

REFLEXIONES Y AVANCES DE LA REFORMA CURRICULAR EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

El propósito central del documento que se presenta a continuación es el de invitar a la discusión e interlocución en temas relacionados con la estructuración y la definición de política de saberes en el ámbito de la formación inicial de licenciados. Se trata de la versión preliminar de un documento de trabajo, el primero de una serie denominada *Transformación Curricular*, que surge como parte de las discusiones y las directrices trazadas por el Comité de Currículo desde el año 2007, en donde se encuentra un balance de primera mano sobre el proceso de autoevaluación, en el cual han participado las siete licenciaturas de la Facultad de Educación, además de un conjunto de referentes conceptuales para continuar y apoyar la formulación de unas orientaciones de carácter institucional hacia la transformación curricular.

La reflexión que hoy compartimos desde Uni-pluri/versidad “Aportes a la discusión sobre los procesos metodológicos y evaluativos en el ámbito de la formación de maestros de la Facultad de Educación”, se acompaña de un dossier con textos elaborados por los integrantes del Comité de Currículo, a través de los cuales se abordan temas relacionados con el currículo, flexibilidad, Interdisciplinariedad, campos, núcleos y espacios de conceptualización, deserción estudiantil e inserción de las TICs.

Entre la intencionalidad global del documento tenemos: identificar aquellos referentes que permitieran avanzar en un proceso de actualización, renovación y/o transformación académica de la propuesta formativa de los Programas de Licenciatura. Tales referentes, se planteaba en su momento, se construyen desde un diálogo con la política educativa, con algunas de las posturas teóricas vigentes en la discusión pedagógica contemporánea y teniendo como *línea de base los informes de autoevaluación* más recientes sobre cada uno de los programas de licenciatura de la Facultad.

JORGE ORLANDO CASTRO V.
Jefe de Departamento de Pedagogía
Facultad de Educación -Universidad de Antioquia

Aportes a la discusión sobre los procesos metodológicos y evaluativos en el ámbito de la formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia

Alexandra Villa Urrego, Beatriz Henao Vanegas*

Facultad de Educación, Universidad de Antioquia

A modo de introducción

Las universidades y su profesorado están abiertos a la innovación, al pensamiento crítico, al progreso y a la búsqueda de rigor y de verdad, pero a la vez son conservadoras, cuidan la tradición y no arriesgan en sus estilos de hacer y de ejercer la docencia. Parece como si las cualidades que caracterizan las relaciones entre las generaciones de nuevos estudiantes y las del profesorado senior, es decir, curiosidad, respeto, crítica, denuncia y diversidad en las formas de entender el mundo, fueran también las que identifican esta tensión entre innovación y tradición, que en sus más nobles acepciones han caracterizado a las mejores universidades a lo largo del tiempo. (MARTÍNEZ, et. al., 2002)

Incertidumbre, globalización-es y rupturas, palabras que convocan y comprenden los acelerados cambios culturales, la vertiginosa difusión de conocimientos, los cambios en el saber, los efectos de la globalización, la influencia de la tecnología, la modificación en la estructura ocupacional; realidades que están exigiendo de las instituciones de Educación Superior, un replanteamiento de sus finalidades. Debate del que la pedagogía universitaria no está exenta. ¿Cuál debe ser hoy la finalidad de la educación superior? ¿Cuál pedagogía universitaria?

Roig, A (1998) citado por Grijalva, A. (1999:1) plantea que “*La pedagogía universitaria podría ser definida diciendo que es la conducción del acto creador, respecto de un determinado campo objetivo, realizado con espíritu crítico entre dos o más estudiosos, con diferente grado de experiencia respecto de la posesión de aquel campo*”.

Ahora bien, por carácter crítico, considerando los planteamientos de Barnett (1997), citado por Brockbank, A. y McGill, I. (2002:66), se entiende

[...] la disposición humana de comprometerse cuando se reconoce que el objeto de atención puede ser otro distinto del que es. El carácter crítico se desarrolla en torno a dos ejes. El primero consiste en una serie de niveles, desde las destrezas de pensamiento crítico, en las que el individuo aplica las normas de razonamiento en determinadas disciplinas concretas, pasando por el pensamiento crítico, hasta una crítica que abre la posibilidad de unas modalidades de comprensión enteramente

* Profesoras Integrantes Comité de Currículo de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

diferentes e, incluso, opuestas. El segundo eje es el de los dominios de expresión: saber, yo y el mundo. Hay tres modalidades de carácter crítico en relación con sus tres dominios de expresión: razón crítica, autorreflexión crítica y acción crítica.

¿Cómo generar ambientes de aprendizaje que procuren el desarrollo del carácter crítico en los maestros en formación? ¿Cómo conducir el acto creador de conocimiento, entre profesores y maestros en formación, de tal forma que promueva interacciones con el *saber* (razón crítica), con el *yo* (autorreflexión) y con el *mundo* (acción crítica)?

De otro lado, Brockbank, A. y McGill, I. (2002:68) observan que “[...] *Hay una disparidad entre la finalidad declarada del aprendizaje transformador en la enseñanza superior [...] y, gran parte de la práctica que predomina en la enseñanza superior, que en su inmensa mayoría tiene un carácter transmisivo*”. En otras palabras, al parecer, la universidad no está formando a sus estudiantes de pregrado en la construcción de conocimiento, por más que refieran en sus propósitos un aprendizaje crítico, un aprender para toda la vida. Pese a esto, Jurado, F. (2008) manifiesta que los profesores universitarios, en un ejercicio de autocritica de sus propias prácticas, se preguntan hoy por el papel que juega la evaluación, la transposición pedagógica, la interacción con los estudiantes, la lectura, la producción escrita y, también, por la función de la investigación en la docencia. Asuntos que tocan directamente con la pregunta por la pedagogía universitaria. Sin duda, encontrar respuesta para este interrogante pasa por una aproximación conceptual en torno a la metodología y la evaluación.

Hilos teóricos complejos: metodología - evaluación

El concepto de metodología *per se* resulta de difícil definición, pues tradicionalmente se le ha considerado como componente didáctico. En este terreno la metodología ha tenido un abordaje bastante restringido al asociarse con una visión de la didáctica reducida a los procesos docentes, cuyo problema fundamental ha sido la pregunta por el cómo, relegando a un segundo plano el qué se enseña y qué se aprende. Desde esta perspectiva, las fronteras entre metodología, medios y recursos, se diluyen en la intención de generar espacios de enseñanza y aprendizaje “modelo”, desconociendo de esta manera los contextos en los cuales se llevan a cabo tales procesos.

Si bien la Didáctica General ha ocupado un lugar preponderante en la formación de maestros, la discusión actual tiende a problematizar su postulado central: “(...) *proceso docente educativo, el cual posee una fundamentación esencial y teórica*” (Álvarez de Zayas, 2003: 33), fundamentación sustentada en unos componentes preestablecidos (El problema, el objetivo, el contenido, el método, los medios, la forma y la evaluación). La emergencia de las didácticas específicas busca precisamente desinstalar lo que por décadas se constituyó como objeto de la didáctica general. En este terreno los aportes, entre otros, de Kemmis, Apple y Díaz Barriga, citados por De Camilloni, A (2004:93) contribuyeron a la resignificación del campo conceptual de la didáctica a partir del planteamiento de la relación entre teoría y práctica en el “*reconocimiento del método imbricado en el contenido para la construcción del conocimiento*”.

Aún así, la discusión actual aboga por la formulación de didácticas específicas en correspondencia con las particularidades epistemológicas de las diferentes disciplinas que tienen lugar en el campo educativo. Esta tendencia obliga no sólo a la reconfiguración del campo de la didáctica en tanto disciplina, sino que además traza líneas de relación más explícitas entre teoría y práctica. En dicho posicionamiento las didácticas se perfilan como

discursos fundamentales, en tanto se erigen como diálogos de saberes que sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje, en estrecha relación con las preguntas de las ciencias, su historicidad y problemas, y a partir de la lectura sistemática de los contextos socioculturales y los sujetos que los componen.

