



CAPÍTULO CINCO

COMUNIDADES ACADÉMICAS Y PROCESOS DE EVALUACIÓN: DINAMIZADORES DEL CURRÍCULO

"Lo que hace de un hombre un ser político es su facultad de acción; le permite unirse a sus iguales, actuar concertadamente y alcanzar objetivos y empresas en los que jamás habría pensado, y aun menos deseado, si no hubiese obtenido este don para embarcarse en algo nuevo".

H. Arendt (1997)



5.1 EL COLECTIVO DOCENTE: FUNDAMENTO DE LA COMUNIDAD ACADÉMICA⁴⁵.

Los colectivos docentes son considerados como comunidades académicas que comparten intereses conceptuales alrededor de fenómenos disciplinares y/o interdisciplinares, los cuales son problematizados a través del encuentro reflexionado, dialogado y teórico de los docentes. Las distintas conceptualizaciones emergentes aportan directamente en la reflexión, desarrollo e implementación de las apuestas curriculares.

El colectivo docente, leído en estos términos, aporta de modo directo en las lógicas de construcción curricular inspiradas en lo problémico e integrado, puesto que el saber socializado de manera articulada por las comunidades de docentes, pasa por la reflexión de problemas seleccionados previamente (núcleos temáticos y/o epistémicos)⁴⁶ y constituyen la fuente de diálogo, debate y construcción teórica en el interior de los procesos de reflexión e implementación del currículo.

Esto es, alrededor de cada núcleo epistémico o temático se organizan grupos de docentes, quienes en debate permanente estructuran las intelecibilidades del núcleo, formulan didácticas acordes con la propuesta macrocurricular (inspiradas en el PEI), al tiempo que proyectan investigaciones correspondientes a las preguntas y actualizan continuamente sus conocimientos y propuestas de enseñanza/aprendizaje.

Así entonces, los colectivos docentes tendrán que presentar unas dinámicas propias que tengan como cometido la producción y la movilización del saber y presentar las discusiones y problemas más relevantes de su área.

45 Es importante anotar que algunas de las ideas expresadas en este capítulo fueron discutidas en lo que se denominó Primera Comisión de Evaluación del Consejo Académico de la Universidad Católica Popular del Risaralda, a la cual perteneció uno de los autores del presente texto.

46 Ver capítulo tres del presente texto.



Gráfica No. 12 Colectivos Docentes

En este sentido, se plantea la necesidad de construir antes que nada problemas orientadores, los cuales focalizan la búsqueda y ordenan la producción. Estos problemas deben estar aportando al núcleo o al semestre o a la fase, dependerá de la lógica con la que se construya la macroestructura curricular. La clave está en construir problemas cada vez más relacionados y con grados de especificidad cuando se acerquen a la microestructura curricular, por lo tanto, en los escenarios de encuentro en el aula se hace fundamental el despliegue específico del problema.



Cuando el problema orientador de la discusión está planteado por la comunidad académica de profesores, se generan Diálogos con Significado alrededor del problema descrito. Estos diálogos exponen el saber de los docentes y en su socialización se despliega el grado de comprensión que se tiene frente al interrogante, conllevando a que el encuentro reflexionado y el debate permanente instauren la movilización teórica entorno a las distintas comprensiones del problema centro⁴⁷.

Todo lo descrito debe recopilarse (actas, protocolos, textos de ensayo, etc.) como memoria del encuentro e insumo fundamental para la producción escrita de saber, la cual impacta el proceso de interrogación, es decir, que aunque se formule el problema orientador⁴⁸, éste podrá reconfigurarse en el proceso de debate, crítica y reflexión.

Así mismo, la producción escrita de saber también debe orientarse a la pregunta por la forma de su enseñanza, es decir, los docentes del colectivo deben ocuparse de las distintas maneras de socialización, aprehensión y dinámica evaluativa del saber que producen.

47 Los diálogos con significado empiezan a ser pertinentes, en la medida en que exista un salto cualitativo (transformación en la actitud y aptitud de los participantes del proceso) entre el conocimiento aislado y particularizado que produce el sujeto ensimismado y el conocimiento debatido e integrado que producen los sujetos en relación. Es decir, los colectivos docentes considerados como escenarios de articulación del conocimiento, en tanto se supera la unificación y se debate en pluralidad, darán como resultado un conocimiento que gana en complejidad (generación de nuevas redes entre el saber) y por tanto en articulación (nuevas relaciones antes no existentes por desconocimiento).

