lo que está establecido en los programas de curso y el Proyecto Educativo de Programa evidencia el cumplimiento con los parámetros del reglamento estudiantil. El PEI de la Uceva plantea un modelo pedagógico interestructurante, sin embargo las prácticas evaluativas analizadas en este estudio no son totalmente coherentes con este modelo, aspecto necesario de tenerse en cuenta, sobre todo, en el momento de replantear las prácticas pedagógicas y los cambios curriculares.
- Es necesario continuar con rigor investigativo la reflexión del acto evaluativo en los procesos de formación que se desarrollan en este programa de formación e incluso en los demás programas que oferta la Uceva. Reflexionar nuestras propias prácticas evaluativas es aportar con sentido pedagógico y didáctico al mejoramiento de la calidad de la educación y a la proyección de un profesional que aporte a los desarrollos que requiere la sociedad colombiana.

Referencias bibliográficas

- BORDAS, M. y CABRERA, F. (2001). "Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso". *Revista española de Pedagogía*. Año

LIX, enero-abril, (218)pp. 25-48. Recuperado el 20 de mayo de 2011, en <http://www.pucpr.edu/vpaa/oficina-revision-curricular/Documentos/modulodeevaluacion.pdf>

- CAMILLONI, A. (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- CARRETERO, M. y LIMÓN, M. (1997). "Problemas actuales del constructivismo. De la teoría a la práctica". En: Rodrigo M. J., Arnay (compiladores). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- DELGADO, Gadea (1996). *Evaluación y calidad de la educación*. Colombia: Mesa redonda Magisterio.
- DE ZUBIRÍA, Miguel (2007). *La afectividad humana*. Bogotá DC., Colombia: Fundación Alberto Merani.
- DE ZUBIRÍA, Miguel (2006). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas. Pedagogía afectiva*. Bogotá DC., Colombia: Fundación Alberto Merani.
- DÍAZ, Angel (1997). *Didáctica y currículum*. México: Paidós Educador.
- _____ (1987). "Problemas y retos del campo de la evaluación educativa". En: *Revista Perfiles educativos* (37). Centro de investigación y Servicios Educativos de la Universidad Autónoma de México.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación (1996). México: Santillana.
- DRIVER, R. y OLDHAM, V. (1993). "Un enfoque constructivista del desarrollo curricular en ciencias". En: Porlán, R.; García, E. y Cañal P. (Compiladores). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias* (pp.113- 134), España: Diada Editora.
- FRANCO, N. y Ochoa, L. (1997). *La racionalidad de la acción en la evaluación*. Bogotá DC., Colombia: Editorial Magisterio.
- GADAMER, H. (1.984). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- LUQUE, H. y Díaz, H. (2000). *Curso de formación para la evaluación*. Lima: Santillana.
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Documento No.15. Orientaciones pedagógicas para la Educación Física, recreación y deporte*. República de Colombia.
- NEIMEYER, G. (compilador) (1996). "Constructivismo y evaluación". Recuperado el 1 de junio de 2011. Tomado de: <http://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=GFB03h22Kn4C&oi=fnd&pg=PA9&dq=constructivismo+y+evaluaci%3%B3n+investigaciones=WVpFyOy>
- PÉREZ, Á.; MACDONALD, B. y SACRISTÁN, G. (1985). *La evaluación su teoría y su práctica*. Venezuela: Editorial Cooperativa Laboratorio Educativo.
- PORTELA, H. (2006). *Los conceptos en la educación física*. Armenia, Colombia: Editorial Kinesis.
- RANGEL, L. y ROMERO, J. "Metodología de la evaluación desde un enfoque constructivista". Recuperado el 15 de julio de 2011. Tomado de: <http://es.scribd.com/doc/28399475/Metodologia-de-la-Evaluacion-desde-un-enfoque-constructivista>.
- RUIZ, L. (2006). "Pensamiento maestro sobre los procesos de enseñanza en la Educación Física". En: *Revista Latinoamericana de estudios educativos*. 2 (1). Doctorado en Ciencias de la Educación, Rudecolombia.
- Secretaria de Educación, Alcaldía Mayor de Bogotá (2001). Colombia: Edición Alfaomega.
- SIMMONS, R. (1994). *The horse before the cart: assessing for understanding, educational leadership*. 51, 5 (pp. 22-23). Cambridge: Universidad de Harvard.
- STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- TORRES, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- VILLADA, D. (2001). *Introducción a las competencias*. Colombia: Artes Gráficas Tizan Ltda.
- VILLEGAS, L. e ISAZA, G. (2000). *Módulo 3. Evaluación educativa*. Manizales, Colombia: CINDE. Universidad de Manizales y Alcaldía de Pereira.
- Documento macro del proyecto evaluación de aula el caso de ocho IES del valle del cauca (2010).



La evaluación del aprendizaje en psicología: reflexiones e indagaciones iniciales*

MARIANA ALEJANDRA ARÉVALO LOZANO
Universidad de San Buenaventura Cali

* El presente documento es la versión preliminar de uno de los productos de la investigación: "Evaluación del aprendizaje en programas de psicología en cinco universidades del Valle del Cauca" presentado y financiado por el programa Jóvenes Investigadores e Innovadores - Becas Virginia Gutiérrez de Pineda 2009 del Departamento de Ciencia y Tecnología e Innovación (Colciencias). El texto fue elaborado de forma paralela al desarrollo de la investigación interinstitucional sobre evaluación de aula en educación superior: el caso de ocho IES, que por su cercanía con la temática fue incluido en el presente libro.



La evaluación en psicología está atravesada por múltiples contradicciones, uno de ellos es aquel relacionado con la comunicación de los resultados, porqué el silencio a la hora de entregar los resultados de las evaluaciones? Por qué el centramiento en los números, en quién gana y en quién pierde, por qué la prevalencia del juzgamiento sobre quienes son buenos o malos, de acuerdo con los resultados de una evaluación que es a la vez un fragmento y un arbitrio en el aprendizaje? La psicología olvida aquello de lo cual se ocupa y en el acto de la enseñanza se neutraliza lo que ella misma profesa, el poder de la moral de la evaluación parece más fuerte que la potencialidad y esperanza de las emociones.

Aristas y tensiones

*Evaluar sólo al final es llegar tarde
para asegurar el aprendizaje continuo y oportuno.*
MEN, Salvador, 2008

En el ámbito educativo existe una marcada tendencia a reducir la evaluación del aprendizaje a la perspectiva del examen de carácter tradicional, que busca la medición y verificación de lo aprendido, restringiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje a una visión de producto que habitualmente tiende a la reproducción de conocimiento.

Esta situación generalizada en el sistema educativo colombiano ha implicado la movilización al interior de las instituciones educativas y sus aulas, en las que se ha empezado a visualizar el reconocimiento de otras prácticas evaluativas, que si bien habitualmente se desarrollan en las aulas, no han tenido en su tradición una significación tan evidente por los actores educativos como es el caso del examen, sino más bien de carácter complementario y de refuerzo del aprendizaje, como el caso de los talleres, exposiciones, trabajos de índole investigativo y reflexivo, ensayos, el juego de roles, la entrevista, estudio de casos, cine foros, entre otros. Este reconocimiento además, ha implicado también la posibilidad de introducir a estas prácticas evaluativas, los formatos didácticos que potencian otras formas de aprendizaje; sin embargo, esta situación aunque más bien se presenta con poca prevalencia en las aulas, está visibilizando unos primeros atisbos de transformación en la tradicional forma de examinar y controlar el aprendizaje.

Algunas de estas transformaciones han ido apareciendo paulatinamente motivadas por la apuesta profesional o laboral de algunos que se ocupan de la docencia, siendo la evaluación y su manifestación en el aula un proceso íntimo y definitorio por cada quien. Existe otra realidad que ha llevado a que los formatos evaluativos se diversifiquen y que las instituciones educativas, específicamente las de educación superior, se pregunten por este tema, en las que presionadas por el ingreso de las evaluaciones externas como el caso de los Ecaes en el 2003, ahora Saber Pro, las constantes apariciones de nuevas legislaciones, propues-

tas de transformaciones de aquellas ya existentes y la motivación de agencias nacionales e internacionales ha creado la necesidad de considerar formatos de evaluación que propendan por un aprendizaje que pase de la reproducción de conocimiento a la utilización y proposición de este, en miras de la consecución de la calidad educativa.

Esta situación ha sido de cierta manera conveniente para la posibilidad de interrogación y reflexión de una práctica que ha empezado a salir del ámbito de la intimidad y responsabilidad solo del docente, a convertirse en un asunto de la comunidad educativa en general, y especialmente, en un asunto que también le compete a las Instituciones de Educación Superior (IES) y a aquellos que lideran y direccionan los programas de formación profesional. Sin embargo, las transformaciones en términos de asumir lo que ideológicamente trae consigo el tránsito de una perspectiva de evaluación a otra(s), es una de las aristas y tensiones más fuertes a la que se han visto enfrentados tanto docentes como estudiantes, quienes viven cotidianamente este proceso, el cual al no ser digerido, discutido, acompañado y reflexionado en conjunto con las IES, se reduce la transformación de la evaluación a un cambio de un formato y al cumplimiento de lo que se legisla y se enuncia por mandato.

Es necesario reconocer que la transformación de la evaluación interna o externa y su posicionamiento etnopolítico⁶ frente al conjunto de lógicas y acciones de las instituciones educativas que se implementan alrededor de evaluación, no se obtiene ni se sostiene solo con el cambio de un instrumento, esto implica una transformación mucho más profunda en la que es fundamental evaluar la evaluación desde el reconocimiento de lo que ideológicamente se promueve con esta y la manera como esta es llevada, desarrollada y comunicada en el aula. Así mismo implicaría la revisión de los propósitos que le subyacen y el uso que se le da a los resultados. De esto resulta importante preguntarse qué, para qué, cómo y cuándo adquiere pertinencia y sentido el proceso evaluativo. En este sentido, urge cada vez más que la comunidad educativa en general se haga cargo y se motive para que surjan investigaciones relacionadas por el cómo se está evaluando en el contexto universitario y cómo éste proceso puede tener un

6. Nos invita, entonces, a reconocer las lógicas de vida que le subyace al sistema social en el que estamos sumergidos, como una deuda latente del sujeto, que es absorbido por las mismas sin cuestionárselas, evitando toda posibilidad de voces y actos alternativos que potencialicen en él otros estilos de vida, más allá de los que le ofrece la perspectiva del pensamiento occidental. Desde este sentido tomar partido ante las lógicas que subyacen a los procesos educativos formalmente estructurados, implica saber-se qué modelo o modelos las gestionan, para identificarlas, cuestionarlas, reflexionarlas, dando como resultado la capacidad de asumir las propias inquietudes y de elegir como vivirlas.

mayor impacto y potenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como garantizar una educación superior con calidad para la sociedad.

Lo anteriormente mencionado es una realidad que se vive en las aulas de clase de la educación terciaria, y los programas de formación profesional en Psicología no se escapan a ello, por esto es necesario que se tome partido ante la necesidad de indagar sobre la forma cómo se evalúa, no solo porque la Psicología es una de las disciplinas que se ha encargado de la evaluación y diagnóstico del otro, sino también por tener a la mano desarrollos e importantísimos aportes en lo que concierne a la comprensión de los aprendizajes, los cuales desafortunadamente no llegan a las aulas de formación. Además de ser un llamado ético a la disciplina, la evaluación del aprendizaje se ha convertido en una de las principales fuentes de reflexión e inferencia social de los futuros egresados, debido a las demandas que el país hace a nivel social y cultural.

Ocuparse reflexivamente de la relación de enfoques y prácticas evaluativas en las instituciones de educación superior, resulta pertinente por el momento coyuntural en el que el país se encuentra en materia de calidad educativa.

A esto se suma la potencialidad de hacer visible qué aspectos educativos se están priorizando en las IES y cómo desde una lectura propia de lo que acontece en el aula, la evaluación se convierte en un proyecto de largo plazo para establecerse como vía de comunicación entre las instituciones educativas, la región y el estado, para la generación de otras propuestas de evaluación que propendan por un aprendizaje orientado no solo a la profesionalización en una disciplina, sino también a la formación laboral y profesional.

Finalidades, funciones y usos

La evaluación del aprendizaje ha sido pensada desde diferentes perspectivas y existen tantas conceptualizaciones como prácticas y teorías. La evaluación, además de valorar los aprendizajes, es un proceso sistemático y riguroso que indaga sobre aspectos de la realidad, y a su vez implica tomar decisiones que impacten directamente en los procesos de los otros en pro del “mejoramiento continuo”. Por lo tanto la finalidad y funciones que esta tiene, así como los usos de sus resultados, son aspectos centrales a la hora de abordar el rol de la evaluación en los procesos de formación.

Las finalidades y funciones de la evaluación son aspectos determinantes para dar cuenta de la forma en que esta es llevada al aula. Por un lado, la finalidad establece aquellas metas y objetivos que se quieren alcanzar y rastrear con la evaluación, siendo la carta de navegación sobre el qué y el para qué de la infor-

mación que se pretende recoger, y a su vez determina la práctica evaluativa con la cual se realizará dicha acción, es decir, el cómo de la evaluación. La función de la evaluación establece unos tiempos específicos sobre los cuales estas se desarrollarán, es decir el cuándo y la frecuencia de la evaluación.

El Ministerio de Educación de El Salvador (2008) proponen tres tipos de la evaluación:

- La evaluación diagnóstica: que acontece en el inicio de un periodo de aprendizaje y que busca recoger las necesidades de aprendizaje, fortalezas y debilidades de los estudiantes.
- La evaluación formativa: por su lado, se vincula con la evaluación de procesos para su mejora. Es una evaluación constante y beneficia el avance progresivo de cada estudiante.
- La evaluación sumativa: aplicable a la evaluación de productos finalizados, cuando este ya se da por terminado y se evalúa positiva o negativamente un resultado a partir de la escala de calificación determinada por el docente o la institución.

Estas tres funciones no se excluyen entre sí, no obstante en la cotidianidad educativa suele darse mayor énfasis a alguna de estas.

Las funciones determinan los usos de los resultados y la comunicación de estos. Los resultados permiten recoger información útil para la toma de decisiones pertinentes sobre la acción docente-estudiante y sobre la trascendencia de lo aprendido. En relación con la comunicación de resultados se destaca la complejidad de una práctica cargada de silencio, que necesariamente requiere de negociaciones permanentes para una comprensión recíproca y proponer acuerdos para determinar los usos y acciones a emprender en el aula por parte de los actores implicados.

Fernández (2008) plantea la necesidad de que la comunicación se integre a la evaluación como un conjunto de ideas desde una óptica dialógica y continua, como un instrumento de mejora, en la que se orienta al estudiante en su formación mediante el diálogo y la comprensión de los resultados obtenidos. Por ello, el empleo de la información que produce la evaluación y su posterior comunicación, está sujeta en primer lugar a la intencionalidad de la evaluación que se realice, a las acciones derivadas de ellas y al uso de los resultados obtenidos.

El aprovechamiento de la información obtenida a través de sus resultados tiene un lugar potencial cuando lo que subyace a lo evaluado sea devuelto y

en el mejor de los casos retroalimentado por el docente, pues es aquí donde la finalidad, la función y el objeto de evaluación cobran sentido, coherencia y pertinencia.

La comunicación de los resultados permite por un lado, que el estudiante observe no solo los o propósitos alcanzados para cada curso, sino lo que esto le permite alcanzar. Por otro lado, implica que el docente examine el proceso evaluativo desarrollado, tanto desde los propósitos establecidos, como desde su diseño, elaboración, aplicación y calificación, para que permita un panorama global de aquellas fisuras o rupturas que intervienen o se hacen presente en el proceso educativo y que de cierta manera influyen en la transformación del quehacer en el aula, lo que demarca dos proyecciones necesarias e inherentes al uso de los resultados de la evaluación.

La evaluación del aprendizaje y el enfoque pedagógico

Desde la pedagogía se proponen diversas maneras de comprender el proceso educativo, las formas en que se enseña, se aprende, los tipos de relación de los actores educativo con el conocimiento, entre otras. Estas maneras de comprender lo educativo desde los enfoques pedagógicos produce determinadas formas de actuar y desarrollar las prácticas educativas y la evaluación.

Las teorías pedagógicas se convierten en enfoques pedagógicos cuando en sí encarnan las preguntas relacionadas con el qué, el para qué, el cuándo y el cómo se desarrollará una determinada práctica pedagógica, asignándoles finalidades, funciones y usos, que, desde su integración permitirán coherencia y pertinencia a la hora de implementarlas, desde la comprensión de los supuestos filosóficos y conceptuales que le subyacen (Ver Tablas 1, 2 y 3).

[...] El criterio de selección múltiple es simple, yo doy una cantidad amplia de contenidos y trato de basar toda esa cantidad de contenidos por unidades, entonces, es una simple cobertura. En un exame de selección múltiple hay cierto grado de memorización y no netamente una comprensión de los procesos, pero hay que hacerlo, es un balance, entre coberturas e interiorización, diría yo (Voz docente 3).

[...] Al evaluar con quices, parciales comunes y corrientes, en el que uno hace dos o tres preguntas, o preguntas cerradas, hay que reconocer que me siento tentado, porque calificar 40 trabajos, es una tarea bastante dispendiosa (Voz docente 4).

Tabla 1
Características de la evaluación

	Momentos de la evaluación	Función	Propósito
	Inicial	Diagnóstica Es llevada a cabo al inicio del curso con el fin de establecer el nivel de los estudiantes. Los conocimientos previos con respecto a un tema dado o a un grado precedido.	El docente determina cuales son las principales fortalezas que los estudiantes poseen al iniciar el ciclo escolar, un nuevo tema o una unidad. Adecuar la planificación a las necesidades del grupo de estudiantes.
	Durante todo el proceso	Formativa (proceso) Llevada a cabo durante el proceso de enseñanza con el fin de mejorar la enseñanza o el aprendizaje. La evaluación formativa puede implicar métodos informales, tales como la observación y las preguntas orales, o el uso formativo de medidas más formales como exámenes tradicionales, portafolios y evaluaciones del desempeño.	Determinar el avance de los estudiantes durante el proceso para establecer que han aprendido y que les falta por aprender. Hacer un alto en el camino y determinar los procesos adecuados para ayudar a los estudiantes a alcanzar la meta propuesta y reorientar la metodología empleada por el docente.
	Al final de una etapa o del proceso	Sumativa (producto) Se refiere a las evaluaciones realizadas al final de una unidad de enseñanza o curso de estudio, con el propósito de dar calificaciones o de certificar el aprovechamiento de lo aprendido por el estudiante.	Hacer un recuento de lo alcanzado por los estudiantes durante el grado o nivel.

Tabla 2
Prácticas pedagógicas y prácticas evaluativas

¿Qué enseñar ?	¿Para qué enseñar?	¿Qué evaluar?	¿Para qué evaluar?
Tradicional o instruccional			
Verdades. Están constituidos por las normas y las informaciones socialmente aceptadas de acuerdo con la naturaleza de cada área de conocimiento.	Formar un sujeto en la disciplina y la rigidez del orden absoluto, educado en valores para el permanencia moral y social.	Contenidos	Verificar que han quedado impresas las verdades transmitidas.
Conductista			
Técnicas: códigos, destrezas y competencias observables.	Formar un sujeto poseedor de hábitos y de competencias para la productividad evidenciada en comportamientos públicamente observables. Se constata como aprendizaje y desarrollo intelectual.	Técnicas: seguimiento de pasos y resultados de acuerdo con lo esperado.	Certificar el aprendizaje de las técnicas enseñadas. Evaluar no es diferente a enseñar. La enseñanza en este sentido, sería un proceso de evaluación y control permanente.
Constructivista			
Procesos. Experiencias que faciliten el acceso a estructuras superiores de desarrollo. El niño construye sus propios contenidos de aprendizaje.	Aportar a la formación de un sujeto capaz de movilizar sus inteligencias, con estrategia y eficacia, para solucionar problemas y tomar decisiones éticas y responsables.	Procesos: Aplicación de saberes y solución creativa del problema.	Comprender los modos y ritmos de aprendizaje, los niveles de logro y la trascendencia de las aplicaciones.

Tabla 3
Enfoques pedagógicos

Enfoque pedagógico	Tradicional o instruccional	Experimental	Conductista	Activista	Cognitiva o constructivista
Propósitos	Formar un sujeto en la disciplina y la rigidez del orden absoluto, educado en valores de la nación para el renacimiento moral y social	Formar un individuo diestro en habilidades y destrezas técnicas, principalmente en aquellas que le permitirá una mayor participación en el sector laboral del contexto social	Formar un sujeto útil, poseedor de hábitos de competencias productivas y evidencias en comportamientos públicamente observables; esto se asume como muestra de aprendizaje y por lo tanto de desarrollo intelectual	Formar un sujeto no sólo desde el conocimiento y aprendizaje, sino preparado para la vida	Formar un sujeto capaz de movilizar sus procesos cognitivos y cognoscitivos con estrategia y eficacia a la hora de afrontar la solución de problemas y de tomar decisiones importantes
Contenidos	Están constituidos por las normas y las informaciones socialmente aceptadas de acuerdo con la naturaleza de cada área de conocimiento	Ninguna programación, solo la que el alumno solicite	Conocimientos técnicos: códigos, destrezas y competencias observables	Si la escuela debe preparar para la vida, la naturaleza y la vida misma deben ser estudiadas	Experiencias que faciliten el acceso a estructuras superiores de desarrollo. El niño construye sus propios contenidos de aprendizaje
Secuencia	El aprendizaje es acumulativo, sucesivo y continuo, por ello el conocimiento debe secuenciarse instruccional o cronológicamente	El aprendizaje es natural, espontáneo y libre	El aprendizaje es acumulativo y aplicativo	El aprendizaje es inductivo, de lo simple y concreto hacia lo complejo y lo abstracto	La cultura como un activador de aprendizaje
Método	La exposición oral y visual del maestro, hecha de una manera reiterada y severa garantiza el aprendizaje	Suprimir obstáculos e interferencias que inhiban la libre expresión	Fijación, refuerzo y control de aprendizajes (objetivo instruccional)	Al considerar al niño como artesano de su propio conocimiento, se da primacía al sujeto y a su experimentación	Creación de ambientes y experiencias de afianzamiento según cada etapa. El niño es investigador.

Enfoque pedagógico	Tradicional o instruccional	Experimental	Conductista	Activista	Cognitiva o constructivista
Concepción de evaluación	La finalidad de la evaluación será determinar hasta que punto han quedado impresos los conocimientos transmitidos	La experiencia del niño es por sí misma valiosa, y no se requiere poner a prueba, confirmarse, ni refutarse, ni evaluarse, ni controlarse el aprendizaje	Verificar el aprendizaje. Evaluar no es diferente a enseñar. La enseñanza en este sentido, sería un proceso de evaluación y control permanente	El niño opina, pregunta y participa. No se tiene prevista una evaluación exacta pues de lo que se trata es que el niño pueda expresar el concepto experimentado	La evaluación formativa. Se pretende obtener información acerca de los descubrimientos del alumno y su grado de apropiación de la estructura básica de la ciencia al final del proceso

De acuerdo con lo anterior, el enfoque pedagógico produce prácticas estructurales, determina las concepciones de educación, aprendizaje, enseñanza y evaluación, que determinan la relación entre estos y el conocimiento.

En tal sentido, los enfoques pedagógicos en los que se encuentran fundamentadas las prácticas evaluativas, asumidas como medio a través del cual se valoran los aprendizajes, se toman decisiones y se emprenden acciones, le asignan funciones distintas porque parten de concepciones diferentes acerca del ser humano, la sociedad y el diseño y ejecución de la evaluación.

En este estudio es fundamental explorar la cotidianidad del aula para rastrear tanto las prácticas evaluativas como aquellas orientaciones pedagógicas que las están determinando y que la mayoría de las veces sin conocer las preguntas relacionadas con el qué, el para qué, el cuándo y el cómo de la evaluación. Estas preguntas hacen parte del interés de este proyecto de investigación que se atiene a reconocer y describir las prácticas evaluativas en la formación profesional en psicología.

Indagaciones iniciales con interés descriptivo

El estudio contó con la colaboración de cinco programas de psicología, que permitieron las entrevistas a docentes y estudiantes, así como la selección, organización y análisis de registros de las diferentes prácticas evaluativas, en las que se identificaron rasgos principales de las prácticas y de los enfoques pedagógicos.

En este proceso descriptivo, además, compartido con la comunidad académica participante de la investigación a través de un taller, posibilitó de forma inicial

puntualizar características que fueron prevalentes en los casos abordados y que invitan a reevaluar constantemente la manera como se selecciona, se construye, aplica, califica y se comunica el proceso evaluativo.

[...] Como efectos del Icfes en todas las universidades se está manejando evaluaciones de tipo Ecaes en todos los semestres. En las diferentes universidades que laboro lo obligatorio es hacer un examen tipo Ecaes, y aquí por supuesto que se hace un examen tipo Ecaes por lo menos cada semestre, por cada curso. Escuchamos que es obligatoria la evaluación Ecaes, con todos los pros y contras, igualdades o desigualdades que pueda tener la prueba (Voz docente 1).

[...] Entonces en la medida que tú propicias un espacio evaluativo, hay siempre compromiso en los estudiantes, eso es un mecanismo de presión, mueve al estudiante y hace que se preocupe un poco por esa materia porque adquiere una obligación, o sea, pasas o no pasas (Voz docente 2).

Prácticas evaluativas utilizadas en la formación de futuros psicólogos

Se encontró que las prácticas evaluativas aplicadas frecuentemente propenden por una formación y evaluación del aprendizaje de contenidos centrales de la disciplina, lo que sitúa a la evaluación como herramienta para la verificación de conocimientos y procedimientos que se han adquirido (Ver Tabla 4). La función de la evaluación se orienta a la sumatoria de dichos aprendizajes. La evaluación se convierte en dispositivo de control alrededor del aprendizaje del estudiante y forjador de su carácter, incluso del carácter del docente, en donde la obligatoriedad es un fin fundamental.

Tabla 4
Tendencias halladas en la evaluación del aprendizaje utilizadas frecuentemente

	Características	Finalidad
Parcial escrito (100 %)	Los instrumentos están configurados por preguntas de selección múltiple con única respuesta. En este tipo de instrumentos en ocasiones se incluyen preguntas abiertas, a través de las cuales se verifica la apropiación del contenido y del concepto específico sobre el tema y los contenidos que abarca el parcial. Es aplicado cuando se hace un corte en el semestre. La nota obtenida tiene un porcentaje establecido institucionalmente luego se promedia con otras para obtener la definitiva. La nota en cada corte es inmodificable, independientemente que semestre el evaluado avance en los aprendizajes esperados.	Evaluación como producto. Verificación, medición, constatación de lo transmitido – asimilado y hasta qué punto han quedado impresos los conocimientos en el estudiante.

	Características	Finalidad
Quices (85 %)	Los instrumentos se estructuran a partir de preguntas de falso y verdadero, y se emplea en menor proporción las preguntas abiertas que están orientadas a que el estudiante de cuenta de definiciones y manejo de conceptos. No existe un tiempo determinado para esta práctica evaluativa, pues prevalece la aplicación fortuita.	El 85 % de los docentes los utiliza con fines de control y verificación.
Talleres en clase (84,6 %)	Prevalecen dos tendencias: la primera evaluar contenidos trabajados en clases anteriores que le permitirán al estudiante profundizar y ampliar el conocimiento. La segunda otorga relevancia a la solución de problemas a partir de casos. Los talleres son anunciados a los estudiantes y su aplicación antecede a los parciales, lo cual posibilita un mejor desempeño en la prueba parcial.	Evaluación como producto. Aplicación de procedimientos y conceptos vistos en clase.
Reseñas y ensayos (54 %)	Las reseñas se anuncian, se socializa la consigna por escrito y se permite su realización en un periodo de 8 a 15 días. Tanto para las reseñas como para los ensayos, cobra especial relevancia el uso que el estudiante hace de las normas gramaticales, tales como ortografía, redacción, cohesión de ideas y coherencia del texto. Los ensayos son calificados de acuerdo con lo que se refleja en el producto final y no necesariamente sobre el proceso del estudiante respecto del punto de partida. Se presenta, en este tipo de evaluaciones, una fuerte tensión en estudiantes recién llegados a la educación superior.	Evaluación como producto. Verificación, medición, constatación de lo transmitido – asimilado y la comprensión y reflexiones que el estudiante ha hecho de lo trabajado en las lecturas. Se propende por un reconocimiento de la escritura de textos científicos.
Estudios de casos (38 %)	Corresponde al estudio de caso clásico o clínico en el que el estudiante a partir de una situación de un sujeto con determinados síntomas, debe identificar la patología o emitir un diagnóstico; para ello debe aplicar los procedimientos y conceptos trabajados en clase, básicamente para la profundización y afianzamiento del lenguaje técnico que se maneja en la profesión. El 11% de estos docentes utiliza los estudios de caso para trabajar una problemática cotidiana, de contextos o problemáticas sociales que afectan la realidad del país, la región, de una cultura, de un barrio o de una familia.	Evaluación como medición y proceso. Se verifica conceptos y se orienta sobre la aplicación de procedimientos vistos en clase. Empleo del caso clínico.

	Características	Finalidad
Exposiciones (38 %)	Se emplea como trabajo en grupo para desarrollar un tema. Se evalúan habilidades comunicativas, de comprensión, de manejo de conceptos, selección, organización y clasificación de información. Tanto los estudios de caso como las exposiciones son aplicados y desarrollados por el docente.	Su objetivo principal es verificar como el estudiante conceptualiza y argumenta lo entendido e indagado sobre la temática sugerida por el docente.
Parcial oral (23 %)	Se evalúa a través de preguntas suscitadas por el docente al interior de una sesión de clases. Se aplica sin previo aviso al inicio de una sesión o en ocasiones se aplica como modalidad de evaluación parcial de carácter sumativa.	Verificar la asimilación de contenidos y conceptos específicos sobre la temática trabajada.
Propuestas de intervención en contextos hipotéticos o reales (19 %). Y proyectos de investigación como ejercicios formativos en este ámbito (11,5 %)	Los proyectos de intervención son aplicados particularmente en los cursos adscritos a ciclo profesional, donde el campo de aplicación seleccionado determina el proyecto que se estructurará y desarrollará en una institución o contexto determinado. En los proyectos se evalúa la capacidad de análisis y lectura que los estudiantes hacen del contexto, la selección de las estrategias e instrumentos desde los cuales se acerca a una realidad específica. Los proyectos de investigación son denominados por los docentes como “proceso formativo”. Se evalúan aquellos aspectos teóricos y prácticos básicos sobre la metodología y sobre la problemática estudiada. Esta práctica evaluativa se va desarrollando a medida que el estudiante va entregando productos específicos con base en los cuales se hace un seguimiento y acompañamiento por parte del docente. Tanto en el caso de los proyectos de intervención como los de investigación, se entrega al finalizar el curso un informe escrito con base en formatos determinados por cada institución, sobre los cuales se emite una nota específica sobre el proceso que se ha desarrollado durante el curso y lo que el estudiante ha logrado materializar en el texto.	Evaluación como proceso. Evaluación por logro de lo aprendido y lo que posiblemente se aprenderá: avances, posibilidades, limitaciones. Proporciona información útil para decidir, orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje y optimizar los esfuerzos y recursos. Implica también una evaluación de producto, pues se propende por la verificación de lo aprendido por el estudiante, sin embargo esto no es lo central.

Como característica fundamental de las prácticas evaluativas abordadas en la Tabla 4, se identifica la prevalencia de una perspectiva de medición y diag-

nóstico de la evaluación, que pretende certificar a partir de la sumatoria de notas y porcentajes los aprendizajes de los estudiantes. Desde esta tendencia, la evaluación está orientada a la valoración de los contenidos necesarios para la formación en Psicología, en la que toma especial relevancia la medición de las competencias sobre el conocimiento y aplicación de estos de acuerdo con un tema específico de la disciplina.

Lo anterior evidencia una formación centrada en el contenido disciplinar más que en el campo profesional de la psicología, por tanto la calificación, la comprobación, aprobación o desaprobación del aprendizaje de los psicólogos en formación, cobra especial relevancia. Se pretende evaluar bajo el supuesto del conocimiento disciplinar, del cual se exige información y definiciones precisas alrededor de conceptos, contenidos y temáticas abordadas en los cursos.

Esta tendencia presenta con mayor frecuencia en cursos de carácter teórico, sin embargo se evidencia en un 85 % del total de las experiencias recogidas. Los docentes entrevistados refieren privilegiar en la mayoría de los casos este tipo de práctica, no solo por las demandas institucionales, sino también porque esta facilita una evaluación más rápida y específica, decisión que pone de manifiesto factores externos al proceso de enseñanza y aprendizaje como lo son contratación, número de estudiantes en un curso y una desarticulación de la evaluación con los tiempos de planeación de lo que cronológicamente comprende el transcurso del semestre.

Con respecto a las prácticas evaluativas poco frecuentes, subyace una perspectiva de evaluación formativa en la que se concibe su práctica como un proceso continuo de reunión e interpretación de información para valorar las decisiones tomadas en el mejoramiento y potencialización de los aprendizajes. Desde esta perspectiva, los resultados proporcionan información pertinente para la toma de decisiones sobre actividades de orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje que permita a su vez la potencialización desde los alcances y limitaciones que el estudiante está presentando.

Es clave referir que la perspectiva formativa no escinde lo sumativo y la importancia de lo que en términos de aprendizaje se logra capturar a través de un producto específico. Sin embargo, conlleva a una limitación del proceso, pues se reduce lo formativo a la consecución de actividades sucesivas y no necesariamente en cómo la práctica evaluativa contribuye a la consecución de los aprendizajes o metas determinadas en un curso, finalidad que fue identificada en las prácticas evaluativas (Ver Tabla 5).

Tabla 5

Tendencias halladas en la evaluación del aprendizaje poco frecuentes

Prácticas	Características	Finalidad
Foros y video clips (8 %)	Los foros se llevan a cabo en el desarrollo de la clase, se estructuran subgrupos que se animan a participar desde posiciones críticas. Para los videos clips, el estudiante es quien selecciona, organiza y asocia la información que será parte de su contenido y construye argumentaciones. El material elaborado se entrega al final del curso. Se propician momentos de asesoría y los insumos se recogen en un proceso guiado, discutido y compartido en algunas de las clases. Es una evaluación por proceso que atraviesa todo el curso, incluye el trabajo en equipo y tiene un porcentaje considerable dentro de los procesos de corte de notas y calificaciones.	Se propende por un aprendizaje significativo alrededor de una temática a abordar, y acompañar este proceso desde el inicio de la consigna.
Juego de roles y dramatizaciones (4 %)	Se propone para su aplicación llevar a casos hipotéticos o representacionales, las situaciones a las cuales el psicólogo se ve usualmente enfrentado y sus posibles intervenciones. El trabajo en grupo y las estrategias son fundamentales.	Generar otros espacios de aprendizaje desde lo lúdico que permita en los estudiantes vivenciar la problemática y otras formas de exponer sus comprensiones, argumentaciones y proposiciones alrededor de la actividad.
Elaboración de crónicas (4 %)	Se realiza un texto escrito en el que se construye la historia de vida de una persona a través de entrevistas. Se valoran las habilidades de lecto-escritura, capacidad de análisis, síntesis, observación, manejo del discurso narrativo y capacidad de escucha. Lo obtenido en las entrevistas se recrea en la narración. Esto permite al estudiante ir reconstruyendo la realidad del sujeto entrevistado. El docente manifiesta que es un ejercicio evaluativo de alta exigencia, requiere por lo menos 5 o 6 entregas durante el semestre, que evidencian avances específicos, a partir de ejercicios de revisión continua por parte de él y la relectura y reescritura de esta producción.	Promover en los estudiantes otras formas de escritura y narración, otras formas de acercarse a las problemáticas de los sujetos, así mismo manejo de normas gramaticales y narración cargada de imaginación.

Prácticas	Características	Finalidad
Elaboración de caricaturas y cuento (4 %)	Se considera como lectura crítica de un fenómeno social naturalizado que requiere hoy otra mirada para favorecer la pertinencia de la profesión.	Favorecer otras modalidades para el abordaje de reflexiones, comprensiones, argumentaciones y proposiciones que permitan otro tipo de impacto social sobre la intervención del psicólogo.
Proyectos para licitación o convocatoria pública (4 %)	Se propende por el diseño de una maqueta hasta el costeo detallado, todo esto bajo las condiciones requeridas en los términos de referencia enunciados por el docente, bajo la modalidad de licitación, en donde es fundamental considerar los tiempos, el trabajo en equipo y la interdisciplinariedad.	Acercar al estudiante con los procedimientos y formatos, y con los detalles de un proceso en el que se requieren otros saberes condicionados a un tiempo limitado y de trabajo en equipo.
Proyectos para transformación social (4 %)	Su entrega se hace al final, pero las bases para su desarrollo se discuten al inicio del curso, pues las reflexiones suscitadas a lo largo de este son los fundamentos para estructurar un proyecto que permite, de acuerdo con una problemática social determinada, construir instrumentos de crítica y transformación social.	Fomentar la palabra propia para que el estudiante vaya construyendo sobre reflexiones el país, la sociedad, la cultura, la comunidad. Esto debe ser representado en un proyecto de transformación de las problemáticas que aquejan y les oprime.

[...] Esta diversidad de estrategias que utilizo me permite poder medir el conocimiento y la construcción del mismo, no solamente con la rigurosidad de un instrumento de lápiz y papel, sino que haya otras en donde entra la voz de estudiante, donde entra la creatividad del estudiante, la espontaneidad, obviamente con un referente teórico, y eso me ha gustado (Voz docente 5).

Estas formas de evaluación han ingresado paulatinamente a las aulas de formación de los psicólogos, ha sido de gran importancia los caminos recorridos por aquellos docentes que han referido apostar por innovar la evaluación, algunos factores inciden en este proceso, como tiempos institucionales, disposición de los programas y de los estudiantes, y sobre todo, la pertinencia de la implementación de estas otras formas y lo que supone este tipo de propuestas.

Se encontró en algunas experiencias que la innovación de la evaluación pasa por el formato o consigna sobre la cual se elige desarrollar la práctica evaluativa, sin embargo esta selección estaba más influenciada por la necesidad de motivar al estudiante, lo cual es igualmente valioso, pero no suficiente para el sostenimiento de un proceso distinto.

Los docentes reconocen y apuestan por la evaluación que integre una dimensión formativa, la cual permite el encuentro entre el docente y el estudiante desde la retroalimentación y orientación del proceso de aprendizaje; además de la valoración de las estrategias pedagógicas propuestas, especialmente las evaluativas y su efectividad en el aula. Sin embargo esta perspectiva difícilmente es vinculada a las prácticas evaluativas y a lo acontecido en el aula; se observa una fisura entre sus ideales y propósitos como formadores y lo que en la evaluación realmente se agencia. Se evidenció que esta perspectiva se asociada principalmente con aquellas propuestas evaluativas menos usadas en el aula.

A lo anterior se suma que la comunicación y retroalimentación de los resultados de la evaluación, como eje fundamental a la hora de hablar de una evaluación formativa, evidencia un distanciamiento y fisura con dicha propuesta, pues de acuerdo con lo hallado en la investigación, la comunicación está determinada habitualmente por la entrega de información y calificaciones alrededor de lo que no se alcanzó en el aprendizaje del estudiante, es decir, que la apuesta por el encuentro entre el docente y el estudiante, y la orientación del proceso de aprendizaje, estaría pendiente en los procesos de evaluación.

Esta tensión se evidenció en tanto el propósito de formación y mediación de la evaluación suele reconocerse, pero en donde la formación y las experiencias tradicionales de los docentes, los tiempos y demandas institucionales, y la planificación de evaluaciones de estas características le conllevan a privilegiar una evaluación acumulativa y secuencial de conocimientos y procedimientos, para la certificación y verificación de estos.

Lo anterior centra la reflexión en las prácticas evaluativas y en las tendencias pedagógicas que determinan y estructuran la manera como se introduce y se desarrolla en el proceso de formación profesional.

Enfoques pedagógicos y prácticas evaluativas: una relación implícita en el aula

Los enfoques pedagógicos subyacentes están aún hoy marcados por la búsqueda de un conocimiento academicista, en el que el maestro es un poseedor de

saberes y contenidos que le permiten facilitar al estudiante procedimientos específicos con base al área de formación, cada una de manera independiente. Como enfoque pedagógico predominante y subyacente se encuentra el modelo conductual que está íntimamente relacionado con una perspectiva instruccional o tradicional. Se evidenció desde la descripción e identificación de las diferentes prácticas evaluativas una marcada tendencia a las prácticas evaluativas de control y verificación de los conocimientos adquiridos por los estudiantes. Los contenidos, conceptos y productos son privilegiados a la hora de evaluar, lo que evidencia una perspectiva del aprendizaje centrado en la adquisición y verificación de determinados conocimientos disciplinares, especialmente en las evaluaciones que se les otorga un porcentaje.

La orientación conductual se reconoce cuando se le posibilita al estudiante la aplicación del conocimiento adquirido, pues aparece la necesidad de que el estudiante de cuenta de los procedimientos y técnicas señaladas por la propia disciplina, que deben ser replicados en el aula. Sin embargo, a pesar de que esta perspectiva descentra la finalidad evaluativa de verificación, se sigue privilegiando un aprendizaje acumulativo, por lo tanto existe una marcada tendencia a controlar y certificar los conocimientos aplicables, que secuencialmente se van recogiendo desde la resolución de actividades y entrega de múltiples productos en forma sumativa.

El enfoque pedagógico constructivista tiene menor prevalencia, principalmente en aquellas prácticas evaluativas en las que se propende por indagar y potenciar las posturas que el estudiante ha ido construyendo alrededor del conocimiento convocado a ser evaluado. Este enfoque aparece en las experiencias particulares como talleres, exposiciones, proyectos de investigación, intervención y en aquellas de menor uso, en tanto se pretende ir más allá de la verificación de conocimientos permitiendo en los estudiantes la reelaboración de sus propias conceptualizaciones. La evaluación se convierte en el medio para obtener información y hacer seguimiento alrededor de las construcciones, avances y apropiaciones que los estudiantes van construyendo.

Hay tensiones fuertes en este sentido. El constructivismo considera que el desarrollo y el fortalecimiento del trabajo autónomo es un eje fundamental para la formación del estudiante, sin embargo con las prácticas evaluativas de la educación superior esto se reduce a la lectura de textos previamente seleccionados por el docente para la preparación de una clase y al cumplimiento de tareas y actividades. Al respecto Flórez (1999) plantea que

[...] lo primero que debe evaluarse antes de calificar cualquier examen de conocimientos puntuales es cuánto aportan los docentes al proceso de humanización de sus estudiantes. Durante esta reflexión puede descubrirse que es más importante

enseñar a aprender que el contenido mismo del aprendizaje programado en el currículo tradicional (p. 14).