La concepción sobre los aprendizajes de los estudiantes universitarios ha pasado de la teoría de Perry (1970) a la de Marton y Saljö (1976) quienes postularon las categorías de aprendizaje profundo y aprendizaje superficial. La aproximación superficial trata de la reproducción de información que ha sido enseñada por el profesorado; mientras que la aproximación profunda implica una comprensión de lo que se aprende. Obviamente cualquier propósito de formación actual acoge la propuesta de aprendizaje profundo; la cual al dar un rol protagónico al estudiante en la construcción del conocimiento, demanda del profesorado el conocimiento de los entornos socioculturales de los estudiantes, factores determinantes en sus aprendizajes.

En este marco cabe señalar la figura central del estudiante, como alternativa para plantear caminos posibles para las enseñanzas y los aprendizajes en la educación superior. De esta manera los planteamientos sobre unas metodologías centradas en el estudiante, de vieja data en la educación básica, gana terreno para el caso de la educación universitaria. El hecho de considerar al estudiante y sus intereses logra cierto equilibrio entre los procesos de enseñanza y de los aprendizajes; es decir, el aprendizaje no se logra en el simple acto de la enseñanza; es una relación de causalidad.

En este sentido debe quedar claro que tal relación se sustenta en las orientaciones intencionadas de los profesores, a fin de propiciar entre sus estudiantes aprendizajes en el orden de lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal; a la vez que reconstruir sus aprendizajes previos y marcos referenciales en los cuales los aspectos afectivos y emotivos son una condición innegable en los procesos de construcción del conocimiento.

En referencia a esto el profesor Jurado (1998) plantea, citando a Greimas, que

[...] antes que acentuar el conocimiento formal (lo cognitivo) se pone el énfasis en la afectividad (la timia) como condición para poder actuar (lo pragmático)...

Se podría hacer una caracterización de las modalidades pedagógicas según fuesen los énfasis en estas tres dimensiones: hay profesores que ponen el acento en lo propiamente cognitivo (son los profesores que entran de lleno en el tema); otros enfatizan en las actividades (son los profesores pragmáticos) y otros ponen el énfasis en las emociones y los afectos (son los profesores eufóricos). El problema no son los énfasis en sí sino su reducción: anclar en una sola dimensión la labor docente.

Es necesario, entonces, que aún en la Universidad se propicien ambientes de aprendizaje, entendiendo que son una construcción social, que se vive también en contextos políticos y afectivos.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, como una de las esferas de la evaluación educativa, se ha venido configurando teóricamente alrededor del debate entre concepciones de corte experimental y las de corte alternativo. Sin embargo, más allá de las distancias que

separan a unas y a otras, un lugar de encuentro no sólo desde el punto de vista académico, sino también social, cultural y político, es que la evaluación de los aprendizajes es necesaria.

Como todo concepto, el de evaluación, ha sufrido grandes cambios que le han dinamizado en el devenir. Diversidad de significados que refieren desplazamientos conceptuales en congruencia con los contextos históricos que los construyen. En ese sentido, es factible señalar dos gruesas posturas conceptuales sobre la evaluación.

La primera, de corte positivista, que discurre entre inicios del siglo XX y la década del 60, constituye lo que se ha nominado como modelo tradicional, clásico o experimental, en el que la evaluación se observa como un instrumento externo y objetivizado que cumple la función de controlar y fiscalizar; evaluación aislada de los procesos del enseñar y el aprender. Paradigma que con variadas revisiones, matices y enfoques, continúa hoy vigente. No obstante, condicionamientos de orden social, político, económico y científico, obligan a la crítica de esa postura experimental. Como resultado, una vasta literatura -que inicia en los años setenta- amplía el panorama conceptual y metodológico evaluativo. La producción académica propone una evaluación basada en innovaciones que contribuyan al mejoramiento de la enseñanza. Según Escudero (2003)

Durante estos años sesenta aparecen muchas otras aportaciones que va perfilando una nueva concepción evaluativa, que terminará de desarrollarse y, sobre todo, de extenderse en las décadas posteriores. Se percibe que el núcleo conceptual de la evaluación lo constituye la valoración del cambio ocurrido en el alumno como efecto de una situación educativa sistemática, siendo unos objetivos bien formulados el mejor criterio para valorar este cambio. Así mismo, se comienza a prestar atención no sólo a los resultados pretendidos, sino también a los efectos laterales o no pretendidos, e incluso a resultados o efectos a largo plazo (Cronbach, 1963; Glaser, 1963; Scriven, 1967; Stake, 1967).

La segunda, que surge entre los años 70 y 80, constituye la que ha venido en nombrarse como Paradigma Alternativo de acento naturalista y que plantea un proceso evaluativo de corte etnográfico: Evaluación Responsable de Stake, Evaluación Democrática de MacDonald, Evaluación Iluminativa de Parlett y Hamilton y Evaluación como crítica artística de Eisner. En ese paradigma alternativo se puede destacar, según Escudero (2003), diferentes conceptos de evaluación, diferentes criterios, pluralidad de procesos evaluativos, pluralidad de objetos de evaluación, apertura, pluralidad de las funciones de la evaluación (evaluación formativa y sumativa, y añadiéndose otras de tipo socio-político y administrativas), diferencias en el papel jugado por el evaluador, pluralidad de audiencias de la evaluación (por consiguiente, pluralidad en los informes de evaluación) y, pluralidad metodológica.

Funciones de la evaluación formativa y sumativa

Ahora bien, sobre las funciones: formativa y sumativa de la evaluación, conviene detenerse un momento a fin de destacar los planteamientos de Scriven¹, dada la vigencia que hoy cobran en los estudios que se desarrollan sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, incluso en el ámbito de la educación superior. En esta perspectiva, por evaluación formativa,

¹ En su texto "Methodology of Evaluation" (1967)

se entiende un proceso continuo orientado a detectar en el estudiante sus dificultades en el aprendizaje, con el propósito de definir pedagógicamente las acciones que contribuyan a su mejoramiento. Asimismo, interesa poner el acento en los aprendizajes exitosos, con miras a fortalecerlos. En esa vía, más allá de la simple constatación de resultados, la evaluación formativa se centra en la apreciación de la calidad del trabajo académico de los estudiantes, teniendo como base un seguimiento a los procedimientos realizados por ellos para aprender. Comporta, por parte del profesor, realizar ajustes y adecuaciones en su propuesta didáctica de acuerdo con las particularidades, que sobre el aprendizaje, observa en cada uno de sus estudiantes.

Desde esa concepción, el aprender supone un largo proceso de reestructuración del conocimiento a través de las actividades que los estudiantes realizan. Así, la evaluación cumple una función reguladora de los procesos de enseñanza y aprendizaje -con la finalidad de procurar aprendizajes significativos- que para los estudiantes se traduce en un proceso de acciones y responsabilidades conducentes a la autorregulación.

La triada: regulación pedagógica, gestión de los errores y consolidación de los éxitos, constituye los objetivos fundamentales de la evaluación formativa. En ese sentido, implica una reflexión crítica, en la que confluyen modificaciones e interacciones entre los sujetos y los objetos que la configuran. En consecuencia, para definir una propuesta evaluativa que responda claramente a su función formativa, es necesario preguntarse por los objetivos (para qué se evalúa), por los objetos (qué se evalúa), por los criterios (cómo se evalúa y con cuáles instrumentos), y qué utilidad va a tener la información recogida en procura de las acciones de mejora requeridas (regulación pedagógica) y de la promoción de los estudiantes. En tal sentido, la evaluación debe ser integral -coherente con los demás componentes de la propuesta didáctica-, continua, diferencial -tanto en sus instrumentos, como hacia los sujetos- y, debe promover la educabilidad de los sujetos que interactúan en los procesos del enseñar y el aprender.