48 Todo problema debe presentar relación de conceptos, es decir, debe formularse haciendo cruces lógicos de los elementos que lo constituyen, dichos cruces no son otra cosa que las posibles dimensiones por donde el problema se aventurará para ser resuelto o para ser nuevamente interrogado; esto último implica que los problemas no necesariamente tienen una solución definitiva, más bien pueden aparecer nuevos interrogantes que potencian la discusión. Los problemas entonces, implican ir más allá de lo evidente, ir más allá de lo meramente observable y establecer un tránsito consciente entre la observación ingenua del mundo cotidiano, hacia la reflexión argumental, para encontrar en lo ya conocido con anterioridad elementos nuevos que permitan desarrollo y conocimiento.



5.2 METODOLOGÍA PARA LA CONSTRUCCIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE LOS COLECTIVOS DOCENTES

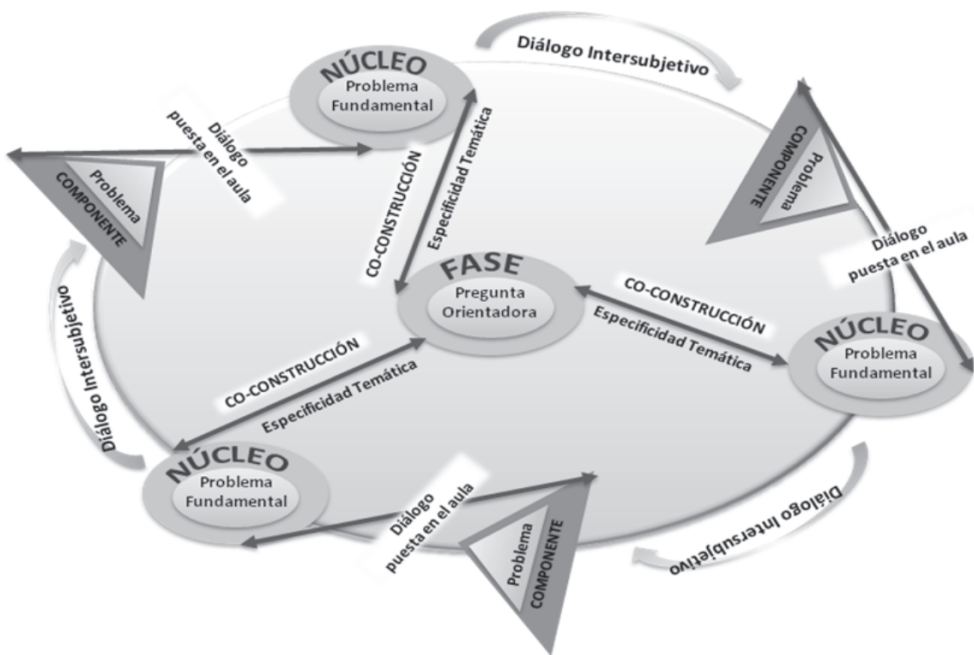
La metodología de configuración y operación de los colectivos docentes debe estar estrechamente vinculada a la lógica curricular con la que se ha pensado la organización del conocimiento disciplinar y/o profesional. La relación entre la macro-estructura del currículo y sus despliegues y los colectivos docentes y sus saberes, se convierte en el fundamento de la socialización del currículo, al tiempo que la clave para la implementación programática con pertinencia y contextualización.

En la educación actual, los nuevos modelos curriculares proponen formas nuevas de encarar el trabajo docente en las aulas; sin embargo, es común hallar fuertes resistencias en los estilos de enseñanza. Lo anterior confirma que el cambio no se desprende directamente del diseño de planes y programas, sino que se vive como proceso paulatino en el que confluyen experiencias personales socializadas en escenarios colectivos. Así que, es el profesor y el estudiante con sus intereses, vivencias, vicisitudes e inteligencia quienes, en última instancia, dan cuerpo al currículo y lo convierten en su principal fuente de trabajo.

En los programas académicos o en las facultades, o en los departamentos, debe existir un comité guía, donde se debaten de modo permanente las bases, estructuras y planes programáticos generales de la estructura curricular. Allí coinciden los distintos coordinadores de colectivos de fase, de ciclos, de etapas, los cuales facilitan la reflexión disciplinar e interdisciplinar más específica, dando lugar al trabajo de núcleos y componentes; en el esquema se muestra el proceso (Gráfica No. 13).