Otra tensión fundamental, consiste en la intencionalidad declarada por los docentes para hacer apuesta por el constructivismo, sin embargo esta se ve distanciada del propio desarrollo de la evaluación, lo cual no es un asunto meramente del formato o del instrumento, sino que hace parte de la desarticulación de los tiempos que esta misma acarrea para su preparación, aplicación, calificación, y devolución de resultados. No basta solo con la selección de formatos o innovación didáctica, ni tampoco supone la aplicación de un sinnúmero de actividades, sino que implica una concientización de la pertinencia que la práctica evaluativa tiene en el proceso y la articulación que subyace de lo que ideológicamente se promueve y los propósitos que se quieren alcanzar en un determinado proceso educativo. Esto requiere que desde la gestión y administración de la formación profesional, se haga una de-construcción con la comunidad educativa de lo que implica los procesos de evaluación, más allá de dictaminar formatos o modalidades específicas para evaluar, que en la mayoría de los casos favorecen la disociación entre la evaluación y los procesos pedagógicos, para convertirse en un proceso sufrido y rechazado por todos, como es el caso de las evaluaciones tipo test, que son decretadas por los programas académicos, bajo el supuesto de entrenamiento y reconocimiento de los nuevos paradigmas evaluativos, que suponen un aprendizaje basado en competencias.

Se encuentran algunas limitaciones. Sin embargo, la apuesta que se encontró en general es que se está logrando trascender de una perspectiva de aprendizaje centrado en la memoria a un aprendizaje que si bien es acumulativo, invita a generar su aplicación. Esto muestra, de una u otra manera, una movilización valiosa de lo que tradicionalmente se aplica en las aulas, pero urge cada vez más que se haga un reconocimiento de lo que pedagógicamente se promueve con cada propuesta y como esta se inserta en el proceso educativo, asumiendo el reto de trascender la mirada de la evaluación sumativa. Esto implica reconocer a los programas de psicología que no es posible sostener una apuesta educativa solo con el cumplimiento de actividades o instrumentos y que es necesario hacer explícito a los estudiantes los fundamentos que posibilitan el aprendizaje desde la aplicación de determinados instrumentos, y no otros, por lo cual la comunicación de los resultados cobra mayor efectividad.

Es de gran importancia tomar partido ante las prácticas evaluativas utilizadas en el aula, como una de las formas de comprender los acontecimientos educativos que se viven alrededor de la formación profesional específicamente en psicología, disciplina que ha hecho irrupción con las “antiguas” concepciones, pero que de una u otra forma están tomando cada vez más fuerza en la actualidad, como

lo es el caso de la implementación de pruebas estandarizadas que rompen con una supuesta “tradicionalidad”.

Es necesario que se indague y profundice sobre los aprendizajes o competencias que se espera de un psicólogo de acuerdo con unos contextos determinados, en tanto permita una formación y evaluación que tenga injerencia sobre las demandas que actualmente la sociedad hace y reclama de sujetos formados en el nivel de educación superior. Esto permitirá además plantear un diálogo más conciso y claro con las apuestas estatales, alrededor de lo que en materia de evaluación se está jalonando en el país, incluso con la apuesta actual de las pruebas Saber Pro.

Las transformaciones en este ámbito, son muy poco efectivas porque no se trata de decretar cambios en las maneras de evaluar, lo que se requiere es plantear transformaciones sustanciales en el sistema educativo no solo de los programas, sino también desde la integración dialógica entre grupos colegiados y el Estado. La evaluación no puede continuar desarticulada del enseñar y el aprender, y este es un reto tanto para las instituciones de educación superior como para los entes gubernamentales que promocionan y regulan la formación profesional colombiana.

De la información a la comunicación de resultados: un reto para la formación profesional

La manera como se comunica a los estudiantes los resultados de las evaluaciones está asociada a la modalidad evaluativa aplicada. Hay una mayor prevalencia a la comunicación de resultados obtenidos a través de anotaciones escritas, las devoluciones de forma verbal se realizan para llamar la atención sobre algún aspecto particular de tipo erróneo y el profesor recurre a ello siempre y cuando considere conveniente.

La comunicación de los resultados a los evaluados no contempla espacios formales de diálogo sobre los niveles de desempeño, habilidades desarrolladas o aspectos potenciales para avanzar en procesos de aprendizaje. Está dirigida a llamar la atención sobre aspectos deficitarios, a subrayar saberes pendientes y a declarar advertencias sobre un posible fracaso académico.

La comunicación se centra en la cercanía o lejanía sobre lo esperado, de acuerdo con lo que el instrumento pretende verificar y no sobre asuntos cognitivos y de desarrollo de competencias de acuerdo con los propósitos de formación de la carrera o del curso. Así, entonces, se evidencia que la comunicación de resulta-

dos no está contemplada como fase de diálogo para el intercambio de visiones sobre el proceso de aprendizaje, esta se reduce a lo que el código establecido puede por sí mismo enunciar.

Los resultados se comunican al estudiante en una práctica íntima, individual, y aun cuando en ocasiones se hace una devolución masiva, no suele contemplarse lecturas de la dinámica grupal, ni se lee lo que pedagógicamente el grupo ha podido jalonar. Cuando aparecen dificultades marcadas en los procesos académicos de los estudiantes por vía de la evaluación, estos resultados se comunican en claustros de toma de decisión curricular, ya sea por el reclamo formal de algún estudiante, alta pérdida académica o necesidad de reforma del plan de estudios.

Ruta para continuar la reflexión

Abordar la evaluación es reconocer que el proceso educativo es dinámico, dialéctico; que va más allá de impartir un conocimiento para después ser medido y verificado. Esto demarca que el reto está en comprenderlo desde la perspectiva de un proceso que el sujeto hace no solo desde la institución educativa, sino desde la vida y de la posibilidad de esta integración para hacer memoria de lo trabajado como una forma de generar planes de mejoramiento ajustados a su realidad.

La verificación, la aplicación de contenidos y procedimientos del campo de la Psicología, deja de lado la reformulación y lectura que tanto programas como docentes formadores de psicólogos deben hacer de otras demandas y otras áreas que ponen nuevos mapas laborales y ocupaciones del psicólogo, lo cual exige formas de enseñar, aprender y evaluar, distintas a las que habitualmente se proponen en las aulas.

Medir, clasificar y calificar, son procedimientos igualmente necesarios en un proceso de formación, sin embargo por sí solos no generan transformaciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, más allá de las clasificaciones que suelen jugarse en las escalas de medición de cada programa sobre los desempeños de los estudiantes. Es fundamental diferenciar entre la perspectiva de medición y evaluación. Evaluar no es igual a medir, esto es solo un enfoque y función de la evaluación. Esta interpretación implica seguir en la lógica de la reproducción de conocimiento, en un país que cada día reclama con mayor preponderancia profesionales capaces de interrogar, desafiar, renovar y producir nuevas comprensiones de sus problemáticas, máxime en una disciplina como la Psicología, la cual está llamada, desde su carácter ético y social, a generar procesos de transformación social.

Por esto es indispensable que la educación, y en particular la universidad, se empiece a transformar, reconociendo su labor potencializadora de espacios de aprendizaje e indagación constante, y deconstruir su labor limitada a la reproducción o transmisión de información. Esto abre las puertas a la construcción de nuevos relatos y de nuevas realidades, para lo cual es necesario empezar por el reconocimiento de los estudiantes y de las realidades que el contexto le demanda.

Para asumir este reto hay que estar en la vía de fomentar la formación de sujetos históricos, debemos, en consecuencia, organizar-nos para pensar críticamente, debemos movilizar-nos y actuar, organizar-nos, no solo para obedecer las leyes, las normas y los reglamentos, sino para interpretarlos, transformarlos, recrearlos e inventarlos, lo cual impide toda domesticación y procura un fuerte llamado al autogobierno, la autogestión, la auto-organización, autoproducción para la formación de profesionales, cabe entonces rescatar la valiosa pregunta planteada por Giroux y Penna (1990), en la que refieren si deberían las universidades formar a los jóvenes para que se adapten a la actual sociedad tal como ella es, o por el contrario, tiene la universidad la misión revolucionaria de formar a los jóvenes que tratarán de mejorar esa sociedad.

Así entonces, si la perspectiva de la universidad está encaminada hacia la reproducción de conocimiento, estaría destinada a generar sujetos incapaces de preguntarse e inquietarse sobre sí y su mundo circundante, estarían condenados a la repetición y no a la transformación.

En este sentido es importante interrogar si acaso a la hora de elaborar, aplicar, calificar y comunicar las evaluaciones que a diario llevamos a cabo en el aula, se tiene en cuenta la configuración que el sujeto ha hecho de su propio aprendizaje y sobre el mundo en el que vive. Es decir, preguntarse por cómo conoce el sujeto, cómo configura su aprendizaje, cómo se construye el conocimiento, cómo elabora la cultura, la sociedad, el sujeto, el conocimiento. Esto implica poner en otra dimensión la evaluación, asumiéndola como un espacio de construcción simbólica que supone apertura, pero en el que el camino se construye participativamente, es decir, lo ideológico, lo gnoseológico y lo metódico de la evaluación estaría al servicio de los encuentros con el otro, en donde la deconstrucción colectiva es fundamental.

Es importante que la comunidad continúe profundizando en este tema, no solo para identificar problemas acerca de la evaluación del aprendizaje, sino para reconocer otras propuestas de evaluación y su uso pertinente en el aula, sin caer en la figuración de procesos innovadores que en esencia conservan un acervo tradicional.

Estamos ante el reto de la toma de conciencia histórica de nuestra realidad que invita a la toma de posición crítica ante los planteamientos, “verdades”, teorías,

sucesos, que a lo largo de nuestra historia nos hemos apropiado – o más bien reproducido, como si fuesen actos de fe en los que damos por sentado la palabra del otro como verdadera, situación que tiene especial lugar, no solo en nuestras cultura, sino en nuestras aulas de clase: como una lógica en la que el docente es quien muestra la verdad, la realidad ilumina al “alumno” y deja de lado la posibilidad del encuentro con el otro y la construcción de una relación pedagógica y de conocimiento conjunto, replicando así el disciplinamiento del pensamiento que a lo largo de la historia ha caracterizado la educación occidental.

Provocaciones para la profundización e indagación

Es necesario el trabajo de actualización crítica que permita redimensionar las evaluaciones que habitualmente son aplicadas en los programas y posibilitar una perspectiva de evaluación que se conciba como una práctica mediadora y potencializadora de los aprendizajes. Igualmente urge ocuparse de los rituales de aplicación de la evaluación y de las prácticas comunicativas que se ponen en juego en los diferentes tipos de evaluación, lo que favorecería la comprensión sobre el funcionamiento del dispositivo y las posibilidades para su transformación o fortalecimiento. La evaluación es el más vital de los procesos involucrados en la formación profesional.

Referencias bibliográficas

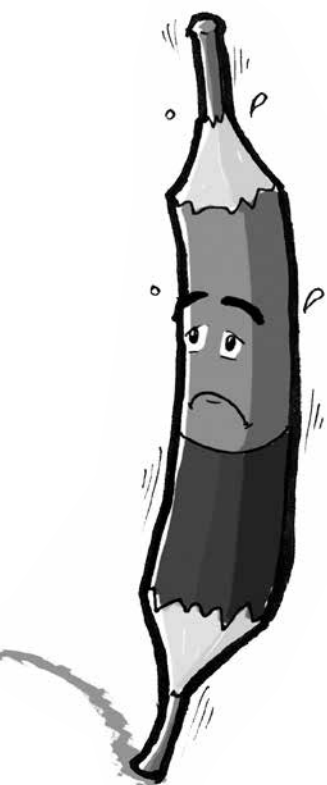
- CABRALES, O. (2008). "Contexto de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior en Colombia: sugerencias y alternativas para su democratización". En: Revista *Educación y Desarrollo Social*, Vol. II, No. 1. Bogotá, D.C., Colombia.
- FERNÁNDEZ, M. (2008). *Comunicación de la evaluación educativa*. Argentina: Universidad Católica de Salta.
- FLÓREZ, Rafael (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Colombia: McGrawHill.
- GIROUX, H. y PENNA, A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Editorial Paidós.
- GONZÁLEZ, D. y otros (2006). *La evaluación de la calidad de la educación superior en Colombia. Representaciones y efectos académicos*. Cali: Editorial Bonaventuriana.

- LUJÁN, M. (2006). *Prácticas de evaluación dominantes en los alumnos del nivel universitario de enseñanza. El caso de la carrera de ciencias de la educación*. Colección Senior. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Ministerio de Educación de El Salvador (2008). *Evaluación al servicio del aprendizaje*. Segunda edición. El Salvador.



La evaluación del aprendizaje en un curso de tecnología en informática: un caso de la Universidad del Pacífico

ANA FELICIA BARAJAS PEREA
Universidad del Pacífico, Buenaventura



Las evaluaciones que realizan los profesores centran su atención sobre la información impartida en clase el profesor A tiene en cuenta la verdad, el B la posibilidad de buscar soluciones, el C las fechas y eventos y el D, el desempeño, hablamos del mismo sujeto del aprendizaje moldeado por diversas formas y atravesado por un común deber ser.

Aspectos centrales de la Universidad del Pacífico

La región del Pacífico colombiano se caracteriza por sus grandes potencialidades: por la inmensa biodiversidad de sus áreas boscosas, marinas y de aguas continentales, en donde habita una multiplicidad de especies de flora y fauna, muchas de ellas desconocidas por el ser humano, con importantes yacimientos minerales y con abundantes cuencas hidrográficas; con zonas aptas para la ganadería y para el cultivo de especies vegetales y animales; con dos puertos sobre el Océano Pacífico, uno de los cuales concentra el mayor movimiento de exportaciones e importaciones del país (Buenaventura); una región ubicada en la promisorio Cuenca del Pacífico. Paradójicamente, la región del Pacífico también se caracteriza por tener una población que ha soportado durante décadas difíciles condiciones socioeconómicas, que se expresa en los bajos índices de desarrollo humano.

En este complejo contexto surge, en 1988 la Universidad del Pacífico como uno de los instrumentos del desarrollo regional, haciendo presencia a través de la investigación, la formación de profesionales altamente calificados y la prestación de servicios a la comunidad local y regional.

La Universidad del Pacífico es un establecimiento público del orden nacional, creado por la Ley 65 de 1988 como un ente universitario autónomo, con personería jurídica y régimen especial, vinculado al Ministerio de Educación Nacional en lo referente a las políticas y a la planeación del sistema educativo; ejerce la autonomía académica, administrativa, financiera y presupuestal con patrimonio propio e independiente, elabora y maneja su presupuesto de acuerdo con las funciones que le corresponden y desarrolla el servicio cultural de la educación según la Constitución Nacional, la Ley 30 de 1992 y las demás normas que le sean aplicables según su naturaleza. Tiene su domicilio en la ciudad de Buenaventura, departamento del Valle del Cauca y está facultada para establecer dependencias académicas en otras localidades del Litoral Pacífico (Instituto SER de Investigación).⁷

7. El instituto SER de investigación es una entidad privada, sin fines lucrativos, creada en 1973 por un grupo de académicos y formadores de empresa en Colombia. para mayor información consultar: <http://instituto-ser.uniandes.edu.co>

La Universidad del Pacífico se crea con el propósito de suplir la falta de un centro de altos estudios que forme profesionales con suficiente calidad para vincularse al progreso del Litoral Pacífico, que promueva y realice investigaciones científicas sobre el inmenso patrimonio de recursos naturales y sobre la complejidad del contexto socio cultural de la región, que transfiera y adapte tecnologías que contribuyan a generar riquezas y bienestar, y que articule el saber de la academia con las experiencias sustentable del Litoral Pacífico.

Con el decreto 2335 de 1995 se reglamentó parcialmente la Ley 65, y se creó el comité encargado de la organización de la Universidad del Pacífico, “que funcionará hasta que la Universidad, el centro de investigación adscrito a la misma y los órganos de gobierno de la institución empiecen a operar”.

El comité estaba integrado por el Ministro de Educación Nacional o su delegado, quien lo presidirá; el jefe del Departamento Nacional de Planeación o su delegado; el alcalde del municipio de Buenaventura; el director general del Icfes o su delegado; el gobernador del departamento del Valle del Cauca o su delegado; un representante de la Comisión Pedagógica de las Comunidades Negras; y el rector de la Universidad.

El 20 de noviembre del año 2000 la Universidad abre sus puertas con los siguientes programas:

Arquitectura (diurno y nocturno)	80 estudiantes
Sociología (diurno y nocturno)	76 estudiantes
Agronomía del Trópico Húmedo (diurno)	38 estudiantes
Tecnología en Agronomía (diurno)	18 estudiantes

En febrero del año 2003 se introducen las siguientes carreras:

Tecnología en Acuicultura (diurno)	29 estudiantes
Tecnología en Informática (diurno y nocturno)	79 estudiantes

En la actualidad, la Universidad cuenta con 2.289 estudiantes regulares, y ha graduado a 581, distribuidos de la siguiente forma:

Arquitectura	161 estudiantes
Sociología	152 estudiantes
Agronomía del Trópico Húmedo	45 estudiantes
Tecnología en Agronomía	21 estudiantes
Tecnología en Acuicultura	58 estudiantes
Tecnología en Informática	144 estudiantes

Como se puede observar, la Universidad del Pacífico es la universidad más joven, tan solo con 10 años de vida académica, pero con avances significativos en materia de desarrollo institucional al servicio de sus tres objetivos misionales: formación, investigación y proyección social. Además, ha dado importantes pasos en su consolidación como institución de educación superior gestora del desarrollo regional y muestra avances significativos en la modernización de la gestión y el aseguramiento de la calidad educativa, según el Informe de Gestión Institucional de 2009.

La evaluación de aula: lo que plantean algunos datos

Concepciones sobre evaluación⁸

Los profesores A y D entienden la evaluación como un medio de valoración que permite medir los conocimientos de los estudiantes, es decir, su rendimiento, concebido como “si entendieron, si estudiaron”. El profesor C, asume la evaluación, combinando aspectos cuantitativos y aspectos cualitativos, además de una calificación, el profesor puede identificar qué tanto los estudiantes aprendieron: como acumular información. Y el profesor B, asume la evaluación resaltando más lo cualitativo: las habilidades del estudiante.

Los profesores A, C y D coinciden en que las evaluaciones les permite identificar los vacíos o falencias, el grado de conocimiento adquirido de los temas propuestos. El profesor B, además de lo que consideraron los tres profesores anteriores, señala que con las evaluaciones puede identificar otros aspectos del ser del estudiante como es la solidaridad el trabajo en equipo.

Ninguno de los cuatro profesores explica previamente a los estudiantes cuál es el propósito de cada una de las evaluaciones. Lo informan cuando se inicia cada periodo académico, dan a conocer el programa analítico y explican las evaluaciones a realizar con sus respectivos porcentajes. No es un ejercicio de diálogo o negociación, es de información.

Los profesores reconocen fortalezas y debilidades en la evaluación que aplican a los estudiantes. Entre las fortalezas, los profesores B y C destacan que las evaluaciones se hacen con base en situaciones reales y prácticas.

8. En la investigación interinstitucional sobre evaluación de aula en educación superior: el caso de ocho IES, se propuso aplicar una encuesta a un grupo de profesores que serían elegidos bajo el criterio de mortalidad académica, a partir de los datos obtenidos en dicha encuesta, se logró un ejercicio de descripción, sobre ello se cuenta en este apartado.

En cuanto a las debilidades, el profesor A argumenta que tiene grupos muy numerosos, situación que incide en la didáctica de la evaluación. El profesor B señala que hace evaluaciones prácticas que deben desarrollar en la casa, pero se encuentra con algo inesperado: “algunos de los estudiantes pagan para que les hagan los trabajos”. El profesor C dice que la principal debilidad es que los estudiantes se estresan y se bloquean frente a cierto tipo de evaluaciones.

Con respecto al tipo de evaluaciones que los docentes realizan, manifiestan aplicar pruebas convencionales. Los profesores B, C y D dicen que es muy complejo utilizar otras formas de evaluación dado el número de estudiantes por grupo.

El profesor B argumenta que le gustaría que las evaluaciones fueran de tipo jurado, es decir, que participen otros profesores en la calificación, mientras que el profesor C expresa que es un desafío crear evaluaciones integrales.

Otra variable que incide en las prácticas evaluativas es la falta de tiempo, y por ello se acude a que los estudiantes sustenten oralmente los trabajos. Al profesor C le gusta realizar una visita con los estudiantes a una empresa o institución para que éstos se den cuenta de la importancia de la materia en la vida profesional. La evaluación se centra en el impacto que produjo la visita.

Funciones

Los profesores A, C y D coinciden en que las evaluaciones les permite identificar los vacíos o falencias y el grado de conocimiento adquirido de los temas propuestos. El profesor B, además de lo que consideraron los tres profesores anteriores, señala que con las evaluaciones puede identificar otros aspectos del ser del estudiante como la solidaridad el trabajo en equipo.

Ninguno de los cuatro profesores explica previamente a los estudiantes cuál es el propósito de cada una de las evaluaciones. Es una práctica que se anuncia y que se ejecuta.

Diseño

Cada uno de los cuatro profesores diseña sus evaluaciones de forma individual. A pesar que tanto la materia y el programa son iguales, no hay un consenso entre ellos con respecto a qué y cómo evaluar. No hay criterios conjuntos ni iniciativas para unificar las evaluaciones.

El profesor A elabora los instrumentos de evaluación teniendo en cuenta los aspectos teóricos para las evaluaciones escritas, ejercicios prácticos en el aula de clase y un trabajo de diseño de un programa que se realiza en casa. Los

profesores B, C y D hacen principalmente evaluaciones escritas teniendo en cuenta hechos o situaciones de la vida cotidiana.

De acuerdo con los resultados que los profesores esperan obtener al realizar una evaluación, los profesores A y D pretenden que los estudiantes ganen la evaluación; los profesores B y C consideran que con las evaluaciones se puede identificar los puntos fuertes y los puntos débiles de los estudiantes, para así poderlos ayudar a entender cada una de las temáticas propuestas.

Ejecución

Los cuatro profesores, generalmente, hacen evaluación al terminar cada tema, utilizan quiz, ejercicios en clase a manera de taller, preguntas orales, etc. Su interés es verificar hasta qué punto se comprendió el tema.

Calificación

Cada uno de los profesores da a conocer las calificaciones a los estudiantes, antes de que cada corte sea registrado en el sistema de la universidad denominado: *Academusoft*. Todos los profesores deben basarse en la escala de calificaciones designada por la Universidad que es de 0 a 100.

Los profesores C y D utilizan como criterio de calificación en las evaluaciones el conocimiento, la comprensión y el dominio del tema, mientras que el profesor A, además de lo anterior tiene en cuenta la habilidad y la capacidad de razonamiento.

Con respecto a los porcentajes señalan que, por lo general, se llega a unos acuerdos con los estudiantes. Cada profesor con autonomía maneja los acuerdos a partir de los cortes de tiempo establecidos por la universidad.

Los profesores B y D expresan que un estudiante gana el curso si en la sumatoria de todas las evaluaciones saca más de 60. Los profesores A y C dicen que un estudiante que obtenga un valor muy cercano al 60 y ha demostrado interés, preocupación y ha participado en clase, pasa el curso, es decir le sube a 60.

Devolución y socialización de resultados

Los profesores C y D, por lo general, entregan los resultados de las evaluaciones a los ocho días de haberlos realizados; el profesor B entrega los resultados en la misma sesión de clase cuando son evaluaciones en forma de cuestionario. Y el profesor A hace evaluación cada semana y entrega los resultados a los quince o más días.

Respecto a los resultados de las evaluaciones que son comunicados a los estudiantes, los profesores A, C y D coinciden en afirmar que se hacen comentarios a las evaluaciones escritas sobre las pruebas de lápiz y papel, dejando huellas con códigos que explican a los estudiantes el porqué de la calificación. El profesor B señala que le gusta hacer los comentarios de manera oral, cuando la evaluación es individual habla con el estudiante en privado, y si la evaluación es en grupo, los comentarios los hace de manera grupal.

Los profesores A y B no proponen otras actividades para aquellos estudiantes que han perdido la evaluación. El profesor C procura repetir la evaluación a aquellos estudiantes que perdieron con el propósito que tengan otra oportunidad de ganar. Y el profesor D únicamente hace recuperatorio o repite una evaluación, si la mayoría del grupo la perdió.

Los cuatro profesores, además de entregar las calificaciones a los estudiantes, reportan las notas a la Dirección del Programa de Informática y las colocan en el sistema de la universidad.

Usos de los resultados

Los profesores A y B, después de realizada una evaluación, destacan los errores más cometidos y realizan ejercicios con los estudiantes para corregir las falencias. Los profesores C y D tratan de hacer recuperatorio a los estudiantes que perdieron la evaluación.

Los profesores A, C y D no les dan otros usos a los resultados de las evaluaciones que realizan, mientras que el profesor B los utiliza como mecanismo de planeación del siguiente periodo académico.

Objeto evaluado: ¿qué evalúan?

Las evaluaciones que realizan los profesores centran su atención sobre la información impartida en clase. El profesor A tiene en cuenta la habilidad, el profesor B la capacidad de proponer soluciones, el profesor C la habilidad para improvisar o buscar soluciones y el profesor D el desempeño.

En las evaluaciones, el profesor A prioriza los conceptos que propone en el programa analítico, el profesor B prioriza el procedimiento y análisis de un ejercicio en cada una de las temáticas, mientras que el profesor C prioriza los temas como: “condicionales, menú y ciclos”. El profesor D del programa

analítico prioriza las estructuras *For*, *dowhile* y *swith*. Cada profesor maneja con autonomía qué evaluar.

Al inicio de cada periodo académico los profesores llegan a acuerdos sobre múltiples aspectos a tener en cuenta con los estudiantes. El profesor A valora la participación en clase, el profesor B la solidaridad y el trabajo en grupo. Mientras que el profesor C otorga importancia a una buena actitud y el interés por el curso.

Tipos: ¿cómo evalúan?

El profesor A utiliza las evaluaciones escrita, oral y de laboratorio. El profesor B la evaluación sumativa, escrita y oral. El profesor C evaluación cuantitativa y cualitativa. El profesor D utiliza las evaluaciones escrita y oral, la evaluación escrita la hace de selección múltiple en lápiz y papel y asistida por computador.

Se privilegia el manejo de conceptos, los procesos de desarrollo de una solución, análisis, diseño, implementación y prueba (aplicación en el computador), talleres escritos.

Propósito: ¿para qué evalúan?

Los cuatro profesores coinciden en que realizan las evaluaciones con el propósito de obtener una nota, pero además las evaluaciones les permite, para el caso del profesor A, identificar qué tanto el estudiante ha adquirido los conocimientos; los profesores B y C refieren que las evaluaciones también les permite conocer las fortalezas, debilidades, poder tomar medidas para que mejoren y ayudar en su proceso de formación. El profesor D considera que las evaluaciones también permiten despejar dudas que tengan los estudiantes sobre los diferentes temas propuestos en el programa analítico.

Cada uno de los cuatro profesores ha elaborado un programa analítico que desarrolla en el transcurso del periodo académico y se caracteriza por tener una orientación diferente.

Cada profesor destaca un propósito formativo y de desarrollo, o fortalecimiento de una competencia diferente en las evaluaciones que realiza.

Momento: ¿cuándo evalúan?

Los cuatro profesores, generalmente hacen evaluación al terminar cada tema, a través de quiz, ejercicios, preguntas orales, etc., con el ánimo de saber hasta qué punto se comprendió el tema.

Algunas inferencias

En general, según se puede observar en las entrevistas realizadas en este estudio, los docentes evalúan a los estudiantes con varios propósitos: como requisito administrativo para obtener unas calificaciones que permitan promoverlos o reprobarlos, pero algunas veces estas evaluaciones también les permite conocer qué han aprendido y saber cuáles son sus fortalezas y debilidades, para ayudarlos en su proceso de aprendizaje, criterios que se podrían enmarcar en la clasificación que hace Shepard (2006) sobre evaluación: evaluación formativa y evaluación sumativa. “Las evaluaciones sumativa y formativa tienen finalidades diferentes. Una hace posible el aprendizaje y, la otra, ilustra la realización y los logros” (Shepard, 2006, p. 37).

Shepard (2006) le da más importancia a la evaluación formativa y afirma que este modelo de evaluación “requiere que el maestro y el estudiante tengan una comprensión compartida de los objetivos del aprendizaje”, lo que implica que cuando no se tiene claro por qué se va a evaluar, con qué objetivo se va a evaluar, esa evaluación no conlleva a un buen proceso de aprendizaje de las temáticas que se tengan propuestas en el programa analítico. Los docentes entrevistados dicen que las evaluaciones que realizan les permiten identificar las falencias, pero no explican cómo corrigen las falencias.

Es importante destacar que cada uno de los docentes, además de los tres parciales obligatorios, realizan una serie de ejercicios o de evaluaciones, durante el período académico, a los que le hacen retroalimentación, que según Shepard (2006) la retroalimentación hace parte de la evaluación formativa, por tanto facilita el aprendizaje “sin retroalimentación sobre los errores conceptuales o retrocesos ineficaces es probable que el que aprende persista en cometer los mismos errores” (Shepard, 2006, p. 25).

Shepard, amplía:

La teoría cognitiva no lleva a predecir que dejar de hacer evaluaciones sumativas mejoraría el aprendizaje. De hecho desde una perspectiva cognitiva, el mejor sistema sería aquél en el que las evaluaciones sumativa y formativa estuvieran mutuamente alineadas con objetivos de aprendizaje orientados conceptualmente, y en que las evaluaciones sumativas se utilizaran como momentos importantes de logro (Shepard, 2006, p. 17).

Es importante destacar que los cuatro profesores dicen que constantemente están evaluando a los estudiantes (por lo general después de cada tema enseñado), lo que les permite identificar las falencias en los estudiantes para que estos puedan corregir sus errores, sin embargo es alto el número de estudiantes

que reprobaban la materia de Lógica de Programación. En el primer periodo académico del año 2010, el profesor C tenía dos grupos, uno de 33 estudiantes, de los cuales 16 aprobaron y 17 reprobaron; el otro grupo de once estudiantes, 4 aprobaron y 7 reprobaron.

El profesor D tenía un grupo de 43 estudiantes, donde únicamente reprobaron 6 y aprobaron 37 estudiantes.

Tres miradas, tres prácticas: encuentros y desencuentros

En el caso de la Universidad del Pacífico, se encuentra plasmado en el reglamento estudiantil que la evaluación es un proceso permanente por medio del cual la Universidad valora la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, en función de objetivos determinados y como actividad orientadora. Se combinan diversos tipos y formas de valoración, acordes con los currículos y con el perfil del egresado que se desea formar. Estas incluyen la autoevaluación como opción formativa y ética.

Para el cumplimiento de lo anterior se practican las siguientes evaluaciones:

- Aquellas que no tienen efectos para la promoción, pues ellas están orientadas a establecer los estados de conocimiento y capacidades previos a los cursos.
- Aquellas pruebas orientadas a evaluar el conocimiento, las capacidades y logro de los objetivos, que conducen a la promoción o son requisito de grado. Estas pruebas se practican dentro de cada periodo académico y son: parcial, supletorio, validación y sustentación del trabajo de grado.

El parcial corresponde a las pruebas presentadas en el transcurso del periodo académico, con el fin de evaluar el logro de los objetivos académicos.

Cada programa académico tiene establecido un sistema de evaluación, acorde con la estrategia metodológica que se aplique en cada área del conocimiento.

La calificación definitiva será el resultado de la sumatoria de las pruebas parciales, las cuales son practicadas por el profesor dentro del periodo académico, de acuerdo con la metodología desarrollada en cada una de ellas.

El supletorio es la prueba presentada en forma extemporánea, por motivos de salud o fuerza mayor debidamente justificada ante el secretario académico de la facultad, quien lo autorizará con el docente respectivo.

La validación es la prueba que se presenta por una sola vez, para acreditar la idoneidad en el conocimiento de la temática de una asignatura que no ha sido cursada ni matriculada en un programa académico de la Universidad. Puede acceder a esta prueba, quien demuestre tener la experiencia o conocimientos correlacionados con la asignatura que se pretende validar.

La sustentación del trabajo de grado es la disertación que realiza el estudiante ante un jurado calificador. Siendo el trabajo de grado el estudio o investigación que por su seriedad e intensidad conceptual represente un aporte al campo profesional.

Antes de graduarse, el estudiante debe presentar otra evaluación: el Ecaes, ahora denominado Saber Pro, que es un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la educación superior. El examen Saber Pro se reglamentó por el Decreto 1781 de 2003 para los programas académicos de pregrado. En sus artículos 2º y 3º determina que los Ecaes deben comprender aquellas áreas y componentes fundamentales del saber que identifican la formación de cada profesión, disciplina u ocupación. A partir de esta reglamentación la Universidad se ha venido presentando desde el año 2005 y lo hizo con los programas de Arquitectura, Agronomía e Informática. En esta primera evaluación a los programas no les fue muy bien, sin embargo, el programa de Arquitectura ocupó el primer lugar (nocturno) y segundo lugar (diurno) en el componente tecnológico, entre las 31 instituciones que participaron.

Los programas siguiendo estos lineamientos prepararon a sus estudiantes en los perfiles previstos de acuerdo con las pruebas Saber Pro. La formación complementaria se amplió a través de una serie de seminarios en los componentes de formación en donde se encontraron debilidades, particularmente en dos áreas que no existían en el programa académico de Arquitectura (Ejercicio profesional y arte). Importante anotar que se hizo una preparación especial de aprendizaje efectivo, liderazgo y autoestima, buscando darles seguridad a los estudiantes en el momento de presentar la prueba.

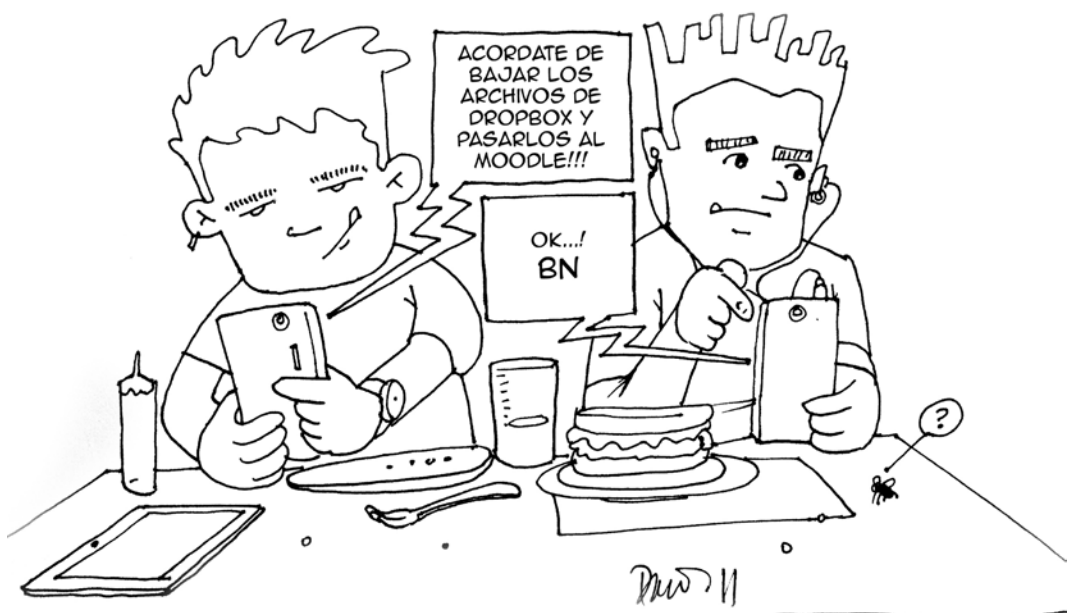
Esta preparación permitió que cada año que se presentaban las pruebas Saber Pro se estuviera mejorando. Los últimos resultados dados a conocer en los Saber Pro (año 2009) demostraron que la Universidad del Pacífico obtuvo el más relevante lugar de su corta historia, alcanzando calificaciones de alto rendimiento.

En atención a estas pruebas genéricas y las experiencias obtenidas en este sentido, se está considerando una revisión curricular para incluir de forma transversal las disciplina de pensamiento crítico. Con los estudiantes de los últimos semestres se están adelantando intervenciones que fortalezcan las competencias necesarias para solucionar que surjan en este componente.

Lo anterior obedece a los planes de mejoramiento, resultado del proceso de autoevaluación al final de cada semestre que ejecutan los programas y departamentos, permitiendo que cada día se mejore en el proceso enseñanza aprendizaje, lo cual se ve reflejado en los resultados.

Referencias bibliográficas

- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) (2009). Resolución N° 000751. Tomado de: http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3334&Itemid=59
- SHEPARD, Lorrie (2006). "La evaluación en el aula". Universidad de Colorado, Campus Boulder. Capítulo 17 de la obra *Educational measurement*. (4ª Edición) Editado por Robert L. Brennan. ACE/ Praeger Westport.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1781 de 2003. Tomado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/multipropertyvalues-31215-32803.html>



Algunas reflexiones sobre la evaluación como herramienta para certificar saberes en la educación superior a distancia: el caso de la Usta

LUZ AMPARO ARISTIZÁBAL
Universidad de Santo Tomás, Cali. Programas a distancia



Ninguno de los cuatro profesores explica previamente a los estudiantes cuál es el propósito de las evaluaciones, lo informan cuando se inicia cada periodo académico, dan a conocer el programa analítico y explican las evaluaciones a realizar con los respectivos porcentajes, no es un ejercicio de diálogo o negociación, es de información, aquí sí que se evidencia la distancia de los programas a distancia.

Cuando hoy se habla de educación y evaluación, necesariamente hay que hacer referencia a los procesos y políticas educativas que históricamente han afectado directamente los procesos de enseñanza y aprendizaje impartidos en las instituciones de educación superior (IES).

En 1976, el Gobierno Nacional autorizó al Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación (Icfes) la apertura de la educación a distancia en Colombia a través del decreto 089 del 22 de enero de 1976 bajo el gobierno de Belisario Betancourt. Se proyectó a carreras técnicas y profesionales que respondieran a las necesidades del país, cuyos objetivos más relevantes fueron:

- Ofrecer educación superior a personas sin distinciones de raza, clase social, credo político, edad, sexo, nacionalidad etc.
- Ampliar cobertura en la educación superior.
- Dar oportunidad a personas que por alguna razón no han podido acceder a la educación superior para continuar su proceso de capacitación.
- Replantear las teorías del aprendizaje que muestran al estudiante como un agente pasivo.
- Motivar la autogestión, el aprendizaje autónomo, la disciplina de estudio, la perseverancia, la creatividad, el compromiso y la responsabilidad.
- Disminuir costos en materiales, transporte, etc.
- Aprender técnicas de estudio que generen nuevos conocimientos a través de la destreza lectora e investigativa.

La educación en su modalidad a distancia se ha destacado por el impacto social que ha generado: asequibilidad, movilización social, uso de nuevas herramientas tecnológicas como las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), entre otros. Con respecto a estas últimas se dice que introducen a todos los seres humanos en un mundo cada vez más interconectado, llamado por algunos pensadores como el mundo de la aldea global (McLuhan, 1962), entonces se manifiesta en el momento los fenómenos de globalización, homogeneización y estandarización, que obliga a las instituciones y aún más a las educativas a reflexionar sobre sus prácticas de formación y sobre todo a generar cambios y realineamientos en todas sus estructuras para aplicar en los diferentes campos

de la ciencia, la cultura, la tecnología, el conocimiento etc., para responder a una sociedad exigente, que necesita fortalecer el capital intelectual para conseguir mayor productividad, riqueza y avances en todos los campos, como base del desarrollo y sostenimiento de los países. En este sentido no podemos hablar de educación como procesos informativos y de transmisión de conocimientos, sino más bien procesos formativos que exige más al pensamiento, la innovación y la creatividad.

Como todo proceso debe ser medido para conocer las dificultades que lo entorpecen, plantear y replantear acciones de mejoramiento, medir avances y retrocesos, decidir la aplicación o no de estos, entonces resulta necesario un mecanismo de evaluación que dé cuenta de ello, mediante un control interno y externo, que haga confrontaciones entre lo real y lo ideal. Este mecanismo es valioso si con él, existe la posibilidad de mejoramiento, por lo tanto es importante que sea continuo, sistemático, dinámico, y que posibilite la retroalimentación para así mejorar todos los medios y mediaciones del proceso educativo. La evaluación acontece desde el mismo momento que el estudiante ingresa a mejorar su proceso de formación y perfeccionamiento académico y social, por lo tanto ha de ser permanente para monitorear su proceso, aclarar dudas y corregir dificultades, logrando así la interiorización de saberes.

Las evaluaciones en la educación a distancia no requieren de mucha disponibilidad de tiempo presencial y solo se contempla una nota final tomada como evaluación cuantitativa, que dé cuenta del avance en saberes propios de la disciplina, no queriendo decir con esto que no se evalúe permanentemente a los estudiantes de forma cualitativa a través del proceso tutorial y de acompañamiento por parte de los docentes que manejan la asignatura y el funcionamiento de esta modalidad, que no incluye clases presenciales sino orientada más a la virtualidad. En este tipo de evaluación juega un papel muy importante las TIC; en el que la técnica y la tecnología están al servicio del hombre.

La pregunta que surge e inquieta a los estudiantes desde el momento que inicia su proceso es “cómo voy a ser evaluado”. La primera referencia de evaluación es la entrevista que da cuenta de su nivel de conocimientos, sus expectativas frente a esta modalidad de educación, su forma de expresión, sus necesidades de formación y otros aspectos que se consideren necesarios.

Cuando formaliza su matrícula desea conocer el sistema de orientación y evaluación presencial, por lo tanto se le proporciona una rejilla donde encuentra por mes (cada asignatura tiene un tiempo para tutoría y evaluación) una o dos fechas de tutoría (no son obligatorias, si el estudiante lo desea o lo necesita), una fecha presencial de pautas evaluativas, el nombre del docente que orientara la

asignatura con su respectivo teléfono y correo electrónico, para que lo contacte y aclare dudas por este medio, si no lo puede hacer presencial. Igualmente se le da una contraseña para que después de acceder al correo de la universidad, la utilice en el campus virtual para bajar el material de la asignatura: allí encontrará el portafolio, lecturas complementarias, webs recomendadas y biblioteca virtual para consultar y apoyar su trabajo. El trabajo es la pauta evaluativa que referencia el desarrollo de un trabajo aplicando normas APA, el cual se caracteriza por el desarrollo investigativo, narrativo, con un eje temático o con un eje problemático simulado.