Académicos como Bloom, Manaus y Hastings, recogen la propuesta de Scriven de diferenciación entre evaluación formativa y sumativa y dan cabida a la evaluación diagnóstica. Estas tres funciones evaluativas son asumidas como complementarias y “participes” del proceso de regulación pedagógica. La *diagnóstica* (inicial) busca identificar los aprendizajes previos, intereses y perspectivas de los estudiantes con el propósito de adecuar la propuesta didáctica a sus necesidades; la *formativa* es procesual en los términos referidos previamente y, la *sumativa* recoge de forma integradora los resultados del proceso que se expresan en la promoción de los estudiantes.² .

La evaluación en una perspectiva constructivista

De otro lado, en el marco del nuevo paradigma de la evaluación, también, es importante considerar la evaluación basada en una perspectiva constructivista, Díaz Barriga y Hernández Rojas (2000) plantean que

La actividad de evaluación es ante todo compleja, de comprensión y reflexión sobre la enseñanza, en la cual al profesor se le considera el protagonista y

² No obstante, la función sumativa de la evaluación en gran medida, se plantea desarticulada de las otras dos funciones; asumiéndose desde una mirada instrumentalista, centrada exclusivamente en los resultados.

responsable principal. La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza es una tarea necesaria, en tanto que aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que la regula y le permite conocer las causas de los problemas u obstáculos que se suscitan y la perturban. Desde una perspectiva constructivista la evaluación de los aprendizajes de cualquier clase de contenidos debería poner al descubierto lo más posible todo lo que los alumnos dicen y hacen al construir significados valiosos a partir de los contenidos curriculares. De igual manera, se debe procurar obtener información valiosa sobre la forma en que dichos significados son contruidos por los alumnos de acuerdo con criterios estipulados en las intenciones educativas.

De acuerdo con lo anterior, es fácil observar que conceptualizar la evaluación de los aprendizajes es un asunto complejo dada la multiplicidad de posturas y enfoques.

En palabras de Salinas, M. (s.f.):

[...] la evaluación es una construcción social que se lleva a cabo en unos contextos determinados por múltiples factores. Expresa relaciones de poder y en ese sentido devela permanentemente conflictos y tensiones. Tensiones que se expresan, a su vez, en procesos de deconstrucción y de construcción que la hacen connatural a la práctica pedagógica. En consecuencia, ella se afecta con la multiplicidad de fenómenos lingüísticos, culturales, políticos, sociales, por lo cual le obliga el reconocimiento de la diferencia. Potenciarla, recrea la diversidad, genera movilidad y eso es lo que hace de ella un discurso y una práctica compleja.

En esa misma línea, plantea que la complejidad de lo evaluativo se teje con diversidad de hilos discursivos que son interdependientes, como lo son el técnico, el ético y político, y el profesional. El técnico relacionado con la forma y los procedimientos; el ético y político referido a derechos, legitimidad y posturas; el profesional como discurso de acreditación y certificación. También, sugiere que el maestro de acuerdo con los objetos de enseñanza, debe seleccionar el enfoque evaluativo más adecuado y los instrumentos y procedimientos más pertinentes, teniendo en consideración que se intenta pasar de un enfoque único a la pluralidad de ellos.

Metodología y Evaluación, el caso de la Facultad de Educación

Los informes de Autoevaluación de los siete programas de Pregrado de la Facultad de Educación son las fuentes que soportan la siguiente aproximación analítica. Dichos informes, elaborados con miras a la obtención de la acreditación de alta calidad del CNA³, parten de la premisa que evaluarse es un ejercicio complejo que no admite fórmulas simples. De ahí que el proceso de autoevaluación se convirtió en una posibilidad para conocer que tan cercanos o distantes están, la Facultad y sus Programas, de sus horizontes de sentido. De este modo, los informes responden a un ejercicio sistemático y reflexivo, que permiten no sólo describir lo ya existente, sino entenderlo en sus múltiples relaciones.

³ Consejo Nacional de Acreditación.

La revisión de los informes de cada uno de los programas de licenciatura de la Facultad de Educación, muestra que tanto la metodología como la evaluación de los aprendizajes son componentes importantes de la propuesta curricular. Sin embargo, los referentes conceptuales que sustentan las reflexiones involucradas en esos dos ámbitos sólo se dejan leer débilmente. Con ese propósito, esclarecer la concepción o las concepciones sobre la metodología y la evaluación de los aprendizajes en la Facultad, implica necesariamente develar las funciones –tanto las explícitas como las latentes- que de aquellas circulan entre los sujetos, las teorías, la producción académica y las prácticas de esta Unidad Académica. Tal develamiento permitiría sugerir unas orientaciones conceptuales que, a manera de mínimos comunes, nos identifiquen con un Proyecto de Facultad; significados comunes, no unitarios, con posibilidad de problematizarlos y recrearlos en cada situación concreta.

Ahora bien, ambos aspectos, metodología y evaluación, son contemplados en la normatividad universitaria. De acuerdo con Vicerrectoría de Docencia (2005), la Metodología de Enseñanza y Aprendizaje se asume como “[...] El conjunto de alternativas didácticas que se emplean en el proceso formativo para la creación de situaciones de enseñanza y de aprendizaje convergentes con los perfiles propuestos”. Mientras que la evaluación, en el Reglamento Estudiantil de Pregrado (art. 79), deja leer las funciones formativa [...] *la evaluación debe ser un proceso continuo...* y, sumativa [...] *seguimiento permanente que permita establecer el cumplimiento de los objetivos...* En dicha propuesta también se expresa que la evaluación debe dar cuenta de *las aptitudes, actitudes, conocimientos y destrezas del estudiante frente a un determinado programa académico*, tal vez, lo que hoy se nombra como contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario afirmar que los diferentes informes de autoevaluación indican que los procesos evaluativos de los programas de licenciatura se rigen por esta normatividad. Además, es importante señalar que en todos se asume como referentes teóricos los aportes de Salinas, M. en “*Evaluación de los aprendizajes en la Universidad*”⁴. Sin embargo, la indagación por las metodologías desde las cuales se asumen las prácticas educativas en la Facultad devela ausencia tanto de reflexiones teóricas, como de las orientaciones emanadas de Vicerrectoría de Docencia, asunto explicable en el marcado acento de la concepción del componente metodológico como cúmulo de estrategias, técnicas e instrumentos, visible en los programas de los espacios de conceptualización de las diferentes licenciaturas y en los escasos desarrollos teóricos que sobre este concepto se encuentran. Se observa como una constante la alusión a la existencia de estrategias, técnicas e instrumentos en el planteamiento metodológico, lo cual corrobora, en parte, la preocupación por la mirada instrumentalista a la didáctica y por supuesto a la metodología.

En esa misma línea, la lectura de los informes insinúa una tensión pedagógica entre la enseñanza de los saberes y, la problematización, construcción, deconstrucción y reconstrucción de ellos. Toda vez que, según los estudiantes, en el mayor de los casos, no son provocados, mediante proyectos pedagógicos, al *acto creador*, a sentir la necesidad del saber, el que se debe crear y re-crear entre profesores y estudiantes, como estudiosos que son con *diferente grado de experiencia*.

Sobre la concepción de evaluación de los aprendizajes los diferentes informes coinciden en afirmar que se centra en una concepción formativa de la evaluación, en tanto permite a

⁴ Documento publicado por la Vicerrectoría de Docencia y que por la profundidad y sencillez con la que se aborda la complejidad de la evaluación de los aprendizajes, ha devenido en un texto de obligada consulta en el ámbito de nuestra Universidad

docentes y a estudiantes la revisión continua de los procesos y resultados logrados en la mediación enseñanza-aprendizaje con el propósito de detectar fortalezas, debilidades, habilidades, actitudes, que deban afianzarse o mejorarse y, por tanto, la evaluación de los aprendizajes en las diferentes licenciaturas no se centra en la medición de resultados.

Aún así, se hace necesario un estudio juicioso sobre los programas de los espacios de conceptualización, fuentes que sin duda permitirán cotejar, en parte, si la función formativa de la evaluación es la predominante en los Programas de Pregrado de la Facultad. Con el propósito de aportar al estudio señalado, se revisaron los programas (semestre 2008-01) correspondientes a seis de las siete licenciaturas y a los del Campo Pedagógico que reposan en el archivo digital del vicedecanato de la Facultad.