Otro asunto interesante que pasa por la instauración de los colectivos docentes es la re-dimensión de las teorías curriculares que integran el programa y/o la facultad. Sobre esta idea, los maestros intervienen de modo directo sobre las reflexiones curriculares haciendo que su despliegue pueda hacerse efectivo en el aula con su **Trabajo problémico curricular**.

Gráfica No. 13 Proceso de Constitución de los Colectivos



Para que se comprenda el despliegue es necesario triangular tres elementos fundamentales, maestro-estudiante, currículo y Disciplina (Gráfica No. 14). En esta triangulación emergen elementos de fundamental análisis, así:

Al relacionar el **maestro-estudiante** con las **teorías y acciones curriculares**, emerge necesariamente la pregunta por la construcción pedagógica y didáctica en y para el aula; de esta relación se desprenden interrogantes tales como ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?,



¿cómo se generan aprendizajes significativos?, ¿a qué sujetos se les enseña?, ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, al tiempo que, ¿cómo aprender?, ¿qué aprender?, ¿cuándo aprender?.

Estas y otras preguntas son esenciales en la dinámica interna del colectivo docente, con ellas se inicia un proceso de intercambio de experiencias entre maestros que son valiosas para la construcción de esquemas y modelos consensuados que serán llevados al aula, en donde los estudiantes serán los directos beneficiados.

En la relación **maestro-estudiante** con **la disciplina**, emerge la revisión y actualización permanente de los diferentes conceptos y campos que integran un saber disciplinar, sus criterios epistemológicos, ontológicos y gnoseológicos configuran la búsqueda de los principios que la fundamentan y sus criterios de pertinencia y contextualización representan los interrogantes que moldean sus procesos de profesionalización. ¿Qué esperar del saber y la actuación de la disciplina a la que pertenecemos?, ¿cómo construir y constituir saber con relevancia y pertinencia en la disciplina?, son interrogantes por resolver para iniciar una construcción de conocimiento interdisciplinar, tan de moda cuando se hacen colectivos docentes.

En la relación del vértice **Currículo** con el de **Disciplina**, toma relevancia la reflexión sobre los procesos que configuran la lógica de ordenamiento de los saberes disciplinarios para optar por su enseñanza, su aprendizaje y por ende su construcción permanente, esto es la forma como se ordenan, configuran y seleccionan las distintas teorías curriculares que fundan la macro-estructura del programa y/o la facultad y que conllevan a las distintas formas de educabilidad y enseñabilidad de las disciplinas.

En este sentido, los colectivos docentes deben ocuparse, y de modo fundamental, de los problemas curriculares en el mismo nivel de los

problemas disciplinares; en este orden de ideas, el maestro tiene una doble condición, conocer, comprender y actuar su saber particular y saber, interpretar y realizar su conocimiento curricular.

Gráfica No. 14 Trabajo Problemático



5.3 LA EVALUACIÓN: UNA PROPUESTA ESTRUCTURAL PARA SU IMPLEMENTACIÓN

"La evaluación debe convertirse en un proceso tal, que permita al Docente y al Estudiante reflexionar sobre sí mismo, sobre el lugar que ocupan en el proceso, sobre su realidad y su relación con el saber".

Tamayo G. (2008).

La evaluación es uno de los procesos fundamentales en el acto educativo, con ella la triada Docente - Estudiante - Conocimiento se ve estimulada y potenciada; sobre todo, la evaluación permite la observación crítica del proceso, en tanto en cuanto estudiantes y docentes puedan valorar dialógicamente los indicadores de logro alcanzados y



los niveles de acercamiento a las competencias formuladas en las fases o etapas de formación.

En este sentido, la evaluación presenta, ante todo, un carácter de retroalimentación, en donde profesores y estudiantes proponen, a través de técnicas evaluativas específicas, escenarios para determinar los niveles de aprehensión del saber.