El día asignado para presentar la evaluación presencial debe traer su trabajo, que en algunos casos vale el 50 % de la nota final y en otros se realiza socialización del trabajo con nota conceptual que tiene en cuenta el ser, el hacer, el saber hacer y el saber contextualizar, y una nota cualitativa que constituye: la evaluación, la coevaluación y heteroevaluación.

Ventajas de la evaluación en la educación a distancia

- Ahorro de tiempo.
- Reducción de recursos requeridos.
- Evaluación individualizada.
- Cómoda a los intereses de los estudiantes.

Desventajas de la evaluación en la educación a distancia

- Implementación costosa y muy laboriosa.
- Estudiantes y docentes requieren conocimientos de las TIC, disciplina y responsabilidad.
- Se requiere un alto nivel de organización y compromiso.

El modelo pedagógico de estudios generales que caracteriza esta modalidad de educación a distancia, es el humanista constructivista, en el que se plantea el desarrollo de la acción mental por experiencias vividas y la experimentación, que ofrece aprendizajes significativos.

Aprender a aprender, hace énfasis en el aprendizaje como proceso interno que realiza quien aprende por sí mismo. Sin desconocer el modelo cognitivo que aparece como prioritario en los procesos de aprendizaje, en algunos casos también se evidencia el modelo conductista, y muy poco el modelo tradicional de clase magistral, ya que los tutores son docentes (con orientación y capacitación especial para este tipo de modalidad de estudio), que facilitan, acompañan, orientan, promueven la investigación y ayudan a descubrir habilidades competitivas

como resultado de una construcción de saberes por parte del estudiante, ya sea por experiencias propias o ajenas, cuyo punto de partida son los conocimientos previos. Esta modalidad de aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el estudiante sabe con lo que debería saber.

Cuando hablamos del humanismo tecnológico, nos estamos refiriendo a la técnica y la tecnología al servicio del hombre, para lograr así una interrelación que se apropie y que justifique el progreso de la humanidad, haciendo referencia al bien del género humano como prioridad.

Referencias bibliográficas

- Icfes. Tomado de: <http://www.icfes.gov.co/>
- Ministerio de Educación Nacional. Tomado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-43808.html>



Lo que dice la evaluación del evaluador y de la institución*

JAIME HERNÁNDEZ VALENCIA

Institución de Educación Superior Autónoma de Nariño,
sede Cali. (Programas técnicos y tecnológicos)

* Este documento corresponde a una versión mejorada del *workpaper* digital que aborda los hallazgos realizados en la Corporación Universitaria Autónoma de Nariño (Aunar), durante la investigación interinstitucional sobre evaluación de aula en educación superior: el caso de ocho IES, adelantado por la Red Regional de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación Superior del Valle de Cauca (Redesvalle). Para mayor información consultar: <http://www.evaluaciondeaula.com>



Dentro de este acontecer académico la evaluación es un dispositivo en la formación profesional y en la formación integral del educando. En el ejercicio de evaluar también se hacen presentes prácticas de poder, haciendo de dicha práctica un ejercicio “castigar o vengativo”, tanto es así que aún hay estudiantes que les causa “pánico” la palabra evaluación o cualquiera de sus sinónimos. La palabra evaluación sentencia un destino por las fuerzas de poder arbitrarias en su práctica.

Provocaciones iniciales

La evaluación de aula tiene en este momento de la historia una atención especial por parte de las autoridades educativas en Colombia y por parte de quienes brindan este servicio educativo. Su importancia está movilizadora por las exigencias y reflexiones sobre la calidad de la educación y la trascendencia intelectual en el mundo del trabajo, toda vez que los nuevos retos sociales, empresariales y humanos están requiriendo personas que apliquen los conocimientos en diferentes contextos.

Dentro de este acontecer académico, la evaluación es un dispositivo en el desarrollo de la formación profesional y en la formación integral de la persona. En el ejercicio de evaluar, también se hacen presentes prácticas de poder, haciendo de dicha práctica un ejercicio “castigador” o “vengativo”, según el comportamiento del estudiante en clase o como el indicador de la aprehensión del conocimiento del estudiante durante el proceso de enseñanza. Tanto es así, que aún hay estudiantes que les causa “pánico” la palabra evaluación o cualquiera de sus sinónimos. La palabra sentencia un destino por las fuerzas de poder arbitrarias en su práctica.

La evaluación de aula en pocas ocasiones es tomada por los docentes para autoevaluarse, es decir, para pensarse y revisar qué dice la evaluación del evaluador, o para hacer seguimiento de los procesos formativos. Habitualmente los docentes observan en la evaluación, lo que dice del estudiante, si sabe o no (si aprehendió los conocimientos que se han validado como los sostenibles). Se encuentra también que las evaluaciones y las formas de enseñar están mediados por la profesión por la manera como se le enseñó al docente.

Actualmente la evaluación de aula no debe agotarse solo en ello, los tiempos han cambiado al igual que los contextos, y en este ejercicio evaluativo se pierde una valiosa información, que expresa del estudiante su proceso de aprendizaje, falencias y potencialidades que deben ser aprovechadas por el docente evaluador para sacar el mayor beneficio de ellos y hacer de la actividad de enseñanza algo enriquecedor y no objeto de castigo.

De la educación superior

En Colombia, “la educación se define como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley General de Educación 1994, p. 115). La educación es a su vez una columna fundamental en el proceso de transformación y desarrollo constante de las regiones, para hacer al país competente en todos los ámbitos sociales. Es necesario, revisar que estas directrices no se queden solo en el papel, sino que trasciendan y pasen a realidades palpables para favorecer el cambio y el avance educativo.

En este marco social y educativo se piensa la formación profesional hoy, entendida ella como un todo, algo holístico que busca sacar el mayor provecho de la persona que se forma. Esta formación integral, pone de cara al educando y sus competencias, a enfrentarse creativamente ante problemas complejos, a trabajar apropiadamente en equipo, a comunicarse eficazmente en forma verbal y escrita, quizás con el manejo de un idioma extranjero y a tener una gran capacidad para procesar información profesional y relacionarla dentro de su realidad.

Pero la educación superior en Colombia también responde a otros intereses: intereses económicos y políticos, que diezman las apuestas sociales para hacer de la educación el pilar fundamental de transformación y de mejoramiento de la calidad de vida de la población. Frente a la empresarización de la educación, la evaluación ha de favorecer la equidad, la inclusión y la diversidad.

Un vistazo a la evaluación de aula en la Aunar

Las prácticas evaluativas dentro del que hacer académico institucional son un ejercicio permanente que se hace de los estudiantes, es decir, aunque existen momentos especiales para la evaluación, ella en sí misma es permanente por parte de los docentes, al igual que la autoevaluación. Evaluar la evaluación es parte de un mejoramiento continuo del docente y de la institución.

En el marco de la investigación desarrollada por Redesvalle se han podido observar distintas características de las prácticas evaluativas que se desarrollan en cada una de las instituciones participantes, así como también la aplicación de múltiples modelos pedagógicos dirigidos desde los lineamientos institucionales particulares, como también de los modelos de enseñanza que los docentes; han aprendido en el transcurso de los años de práctica, su disciplina específica o por la preparación y preocupación teórica que cada uno de ellos tiene frente al compromiso con la enseñanza, la educación y la formación de hombres y mujeres con ansias de superación.

Cuando se habla de modelos pedagógicos, es necesario aclarar dos conceptos: modelo y pedagogía. El primero hace referencia al arquetipo a utilizar en la enseñanza para recrear la realidad del estudiante, de acuerdo con el contexto nacional, regional o de ciudad –para el caso de esta investigación, el contexto es Santiago de Cali, y basado en el PEI institucional. Cada sociedad se impone la formación de un “modelo de hombre social” que asimila y reproduce al nivel individual las normas y patrones socialmente válidos, que vienen dispuestos por la clase dominante en un momento histórico concreto, pero que tienen su origen en las condiciones específicas del desarrollo económico social alcanzado.

El concepto pedagogía es frecuente en todas las instituciones, pero realmente se hace referencia a la didáctica. Se confunde el quehacer educativo con la simple enseñanza.

Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el “saber educar” implícito se convierte en un “saber sobre la educación” (sobre el cómo, el porqué y el hacia dónde”). Al respecto afirma Zuluaga:

Pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. La enseñanza es un objeto y un concepto de la pedagogía, no el único porque hay varios, iese hay que aclararlo! La enseñanza es uno de los objetos y conceptos de saber que anuda más relaciones con otras disciplinas (Zuluaga, 2007, p. 13).

Se le denomina didáctica al saber que tematiza el proceso de instrucción y orienta sus métodos, sus estrategias, etc., (Lucio, 1989). La didáctica está orientada por un pensamiento pedagógico, ya que la práctica de la enseñanza es un momento específico de la práctica educativa.

El modelo pedagógico implica el contenido de la enseñanza, el desarrollo del estudiante y las características de la práctica docente. Pretende lograr aprendizajes y se concreta en el aula, es un paradigma que sirve para entender, orientar y dirigir la educación.

Dentro de la práctica de la enseñanza en la educación formal, los docentes tienen la necesidad de construir los currículos que orientarán el acontecer formativo del semestre con sus contenidos, criterios metodológicos y de evaluación, que los estudiantes deben alcanzar en un determinado nivel educativo.

Según Coll, un currículo se define a partir de la manera particular como sean resueltas las siguientes preguntas: ¿Qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar?, y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? (De Zubiría, 2006).

Concepciones sobre evaluar...

La evaluación es un proceso que deberá ser continuo en el desarrollo de la formación de estudiantes, y en la educación superior no puede ser diferente ni ajeno a ello. De esta manera la evaluación debe ser aplicada y contextualizada a todos los agentes comprometidos en la educación: directivos, docentes, estudiantes y demás personas comprometidas en este ejercicio. Una de las acepciones sobre evaluar, se define de la siguiente manera:

[...] la evaluación no es simplemente comprobación de resultados, evaluar es el acto de valorar una realidad que forma parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar y de la recogida de información de las mismas, y cuyas etapas posteriores son la información y la toma de decisiones en función del juicio de valor emitido (Pérez, 1989).

La concepción general sobre evaluación que tienen los docentes, se entiende como: demostración de conocimientos, de conceptos en general básicos de su área. Cabe mencionar que ninguno de los entrevistados es pedagogo de profesión.

La evaluación es entendida como aquella que se hace de manera permanente, escrita y contextualizada a sus estudiantes —en la gran mayoría de los casos— en donde los estudiantes plasman los conceptos y ejercicios vistos en el desarrollo de las clases, para que posteriormente el docente cualifique los contenidos y establezca la nota que merece el estudiante; “...evaluar el conocimiento aprendido...” (Peña, 2008, p. 3).

Voces de los entrevistados

¿Qué evalúa en su curso? En un modelo; conceptos, no se puede manejar la práctica sin conceptos, que los manejen y los entiendan, y la otra, aplicación de los conceptos.

¿Con qué frecuencia realiza cada tipo de evaluación y por qué? La frecuencia depende del tema, hay que hacer casi, un aterrizar. El estudiante no te estudia, por voluntad propia, son muy escasos los estudiantes que van más allá de lo que se explica entonces, al usted realizar una evaluación está obligando a que estudiante al menos por lo mínimo te lea el tema. Entonces la frecuencia puede ser entre 15 y 30 días.

¿Qué tipo de resultados obtiene de la evaluación que aplica a los estudiantes? De dos tipos; siempre me río de eso, la parte lógica ¿entendió el tema? O la parte física ¿sabe cómo es la estructura que se debe manejar para poseer esa lógica?

Cabe decir aquí que el programa en mención, es un programa académico con un alto contenido práctico, y se aplican —prácticas—, sumado a ello se aplican

talleres, parciales, exámenes. Existe niveles en las evaluaciones que se aplican, dependiendo del semestre que se encuentren los estudiantes. A los estudiantes de primer semestre, la tendencia de la evaluación es teórica para prepararlos en el quehacer de cada asignatura, y se evalúa para encaminarlos en la parte práctica.

La construcción de las evaluaciones, se caracteriza por su nivel interpretativo, lo que exige de los estudiantes una buena lectura para ganar la evaluación. En general, los docentes manejan evaluaciones; de conceptos, prácticas y de aplicación de competencias de acuerdo con los lineamientos institucionales, que a su vez tienen origen en las directrices del MEN. Se priorizan las evaluaciones con contenidos prácticos y aplicados a la vida real.

Fortalezas y desafíos de la evaluación

Los docentes consideran que una de las fortalezas de la evaluación es la búsqueda de nuevas prácticas educativas y pedagógicas en el desarrollo de sus clases para que los estudiantes se promuevan y puedan avanzar al siguiente tema.

Los profesores evidencian un gran interés en la formación “integral” de los estudiantes, como reza en los componentes teleológicos institucionales. Según los docentes entrevistados, en la mayoría de los casos los estudiantes presentan algunos temores a la hora de ser evaluados, y los docentes pasan por “malos” cuando en las calificaciones, ellos han obtenido una mala nota, como lo muestra el testimonio:

¿Qué fortalezas y qué debilidades encuentra en las evaluaciones que usted propone a sus estudiantes? Una debilidad de pronto en las evaluaciones, es que las evaluaciones, como tal siempre son tomadas como exámenes, y siempre el estudiante llega con el temor del examen, y muchas veces uno tiene como el aspecto del gruñón, del mala gente, del todo, entonces esa es una debilidad porque el estudiante de los nervios, llega como dicen ellos, con el (...) (entrevistado 2).

Cuando esto ha ocurrido, y como fortaleza pedagógica, los docentes muestran interés en hacer algún tipo de reforzamiento de sus prácticas evaluativas, sobre todo, en la comprensión de lectura. De alguna manera los docentes entrevistados buscan estrategias para que los estudiantes superen las evaluaciones. Los docentes se ayudan de algunos recursos humanos –de diferentes colegas o coordinadores de la institución–, para apoyar o mejorar algunas teorías utilizadas, o para calificar los exámenes. Intentan mejorar e innovar constantemente en la aplicación de las estas, y dicen hacer mucho énfasis en ubicar a sus estudiantes dentro de su realidad de vida, en los contextos sociales actuales, y en mostrar y enseñar la importancia de las teorías en la vida práctica. En este caso, que buscan formar a los estudiantes en una integralidad, relacionando conocimientos

adquiridos durante las clases con lo práctico, concibiendo la evaluación como indicador del progreso formativo.

Los docentes, acordes a los requerimientos nacionales, forman en competencias genéricas, aplicadas no solo en la parte evaluativa, sino en la práctica del desarrollo del programa. Se constituye en una fuente constante de desarrollo, de modo que su implementación en las cátedras está contribuyendo al mejoramiento continuo, a la calidad en la educación y formación profesional, y a la proyección –de los estudiantes y la institución–, en el ámbito regional, en la formación de profesionales como lo pretende las directrices del MEN “capaces de moverse con destreza en el mundo globalizado”.

En la educación superior se están presentando cambios de fondo que inciden en el sistema de aprendizaje y por tanto, en su evaluación. Como lo afirma

Nos encontramos en la sociedad del conocimiento, lo cual significa nuevas condiciones, como la globalización; que exigen de los profesionales determinadas formas de actuar para ser eficientes en el mundo laboral y social. Afirma quien enfatiza: Sin embargo, la enseñanza actual no está respondiendo a esas demandas (Meluhan, 1962).

Los docentes entrevistados muestran tendencias didácticas muy similares entre ellas, que pueden contrastarse con las prácticas evaluativas observadas en la investigación.

Con respecto al modelo pedagógico, existe una marcada tendencia a impartir una pedagogía tradicionalista y conductista como ocurría en tiempos anteriores, con tendencias al constructivismo, sobre todo, en estos programas académicos que se tornan muy prácticos y lógicos en su quehacer. Podría pensarse que los docentes de estas áreas académicas reproducen en sus estudiantes lo que han recibido en su propia formación profesional, sobre todo aquellos que no han tenido un énfasis educativo y pedagógico en su carrera de docentes. Esto ha posibilitado la aplicación de una pedagogía que transmite conocimientos, reproduce saberes, sin embargo se espera implícitamente, que los estudiantes aprendan desde el constructivismo.⁹

Es indudable que la evaluación es un elemento principal dentro del proceso de formación profesional en las universidades de nuestro país y de cualquier otro, por ello no es casual que entidades como el Icfes y Colciencias otorguen

9. El modelo constructivista pretende la formación de personas como sujetos activos, y capaces de tomar decisiones y emitir juicios de valor. Implica la participación activa de profesores y estudiantes que interactúan en el desarrollo de la clase para construir, crear, facilitar, liberar, preguntar, criticar y reflexionar sobre la comprensión de las estructuras profundas del conocimiento.

importancia al tema de la evaluación para observar y describir cuál es el verdadero nivel de calidad de la educación que se ofrece actualmente en el país.

El Icfes con la aplicación de las pruebas Saber Pro, mide ahora las competencias genéricas de los estudiantes de últimos semestres y a raíz de ello, las universidades se preparan para que sus estudiantes puedan tener un buen desempeño y por su puesto dejar en alto el nombre de la institución capacitándolos a último momento. Pero entre los docentes no existe un gran conocimiento de lo que son las competencias genéricas y por ello la falencia a la hora realizar los contenidos del programa y fijar en ellas los indicadores que garanticen los alcances mínimos.

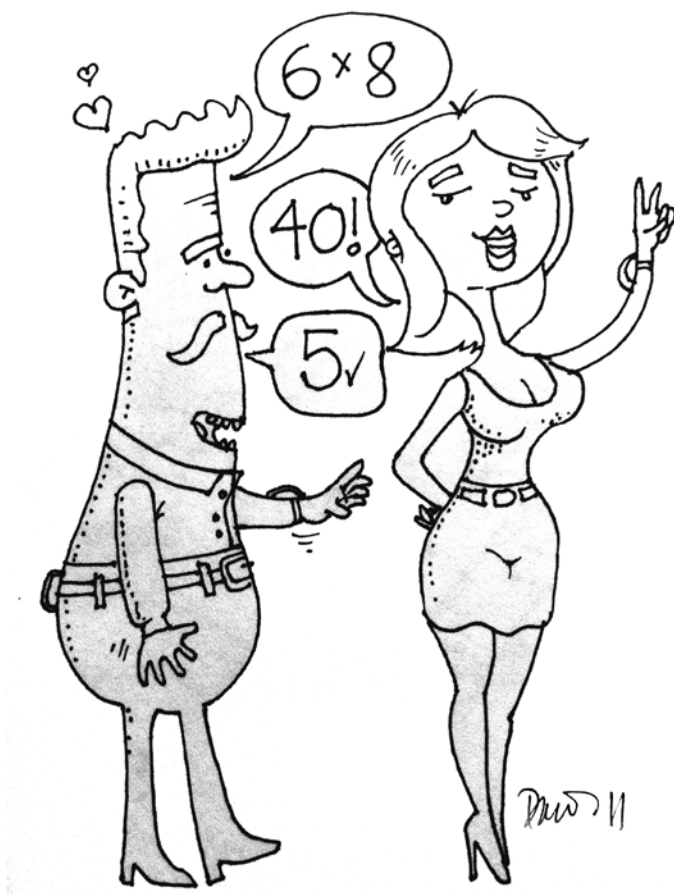
Quizás los puentes por los cuales se movilicen estrategias que permitan mejorar la calidad de ambos tipos de pruebas, se construirán en la medida que los docentes se comprendan a sí mismos como parte fundamental de la construcción de egresados competentes. Para ello los docentes tienen la necesidad de conocer y vivir las actuales realidades del mundo, y por supuesto ser competentes en el ejercicio de educar con calidad a estudiantes que llegan a las instituciones ávidos de conocimientos nuevos y de terminar formándose como personas.

¿Cómo asegurar que exista coherencia entre estas tres directrices para asegurar una excelente educación superior en nuestra región y en nuestro país? Ese será el reto de directivos, docentes, estudiantes y la comunidad en general, que quieren pensarse en un país competente ante las nuevas realidades del mundo.

Referencias bibliográficas

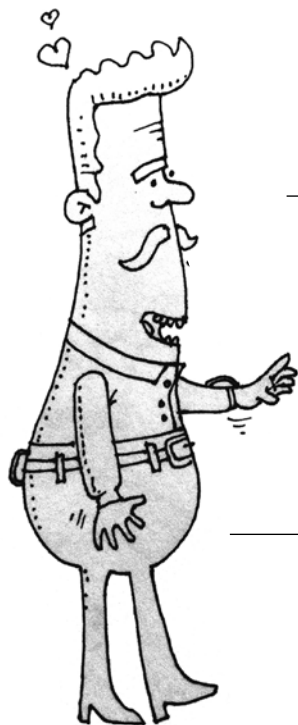
- DE ZUBIRIA, J. (2006). "Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante". Tomado de: <http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/docs-pdf/general/Hacia-una-pedagogia-dialogante.pdf>
- LOYA, H. (2008.) *Los modelos pedagógicos en la formación de profesores*. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081, México.
- MELUHAN, M. (1962). *La galaxia Gutemberg*. Barcelona: Editorial Planeta – De Agostini.
- Ministerio de Educación Nacional. Tomado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-channel.html>
- PEÑA, L. (2008). "La competencia oral y escrita en la educación superior". Tomado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf

- LUCIO, R. (1989). "Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica. Diferencias y relaciones". Revista Universidad de la Salle. Año XI, No. 17, pp. 35-46.
- ZULUAGA, O. (2007). "Pedagogía y didáctica". Tomado de: <http://especiales.universia.net.co/galeria-de-cientificos/ciencias-de-la-educacion/olga-zuluaga/pedagogia-y-dida.html>



Evaluación de aula en la enseñanza de la teología: el caso de la Fundación Universitaria Bautista

BETTY RUTH LOZANO
LEONEL RUBIANO
JUAN CARLOS GAONA POVEDA
Fundación Universitaria Bautista



Al considerar la evaluación en términos de la interiorización o asimilación, muestran una concepción bancaria del conocimiento, esto se aplica en los discursos y exigencias sobre el esfuerzo, bajo la consideración que entre más esfuerzo, aparentemente mayor éxito, para muchos esfuerzo es igual a sometimiento, a obediencia y domesticación. La evaluación produce y construye conductas, moldea el carácter, pero bajo una moral vigente aunque no sostenible.

Introducción

En las universidades, la enseñanza de cualquier saber o técnica está orientada a que los estudiantes logren aprendizajes significativos que les permitan formarse como buenos profesionales en sus campos de desempeño. La evaluación es aquel proceso que permite determinar la distancia o cercanía entre lo que se enseña y lo que se aprende. Es por esta razón, que en las instituciones educativas de carácter formal es imposible pensar la educación sin su componente evaluativo. De ahí, la importancia de desarrollar investigaciones sobre las prácticas evaluativas de los y las docentes en las instituciones de educación superior, (IES). Este texto presenta una serie de reflexiones sobre el tema, realizadas a partir de un proceso investigativo llevado a cabo en la Facultad de Teología de la Fundación Universitaria Bautista (FUB), en el marco de la investigación interinstitucional “Prácticas evaluativas de aula en ocho IES del Valle del Cauca”, realizada por Redesvalle.

El proceso investigativo se llevó a cabo con un grupo seleccionado de docentes cuyas áreas son representativas en el programa de Teología de la FUB. Se tomaron cinco casos a quienes se les realizó una entrevista de acuerdo con el formato propuesto por Redesvalle. A través de este instrumento se lograron visibilizar las concepciones que tenían los docentes acerca de sus propias prácticas evaluativas, las cuales fueron contrastadas con los modelos pedagógicos planteados desde el marco teórico de la investigación y con los requerimientos de las pruebas estandarizadas Saber Pro. Estos insumos permitieron realizar una caracterización de las formas de evaluar presentes en la Facultad, para así proponer una serie de recomendaciones para el mejoramiento de la labor educativa institucional.

El proceso fue enriquecido por el hecho de ser un trabajo investigativo en red, ya que en las sesiones de encuentro con las otras instituciones adscritas a Redesvalle se compartían avances, dificultades, dudas e incertidumbres. Para la FUB participar en estas reuniones fue un privilegio y a la vez un reto. Privilegio porque fue la oportunidad de aprender de la experiencia y trayectoria de instituciones que adelantan procesos muy interesantes en el tema de la evaluación. Reto porque la FUB, al ser una institución relativamente nueva, tenía que asumir su propia posición e identidad frente a las que llevan años desarrollando su

labor educativa, la pregunta para nosotros giró en torno cuál es nuestro aporte singular en la reflexión sobre evaluación.

La respuesta al interrogante se encontró en la misión y visión de la institución en las que la FUB se concibe como una formadora de líderes cristianos éticos y comprometidos ministerialmente. Formación en la que se enfatiza la espiritualidad y la formación en valores como la fe, el servicio, la integridad, la excelencia, el respeto, la fraternidad, la responsabilidad social y la cooperación. Esta perspectiva considera que la evaluación es integral, pues no se relega a lo cognoscitivo y académico, sino que entiende al estudiante como un ser indivisible cuyo crecimiento no puede estar desligado de la vivencia cotidiana.

Sin embargo, esta visión advierte los siguientes interrogantes: pues ¿cómo un docente va a poder evaluar la cotidianidad de sus estudiantes? ¿Cómo evaluar algo tan complejo y subjetivo como la espiritualidad de una persona? ¿Cómo articular la teoría educativa moderna con el horizonte religioso de la institución? Cuestionamientos que motivan la reflexión sobre la relación entre educación y teología, pues una respuesta satisfactoria no puede ser inmediata. Sin embargo, la investigación sí deja una pista para encontrar la especificidad del aporte de la FUB al campo de la evaluación en Educación Superior y un llamado a la formación docente. La pista tiene que ver con el contexto institucional dentro del cual funciona el programa de Teología. Esta permite señalar la manera en que es posible que algunas y algunos docentes conciban su labor educativa de una forma “pastoral”. El llamado a la formación de los docentes encuentra su justificación en la panorámica de la evaluación en la FUB que incluye una descripción de las estrategias evaluativas de los docentes y un balance de las fortalezas y debilidades de la forma en la que aplican la evaluación.

Contexto del programa de Teología

En la Universidad Bautista se trabajan dos modalidades de Educación Superior: presencial y a distancia. La evaluación en ambas modalidades está regida por normas del Ministerio de Educación Nacional (MEN), los actores comprometidos en el proceso evaluativo son los docentes, estudiantes y directivas.

La Fundación Universitaria Bautista fue aprobada como universidad en el mes de junio de 2003, con el programa de Teología en modalidad presencial. La universidad tiene como modelo la libre cátedra. No cuenta con un modelo pedagógico como tal, pero se espera que cada docente tome en cuenta la filosofía de la institución en la elaboración de sus planes de clase.

Esta institución le da continuidad y recoge la herencia del Seminario Teológico Bautista Internacional de Cali, fundado en 1950 con el propósito de ofrecer preparación teológica y bíblica del más alto nivel. El primer grupo de tres estudiantes (2 mujeres y 1 hombre) empezó estudios el 3 de marzo de 1953 reuniéndose en el tercer piso de la primera Iglesia Bautista de Cali. Los primeros grados fueron conferidos el 14 de junio de 1957. A partir de 1959 el Seminario empezó a funcionar en su propio plantel ubicado al sur de la ciudad de Cali. Por las aulas del seminario Teológico Bautista Internacional pasaron estudiantes de diferentes países de Latinoamérica y de otras regiones del mundo. Hasta el año 2003, el seminario graduó 576 licenciados en teología y educación cristiana. Desde que se constituyó como universidad en el 2003 se han graduado 61 personas.

La trayectoria de la institución ha estado marcada por la preocupación ministerial de sus fundadores y administradores, que en ambos casos son miembros de una denominación cristiana evangélica, los Bautistas del Sur, quienes conciben la Teología como un cuerpo de conocimientos y destrezas que preparan al “obrero cristiano” para ejercer bien su ministerio pastoral en medio del contexto social. Es así que la herencia educativa que se ha recogido por años tiende a igualar docencia con pastoral. Muchos de los profesores entienden su labor educativa como un ministerio cristiano en el que no solo transmiten conocimientos sino que también pastorean a sus estudiantes. De esta manera se puede proponer la siguiente hipótesis: existe una fusión entre la función docente y la labor ministerial en la Facultad de Teología de la FUB. La comprobación se encuentra en el análisis de los datos generales arrojados en las entrevistas.

Se seleccionaron cinco docentes cuyas materias fueran centrales en la adquisición y construcción de conocimiento teológico. Los cursos elegidos pertenecen a las áreas de teología histórica, formación ministerial y formación bíblica. Estos cursos muestran las preocupaciones más importantes del programa. De los cinco docentes, tres son del área bíblica, porque se considera el texto bíblico como la base de la teología cristiana. Uno es de teología histórica, pues esta es un acercamiento sistemático, histórico y correlaciona a la teología como sistema de estudio y al desarrollo histórico de esta. Y uno es de teología del ministerio, ya que esta traduce el contenido teológico a la práctica concreta en una comunidad.

De nuestros docentes entrevistados tres son hombres, dos son mujeres y todos tienen licenciatura en teología. Dos tienen maestría en teología, y hay dos que cuentan con dos pregrados. La menor tiene 30 años y el mayor 68, siendo la edad promedio 45,2 años. Tres no tienen otros vínculos laborales y los dos que los tienen, no tienen que ver con la docencia. La experiencia docente va de un semestre a 20 años, no estando relacionada con la edad de la persona, si bien la persona más joven (30) tiene la segunda menor experiencia docente.

Dos profesores tienen una vinculación laboral de tiempo completo y los tres restantes son hora cátedra.

Todos los profesores entrevistados cumplen funciones ministeriales en sus iglesias, los dos que tienen otra vinculación laboral trabajan como pastores y los cinco hicieron su licenciatura en teología en la misma institución. Sus puntos de encuentro siempre están relacionados con las preocupaciones eclesiales, por tal motivo, no hacen una distinción clara entre su papel en la iglesia y su papel en la universidad, lo que repercute también en sus concepciones de la evaluación.

Desde la mirada vocacional y profesional de los docentes, se entiende que en las entrevistas hablen de evaluar la relación entre temas vistos en clase y la vida cotidiana, valores y actitudes, compromiso con la iglesia y el carácter de los estudiantes. Lo académico solo es un aspecto más entre otros. Se le da igual o mayor importancia a la formación en los valores espirituales de la cultura cristiana que se relacionan directamente con los institucionales “porque también se pretende formar a los estudiantes en valores y hábitos como la responsabilidad, el compromiso y el respeto hacia los otros”. En este sentido, el estudiante no solo es visto como un educando sino que la relación trasciende la dualidad profesor – estudiante hacia una relación más fraterna, ya que se comparten muchos espacios no académicos tanto dentro de la institución como fuera de ella: “los evalúo todo el tiempo porque me importan más las vidas, la formación espiritual ya que esto trasciende a lo académico” (Voz docente). Este tipo de educación y de evaluación corresponde a la demanda que hacen la mayoría de los estudiantes que ingresan a la FUB, pues muchos son líderes de comunidades eclesiales y laicas, así como docentes, que buscan la formalización de experiencias adquiridas durante muchos años.

Un posible aporte de la “evaluación pastoral” es que lleva a pensar en la reivindicación del ser frente al conocer.

Panorámica de la evaluación dentro del aula

Al analizar las entrevistas realizadas a los docentes se encontró que estas pueden ser caracterizadas desde los enfoques teóricos utilizados en la investigación general, ya que las formas de evaluar de nuestros docentes no responden a enfoques distintos al tradicionalista, constructivista y conductista. No se ha encontrado en el estudio de caso con otro tipo de propuestas.

Las evaluaciones son concebidas por los y las entrevistados como un medio de retroalimentación dentro del proceso educativo: “para mí la evaluación es la posibilidad de retroalimentar lo que los estudiantes están asimilando de

los contenidos” (voz docente), donde se mide a partir de objetivos previos la interiorización de los conocimientos: “es un proceso en el cual se busca determinar el grado de interiorización de los conocimientos brindados” (voz docente), el grado de aprendizaje y la posible asimilación de los contenidos: “es entrar a mirar el grado de aprendizaje y asimilación de los estudiantes en cuanto a los temas propuestos” (voz docente). El lenguaje utilizado es fundamentalmente de tipo conductista: asimilación, interiorización, retroalimentación.

El conocimiento es entendido como un objeto que puede pasarse de un sujeto a otro, Las respuestas dejan ver una concepción de educación bancaria, en donde el estudiante es un sujeto pasivo en el cual se deposita o pretende hacerse, el conocimiento y lo que en realidad se transmiten son datos. Lo que se busca es la memorización. La reflexión y la crítica no son el hilo conductor del acto educativo.

Dado que se trata de medir la interiorización o asimilación de los contenidos del curso, la evaluación se realiza con referencia al sílabo (programa o plan de curso), orientado a medir el logro de los objetivos. En el sílabo se plantean las formas de evaluación del curso, es el docente quien lo diseña de acuerdo con el plan de estudios.

Al considerar la evaluación en términos de la interiorización o asimilación, muestran una concepción bancaria del conocimiento, tradicionalista, como algo transmisible y no como algo que produce, construye y transforma al individuo.

Sin embargo, encontramos en los y las docentes entrevistados que tienen un amplio interés por superar los modelos tradicionales de educación, intentando introducir en el aula, algunas veces, elementos que ellos consideran innovadores en el diseño de los instrumentos de evaluación como concursos de preguntas, ideogramas que le plantean al estudiante la realización de un dibujo a partir del tema visto en clase, escritos individuales que ligen el tema con las experiencias personales, evaluaciones interactivas que consisten en diseñar cuadros comparativos con herramientas de consulta.

Algunos docentes manifestaron esperar que los y las estudiantes asimilen los temas y los apliquen a la vida. Uno de los entrevistados entiende la evaluación como un proceso de doble vía que le permite a él conocer las debilidades del proceso y mejorar su desempeño docente. No obstante, a pesar de estas apuestas por la innovación los docentes no cuentan todavía con los suficientes elementos formativos para llevarla a cabo exitosamente.

Ante la pregunta acerca del tipo de evaluaciones que conoce los y las docentes dicen conocer evaluaciones orales, escritas con preguntas cerradas, abiertas, de

selección múltiple, de reflexión, también cuantitativas, cualitativas, diagnósticas, progresivas, y por logros. Una docente añade la observación de los comportamientos y el grado de respuesta de los estudiantes (aún fuera del aula) frente a lo propuesto por la universidad, así como las actitudes y la relación entre teoría y práctica, la academia y la ciencia. Otro docente expresa conocer como tipo de evaluación los exámenes interactivos en los que a la vez que se está, evaluando el estudiante investiga, verifica la información, mientras el docente está cerca para explicarle las preguntas. Buscan dar énfasis a la reflexión, en lugar de los exámenes se prefiere los talleres y los ejercicios investigativos que son los que permiten al estudiante tener materiales a su disposición, argumentar y proponer.

Con la evaluación parcial se busca explorar la capacidad de extraer lecciones del pasado para analizar el presente, en especial los cursos de historia, lo cual se hace a través de la redacción de artículos con temas específicos del interés del estudiante. También se enfatiza en el análisis y la capacidad investigativa de un contenido y la socialización del conocimiento. La evaluación final en los cursos de historia busca conocer la capacidad del estudiante para reconocer órdenes cronológicos, identificar la importancia de personajes históricos dentro de su contexto y la influencia de estos en el presente, así como relacionar contenidos temáticos como ideologías, conceptos y autores. Dicen evaluar las expectativas e intereses, los contenidos, destrezas, la capacidad interpretativa y asociativa. “El propósito es evaluar hasta qué punto los conceptos emitidos comienzan a ser importantes y puestos en práctica” (voz docente).

Los y las docentes realizan sus evaluaciones con el propósito de revisar el logro de los objetivos y evaluar competencias (manejo del tema), conocimientos (cuáles de los elementos manejados en clase fueron apropiados o son de interés para el estudiante, asimilación), habilidades propositivas y argumentativas (forma de expresar las ideas, manejo del contexto y del auditorio, lenguaje utilizado). Se espera que las evaluaciones permitan focalizar las aplicaciones a sus realidades concretas así como establecer la capacidad creativa que ellos tienen para presentar, difundir y enseñar la información que tienen. “Se trata de que el estudiante pueda medirse en su aprendizaje y al mismo tiempo proponer desafíos para el desarrollo de nuevos temas” (voz docente). El propósito es que “en cada evaluación los estudiantes se sientan comprometidos a obtener mejores resultados en su desempeño académico. Aunque el propósito final es “pasar notas a la institución” también se busca medir el grado de aprovechamiento de lo enseñado, y algo muy importante “medirme a mí misma, si lo que enseño es importante y vale la pena” (voz docente).

En cuanto al balance de debilidades y fortalezas, los y las docentes mencionan como fortalezas de la evaluación que desarrollan en el aula las siguientes: desa-

rolla el pensamiento, ayuda a reflexionar al estudiante, construye presupuestos analíticos, ayuda a la praxis, se profundiza en los temas, da rienda suelta a la creatividad, las evaluaciones no generan estrés, hay un buen manejo temático, la evaluación es autocrítica. Estas fortalezas expresan esa intencionalidad innovadora.

Como debilidades los y las docentes mencionan que la evaluación es muy dispersa, es muy abierta, dificultad para hilar ideas, es muy subjetiva, refleja solo lo que sabe y no genera destrezas de parte del estudiante, muchas evaluaciones generan demasiado trabajo para el docente, la dedicación del estudiante a la evaluación es muy breve, a ellos no les gusta dedicarse a la evaluación. Las debilidades responden a la forma como se plantean las evaluaciones por la mayoría de los y las docentes.

En definitiva, la panorámica de la evaluación en la FUB demuestra que la teología tiene unas formas particulares de evaluarse. Los docentes comprenden que simplemente no es una reproducción de saberes lo que desea evaluar, sino construcciones del conocimiento que puedan ser traducidas en propuestas concretas a las comunidades de fe. Se necesita formar al docente para que pueda hacer prácticas sus iniciativas de innovación, de lo contrario, terminan siendo las mismas evaluaciones tradicionales en un nuevo empaque (selección múltiple con única respuesta, oraciones en las que hay que completar de acuerdo con la palabra adecuada y en la que se pone en juego la memoria, identificación de información situada como verdad, entre otras. Esto está ocurriendo con el uso de las TICs, más de lo mismo en línea y con la mediación de un ordenador).

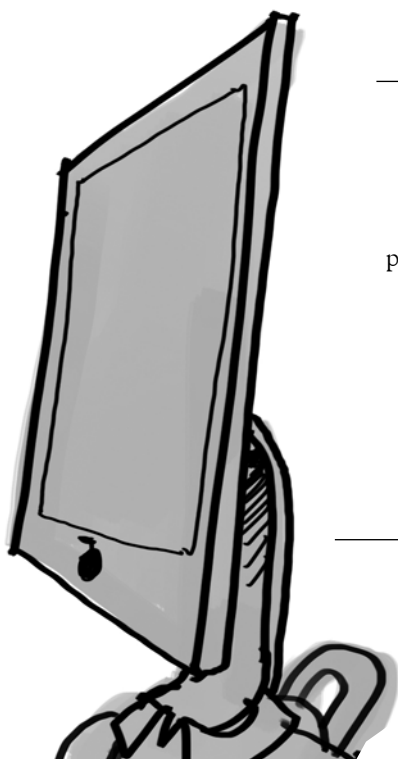
Referencias bibliográficas

- SHEPARAD, Lorrie (2006). "La evaluación en el aula". Capítulo 17 de la obra *Educational measurement*. Wesport.
- MORA, Ana Isabel. "La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos." Universidad de Costa Rica. <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2004/archivos/periodos.pdf> (consultado el 15 de septiembre de 2011)



La evaluación de aula en educación técnica y tecnológica: diálogo con algunos autores y la exploración de otras alternativas

ORLANDO RESTREPO CADENA
ITA-Tuluá



Implica cambios radicales en los instrumentos y rituales evaluativos, igualmente, obliga a direccionar su enfoque hacia el constructivismo y hacer los procesos y evaluaciones consensuadas, por lo anterior, es conveniente y urgente comenzar a capacitar a la comunidad educativa en este nuevo sistema e introducir las elaboraciones de rubricas que permitan unificar los criterios a evaluar entre docentes y estudiantes, así mismo, el seleccionar los instrumentos apropiados para obtener una evaluación justa, tolerante y reivindicadora de las diferencias.

Contextualización

Las políticas impartidas por el Ministerio de Educación Nacional, en los últimos años, buscan mediante tres estrategias de impacto transformar el sistema educativo del país. Estas estrategias son: cobertura, calidad y pertinencia; con ello se busca el mejoramiento en la competitividad del país y simultáneamente mejorar la calidad de vida y la equidad del pueblo colombiano. La educación es uno de los factores principales para lograrlo. Igualmente se hace necesario general cambios en las programas que las IES ofrecen, y es por ello, que introduce modificaciones en la formación profesional, convirtiéndola en formación por competencias, por niveles o ciclos propedéutico, a través de metodología flexibles y currículos determinados por las necesidades y exigencias del desarrollo económico y social, además que facilite la inserción del estudiante al mundo productivo.

También el MEN tiene como propósito conformar una masa crítica de técnicos y tecnólogos para apoyar procesos sociales, como la disminución del desempleo del país. Para ello, ha ido legalizando la formación técnica y tecnológica, a través de las Leyes 80 de 1980, 25 de 1987, 115 de 1994, 749 de 2002, 1064 de 2006, y 1188 de 2008, como también en los Decretos 2566 de 2003, 2888 de 2007 y el 1295 de 2010, y en la Resolución ministerial 3462 de 2003. A estas normas se asocian, entre otras, las leyes 29 de 1990 y 1286 de 2009 sobre el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico. Así mismo, se ha basado en los documentos Conpes 81 de 2004 y 3360 de 2005, El Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010 el proyecto “Visión Colombia, II Centenario 2019”.

Como respuesta a las directrices del MEN (2010) “las IES se encuentran en procesos de transición, lo que implica cambios en todos los niveles, entre ellos, realizar ajuste en el modelo educativo, en el enfoque pedagógico, en la evaluación en el aula, en el nuevo rol de los docentes y de los estudiantes, entre otros”. Lo anterior induce a reflexionar sobre los modelos de evaluación adecuados al nuevo enfoque y a proponer instrumentos y didácticas que permita estar a la altura de los desafíos sociales y de los retos en materia de calidad.

Conceptualización

La idea de competencia según el Mów:

Como un elemento que integra aspectos que tienen que ver con conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Es decir, comprende aspectos de tipo cognoscitivo y metacognitivo, procedimental y actitudinal y un conjunto de valores interrelacionados en la búsqueda de desempeños socialmente productivos en cuanto ciudadanos así como en entornos de trabajo asociados a un campo laboral concreto. Desde esta perspectiva, la competencia es integral, lo cual da una idea básica para concebir los ciclos como secuenciales y complementarios. Por otro lado, la competencia tiene una vigencia en el tiempo, es dinámica en función de los cambios tecnológicos y científicos que la fundamentan y de las situaciones que la promueven o la potencian. También se explicita que la competencia debe poder evidenciarse mediante comportamientos observables, suficiencia en conocimientos o desempeño social y laboral adecuados. Estas competencias se pueden clasificar en los siguientes grupo: competencias básicas (core skills, key competences, basic skills), competencias específicas y competencias transversales pues están presentes en casi todas las profesiones y ocupaciones (2010, p. 18).