Ciencias Naturales	Ciencias Sociales	Educación Especial	Lengua Castellana	Pedagogía	Pedagogía Infantil	Matemáticas
42	57	58	21	35	59	39

No obstante, de los 311 programas relacionados, los 78 referidos a las prácticas pedagógicas de las licenciaturas, dada su complejidad, no serán objeto de discusión en este documento.

Una primera lectura de los programas permite afirmar que, aunque varios refieren en sus propuestas que se inicia la evaluación con la indagación de los saberes previos, o concepciones alternativas, de los estudiantes -proceso ineludible si se trata de una evaluación formativa-, en estricto sentido muy pocos programas señalan la necesidad de las adecuaciones a que haya lugar, posteriores al diagnóstico inicial -regulación pedagógica-, y alcanzan a nombrar los procesos que favorecen la autorregulación por parte de los estudiantes. Un asunto importante de examinar, a ese respecto, es el papel que cumple en la búsqueda de saberes alternativos, la indagación por las habilidades y actitudes previas, en tanto todo saber se expresa a través de determinados procedimientos y de unas determinadas actitudes. Precisamente, en los programas se observa que tanto objetivos, como tópicos y problemas, propuesta metodológica y evaluativa, se centran en lo conceptual (saber), con una poca presencia de lo procedimental (saber hacer) y escasa de lo actitudinal (ser). Aspecto que puede llevar a afirmar que más que procesos integrales, se evalúa la apropiación de temas y contenidos conceptuales, afirmación que se puede constatar en el privilegio de los exámenes como instrumento evaluativo⁵.

Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación

Es básico mencionar que un buen porcentaje de los programas señalan procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Pese a ello, muy pocos dejan leer los criterios que se tendrán en cuenta por parte de cada agente del acto evaluativo. Situación que tal vez esté expresando que tanto la autoevaluación como la coevaluación, en la gran mayoría de los programas de los espacios de conceptualización que los refieren, no se fundamentan en una evaluación centrada en procesos y en el estudiante como responsable de su aprendizaje, sino que se está ante un instrumento de autocalificación que suma en porcentaje para la nota final y, en consecuencia, descuida el análisis de lo reportado en términos cualitativos por los estudiantes en desmedro de acciones de mejora.

⁵ Cfr tabla –abajo–.

Ligado a lo anterior, los informes de autoevaluación indican que los criterios de evaluación de los diferentes espacios de conceptualización son claros con relación a los objetivos del Programa al que está adscrito. No obstante, es fácil advertir en la lectura de los programas de los espacios de conceptualización tres situaciones: 1) en un alto porcentaje no definen las “condiciones” para valorar el trabajo a realizar por los estudiantes 2) muchos, de los pocos que los indican, no son suficientemente explícitos o se centran en los aspectos técnicos (instrumentos, espacios, tiempos y porcentajes) y 3) los que los presentan de forma clara y coherente no aluden a los propósitos de formación de los Programas de licenciatura. Bien pareciera por lo anterior, que para los estudiantes no quedan claras las “reglas” que el profesor determina para valorar su trabajo académico, al menos no de forma escrita en el programa del espacio de conceptualización.

Un punto compartido por las licenciaturas es la asunción de metodologías varias y aunque no todos los programas enuncian las razones, puede inferirse una característica que alude a la relación directa entre los conceptos y enfoques disciplinares de algunos espacios de conceptualización y las metodologías que estos puedan sugerir, la diversidad de espacios de conceptualización de los diferentes núcleos no hace posible el equiparamiento de estrategias metodológicas, pues cada espacio de conceptualización es susceptible de definir las propias. En este sentido unos informes refieren propuestas metodológicas alternativas, en contraste con otras de corte tradicional; mientras que otros definen sus posturas a partir del *decir* de los profesores.

Asimismo, los informes indican que son variados los instrumentos de recolección de información sobre la evaluación de los aprendizajes, similar al componente metodológico se validan tanto las formas tradicionales como las alternativas, tal como se relaciona en la siguiente tabla.

PRUEBAS TRADICIONALES	PRUEBAS ALTERNATIVAS
Pruebas objetivas; Exámenes escritos para el componente disciplinar	Portafolios.
Textos argumentativos; Textos libres, Análisis de textos	Desarrollo de situaciones problema; Análisis de casos.
Ponencias, Ensayos.	Diarios de campo; Diarios pedagógicos;
Intervenciones pedagógicas, Diseño de material didáctico;	Memorias de clase. Protocolos; Relatorías.
Exposiciones; Socializaciones; Sustentaciones	Muestras de trabajo. Registros fotográficos; Diseño de páginas web; Elaboración de videos.
Informes de salidas pedagógicas; Video foros.	Reportes de microprácticas; Registros de práctica.
Informes pedagógicos	Ficheros.
Talleres grupales e individuales; Elaboración de cartogramas y planos.	Diseño de proyectos de investigación; Micro-investigaciones;

Aquí conviene detenerse un momento, a fin de contrastar esta información con la que presentan los instrumentos evaluativos que reportan los 233 programas de los espacios de conceptualización revisados. En primer lugar, se consideró importante indagar por los instrumentos evaluativos que mayor frecuencia registran en los programas, relación que se expresa en la siguiente tabla:

Instrumentos de evaluación	P	CN	CS	MAT	LC	EE	PI	Total
1. Exámenes parciales y/o finales	10	24	37	20	2	24	25	142
2. Talleres (individuales y grupales)	16	11	33	8	5	22	16	111
3. Exposiciones (individuales y grupales)	11	12	17	10	8	21	14	93
4. Trabajo final	10	2	24	8	1	7	4	56
5. Informes de lectura	5	3	8	4	3	8	8	39
6. Participación en clase	12		5	4	2	10	5	38
7. Ensayos	5	1	7	3	5	7	2	30
8. Quices		11	5	9	1	1	2	29
9. Autoevaluación	3		6		6	7	3	25
10. Socializaciones	1	10	7			4	1	23

P (pedagogía) CN (ciencias naturales y educación ambiental) CS (ciencias sociales) MAT (matemáticas)
 LC (humanidades lengua castellana) EE (educación especial) PI (pedagogía infantil)

Como se puede apreciar, de los diez (10) instrumentos de recolección de información con fines evaluativos que mayor presencia tienen en los programas, ninguno obedece a las pruebas alternativas referenciadas en los informes de autoevaluación de las siete (7) licenciaturas señalados arriba, evidencia que permite aseverar que de alguna manera los profesores continuamos anudados a unas posturas clásicas, a una concepción de evaluación tradicional. No obstante, se hace necesario confrontar esta afirmación con el reconocimiento juicioso de cada una de las estrategias evaluativas relacionadas en los programas. Con ese propósito, se buscó caracterizarlas atendiendo a unas categorías que dieran cuenta de la naturaleza académica de las mismas, como resultado se definieron cinco (5) categorías, que a su vez se desagregan en otras capaces de contener la información que ofrecen las fuentes indagadas. Las categorías principales se discriminaron así:

- 1) Exámenes
- 2) Lo actitudinal
- 3) Producción Discursiva (escrita y oral)
- 4) Productos académicos relacionados con el oficio de maestro y con su ejercicio investigativo.
- 5) Eventos evaluativos relacionados con el proceso de aprendizaje.

Cabe señalar que la cantidad de eventos o instrumentos de evaluación, relacionados en las tablas que se proponen a continuación, recogen números absolutos, es decir, que en un mismo programa pueden proponerse tanto exámenes como quices y, por tanto, aunque pertenezcan a una misma categoría, no pueden sumarse para reportar el número de propuestas evaluativas, por programa, que tienen en cuenta la categoría “Exámenes”.