El llamado que la propuesta pedagógica de la Universidad Católica Popular del Risaralda hace al respecto es el que sigue:

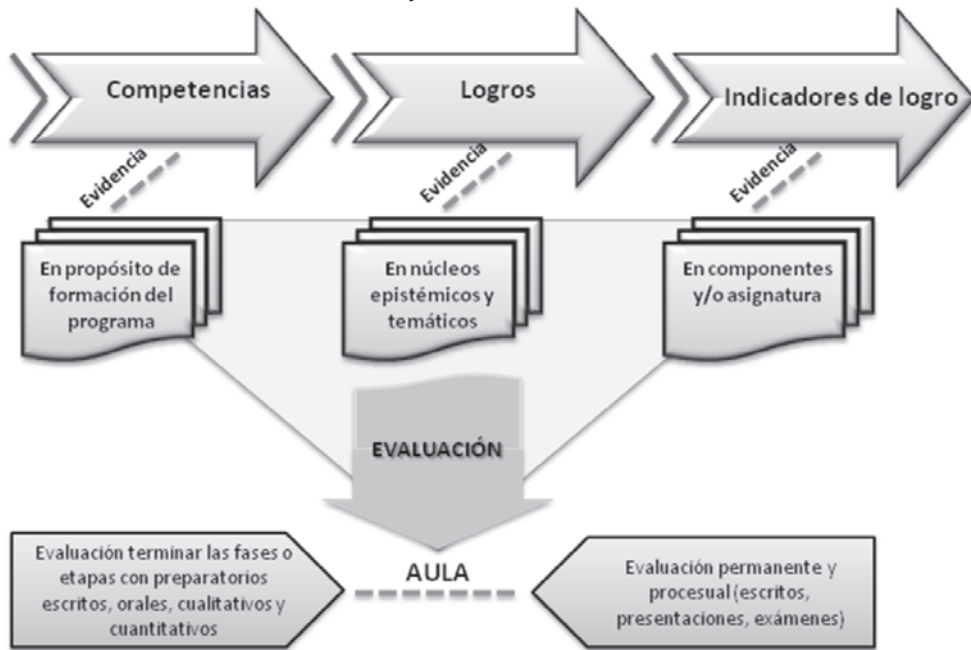
"En primer lugar una valoración orientada hacia la retroalimentación y no hacia la aprobación o la sanción, debe tener un carácter continuo. Esto significa que la valoración no debe cerrar capítulos, sino valorar los logros y los problemas de un trabajo para orientar las siguientes acciones tendientes a cualificarlo".

Así que **NO** es una evaluación estimulada por lo explícito del control en la promoción o una evaluación centrada única y exclusivamente en el estudiante, en donde el docente es sólo quien evalúa. **NO** debe ser una evaluación que se presente como fin en sí misma, sino como un proceso continuo y permanente (en el semestre) de los tres participantes Docentes, Estudiantes y Saber.

Así entonces, la evaluación, a la par con los currículos, debe dar un paso de lo agregado hacia lo problémico y articulado, en donde la valoración incluya coherentemente las demarcaciones curriculares (propósitos de formación) que en el interior de los diferentes programas se realizan, esto es, las indagaciones y formulaciones macrocurriculares realizadas (fases, núcleos, etapas, nociones de competencia generales, etc.) y microcurriculares (componentes, asignaturas, indicadores de logro, objetivos de contenidos programáticos, etc.) deben estar coherente y pertinentemente ligadas con los procesos de

evaluación formulados⁴⁹. A continuación el esquema que ejemplifica una forma de relación de lo dicho anteriormente:

Gráfica No. 15 Evaluación y Currículo



Así mismo, la pregunta por el momento de formación en el que el estudiante se encuentra, como por el tipo de valor que tiene lo que las personas en los contextos educativos aprenden, se vuelve fundamental para el entendimiento de una evaluación participante y dialogante.

Puede incluirse para esta idea una noción fundamental que transversaliza el acto evaluativo, la construcción y movilización del saber en el aula; en este proceso se involucran docentes, estudiantes y estudiantes pares (monitores), con el fin de dialogar, debatir, reflexionar y evaluar el producto realizado. En el siguiente esquema se puede vislumbrar lo enunciado:

⁴⁹ Es bien importante que los estudiantes conozcan con anterioridad los criterios con los cuales serán evaluados, criterios que se originan con base en las formulaciones de los indicadores de logro que están a la base de lo que pragmáticamente se debe reflexionar, dialogar y aprehender en el aula.