Igualmente, es de suma importancia decir, que cuando se refiere a nivel en la legislación vigente respecto a educación superior de pregrado, se alude a técnico profesional, tecnólogo y profesional universitario.

Un paradigma sobre lo observable y tangible a nivel de conocimiento se generaliza en la educación en Colombia, el modelo de competencias, parece generará puentes entre las formas de saber y saber-hacer prevalentes en la formación técnica y que hoy son deseables y exigibles tanto a nivel de profesionalización como de ofertas de educación continuada.

El concepto de competencias es recogido igualmente por el Estado colombiano en un documento borrador que se puso a circular por parte del Ministerio de Educación Nacional¹⁰ y en el que se señala que “No obstante la proliferación de definiciones del concepto de competencias, algunas que en el contexto nacional resultan de interés son:

- Proyecto Tuning Europa: “Combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades”.
- Modelo Australiano de Formación Técnica: “Conjunto de características necesarias para el desempeño en contextos específicos. Es una compleja combinación de condiciones (conocimiento, actitudes, valores, habilidades) y tareas a desempeñar en determinadas situaciones [...] en la medida que integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del

10. Ver: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-239511_archivo_pdf_politica_ciclos.pdf

lugar de trabajo. Permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente”.

- Organización Internacional del Trabajo (OIT): “Capacidad de articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas, necesarias para el desempeño de una determinada función o actividad, de manera eficiente, eficaz y creativa, conforme a la naturaleza del trabajo. Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño real y demostrando en determinado contexto de trabajo y que no resulta solo de la instrucción, sino que, de la experiencia en situaciones concretas de ejercicio ocupacional”.
- Fundación Chile: “Las actitudes, conocimientos, y destrezas necesarias para cumplir exitosamente las actividades que componen una función laboral, según estándares definidos por el sector productivo”.
- Unesco: “La adaptación de la persona a la situación y su contexto constituye, por esencia, el desarrollo de una competencia”.
- Carlos Vasco: “Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos nuevos y retadores”.
- Consejo Federal de Cultura y Educación Argentina: “Conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionadas entre sí, que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional” (MEN-Colombia, 2010, p. 6).

En consecuencia con las diversas definiciones, el MEN-Colombia señala en este documento que se entenderá como competencia “un elemento que integra aspectos que tienen que ver con conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Es decir, comprende aspectos de tipo cognoscitivo y metacognitivo, procedimental y actitudinal y un conjunto de valores interrelacionados en la búsqueda de desempeños socialmente productivos en cuanto ciudadanos así como en entornos de trabajo asociados a un campo laboral concreto. Desde esta perspectiva, la competencia es integral, lo cual da una idea básica para concebir los ciclos como secuenciales y complementarios” (et, al, p. 7).

Ahora bien, si de evaluación se trata en el marco de un modelo relativamente nuevo en la educación superior del país, que sitúa la atención en las evidencias

de aprendizaje, es necesario sumarle otro aspecto que complejiza y enriquece aun más el territorio sobre el cual se planifica y proyecta la acción educativa a nivel terciario, tal es el caso de los ciclos propedéuticos. Para el MEN-Colombia los ciclos pueden ser definidos curricularmente como:

- “a. Complementarios, en cuanto cada uno es prerrequisito del siguiente y es requerido para el desarrollo del perfil profesional posterior. Es una complementariedad desde las figuras profesionales u ocupacionales.
- b. Secuenciales porque se continúan como una serie con un determinado orden establecido, ya sea por el proceso de construcción del conocimiento cuando son elaborados en términos de competencias disciplinares, o por el aumento en la complejidad cuando son elaborados en términos de competencias laborales. Esto es, se estructuran en torno al mismo objeto tecnológico, de tal manera que se permita la secuencialidad del conocimiento (sean estos conceptuales, procedimentales o actitudinales) a niveles diferentes de profundidad, con el fin de atender las particularidades requeridas por cada perfil, que lo hacen competente para la intervención en contextos cada vez más complejos. Esto significa que dos ciclos constituyen una unidad, en la cual el primero es propedéutico del segundo y el segundo complementario del primero. Se entiende que cada ciclo en sí es terminal” (2010, p. 11).

En este contexto, alude el MEN que “...es posible y válido construir programas de formación por ciclos, que contengan los tres niveles (técnico-tecnológico-profesional), es decir el primer y el segundo ciclo integrados en uno solo, ya sea a través de competencias disciplinares o laborales”.

Una de las características más importantes de la formación por ciclos, como se destaca más abajo, es su flexibilidad, pues permite diferentes vías, y ritmos para llegar a los niveles superiores de formación, dependiendo de las necesidades y deseos de los estudiantes. Así mismo, la formación por ciclos puede considerarse un paso hacia la educación durante la vida o educación a lo largo de la vida (del inglés “Lifelong learning”) (2010, p. 13).

¿Qué tipo de aprendizajes se favorecen y construyen bajo esta perspectiva: modelo de competencias y ciclos propedéuticos?

¿Qué tipo de plataformas pedagógicas y evaluativas son las más adecuadas para favorecer estas valiosas apuesta estatales que permiten pensar la formación en el marco de una secuencia, de complejidad y complementariedad?

¿Qué enfoques evaluativos son los más oportunos y favorecedores de formas de aprendizaje continua y desde los cuales se reconoce que el ciclo anterior, además de ser válido y necesario es plataforma para el ciclo siguiente?

¿Qué cambios en las representaciones sociales propone este modelo, pues el ciclo o momento profesionalizante ya no es el “superior” o el de mayor trascendencia como podría pensarse en el marco de la tradición educativa en el país, frente al paradigma de un modelo educativo complementario y de posibilidades múltiples de dominios e inserción laboral?

Al respecto el MEN da algunas pistas:

Las actividades académicas, unidades de formación o módulos, según la fundamentación teórica y pedagógica de la institución, son bloques de aprendizaje que abordan una o varias unidades de competencia o dimensión productiva de manera globalizada, integrando comprensivamente conocimientos tecnológicos, destrezas técnicas y actitudes. Por ser estructuras unitarias, se pueden desarrollar en diversas combinaciones y secuencias. Son de duración variable, ya que la enseñanza se ordena conforme a los tiempos reales que exige su logro, calculada según la relevancia de los aprendizajes esperados y el grado de dificultad previsible para alcanzarlo.

Las unidades de formación contiene un conjunto de competencias que son estructuradas pedagógicamente y: a) responden a una etapa significativa de las funciones productivas definidas en el mapa funcional, b) representan una fase significativa del proceso de aprendizaje y c) constituyen la unidad básica de referencia para la evaluación del aprendizaje. El nivel de los contenidos de formación debe ser coherente con el nivel de complejidad de la competencia (2010, p. 17).

“La evaluación basada en competencias tiene que ser demostrada en forma directa o indirecta y tener las siguientes características:

- Que se fundamente en criterios previamente determinados.
- Que se fundamente en evidencias de conocimiento, de proceso y de producto.
- Las evidencias pueden ser directas, cuando se observa la ejecución de la actividad o tareas, indirectas que son aquellos documentos escritos, proyectos, y suplementarias que son los reportes de evaluación de terceros.
- Que sea participativa, los estudiantes se involucran en el proceso de evaluación.
- Los profesores deben poder observar las competencias desarrolladas disponiendo de herramientas conceptuales y modelos teóricos del aprendizaje. En este sentido, la prueba de ejecución permite determinar en qué medida el estándar de rendimiento se ha alcanzado, considerando los criterios de ejecución ya definidos para la unidad de competencia (2010, p. 19).

La evaluación formativa y por unidades de competencia se caracteriza por evaluar lo cognitivo, lo actitudinal y praxiológico, aplicada en un contexto determinado y en un modelo de secuencia. Así entonces, la evaluación se define como un conjunto de actividades programadas para recoger información sobre la que profesores y estudiantes reflexionan y toman decisiones, en pro de mejorar sus estrategias de enseñanza aprendizaje e introducir aspectos adicionales que potencian el aprendizaje. La evaluación permite tomar decisiones para detener, adelantar o retrasar un proceso y para observar y certificar el grado de desarrollo de una competencia específica con el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los tipos de evaluación, se pueden dividir en tres (3), según su función, momento y finalidad.

- Diagnóstica: es aquella que se realiza antes de los nuevos aprendizajes, para conocer las ideas previas de los estudiantes (saberes y competencias) sobre los que anclaran los conocimientos nuevos.
- Formativa: se da dentro del proceso para obtener datos parciales sobre los conocimientos y competencias que se van adquiriendo. Dicha información permite la toma de decisiones pedagógicas (avanzar en el programa o retroceder, cambio de estrategias metodológicas y modificación en el contenido).
- Sumativa: la que se efectúa al final de un ciclo, abarcando largos periodos temporales, para comprobar si han adquirido las competencias y saberes que permitan promover de curso al estudiante o acreditar conocimientos mediante certificaciones. Es la mirada final en un proceso, observando el producto del aprendizaje.

Si el criterio es el agente que evalúa y este es interno se clasifica en:

- Autoevaluación: al estudiante le corresponde un rol fundamental y es el que debe llevar a cabo el proceso. La autoevaluación más genuina sería aquella en la que el estudiante determina qué aprendizaje desea valorar en sí mismo, cómo hacerlo y cómo llevar a cabo las acciones necesarias. Hay ocasiones en que el protagonismo del estudiante es menor cuando el docente establece el qué y el cómo, entonces el estudiante solo se informa; el docente establece los criterios y el estudiante no es agente activo en la negociación.
- Coevaluación: existe la posibilidad de generar y desarrollar una evaluación en que se permite a los estudiantes, participar en el establecimiento y valoración de los aprendizajes logrados, ya sea por algunos de sus miembros o del grupo.

- Heteroevaluación: tal vez es el tipo de evaluación que con mayor frecuencia se aplica. En esta el docente es el que delinea, planifica, implementa y aplica el proceso evaluativo. El estudiante responde a lo que se le solicita.

Otras alternativas para la valoración del aprendizaje

Teniendo en cuenta las características de la institución, sus apuestas y políticas a nivel evaluativo, se cuenta hoy con un conjunto de alternativas para incentivar el análisis crítico y reflexivo, el trabajo autónomo, la abstracción y la producción a partir del diálogo con otros y análisis de realidades, esto por medio de mapas conceptuales o mentefactos, estudios de casos, portafolios, trabajo por proyectos, aprendizaje basado en problemas, práctica de campo, ensayos, rubricas y artículos de reflexión, exploración de la información, panel, lluvia de ideas, phillips 66, debates, seminarios, juegos de roles, entre otros.

Para lograr adaptarlas a las especificaciones y características de las instituciones de modalidades técnicas y tecnológicas y a sus apuestas, se recomienda el uso de instrumentos que permitan evaluar lo cognitivo, lo actitudinal y lo procedimental, de acuerdo con las condiciones del contexto.

- Mapas conceptuales: permiten evaluar en forma gráfica y esquemática los conceptos y las relaciones existentes entre estos a través de proposiciones verbales. Desarrolla en el estudiante la habilidad de relación y aprendizaje. Principalmente la autocrítica, extracción de ideas y conceptos y la relación entre ellos, lo anterior potencializa el diálogo, indagación, compromiso y negociación, lográndose un aprendizaje profundo, satisfactorio y significativo.
- Estudios de caso: es un método basado en situaciones concretas que permite al estudiante la comprensión por medio del análisis, la argumentación y la descripción en un contexto determinado. Permite desarrollar el pensamiento divergente de reflexión, mediante procesos investigativos de análisis y reflexión crítica, y proporcionando alternativas de solución. Esto que permite desarrollar habilidades de selección, exploración, análisis, planeación, deducción e inducción para obtener conclusiones.
- Portafolios: técnica de autoevaluación que facilita la toma de consciencia en el estudiante, con relación a sus metas, avances y dificultades, a partir de la trazabilidad de su trabajo. Permite fomentar el aprendizaje activo y constante, pues le brinda la posibilidad de asumir responsabilidad, control,

apropiación del conocimiento al ser explorado por él mismo. Así mismo, tiene la oportunidad de fijar metas, adaptarlas a las circunstancias, desarrollando habilidades investigativas, experimentales y reflexivas.

- Trabajo por proyecto (plan, programa e idea): consiste en trabajar en equipo un conjunto de actividades encaminadas a alcanzar un producto basado en todos esos aprendizajes. Desarrolla habilidades de autonomía y dirección de su propio proyecto, mejora las relaciones interpersonales y enriquece los saberes, trabajo en equipo asumiendo responsabilidad y tolerancia, también crea liderazgo, reflexión, plantea soluciones, crea confianza y construye su propio aprendizaje.
- Aprendizaje basado en problemas: son enfoques de enseñanza deductiva que permite resolver problemas específicos por medio de la exploración del aprendizaje necesario, se debe tener en cuenta el objetivo y la orientación del docente. Ayuda al estudiante a comprender, profundizar y sustentar su respuesta, mediante la adquisición de conocimientos propios y reflexivos, y desarrolla el razonamiento creativo para la solución de situaciones de acuerdo con la realidad social, cultural, económica, ambiental y política de la región.
- Práctica de campo: aplicar los conocimientos adquiridos parcialmente, buscando su integración con el enfoque sistémico. Permite desarrollar habilidades como: la responsabilidad, el compromiso, la honestidad, la pertinencia, la asertividad y la toma de decisión, igualmente desarrolla pensamiento crítico, analítico, reflexivo, comparativo y explicativo de los resultados obtenidos, mediante la deducción e inducción de los hechos.

Las técnicas de trabajo en equipo que se pueden desarrollar durante la etapa de enseñanza aprendizaje son:

- El debate: se plantea los pros y contras de un tema, los estudiantes exploran y se preparan para argumentar la posición de su grupo. Su ventaja es ampliar el panorama de posibilidades y soluciones, estimula la habilidad de pensar, explorar, indagar, etc. También permite la libre expresión, desarrollando la tolerancia, el respeto a la diversidad de opinión, el trabajo en equipo, la responsabilidad, la argumentación, entre otros.
- El panel: es la discusión de un problema por un grupo no menor de cuatro personas ni mayor de ocho, mediante conversaciones previamente preparadas. Su ventaja es la de explicar un tema bajo diferentes puntos de vista, crea el deseo de reflexión. Desarrolla el respeto, la tolerancia, la responsabilidad, el espíritu investigador, la deducción e inducción.

- Phillips 66 y seminario: los grupos se forman de cinco (5) estudiantes para que realicen una investigación de carácter bibliográfica o experimental para presentarlo al grupo. Lo que incentiva en el estudiante la habilidad para solucionar problemas, explorar información primaria y secundaria, trabajar en equipo, el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, además de la responsabilidad, el dominio al público, el análisis, la síntesis y la reflexión.
- Ensayos: predomina el pensamiento personal y subjetivo del autor. Se presenta sin el rigor sistemático que tiene el artículo científico, la interpretación personal de un tema con base en datos, hechos e informaciones reales y verídicas. Su propósito puede ser entender, influir la opinión del lector o arrojar una nueva luz sobre un tema determinado. Las principales características del ensayo son: predomina la interpretación y la posición del autor en el análisis, exige del estudiante una profundización en el tema, por lo tanto, desarrolla la exploración, reflexión, la creatividad y permite crear habilidades comunicativas y de desarrollo humano.
- Proyectos: *es una planificación que consiste en un conjunto de actividades que se encuentran interrelacionadas y coordinadas; la razón de un proyecto es alcanzar objetivos específicos dentro de los límites que imponen un presupuesto, calidades establecidas previamente y un lapso de tiempo previamente definido. La gestión de proyectos es la aplicación de conocimientos, habilidades, herramientas y técnicas a las actividades de un proyecto para satisfacer los requisitos de los proyectos* (Cohen, 1992, p. 87).

Un proyecto es reunir varias ideas para llevarlas a cabo, es un emprendimiento que tiene lugar durante un tiempo limitado, y que apunta a lograr un resultado único. Surge como respuesta a una necesidad, acorde con la visión de la organización, aunque esta puede desviarse en función del interés. El proyecto finaliza cuando se obtiene el resultado deseado, y se puede decir que colapsa cuando desaparece la necesidad inicial, o se agotan los recursos disponibles.

- Argumentación escrita: el texto argumentativo tiene como objetivo expresar opiniones o rebatirlas con el fin de persuadir a un receptor. La finalidad del autor puede ser probar o demostrar una idea (o tesis), refutar la contraria o bien persuadir o disuadir al receptor sobre determinados comportamientos, hechos o ideas. La argumentación, por importante que sea, no suele darse en estado puro, suele combinarse con la exposición. Mientras la exposición se limita a mostrar, la argumentación intenta demostrar, convencer o cambiar ideas. Por ello, en un texto argumentativo además de la función apelativa presente en el desarrollo de los argumentos, aparece la función referencial,

en la parte en la que se expone la tesis. La argumentación se utiliza en una amplia variedad de textos, especialmente en los científicos, filosóficos, en el ensayo, en la oratoria política y judicial, en los textos periodísticos de opinión y en algunos mensajes publicitarios. En la lengua oral, además de aparecer con frecuencia en la conversación cotidiana (aunque con poco rigor), es la forma dominante en los debates, coloquios o mesas redonda (Domenech y Romeo, 2011, p. 4)

Teniendo en cuenta las características de la educación técnica profesional y tecnológica que se oferta en el país, como son: sistema modular por unidades de competencia, ciclo propedéutico, es necesario evaluar los procesos permanentemente, tener en cuenta en la evaluación lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal (con mayor énfasis en el saber hacer) y realizar los tipos de evaluaciones internas, implica cambios radicales en los instrumentos evaluativos, igualmente, obliga a direccionar su enfoque hacia el constructivismo y hacer los procesos y evaluaciones consensuadas; por lo anterior es conveniente y urgente comenzar a capacitar a la comunidad educativa en este nuevo sistema e introducir las elaboraciones de rúbricas que permita unificar los criterios a evaluar entre docente y estudiantes, así mismo, el seleccionar los instrumentos apropiados para obtener una evaluación justa, equitativa, real y objetiva en los tipos de evaluación (hetero, auto y co-evaluación).

Los instrumentos que se consideran más convenientes para este nivel de formación profesional son: estudio de casos, mapas conceptuales, portafolio, trabajo por proyectos, aprendizajes basados en problemas, prácticas de campo, las cuales le permite al estudiante desarrollar habilidades de lecto-escritura, trabajo en equipo, construcción de su propio conocimiento, liderazgo, autonomía, entre otros. también es de suma importancia que el docente tome el rol de facilitador, moderador, asesor y acompañante en el proceso enseñanza aprendizaje y para ello es recomendable que implemente las técnicas de trabajo en equipo, entre ellas: el debate, phillips 66, panel, ensayos, proyectos, argumentación escrita, seminarios, foro, etc. Con esto se pretende el desarrollo del estudiante, el dominio del auditorio, la seguridad en sí mismo, el respeto por la diversidad, las habilidades de argumentación, resolución de conflictos y la contextualización de las soluciones, entre otros.

Referencias bibliográficas

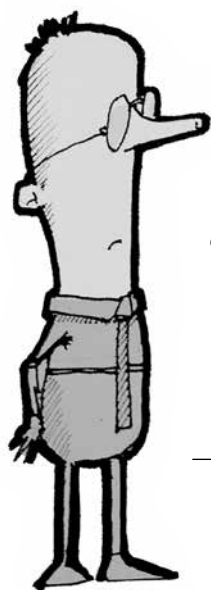
- ANDER, Ezequie (1998). *Métodos y técnicas de investigación*. Argentina: Editorial Humanitas.

- ARÉVALO, Mariana (2011). *Reseñas: modelos pedagógicos*. Cali-Colombia: Facultad de Psicología. Universidad de San Buenaventura.
- CORAL, Laureano. "A propósito de Modelos... La necesidad de un modelo pedagógico". En: Revista *Impacto*, No. 40. Universidad Santiago de Cali
- COHEN, E. (1992). *Evaluación de proyectos sociales*. CECSA.
- DOMENECH, Lourdes y ROMEO, Ana. (2011). "El texto argumentativo". Recuperado de <http://www.materialesdelengua.org/LENGUA/tipologia/argumentacion/argumentacion.htm>
- FLÓREZ, Rafael (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill Interamericana.
- _____ (1995). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011, mayo). "Política pública sobre educación superior por ciclos secuenciales y complementarios (propedéuticos)". Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-239511_archivo_pdf_politica_ciclos.pdf



Desafíos de la evaluación en cursos de psicoanálisis impartidos en el contexto universitario

MANUEL ALEJANDRO ARCE GIRALDO
Universidad de San Buenaventura Cali



Una educación que pretenda éticamente contribuir al despliegue del deseo del sujeto por medio de la construcción de conocimiento y un saber con fines prácticos, podría apostar por una valoración realizada desde el sujeto mismo, que el sujeto se tropiece con algo de su singularidad y se movilice hacia aquellos otros elementos que configuran la experiencia de saberse sujeto sujetado capaz de libertad.

Universidad y psicoanálisis

Ya Freud desde un principio había hablado de las posibilidades que ofrecía la enseñanza del psicoanálisis en el contexto universitario, pero igualmente señaló los retos que ello representaba con respecto al quiebre de paradigmas y prácticas que tradicionalmente han hecho parte de las instituciones universitarias, formando profesionales que parecieran ser *ajenos* a la naturaleza de los fenómenos que le atañen. En su texto titulado *Sobre la enseñanza del psicoanálisis en la Universidad*, Freud señala a propósito de las críticas en los últimos decenios a la formación de los médicos:

Tal laguna de la formación [clínica] se hace sentir como un flagrante defecto en la actuación profesional, que [...] se expresa en la falta de todo interés por aquellos problemas que son precisamente los más interesantes en la existencia del ser humano, sea sano o enfermo [...] (Freud, 1918, p. 2454).

Más adelante Freud añade:

[...] Tan sensible defecto de la enseñanza indujo hace ya bastante tiempo a incorporar cátedras de psicología médica en los planes de la misma, pero mientras los cursos dictados se basaron en la psicología escolástica o en la experimental (dedicada a un enfoque sólo fragmentario) no podían satisfacer las necesidades planteadas por la formación del estudiante ni podrían librarle acceso a los problemas de la vida y de su profesión (Freud, 1918, p. 2455).

En este sentido, Martín Baró (2006), citado por González Rey (2009), señala indirectamente la vigencia de lo que Freud venía diciendo hace más de un siglo:

"A la psicología latinoamericana le ha ocurrido algo parecido a lo que le ocurrió a la psicología norteamericana a comienzos de siglo: su deseo de adquirir un reconocimiento científico y un status social les ha hecho dar un serio traspiés. La psicología norteamericana volvió su mirada a las ciencias naturales a fin de adquirir un método y unos conceptos que la consagraran como científica mientras negociaba su aporte a las necesidades del poder establecido a fin de recibir un puesto y un rango sociales. La psicología latinoamericana lo que hizo fue volver su mirada al 'big brother', quien ya era respetado científica y socialmente, y a él le pidió prestado su bagaje conceptual, metodológico y práctico, a la espera de poder negociar con las instancias sociales en cada país un estatus social equivalente al adquirido por los norteamericanos" (2006, p. 8).

Esto ha conllevado aun tipo de “intervención de la clínica” de los fenómenos psicológicos y sociales que ha sido ampliamente cuestionada desde el psicoanálisis, entre los autores más críticos de estos procedimientos se encuentra Néstor Braunstein, quien plantea cómo esta disciplina, teniendo todas las dificultades teóricas para definir su objeto de estudio y metodología, ha logrado postularse como “saber científico” (Braunstein, 2003).

Braunstein (2003) afirma que más que una ciencia, la psicología y su enseñanza en las instituciones de educación superior, es en últimas un aparejo al servicio de determinados lugares de poder y dinámicas económicas específicas, que haciendo uso de terminología importada desde las ciencias positivas, busca legitimidad y credibilidad en sus presupuestos teóricos y sus prácticas, legitimidad y credibilidad que se plasma en decretar a los individuos que son sanos, normales, y a los que no, es decir, el psicólogo tiene la particular capacidad de diagnosticar, rotular, tratar, aislar o incluso consentir el encierro en nombre de la salud y la ciencia, para aquellos individuos que no cumplen con los perfiles, características o competencias que demandan los estándares sociales.

El individuo que exhibe un comportamiento “normal” es el que cumple con determinadas normas, las establecidas por la estructura social, la cual dispone de aparatos ideológicos (como la escuela, de represión, etc.) para asegurar que los individuos se inserten en el lugar que tienen asignado en la estructura y cumplan con lo que se espera que hagan, piensen y digan (Braunstein, 2003, p. 363).

La denuncia por parte de este autor sobre la actual pobreza en la formación teórica de la psicología, la obliga al tráfico de conceptos originales de la biología, la física, la matemática y la medicina, sumados a la idiosincrasia occidental que ha ofrecido su credibilidad a toda “verdad” que sea formulada al estilo del positivismo. Esto es consecuente con lo que Nietzsche hace más de un siglo había vaticinado de los riegos que a nivel teórico (y por ende prácticos) corría la Psicología al adoptar el modelo científico positivista.

Una fisio-psicología auténtica se ve obligada a luchar con resistencias inconscientes que habitan en el corazón del investigador, ella tiene contra sí «el corazón», ya una doctrina que hable del condicionamiento recíproco de los instintos «buenos» y los «malos» causa, cual si fuera una inmoralidad más sutil, pena y disgusto a una conciencia todavía fuerte y animosa, y más todavía causa pena y disgusto a una doctrina que hable de la derivabilidad de todos los instintos buenos de los instintos perversos (Nietzsche, 1886, p. 23).

Más adelante Nietzsche (1886) añade: “... [Que] la psicología vuelva a ser reconocida como señora de las ciencias, para cuyo servicio y preparación existen todas las otras ciencias” ¿Estará entre los servicios ofrecidos a la psicología por parte de las demás ciencias, lo que se ha venido diciendo anteriormente: el

plagio de discursos y conceptos para fines que están por fuera de la naturaleza de los asuntos que realmente le concierne?

Es un hecho que profesores y estudiantes de psicología durante los procesos de formación profesional acuden constantemente a las premisas del psicoanálisis, que gracias a sus amplios desarrollos teóricos ha demostrado su vigencia en el campo de la clínica y la investigación, siendo considerado aún como una fuente fiable de conocimiento; de hecho, instituciones educativas de tercer nivel en Colombia ofrecen programas de posgrado como el de Especialización en Psicología Clínica con Orientación Psicoanalítica de la Universidad de San Buenaventura Cali.

De esta manera, no resulta extraño que la Asociación Mundial de Psicoanálisis (AMP) en el IV Congreso de Comandatuba, haya establecido como Octavo Principio del Psicoanálisis (2004) "... la formación del psicoanalista no puede reducirse a las normas de formación de la universidad o a las de la evaluación de lo adquirido por la práctica".

Se puede afirmar según lo anterior, que desde la postura "oficial" del paradigma psicoanalítico, no se concibe la labor del psicoanalista y la habilidad clínica como resultados obtenidos a partir de procedimientos educativos que responden al modelo industrial que la academia ha adoptado, procedimientos monitoreados por expertos (docentes) que cumpliendo la *función de amo* frente al estudiante, se encargarían por medio de la evaluación de llevar a cabo una especie de control de calidad del producto final (especialista, magíster, etc.) que ofrece la universidad al sector económico que demanda los servicios de estos profesionales.

Por otra parte, y contrario a lo estipulado en los principios psicoanalíticos formulados por la AMP, existen otros sectores del psicoanálisis que consideran que este puede ser impartido desde el ámbito universitario. En este sentido la psicoanalista argentina, decana de Psicología de la Universidad Jhon F. Kennedy en Buenos Aires, Argentina, señala:

Como psicoanalistas estamos persuadidos del riesgo que implica hacer pasar al psicoanálisis por el discurso universitario, pero, quienes dictamos clases en una Universidad, nos divertimos con la opinión de los analistas que desacreditan la existencia del psicoanálisis en la misma. Uno puede no ser amigo de las estadísticas, pero no podemos negar que la mayoría de las veces el encuentro entre alguien y el psicoanálisis se produce en dicho ámbito (p. 17).

Así, el psicoanálisis a pesar de sus reiteradas manifestaciones de independencia de los claustros universitarios, no ha rechazado en la práctica la oportunidad que estos ofrecen como escenarios de debate y fértil terreno para el cultivo y multiplicación de su saber.

Ahora bien, si de antemano se retoma el presupuesto de que el paso de un individuo por un programa universitario con orientación psicoanalítica no lo convierte en psicoanalista, entonces la conquista parcial de la universidad por parte del psicoanálisis en el marco del contexto académico formal, debe interrogarse por un asunto que todo proceso de formación debe afrontar, este es el asunto de la evaluación.

Evaluación y psicoanálisis

Se debe señalar que para el psicoanálisis la "evaluación" parece estar más en la vía del término de "examen" por Foucault (2003)

[...] el examen [es concebido] como una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado (2003, p. 113).

La evaluación poseería desde esta óptica una serie de características que refuerzan (ideologías y prácticas) que conducen directamente a la instrumentalización del saber y subyugación de la voluntad y deseo del sujeto. Al respecto Blanco Díaz ofrece una concepción bastante crítica del término:

La evaluación se convierte hoy en día en un poder tiránico, porque su objetivo no es tanto el de la valoración y clasificación del objeto evaluado, cuanto la búsqueda del consentimiento de los sujetos a renunciar a aquello que en ellos mismos no puede ser evaluado porque es incomparable, no cifrable, in-des-cifrable (2011).

El uso, o más bien el abuso que se le ha dado a la evaluación en el campo de las ciencias "psi" sustentadas en el discurso y el paradigma positivista clásico, se hace más notorio en el área de la intervención clínica, en donde el examen o evaluación diagnóstica es equivalente a circunscribir al sujeto en las categorías de trastornos establecidos por los manuales de diagnóstico como el DSM V o el CIE 10.

Eric Laurent (2004) plantea este asunto al señalar que la epidemiología del DSM que finalizó imponiéndose como la clínica de nuestro tiempo, no es propiamente una clínica psiquiátrica. Surgió de entrada de un híbrido universitario con la cruza de psicología y psiquiatría.

Este modelo fácilmente ha franqueado las fronteras de los consultorios y hospitales en donde se ha desarrollado históricamente y por excelencia la actividad "clínica" de las ciencias positivas, llegando a conquistar gracias a su investidura de conocimiento y procedimientos científicos, no solo las posturas teóricas en

que la psicología se apoya, sino también influyendo en pedagogos y maestros de la “necesidad”, “eficacia” y “pertinencia” de adoptar este modelo. Foucault (2003) dirá:

El hospital bien “disciplinado” constituirá el lugar adecuado de la “disciplina” médica; ésta podrá entonces perder su carácter textual, y tomar sus referencias menos en la tradición de los autores decisivos que en un dominio de objetos perpetuamente ofrecidos al examen. De la misma manera, la escuela pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación de [la] enseñanza (p. 114).

Para efectuar esta ardua tarea se hace necesario el desarrollo de instrumentos que faciliten y legitimen la implementación de procesos evaluativos. En este orden de ideas la creación de escalas y test que supuestamente pueden dar cuenta de la “naturaleza” de las patologías, deficiencias mentales o problemas del aprendizaje, hace más sutil y elegante la intervención del psicólogo, que es en última instancia una agresión, reducción y desvalorización de la condición del sujeto.

Un ejemplo de esto es la creación de Alfred Binet

[...] el inmortal inventor del C.I. (Coeficiente Intelectual), había inventado su medición con las mejores intenciones del mundo, para ayudar a identificar los alumnos que tenían necesidad de una pedagogía especial. Es por ello que se deslomó para crear el grupo de población homogénea de los débiles. Lo sucesivo tuvo consecuencias menos felices [...] (Laurent, 2004, p. 18).

Así la psicología educativa, ha resultado ser experta en el tema de la evaluación escolar, la anuencia social de los procedimientos utilizados le permiten cumplir a cabalidad con la función de “domesticar” la pulsión y el deseo de los sujetos, esto, bajo diferentes rótulos como el de “Trastorno de Hiperactividad con Déficit de Atención” (THDA), entre otros.

Entonces el truco de la evaluación “objetiva” consistiría en que el sujeto esté predispuesto y condicionado a “consentir ser evaluado, [lo que resulta ser] mucho más importante que la operación de evaluación misma... La evaluación se reviste con atuendos científicos, logran con esto que las montañas de papel que se hacen llenar en las instituciones no sirvan más que para instalar un significativo amo, aquel de la administración que lo acredita (Laurent, 2004, p. 135).

Otras posibilidades de la evaluación

Sería novelesco e ingenuo pensar que pocos profesionales de la Psicología tienen presente las consecuencias prácticas de estos discursos dominantes en los contextos clínicos y educativos. Son bien conocidas las posturas críticas de las

distintas corrientes en Psicología con respecto a la formación de psicólogos en el marco de los infértiles terrenos del positivismo clásico.

Así, nos encontramos con miradas más holísticas de la naturaleza humana como las que proponen la psicología de la liberación, la psicología cultural o etno psicología, en donde los desarrollos teóricos del psicoanálisis no son únicamente muy bien acogidos, sino también fundamentales.

De igual manera, existe una evaluación que se preocupa y se interroga por la “valoración” de los estados psíquicos y cognitivos del sujeto. Una evaluación sin fines completamente diagnósticos y adaptativos, recordemos que “el término evaluar deriva del prefijo “e” y el sufijo “valuar”, que juntos significan valorar. Es decir, evaluar significa dar valor. En otros términos, etimológicamente significa estimar o apreciar el valor de las cosas, hechos, acontecimientos, fenómenos, procesos, personas, etc.” (Montalvo, 2011).

En este orden de ideas, una educación que pretenda éticamente contribuir al despliegue del deseo del sujeto por medio de la construcción de conocimiento y un saber con fines prácticos, podría apostar por una valoración realizada desde el sujeto mismo, es decir, promovería no solo la evaluación aplicada desde un lugar de poder referenciado como poseedor de la verdad que determina lo que se debe saber (hetero evaluación) y lo que se debe ser.

Esta concepción de educación se inclinaría por estimular la aplicación de otras formas evaluativas como la co evaluación y la auto evaluación, esto con el fin de generar la auto movilización y el auto descubrimiento por parte del estudiantado.

Aún con mucho campo por investigar y aspectos por mejorar, la auto evaluación y la co evaluación ofrecen mayores posibilidades formativas que la evaluación tradicional, estas permiten entre otras cosas, que los estudiantes se responsabilicen de corregir sus propios procesos y comprender cómo esto afecta en sus aprendizajes (auto evaluación).

La co evaluación por su parte, involucra al estudiante y a sus compañeros en el acto evaluativo, proporciona valiosa retroalimentación en torno de los resultados obtenidos, y es por tanto, un agente facilitador del aprendizaje.

Lo anterior tendría como propósito estimular en el estudiante la habilidad de hacerse consciente de sus propias capacidades y aspectos a fortalecer para llegar a consolidar un saber hacer coherente con sus propios sueños e intereses.

Desde esta perspectiva, la acción evaluativa adquiere una connotación más amplia, ya no está en exclusiva función de las a veces “indignas” demandas

sociales y de mercado que la Psicología ha venido acolitando históricamente. La coevaluación y la auto evaluación como agentes que pueden potencializar el diálogo del sujeto consigo mismo, sugieren que el evaluar puede ser un asunto “más amplio que el de medición y más complejo. En efecto, no es sólo una interpretación de una medida en relación con una norma estadística ya establecida o en relación con unos objetivos o patrones de conducta, sino además, un juicio de valor sobre una descripción cualitativa” (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1996).

Ahora bien, ¿Estarán estas formas de evaluar lo suficientemente distanciadas del discurso positivista y mercantil como para ser asociadas (por lo menos de manera forzosa) a la filosofía formativa del psicoanálisis impartido en los programas de profesionalización, especialización, maestría o doctorado con orientación psicoanalítica?

Resulta también válido preguntar a las universidades que ofertan este tipo de programas, teniendo en cuenta que el psicoanálisis es una experiencia, en un sentido fenomenológico, y desde luego, práctico: ¿Cuál es la naturaleza y los criterios de evaluación para la formación en psicoanálisis? ¿Son congruentes las propuestas de evaluación plasmadas en los currículos y programas analíticos con las prácticas evaluativas que finalmente adelantan los docentes en las aulas de clase? ¿Qué tipo de logros o aprendizajes debe alcanzar un estudiante para poder obtener su titulación? ¿Son coherentes (por lo menos en alguna medida) estas propuestas y prácticas evaluativas con la filosofía formativa del psicoanálisis?

Se debe recordar que el psicoanálisis es ante todo una experiencia configurada por tres elementos: análisis personal, supervisión clínica de casos y formación teórica, que de ningún modo han de leerse como “requisitos” para “graduarse” de psicoanalista. Todo lo contrario, estos han de leerse como partes del devenir de un sujeto que, ni por azar ni por destino, cursó su vida y su deseo, por esos linderos.

El marco universitario acoge actualmente solo uno de esos tres elementos: la formación teórica. No obstante, la esperanza que impulsa la intención del psicoanálisis en la universidad es que el sujeto que atienda dicha invitación, se tropiece con algo de su singularidad y se movilice hacia aquellos otros elementos que configuran la experiencia psicoanalítica.

En este sentido, es preciso trabajar para que la transmisión del psicoanálisis en la universidad cuente con procesos evaluativos, docentes y estudiantes que asuman la valoración académica como mecanismos de construcción de conocimiento y no como instrumentos de poder o subordinación del sujeto.

Referencias bibliográficas

- Asociación Mundial de Psicoanálisis. (2004). IV Congreso de la AMP en Comandatura. Principios del Psicoanálisis. Roma. Recuperado de: <http://www.wapol.org/es/articulos/Template.asp?intTipoPagina=6&intTipoBusqueda=3&booPublicaciones=1&strLetra=69&bytAccesoPublico=1>
- BLANCO, Paloma y DE FRANCISCO, M. (2011). Boletín on-line. (No. 1 del II Foro). Lo que la Evaluación Silencia. Las Servidumbres Voluntarias. Recuperado el 16 de marzo de 2011, de: http://www.blogelp.com/index.php/boletin_on_line_no_1_ii_foro_lo_que_la_e
- BRAUNSTEIN, N. (2003). *Psicología: ideología y ciencia*. Vigésimo primera edición. México: Siglo XXI Editores.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación (1996). México: Editorial Santillana.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Definiciones para el diseño del PEI. Recuperado de: <http://www.didactica-historia.org/>
- FOUCAULT, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.
- FREUD, S. (1985). *Sobre la enseñanza del psicoanálisis en la universidad. Obras Completas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- _____ (1918). *Obras Completas*. Traducción López Ballesteros. España: Ed. Biblioteca Nueva. . Tomo 3.
- IMBRIANO, A. (2009). *Donde Ello Era. Conceptos freudianos*. Argentina. Recuperado de: <http://www.praxisfreudiana.com.ar>
- LAURENT, E. (2004). "La evaluación como síntoma y como estrago". Escuela de la Orientación Lacaniana. Sección Córdoba. Recuperado el 10 de abril de 2011, de: http://www.unl.edu.ar/eol/art_6.htm
- MONTALVO, A. (2011). "Marco conceptual de la evaluación". Recuperado de: <http://www.abdiasmontalvo.blogspot.es/img/EVALUACIONEDUCATIVA>.
- NIETZSCHE, F. (1886). *Más allá del bien y del mal*. Trad. Andrés Sánchez Pascual. Alianza Editorial.
- UNESCO (1999). Declaración de la sobre ciencia y uso del saber científico de 1999. Recuperado el 1 de agosto de 2011, de: http://www.unesco.org/science/wcs/esp/marco_accion_s.htm
- UNIVERSIA. Portal de universidades colombianas. Recuperado el 12 de julio de 2011, de: <http://preuniversitarios.universia.net.co/que-estudiar/proyeccion-laboral-carreras/>



Desafíos evaluativos: aproximaciones desde el arte teatral*

JESÚS MARÍA MINA
Instituto Departamental de Bellas Artes

* Este texto es el documento base con el que se realizó la ponencia “Desafíos evaluativos: aproximaciones desde el arte teatral” presentada en el “Seminario interinstitucional evaluación de aula en educación superior”. Lugar, Sala de Música de Cámara de Bellas Artes, el día 19 de mayo de 2011. El equipo de trabajo del proyecto de investigación estuvo integrado por Beatriz Piñeiro Quintero y Laura Reyna Tascón, estudiantes Monitora. Jesús María Mina, docente investigador.



Pero en la universidad todo es teatralizado, se permanece en ella como si fuera aun en esos momentos de verdad. Cada cual conoce su papel ya sea de estudiante o de profesor, la vida de la carrera no es la de la profesión, frase que desnuda las ansiedades de quien recorre con la lentitud de la premura ese deseo de ya ser ese que quiere y busca ser, la gran mayoría de la vida se ha pegado a un libro como vampiros de la lectura para lamer la sangre que hay en ellos. No es la sangre que fluye en cualquier río de la existencia, es la que recorre las sillas y se amontona en las hojas del cuaderno de apuntes.

Primera escena

En el escenario varias preguntas deambulan sin rumbo fijo. Una de ellas se detiene ante un personaje dubitativo, pero al verlo tan convencido de lo que hace se aleja y deja en su lugar a una falsa pregunta. El hombre se levanta para pronunciar una frase que cree haber encontrado como argumento para algo, pero se sorprende de tantas respuestas que tiene sin saber a cuál cuestión corresponden. Totalmente mudo ante la sorpresa se da cuenta que no puede guardar silencio. Las palabras, como pueden, huyen de su boca y cual vampiros se abalanzan a sorber deseos de los estudiantes que visten las preguntas de expectativas. Las preguntas al verse con semejante atuendo se sonrojan y dejan al desnudo sus certezas. Los estudiantes se convierten en primavera. Una sombra que se desliza por el espacio en atuendo de carnaval saca a bailar al hombre dubitativo. Todo se transforma en un caleidoscopio de desenfrenos amorosos. La comparsa del uno al cinco con las letras E, B, R, y M bailan un cha-cha-cha y reparten licor entre el público. Vemos a un estudiante que huye pues la frase “ser o no ser alguien, ésta es la cuestión” lo quiere violar. Se escuchan con claridad por todo el teatro las discusiones de los técnicos. Un software del computador central del teatro que contiene un virus simulador de evaluación se ha escapado y se confunde entre los personajes de la obra. Corto circuito. Oscuro. Ruidos de guerra. Silencio.