- 1) *Exámenes*. Como su nombre lo indica, con esta categoría se hace referencia a uno de los instrumentos más clásicos de recolección de información y que, como se puede observar son los que mayor presencia tienen en el componente evaluativo. No obstante, la lectura de los programas no alcanza a dar cuenta a qué tipo de exámenes se refiere. Como ejemplo sólo uno de los programas especifica que el examen se hace a texto abierto, lo que podría implicar una prueba alternativa. Aunque los demás no lo nombren podría darse el caso de una amplia gama de exámenes en esa línea.

1. Exámenes	P	CN	CS	MAT	LC	EE	PI	Total
	35	33	50	26	16	38	35	233
1.1 Exámenes, Parciales y Finales	17	25	37	21	4	30	30	164
1.2 Quices		13	5	9	1	1	2	31
1.3 Exámenes teórico-prácticos	1		2		1	1	2	7
1.4 Evaluaciones cortas		1		3				4
1.6 Otras							2	2
Total	18	39	44 ⁶	33	6	32	36	208

P (pedagogía) CN (ciencias naturales y educación ambiental) CS (ciencias sociales) MAT (matemáticas)
LC (humanidades lengua castellana) EE (educación especial) PI (pedagogía infantil)

De acuerdo con lo registrado en la tabla, se hace importante indagar sobre el papel que cumple el examen en los procesos de evaluación de los aprendizajes de las licenciaturas. Valdría la pena determinar si la aplicación de ellos tiene un fin exclusivamente acreditador, descuidando “[...] *los problemas de formación, procesos cognitivos y aprendizaje*” (Díaz Barriga, A. 1993:15), o si por el contrario se asumen –como lo planteó el maestro Comenio- como parte del método que, para el caso de la Facultad, posibilita la formación de maestros con autonomía intelectual, en el que se hace posible la reflexión, el análisis crítico, el debate, la solución de problemas, la puesta en discusión de preguntas alternativas, incluso, formuladas por los propios estudiantes.

- 2) “*Lo actitudinal*”. A falta de una categoría más comprensiva, se nombra como actitudinal los eventos evaluativos a los que se les asigna un porcentaje de la nota final y que refieren actitudes y comportamientos ó, el caso de la autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación cuando se nombran, bien con porcentajes cuantitativos importantes ó, bien sin una razón situada en los criterios de evaluación.

2. Lo actitudinal	P	CN	CS	MAT	LC	EE	PI	Total
	35	33	50	26	16	38	35	233
2.1 Participación	15	6	5	6	3	11	8	54
2.2 Seguimiento	5	3	1	5	2	3	1	20
2.3 Evaluación por los agentes evaluativos	4		6		11	8	4	33
2.4 Asistencia	5	2		2	1	6	5	21
2.5 Actitud	3	1		2	1		4	11
2.6 Otras	3							3
Total	35	12	12	15	18	28	22	142

P (pedagogía) CN (ciencias naturales y educación ambiental) CS (ciencias sociales) MAT (matemáticas)
LC (humanidades lengua castellana) EE (educación especial) PI (pedagogía infantil)

Cabe aclarar que la subcategoría *Seguimiento*, agrupada acá en *Lo Actitudinal*, responde a la nominación dada desde aquellos 20 programas que no esclarecen en qué consiste este seguimiento, situación un tanto problemática toda vez que recoge porcentajes bastante altos de la nota final. Aquí vale la pena hacer una pequeña digresión sobre la nominación que, por tradición, los profesores de la Facultad han nombrado para expresar, en términos evaluativos, aquellas actividades que recogen evidencias procesuales del desempeño académico vivido por cada estudiante, es decir, lo nombrado a “secas” como *seguimiento*, término que un diccionario de sinónimos lo hace similar a rastreo, búsqueda, acecho, persecución, alcance, acoso, caza, entre otros. En ese sentido, se hace prioritario discutir,

⁶ Conviene resaltar que si bien la licenciatura en ciencias sociales es la que muestra un mayor número en esta categoría, también es la de mayor cantidad de programas revisados.

desde el punto de vista de la academia, cuál sería la nominación más adecuada para nombrar en los programas el proceso señalado, con la finalidad de clarificarlo a propios a “extraños”, toda vez que los programas son, en muchos casos, objeto de reconocimiento en otras instituciones de educación superior tanto del ámbito nacional como internacional.

Sobre las subcategorías participación, asistencia y actitud, cierto es que son aspectos valiosos a considerar en el proceso de formación. Pero si no se consideran unos instrumentos sistemáticos para la recolección de dicha información, podría darse el caso de valoraciones subjetivas y parcializadas. Para el caso de evaluar la participación y la actitud, se hace ineludible, por parte del profesor, dar a conocer a los estudiantes las actitudes y conductas a evaluar y las finalidades de ello, las mismas que deben estar contenidas en el instrumento de observación diseñado por el profesor para tal finalidad. Con respecto a la evaluación de la asistencia, es preciso indicar que su calificación con una nota entre 0.0 y 5.0 podría estar en contravía del reglamento estudiantil de pregrado, toda vez que en el artículo 77 se determina que la asistencia a un curso práctico, o a un componente curricular que contenga actividades de obligatorio cumplimiento, exige una asistencia de, como mínimo, el 80% de las actividades académicas que exijan presencialidad y, en estricto sentido, en lo concerniente a la lectura que se viene abordando en este documento, son muy pocos los programas que muestran las actividades de obligatorio cumplimiento que exigen presencialidad. Además, la asistencia per sé no puede ser objeto de calificación, lo serán sí, en caso de contemplarse, los resultados de los instrumentos de evaluación aplicados en la respectiva sesión, encuentro o práctica.

- 3) *Producción Discursiva (escrita y oral)*. En esta categoría se incluyen los esquemas de formulación textual que corresponden a los formatos más habituales en el campo discursivo universitario. Tanto el proceso de escribir *de puño y letra* como un acto de reconocimiento y, la comprensión *de viva voz* en el acto de leer, exponer, sustentar y conversar, informan de tramas discursivas básicas que refieren -para el caso de la Facultad- desde ámbitos disciplinares diversos, los desarrollos académicos de los maestros en formación y la panorámica conceptual abordada en cada una de las licenciaturas.

3. Producción discursiva (escrita y oral)	P	CN	CS	MAT	LC	EE	PI	Total
	35	33	50	26	16	38	35	233
3.1 Exposiciones	17	12	17	11	9	25	19	110
3.2 Informes	7	4	11	5	5	11	12	55
3.3 Escritos	11	6	10	1	3	8	5	44
3.4 Ensayos	10	1	8	3	6	12	2	42
3.5 Sustentaciones	4	10	7		3	4	2	30
3.6 Ejercicios de lectura	6	4	4	5	4	8	4	35
3.7 Reseñas	7	5	2			3	4	21
3.8 Relatorías	7	4	1			3	3	18
3.9 Socializaciones	5	3			1	4	2	15
3.10 Protocolos	4	3		2			3	12
3.11 Otros ejercicios orales	3	10	11	2	1	3	3	33
Total	81	62	71	29	32	81	59	415

P (pedagogía) CN (ciencias naturales y educación ambiental) CS (ciencias sociales) MAT (matemáticas)
 LC (humanidades lengua castellana) EE (educación especial) PI (pedagogía infantil)

Señalemos en pocas palabras que los textos académicos relacionados no son utilizados como instrumentos evaluativos con una asiduidad similar en los diferentes programas académicos. Aunque, el ejercicio expositivo parece ser la actividad discursiva que mejor se adapta a las características de los diferentes campos disciplinarios en procura de mostrar la apropiación conceptual y teórica sobre las tematizaciones y problemas que cada uno de ellos comporta.

Sin embargo, es necesario ampliar las observaciones sobre la producción discursiva no sólo como práctica evaluativa, sino en la amplia e innegable función en el proceso formativo. Aunque la naturaleza de las asignaturas que componen los planes de estudio es distinta, son los procesos de lectura y la escritura los que median para que los estudiantes se acerquen a los contenidos de cada materia. Mediante ejercicios de interpretación y análisis para incorporarlos a los problemas específicos del campo de cada disciplina.