Gráfica No. 16 Triada Docente - Monitor - Estudiante

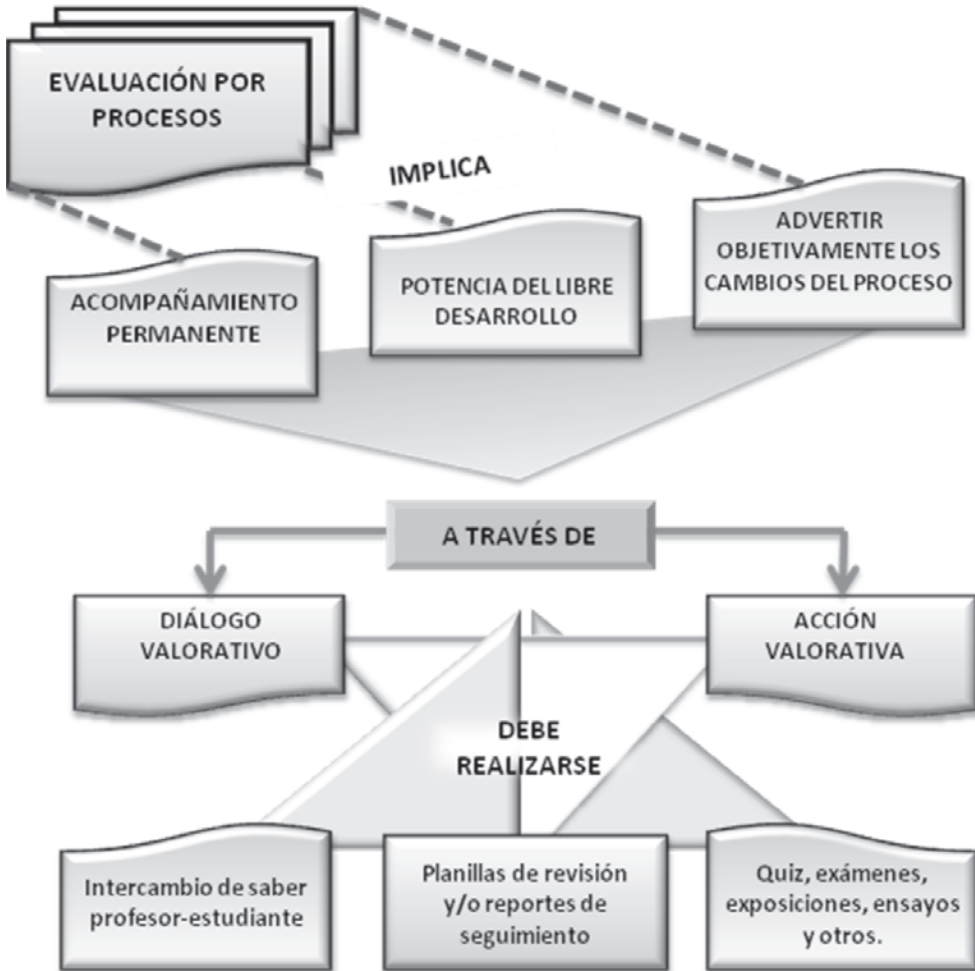


En este sentido y apelando a una propuesta de evaluación estructural, presentamos las siguientes ideas: las mismas no están desarticuladas entre sí, pertenecen a una misma columna, por tanto a una misma acción. Su separación obedece a factores estrictamente metodológicos.

La primera, una **evaluación por procesos**, la cual consiste fundamentalmente en el acompañamiento permanente del estudiante, potenciando su libre desarrollo y advirtiendo objetivamente los cambios que durante el transcurso del proceso los participantes (Docente - Estudiante - Saber) presentan.

En este tipo de evaluación se hace estrictamente necesario tener unas planillas de revisión, o reportes para seguimiento longitudinal y procesual, el cual puede implementarse con la participación de los colectivos docentes. Debe realizarse un diálogo permanente entre profesores y estudiantes y una acción valorativa que permita al estudiante dar cuenta de sus alcances en el interior de su asignatura (ver Gráfica No. 17).

Gráfica No. 17 Evaluación y procesos



Además, se hace indispensable relacionar de modo directo los indicadores de logro formulados con el tipo de prueba asignada, pues es claro que los exámenes que consideran el acto de memorizar como única estrategia de aprendizaje no son los indicados para dar cuenta objetiva de algunos de los indicadores de logro⁵⁰.

⁵⁰ Es importante aclarar que la evaluación por procesos no significa que todos los estudiantes deben pasar al siguiente nivel obligatoriamente, tampoco que el rigor a la hora de valorar se pierda, además el acto de memorizar algunos de los contenidos es fundamental en este tipo de evaluación, entendido como proceso cognitivo, no así como mecanismo único para la valoración.