Primer acercamiento a los desafíos

¿Qué es la evaluación? ¿Es acaso un objeto que se deja pesar u oler? ¿Será acaso algo parecido a un atardecer en el cual alguien se puede sentar a mirar el horizonte y dejarse llevar por los sueños? ¿La evaluación de qué manera hace presencia en el arte? ¿Qué se puede comprender como evaluación de los aprendizajes en el arte? ¿Cuáles son aquellas cuestiones básicas que permitirían adentrarse en el tema de una evaluación tipo Saber-pro que cobije este tipo de formación? ¿Evaluación en la formación artística por competencias? ¿Cómo hablar de un acto creativo en sí y dar cuenta de los posibles niveles alcanzados por la persona que está siendo formada como artista? ¿Qué criterios deben tenerse en cuenta? ¿Es conveniente pensar otra forma de verificación de aprendizajes en la formación artística? ¿Qué evidencias pedagógicas artísticas me permiten evaluar los aprendizajes en el arte? ¿Qué puede representar la evaluación para

el docente?, ¿qué para el estudiante?, ¿qué representa para la institución y su institucionalidad?, ¿cuál, cómo y dónde es el cruce de estas representaciones?, y por lo tanto, ¿cómo asociarlas?

La evaluación de los aprendizajes es un tema necesario para el campo de la educación artística colombiana. Sin embargo, el origen del arte en la academia, concomitante con temas como el de evaluación de la calidad, la investigación en arte entre otros, hace que la discusión apenas comience en sus distintas vertientes. Esta lactancia nos lleva a husmear en diversas fuentes, pero también sucede que quienes defienden su longevidad en el sistema educativo pretenden ponernos la ropa del hermano mayor.

La evaluación para mí está centrada en una serie de aspectos que tienen que ver con: Hechos subjetivos y hechos objetivos. Subjetivos digamos que partimos de una... de estar en un contexto en el cual lo que hacemos es porque nos gusta hacerlo y porque hay un...algo que llamamos vocación, una decisión que me lleva a hacer algo intangible que de alguna manera se llama teatro y, entonces, la evaluación permanente que se establece desde profesor estudiante tiene que ver con las actitudes y que van desde...desde incluso observar su... comportamiento antes de la clase, en la clase y después de la clase. Para mí la clase no termina en las cuatro horas, yo mantengo un contacto permanente con ellos y voy detectando cuál es su...su nivel de acercamiento, de entrega de... interés por lo que estamos haciendo. Ya en la misma clase hay unos parámetros de trabajo, unas consignas...eh... que tienen que ver con el entrenamiento, tienen que ver con el texto, tienen que ver con improvisaciones y ahí ya estaba de todas maneras uno evaluando la actitud hacia ese tipo de formulaciones, como ser que está intentando descubrir cosas y también allí estoy permanentemente reflexionando sobre como ellos evidencian el paso por otros semestres por sus semestre anteriores, lo que llamaría uno los conocimientos previos, como están haciéndose evidentes en cada ejercicio o como los han olvidado¹¹ (Entrevista profesor 1).

Deseos, vocaciones, intereses, motivaciones, intangibles cuestiones problemáticas desde el punto de vista de la evaluación, fijarse en el otro. Desafíos formativos cuyo seguimiento y visibilización no es fácil pero es vital para la pedagogía artística. Considerar la línea de nuestros intereses como aquello que permite que nuestras motivaciones nos despierten y mantengan en una alerta permanente. Hablar de lo intangible como una posibilidad del hacer en el teatro. Manifestar la importancia de la vocación y el gusto por ese hacer en tanto proyecto de vida que nos impulsa a la entrega. Formalizaciones, seguimientos, acuerdos para el trabajo.

11. Para mayor información consultar: <http://www.evaluaciondeaula.com>

Esto, por supuesto, hace del aula un lugar sin límites. Un extramuro cuyas fronteras se pueden confundir entre ese yo profesional y el yo cotidiano. Cuando salimos de clase, no nos borramos, y en muchos casos al encontrarnos entre estudiantes, profesores, directivos al menos nos saludamos y entablamos algún tipo de conversación. Esto afecta la imagen, la información y la significación que teníamos. Al volvernos a encontrar ya no somos los mismos gracias a estas circunstancias que entretejen el delicado hilo de los afectos. Sin embargo existen ciertas teatralidades que la sociedad convencionaliza como etiqueta de clase o de profesión que legitiman rituales de comportamiento o de conducta que operan en las convivencias humanas y afectan las distancias o acercamientos con el otro, las relaciones pedagógicas no escapan a esta escénica social pero en muy pocas ocasiones hacemos una evaluación de su aporte en la percepción o prejuicios que, indudablemente, modifican la estimación. El aula es un mundo abierto a todas estas realidades que aportan a unos intangibles pero efectivos discrecionales que con o sin permiso irrumpen como currículos ocultos, universos simbólicos que se entrecruzan complejizando la cotidianidad académica. ¿Cómo aprovechar esta complejidad en una experiencia en la que no tengamos que negarnos sino que, por el contrario, dicha disrupción se transforme en una oportunidad formativa?

Cuestiones que no siempre en la relación formalizada del aula se resuelven. Generalmente pensar en aula se asocia con relaciones frías, objetivas, el aula es una jaula. Sin embargo, el aula es algo más, en tanto espacio interpersonal y educativo, son espacios emocionales, relacionales.

Esto plantea un gran desafío en el tema de la evaluación, la hace más palpitante, teatro de la vida, impacta al seguimiento. Se hace necesario una constante ritual de reconocimiento mediatizado por lo pedagógico. Al acontecer en una interacción formativa se trata de comprender que:

El escenario, es hoy también algo más que la palestra, el circo, el teatro greco-romano; es la calle, es el tablado, pero también lo es la sala de teatro moderna. Sin embargo y ante todo el escenario es el espacio del encuentro entre el actor, el autor, sus personajes y el público. Es el ambiente en el que una obra se hace escena (Tomado del Plan de estudios del programa Artes Escénicas)¹² (PEP, 2009, p. 25).

El plano evaluativo, en estas circunstancias es algo más que signo. Simboliza los instantes de presencia y ausencia, construcciones y deconstrucciones, resignificaciones en la que los sujetos del aprendizaje se cruzan, no para que se miren como si fueran un dos, un tres o un cinco, sino ‘un soy siendo lo que quiero ser’.

12. Este documento se encuentra anexo a este texto, para referenciarlo de aquí en adelante usaremos las siglas: PEP.

Como hay una observación permanente sobre ellos yo sé qué escriben en el texto, en una evaluación escrita, sé hasta dónde es verdad lo que está pasando allí, con todas las dificultades, o con todas las incoherencias que escriban o hasta donde... para mí un criterio es, que sean muy sinceros con lo que están escribiendo allí, yo lo siento así...eh... no tiene nada que ver con que si están equivocados o no están equivocados, en la medida en que estamos construyendo, justamente, ese proceso del pensamiento o del conocimiento. Entonces el criterio es: uno, que se cumplan los tiempos, otro que se escriba con la mayor sinceridad y yo lo detecto (Entrevista a profesor 1).

Saber sobre el otro para poder escudriñar en lo otro. En este sentido, lo que el otro dice es mío en tanto compromiso con un proceso. Es hacer evidente el acompañamiento que es capaz de leer los silencios. Se necesita “alguien que me conozca” y que me pueda coadyuvar. Decir lo que se puede decir para que me puedan acompañar a aprender a decir más, si es necesario. Y de esto es clave la sinceridad y la entrega. Involucrarse con el otro que es parte de lo que estoy haciendo y soy de lo que para él es su hacer en esto por lo cual nos juntamos. Es cuando la “clase” se convierte en un juego de interés y de deseo para lo que se hace de manera conjunta. ¿Quién aprende? ¿A quién le interesa que todo salga lo mejor posible?

Es entonces un camino conjunto, trayectoria de lo creativo en donde la posibilidad de la equivocación se torna en referente constructivo-deconstructivo. Acontece, entonces, un evaluar lo que puede ser a partir de lo que se con-vive. Nos formamos, nos preguntamos. Las competencias discursivas retoman el silencio, nombran, adjetivan o verbalizan. Requieren en el decir un escuchar. Por lo cual lo evaluativo pasa por las interrogantes: ¿Qué tanto conocemos del otro? ¿Qué tanto nos reconocemos en el otro? Gran desafío en un mundo en el que prima la sobrevivencia y la competitividad.

Como siempre hacemos una puesta en común, hacemos una charla y vamos desglosando los puntos que les planteaba y las respuestas que iban apareciendo. En muchas ocasiones se plantea que uno no debe nombrar, no debe aclarar, porque recomienda pues la pedagogía que ya hace quedar en ridículo al otro y entonces por lo tanto no se puede manifestar: determinada persona contestó esto y esto, sin embargo como en el caso nuestro ese prejuicio se ha borrado o se ha tratado de eliminar, podemos hablar tranquilamente con nombres propios, incluso allí mismo aclarar o aumentar las opiniones que la persona tenía (Entrevista profesor 1).

Hablar del otro compete al sí mismo. No solo es el profesor quien tiene la palabra, los estudiantes son activos y reflexionan sobre lo acontecido, lo que pasa y las posibilidades que existen. Esto también cualifica la propia mirada. Esa mirada que Shepard denomina como autoevaluación, es decir:

Hacer que los estudiantes se ocupen en criticar su propio trabajo es útil tanto desde el punto de vista cognitivo como desde el motivacional. En esencia el hábito de auto evaluarse lleva a la auto supervisión del desempeño, que es la finalidad del andamiaje de la enseñanza así como el objetivo del modelo de evaluación formativa Shepard (2006).

Para llegar a este punto que pide el arte como camino creativo es necesario que todo sea puesto en juego, incluso la experiencia que no necesariamente es sinónimo de garantía, por lo tanto, también tiene que evaluarse. Esto produce una tensión de poder autoridad para quien la posee, pero es su desafío. Una obra es una obra y ha tenido su propio proceso aunque pueda convertirse en un umbral para el arte. Quien tiene la palabra no necesariamente tiene la respuesta, pues se construye con el otro, y en cierto modo la respuesta como tal es siempre posibilidad antes que verdad absoluta. Los ambientes de aprendizaje recrean estas tensiones y estas incertidumbres, pues son parte de la vida del artista. El determinismo en tensión con la emergencia, la utopía de lo perfecto y el hallazgo artístico en coexistencia con el ensayo.

El formador de artistas es aquel que permite que el otro pueda hacer y ser en el arte, es quien actúa como un liminal entre el deseo de ser y el camino de ese poder ser. La autoridad se gana o se pierde en el reconocimiento pedagógico. Es decir en el cómo se permite el juego entre el estudiante y el conocimiento comprendido como él es de la formación. Implica una lectura comprensiva situacional que conlleva a asumir diferentes posturas en esta puesta en juego pedagógico-artístico: puedo ser el que sabe, el que deja saber, el que juega a saber, el que hace saber, el que sabe-hacer.

Por lo cual el profesor es evaluado en la evaluación. Es necesario un constante examen del “qué pasa”, pues es un tipo de experiencia cuya dinámica implica el riesgo constante, no la lección memorizada. Entonces, la evaluación pregunta e importa a quienes hacen parte de este proceso.

Segunda escena

Súbitamente entra respuesta Uno a la escena. Se desliza por entre las cortinas cambiándolas de color. Respuesta dos entra lentamente y deshace lo hecho por la anterior respuesta. Todo queda, en apariencia, igual. Diferencia juega a las escondidas con Imagen. La respuesta uno y dos no se mueven. Se miran fijamente. Entra a escena respuesta tres con cara de inocencia. Las dos respuestas anteriores le lanzan miradas evaluadoras. La respuesta tres sigue su camino y pasa por ellas borrándolas. Ahora todo es nada. La escena entra en la incertidumbre. Se asoman varias respuestas pero no se animan a entrar. El hombre del aseo

pasa barriendo la escena, en la escoba se enredan: números, reclamos, letras, cualidades, cantidades, rumores, aciertos, acertijos, una lagartija hambrienta, un elefante blanco, el Caballo de Troya jugando con un grito; el Hombre del Aseo cae muerto. Silencio.

Otro desafío, el aprendizaje del trabajo en equipo

Para el trabajo en equipo y para una consciencia de lo que está pasando consigo mismo, con el otro, entre los otros, es necesario que la voz y las decisiones sean compartidas, cuestión difícil en el pensamiento educativo habitual, pero que en el arte teatral es algo imprescindible. Tener voz es darse cuenta que se hace parte de algo con otros y me escuchan. Tener la posibilidad de decidir representa la participación y esta trae consigo la responsabilidad y el compromiso, implicado con esto lo ético en tanto un cuidado de sí y en preocuparse de sí en rigor de un hacer.

Esto permite en el proceso que las distintas valoraciones puedan ser un territorio de confluencias. Genera un ambiente de interlocución, de pares, que permita incentivar la estrategia de trabajo y de creación conjunta como un aprendizaje importante. Formaliza la facultad de hablar del otro y escuchar a los otros en referencia a sí mismo. Permite a quienes participan ser interlocutores legítimos para ampliar los rangos de lectura sobre sí mismo, de sus compañeros y del proceso, pero a la vez, instaurar un discurso mancomunado. El montaje mismo de la obra de teatro lo requiere y fomenta estos momentos de cooperación interpersonal.

En este sentido el “montaje es concebido como un proceso de aprendizaje teatral, no se trata solamente de producir un espectáculo, tiene en el diseño de su ambiente de aprendizaje el espacio apropiado para hacer explícito el aprendizaje tanto en lo escénico como en lo pedagógico. El montaje se plantea como un lugar primordial para aprender a aprender” (PEP, 2009, p. 21).

Este último como un recurso en el cual el estudiante adquiere herramientas que le ayudan a su autonomía en el manejo de información y en proceso de formación artística.

Por lo cual, el hacer es un algo que pasa en la que me debo dar cuenta que el proceso formativo no es una simulación pedagógica. Lo que acontece debe ser evaluado como una realidad posible de acuerdo con el proceso y al resultado vivido. En esto se encuentra centrado el desafío. Darse cuenta que las obras artísticas realizadas son ambientes de aprendizaje, pero que no son una simulación sino un hecho pedagógico-artístico.

Por el otro lado “Siendo el Arte Teatral un arte de síntesis donde convergen distintos lenguajes expresivos; El montaje es pues un espacio idóneo para la articulación de estos lenguajes (visual, sonoro, narrativo, etc.) en la puesta en escena” (PEP, 2009, p. 21) tejido artístico que requiere de un equipo de trabajo y que se refleja en los mismos docentes quienes provienen de distintos campos artísticos (artes visuales, literatura, música, teatro, entre otros), pero también de disciplinas que no pertenecen al arte.

Esta interdisciplinariedad pide otro lugar evaluativo, hacer parte de un equipo como estrategia de aprendizaje, pero como parte de la naturaleza de la carrera escogida confiere una atención especial al sujeto de la educación como miembro. La interacción pedagógica artística es diferente a la del músico concertista, al escritor, a otro que es él y el pincel, la cámara fotográfica. Aquí estriba un matiz que debe ser observado y que afecta a la evaluación con relación a los aprendizajes pertinentes.

En esta misma línea de búsqueda hacia la naturaleza de lo educativo artístico, desde la pregunta por lo teatral, el currículo debe implementar momentos formativos en los que el público es un potenciador de aprendizajes que le son imprescindibles al actor. Pero el público no es, entonces, quien asiste.

Desde este punto de vista, el público es un agente de evaluación en potencia, con sus críticas, sus apreciaciones. Se reciben comentarios de diversa índole que permite evaluar el trabajo individual y grupal presentado. Por lo cual, al recibir esta una valoración que puede provenir de público especializado y general, el trabajo se rehace de manera dinámica, en este sentido uno de los mayores aprendizajes que el estudiante adquiere es que la obra de arte no constituye un estado sino un proceso continuo, pero de igual manera, el artista en formación se da cuenta que él mismo es sujeto-objeto en re-creación a partir de unas prácticas que le permiten cualificar su desarrollo pedagógico-artístico y como creador necesita del otro.

Tercera escena

En la escena varios aprendizajes vestidos con ropas de todos los estilos y múltiples colores parecen esperar que suceda algo. Al costado del escenario El Hombre dubitativo lleva un perro que se afana por encontrar algo. Al fondo, sentada en una banca una mujer llora. En el proscenio un joven feliz muestra un certificado y parece como si recibiera aplausos y posara para una foto. Los aprendizajes burlándose del hombre dubitativo deambulan como niños traviesos por entre el perro, la mujer y el joven. El perro encuentra ese algo pero lucha por desenterrarlo ante la mirada atónita del hombre dubitativo.

Los aprendizajes se quedan quietos y ven cómo el perro devora lo encontrado. El hombre dubitativo entre desconcertado y furioso se aleja abandonando al perro que sigue disfrutando de lo encontrado. Aparece una pregunta perseguida por una respuesta que está seguida por la sombra. La comparsa del uno al cinco recorre el teatro con signos de cansancio, mientras las letras E, B, R, M los siguen, se ven borrosas y tocan una música inteligible. Todos tratan de bailar pero se dan cuenta que con esa música es casi que imposible. Después de un tiempo los aprendizajes lloran y ríen sin contenerse. El perro ladra. La mujer ríe. El joven llora. Aparece de nuevo el hombre del aseo. Comienza a barrer. Caen muertos nuevamente. El perro lo olfatea y aúlla. Todos los personajes rodean al hombre muerto. Silencio.

Desafío

Como personas, los docentes tienen sus propios intereses y necesidades. Intereses y necesidades que pasan por las presiones, deseos y lugares en la familia, la profesión y otros. La institución es de acuerdo a unos intereses y necesidades que pasan por lugares de negociaciones puestos en juego por quienes la dirigen, por las decisiones que deben ser tomadas por la vida interna y externa de la institución y su institucionalidad. El estudiante, de igual manera, puede formularse dichas consideraciones. Hacer coincidir estos intereses y estas necesidades en el aula como lugar de convergencia no es una tarea fácil.

La evaluación es un campo de reflexión, de crítica, de análisis, de comprensión sobre este tema. No debería de convertirse en territorio de batalla. Cuando en la entrevista el profesor sugiere “uno para mí” pone en juego su punto de vista, deja ver lo que él piensa, su lugar frente al tema. Esto servirá como criterio personal que entra a negociar con el criterio de la facultad y del programa. El programa se inscribe en la mirada del profesor, pero a la vez, él agencia la mirada del programa y de la facultad. Que mayor desafío para el aprendizaje mutuo, del estudiante, del profesor, del programa, de la facultad, de la institución, del campo, etc. y más.

Sí, importa el quién está al frente de determinado curso. Se siente el carácter, la impronta del profesor. Esto no es impedimento para que el programa se introduzca en la mirada o, la mirada del programa se traduzca por la del profesor. El programa son los acuerdos y aquellos patrimonios que hacen parte de la cultura organizacional o institucional. Aquí descansa una dinámica que no termina en estos dos actores, que no son los únicos. Están también los administrativos y los mismos estudiantes que de acuerdo con las posturas asumidas entretejen la dinámica de lo que sucede con lo posible y lo deseado.

La evaluación se constituye de esta manera en un campo de intercambios, de hallazgos y de percepciones. Se mide, se encuentra, se abandona, se reconoce. Y esto da pie para comprender que los desafíos evaluativos pasan por darse cuenta que no existe una sola manera de evaluar, un modelo único. ¿Entonces podemos hablar de aplicar un solo tipo de evaluación?

Cuarta escena

Un cortejo fúnebre cruza la escena. Preguntas, respuestas, sombra, perro, mujer, joven, estudiantes y otros que aparecen rezan. Aparece en escena Evaluación vestida de monja y se hace en el centro del escenario. Todos los personajes guardan silencio. Evaluación alza una mano. Los personajes alzan un pie. Evaluación mueve la cabeza. Los personajes susurran. Evaluación señala hacia el frente. Todos miran donde señaló y tratan de ver lo que señaló. Nadie ve nada. Evaluación se enoja. Todos se atemorizan. Evaluación saca un libro. Los personajes sacan cada uno un gran lápiz y escriben en el aire. Evaluación se va lentamente. Los personajes ven cómo Evaluación se va y, cuando sale golpean el piso y súbitamente señalan al público con gesto de rabia. Luego miran enternecidos como si el público fuera un niño que miman. Evaluación aparece de nuevo y entra en el mismo juego. Evaluación se acerca al féretro que llevan los personajes y hace un ademán. El hombre del aseo sale del ataúd y le da un beso a la mujer. El joven le muestra un certificado al hombre del aseo y este le entrega un saco y una corbata que va y saca del ataúd. Todos ríen. Silencio.

Un antes del final

Pero en la universidad todo es teatralizado, se permanece en él “como si fuera” aún en esos momentos de verdad. Cada cual conoce su papel ya sea de estudiante o de profesor. La vida de la carrera no es la de la profesión, frase que desnuda las ansiedades de quien recorre con la lentitud de la premura ese deseo de ya ser ese que quiere y busca ser. La gran mayoría de la vida se ha pegado a un libro y debemos de convertirnos en vampiros de la lectura para poder lamer la sangre que viene en ellos. No es la sangre que fluye en cualquier río de la existencia, es la que recorre las sillas y se amontona en las hojas del cuaderno de apuntes. Afortunadamente la vida-vida es algo más. La celebración de grado aparece entonces como una festividad de bienvenida para que la vida-vida pueda ser existida. El certificado es una salvaguarda que como llave separa un borde del otro. Siendo las evaluaciones punta de lanza en la batalla por la supervivencia se torna en trofeo, son muchos los que hacen de ella un requisito indispensable para poder llegar a ser, no es una mera estadística.

Si el examen recae tan sólo en la cultura de lo escrito, en la cultura de la lectura de lo escrito, es un mensaje que no deja pie para otra cosa y la vida-vida se transforma en una simulación bidimensional que como un cuadro en blanco y negro deja escapar todos los adelantos, incluso de simulación que el ser humano ha logrado y que están presentes en las múltiples tecnologías que utiliza, y para ser inclusivos no solo en las últimas tecnologías que un país de la diversidad como el nuestro debe aprender a escuchar. Por esto, para que la vida fluya y se pueda vivir en las aulas, es importante llamar a la escena de la evaluación acontecimientos tridimensionales.

Un final para empezar

Qué tragedia es no creer en la evaluación, y qué tragedia es creer en ella. Ambivalencia de la palabra que está mediatizada por los acuerdos. Cuando la evaluación es vista como lugar de combate, se intensifican las luchas y profesor y estudiante asumen su propia trinchera, es una tragedia en la que todos pierden hasta su propio destino. Cuando ella es una constante y se manifiesta en las múltiples maneras que tenemos para tomar decisiones o aclarar situaciones, entonces el signo que manifiesta la evaluación no es unívoco.

Quizá las escenas aquí presentadas no sean representables, a lo mejor lo que hacen es jugar con nuestros imaginarios. Lo que sí se constituye en desafíos evaluativos del aprendizaje es poder distinguir un lugar y una naturaleza del campo pedagógico artístico en el que nos movemos, esto nos ayudará a clarificar el qué, para qué y por qué de la evaluación. Es un desafío en el que como adolescentes de los espacios universitarios debemos encontrar los rituales, ese liminal pedagógico-artístico que permita recorrer cómo, qué y para qué de la evaluación. Hoy el currículo por competencias, los campos, los distintos modelos y enfoques pedagógicos son todavía ropajes prestados a la educación artística.

El desafío abre la posibilidad de confeccionar nuestras propias preguntas, de advertir aquellas problemáticas que nos competen. Cada paradigma o sistema educativo trae su afán, su presión y, por supuesto su acreditación que nos conlleva a unas exigencias institucionales. Pero el arte es un lugar en el que el ser humano es habitado, por lo cual es histórico. Por lo tanto, lo pedagógico-artístico tiene el desafío de dinamizar ese lugar desde la posibilidad de la habitación. Es la tensión del arte y el aprendizaje está el gran desafío.

El desafío central está en que nuestra forma de aprendizaje para el arte teatral se ubica en el aprender haciendo y pensar la evaluación exige una práctica de lectura de realidad pedagógica artística. No es un problema de control, ni de estandarización. Aprender a observar, ser un artista de la pedagogía para hacer pedagogía

desde el arte y comprender que en el arte la evaluación no es solo la evaluación en sí, en tanto que refiere a los diversos intereses y motivaciones puestos en juego y que nos hablan de los distintos imaginarios y prácticas contenidas en ella.

Anexos

Anexo 1: Aspectos del programa de Licenciatura en Arte Teatral

El programa de Licenciatura en Arte Teatral como denominación enuncia el énfasis de lo teatral como un arte autónomo e independiente de la literatura, pero además:

Explora y evidencia un sentido profundo y también, arriesga una producción estética. Arte teatral implica un arte que no es subsidiario del texto escrito, sino que se plantea su propia constitución como arte, no reducido a un género literario y sin embargo, soportado por el texto dramático, diversificado en variadas tendencias y expresiones que responden a funciones sociales y estéticas nuevas. Podríamos decir, entonces, que el Siglo XX es el siglo de la constitución del arte teatral como acontecimiento, y por esto, de la pedagogía teatral, por cuanto todos los maestros han ido aportando una reflexión sobre su propia práctica, propuestas y sistematizaciones metodológicas, técnicas, estéticas y una conceptualización que ha evidenciado el saber pedagógico que estaba implícito en el hacer teatral (Facultad de Artes Escénicas, 2009, p. 4).

Es un programa que recurre a una organización del currículo por núcleos problemáticos de la dramaturgia, lo que “posibilita la adquisición del conocimiento de manera creativa, centrada en los planteamientos del teatro contemporáneo” (Facultad de Artes Escénicas, 2009). Lo anterior quiere decir que el artista en formación sea copartícipe de su aprendizaje. Participar de procesos en los cuales se sienta desafiado ante lo que sabe, lo que quiere saber y lo que aprende.

El aprendizaje por problemas permite el ejercicio de las prácticas artísticas como una experiencia en la cual se construyen y deconstruyen las conexiones y perspectivas entre la teoría y el mundo real.

Además, el programa plantea una Problemática Dramatúrgica Específica (PDE) que es la que aglutina los contenidos y que a su vez se subdivide en dos componentes:

- Dramaturgia actuarial (El cuerpo): es el componente relativo al área de montaje. Esto incluye a las materias de cuerpo y de voz.
- Dramaturgia textual (La palabra): es el componente relativo al área de las materias teóricas. Este elemento pretende forjar el desarrollo de una competencia discursiva, que permita elaborar la experiencia corporal y la articule con el conocimiento de experiencias teatrales actuales y precedentes.

La secuencia de problemáticas específicas (PDE) se puede desglosar de la siguiente manera: dramaturgia del cuerpo, 1º y 2º semestres; dramaturgia del encuentro con el otro, 3º y 4º semestres; dramaturgia de la palabra, 5º y 6º semestres; dramaturgia del pensamiento, 7º y 8º semestres y dramaturgia de la creación, 9º y 10º semestres.

También se pueden distinguir tres fases que engloban lo anterior, como son:

- Fase de fundamentación (I y II semestre) se caracteriza por un reconocimiento de su corporalidad física, mental e imaginativa, como instrumento de expresión y comunicación actoral y pedagógica en lo que Eugenio Barba ha llamado el momento de la pre-expresividad;
- Fase de apropiación (semestres III al VIII) “se enfrentan a procesos de conocimiento y práctica escénica y pedagógicas centradas en los grandes problemas de la teatralidad, con los saberes y métodos que le son propios. Es un agrupamiento centrado en problemas y dramaturgias específicos que reordenan las secuencias históricas por hitos caracterizados por los tratamientos dramáticos particulares y sus resoluciones expresivas. Es la fase de la expresión y la comunicación teatral”;
- Fase de aplicación (semestres IX y X) cuyo problema es la creación teatral y la práctica pedagógica profesional, como confrontación y puesta a prueba de los aprendizajes teóricos y prácticos tanto del saber disciplinar como del saber pedagógico específico.

El estudiante “verifica su proceso de formación como artista teatral y como pedagogo de lo escénico, a través del diseño y realización de su trabajo de grado y del diseño curricular aplicado a una práctica pedagógica en un centro educativo o comunitario, en el campo del trabajo.”

Con relación a las áreas el programa considera las siguientes:

Área teórica teatral

El Área Teórica forja el desarrollo de una competencia discursiva que permita elaborar la experiencia actoral con fundamentos conceptuales y también aporte las herramientas para desarrollar la capacidad de análisis crítico de las experiencias teatrales actuales y precedentes.

Área de práctica escénica

La organización de los montajes académicos por proyectos viabiliza la articulación entre formación, investigación y proyección social, puesto que se asume como un proyecto de exploración e investigación creativa que arriesga un desciframiento particular de un texto dramático, que profundiza en una lectura

del mismo desde lo temático y lo argumentativo, hacia la construcción de una obra teatral que será presentada y confrontada con públicos diversos como parte fundamental del proceso de aprendizaje.

Área de educación

Atraviesa todo el plan de estudios y busca que el estudiante indague y conozca acerca de la educación como proceso de socialización y de formación, así como conocer los principales modelos pedagógicos, las teorías del desarrollo humano, legislación educativa colombiana y ética de la profesión (Facultad de Artes Escénicas, PEP, 2009, p. 47).

Área de pedagogía teatral

Es transversal al plan de estudio y tiene como propósito fundamental generar en el estudiante competencias para la enseñanza de lo teatral.

Estas competencias no son solamente proyectadas a un futuro desempeño laboral, sino que también redundan en el aprovechamiento de su propio aprendizaje como actores, como hombres y mujeres de teatro, no solo para saber hacer, sino para aprender a aprender, pues en esta área verán asignaturas teóricas y teórico-prácticas como principios de aprendizaje, taller de creatividad, teoría del juego, teoría y modelos pedagógicos teatrales, etc., contenidos que además de formarlos en el saber pedagógico específico, les darán herramientas para hacer de su aprendizaje un proceso consciente.

Al otorgar el programa el título de Licenciado en Arte Teatral el programa ha considerado necesario determinar dos campos de formación que están presentes durante toda la carrera y son:

El campo de formación en arte teatral

Está integrado por el área de teoría teatral y de práctica escénica, como una región del conocimiento artístico especializado que articula aquellos saberes indispensables para que el estudiante pueda vivenciar unas prácticas de creación actoral con las bases teóricas necesarias y los dispositivos prácticos propios de los entrenamientos, es decir, integra el espacio de la expresividad con el de la expresión actoral y el del análisis crítico del hecho escénico.

El campo de formación en educación artística

Está integrado por el área de Educación y el área de Pedagogía Teatral, como una región de conocimiento educativo especializado que articula aquellos saberes indispensables para que el estudiante pueda conceptualizar acerca de educación, hacer una reflexión pedagógica. Así mismo, este campo de formación brinda al

estudiantado los dispositivos prácticos propios de la educación artística para el desarrollo de las competencias necesarias para el perfil docente.

A manera de recapitulación

- Dos campos de formación: en arte teatral y en educación artística.
- Cuatro áreas temáticas: área de pedagogía teatral, área de educación artística, área de práctica escénica y área de teórica teatral,
- Tres fases: fundamentación, apropiación y aplicación.
- Cinco problemas dramatúrgicos especializados: lo cotidiano, la palabra, el otro, el pensamiento y la creación. Estos PDE se agrupan en dos componentes dramatúrgicos que son: dramaturgia actoral (el cuerpo) y dramaturgia textual (la palabra).

De esta manera se puede situar el curso de Actuación V (semestre VII) y Montaje III (semestre VIII), que son las estudiadas para el presente proyecto, de la siguiente manera:

Hace parte del campo de formación en arte teatral, fase de apropiación, área de práctica escénica, problema 4 “El pensamiento”.

Esto sugiere a grandes rasgos que es una asignatura práctica cuyo proyecto comienza en el séptimo semestre y culmina con el montaje en octavo semestre. El séptimo semestre es utilizado para un trabajo de acercamiento y búsqueda a la obra que servirá como ambiente de aprendizaje para la formación en este nivel, de igual manera es una preparación en el abordaje de esos elementos de actuación que se avizoran para el semestre de montaje.

Es imprescindible decir que:

En el montaje confluyen los saberes adquiridos en las otras asignaturas y se plantea como proyecto para articular la teoría y la práctica en el aprendizaje teatral, es decir es el espacio natural para resolver aspectos específicos de una puesta en escena (Facultad de Artes Escénicas, 2009, p. 19).

El montaje es además “un proyecto que implica la relación dinámica entre el plano del problema dramatúrgico específico y el de los conocimientos que provienen de las otras áreas, así como el espacio idóneo para la constitución de un ambiente de aprendizaje escénico que evidencie el saber pedagógico propio del saber hacer teatral” (Facultad de Artes Escénicas, 2009, p. 21). Esto le da un carácter de laboratorio teatral, entendiéndolo como la posibilidad de experimentación en la búsqueda y encuentros de hallazgos pedagógicos artísticos.

Entrega una experiencia en manos del docente en tanto profesional del teatro puesto que:

Al ser proyecto, el propósito básico de carácter pedagógico y artístico se deberá definir para cada caso, según el director de montaje, de su experiencia y conocimientos y su visión estética, contrastada con los planteamientos y propósitos fundamentales del plan de estudios. Por lo que la puesta en escena de una obra particular que sea escogida y sustentada por el director docente, recogerá el problema dramático respectivo, el método de formación actoral y el ambiente de aprendizaje escénico (Facultad de Artes Escénicas, 2009).

El estudio, entonces, examina una asignatura práctica del programa y se inscribe dentro del campo de formación teatral, lo que confiere una importancia a lo que sucede o deja de suceder durante los encuentros pedagógicos artísticos.

Desde el punto de vista de tipo de asignatura cabe anotar que pertenece a las prácticas cuyas características están en su ocupación entre los entrenamientos (pre – expresión), talleres (expresión), puestas en escena (expresión /comunicación). Otro tipo de asignaturas presentes en el programa son las denominadas teóricas y las teórico-prácticas.

Conceptos fundamentales del programa licenciatura en arte teatral

Los conceptos fundamentales en los que se basa la Licenciatura en Arte Teatral son arte teatral concebido como un arte autónomo, dramaturgia del actor el actor como creador, propuesta curricular por problemas, la actuación como centro de la formación, montaje como proyecto, articulación entre arte teatral y educación, y el área de educación en la formación de un actor pedagogo.

A esto se suman dos aspectos que son transversales en términos de estrategia y de herramientas pedagógico artísticas que son: los ambientes de aprendizaje escénico y la interdisciplinariedad.

En este sentido, el “montaje es concebido como un proceso de aprendizaje teatral, no se trata solamente de producir un espectáculo, tiene en el diseño de su ambiente de aprendizaje el espacio apropiado para hacer explícito el aprendizaje tanto en lo escénico como en lo pedagógico. El montaje se plantea como un lugar primordial para aprender a aprender” (Facultad de Artes Escénicas, PEP, 2009, p. 21). Este último como un recurso en el cual el estudiante adquiere herramientas que le ayudan a su autonomía en el manejo de información y en proceso de formación artística.

Por el otro lado, “Siendo el arte teatral un arte de síntesis donde convergen distintos lenguajes expresivos; El montaje es pues un espacio idóneo para la articulación de estos lenguajes (visual, sonoro, narrativo, etc.) en la puesta en escena.” (Facultad de Artes Escénicas, PEP, 2009, p. 21) al inicio del documento se hacía el llamado a la convergencia en el saber y en la creación y esto indudablemente está dado por este tejido artístico que es el arte teatral.

De igual manera, “al pertenecer la Licenciatura en Arte Teatral a una institución especializada en la enseñanza de las artes, potencia el encuentro con otros saberes y la apreciación de otras expresiones artísticas como el Diseño Gráfico, las Artes Plásticas y la Música, presentes en la institución.” Es decir, que la naturaleza misma de la institución incita estos encuentros, pero tal como se verá en el transcurso del documento, cada uno de los montajes cuenta con un equipo de trabajo de docentes que pertenecen a distintas áreas del saber artístico, artes visuales, literatura, música, teatro, entre otros.

Esta interdisciplinariedad da un lugar privilegiado al trabajo en equipo y para la Facultad una estrategia de aprendizaje primordial y presente en todos los programas que tiene. Se refleja en: la contratación de profesores cuyos títulos están en campos diversos del arte y de las ciencias humanas; en la conformación de los equipos que acompañan o se hacen para los montajes; en la forma como se realizan varios de los trabajos permanentes en el cotidiano académico; e indudablemente en el tema de la evaluación, puesto que enriquecen los puntos de vista y la toma de decisiones que atañen al proceso formativo y al proceso creativo.

Anexo 2: Imagen mapa curricular

CAMPOS	ÁREAS	FASE DE FUNDAMENTACIÓN										FASE DE APROPIACIÓN										FASE DE APLICACIÓN PROFESIONAL									
		PROBLEMA 1 LO COTIDIANO		PROBLEMA 2 EL OTRO		PROBLEMA 3 LA PALABRA		PROBLEMA 4 EL PENSAMIENTO		PROBLEMA 5 LA CREACIÓN		PROBLEMA 1 LO COTIDIANO		PROBLEMA 2 EL OTRO		PROBLEMA 3 LA PALABRA		PROBLEMA 4 EL PENSAMIENTO		PROBLEMA 5 LA CREACIÓN		PROBLEMA 1 LO COTIDIANO		PROBLEMA 2 EL OTRO		PROBLEMA 3 LA PALABRA		PROBLEMA 4 EL PENSAMIENTO		PROBLEMA 5 LA CREACIÓN	
O B L I G A T O R I O	ÁREA DE PRACTICA ESCENICA	Teoría Teatral 1 I.H.S. 2		Teoría Teatral 3 I.H.S. 2		Teoría Teatral 4 I.H.S. 2		Teoría Teatral 5 I.H.S. 2		Teoría Teatral 6 I.H.S. 2		Teoría Teatral 7 I.H.S. 2		Teoría Teatral 8 I.H.S. 2		Teoría Teatral 9 I.H.S. 2		Teoría Teatral 10 I.H.S. 2		Teoría Teatral 11 I.H.S. 2		Teoría Teatral 12 I.H.S. 2		Teoría Teatral 13 I.H.S. 2		Teoría Teatral 14 I.H.S. 2		Teoría Teatral 15 I.H.S. 2		Teoría Teatral 16 I.H.S. 2	
		Juego Escénico (2) I.H.S. 3		Análisis de Textos 1 (2) I.H.S. 2 2 (2) I.H.S. 3		Análisis de Textos 1 (2) I.H.S. 2 2 (2) I.H.S. 3		Análisis de Textos 1 (2) I.H.S. 2 2 (2) I.H.S. 3		Análisis de Textos 1 (2) I.H.S. 2 2 (2) I.H.S. 3		Análisis de Textos 1 (2) I.H.S. 2 2 (2) I.H.S. 3		Análisis de Textos 1 (2) I.H.S. 2 2 (2) I.H.S. 3		Análisis de Textos 1 (2) I.H.S. 2 2 (2) I.H.S. 3		Análisis de Textos 1 (2) I.H.S. 2 2 (2) I.H.S. 3		Análisis de Textos 1 (2) I.H.S. 2 2 (2) I.H.S. 3		Análisis de Textos 1 (2) I.H.S. 2 2 (2) I.H.S. 3		Análisis de Textos 1 (2) I.H.S. 2 2 (2) I.H.S. 3		Análisis de Textos 1 (2) I.H.S. 2 2 (2) I.H.S. 3		Análisis de Textos 1 (2) I.H.S. 2 2 (2) I.H.S. 3		Análisis de Textos 1 (2) I.H.S. 2 2 (2) I.H.S. 3	
		Entrenamiento Vocal 1 (2) I.H.S. 4		Entrenamiento Vocal 2 (2) I.H.S. 4		Entrenamiento Vocal 3 (2) I.H.S. 4		Entrenamiento Vocal 4 (2) I.H.S. 4		Entrenamiento Vocal 5 (2) I.H.S. 4		Entrenamiento Vocal 6 (2) I.H.S. 4		Entrenamiento Vocal 7 (2) I.H.S. 4		Entrenamiento Vocal 8 (2) I.H.S. 4		Entrenamiento Vocal 9 (2) I.H.S. 4		Entrenamiento Vocal 10 (2) I.H.S. 4		Entrenamiento Vocal 11 (2) I.H.S. 4		Entrenamiento Vocal 12 (2) I.H.S. 4		Entrenamiento Vocal 13 (2) I.H.S. 4		Entrenamiento Vocal 14 (2) I.H.S. 4		Entrenamiento Vocal 15 (2) I.H.S. 4	
E L E C T I V O	ÁREA DE EDUCACIÓN	Entrenamiento Corporal 1 (2) I.H.S. 4		Entrenamiento Corporal 2 (2) I.H.S. 4		Entrenamiento Corporal 3 (2) I.H.S. 4		Entrenamiento Corporal 4 (2) I.H.S. 4		Entrenamiento Corporal 5 (2) I.H.S. 4		Entrenamiento Corporal 6 (2) I.H.S. 4		Entrenamiento Corporal 7 (2) I.H.S. 4		Entrenamiento Corporal 8 (2) I.H.S. 4		Entrenamiento Corporal 9 (2) I.H.S. 4		Entrenamiento Corporal 10 (2) I.H.S. 4		Entrenamiento Corporal 11 (2) I.H.S. 4		Entrenamiento Corporal 12 (2) I.H.S. 4		Entrenamiento Corporal 13 (2) I.H.S. 4		Entrenamiento Corporal 14 (2) I.H.S. 4		Entrenamiento Corporal 15 (2) I.H.S. 4	
		Actuación 1 (4) I.H.S. 8		Actuación 2 (4) I.H.S. 8		Actuación 3 (4) I.H.S. 8		Actuación 4 (4) I.H.S. 8		Actuación 5 (4) I.H.S. 8		Actuación 6 (4) I.H.S. 8		Actuación 7 (4) I.H.S. 8		Actuación 8 (4) I.H.S. 8		Actuación 9 (4) I.H.S. 8		Actuación 10 (4) I.H.S. 8		Actuación 11 (4) I.H.S. 8		Actuación 12 (4) I.H.S. 8		Actuación 13 (4) I.H.S. 8		Actuación 14 (4) I.H.S. 8		Actuación 15 (4) I.H.S. 8	
		Repertorio 1 (2) I.H.S. 4		Repertorio 2 (2) I.H.S. 4		Repertorio 3 (2) I.H.S. 4		Repertorio 4 (2) I.H.S. 4		Repertorio 5 (2) I.H.S. 4		Repertorio 6 (2) I.H.S. 4		Repertorio 7 (2) I.H.S. 4		Repertorio 8 (2) I.H.S. 4		Repertorio 9 (2) I.H.S. 4		Repertorio 10 (2) I.H.S. 4		Repertorio 11 (2) I.H.S. 4		Repertorio 12 (2) I.H.S. 4		Repertorio 13 (2) I.H.S. 4		Repertorio 14 (2) I.H.S. 4		Repertorio 15 (2) I.H.S. 4	
E L E C T I V O	ÁREA DE PEDAGOGIA TEATRAL	Fundamentos de la Educación 1 (2) I.H.S. 2		Fundamentos de la Educación 2 (2) I.H.S. 2		Fundamentos de la Educación 3 (2) I.H.S. 2		Fundamentos de la Educación 4 (2) I.H.S. 2		Fundamentos de la Educación 5 (2) I.H.S. 2		Fundamentos de la Educación 6 (2) I.H.S. 2		Fundamentos de la Educación 7 (2) I.H.S. 2		Fundamentos de la Educación 8 (2) I.H.S. 2		Fundamentos de la Educación 9 (2) I.H.S. 2		Fundamentos de la Educación 10 (2) I.H.S. 2		Fundamentos de la Educación 11 (2) I.H.S. 2		Fundamentos de la Educación 12 (2) I.H.S. 2		Fundamentos de la Educación 13 (2) I.H.S. 2		Fundamentos de la Educación 14 (2) I.H.S. 2		Fundamentos de la Educación 15 (2) I.H.S. 2	
		Principios de Pedagogía 1 (2) I.H.S. 2		Principios de Pedagogía 2 (2) I.H.S. 2		Principios de Pedagogía 3 (2) I.H.S. 2		Principios de Pedagogía 4 (2) I.H.S. 2		Principios de Pedagogía 5 (2) I.H.S. 2		Principios de Pedagogía 6 (2) I.H.S. 2		Principios de Pedagogía 7 (2) I.H.S. 2		Principios de Pedagogía 8 (2) I.H.S. 2		Principios de Pedagogía 9 (2) I.H.S. 2		Principios de Pedagogía 10 (2) I.H.S. 2		Principios de Pedagogía 11 (2) I.H.S. 2		Principios de Pedagogía 12 (2) I.H.S. 2		Principios de Pedagogía 13 (2) I.H.S. 2		Principios de Pedagogía 14 (2) I.H.S. 2		Principios de Pedagogía 15 (2) I.H.S. 2	
		Taller de Escenificación 1 (2) I.H.S. 2		Taller de Escenificación 2 (2) I.H.S. 2		Taller de Escenificación 3 (2) I.H.S. 2		Taller de Escenificación 4 (2) I.H.S. 2		Taller de Escenificación 5 (2) I.H.S. 2		Taller de Escenificación 6 (2) I.H.S. 2		Taller de Escenificación 7 (2) I.H.S. 2		Taller de Escenificación 8 (2) I.H.S. 2		Taller de Escenificación 9 (2) I.H.S. 2		Taller de Escenificación 10 (2) I.H.S. 2		Taller de Escenificación 11 (2) I.H.S. 2		Taller de Escenificación 12 (2) I.H.S. 2		Taller de Escenificación 13 (2) I.H.S. 2		Taller de Escenificación 14 (2) I.H.S. 2		Taller de Escenificación 15 (2) I.H.S. 2	

NOTA: NUMERO ENTRE PARENTESIS = CREDITOS

Código: ED-608.031.11.01

FECHA DE MODIFICACIÓN: Mayo 29 de 2009

VERSION No 01



Pedagogías y evaluación en la docencia universitaria: tensiones y complejidades*

FABIO JURADO VALENCIA
Asesor nacional del estudio

* Este texto es el documento base con el que se realizó la ponencia “Pedagogías y evaluación en la docencia universitaria” en el “Seminario interinstitucional evaluación de aula en educación superior”. Lugar, Sala de Música de Cámara de Bellas Artes, el día 19 de mayo de 2011.