Si bien los diferentes programas de curso refieren en su componente metodológico actividades⁷, más que estrategias, que ponen en primer plano la lectura y la escritura en las prácticas de aula; es conveniente preguntarse por la manera como estos son abordados en cada uno de los espacios de conceptualización, toda vez que son estos procesos los que precisamente permiten la interlocución en clase. Aunque son para la mayoría de los programas de la Facultad uno de los problemas más severos, en términos de que los modos de leer y de escribir de los estudiantes distan mucho de lo que los profesores esperan.

En este sentido los planteamientos de Carlino (2005) sobre la lectura y la escritura en la Universidad ofrecen un horizonte para replantear estas prácticas en la Facultad, pues como afirma que *“a pesar de que leer y escribir son actividades centrales en el nivel universitario- de las cuales depende en gran medida el éxito o el fracaso de los estudiantes- dichas tareas académicas no forman parte de los programas y no reciben atención de los profesores”*

4) *Productos académicos relacionados con el oficio de maestro y con su ejercicio investigativo.* Esta categoría es complementaria de la anterior en tanto refiere aquellas acciones emprendidas por el maestro que servirán de guía y ejemplo a los estudiantes ¿El propósito de formación se centra en la transmisión y comunicación de contenidos o propende porque los estudiantes se apropien de esos contenidos y los transformen? Para el caso de la Facultad de Educación es preciso preguntarse por la forma como las prácticas de aula están intencionando el acercamiento al conocimiento en función de la construcción de un oficio de maestro. La decisión no sólo de lo qué se enseña, cómo se enseña y evalúa, es la posibilidad de redimensionar al maestro en el tránsito de ejecutor, lo que Giroux (1990) expresa como *“la tendencia a reducir a los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, con la consiguiente función de gestionar y cumplimentar programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas.”*

El profesor puede movilizar, motivar e interesar a los estudiantes desde la socialización de sus producciones y trabajos de investigación.

⁷Las siguientes son las estrategias de mayor citación en los programas revisados: Guías de lectura que apoyen la comprensión de la bibliografía propuesta; Puesta en común de los ejercicios de escritura, desde la discusión y el estudio de casos; informes de lectura, exposiciones orales, trabajo en mesa redonda, debates y disertación a partir de un eje problemático, memoria narrativa, ensayos, portafolio, protocolos, relatorías.

4. Productos académicos relacionados con el oficio de maestro y con su ejercicio investigativo	P	CN	CS	MAT	LC	EE	PI	Total
	35	33	50	26	16	38	35	233
4.1 Producción final de ejercicio investigativo	17	7	38	11	4	13	24	114
4.2 Ejercicios de orden didáctico	4	3		2	4	9	7	29
4.3 Ejercicios aproximativos a la práctica pedagógica	3			3	1	11	9	27
4.4 Instrumentos de recolección de información	8	3	1	1		6	4	23
4.5 Portafolios y otros Registros docentes	2	1		4	4	4	3	18
Total	34	14	39	21	13	43	47	211

De los instrumentos evaluativos, relacionados en la tabla anterior, es necesario llamar la atención sobre la poca utilización que se hace del Portafolio. En ese sentido, es importante destacar que una amplia literatura lo define como uno de los métodos evaluativos más importantes para valorar las experiencias de enseñanza y aprendizaje, por parte de los maestros en formación. De acuerdo con Klenowski, V. (2005:13), el método del portafolio permite la reflexión, el análisis crítico, la autorregulación y el aprendizaje autónomo; tiene un gran potencial *“para fomentar el desarrollo metacognitivo tanto en relación con el aprendizaje en un contexto curricular determinado, como en las prácticas pedagógicas”*. Sostiene, además, que el trabajo con portafolio puede cumplir con los objetivos que se proponen tanto la evaluación formativa, como la sumativa; también con los procesos de valoración, promoción y certificación, *“todos los portafolios ‘contienen elementos de evidencia de aprendizaje significativo’ y cuanto más relevante sea la prueba, más útil resultará valorar el nivel de logro alcanzado”* (Klenowski, V. 2005:38).

5) *Eventos evaluativos relacionados con el proceso de aprendizaje*: plantear el desempeño académico en términos de proceso invoca a una reflexión sobre los aprendizajes en los estudiantes universitarios, en términos de las demandas vigentes que contemplan la participación del estudiante como re-configurador de los contenidos y re-constructor del conocimiento. Tanto las estrategias metodológicas como las propuestas evaluativas que pretendan ser coherentes con este principio no deberán ser planteadas como productos *a priori*, si se parte del hecho de que el estudiante será partícipe del proceso.

5. Eventos evaluativos relacionados con evidencias procesuales del desempeño académico	P	CN	CS	MAT	LC	EE	PI	Total
	35	33	50	26	16	38	35	233
5.1 Talleres	24	11	38	8	8	23	29	141
5.2 Ejercicios intra y extraclase	10	11	23	12	4	16	17	93
5.3 Eventos evaluativos a partir de TIC	5	2	7	7		5	3	29
5.4 Prácticas de laboratorio	0	17		1		3	6	27
5.5 Herramientas cognitivas	10	2	2	2		3	3	22
5.6 Salidas de Campo	1	2	13				5	21
5.7 Ejercicios alternativos	5	2	2			8	2	19
5.8 Otros	4	4		1		2	8	19
Total	59	51	85	31	12	60	73	371

P (pedagogía) CN (ciencias naturales y educación ambiental) CS (ciencias sociales) MAT (matemáticas)
LC (humanidades lengua castellana) EE (educación especial) PI (pedagogía infantil)

En consecuencia y a partir de lo expuesto, habría que indagar si la evaluación formativa es efectivamente un discurso compartido por todos los docentes de cada programa académico. En tanto los informes de cada una de las licenciaturas si bien la refieren como función relevante también señalan algunas debilidades que no han permitido su implementación, tales como la necesidad de intencionar la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación de sus aprendizajes; el desconocimiento, entre estudiantes y profesores, sobre las políticas evaluativas. De igual manera sobresale en varios programas la poca claridad en lo relacionado con los enfoques sobre la evaluación de los aprendizajes.

Lo anterior permite inferir que si bien desde el anhelo se propone una visión alternativa de lo evaluativo, también se observan prácticas centradas en un enfoque tradicional que, en muchos casos, se asumen desde las teorías implícitas de los profesores, sugiriendo en consecuencia una desteorización de los discursos. En ese sentido, algunas estrategias priorizan la evaluación de los contenidos conceptuales en detrimento de los procesos. Asimismo, aún se presenta, entre algunos profesores, la insistencia por observar la evaluación como un dispositivo de control y de poder, tal vez por la resistencia cultural a la autocrítica. Sin que medie aún un análisis profundo de la evaluación de los aprendizajes se observa, en algunos casos, la generalización de prácticas evaluativas que dan prioridad al cumplimiento administrativo, procedimientos e instrumentos de evaluación poco planeados, pruebas que privilegian lo memorístico sobre lo reflexivo. Sin embargo, habría que realizar investigaciones de tipo cualitativo para verificar los significados y representaciones que tanto profesores como estudiantes mantienen en torno a los procesos de evaluación y hasta qué punto continúan o no concibiéndolos como mecanismos de control más que como posibilidades de autorregulación y mejoramiento de los procesos y productos académicos.

En esta misma línea se percibe la necesidad de estudiar y caracterizar, de mejor manera, los propósitos, roles y acciones de profesores y estudiantes en el desarrollo de los espacios de conceptualización. Lo cual se traduce en la necesidad de privilegiar en las propuestas metodológicas el contacto directo con ciencias y saberes, estableciendo una adecuada y acertada mediación discursiva que evite toda tergiversación, simplificación o despersonalización de teorías y conceptos propios de las disciplinas y diversos campos del conocimiento que hacen posible, la resolución de problemas en el ámbito de una profesión determinada, en nuestro caso, de la profesión docente.