En una evaluación por procesos se entiende el ser humano en su dimensión de inacabado, permitiéndole afrontar, en unos tiempos previamente concertados, el conocimiento nuevo. En una evaluación por procesos debe estar claro que las cosas en el currículo no son, van siendo, tal cual nosotros en el mundo.

La segunda lógica implica una **evaluación articulada y problémica o problemática**, en donde los distintos componentes o asignaturas con su saber específico permiten una lectura compleja y comprensiva de un problema previamente formulado, en el cual confluyen críticamente distintas posturas, distintas respuestas, al tiempo que múltiples miradas y conceptualizaciones.

En la base de esta evaluación articulada y problémica está la consideración del saber como un entramado complejo de múltiples relaciones, no un conocimiento aislado y departamentalizado, esto implica necesariamente considerar una dimensionalidad interdisciplinaria del saber, al tiempo que determinar que el conocimiento disciplinar se coloca como fundamento de todo avance inter y transdisciplinar. Es decir, no será posible realizar avances interdisciplinares, si en el interior de las distintas disciplinas dialogantes no existen productos investigativos y reflexiones y movilizaciones teóricas sistemáticas.

La evaluación articulada y problémica implica entonces la identificación previa entre docentes y estudiantes de grandes problemas transversales, formulados a través de preguntas y/o temáticas (presentadas a través de proyectos, protocolos, módulos, entre otros.) que al ser abordados permitan el análisis múltiple de distintos saberes intra o inter disciplinares. No es posible que un sólo docente o una única perspectiva resuelvan el gran problema, por lo tanto la formulación de subproblemas es una tarea interesante en la medida en que éstos formalizan los alcances que específicamente se le pueden entregar al problema central o macro.

En la implementación de esta modalidad evaluativa es preponderante el papel de los colectivos docentes, en ellos se formalizan los proble-



mas y se debaten los caminos a seguir para generar nuevas y mejores preguntas de parte de estudiantes y profesores⁵¹.

En este sentido, la evaluación no sólo se vislumbra como la posibilidad de visibilizar y valorar los objetivos de logro propuestos, sino también como la oportunidad de generar nuevos acercamientos a las premisas de aprehendizaje que se consideran fundamentales en el aula, al tiempo que nuevas formas de acceder al conocimiento de las ciencias, la filosofía y las artes.

Gráfica No. 18 Evaluación y problemas

⁵¹ Se hace alusión a las nuevas preguntas puesto que aquí el conocimiento no se entiende como una verdad absoluta e inmóvil, más bien se comprende un conocimiento en constante movimiento y a la pregunta como la generadora permanente de nuevas formas y maneras de conocer.



Una tercera lógica es la **Evaluación por competencias**, la cual debe valorarse con base en las dos propuestas anteriores, sobre todo en lo atinente a la necesidad de no fraccionar el conocimiento, dando lugar a una lectura del mundo, del hombre y las cosas desde una mirada multidimensional. Al respecto Morín (2000, p. 34) propone lo siguiente:

"La inteligencia parcelada, compartimentada, mecanicista, disyuntiva, reduccionista rompe lo complejo del mundo en fragmentos separados, fracciona los problemas, separa lo que está unido, unidimensionaliza lo multidimensional, es una inteligencia miope que termina normalmente por enceguecerse. Destruye desde el óvulo las posibilidades de comprensión y de reflexión; reduce las oportunidades de un juicio correctivo o de una visión a largo plazo. Por ello, entre más multidimensionales se vuelven los problemas más incapacidad hay de pensar su multidimensionalidad; entre más progresa la crisis, más progresa la incapacidad para pensar la crisis; entre más planetarios se vuelven los problemas, más impensables son. Incapaz de proyectar el contexto y el complejo planetario, la inteligencia ciega se vuelve inconsciente e irresponsable".

Esta visión de las cosas implica, de igual forma, una reconsideración del concepto de competencia, trascendiendo la definición de Hernández, Rocha y Verano, citados por Tobón (2006) "saber hacer en contexto", hacia un concepto de competencia que no simplemente tenga que ver con lo directamente observable y fáctico, sino más bien como "una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas donde se combinan conocimientos, actitudes, valores y habilidades con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones" (Gonczi y Athanasou, citado por Tobón 2006, p. 47).