Nadie puede aprender un conocimiento académico si no es porque construye un horizonte (sabe para donde va) y tal horizonte deviene de una búsqueda, de un deseo.

Ambientes y ecosistemas de aprendizaje en la educación superior

Durante la década de 1990 y la década que transcurre ha sido cada vez más intensa la demanda, de parte de los profesores de la Universidad, de una actualización en el campo de la pedagogía. Ello deviene de la preocupación y la autocritica sentida por los mismos profesores sobre sus propias prácticas de aula, lo cual ha implicado interrogaciones sobre aspectos relacionados con la evaluación, la transposición pedagógica, la interacción con los estudiantes, la lectura, la producción escrita y la función de la investigación en la docencia.

Al respecto, es necesario ubicar el problema en el terreno de la naturaleza que caracteriza a la educación formal hoy: las aulas ya no son los espacios exclusivos para “impartir conocimiento” o “dictar clase”; son, más bien, espacios para el foro sobre el conocimiento y sobre su pertinencia social, pues hoy, como nunca antes, se ha favorecido el acceso al conocimiento a través de los medios virtuales y la hipermedia y, por otro lado, es notable la tendencia del estudiante hacia la pregunta sobre el sentido de lo que habría que aprender en qué disciplina o en qué profesión y para qué sociedad, ahora que se ha flexibilizado el acceso al conocimiento.

Los jóvenes universitarios buscan unas relaciones más genuinas con sus profesores y, en consecuencia, inquietan por pedagogías innovadoras que propicien interacciones significativas, como las interacciones que se construyen en los viajes por las autopistas virtuales. Esto implica reconocer la potencialidad intelectual de los jóvenes en un ámbito de horizontes de expectativas muy heterogéneos. El asunto fundamental está en cómo mantener activa dicha potencialidad, sobre todo en los primeros semestres de cada carrera, cuando el estudiante, proveniente de un bachillerato que no lo ha iniciado en ningún campo (bachillerato académico), se encuentra abruptamente con un plan de estudios que eligió al azar o, si acaso, eligió por un imaginario social. No tenemos en Colombia una educación media que ayude a los jóvenes a identificar tempranamente campos de profundización, como lo hacen las preparatorias de México (seis semestres), la educación polimodal en Argentina (tres años), la enseñanza media en Brasil (tres años) o los cuatro años de educación media en Chile, que de algún modo proporcionan señales, desde la profundización en campos específicos (en los

dos últimos años, por ejemplo, en el caso de Chile), sobre qué estudiar en la Universidad o en qué oficio incursionar para el desempeño laboral.

Después de un bachillerato que recalca en la acumulación de información, o en la recapitulación de lo ya visto en los grados anteriores al grado once, como ocurre en Colombia, es difícil esperar que los jóvenes entroniquen rápidamente con los códigos de las carreras universitarias. Las dificultades para leer y escribir y para la argumentación oral están relacionadas no con un déficit intelectual sino con una actitud expectante frente a discursos que resultan extraños y desconocidos, cuando por primera vez se incursiona en una determinada gramática. Nadie puede leer y escribir sin horizonte; por eso sólo hacia la mitad de las carreras los estudiantes logran cualificar estas competencias fundamentales: sólo cuando han podido construir una identidad con el campo y acceder a un dominio de su gramática.

Entonces cabe preguntarse por los ambientes de aprendizaje en cada uno de los estadios de la formación universitaria. ¿Se construyen ambientes de aprendizaje según sean los contextos reales de estas aulas en las que habitan los jóvenes que apenas se van a iniciar en un campo de formación disciplinar? Si entendemos el ambiente de aprendizaje como un ecosistema en el que participan sujetos movidos por un espíritu hacia la indagación, sujetos que interactúan en un entorno y orientados por un problema (nadie puede estudiar de manera auténtica si no es porque lo mueve un problema), sujetos con relaciones de interdependencia que buscan equilibrios con las cosas ocupadas en el espacio en el que se actúa (las proxemias), es necesario caracterizar dichos ambientes e identificar sus potencialidades.

Quizás la mayor dificultad para lograr ambientes de aprendizaje lo suficientemente potentes como para garantizar la formulación de preguntas argumentadas y cierto estado de euforia frente al conocimiento por aprehender, esté en los dos primeros semestres de todas las carreras, por las razones arriba señaladas. Cuando las carreras no tienen un ciclo de base que más allá de la especialidad propicie el análisis de problemas que atañen al país o que permita identificar los roles sociales de los universitarios en formación, esto es, el reconocimiento de los contextos, todo lo que el estudiante recibe en ese primer año puede resultar artificial.

Cuál puede ser, por ejemplo, el ambiente de aprendizaje más propicio en el primer semestre de carreras como Diseño Gráfico, Diseño Industrial o Arquitectura. No cabe duda que la exploración desde los sentidos y la perspectiva de las emociones al descubrir cómo son las cosas y qué otras cosas pueden hacerse con las cosas, constituye una experiencia fundamental en ese proceso de iniciación

implicado en el acceso al conocimiento de un mundo por descubrir. Los miedos y las inhibiciones son inevitables en este proceso, pero solo se pueden afrontar descubriendo cómo son las cosas que las producen. Oler las cosas, palparlas, oírlas, contemplarlas visualmente y gustarlas le dan seguridad al sujeto que se mueve por el saber. Finalmente se trata de confirmar si la singularidad de estas cosas es el mundo buscado-deseado o es otro.

En general, a un profesor siempre le asalta la duda en torno a por dónde empezar cuando se encuentra en un aula de clase con un grupo de muchachos que todavía no saben si esa es la carrera o es otra; ya Ortega y Gasset se planteaba este dilema en la década de 1930; las carreras “son esquemas sociales de vida”, nos dice; la carrera que elegimos “no coincide nunca exactamente con lo que tiene que ser nuestra vida: incluye cosas que no nos interesan”; lo más terrible es reconocer que las carreras son meros imaginarios sociales, su elección no deviene de una actitud epistémica, de una necesidad profunda del sujeto que se conmueve por los dilemas del mundo; hay un cierto carácter estupefaciente en la elección de una carrera, señala Ortega y Gasset (cfr. 1986).

A los profesores de primer semestre les corresponde confirmar o negar la confirmación. Por eso estos profesores deberían estar investidos de unas características muy particulares: saben leer las expectativas de los jóvenes, privilegian sus voces, los animan a nombrar el mundo. Greimas y Fontanille (1994) dirían que antes que acentuar el conocimiento formal (lo cognitivo) ha de ponerse el énfasis en la afectividad y en la emoción (la timia) como condición para saber-poder actuar (lo pragmático) con el saber (el conocimiento). Nadie puede aprender un conocimiento académico si no es porque construye un horizonte (sabe para dónde va) y tal horizonte deviene de una búsqueda, de un deseo. Ortega y Gasset insiste en la tarea de la pedagogía: se trata de hacer sentir la necesidad del conocimiento y no creer que nuestra labor como profesores es impartir el conocimiento, como si este se pudiera transmitir de sujeto a sujeto.

Se podría caracterizar las modalidades pedagógicas según fuesen los énfasis en estas tres dimensiones: hay profesores que desde el principio de la clase ponen el acento en lo propiamente cognitivo (son los profesores que entran de lleno en el tema o que llenan el tablero de ecuaciones sin contexto alguno); otros enfatizan en las actividades ubicándolas en situaciones específicas (son los profesores pragmáticos) y otros ponen el énfasis en las emociones y en los afectos (son los profesores eufóricos). Pero el problema no está en los énfasis en sí, sino en su carácter reductivo: anclar en una sola dimensión la labor docente. El reto pedagógico radica en cómo lograr una relación de interdependencia y de movimiento dialéctico entre estas tres dimensiones.

En una experiencia reciente sobre el balance de las modalidades pedagógicas más recurrentes en carreras como Arquitectura y Artes, se mostraba cómo definitivamente la permanencia del estudiante en estas carreras estaba determinada por el énfasis en modalidades pedagógicas apoyadas en la timia (las sensaciones y las situaciones emotivas) más que en el conocimiento como constructo separado y especializado; pero se observaba la preocupación del profesor por establecer el enlace entre la vivencia del descubrimiento de la singularidad de las cosas a través de las acciones y su representación en un constructo teórico; de allí la lectura de la obra de Bachelard y de Merleau Ponty, no como el deber de leer a estos autores sino como una manera de sistematizar la experiencia y de afirmar la comprensión de los fenómenos experimentados; es algo así como identificar una especie de metatimia: reconfirmo lo que siento cuando leo que otros también lo han experimentado. Entonces las emociones convergen en lo cognitivo y lo cognitivo solo es posible porque una pulsión así lo requiere.

Los ecosistemas de aprendizaje no pre existen, se construyen y reconstruyen de manera continua, según sean las condiciones para la interacción. En el caso de los espacios formales para el aprendizaje, como lo son las aulas o los laboratorios, son los discursos de los docentes y sus acciones lo que propicia el ingreso paulatino de los estudiantes a un ambiente que, paulatinamente, se va configurando. El ambiente no es entonces meramente físico, podríamos tener aulas dotadas con todos los aditamentos técnicos y ello no es una garantía para lograr ambientes significativos de aprendizaje; tenemos aulas, como ocurre en las universidades públicas, con los signos del deterioro (oscuras y con pupitres destartados), y sin embargo esto no es un obstáculo para lograr ambientes que potencien las interacciones para el aprendizaje. El ambiente de aprendizaje, su ecosistema, es, sobre todo, una construcción simbólica, solo posible por los lenguajes circulantes, activados por estudiantes y profesores, y por los objetos cognitivos que les son inherentes. Solo porque los anima, a unos y a otros, el deseo por saber algo nuevo, puede decirse que el ecosistema se sostiene. Por supuesto que entre mejores condiciones espaciales haya habrá una mayor posibilidad para la cualificación de las interacciones: hoy no es lo mismo interactuar en un aula en la que los estudiantes y el profesor se miran cara a cara alrededor de una mesa rectangular que cuando cada estudiante ocupa un pupitre unipersonal y solo puede ver las espaldas de quienes están delante suyo y la figura de un profesor que habla y habla y no propicia la interpelación.

Entonces las relaciones proxémicas no están dadas por los niveles de distancia física entre los profesores y los estudiantes sino por los niveles de distancia entre la voz de unos y otros. Según sea la voz (entendida como punto de vista y como estilo genuino en la comunicación), es decir, el discurso y la gestualidad que lo acompaña, podemos identificar ecosistemas malsanos, con ambientes

contaminados y enfermizos. La situación del ambiente de las aulas en donde una voz es protagonista y unilateral (como una monofonía) genera ambientes irrespirables que empujan hacia la búsqueda del mundo de afuera: ¿es por esto que los estudiantes salen y entran del aula, mientras la clase transcurre? Lo contrario es la presencia de una voz que sensibiliza y provoca y hace sentir la necesidad de saber, es la voz que emula hacia la búsqueda y la deliberación.

El sincretismo entre la voz y la gestualidad corporal produce un determinado efecto en el contexto de la educación formal: o resulta un estereotipo o provoca las reacciones que se esperan en toda situación deseante de saber: la réplica, la contradicción, el contraejemplo. En todo caso el lenguaje no es nunca neutral; al contrario, revela al sujeto; y los sujetos se leen entre sí en el escenario pedagógico, si como tal funciona: sujetos que aprenden desde la heterodoxia (cfr. Bajtin, 1982, 2000). El lenguaje no es solo palabras; en el aula no escuchamos o leemos palabras atomizadas, reconocemos universos de sentido. La fuerza auténtica de la enunciación emerge de manera más natural cuando los sujetos que aprenden se ven cara a cara, como cuando las sesiones se desarrollan en torno a una mesa, contrario a lo que ocurre en los salones tradicionales con los pupitres unipersonales; esta proxemia funda interacciones discursivas más abiertas y genuinas.

Los postulados de Bajtin y de Voloshinov son fundamentales para su consideración en esta relación entre lenguaje y pedagogía:

La palabra en la vida, con toda evidencia, no se centra en sí misma. Surge de la situación extraverbal de la vida y conserva con ella el vínculo más estrecho. Es más, la vida misma completa directamente a la palabra, la que no puede ser separada de la vida sin que pierda su sentido.

He aquí las características y las valoraciones que solemos contribuir a los enunciados determinados de la vida real: “es mentira”, “es verdad”, “está dicho atrevidamente”, “no había que decirlo”, etc.

Entonces, éstas y otras valoraciones semejantes, no importa qué criterio las dirige —ético, cognoscitivo, político u otro—, abarcan más lejos y más extensamente lo que se encuentra en el aspecto propiamente verbal, lingüístico del enunciado: junto con la palabra abordan también la situación extraverbal de la enunciación... (Boytin, 1997, p. 113).

Este es el asunto fundamental en los ambientes de aprendizaje: los sentidos que se reconstruyen y que producen relaciones nuevas y distintas entre quienes intervienen en el ecosistema, sujetos que afrontan desequilibrios y convergen en relaciones con una cierta estabilidad cuando se trata de recapitular lo aprendido y de identificar las rutas para seguir explorando. Seguir explorando, luego de

los balances, presupone, como anota Wittrock “las facultades de observación, comparación, contraste y reflexión que poseen todos los seres humanos” (1989, p. 291).

Hay un momento en el que las exploraciones alcanzan sus dinámicas a través de la constitución de redes académicas; este es otro aspecto fundamental en los ambientes de aprendizaje que se construyen más allá de las aulas canónicas: desde las diversas interacciones los jóvenes aprenden entre sí y los profesores no son más que otros interlocutores que por su experticia ayudan a mantener el ritmo de dichas interacciones. Pero estas consideraciones ameritan establecer los enlaces entre pedagogías y experiencias de investigación, porque no es posible considerar el oficio de ser maestro sin esa fuerza potente que activa el pensamiento y el lenguaje: la investigación.

La necesidad de investigar sobre las prácticas pedagógicas universitarias

Cuando se habla de investigación en el aula es muy común asociarla solo con la educación básica y media; rara vez el acto pedagógico en el aula universitaria aparece como problema de investigación. En el campo de la investigación en la educación superior, aparecen problemas como los relacionados con el “rendimiento” de los estudiantes, la repitencia de cursos, la deserción, el bajo índice de estudiantes que ingresan (baja cobertura) y se gradúan, las grandes limitaciones y el poco impacto de las reformas académicas, pero rara vez encontramos proyectos de largo aliento que apunten hacia los eventos pedagógicos en el desarrollo de una clase o una secuencia de clases, que permitan describir las prácticas docentes y las modalidades pedagógicas más recurrentes en la educación superior.

Frente al problema de las pedagogías en la educación superior se suele responder con cursillos de “actualización didáctica”, con la pretensión de que es posible enseñar a enseñar, obviando el problema relacionado con la identidad en el saber-hacer docencia. Señalemos una posición fuerte desde ahora: no hay métodos pedagógicos preexistentes, pues los métodos se construyen, se transforman y se aprehenden en la acción misma, cuando quien ejerce la docencia sabe que su función es política (es formador) y decisiva (tiene unos efectos) en la configuración del relevo generacional y en la definición de un proyecto social (la educación tampoco es neutra). El maestro universitario requiere sí, por supuesto, un conocimiento básico de fuentes relacionadas con la educación y la pedagogía, pero no como información sino como modos que propician procesos desestructurantes de los esquemas intelectuales a través de los cuales

comunica aquello que sabe (es su formación epistemológica). El asunto complejo está en saber reconocer las singularidades de los destinatarios a quienes dirige su discurso: jóvenes que hoy se sienten incómodos en las aulas de lápiz y papel.

Varias son las connotaciones que subyacen en la reflexión sobre las pedagogías, la docencia universitaria y su relación con la investigación:

- El docente universitario recontextualiza –parafrasea, glosa, comenta, informa-, discursos que provienen de fuentes consideradas universales, en torno a un tópico afín al área de trabajo. El estudiante lee –es lo que se espera–, dichas fuentes y sabe devolver también –parafrasea, glosa, comenta, informa-, lo relevante en dichas fuentes.
- La investigación aparece como una impregnación en el discurso pedagógico del docente universitario y deviene de los desarrollos de un proyecto, ya terminado o en proceso: es el caso del profesor que orienta sus cursos y seminarios siempre desde los resultados de investigaciones realizadas o en perspectiva; el carácter genuino de su discurso deviene de los acentos que pone en lo que ha descubierto. El estudiante analiza dichos resultados y pregunta, contrastándolos con fuentes que ya conoce.
- El docente universitario asume la práctica como un acto de reflexión permanente sobre lo que ocurre en la cotidianidad del aula: es el caso del profesor que hace de su propia práctica pedagógica un objeto de investigación, la sistematiza y retoma problemas formulados por los estudiantes para desde allí buscar el lugar para sus explicaciones. El efecto fundamental de la impregnación del discurso investigativo en el discurso pedagógico lo constituye, sin duda, la “contaminación” de ese flujo de ideas hacia la indagación que se espera sea sentida y apropiada por los estudiantes universitarios; no hay, además, otros modos para iniciar a los jóvenes universitarios en la formación investigativa si no es desde la experiencia de alguien que la ha vivido y la hace cercana. Así, contra los estereotipos de la docencia universitaria (el exceso de magistralidad enciclopédica) la impregnación del sentido de la investigación en el discurso pedagógico produce una dimensión seductora, generadora de asombros y consecuente con los principios de la universidad: la aprehensión problemática del conocimiento canónico y la búsqueda de conocimiento nuevo, lo cual implica la presencia de la pregunta, de la duda y de la réplica.

Cuando las clases se impregnan del ejemplo, o de la narración, que surge de la investigación adelantada por el profesor, el discurso parece alejarse de la simple repetición de las teorías consignadas en los libros, si bien estas permanecen siempre latentes; de igual modo, por la potencia de la experiencia investigativa el

profesor interroga por su propio quehacer y por las actitudes de los estudiantes; entonces es cuando reajusta en el camino su propia práctica, reorientándola; ello presupone, necesariamente, la asunción flexible y abierta de las unidades curriculares; esto es, la flexibilidad de los cursos, seminarios, talleres o laboratorios, en aras de hacer sentir la investigación y la actitud hacia la transformación y no de forzar el cumplimiento de un programa desde el deber institucional.

En la docencia innovadora (sea en los pregrados o en los posgrados) el profesor habla desde la investigación propia, la que desarrolla, y desde sus convergencias o divergencias con las fuentes primarias, por las que ha de pasar también el estudiante, según las preguntas que el profesor mismo plantee. El discurso del profesor que habla desde su investigación será siempre un discurso fresco, oxigenador y provocador hacia la pregunta y la discusión con sus estudiantes. El sentido de lo que se aprende está mediado por el contacto entre las fuentes universales, los hallazgos de la investigación del profesor y los problemas todavía sin resolver.

Al respecto, podría afirmarse que tal actividad es lo que hace todo docente universitario. Por eso es necesario poner en tela de juicio el término mismo de “investigación”. Si entendemos por investigación la realización de consultas bibliográficas, necesarias para la planeación de las clases, estamos asumiendo la investigación de una manera muy restringida. Ni siquiera puede ser un paso en la investigación cuando la consulta es asumida desde la consignación de información para dictársela a los estudiantes y para pedir que sea devuelta tal cual en las evaluaciones. No hemos de quitarle mérito al rigor de la consulta pero sí hemos de cuestionar el uso y abuso de ella.

No es investigar, cuando simplemente se consulta para transcribir lo consultado. El acto de la investigación presupone el retorcimiento de las teorías que son objeto de consulta. Y es este retorcimiento el que ha de interesarnos en el desarrollo de los cursos y seminarios de las distintas carreras o posgrados, así como en el desarrollo de los proyectos de investigación. Retorcer las teorías es interpelarlas, tomar distancia de ellas comprendiéndolas; identificar alguna fisura desde donde pueda emerger la conjetura, es considerar que las teorías no son verdades absolutas y que por el hecho mismo de pertenecer a una determinada disciplina científica están abiertas para su reformulación o continuación, pues no existe ciencia acabada.

El otro extremo lo constituyen los profesores que habiendo desarrollado una determinada investigación no la consideran susceptible de integrar a los cursos mismos, porque parece no haber relación alguna entre lo que se “enseña” y lo que se investiga. Esto es grave. Y es necesario reconsiderar sus causas. De un

lado, cabe preguntarse por las relaciones entre las líneas de investigación de los programas académicos y el componente curricular. De otro lado, es necesario reflexionar por los criterios para la asignación de los cursos y los seminarios en cada plan de estudios y el reconocimiento o no a la experiencia de investigación de cada profesor. Cuáles son los acervos investigativos de cada carrera, es una pregunta necesaria si se quiere ajustar el plan de estudios o si se quiere que el plan sea cada vez más genuino.

En todo caso, dada la situación en que haya cierta distancia entre lo que se investiga y lo que se “enseña”, hay una experiencia y unas sensaciones propias de la investigación que no se separan de las actuaciones discursivas del profesor investigador. Es decir, es imposible que el profesor que investiga decida no hacer sentir su experiencia como investigador; su discurso pedagógico estará impregnado de dicha experiencia, si realmente está haciendo investigación. Entonces el problema es otro: es el de la identidad con el oficio de ser profesor a falta de otro empleo, lo que conlleva a que asuma los compromisos académicos con alguna ligereza. O también podría darse el caso que referencia Jean Paul Resweber, cuando dice de los especialistas que “éstos han alcanzado esta posición de consolación y de equilibrio al precio de una división operada entre una enseñanza inmutable asumida por deber y una investigación solitaria llevada a cabo, por así decirlo, por placer (es decir, para consolarse de las miserias de la enseñanza)” (2000, p. 15).

Es una necesidad, epistemológica, lograr que las configuraciones curriculares y sus desarrollos en el aula estén mediados por la experiencia de investigación del profesorado; porque se trata de tomar posición frente a los problemas más protuberantes de las disciplinas que están en juego y de ayudar a los estudiantes a entrar en contacto con dichos problemas, sobre todo en los tiempos del acceso cada vez más ágil a la información por vía electrónica. Toda reforma académica en este sentido tiene que preguntarse por el acervo de investigaciones, socializadas a través de las publicaciones y de las ponencias de sus profesores, desde las cuales se tendrá que reconstruir o afinar el plan de estudios.

Para que el profesor pueda tomar posición frente a su campo disciplinario tiene que identificar lo que está en la punta, lo cual supone un reconocimiento del “estado del arte” de lo que se ha investigado en dicho campo. Este conocimiento contribuye a la amplitud de las dos dimensiones que estamos abordando: el profesor puede identificar con solvencia problemas de investigación, sin caer en la repetición de investigaciones ya realizadas, y el profesor puede ayudar a que los estudiantes reconstruyan un panorama de los desarrollos de la disciplina correspondiente.

Ahora, es un lugar común afirmar que todo profesor universitario ha de tener un proyecto en desarrollo, porque así lo solicita la universidad, más aun hoy que circula el discurso de la acreditación, uno de cuyos requisitos lo constituyen las investigaciones de los profesores. La “investigación” parece acomodarse al deber del profesor universitario y no a la necesidad; o, dicho de otro modo, no hay necesidad de investigar sino deber por acoplarse a unas demandas institucionales; en estos casos, la investigación como tal no funciona. Son los casos en los que el profesor tiene “registrado” un proyecto del cual ni los estudiantes ni los colegas saben de sus singularidades o de sus desarrollos. En estas circunstancias la comunidad académica, entendida como una relación de pares dispuestos a construir colectivamente, es prácticamente inexistente.

Con estos prolegómenos es necesario establecer algunos acercamientos a los modelos de la investigación que determinan y pueden hacer realidad lo que denominamos el rol de la investigación en las pedagogías y la docencia universitaria. No perdamos de vista los criterios: llamamos investigación en el aula al modo como el profesor recontextualiza o transpone los resultados de una investigación propia estableciendo los puentes con los propósitos de los cursos, seminarios y laboratorios a su cargo; dicho de otro modo, se trata de reconocer la presencia de la investigación en el aula, no es la investigación sobre lo que ocurre en el aula, que también, como lo mostraremos, es importante.

Por otro lado, y sin excluir el criterio anterior, la investigación en el aula presupone también una capacidad de observación y de descripción analítica de las interacciones discursivas y de las actitudes prevalecientes en el escenario del aula; hemos dicho que en este caso el profesor se ve a sí mismo, reflexiona, y se traza preguntas frente a lo observado para apostarle a otras estrategias o trata de cohesionar las que le han funcionado; el carácter investigativo de esta segunda dimensión se sustenta en la materialización escrita de la experiencia: aquí, se trata de la investigación sobre lo que ocurre en el aula, lo cual conduce, con el tiempo, a una cualificación progresiva de la práctica pedagógica.

Ahora bien, nos hemos puesto en el lugar del profesor. Pero es necesario ponernos en el lugar del estudiante, pues todo lo anterior tiene sentido sólo en relación con el estudiante y su lugar en el contexto del aula. Como ya lo mostramos, Ortega y Gasset se refería al acto de estudiar del estudiante universitario caracterizándolo como un acto estupefaciente. “Y es el caso –nos dice– que nos encontramos con algo tan estupefaciente... Nos encontramos con que el estudiante es un ser humano, masculino o femenino, a quien la vida le impone la necesidad de estudiar las ciencias de las cuales él no ha sentido inmediata, auténtica necesidad. Si dejamos a un lado casos excepcionales, reconoceremos que en el mejor caso siente el estudiante una necesidad sincera, pero vaga, de

estudiar algo, así in genere, de saber, de instruirse. Pero la vaguedad de este afán declara su escasa autenticidad” (1986, p. 67).

Ortega y Gasset iniciaba sus clases afirmando que estudiar la ciencia era una falsedad. Lo sustentaba diciendo que “la situación del estudiante ante la ciencia es opuesta a la que ante ésta tuvo su creador. Este no se encontró primero con ella y luego sintió la necesidad de poseerla, sino que primero sintió una necesidad vital y no científica y ella le llevó a buscar su satisfacción, y al encontrarla en unas ciertas ideas resultó que éstas eran la ciencia” (p. 67). De lo cual se colige que solo porque se siente la necesidad de afrontar un dilema puede el sujeto acceder a la ciencia, sentir su necesidad. Entonces, dirá Ortega, definitivamente lo que le compromete a un profesor es cómo hacer sentir la necesidad de la ciencia en el estudiante, no cómo enseñarle la ciencia. En consecuencia, tendrá que trabajar más desde la provocación y la pregunta que desde programas taxativos.

Así, lo que está en juego en la práctica docente es un discurso que provoca hacia la necesidad de resolver ciertas situaciones que atañen al sujeto en el aquí-ahora. Si esa provocación funciona el estudiante asumirá su búsqueda de manera cautelosa, “lleno de suspicacia”, sometiendo a la crítica el saber surgido de la búsqueda; lo hará con “el prejuicio de que no es verdad lo que el libro sostiene; en suma, precisamente porque necesita un saber con radical angustia, pensará que no lo hay y procurará deshacer el que se presenta como ya hecho. Hombres así son los que constantemente corrigen, renuevan, recrean la ciencia” (Ortega, p. 68).

Los remanentes de la investigación positivista en la docencia

Las prácticas de “enseñanza” son siempre coherentes con determinadas visiones sobre la ciencia y sobre la investigación. Así, una visión positivista de la ciencia y de la investigación hace que las prácticas pedagógicas sean también positivistas, es decir, recalen en lo que Erickson identifica como lo propio de la “eficacia docente” en la relación “proceso-producto-uniformidad” y de la investigación eficaz, en la perspectiva de la comprobación y de la certeza, como resultado. Así, afirma este autor que:

La investigación positivista sobre la enseñanza parte del supuesto de que la historia se repite y lo que se aprende de los hechos pasados puede generalizarse a los hechos futuros, en el mismo sitio y en sitios diferentes.

La investigación positivista sobre la enseñanza busca las características generales del profesor eficaz analíticamente generalizado.

La investigación y el desarrollo mediante el empleo de un enfoque positivista propio de la ciencia natural son posibles en el campo de la agricultura debido a la uniformidad de los fenómenos en consideración. Si bien la composición química del suelo puede variar de un terreno a otro, y las condiciones climáticas pueden variar de un año a otro, las variables fundamentales que se consideran —componentes químicos, estructuras genéticas de las plantas, la bioquímica del metabolismo y el crecimiento vegetal— son lo bastante constantes en cuanto a su forma y lo suficientemente limitadas en su alcance como para que se puedan efectuar la investigación y el desarrollo a través de las operaciones de la medición reiterada, la predicción y la intervención experimental controlada. Este es un tipo de investigación que se realiza por medio del diseño y la puesta a prueba de “tratamiento” cuyos efectos se pueden controlar y cuyo funcionamiento se puede explicar haciendo referencia a un aparato teórico de leyes generales... (1989, pp. 223-224).

Pero no por esto puede considerarse que tal investigación —en la agricultura— converja en verdades inobjectables. Digamos que ese es un momento de la investigación, en la que, por ejemplo, los suelos se deterioran y los productos agrícolas pierden su calidad, como ha ocurrido con el café en Colombia. La “intervención experimental controlada” a través de la comparación y la observación continua y verificadora de hipótesis tiene su funcionalidad en este caso. Pero de allí a que este mismo procedimiento pueda trasladarse al campo de las ciencias sociales y, particularmente, a la investigación en educación, hay mucha distancia.

Sin embargo, en la década de 1970 en Norteamérica, y todavía hoy en Latinoamérica, el modelo del “tratamiento” y de la “intervención experimental controlada”, propio del positivismo, fue tomado prestado para realizar “observación sistemática de aula” o para abordar problemas relacionados con educación. Lo que era sistemático, dice Erickson, “era el uso de las categorías predeterminadas, cuyo objeto era garantizar la uniformidad de las observaciones (confiabilidad) a través de distintos momentos de observación de la misma aula y entre diferentes aulas...” (p. 226). El instrumento del test estandarizado constituía una de las estrategias para avalar lo sistemático y lo objetivo, así como el diseño y aplicación de ciertos procedimientos “experimentales” servían para mostrar los cambios entre un aula que era “intervenida”, o “tratada”, y un aula que no lo era:

[...] Posteriores estudios experimentales de “tratamiento” señalaron que cuando los profesores incrementaban ciertas conductas que, según mostraban los estudios correlacionales, se asociaban con aumentos en el rendimiento de los alumnos, en las aulas experimentales se producían, efectivamente, dichos aumentos... Los alumnos de las aulas que recibían los tratamientos experimentales en algunos casos

lograban mejores resultados en los tests estandarizados que los niños de las aulas de control, en las que la frecuencia de la conducta docente recomendada era mucho menor (Erickson, p. 226).

La investigación regulada por la observación del “grupo experimental” y su contraste con el “grupo control”, constituye el referente procedimental más recurrente de la investigación positivista en ciencias sociales. Aquí la investigación nunca tiene errores, el investigador nunca se equivoca, lo que se comprueba es una verdad de a puño, algo como para satisfacer a quienes dudan de una certeza. La investigación se clausura felizmente. ¿Pero cuál es su impacto?, ¿qué transformaciones promueve? Casi nada.

Pedagogía y hermenéutica

En contraste con la investigación de corte positivista-experimental, el modelo de investigación observacional participativa e interpretativa se caracteriza por la cautela de sus presuposiciones, pues no son “verdades” lo que interesa mostrar sino puntos de vista frente a una situación que atañe a todos. Los investigadores participativos, o cooperativos, “observan, como los docentes experimentados, que el grupo de lectura de ayer no fue exactamente el mismo que hoy y que este momento en el grupo de lectura no es igual que el siguiente...” Por eso, “el mundo-de-vida del profesor y los alumnos en un aula es el del momento presente. Juntos recorren el momento presente, a través del tiempo, como esquiadores acuáticos que remontan juntos una ola, con los brazos enlazados. Es un acto de delicado equilibrio interaccional. Si algún miembro del conjunto se tambalea o tropieza, todos los demás resultan afectados” (Erickson, 1989, p. 219).

La intersubjetividad (cfr. Voloshinov, 1992) es inherente a la investigación participativa, por la gama de significados que se cruzan según sean las percepciones de los participantes en la investigación –en nuestro caso el profesor y los estudiantes-. Los participantes dirimen, se animan con las contradicciones y cada error es una potencialidad para comprender el fenómeno observado. Pedagogía y hermenéutica se conjuntan con la investigación, porque se trata de seguir aprendiendo a través de la interpretación en la investigación. El sentido de la “eficacia docente” se transforma de lo meramente instrumental hacia una interacción que trasciende las rutinas:

Desde el punto de vista interpretativo, la eficacia docente es una cuestión propia de la naturaleza de la organización de la vida en el aula –lo que hemos denominado el currículo ejecutado–, cuya construcción es, en gran medida, pero no exclusivamente, responsabilidad del profesor en cuanto líder educativo. Es una cuestión de significado local y de política local, de la enseñanza como retórica (persuasión)

y del consentimiento de los alumnos como fundamento de la legitimidad de esa persuasión y ese liderazgo por parte de un profesor (Erickson, 1989, p. 232).

Bernstein diría, a su modo, que “la relación pedagógica también es un procedimiento para constituir una forma particular de conciencia en el otro” y este otro no es exclusivamente el estudiante, pues el profesor vive igualmente esta constitución de conciencia cuando ha entronizado en un proceso de permanente reflexión sobre su práctica. La dimensión hermenéutica está dada en gran parte porque el profesor no está buscando culpabilidades fuera de sí, ni está recalando en los lugares comunes, propios de la hipótesis del déficit (por ejemplo, decir que los estudiantes no tienen interés, los estudiantes no saben leer, no saben escribir, no saben hablar, no pueden abstraer, son perezosos...) sino que, al contrario, hace de esos lugares comunes unos lugares extraños, como bien lo hacen los etnógrafos. Hacer extraños esos lugares comunes no es más que “la capacidad de reflexionar críticamente sobre la propia práctica y de enunciar esas reflexiones para uno mismo y para otros...” y es éste el proyecto de un docente eximio, dice Erickson.

La transcripción, a la manera de un guión, de lo que ocurre en el desarrollo de una clase y la consecuente reflexión-interpretación de los múltiples signos (los verbales y los no verbales) que la constituyen, impulsa al docente hacia procesos de reconocimiento de su hacer y hacia posibilidades de transformación de sus roles. Solo como ejemplo veamos las características del formato propio del guión, que resulta de la grabación y de la transcripción verbal. Se trata de una clase registrada en la carrera de biología en la UNAM, México, en el año 1992, en el marco de una investigación adelantada por Miguel Angel Campos, Sara Gaspar y Cecilia López: “La asimilación de valores científicos: un proceso constructivo de carácter multidimensional”:

Maestro: (Inicia la clase dando una explicación sobre estructuras celulares).

... Se acuerdan que en mitocondrias podía haber, durante la diferenciación de la mitocondria, podía llegar a tener una estructura más o menos de ese tipo con... en forma de espiral, interconectadas unas con otras. Sí recuerdan, ¿no? Bueno, entonces esta es la imagen de un proplastidio que está en diferenciación hacia el cloroplasto, ¿sí?

(Permanece parado al frente del salón, con las manos dentro de las bolsas del pantalón. Hay un silencio de 9 segundos). Aquí tenemos (señala la diapositiva), ¿ya los reconocen a éstos, o no? (camina de frente a los alumnos, hay un silencio de 5 segundos y señala a un alumno con la mirada).

Alumna 1: (Sentada en la segunda mesa derecha, junto a la alumna 1, levanta la pluma como queriendo hacer una pregunta a M; finalmente se queda dándole vueltas a ésta).

Alumna 4: (Sentada en la primera mesa del lado izquierdo, contesta en voz baja): “Aminoplastos”.

Maestro: Aminoplastos son. ¿Por qué se reconocen? Por estas estructuras claras, ¿qué son qué? (Señala a la primera alumna de la primera mesa del lado derecho).

Alumnos: Granos de almidón (varios corean; no los enfoca la cámara).

Maestro: Granos de almidón, que son granos de almidón que están en estructuras claras. (Señala la diapositiva). Y entonces lo que se ve acá como estroma está casi libre, decíamos, de membranas, tilacoides, ¿no?; casi no tiene. Eh..., si acaso llega a tener alrededor de los granos de almidón membranas, ¿mij? (Señala otra diapositiva). Y éste es un cromoplasto. Ese cromoplasto es eh... parecido, todavía tiene cierto parecido con los cloroplastos, pero ya tiene una organización con todos estos corpúsculos que son el otro tipo de sustancias que va acumulando.

Alumna 1: ¿Maestro y ahí cómo se pueden detectar los cloroplastos?

Maestro: Es todo esto (señala la diapositiva). Esta es la membrana; todo esto, ¿sí? Y todo esto de aquí son las membranas internas.

Alumna 1: (Asiente).

De este fragmento de clase (con una duración de 3 minutos y 29 segundos), que corresponde al curso de biología celular, en tercer semestre, extraemos algunas conclusiones:

1. Hay la intención de “transmitir conocimientos” (“las mitocondrias pueden llegar a tener una estructura espiral”);
2. Hay una regulación de la participación (el maestro señala a un alumno con la mirada para solicitar respuestas);
3. Aparecen respuestas verbales de los alumnos (“aminoplastos”, dice la alumna 4);
4. Aparecen respuestas no verbales de los alumnos (una alumna asiente con un gesto a la respuesta del profesor);
5. Aparecen dudas de los alumnos (“Maestro, ¿ahí cómo pueden detectar los cloroplastos?”).
6. Aparecen afirmaciones con autoridad académica del profesor (“Y entonces lo que se ve acá como está casi libre, decíamos, de membranas, tilacoides, ¿no?...”).

Estas conclusiones, entre otras, nos permiten reconocer, como bien lo señalan los autores del análisis, que “el diálogo incluye formas de participación sobre contenidos específicos, indicaciones o solicitud de participación por parte del maestro. Contiene, por tanto, formas de expresarse y de actuar que constituyen la materialización del saber docente, del saber del alumno, del hacer docente, de las estrategias escolares del alumno; en suma, son actos específicos de carácter

social que representan formas microsociales del quehacer científico” (Campos, Gaspar y López, p. 579).

Que no es la ciencia en sí la que se expresa en estas interacciones, nos lo muestra el movimiento heterogéneo de los registros verbales, que oscilan entre códigos restringidos (¿ya los reconocen a éstos, o no?... casi no tiene. Eh..., si acaso llega a tener alrededor de los granos de almidón membranas, ¿mjj?) y la combinación de códigos elaborados y códigos restringidos (este es un cromoplasto. Ese cromoplasto es eh... parecido, todavía tiene cierto parecido con los cloroplastos, pero ya tiene una organización con todos estos corpúsculos que son el otro tipo de sustancias que va acumulando). Es este, sin duda, un buen ejemplo de cómo funciona la transposición pedagógica (re-contextualización la llama Bernstein), es decir, la transformación de un discurso primario (el discurso de la ciencia) a un discurso secundario (el discurso pedagógico, que alude a categorías propias de una ciencia).