Además de los informes citados y de los programas de los espacios de conceptualización, es importante indicar que en la revisión de fuentes, se consideró la producción académica de los profesores de la Facultad, específicamente de los de planta y los ocasionales, entre los años 2000 y 2008. Temporalidad, que enmarca la vigencia de los actuales programas de las licenciaturas. La búsqueda arrojó que sólo 7 títulos de los 713 relacionados por la oficina de escalafón docente, tienen por objeto la evaluación: cuatro artículos de revista, un folleto, dos ponencias y un abstract en memorias de un evento internacional.⁸ Asimismo, la Revista de la Facultad *Educación y Pedagogía*, desde la No. 1 (mayo-agosto de 1989) a la No. 47 (enero –

⁸ **Isaza Mesa, Luz Stella; Salinas Salazar, Marta Lorena** (2006) Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes. En: Educación y Pedagogía. **Quiroz Posada, Ruth Elena** (2002) La evaluación por competencias en el proceso de formación integral. Ponencia en extenso en evento local. (2001) La dependencia cultural en el proceso de evaluación. Ponencia en extenso publicada en memorias de evento local. (2000) Algunos indicadores para la evaluación crítica de la enseñanza de las ciencias. En: Lectiva. **Ángulo Delgado, Fanny** (2001) dime como evalúas y te diré como enseñas ciencias. Abstract en memorias de evento internacional. **Salinas Salazar, Marta Lorena** (s.f.) La evaluación de los aprendizajes en la universidad. Folleto publicado por la Universidad.

abril de 2007), sólo contempla 4 artículos referidos a la evaluación, uno de ellos incluido en los 7 anteriores.⁹ Mientras que sobre la metodología sólo 11 de los 713 títulos citados reflexionan, en parte, sobre este aspecto: tres artículos de revista, un libro de texto, cuatro impresos universitarios, dos libros como resultado de investigación y, una ponencia en extenso en evento internacional.¹⁰ En la producción académica de la Revista Educación y Pedagogía se localizan 15 artículos relacionados con concepciones metodológicas o con la metodología en la educación superior.¹¹

Lo anterior puede sugerir que en la Facultad ha faltado un interés teórico por abordar la evaluación de los aprendizajes y ello ha incidido, de alguna manera, en dos vías: la permanencia de prácticas tradicionales y la falta de generación de espacios de discusión amplia en torno a la complejidad de lo evaluativo. Igual afirmación puede hacerse en referencia a la metodología en tanto relegada a un campo eminentemente práctico parece haberse desvinculado de la reflexión teórica que la sustenta.

Llegados a este punto, tal vez, más que afirmar que la evaluación formativa y las estrategias alternativas son la constante en los programas de licenciatura, lo que arroja esta pequeña mirada es el propósito y el interés compartido que se tiene en la Facultad por construir una propuesta de evaluación formativa centrada en procesos, participativa e integral, con unas prácticas que implique regulación pedagógica y autorregulación de los aprendizajes. Propuesta que de acuerdo con Ignacio Pozo y Monereo (1999) se piense desde los ámbitos

⁹ La evaluación oficial del área de lenguaje (No. 10-11); Concepciones y acciones de los profesores de química sobre la evaluación (No. 25); Esquema para la instrucción y evaluación del razonamiento en estadística inferencial elemental (No. 35); La evaluación de los aprendizajes en una institución formadora de docentes (No. 46); Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes (No. 46).

¹⁰ **González Agudelo, Elvia María** (2006) ¿Cómo la didáctica puede traducir los saberes? Impreso universitario. **González Agudelo, Elvia María** (2006) Sobre la hermenéutica o acerca de las múltiples lecturas de lo real. Libro resultado de investigación. **Ríos Beltrán, Rafael** (2006) La relación conocimientos pedagógicos y conocimientos disciplinares en la formación de maestros colombianos. Ponencia en extenso en evento internacional. **Giraldo Salazar, Juan Leonel** (2005) La enseñanza y el aprendizaje en la perspectiva de la formación. Libro resultado de investigación. **Rodríguez Gómez, Hilda Mar** (2004) El aprendizaje basado en problemas, en el currículo de la facultad de medicina de la universidad de Antioquia. Impreso universitario. **Obando Zapata, Gilberto** (2003) Las situaciones problema como estrategia para la conceptualización matemática. En: Educación y Pedagogía. **Henao Álvarez, Octavio** (2002) La enseñanza virtual en la educación superior. Libro de texto. **Agudelo, Elvia María** (2001) Acerca de las concepciones didácticas o del conversar sobre el conocimiento. En: Cuadernos Pedagógicos. **Sierra Restrepo, Zaida Lucía**. (2001) Los semilleros de investigación como alternativa pedagógica y didáctica para la construcción de un espíritu investigativo. En: Unipluriversidad. **Giraldo Salazar, Juan Leonel** (2000) La reflexión en el aula: un medio para la formación. Impreso universitario. **García García, José Joaquín** (2000) La resolución de problemas en la enseñanza de las ciencias. Impreso universitario.

¹¹ La práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico (No. 4); Sobre la Relación entre Didáctica y Metódica (No. 5); Propuesta para innovar en unas metodologías de enseñanza universitaria (No. 6); Entre la didáctica y la enseñanza en la formación de maestros (No.16); Retos y propuestas para una didáctica contextualizada y crítica; Naturaleza del conocimiento científico e implicaciones didácticas (No. 18); La creatividad y la resolución de problemas como bases de un modelo didáctico alternativo (No. 21); El tratamiento didáctico de los obstáculos epistemológicos (No. 25); Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza superior: Una aproximación compleja (No. 33); Separata didáctica Analítica; El método de la arqueología del saber (No. 37); Análisis del concepto enseñanza en las teorías curriculares de Lawrence Stenhouse y José Gimeno Sacristán (No. 40); Didáctica-pedagogía-ciencia de la educación: la relación que confirma la excepción francesa; La resolución de problemas: ¿una alternativa integradora? (No. 46); Los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad (No. 47).

más diversos y con las voces más variadas, en un sistema de evaluación participativo en el que los estudiantes intervengan de una manera más directa y activa. Un sistema que favorezca el diálogo permanente y coloque a los estudiantes de cara a la toma de decisiones, promoviendo una mayor autonomía sobre sus propios aprendizajes.

Apuntes para la reflexión

Por lo expuesto, se hace necesario que en el marco de la transformación curricular que hoy se avanza en los diferentes programas de licenciatura, se ponga en discusión la posibilidad de adoptar unas propuestas metodológicas y evaluativas que permitan vincular a los maestros en formación con las competencias que demanda la sociedad del conocimiento, esto es capacidad para plantearse problemas y buscar explicaciones y soluciones alternativas, habilidades para el trabajo en equipo, habilidades comunicativas y capacidad para adaptarse a situaciones cambiantes en todos los ámbitos.

Propuestas que desarrollen la creatividad, la innovación y el espíritu crítico que, siguiendo a Morin (2001), procuren un pensamiento sistémico no reduccionista, que haga posible deconstruir los saberes aprendidos, cuestionar los fundamentos teóricos de lo que se hace y el porqué las situaciones operan de determinada manera. Para ello, se requiere una formación sólida en los fundamentos teóricos de los saberes, pues, sólo desde el conocimiento amplio de las disciplinas referentes es posible adaptarse a los nuevos procedimientos derivados de una sociedad en constante cambio. En ese sentido, unas metodologías de enseñanza y unas estrategias evaluativas que estimulen el aprendizaje en la vía de la autonomía intelectual, que permitan la reflexión, la práctica significativa, el análisis crítico y la autodeterminación de los maestros en formación, debe partir de la “recuperación” de los objetos de estudio, es decir, los problemas de la pedagogía, de la didáctica y de las disciplinas referentes, como preocupación –que son- de las comunidades científicas.

Bien pareciera que se requiere la formulación de propuestas de formación para los profesores de la Facultad de Educación, referidas a la fundamentación teórica sobre metodología y evaluación. Talleres, seminarios permanentes, conferencias, eventos, entre otros, que enfatizan en la evaluación formativa, en metodologías alternativas, consecuentes con esta función de la evaluación, en los instrumentos de recolección de información para la evaluación y sus características. A ese propósito es preciso situar, en dichos procesos de formación, la importancia del uso del portafolio como forma alternativa de evaluación, toda vez que éste ofrece la posibilidad de desarrollar la metacognición y que por tanto, apoyaría positivamente tanto los procesos de regulación pedagógica como los de autorregulación de los estudiantes.