La evaluación alternativa, la perspectiva holística y la dimensión ética

Si por evaluación entendemos la emisión de juicios o la valoración de un suceso, de una actitud o de algo que es dicho, entonces la evaluación es inherente a toda situación de comunicación. No hay comunicación sin evaluación porque la comunicación se instaura cada vez que el otro reacciona, desentraña mensajes, identifica intenciones, caracteriza e imagina lo que le preguntarán o contestarán. Y quien habla, siempre lo hace buscando la interlocución, tratando de persuadir, de atraer hacia sí a quien lo escucha. En síntesis: hay procesos evaluativos no formales, instaurados de manera no consciente entre los sujetos que interactúan comunicativamente. La voz de quien habla está impregnada de juicios ya sean implícitos o explícitos. La voz interior de quien escucha está soportada por el criterio o la conjetura. En todo caso, no hay neutralidad cada vez que alguien habla a otro y cada vez que alguien interpreta a otro. Desde esta perspectiva, es innegable la autoevaluación permanente del sujeto: el que se mira a sí mismo cada vez que el otro le habla. Si el sujeto puede mirarse a sí mismo es porque sabe algo pero también sabe que algo le falta.

Siendo consecuentes con el tipo de evaluación que se ha venido reclamando en el desarrollo de los procesos académicos (evaluación por procesos, pertinencia de la autoevaluación, reconocimiento de los diferentes ritmos para aprender, promoción flexible, integración y no exclusión), es pertinente asumir la evaluación como un diálogo permanente y continuo. Solo desde esta perspectiva podemos asociar la evaluación con el fortalecimiento de competencias, entendidas como

desempeños idóneos e identificadas en la acción misma: es la acción lo que revela el tipo de competencia del sujeto. La competencia no es aprendida plenamente sino hasta que el hombre actúa. Y luego de que actúa se desencadenan diversas formas de competencia y de actuación.

Frente a los modelos hechos, pre-existentes, ajenos a la creatividad del docente, es necesario dar un lugar a la evaluación alternativa; alternativo quiere decir que cada vez que la estrategia es disfuncional se requiere de paradigmas emergentes. Aquí hallamos la perspectiva holística, que alcanza su mayor potencialidad en la actitud investigativa-conjetural del docente: actitud posible, porque se hace preguntas y lanza hipótesis sobre lo que ocurre en el escenario de las aulas. Esto supone la integración y el enlace entre fenómenos diversos observados; integración, no sumatoria mecánica de resultados de exámenes; se trataría de valorar los desempeños de los estudiantes a partir de la estructura profunda de sus acciones y de sus discursos: otra vez es la conjetura. Se puede conjeturar sobre aquello que aparece como siendo lo más complejo en los estudiantes y entonces se reconstruye el discurso pedagógico introduciendo otras modalidades de la transposición y de los ejemplos, pero siempre dando lugar a las voces de los estudiantes para propiciar la interacción que, insistamos, implica ponernos en su lugar: intentar pensar como ellos piensan.

Así entonces, la investigación participativa o la investigación que sirve de apoyo para la planeación de los cursos, seminarios o laboratorios, presupone necesariamente una actividad de evaluación en permanente construcción. Pero no es una evaluación directiva cuyos destinatarios son exclusivamente los estudiantes; es la evaluación sobre la investigación misma y sobre las estrategias propuestas por el profesor y de los tipos de discurso generados en el aula. Aquí es necesario apuntar algunas reflexiones, porque la evaluación es uno de los problemas más críticos en la labor de ser docente.

En primer lugar, la evaluación nunca es objetiva, ni es exacta (entonces estamos tomando distancia de la visión positivista sobre la educación). La evaluación es necesariamente intersubjetiva, si entendemos por ello el encuentro o desencuentro de mundos de conciencia. Cuando el profesor pregunta, espera que algo sea dicho por el estudiante; cuando éste responde, alguna reacción espera de su profesor. Cuando el profesor explica sin preguntar, espera tácitamente la pregunta del estudiante; la pregunta del estudiante es un síntoma respecto al discurso del profesor. Los enunciados de unos y otros y las actitudes correspondientes se impregnan de puntos de vista; aún el silencio constituye en sí un juicio, una réplica; no hay pues neutralidad cuando se trata de abordar el problema de la evaluación.

El horizonte de espera, inherente al proceso comunicativo en el aula, puede tensionar o no la interacción entre el profesor y el estudiante; si se tensiona, se prolonga un diálogo mediado por los saberes y por las experiencias, en donde cada quien aprende algo nuevo: situación deseada, sin duda, en toda relación pedagógica. Es aquí en donde cabe preguntarse si es el diálogo lo que hace detonar la evaluación y la labor pedagógica o si al contrario es la incomunicación (el aislamiento entre destinador y destinatario) lo que prevalece cuando se trata de saber si el otro sabe aquello que debería saber.

La evaluación tiene efectos contundentes solo en la medida en que propicie el diálogo y evite el acallamiento; hablamos del diálogo como interacción entre sujetos y entre saberes. En esta perspectiva dialógica de la evaluación no cabría el examen de carácter terminal, con el cual muchos profesores esperan no la construcción de interacciones con sus estudiantes sino el dato catastrófico de la cantidad de estudiantes que pierden, como manera de legitimar un poder y, en consecuencia, marcar una distancia sin puente: este es un asunto que compete a la ética docente y a la identidad con el rol de ser sujeto educador. En circunstancias tan negativas como propender para que un índice alto de estudiantes no aprueben un curso, lo que prevalece es la incomunicación, que no es más que la esquizofrenia: hablar, hablar, hablar sin considerar al interlocutor (cfr. Greimas, 1966). La actitud investigativa, que habría de empujar hacia preguntas e incertidumbres en torno a los desempeños de los estudiantes, es débil o está ausente.

En segundo lugar, al hacer un balance hoy sobre las concepciones dominantes en evaluación, es justo reconocer el abismo tan grande que se ha venido acentuando entre la educación básica y la educación universitaria. Mientras que en la formación básica se ha ido accediendo poco a poco a una evaluación abierta, flexible, dialogante y cualitativa, en la Universidad, al contrario, siguen prevaleciendo los esquemas anacrónicos de la cuantificación y la verticalidad, inherentes además a una concepción de ciencia que se ancla todavía en tendencias positivistas: se busca que los estudiantes repitan verdades absolutas a través de definiciones nemotécnicas, con poca provocación hacia la reflexión crítica.

En el documento sobre reestructuración académica, de los programas de pregrado de la Universidad Nacional de Colombia, en la década de 1990, leemos:

La reestructuración académica de los pregrados supone la transformación de los pedagogías existentes en la universidad. Se trata de pasar de pedagogías basadas excesivamente en la exposición oral por parte del maestro y en una acumulación enciclopédica de conocimientos, a pedagogías que se funden en una mayor valoración y en un mayor rigor de la comunicación verbal y escrita, por una parte, y que, por otra, permitan al estudiante adquirir hábitos que lo hagan intelectualmente

más autónomo y le den mayor protagonismo en su formación y mayor posibilidad de tomar decisiones (1994, p. 15).

Se invoca pues, por una docencia que pone su acento en las competencias (discursivas y pragmáticas) de los estudiantes, lo cual supone competencias cognitivas y pedagógicas pertinentes en los profesores, y concepciones abiertas y flexibles sobre la evaluación (se trata de identificar aquello que saben los estudiantes, como punto de partida, y no tanto identificar lo que de antemano sabemos que no saben para calificarlos y estigmatizarlos). Nos aterra que todavía en la Universidad la evaluación de las asignaturas se siga orientando desde la estrategia tradicional del test y no tanto desde la producción escrita y desde el análisis de problemas, que ameritan explicaciones y argumentaciones.

Frente a esta situación, es necesario elaborar proyectos de investigación y estrategias que nos permitan discutir, con el profesorado de las Universidades, los enfoques contemporáneos sobre la evaluación y las pedagogías y el lugar de la investigación en ellas; es necesario propiciar condiciones para que al menos se puedan confrontar los puntos de vista que se han expuesto en los documentos de las distintas reformas académicas de las Universidades latinoamericanas, pues mientras no haya apropiación de lo que se viene discutiendo será muy difícil llegar a unos acuerdos sobre las pedagogías, la evaluación y los modelos de investigación más prioritarios.

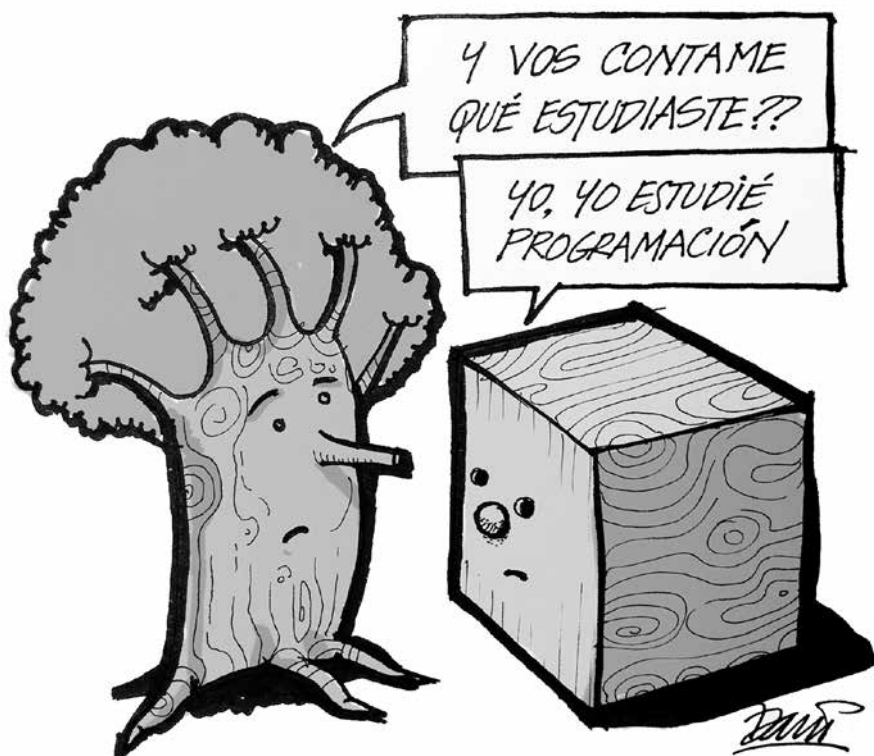
No sobra señalar que la evaluación, por su carácter siempre problemático, es en sí misma una práctica que exige ser objeto de investigación. Cada Universidad necesita de profesores dispuestos a dedicar tiempos para indagar por las formas más recurrentes de la evaluación, en aras de descubrir las diversas representaciones o imaginarios que los actores se hacen de ella: los profesores, los estudiantes y los directivos. Y más allá de la identificación de las formas recurrentes de la evaluación (sus modelos y sus estrategias), la investigación sobre la evaluación ha de propiciar condiciones para concertar entre el profesorado, en torno a posibles formas transformadoras de la tradición evaluativa, lo cual supone necesariamente la transformación de las prácticas pedagógicas.

Referencias bibliográficas

- BAJTIN, Mijail (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- _____ (1997). *Hacia una filosofía del acto ético*. Barcelona: Anthropos.
- _____ (2000). *Yo también soy*. Madrid: Taurus.

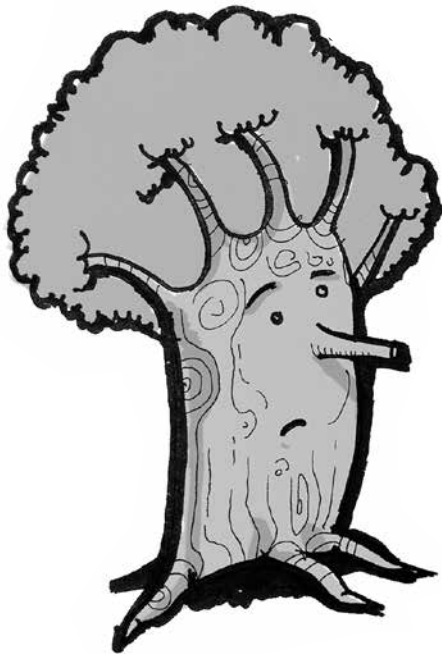
- BARNETT, Ronald (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- BERNSTEIN, Basil (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogotá: Magisterio.
- BOYER, Ernest (1997). *Una propuesta para la educación superior del futuro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CALVO, Beatriz (1992). “Etnografía de la educación”. En: *Revista Nueva Antropología*. Vol. XII. No. 42. México: Escuela Nacional de Antropología.
- CAZDEN, Courtney (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- DÍAZ, Mario (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- _____ (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: Icfes.
- DUCROT, Oswald (1988). *Polifonía y argumentación*. Cali: Universidad del Valle.
- ECO, Umberto (1994). *La búsqueda de la lengua perfecta*. Barcelona: Crítica.
- _____ (1997.) *Cinco escritos morales*. Madrid: Lumen.
- ERICKSON, Frederick (1989). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”. En: Wittrock. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*.
- GARDNER, Howard (2001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1996.) *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- GREIMAS, Julien Algirdas (1971). *Semántica estructural*. Madrid: Gredos.
- _____ y FONTANILLE (1994). *Semiótica de las pasiones: de los estados de cosas a los estados de ánimo*. México: Siglo XXI.
- JURADO, Fabio (2009). “El enfoque de competencias: una perspectiva crítica para la educación”. En: *Revista Complutense de Educación*. No. 2. Vol. 20. Madrid.

- MARSISKE, Renate (comp.) (1996). *Desafíos de la universidad contemporánea*. México: UNAM.
- McEWAN, Hunter y KIERAN, Egan (comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, en el aprendizaje y en la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- RESWEBER, Jean (2001). *El método interdisciplinario*. Bogotá: Universidad Distrital.
- RUEDA, Mario et. al. (comp.). (1994). *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*. México: UNAM.
- _____ (2001). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: UAM.
- RUIZ, Dalia y PRIMERO, Luis Eduardo (comps.) (2004). "El campo de la formación docente en el posgrado en educación". Memoria del II Coloquio Internacional 2004 del Doctorado en Educación. México: UPN.
- VALLE FLORES, Ma. De los Angeles (comp.) (2000). *Formación en competencias y certificación profesional*. México: UNAM.
- VOLOSHINOV, Valentin (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- WITTROCK, Merlín (1989). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.



Desafíos para la evaluación de aprendizajes en las aulas de educación superior

PEDRO RAVELA
Asesor internacional del estudio



La evaluación nunca es objetiva ni es exacta.
La evaluación es necesariamente intersubjetiva,
si entendemos por ello el encuentro o
desencuentro de mundos de conciencia.

Cuando el profesor pregunta, espera que
algo sea dicho por el estudiante, cuando este
responde, alguna reacción espera de su profesor,
cuando el profesor explica sin preguntar espera
tácitamente la pregunta del estudiante; la
pregunta del estudiante, es un síntoma respecto
del discurso del profesor. Los enunciados de
unos y otros y las actitudes correspondientes se
impregnan de puntos de vista; aun el silencio
constituye en sí un juicio, una réplica; no hay
pues neutralidad cuando se trata de abordar el
problema de la evaluación.

Introducción

Este capítulo tiene como propósito sistematizar un conjunto de reflexiones en torno a algunos de los principales desafíos que deberían ser considerados a la hora de mejorar los criterios y procedimientos utilizados para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en la educación superior.

El texto ha sido elaborado especialmente para el Proyecto de Investigación Interinstitucional sobre “Evaluación de aula en educación superior: el caso de ocho IES”, liderado por el Grupo de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación (Giece) de la Universidad de San Buenaventura Cali, coordinado por la docente Dulfay Astrid González. El punto de partida es la revisión de los reportes producidos por cada una de las ocho instituciones terciarias participantes del proyecto. Estos reportes están disponibles en el sitio web <http://evaluaciondeaula.com/> creado por el proyecto, donde se puede acceder a los materiales de evaluación que fueron construidos a lo largo del proceso investigativo y compartidos por profesores de dichas instituciones. Algunos de dichos materiales también fueron revisados durante la elaboración de este texto.

El material generado en el marco del proyecto permite apreciar los esfuerzos por mejorar los modos de evaluar que llevan adelante los docentes de las instituciones involucradas, con sus fortalezas y debilidades. Permiten una aproximación a las dificultades y contradicciones de la práctica evaluativa. Constituyen un ámbito privilegiado para iniciar una comunidad virtual con la que se puedan compartir herramientas y reflexiones en torno a la evaluación, además de un gran aporte para abrir una ventana a lo que ocurre dentro de las aulas. Esta ventana permite observar la distancia que existe entre el discurso sobre la evaluación y las prácticas reales. Una cosa es lo que se dice en los currículos y otra lo que se hace todos los días.

A partir de la revisión efectuada, se ha organizado el texto en torno a cinco grandes desafíos considerados primordiales para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, a través de una práctica de evaluación más coherente y sistemática. Para ilustrar la problemática vinculada a cada uno de estos desafíos, se han seleccionado fragmentos y ejemplos de los reportes elaborados por la IES par-

participantes. Para simplificar las referencias, en cada caso el reporte está citado utilizando la palabra “Reporte” y la sigla de la institución correspondiente.¹³

Algunos referentes conceptuales

La evaluación de aprendizajes que realizan los docentes en sus aulas es central para la calidad de la experiencia formativa de los estudiantes, en dos sentidos principales, pero distintos y complementarios.

Por un lado, la evaluación formativa es parte esencial del proceso de aprendizaje. Su finalidad principal es ofrecer al estudiante devoluciones que le ayuden a reflexionar sobre sus logros y dificultades. Un buen repertorio de instrumentos y procedimientos de evaluación formativa es esencial para acompañar a los estudiantes en su proceso de trabajo.

Por otro lado, la evaluación tiene una función central, especialmente importante en la educación superior, que es la “acreditación”.¹⁴ De acuerdo con el diccionario de la RAE, acreditar significa “hacer digno de crédito algo, probar su certeza o realidad”, “dar seguridad de que alguien o algo es lo que representa o parece” y “hacer constar por escrito una realidad de hecho por quien tenga fe pública o atribución para ello”.

En la educación superior esta función es esencial. La educación superior tiene como misión principal formar integralmente a las personas para desempeñar un rol en la sociedad (psicólogo, médico, profesor de educación física, artista, operador de sistemas, entre otros). Por tanto, cuando una IES entrega un título a un estudiante, está asumiendo una responsabilidad ante la sociedad: que el individuo que lo recibe tiene los conocimientos, habilidades, valores, actitudes y disposiciones éticas necesarias para desempeñar ese rol, oficio, arte o profesión. El título o certificado que entrega una IES implica que la institución asume, por escrito y ante la sociedad, la responsabilidad de que es “cierto”, “real”, que la persona tiene dichos conocimientos y capacidades. La institución cuenta

13. Universidad de San Buenaventura Cali, Facultad de Psicología: Reporte USB. Universidad Santo Tomás, Cursos de Ciencia y Tecnología en la carrera de Administración de Empresas y de Filosofía y Ciencias Religiosas en la carrera de Educación: Reporte USTA. Facultad de Artes Escénicas del Instituto Departamental de Bellas Artes de Cali: Reporte BA. Universidad del Pacífico, Tecnología en Informática: Reporte Unipacífico. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte de la Unidad Central de Valle: Reporte Uceva. Programa Técnico Profesional de Agropecuaria del Instituto Técnico Agrícola: Reporte ITA. Programa de Teología de Fundación Universitaria Bautista: Reporte FUB. Programa de Electrónica y Comunicaciones de la Corporación Universitaria Antonio Nariño: Reporte Aunar.

14. En este texto se emplearán los términos “certificación” y “acreditación” como sinónimos.

con la confianza pública de que las certificaciones que entrega representan “realidades de hecho”: la sociedad supone que los individuos que las reciben tienen las habilidades necesarias para desempeñarse de manera adecuada en el rol para el que han sido preparados. Un examen o un sistema de calificaciones no es otra cosa que un conjunto de procedimientos, utilizados por un docente, con la finalidad de “probar”, “dar seguridad” de que un estudiante ha alcanzado los conocimientos necesarios para aprobar un curso.

Mientras que el papel de las buenas prácticas de evaluación formativa en el aprendizaje es bastante evidente, el de las buenas prácticas de evaluación para la certificación es menos obvio. Según se desprende de los reportes y testimonios recogidos en el proyecto, para muchos docentes calificar es, ante todo, una exigencia administrativa. Simultáneamente, los criterios y procedimientos empleados para calificar son los que presentan las mayores debilidades. Sin embargo, la evaluación para la certificación, tradicionalmente denominada evaluación “sumativa”, es de una enorme importancia para orientar los esfuerzos de los estudiantes.

La evaluación debe ser mirada en forma de sistema. Para ello debe incluir los siguientes componentes clave:

1. Una clara definición de qué aprendizajes se esperan. Esto es especialmente importante en la educación superior, dada su función de formar individuos para el desempeño de roles sociales que requieren de especialización. Algunos de los principales problemas que es posible observar en torno a este componente son:
 - Programas de curso que se limitan a enunciar contenidos conceptuales;
 - Competencias definidas en forma demasiado genérica;
 - Ausencia de matrices de valoración y niveles de desempeño explícitos.
2. Actividades de enseñanza y de evaluación acordes a los aprendizajes esperados. Las actividades de enseñanza y de evaluación deben permitir a los estudiantes adquirir y desarrollar sus competencias, por lo que tanto la enseñanza como las tareas de evaluación deberían ir más allá del enunciado de temas y la explicación de conceptos. Deberían incluir situaciones problemáticas, dilemas éticos, búsqueda y selección de información, producción de desempeños similares a los que se requieren en el ejercicio de la profesión, oficio u arte. El problema principal que suele existir en relación a este componente es la falta de coherencia entre los propósitos educativos enunciados en los planes y programas de estudio, y las tareas a través de las cuales se evalúa a los estudiantes.

3. Instancias efectivas de devolución durante el proceso de aprendizaje. La evaluación formativa consiste principalmente en crear dispositivos que posibiliten al estudiante revisar su propio aprendizaje y el grado en que va logrando los conocimientos, habilidades y actitudes definidas como centrales para un curso. Construir estos dispositivos requiere, en primer lugar, idear tareas suficientemente desafiantes y complejas. En segundo lugar, crear espacios para que los estudiantes revisen su desempeño y reflexionen sobre sus logros y limitaciones. Para esto es esencial tanto la devolución que pueda realizar el docente bajo la forma de comentarios orales o escritos, como las instancias de autoevaluación y evaluación entre pares. Los principales problemas que suelen registrarse en relación a este componente son las devoluciones que se limitan a señalar errores, a entregar un juicio de valor (negativo o positivo, incluyendo los comentarios meramente estimulantes y de reconocimiento al estudiante) o una calificación.

El predominio de las prácticas de corrección de trabajos por parte del docente y la entrega de un puntaje o calificación, suele impedir la creación de espacios de reflexión en torno al proceso de aprendizaje.

4. Un sistema de calificaciones que esté alineado con expectativas de logro y niveles de desempeño explícitos. Simultáneamente con los dispositivos de devolución formativa, es imprescindible construir un sistema de calificaciones que, cualquiera sea la escala que emplee, esté referenciado a una descripción de los desempeños logrados.

Los sistemas de notas en general carecen de sentido mientras no estén articulados con niveles de desempeño que expliciten claramente qué significa un resultado insuficiente, uno aceptable y uno destacado. Las notas -o rangos en el caso de escalas amplias-, deberían basarse en dichos niveles. Los principales problemas en relación con este componente son:

- Sistemas de notas basados en la suma o promedio ponderado de puntos obtenidos en distintas pruebas o actividades, establecidos en forma más o menos arbitraria, pero que no explicitan los desempeños vinculados a los distintos puntos de la escala.
- Pruebas parciales y exámenes (u otras formas de valoración de lo aprendido por los estudiantes), que no están articuladas con los objetivos formativos del curso y que, por tanto, terminan valorando aspectos del desempeño distintos de lo expresado como intencionalidad formativa.

A continuación se hace énfasis en algunas de las principales dificultades que es clave enfrentar en la evaluación de aprendizajes en la educación superior,

tomando como referencia para ello, ejemplos de las prácticas y enfoques relevados en el marco del Proyecto de Investigación.

Confusiones en torno a la diferencia entre evaluación formativa y sumativa

A pesar de que los términos “evaluación formativa” y “evaluación sumativa” tienen una larga historia, y de que continuamente se alude a la diferencia entre ambas, persisten ciertas confusiones en torno su significado. Normalmente se vincula a la evaluación formativa con los procesos de aprendizaje y a la sumativa con los logros o resultados. Del mismo modo, muchas veces se vincula la evaluación formativa con cierto tipo de instrumentos (como, por ejemplo, la observación de desempeños) y a la evaluación sumativa con otros (como, por ejemplo, las pruebas escritas). El siguiente fragmento del Reporte Uceva es un ejemplo de esto.

Evaluación formativa –cualitativa– de proceso: se evalúa la participación, asistencia, cumplimiento, responsabilidad, interés, entre otros aspectos y se le informa al estudiante este tipo de evaluación no tanto en términos numéricos sino mediante expresiones verbales o escritas. Evaluación cuantitativa: evidencia lo estricto del conocimiento en varias áreas, en lo conceptual, y en los desempeños. Se identifican conceptos, interpretaciones, análisis que hace el estudiante y mediante los talleres de clase o de campo la aplicación de conceptos. Este tipo de evaluación hace referencia a la valoración en términos de cantidad, de acuerdo al reglamento estudiantil en la Uceva la valoración del rendimiento académico de los estudiantes se hace de cero 0,0 a cinco 5,0 y las notas obtenidas por el estudiante, se van acumulando y promediando con el propósito de obtener una nota definitiva.¹⁵

En este fragmento se focaliza la distinción entre evaluación formativa y sumativa en dos aspectos. En primer lugar, se las distingue por el tipo de aprendizajes que cada una considera: la evaluación formativa se enfoca en la participación, la asistencia y el interés, mientras que la sumativa se enfoca en el conocimiento conceptual y en los desempeños. En segundo lugar, ambas se diferenciarían por la modalidad bajo la cual se informa al estudiante: la evaluación formativa a través de expresiones verbales o escritas, la evaluación sumativa a través de números o calificaciones.

15. Tomado de Banco de Registros – Informe de análisis: http://evaluaciondeaula.com/uploaded_user/WORK%20PAPER-UCEVA.1.pdf (Reporte Uceva).

También se suele establecer la distinción entre ambas por el momento en que ocurren (la evaluación formativa durante el proceso y la sumativa al final) o por el tipo de instrumentos, según se indicó más arriba.

En rigor, la diferencia fundamental y definitoria entre ambas es la función que cumplen, su finalidad. La evaluación formativa tiene como finalidad contribuir al proceso de aprendizaje. La evaluación sumativa está orientada a “acreditar” el aprendizaje, según se explicó en la introducción.

Esto significa que, en realidad, la evaluación de resultados alcanzados puede ser empleada con fines formativos -ayudar a los alumnos a mejorar esos logros-. Un determinado instrumento, una prueba, por ejemplo, puede ser utilizada con fines formativos. La evaluación de procesos puede ser utilizada con fines de certificación por ejemplo, tomando en cuenta la participación o la realización de ciertos procesos a la hora de calificar a los estudiantes-. La evaluación para la certificación puede realizarse en distintos momentos del proceso.

En mi opinión, el empleo del término “sumativo” contribuye a la persistencia de este tipo de malentendidos, dado que se lo asocia con lo cuantitativo y con el momento final del proceso. De allí que creo conveniente utilizar la expresión “evaluación para la certificación”, tal como fue planteado en la introducción.

En esta perspectiva el reporte de Bellas Artes da cuenta de una visión sobre esta dificultad, y en él se puede apreciar la necesidad de distinguir en las formas de evaluación. En el mismo se destaca la función formativa por excelencia que tiene el hecho de llevar adelante una obra artística ante el público para luego analizarla, incluyendo la interlocución con el público. Sin lugar a dudas este tipo de experiencias es de las más valiosas desde el punto de vista formativo. El problema que este fragmento pone de manifiesto es la desaparición de la función de certificación. Por cierto que la evaluación formativa “consiste en algo más que una nota para ser registrada”. Por cierto que la obra de arte no es “un estado sino un proceso continuo”. Pero la formación en la educación superior sí tiene un punto de corte, al final de cada curso y de una carrera, en el cual la IES certifica el aprendizaje logrado. En ese punto del tiempo, es necesario contar con un dispositivo que permita valorar el grado en que cada estudiante ha logrado lo que se esperaba de él. ¿Cómo establecer, al final de un año lectivo, el grado en que cada estudiante ha logrado desarrollar su potencial “pedagógico-artístico y como creador”?

Un momento evaluativo y formativo que es trascendental para la formación artística y que está en línea con lo anterior es el momento de los “repertorios”. En el currículo posibilita el encuentro de los actores y actrices la confrontación con el público, es decir, el hecho teatral... la evaluación, consiste en algo más que una nota para ser

registrada, es una posibilidad de afrontar formativamente, espacios de interlocución con público tanto especializado como general. Aquellos que con sus apreciaciones se acercan al grupo de estudiantes y les habla de manera individual o colectiva. Por lo cual, luego se realiza una valoración de la misma y el trabajo se rehace de manera dinámica, en este sentido la obra de arte no constituye un estado sino un proceso continuo, pero de igual manera, el artista en formación se da cuenta que él mismo es sujeto-objeto en re-creación a partir de unas prácticas que le permiten cualificar su desarrollo pedagógico-artístico y como creador.¹⁶

Confusiones en torno a la función de certificación

Para muchos docentes calificar a los estudiantes es, sobre todo, un requisito administrativo. En varios de los Reportes elaborados en el marco de este Proyecto es posible encontrar evidencia de que los docentes avanzan con demasiada lentitud hacia la comprensión de la función de acreditación de los aprendizajes que la sociedad les encomienda. Esto se refleja, principalmente, en cierto grado de ligereza a la hora de establecer los criterios para que los estudiantes logren una calificación que les permita aprobar un curso. En el reporte Uceva, por ejemplo, se resume de la siguiente manera las posturas de los docentes:

Se espera que las evaluaciones den resultados en conocimientos, en desempeños y se dan dos posiciones: la una es que todos los que participen activamente en el curso ganen y la otra es que más del 70 % de la población estudiantil tenga resultados satisfactorios.

Participar en mis clases en el 85 %, con la participación con la asistencia y estar en clases yo les garantizo e ellos el aprendizaje y la valoración positiva de la materia.

Se busca incentivar la lectura y concientizar a los estudiantes de la importancia que tiene la fundamentación epistemológica de la carrera, por eso mediante la evaluación se pretende desarrollar la interpretación y argumentación y el desempeño en la aplicación práctica de los conceptos. Sin embargo por las debilidades académicas manifestadas en la lectoescritura, no siempre se aplica evaluación escrita y teórica considerándose que la mayoría de los estudiantes la podrían perder.

Una de las grandes dificultades digamos en este caso, alumnos de nocturna precisamente es que la mayoría laboran o trabajan y eso hay que tenerlo en cuenta en cualquier momento del proceso evaluativo, porque no es lo mismo un estudiante de una universidad diurna a una universidad nocturna, ahora los contextos son totalmente diferentes.¹⁷

16. Tomado de Banco de Registros – Informe de análisis: <http://www.evaluaciondeaula.com/PDFs/WORK%20PAPER-BA.pdf> (Reporte BA)

17. Tomado de Banco de Registros – Informe de análisis: http://evaluaciondeaula.com/uploaded_user/WORK%20PAPER-UCEVA.1.pdf (Reporte Uceva).

Los párrafos anteriores permiten varias reflexiones. En primer lugar, llama la atención la cuestión de cómo pueden aprobar el curso los alumnos: estando en clase y participando. Nada más lejos de la función de certificación de la existencia de las competencias necesarias para el desempeño profesional. ¿Cómo puede un profesor asegurar que un estudiante tiene los conocimientos o las aptitudes éticas necesarias para ser docente, por el simple hecho de asistir a clase? Igual de llamativo es el criterio de que el 70 % de la población estudiantil debe tener un resultado satisfactorio. Certificar la competencia profesional implica dar cuenta de que los estudiantes han incorporado ciertos conocimientos, habilidades y actitudes. ¿Porqué y para qué establecer a priori un porcentaje de estudiantes que deberían lograrlo?

El otro aspecto sobre el cual vale la pena fijar la atención es el relativo a la “adecuación a la realidad”. No es razonable que se defina como importante que los estudiantes posean fundamentos epistemológicos para su carrera, pero luego no evaluar este aspecto porque los estudiantes tengan debilidades en lectura y escritura. ¿Cuál es la función de la universidad, sino enseñar aquello que los estudiantes no poseen pero necesitan para el desempeño efectivo de su futuro rol en la sociedad? Tampoco se espera el criterio de plantear exigencias diferenciadas en función del turno, el nivel social o el hecho de que los estudiantes trabajen. Este tipo de consideraciones pueden tener algún sentido en la educación básica, pero no en la formación superior. La formación requerida para el ejercicio de una profesión ha de cerrar brechas, no se espera que las mantenga.

En principio, la educación superior no es simplemente un ámbito de formación personal. Una institución podría optar por esto, y no calificar ni exigir más de lo que los estudiantes puedan dar, pero en estos casos no debería entregar títulos profesionales. Una cosa es entregar una constancia de que una persona ha asistido y participado en determinados cursos. Otra cosa es entregar un certificado de que una persona posee los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para desempeñar una profesión.

La participación de los estudiantes y la autoevaluación

Otro aspecto en el que se ponen de manifiesto las confusiones entre evaluación formativa y evaluación para la certificación es el relativo a la autoevaluación, la coevaluación y la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación. Este tipo de prácticas son altamente deseables como parte de los procesos de evaluación formativa. La autoevaluación y la coevaluación son modos de trabajo privilegiados para promover la reflexión de los alumnos sobre sus desempeños y

sobre el grado en que los trabajos que producen se acercan a lo esperado. También puede ser enriquecedor que los estudiantes discutan calificaciones, suponiendo que el docente explicitó previamente el significado de cada calificación en términos de desempeños. Asimismo, es importante recibir las opiniones de los estudiantes sobre los instrumentos y criterios de evaluación. Pero una cosa muy distinta es delegar en los estudiantes la función de certificación, según parece evidenciarse en los dos casos que siguen.

Es muy relevante que uno de los docentes explica como los mismos estudiantes son los que deciden los criterios de evaluación y entre ellos se evalúan: “se deja el espacio al estudiante para que entre ellos mismos se valoren la participación en la materia por ejemplo una actividad lúdica para manifestar lo que saben y aplicar lo que saben, hoy por ejemplo lo estaba haciendo con el grupo, la dinámica fue que ellos construyeron las preguntas y respuestas y colocaron los criterios para evaluar entonces se evaluó, ellos dijeron el que gane saca un 5, el otro va con 4,5 o 3,5.... ellos mismos construyeron el instrumento de evaluación y hicieron la misma prueba.”¹⁸

Pruebas evaluativas	Criterios para evaluación	Porcentaje	Quién lo realiza
Socialización	Autoevaluación	20 %	El estudiantes
	Coevaluación	20 %	Otro estudiante
	Heteroevaluación	60 %	El docente
Total		100 %	

Fuente: Tomado de Banco de Registros – Informe de análisis: <http://evaluaciondeaula.com/PDFs/WORK%20PAPER-USTA.pdf> (Reporte USTA).

La función de certificación de los aprendizajes es indelegable. Es el docente quien tiene la confianza pública para garantizar que los estudiantes han logrado lo que se esperaba de ellos en el curso. Los estudiantes pueden participar y aportar, el docente puede tener en cuenta sus opiniones y criterios, pero la responsabilidad final por la calificación siempre es del docente. La práctica de la autoevaluación en relación a las calificaciones implica no comprender cabalmente las funciones de la evaluación. La autoevaluación tiene un papel central de tipo formativo. Por otra parte, la práctica de incluir calificaciones asignadas por los alumnos en el “promedio” general (otorgándoles un peso porcentual en la calificación final), refleja una práctica inapropiada de la calificación, concebida como un procedimiento matemático de suma, promedio y ponderación de puntos.

18. Tomado de Banco de Registros – Informe de análisis: http://evaluaciondeaula.com/uploaded_user/WORK%20PAPER-UCEVA.1.pdf (Reporte Uceva).

Veamos algunos detalles al respecto en dos ejemplos que reflejan prácticas que parecen más apropiadas, en la medida en que los estudiantes participan en la definición de criterios y procedimientos de evaluación, pero es el docente quien en última instancia toma las decisiones de certificación.

Finalmente se opta por el parcial oral y grupal, ya que los estudiantes y el docente de común acuerdo concluyen que de esta forma se puede dar mejor cuenta, no sólo de los contenidos sino de la dinámica de debate que ha sostenido el curso. De esta forma, se organizan cuatro grupos de estudiantes, es decir, van pasando de a 4 en promedio por subgrupo, la docente le formula una sola pregunta a cada uno sus integrantes, y los demás pueden participar completando la primera respuesta dada, así como el escogido para responder puede volver a intervenir – para agregar nuevos elementos o profundizar en los ya mencionados por sus compañeros o por él mismo - después de escuchar los aportes de sus compañeros.¹⁹

En este caso el énfasis está puesto en el procedimiento de evaluación. Faltaría explicitar cuáles son las competencias que los estudiantes pondrán en juego en la actividad y los criterios de valoración que serán empleados. El caso que sigue, correspondiente a la formación agropecuaria, refleja una práctica interesante de diálogo con los estudiantes en torno a las calificaciones (bajo el supuesto de que en caso de no lograr un consenso con el estudiante, será el docente quien tenga la última palabra).

Es importante destacar que el docente antes de registrar los resultados en el sistema Regycom, socializa, discute y consensa con el estudiante el resultado, si es pertinente se propone plan de mejoramiento y se vuelve a evaluar. Para obtener las calificaciones, ellos tienen en cuenta las normas institucionales que se encuentra en el Reglamento Estudiantil, a saber, dos parciales que equivale cada uno al 30% y un final con el valor del 40%; la evaluación la ejecutan durante todo el proceso y el valor de cada tipo de evaluación es de autonomía del docente previa negociación con el estudiante. Como el sistema es por competencia, durante y al final las calificaciones pueden ser modificadas de acuerdo al avance o retraso del aprendizaje.²⁰

La explicitación de los aprendizajes esperados

Un aspecto clave para un buen sistema de evaluación es la adecuada explicitación de lo que se espera de los estudiantes. Esto es crucial para que tanto docentes como estudiantes sepan cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes

19. Tomado de Banco de Registros – Informe de análisis: http://evaluaciondeaula.com/uploaded_user/WORK_PAPER_USB.ULT.pdf (Reporte USB).

20. Tomado de Banco de Registros – Informe de análisis: <http://evaluaciondeaula.com/PDFs/WORK%20PAPER-ITA.pdf> (Reporte ITA).

que se busca lograr a través de cada curso, lo cual contribuye a que la evaluación sea más transparente y comprensible.

Tradicionalmente los programas de estudio de los cursos son expresados principalmente en términos de los “temas” o contenidos conceptuales que deben cubrir, pero sin indicar qué tipo de desempeños se espera que los estudiantes sean capaces de llevar adelante con dichos conocimientos. En la última década ha existido un fuerte énfasis en expresar los propósitos formativos en términos de “competencias”, entendidas como disposiciones de las personas que incluyen conocimientos, procesos cognitivos, habilidades prácticas y sociales, actitudes y valores, y capacidad para emplear el conocimiento en situaciones propias de la vida personal y profesional.

A partir de este énfasis se ha de mejorar el modo de formular los programas de estudio, pero aún queda mucho camino por recorrer.

El caso de psicología en la Universidad de San Buenaventura es ilustrativo de esta situación. Los programas de curso contienen un buen desarrollo de las competencias y objetivos específicos que se busca promover en los estudiantes. Por ejemplo, el programa de curso de la asignatura psicología-conflicto, define un conjunto de competencias que el futuro psicólogo debería adquirir a lo largo del curso. Entre ellas destacamos, a modo de ejemplo, las siguientes:

- a. Entre las socioafectivas: “mantener una actitud de apertura ante diversas perspectivas, académicas y no académicas, para examinar cualquier problemática”.
- b. Entre las laborales: “formula explicaciones sobre problemáticas psicológicas y sociales abordadas en sus prácticas, utilizando los avances teóricos logrados”.
- c. Entre las cognitivas: “identifica las características fundamentales de las propuestas clínicas de los principales modelos teóricos de la psicología.”²¹

Sin embargo, el mismo Programa tiene debilidades a la hora de explicitar cómo serán evaluadas estas competencias. En el apartado titulado a los “Criterios de evaluación y valor porcentual”, se incluyen únicamente criterios para valorar los trabajos escritos y los trabajos grupales. Para los trabajos escritos se indica lo siguiente:

- 100 %: “Argumento con profundidad y pertinencia, buena coherencia, buen análisis, correcto uso del idioma”;

21. Tomado de Banco de Registros – Lineamientos del curso: http://www.evaluaciondeaula.com/PDFs/PROGRAMA%20ANALITICO%20-%20Psicologia_y_conflicto%20usb1.pdf (Reporte USB).

- 80 %: “Argumentos claros desarrollados satisfactoriamente. Análisis aceptable y un regular uso del idioma”.
- 60 %: “Argumentos claros pero poco desarrollados”.
- 40 %: “Argumentos claros”.
- 20 %: “Solo vagas ideas, no hay argumentos.”²²

Otro ejemplo ilustrativo de esta situación es la siguiente explicitación de propósitos en la carrera de profesorado de Educación Física:

- Identifica y caracteriza limitaciones físicas de individuos de diferentes grupos étnicos y procede en favor de su recuperación.
- Integra los conocimientos, experiencias y aptitudes adquiridas o desarrolla para la solución de problemas inherentes a su profesión.
- Conoce y relaciona las teorías del desarrollo del aprendizaje y la enseñanza, sus especificaciones al Campo de las prácticas corporales en los contenidos de la educación física.
- Capacidad y conocimiento para el desempeño de su rol como docente.
- Fomento de la solidaridad, responsabilidad, participación, autonomía y la tolerancia a través de la práctica deportiva relacionadas con el medio.²³

También en este caso es posible constatar un primer avance en la dirección de explicitar los desempeños esperados para los estudiantes. Sin embargo, esta explicitación requiere aún de mayor desarrollo y de un conjunto de criterios y procedimientos de evaluación. Según se podrá apreciar en el apartado que sigue, en el caso de Uceva existe escaso alineamiento entre los objetivos formativos declarados y las formas de evaluar a los alumnos.

Los procedimientos de calificación

*¿Qué sabe un estudiante con una calificación de 4,8 que no sepa uno con calificación de 4,7 o 4,5? ¿Cómo se corresponden estas escalas numéricas a los logros que deben alcanzar los estudiantes? ¿Por qué no están establecidos estos valores y criterios en el Programa Analítico?*²⁴

22. Tomado de Banco de Registros – Lineamientos del curso: http://evaluaciondeaula.com/PDFs/PROGRAMA%20ANALITICO%20-%20Psicologia_y_conflicto%20usb1.pdf (Reporte USB)

23. Tomado de Banco de Registros – Informe de análisis: http://evaluaciondeaula.com/uploaded_user/WORK%20PAPER-UCEVA.1.pdf (Reporte Uceva).