Un asunto que poco se ha tratado en la Facultad, es que el proceso evaluativo en la Universidad responde a una *calificación* de tipo cuantitativo, que se diferencia de manera notable del seguido en la educación básica y media que responde a un esquema cualitativo. Asunto que, indiscutiblemente, llama a la reflexión crítica. A ese respecto Jurado, F. (2008) sostiene que un balance sobre las concepciones dominantes sobre la evaluación permite

[...] reconocer el abismo tan grande que se ha venido acentuando entre la educación básica y media y la educación universitaria. Mientras que en la formación básica (primaria y bachillerato) se ha ido accediendo poco a poco a una evaluación abierta, flexible, dialogante y cualitativa, en coherencia con lo que se invoca en la Ley General de Educación, 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.

Ahora bien, uno de los propósitos fundamentales en la educación superior es la formación de profesionales integrales, para ello una de las principales condiciones, según la UNESCO, (1998) reside en la formación para la investigación. En estas condiciones el vínculo entre enseñanza e investigación se sustenta en la posibilidad que ofrece a los estudiantes de participar en la búsqueda y generación del conocimiento, a la vez que contribuye en la formación de un espíritu científico.

En esta vía la actividad investigativa está íntimamente relacionada con la capacidad de los docentes universitarios para indagar en los problemas de las disciplinas y de la circulación de los saberes que los ocupan. Asunto viable sobre todo en el contexto de las comunidades de conocimiento; cuyos criterios de identidad tienen que ver con problemas de las ciencias, que además se vinculan con problemas del entorno social. La investigación en la función de producir conocimientos, resignifica el ejercicio docente, en la medida que se renuevan los espacios de construcción, difusión y apropiación de éstos.

Desde este punto de vista la investigación pasa de ser una práctica especializada y elitista a una estrategia metodológica con fines formativos, en la cual la participación del estudiante en la revisión y construcción de conocimiento es totalmente activa. Lo que Barnett (2001) refiere como el gran reto que enfrenta la universidad es una formación que permita a los sujetos apropiarse del conocimiento y beneficiarse de él en todos los campos de su vida. En este contexto se precisa la generación de estrategias para desarrollar y mantener constante presencia en el desarrollo de conocimiento a través de la investigación.

Se precisa entonces que la investigación pase de ser un asunto puramente retórico y haga parte de las prácticas académicas cotidianas; lo cual requiere además de legitimidad y reconocimiento, políticas que la potencien. Si bien en el caso de la Universidad de Antioquia la investigación es un indicador académico claro, no es suficiente para que esta haga parte de la vida universitaria en los diferentes niveles.

Los principios misionales planteados por la Universidad de Antioquia y la Facultad de Educación centran sus acciones en función de la investigación, la docencia y la extensión en una relación dinámica. Aún así, es pertinente resaltar el papel que cumple la investigación como impulsora de los otros dos, como soporte intelectual que permite que docencia y extensión adquieran un valor reflexivo y crítico, y no frentes de acción mecánica.

No obstante, persiste la tendencia de concebir la docencia y la investigación por separado, aunque ambas acciones las desarrolle un mismo sujeto; es muy común encontrar que los profesores pertenezcan a grupos de investigación, lleven a cabo un proyecto investigativo, pero su ejercicio docente no se vincula explícitamente a sus investigaciones. Situación que lógicamente revierte en una precaria concepción de la investigación y por ende de unos procesos de formación, en este componente, aún muy incipientes.

En este sentido el fortalecimiento de la investigación en la Facultad indica la necesidad de implementar, de forma concreta, desde los inicios del pregrado, acciones relacionadas con el ejercicio investigativo que permitan construir en forma progresiva proyectos en este campo, que cada espacio de conceptualización ofrezca elementos básicos para formarse como

maestros investigadores. Lo cual requiere, a su turno, asumir la labor investigativa como una actividad inherente al ejercicio docente y articulada con la extensión

Desde esta perspectiva la Universidad se ve abocada, en palabras de Mario Díaz (2002) a un proceso de apertura y proyección al entorno social en diálogo con las maneras del conocimiento, la innovación y la capacidad de aprender, lo cual exige a su turno prácticas de aula enmarcadas en procesos investigativos. Por lo tanto, pensar la investigación como problema de formación en la educación superior va más allá del deber ser; la investigación como práctica cotidiana en las aulas universitarias se constituye en principio del quehacer docente, por tanto en directriz que ha de materializarse en estrategias metodológicas.

En consecuencia, pensar en el fortalecimiento de la investigación desde el pregrado implica pensar en replantear los procesos curriculares y su implementación; con esto las prácticas docentes desde sus metodologías necesitan ser miradas no sólo desde el ejercicio docente, sino desde la participación de los estudiantes. De esta manera la investigación como política académica redimensiona sus funciones en la medida que también se convierte en medio y método para la acción educativa.

Bibliografía

ÁLVAREZ de Zayas y González, Elvia María. (2002) Lecciones de Didáctica General. Bogotá: Magisterio.

ANDER-EGG, Ezequiel. (1995) Técnicas de investigación social. Argentina: Lumen.

BROCKBANK, Anne; McGill, Ian. (2002) Aprendizaje Reflexivo en la Educación Superior. Madrid: Morata.

CARLINO, Paula, (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

COLL, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. y Valls, E. (1992) Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid: Santillana.

DE CAMILLONI, Alicia. (2004) Corrientes Didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.

DÍAZ Barriga, Ángel. (Comp.) (1993) El examen: textos para su historia y debate. México: UNAM.

DÍAZ Barriga Arceo, Frida; Hernández Rojas, Gerardo (1998) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill Interamericana.

ESCUADERO, Tomás (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. Revista *ELectrónica de Investigación y EVALuación Educativa (RELIEVE)*, v. 9, n. 1. [Publicación en línea]. Disponible desde Internet en: http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm. [Con acceso el 12 de marzo de 2008].

GIROUX, Henry; (1990) Los profesores como intelectuales, Paidós: Barcelona

GRIJALVA, Agustín. (1999) Reflexiones sobre pedagogía Universitaria. Bull. Inst.fr. études andines. No. 28 (3): 451-460. [boletín electrónico en línea] Disponible desde Internet en <<http://www.ifeanet.org/publicaciones/articulo.php?codart=866>>. Formato pdf. [con acceso el 17-04-2008]

JURADO, Fabio. (2008) Pedagogías y Docencia Universitaria: Campo Prioritario de Investigación. Conferencia. Jornadas Magisteriales, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

KLENOWSKI, Val. (2005) Desarrollo del portafolio para el aprendizaje y la evaluación. Madrid: Narcea.

MARTÍNEZ Martín, Miquel; Buxarrais Estrada, María Rosa; Francisco Esteban Bara (2002) La universidad como espacio de aprendizaje ético. En: Revista Iberoamericana de Educación. Madrid. No. 29, pág. 17 - 43

MISAS A., Gabriel. (2004) La Educación Superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo. Bogotá: Unibiblos.

MORIN, Edgar (2001) La cabeza bien puesta. Repensar la educación, reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa. Buenos Aires: Nueva Visión.

POZO, Ignacio y Monereo, Carles (coord.) (1999) El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo. España: Aula XXI, Santillana

Reglamento estudiantil y normas académicas de pregrado. Acuerdo Académico 1 del 15 de febrero de 1981

SALINAS Salazar, Marta Lorena. (s.f.) La Evaluación de los Aprendizajes en la Universidad. Folleto. Universidad de Antioquia.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. Reglamento estudiantil y normas académicas de pregrado. Acuerdo Académico 1 del 15 de febrero de 1981.

VICERRECTORÍA de Docencia. (2005) Política para la renovación curricular y sistemas de créditos, documento base para las reformas curriculares de los programas académicos de la Universidad de Antioquia.