24. Tomado de Banco de Registros – Informe de análisis: http://evaluaciondeaula.com/uploaded_user/WORK_PAPER_USB.ULT.pdf (Reporte USB).

La revisión de los reportes producidos por las IES en el marco de este proyecto permite identificar dos modos predominantes de establecer las calificaciones: o bien a través de un artilugio matemático, o bien a través de impresiones subjetivas del docente (en algunos casos acordadas con los estudiantes). Con la expresión “artilugio matemático” designamos a todos aquellos procedimientos que se basan en otorgar puntos a los alumnos por distintas tareas o pruebas, los que luego terminan combinándose en una nota final como promedio simple o ponderado. La figura que sigue constituye un buen ejemplo, en el que se promedian en forma ponderada los puntajes obtenidos por los estudiantes en pruebas y trabajos parciales en un curso de psicología. La tabla de ponderaciones del reporte USTA, presentada más arriba, es otro ejemplo.

Tabla 1
Puntajes obtenidos

Primera entrega	Parcial	30 %	Prueba	Examen final	Entrega final	70 %	100 %
3,6	3,3	3,45	4,2	3	3,2	3,47	3,46
3,6	2,1	2,85	4,2	2,6	3,2	3,33	3,19
3,5	3,1	3,3	4,1	4,25	4,5	4,28	3,99
3,9	3,5	3,7	4,3	2	3,8	3,37	3,47
3	2	2,5	4	4,65	3,2	3,95	3,52
3,6	2,5	3,05	4,2	4,05	3,2	3,82	3,59
4	3	3,5	3,9	2,5	3,9	3,43	3,45
3,5	3,8	3,65	4,1	4,75	4,5	4,45	4,21
3,7	4,5	4,1	4	4	3,8	3,93	3,98
3,2	3,7	3,45	2	1,2	2,5	1,90	2,37
4	3,9	3,95	3,5	4,5	4,1	4,03	4,01
3,5	3,1	3,3	3,8	4,05	3,7	3,85	3,69
3,5	3	3,25	3,8	3	3,7	3,50	3,43

Fuente: Tomado de Banco de Registros – planillas: <http://evaluaciondeaula.com/PDFs/PLANILLAS2%20Doc1.pdf> (Reporte USB).

En cambio, el fragmento incluido a continuación es un ejemplo del abordaje subjetivo de las calificaciones, basado en el conocimiento directo que el docente tiene de los estudiantes.

Como hay una observación permanente sobre ellos, yo sé qué escriben en el texto, en una evaluación escrita, sé hasta donde es verdad lo que está pasando allí, con todas las dificultades, o con todas las incoherencias que escriban o hasta donde... para mí un criterio es, que sean muy sinceros con lo que están escribiendo allí, yo lo siento así...eh... no tiene nada que ver con que si están equivocados o no están equivocados, en la medida en que estamos construyendo, justamente, ese proceso del pensamiento o del conocimiento. Entonces el criterio es: uno, que se cumplan los tiempos, otro que se escriba con la mayor sinceridad y yo lo detecto.²⁵

Lo interesante de este fragmento es que, en ausencia de una definición clara y explícita de qué se espera de los estudiantes, el docente termina calificándolos a partir de su percepción directa de aspectos que nada tienen que ver con lo que se espera del curso. La cuestión que queda claramente planteada es la siguiente: ¿Qué busca formar Bellas Artes en su Licenciatura en Arte? ¿Personas sinceras y que cumplen los plazos? ¿Eso alcanza para obtener el título? Obviamente no. Entonces, ¿Qué otras cosas se esperan de los estudiantes? ¿Cómo se las evalúa?

El problema de fondo en ambos casos, tanto en la aproximación matemática a las calificaciones como en la subjetiva, es la ausencia de expectativas de desempeño explícitas. En la medida en que los programas de estudio no incluyen una descripción detallada de las competencias que se espera los estudiantes construyan a lo largo de un curso (incluyendo la descripción, por lo menos, la descripción de qué sería un nivel de desempeño aceptable y uno destacado), las calificaciones no pueden tener un significado sustantivo en términos de lo que aprendieron los estudiantes.

La acción de calificar a un alumno debería consistir principalmente en establecer en qué nivel de desempeño se encuentra, en función de una descripción como la indicada. Las pruebas, observaciones u otros modos de recoger evidencias sobre lo que cada estudiante es capaz de hacer, deberían estar orientadas por dichas descripciones. En la práctica, en ausencia de dichas descripciones, el procedimiento de calificación consiste principalmente en proponer una serie de tareas o pruebas, asignarles un puntaje o valor a cada una de ellas y luego combinar dichos puntajes. El significado del resultado final es, por lo menos, ambiguo.

Esta debilidad de los sistemas de calificaciones es muy seria, por la importancia que la calificación tiene para dar dirección a los esfuerzos de los estudiantes. El estudiante necesita aprobar sus cursos, por lo que siempre la calificación ejercerá una influencia importante como motivación extrínseca para sus esfuerzos. Si

25. Tomado de Banco de Registros – Informe de análisis: <http://evaluaciondeaula.com/PDFs/WORK%20PAPER-BA.pdf>) (Reporte BA).

los modos de calificar son ambiguos u oscuros, los esfuerzos de los estudiantes pueden terminar orientados hacia direcciones poco relevantes.

Consignas y propuestas de evaluaciones interesantes pero sin criterios explícitos

A lo largo de los reportes producidos por las IES y de los materiales compartidos por los docentes entrevistados es posible encontrar una interesante, rica y creativa variedad de instrumentos y tareas. Por ejemplo, en el Programa de Curso de Psicología-Conflicto se incluye la siguiente enumeración de actividades presenciales que los alumnos realizarán durante este (Reporte USB): “taller; foro; debate; trabajo colaborativo; trabajo de campo; visita con acompañamiento; laboratorio; mesa redonda; panel; exposición; clase magistral; asesoría; puesta en común; diseño y presentación de herramientas como: mapas conceptuales, uve heurísticas y mentefactos; socialización de lecturas previas; plenarias; observación de video; escucha de audio; actividades lúdicas; juego de roles; representación artística; mayéutica; diseño de prototipos”. A título expreso se indica que “las estrategias de enseñanza-aprendizaje pueden ser utilizadas como estrategias evaluativas”. Sin embargo, en ninguna parte se indica de qué modo serán utilizadas: ¿para evaluar qué aspectos de los objetivos del curso? ¿cómo serán tenidas en cuenta para calificar los desempeños?

Un docente a cargo de este curso señala:

Más que [apostar] por la reproducción de conocimiento y de información que nos está convirtiendo en una Wikipedia andante, es articular el deseo con un saber. Quiero que los estudiantes sean críticos y reflexivos”. Según se explica en el informe, esa postura determina que “este docente haya aceptado de buena manera la propuesta que los estudiantes hicieron cuando le plantearon una forma distinta de evaluar a la tradicional (exámenes escritos en forma de test o ensayos), le esbozaron la intención de crear varios videos que abordarían temáticas de su interés relacionados con el conflicto armado en Colombia (tema central del curso).²⁶

Entre los materiales aportados por el profesor se incluye la consigna que solicita a los estudiantes que produzcan un video sobre el tema del conflicto armado en Colombia. La idea es original, pero no queda claro de qué modo el producto se adecua a los objetivos del curso. Si bien constituye un excelente llamado a la sensibilización sobre el conflicto armado, no están claros los elementos conceptuales del curso que se pondrán en juego.

26. Tomado de Banco de Registros – Informe de análisis: http://evaluaciondeaula.com/uploaded_user/WORK_PAPER_USB.ULT.pdf (Reporte USB).

No es de extrañar que el profesor termine evaluando aspectos que no constituyen el objetivo central del curso: “Miro el uso del [video] y el manejo tecnológico del asunto, porque me permite ver qué tanto le dedicaron al trabajo. También, miro el manejo teórico en las reflexiones, pero todo eso en un segundo plano”. En todo caso, no queda claro cómo serán valorados estos trabajos que, por otra parte, no son de tipo escrito. El programa de este curso, como se vio más arriba, se limita a explicitar en forma sucinta, criterios de valoración para los trabajos escritos.

Otros ejemplos de tareas de evaluación interesantes, porque requieren que el estudiante demuestre su capacidad para utilizar los conocimientos del curso en la resolución de situaciones o realización de trabajos relevantes para el desempeño profesional, se muestran a continuación.

En el Reporte USTA, en la asignatura Espíritu empresarial, se propone a los estudiantes elaborar el perfil de una “idea de negocio”.

Explore y evalúe al menos tres ideas de negocio para que seleccione una de ellas y elabore el perfil de idea de negocio atendiendo a los siguientes aspectos:

1. Grado de innovación de la idea. En este numeral es necesario considerar los siguientes aspectos:

- Grado de novedad del producto o servicio.*
- Novedad en el proceso de fabricación del producto o prestación del servicio.*
- Novedad en la forma de comercialización del producto o servicio.*

2. Esencia del negocio. En este ítem es necesario explorar y describir los siguientes aspectos:

- Definición del negocio.*
- Necesidad a satisfacer.*
- Descripción del producto o servicio.*
- Potencial de la idea de negocio.*
- Valor agregado del producto o servicio para el cliente.*

3. Mercado. El informe debe revisar y precisar los siguientes elementos:

- Definición del mercado objetivo.*
- Mecanismo de diferenciación en el mercado.*
- Estimación de la demanda potencial.*
- Estrategias para el mercadeo del producto o servicio.*
- Definición de la política de precios.*

4. *Competencia. Es necesario desarrollar Evaluación de la competencia*

- *Estrategias para enfrentar la competencia.*
- *Barreras de ingreso y salida del mercado.*

5. *Desarrollo Técnico.*

- *Descripción del proceso de organización del negocio.*
- *Descripción de la tecnología para la fabricación del producto o la prestación del servicio del plan de negocio.*
- *Análisis de riesgo y vulnerabilidad del negocio.*
- *Cronograma de actividades para la puesta en marcha del negocio.*
- *Estrategia y acciones para enfrentar los riesgos.*

6. *Operaciones*

- *Descripción del proceso de fabricación del producto o prestación del servicio de la idea de negocio.*
- *Determinación de las necesidades de personal.*
- *Definición de la forma y tipo de organización.*

7. *Aspectos financieros.*

- *Estimación de los ingresos.*
- *Determinación de los costos de producción.*
- *Definición de los requerimientos de capital.*

8. *Análisis del potencial de la idea de negocio. Valoración general de la idea de negocio acorde con los parámetros anteriores. Síntesis de las posibilidades de éxito de la idea de negocio propuesta.*

Se pide además, la elaboración de “conclusiones y recomendaciones”, así como la incorporación de la bibliografía consultada y utilizada.

La tarea propuesta es compleja e interesante, porque exige a los estudiantes demostrar sus conocimientos y su capacidad para utilizarlos en una situación concreta, en la cual tienen además un importante espacio para la creatividad, en la medida en que cada estudiante debe inventar las propuestas de negocios sobre las que trabajará. Nuevamente, el punto débil es la explicación de los criterios de evaluación. En este caso, se indican los siguientes:

- El informe necesita presentar evidencias de los principios y postulados teóricos desarrollados en la asignatura Espíritu empresarial.
- El informe debe demostrar la comprensión de los temas tratados en la asignatura Espíritu empresarial.

- El documento requiere demostrar el dominio de los principios y postulados desarrollados en la asignatura Espíritu empresarial.²⁷

Estos criterios deberían ser ampliados, explicando y ejemplificando qué características debe tener y qué requisitos debe satisfacer un informe que refleje, por ejemplo, una excelente comprensión de los temas tratados en la asignatura o, por ejemplo, un dominio aceptable de los principios y postulados desarrollados en la asignatura. De hecho, es difícil establecer en qué se diferencian los tres criterios enunciados.

Otro caso de tareas de evaluación interesantes lo encontramos en el Reporte UP, correspondiente al curso de tecnología e informática. Las tareas están claramente orientadas a desempeños reales. Pero, nuevamente, la calificación de las mismas se realiza a través de la asignación de puntos en forma arbitraria, sin criterios de valoración orientados por niveles de desempeño explícitos:

1. Diseñe un programa que lea un número. Si el número es positivo y par, deberá sacarle la raíz cuadrada, en caso contrario lo elevará al cuadrado. No olvide mostrar el mensaje con los resultados.
2. Diseñe un programa de que pida al usuario dos números. Si el primero es menor que el segundo, deberá mostrar por pantalla la raíz cuadrada de ambos; de lo contrario, mostrará el resultado de la suma de los dos números.
3. No olvide que todos los mensajes se deben mostrar de forma clara y ordenada.
4. Determine el sueldo de un trabajador, teniendo como base los días trabajados, el valor que se le paga por día y una comisión adicional del 10 % sobre el valor total.
5. Haga un programa que permita calcular la nota definitiva de un estudiante de la Universidad del Pacífico, sabiendo que se determina tomando los tres cortes, cada uno con un valor del 35 %, 35 % y 30 %, respectivamente.
6. Se desea calcular el sueldo de un trabajador con base en los siguientes datos:
 - Salario básico por hora.
 - Producción mínima diaria.
 - reducción del día.

El cálculo del sueldo se hace de acuerdo con su salario básico por hora, más una bonificación del 2 %, de su salario básico por hora, por el número de unidades de exceso producidas sobre el mínimo que debe producir. Si un trabajador no sobrepasa la producción mínima no tendrá bonificación.²⁸

27. Tomado de Banco de Registros – Lineamientos del curso: http://evaluaciondeaula.com/uploaded_user/Esp%20EM.pdf (Reporte USTA).

28. Tomado de Banco de Registros – Consignas propuestas por los docentes: http://evaluaciondeaula.com/uploaded_user/Ejerpagi.pdf) (Reporte Unipacifico).

La evaluación formativa y las devoluciones

La característica principal de las buenas prácticas de evaluación formativa es la formulación de una devolución a cada estudiante que le permite revisar su trabajo para mejorarlo. La evaluación formativa no se define por el tipo de instrumentos ni por el momento en que se realiza, sino por su finalidad de ayudar al estudiante a revisar y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. La auto-evaluación y la evaluación entre pares pueden ser herramientas privilegiadas para este tipo de reflexión, además de las devoluciones que el propio docente pueda brindar. Las devoluciones deben ayudar al estudiante a darse cuenta por sí mismo de lo que ha logrado y lo que no. De allí que algunos modos de estimular a los estudiantes, como el señalado en el primero de los fragmentos citado más abajo, no constituyen propiamente una devolución, sino más bien parte de un intercambio personal entre docente y estudiantes.

Sin embargo y a pesar de estas características el “te agradezco lo que me permitiste aprender de ti, de tu mundo”. No es una devolución que le permita identificar al estudiante qué es lo que el mismo aprendió, no está en capacidad de identificar los aspectos a mejorar, desconoce el tipo de fortalezas que posee con respecto a la temática, no se hace referencia a las competencias o logros alcanzados.²⁹

Estos encuentros pueden y son usados, a veces de manera directa o indirecta en la evaluación. En este sentido el profesor Alberto no dice algo extraño. En el recinto de la universidad, las cafeterías, las bibliotecas, los eventos sociales y culturales se constituyen en un lugar de encuentro, en un lugar de acopio de información sobre los otros. Esto no es indiferente... En el arte del teatro, esto es importante para un director, el conocer a los actores. Esta información se convierte en algo de gran valor, en algo que constituye un elemento más para la evaluación, tomándola como esos insumos de información y de momentos de encuentro que me permiten un darme cuenta de. Cuestiones que no siempre en la relación formalizada del aula se resuelve.³⁰

En cambio, en el segundo de los fragmentos citados, se destaca la importancia de interactuar con los estudiantes en distintos ámbitos, como forma de conocerlos más y estar en mejores condiciones de aportar a su proceso formativo. En la misma línea se ubica el fragmento del Reporte BA relativo a los “repertorios”, incluido en uno de los primeros apartados.

La observación de los estudiantes en situaciones de práctica o desempeño profesional es una de las instancias más ricas para la evaluación, tanto de carácter

29. Tomado de Banco de Registros – Informe de análisis: http://evaluaciondeaula.com/uploaded_user/WORK_PAPER_USB.ULT.pdf (Reporte USB).

30. Tomado de Banco de Registros – Informe de análisis: <http://evaluaciondeaula.com/PDFs/WORK%20PAPER-BA.pdf> (Reporte BA).

formativo como con fines de acreditación. Pero, mientras la de tipo formativo tiene mayor grado de espontaneidad las que tienen fines de acreditación se espera puedan basarse siempre en alguna rúbrica o matriz de valoración explícita sobre los desempeños a observar y tener en cuenta.

La falta de acuerdos entre docentes de una misma disciplina y asignatura

Un último aspecto en el cual importa detenerse es el relativo a la evaluación como espacio de encuentro entre los profesores. Más allá de la inevitable división de un programa educativo en cursos, se supone que la tarea de formar personas y profesionales es una labor de equipo. Las carreras de nivel superior no deberían ser una yuxtaposición de cursos y actividades conducidas por docentes que operan de manera aislada, por más pensada que haya sido la elaboración del plan de estudios, sino más bien un esfuerzo conjunto de formación, conducido por un equipo que, más allá de diferencias normales, comparte un enfoque formativo. Esto debería manifestarse en modos de proceder acordados. Entre ellos, los modos de evaluar.

Parte esencial de una propuesta de formación integral es la existencia de un conjunto de prácticas, criterios, tipos de tareas y procedimientos de evaluación acordados entre los docentes, de modo que los estudiantes perciban claramente que hay un equipo detrás de la propuesta y que las formas de evaluar, tanto en términos formativos como con fines de certificación, son coherentes entre los distintos cursos y docentes.

Los párrafos que siguen ilustran de manera más que elocuente las dificultades para lograr lo anterior, dada la tradición de trabajo aislado que predomina aún en la mayoría de las instituciones educativas.

Cada uno de los cuatro profesores diseña sus evaluaciones, a pesar que es la misma materia y en el mismo programa, no hay un consenso entre ellos para unificar las evaluaciones. El profesor A elabora los instrumentos de evaluación teniendo en cuenta los aspectos teóricos para las evaluaciones escritas, ejercicios prácticos en el aula de clase y trabajo para realizar en la casa, como es el diseño de un programa. Los profesores B, C y D hacen principalmente evaluaciones escritas teniendo en cuenta hechos o situaciones de la vida cotidiana...

Los profesores B y D dicen que un estudiante gana el curso si en la sumatoria de todas las evaluaciones saca más de 60. Los profesores A y C dicen que un estudiante que obtenga un valor muy cercano al 60 y ha demostrado interés, preocupación, ha participado en clase, éste pasa el curso, es decir le sube a 60.

Los profesores A y B no proponen otras actividades para aquellos estudiantes que han perdido la evaluación, el profesor C procura repetir la evaluación a aquellos estudiantes que perdieron con el propósito que tengan otra oportunidad de ganar. Y el profesor D únicamente hace recuperatorio o repite una evaluación si la mayoría del grupo la perdió.³¹

Es importante destacar que este tipo de situaciones se producen aún cuando existan excelentes documentos institucionales que definen el modo en que la IES concibe la evaluación. Siempre es más sencillo escribir un buen documento de filosofía institucional que llevarla a la práctica en las acciones educativas cotidianas. Las autoridades de las IES deberían tener esto siempre presente. Todo esfuerzo por elaborar una filosofía educativa y evaluativa debe ir seguido de un esfuerzo y de inversiones en su adopción e implementación por parte de los equipos docentes en sus prácticas habituales. Esto siempre exige tiempo y dedicación. Por tanto, no deberían dar por sentado que, una vez escrito un documento de intenciones educativas, este se plasmará automáticamente en las prácticas educativas.

A manera de síntesis

A lo largo del texto se han mostrado algunos de los principales desafíos que deberían ser objeto de trabajo en las instituciones de educación superior. Para ello se han elegido algunas de las prácticas, enfoques y materiales recogidos en el marco del proyecto de investigación conjunta llevado adelante por ocho IES del Valle del Cauca en Colombia.

Una acción o programa encaminado a mejorar las prácticas de evaluación de aprendizajes en la educación superior debería considerar al menos los siguientes grandes desafíos.

- a. Mejorar el modo en que los programas de curso explicitan sus propósitos formativos, describiendo con mayor detalle y claridad los desempeños que se espera de los estudiantes al final de cada curso. Para ello es importante pensar, además de los temas y contenidos conceptuales, el tipo de problemas que los estudiantes deberían poder enfrentar, las habilidades cognitivas y prácticas, así como las actitudes vinculadas.
- b. Para lograr una buena interfase entre la propuesta educativa y la evaluación, tanto formativa como para la acreditación, es imprescindible trabajar en la

31. Tomado del Banco de Registros – Informe de análisis <http://evaluaciondeaula.com/PDFs/WORK%20PAPER-UNIPACIFICO.pdf> (Reporte Unipacífico).

explicitación de niveles de desempeño y matrices de valoración para cada área relevante de objetivos de un curso.

- c. Un aspecto clave para mejorar las prácticas de evaluación es comprender con mayor claridad la diferencia entre las funciones formativas y de certificación de la evaluación de aprendizajes y, especialmente, pensar con mayor detenimiento los requerimientos de una y otra finalidad evaluativa.
- d. De lo anterior se deriva como desafío fundamental la construcción de sistemas de calificaciones más claramente articulados a niveles de desempeño explícitos, que sustituyan las prácticas habituales de calificación a partir artilugios matemáticos que combinan de diferentes formas, más o menos arbitrarias, puntajes por pruebas y tareas.
- e. Paralelamente, debería invertirse tiempo en la construcción de dispositivos más ricos para la evaluación formativa, orientados a la discusión y reflexión de los alumnos sobre sus logros y dificultades con relación a los desempeños esperados al final de un curso o al cabo de una tarea o producto intelectual.
- f. Otro desafío fundamental es la construcción de tareas de evaluación acordes a los objetivos de los cursos, especialmente a los más complejos y relevantes. Especial análisis y cuidado es necesario para evitar limitarse a evaluar lo que es más visible y simple (o a evaluar cosas distintas de las que fueron definidas como objetivos centrales de un curso).

Todo lo anterior requiere, por parte de los docentes, una actitud de apertura a la revisión colectiva de las propias prácticas de evaluación. Una práctica que no es objeto de revisión crítica y que se mantiene por fuera de la mirada de los colegas, difícilmente pueda ser mejorada. Simultáneamente, los desafíos señalados requieren, de parte de las administraciones educativas, la comprensión de que cualquier cambio en las prácticas educativas exige dedicación de tiempo adicional por parte de los docentes, así como posibilidades para experimentar nuevas formas de hacer las cosas y espacios de intercambio con los colegas.

Algunos docentes rehusaron aceptar la invitación a participar como sujetos de este estudio; según los planteamientos expresados por uno de ellos, este proyecto podría colocar en evidencia asuntos no esperados en materia de evaluación, desconociendo las realidades y exigencias institucionales que entorpecen la exploración e implementación de mejores formas de evaluar a los estudiantes.³²

32. Tomado del Banco de Registros – Informe de análisis: http://evaluaciondeaula.com/uploaded_user/WORK_PAPER_USB.ULT.pdf (Reporte USB).



Apartados

Apartado 1.

El corpus empírico en un banco de registros

DANIELA LOMBANA GIRALDO

Como uno de los productos de la investigación, desde sus inicios, se perfiló la configuración de lo que podría también llamarse un repositorio digital de todo el proceso investigativo. En lo que denominamos banco de registros además de todo el corpus empírico, se dejó memoria del proceso investigativo y se registró el conjunto de documentos que se fueron elaborando en la medida en que se avanzaba en el proyecto.

La divulgación digital de dicha información y sin restricciones es una apuesta por una investigación que hace rupturas con el restringido ciclo de los estudios en materia educativa: proyecto-resultados-libro o artículo y, en ocasiones, olvido. El ciclo de la investigación ha de ampliarse, reconociendo que es tan valioso el proceso, como el conjunto de productos que se obtienen del mismo.

El banco de registros coloca al servicio de la comunidad académica y de investigadores un cúmulo de información valiosa para estudios posteriores, para trabajos de grado a nivel profesionalizantes y en postgrados, hace visible una práctica desde la cual cada docente puede verse a sí mismo y favorece e incita inquietudes investigativas sobre concepciones y prácticas de evaluación, sistemas y criterios de calificación, concepciones de sujeto de aprendizaje, enfoque evaluativo para qué tipo de época y sociedad, entre otros.

A continuación se presentan las rutas que se podrán seguir en la página web del banco de registros de la investigación Evaluación de Aula en Educación Superior. Navegando a través de ellas accederá a los datos, informes y todo lo que da cuenta del proceso investigativo.

Paso 1



Para acceder al Banco de Registros.
Ingrese en el URL: <http://evaluaciondeaula.com>

Paso 2



Esta es la página de Inicio. Se presenta la síntesis de la investigación y las instituciones de educación superior que participaron. Si desea conocer el proyecto haz clic aquí.

Paso 3

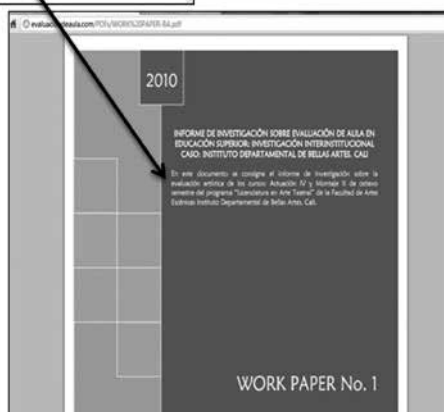


Para acceder a los textos (*workpapers*) donde se encuentran los análisis iniciales de cada institución haga clic en Miradas de cada Institución.



A continuación usted encontrará una barra horizontal con la sigla de cada una de las instituciones de educación superior que participaron en la investigación.

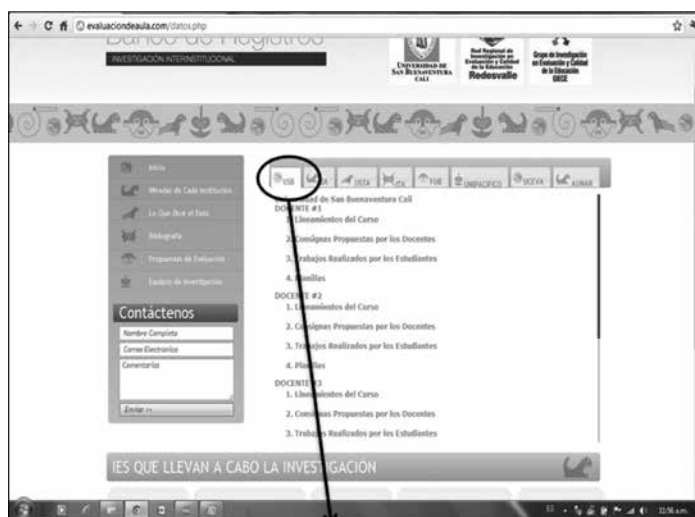
Para acceder a los *workpaper* haga clic en Algunos análisis



Paso 4



En el link **Lo que Dice el Dato**: usted podrá encontrar los registros originales y auténticos de cada uno de los cursos que hicieron parte de la muestra dentro de la investigación. Aquí accederá a información como: lineamientos del curso, consignas de propuestas por los docentes, trabajos realizados por los estudiantes y planillas de curso.



A continuación se muestra horizontalmente el listado de siglas de las ocho instituciones que participaron en el estudio, usted hace clic en aquella que le interese conocer de sus prácticas evaluativas.



Al hacer clic en una de las siglas de las instituciones usted escoge cuál de los registros desea ver.

Así se despliega el registro proporcionado por el docente en cada uno de los cursos de cada institución que hace parte de la muestra.

Fue objeto de análisis y reflexión tanto el tipo de preguntas para valorar el aprendizaje del estudiante como la construcción de las consignas, la calificación realizada por el docente y la devolución de resultados. Estas son evidencias de huellas dejadas en los exámenes.

¿Qué se califica? ¿Para qué se pregunta?
¿Cómo se comunican los resultados? Son algunas de las categorías de análisis.



Paso 5



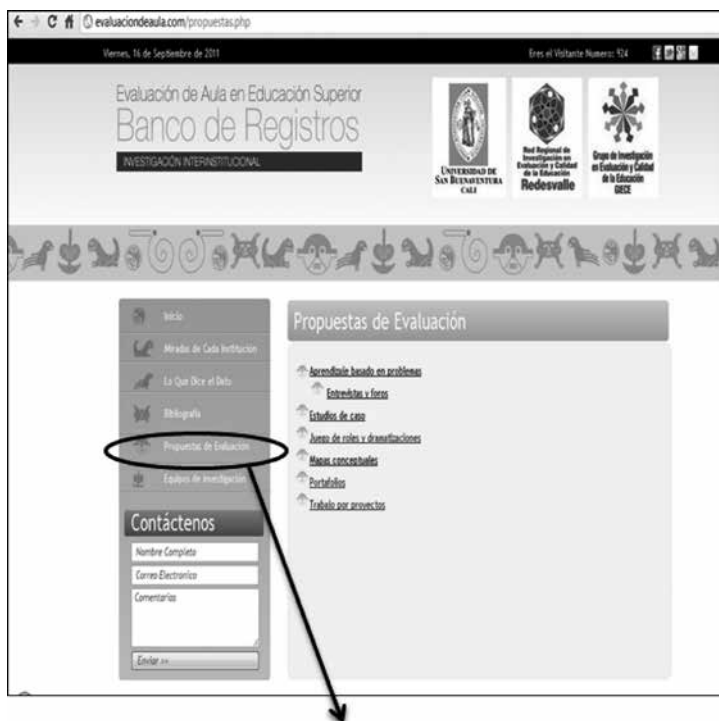
Con el ánimo de ofrecer información actualizada el lector, al dar click en el link Bibliografía se despliegan un conjunto de documentos sobre el tema. Los textos los podrán encontrar dentro de categorías de temas específicos.



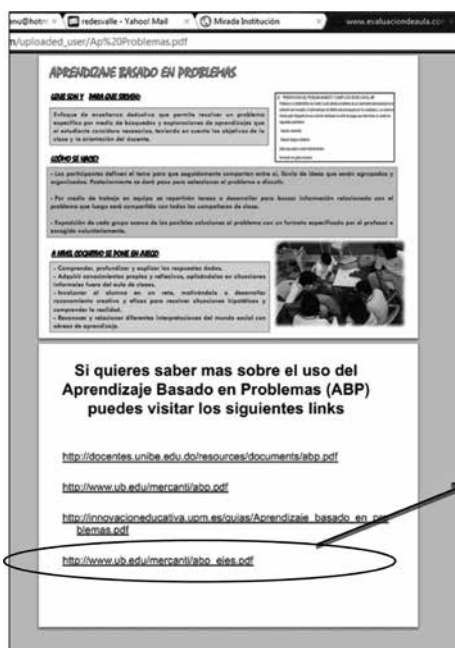
Cuando usted escoge la categoría que desea ver, podrá hacer clic en el título que le interese para descargar el documento en archivo PDF.



Paso 6



En el link Propuestas de Evaluación, el grupo Giece ubicó algunos cuadros síntesis sobre propuestas alternativas para la evaluación del aprendizaje, algunas de ellas son ya conocidas pero poco utilizadas. Además de describir los detalles para su utilización en el aula, se especifican los aspectos cognitivos que se ponen en juego en cada una de ellas.



Como complemento, se propone en cada propuesta evaluativa webgrafia.

Paso 7



Si se trata de indagar los detalles de quienes han liderado e impulsado este estudio, el banco de registros contempla un link que al activarlo despliega la información sobre los coordinadores en cada IES y los equipos que directamente participaron. Al dar click en el nombre de cada integrante, se accede al CvLac de Colciencias.

Paso 8



Estos son los links de las instituciones que hacen parte de la investigación, desde allí puede visitar las páginas de cada institución.

Finalmente, si desea recibir mayor información acerca de esta investigación, en el link Contáctenos puede dejar sus datos y enseguida uno de los investigadores del Giece le responderá. También podrá comunicarse a través del correo electrónico: redesvalle@yahoo.com

Apartado 2. Perfil de los investigadores y del personal de apoyo

Jesús María Mina

Magíster en Filosofía. Docente del Instituto Departamental de Bellas Artes de Cali. Integrante del grupo de investigación *Estéticas Urbanas* (Categoría D, Colciencias). Miembro de Redesvalle en representación del Instituto Departamental Bellas Artes. Investigador principal en el marco de la *Investigación interinstitucional sobre evaluación de aula en educación superior: el caso de 8 IES*, adelantado por la Red Regional de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación Superior del Valle de Cauca (Redesvalle). Ha publicado varios artículos y ponencias en arte, pedagogía y ciudad. Participó como actor en algunos grupos profesionales de la ciudad de Cali. Ha dirigido el montaje de varias obras y ejercicios académicos de teatro. Ha participado en festivales nacionales e internacionales de teatro, pedagogía e investigación. Ha participado en grupos y proyectos de investigación, animación sociocultural. Email: jesusoctubre@yahoo.com

María Elisa Álvarez Ossa

Doctorante en Ciencias de la Educación, RUDE Colombia. Docente tiempo completo de la Unidad Central del Valle del Cauca. Líder del grupo de investigación *Educación y Currículo* (Registrado en Colciencias). Miembro de Redesvalle en representación de la Unidad Central del Valle, Tuluá. Investigadora principal en el marco de la *Investigación interinstitucional sobre evaluación de aula en educación superior: el caso de 8 IES*, adelantado por la Red Regional de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación Superior del Valle de Cauca (Redesvalle). Directora de la Revista *Atleta*. ISSN: 1692-8458. Email: proelisa@hotmail.com

Mariana Alejandra Arévalo Lozano

Estudiante de Maestría en Educación: Desarrollo Humano en la Universidad de San Buenaventura Cali. Docente de la Facultad de Psicología de esta misma Universidad. Integrante del grupo de investigación en Evaluación y Calidad de la Educación (Giece). Participante en la investigación *Evaluación del aprendizaje en programas de psicología en cinco universidades del Valle del Cauca*, presentado y financiado por el programa Jóvenes Investigadores e Innovadores – Becas Virginia Gutiérrez de Pineda 2009 del Departamento de Ciencia y Tecnología e Innovación (Colciencias). Autora de varios capítulos de libros y artículos que abordan el tema de la educación y la evaluación. Email: merians11@hotmail.com

Ana Felicia Barajas Perea

Magíster en Geografía. Docente de la Universidad del Pacífico Buenaventura. Pertenece al grupo de investigación *Educación y Cultura* registrado en Colciencias. Miembro de Redesvalle en representación de la Universidad del Pacífico. Investigador principal en el marco de la *Investigación interinstitucional sobre evaluación de aula en educación superior: el caso de 8 IES*, adelantado por la Red Regional de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación Superior del Valle de Cauca (Redesvalle). Autora de varios artículos científicos. Email: anabarajas@yahoo.com.

Luz Amparo Aristizábal

Especialista en Docencia Universitaria. Docente Universidad Santo Tomás Cali, modalidad a distancia USTA. Miembro de Redesvalle en representación de la Universidad Santo Tomás a Distancia USTA. Investigador principal en el marco de la *Investigación interinstitucional sobre evaluación de aula en educación superior: el caso de 8 IES*, adelantado por la Red Regional de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación Superior del Valle de Cauca (Redesvalle). Asesora de proyectos finales de grado y tutora acompañante de procesos de aprendizaje en asignaturas pedagógicas USTA. Email: luzaristizabal@ustadistancia.edu.co

Jaime Hernández

Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Docente de la Corporación Universitaria Autónoma de Nariño (Aunar). Director del grupo de investigación para la *Evaluación en la Formación de Educación Superior* (Giefes). Miembro de Redesvalle en representación de la Corporación Universitaria Autónoma de Nariño (Aunar). Investigador principal en el marco de la *Investigación interinstitucional sobre evaluación de aula en educación superior: el caso de 8 IES*,

adelantado por la Red Regional de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación Superior del Valle de Cauca (Redesvalle). Par evaluador RedColsi.

Betty Ruth Lozano

Doctorante en Estudios Culturales Latinoamericanos. Docente de la Fundación Universitaria Bautista (FUB). Miembro de Redesvalle en representación de la Fundación Universitaria Bautista (FUB). Investigador principal en el marco de la *Investigación interinstitucional sobre evaluación de aula en educación superior: el caso de 8 IES*, adelantado por la Red Regional de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación Superior del Valle de Cauca (Redesvalle). Autora de varios capítulos de libros y artículos que abordan el tema de la educación y la evaluación. Email: lozanobetty@yahoo.com

Leonel Rubiano

Magíster en Teología. Docente de la Fundación Universitaria Bautista (FUB). Miembro de Redesvalle en representación de la Fundación Universitaria Bautista (FUB). Investigador principal en el marco de la *Investigación interinstitucional sobre evaluación de aula en educación superior: el caso de 8 IES*, adelantado por la Red Regional de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación Superior del Valle de Cauca (Redesvalle). Autor de varios capítulos de libros y artículos. Email: vicerrectoriafub@gmail.com

Juan Carlos Gaona

Estudiante de Maestría en Historia. Auxiliar de investigación de la Fundación Universitaria Bautista (FUB). Miembro de Redesvalle en representación de la Fundación Universitaria Bautista (FUB). Auxiliar de investigación en el marco de la *Investigación interinstitucional sobre evaluación de aula en educación superior: el caso de 8 IES*, adelantado por la Red Regional de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación Superior del Valle de Cauca (Redesvalle). Email: juanked@hotmail.com

Orlando Restrepo Cadena

Magíster en Administración. Docente del Instituto Técnico Agrícola (ITA), Buga. Miembro de Redesvalle en representación del Instituto Técnico Agrícola (ITA), Buga. Investigador principal en el marco de la *Investigación interinstitucional sobre evaluación de aula en educación superior: el caso de 8 IES*, adelantado por la Red Regional de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación Superior del Valle de Cauca (Redesvalle). Delegado por el ITA para la elaboración de competencias específicas en ciencias agropecuarias y elaboración de

preguntas para dichas competencias, proyecto adjudicado por el Icfes. Email: unidad.ciencia.tecnologia@ita.edu.co

Manuel Alejandro Arce

Especialista en Psicología Clínica con Orientación Psicoanalítica. Docente de la Universidad de San Buenaventura Cali. Coordinador de Redesvalle. Coinvestigador en el marco de la *Investigación interinstitucional sobre evaluación de aula en educación superior: el caso de 8 IES*, adelantado por la Red Regional de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación Superior del Valle de Cauca (Redesvalle). Integrante y coinvestigador del grupo de investigación en *Evaluación y Calidad de la Educación* (Giece). Email: psicoalejandro@gmail.com

Fabio Jurado Valencia

Doctor en Literatura. Director de la Red Nacional de Investigación en Evaluación. Instituto de Investigación en Educación: Universidad Nacional de Colombia. Asesor en el marco de la *Investigación interinstitucional sobre evaluación de aula en educación superior: el caso de 8 IES*, adelantado por la Red Regional de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación Superior del Valle de Cauca (Redesvalle). Autor de libros y artículos científicos. Email: fabiojuradovalencia@cable.net.co

Pedro Andrés Ravela Casamayou

Magíster en Ciencias Sociales. Asesor del programa PISA en Uruguay y docente universitario. Asesor internacional en el marco de la *Investigación interinstitucional sobre evaluación de aula en educación superior: el caso de 8 IES*, adelantado por la Red Regional de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación Superior del Valle de Cauca (Redesvalle). Consultor en temas de evaluación en distintos países de América Latina y miembro del grupo de trabajo sobre estándares y evaluación. Autor de varias publicaciones sobre la evaluación de sistemas educativos en la región. Director del Instituto de Evaluación Educativa (INNED), Uruguay. Email: pedroravela@gmail.com

Daniela Lombana Giraldo

Estudiante de VI semestre de Psicología. Monitorea investigación en el marco de la *Investigación interinstitucional sobre evaluación de aula en educación superior: el caso de 8 IES*, adelantado por la Red Regional de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación Superior del Valle de Cauca (Redesvalle). Representante del semillero de investigación en *Evaluación y Calidad de la Educación* (Siece) en ponencias de encuentros regionales y nacionales de investigación y

monitora de la Red Regional de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación Superior (Redesvalle). Email: dani_1140@hotmail.com

Dulfay Astrid González Jiménez

Estudiante de tercer año de Doctorado en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Docente-investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali. Fundadora del grupo de investigación en *Evaluación y Calidad de la Educación* (Giece) y coordinadora del mismo hasta el 2013. Fue la coordinadora del estudio, actualmente investigadora y consultora internacional sobre evaluación del aprendizaje, evaluación y competencias, evaluación y aprendizajes emergentes, factores asociados al aprendizaje y procesos logísticos para aplicación de pruebas estandarizadas. Email: dagonzal@usbcali.edu.co

Darío Fernando Bolívar Gómez

Diseñador Gráfico del Instituto Departamental de Bellas Artes, Cali. Está vinculado actualmente con la Facultad de Ingeniería de la Universidad de San Buenaventura Cali. Tiene una larga experiencia profesional y ha trabajado en proyectos de animación, ilustración y multimedia desde 1997. Como todo un artista, hace del dibujo una excelente herramienta para contar historia sobre sí, sobre los otros, sobre el mundo, sobre los personajes que lo habitan.

Este trabajo de caricaturas tiene su sello, pero también dice de los contenidos de los artículos de este libro, una mezcla que hoy desde su posición como docente universitario procura abrir horizontes de entendimiento a través del goce de la imagen y su integración con el texto.



ISBN: 978-958-8785-26-4



9 789588 785264



El camino trasegado nos muestra que la educación superior en el país es variopinta. Ella misma constituye una trama diversa y multicolor que se ve reflejada tanto en las prácticas pedagógicas y evaluativas, como en las formas particulares de pensar y apoyar la investigación. Las voces de los docentes así lo denotan. Sus inquietudes, interpretaciones, dislocaciones e intuiciones, son disímiles y consecuentes con los contextos y los momentos históricos de la educación en un país como Colombia, donde algunas políticas ofrecen la posibilidad de creación de nuevos objetos de indagación y proliferación de saber experto. El camino trasegado muestra asimismo, que el trabajo investigativo en red es necesario para constatar las diferencias y el acceso a oportunidades, favorecer el diálogo equilibrado, crítico y colaborativo e integrar los objetos de investigación de los contextos en los cuales estos acontecen, son posibles y se construyen.



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI

La Umría, carretera a Pance
PBX: 318 22 00 - 488 22 22
Fax: 555 20 06 - A.A. 7154 y 25162
www.usbcali.edu.co