Lo anterior implica necesariamente comprender las competencias en el marco de la integralidad, esto es, adentrarnos en el saber hacer, saber conocer, saber pensar, saber ser, saber sentir en todo lo que corresponde a la formación personal y profesional. Significa que todos los estamentos que componen el complejo entramado de la vida de la Universidad estén insertos en esta lógica, pues es con base en la ayuda mutua, la cooperación y el diálogo permanente que se pueden adecuar ideas renovadoras y de alto impacto.

La competencia no puede entonces reducirse a niveles cognoscitivos, pues se formarán sujetos con cabezas grandes y con corazones pequeños y no puede reducirse a lo axiológico, puesto que se formarán sujetos con grandes corazones pero con poco criterio y sistematicidad profesional.

La búsqueda por el sujeto integral con apoyo de la Universidad en su propio proceso, está referida a la búsqueda de lo cambiante, de la incertidumbre, pero sobre todo referida a la búsqueda por la dialéctica entre lo cognitivo, lo emocional, lo axiológico y lo científico, condiciones éstas que se reúnen en la complejidad estructural de todos los seres humanos.

Al respecto, Tobón (2006, p. 49) refiere: "las competencias parten desde la autorrealización personal, buscando un diálogo y negociación con los requerimientos sociales y empresariales, con sentido crítico y flexibilidad, dentro del marco de un interjuego complementario *proyecto de vida-sociedad-mercado*, perspectiva que reivindica lo humanístico, pero sin desconocer el mundo de la producción".

Gráfica No. 19 Evaluación y competencias



5.4 ALGUNAS IDEAS PARA LA FORMULACIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Las competencias deben formularse con base en la apuesta que se hace en el **propósito de formación**, en el cual deben confluir la formación humana y profesional como elementos constituyentes y necesarios.



De igual modo, la formulación de las competencias debe estar antecedida por la adecuación reflexionada de una taxonomía particular del tipo de competencias que se buscan o se pretenden conseguir (esto es el diálogo de expertos en currículo y estudiantes que proponen con criterio de conocimiento disciplinar- profesional las competencias; la integralidad se garantiza si existen unas competencias transversales (saber ser).

La sugerencia curricular es que estas competencias estén formuladas en la macro-estructura, es decir, puedan pertenecer a fases o etapas o ciclos propedéuticos, para garantizar su transversalidad en el tiempo de la formación y, por ende, su búsqueda de consecución pueda estar mediada por todos los actores y escenarios del currículo.

En el mismo sentido, si la competencia está formulada en este nivel, su evaluación debe constituir una ocupación permanente. Por tanto, la competencia deberá ser evaluada en el momento en que se tenga presupuestado finalizar la etapa, la fase o el ciclo propedéutico. Dicha evaluación deberá constituir un compendio de lo logrado por el estudiante y el profesor en el proceso de formación planteado con anterioridad, es decir, la evaluación debe constituir la valoración de los semestres en donde se desarrolló la competencia o las competencias.

No obstante, debe ser claro que al estudiante no podrá devolversele en el proceso (por ejemplo, un estudiante que al terminar su fase en tercer semestre, por no dar cuenta de algunos aspectos valorados, no podrá regresar a segundo o primero); así que, la evaluación de la fase, de la etapa o del ciclo constituye una herramienta de **identificación, de caracterización y regulación** del currículo, en tanto se determinan los avances y se obtienen datos para mejorar algunos de los procesos de enseñanza- aprendizaje de los participantes.



En este sentido, el diseño de pruebas⁵² para la realización de esta valoración debe estar enmarcado, como se dijo anteriormente, en la taxonomía particular que de las competencias se ha elaborado (ésto de acuerdo con el nivel disciplinar y los planteamientos particulares que en cada profesión se requieran), al tiempo que articulará problémicamente preguntas esenciales, diseñadas por parte del colectivo docente e inspiradas por los distintos indicadores de logro formulados en cada una de las asignaturas, por tanto deberán expresar las competencias propuestas para el nivel curricular presupuestado y valorar habilidades, conocimientos, destrezas, aptitudes y actitudes de los participantes del proceso educativo.

52 El diseño de las pruebas puede contemplar aspectos cuantitativos (a través de valoraciones orales, problemas sugeridos como preguntas a resolver, test, etc.) y cualitativos (sobre todo para aquellos momentos en los que es necesario valorar criterios éticos, morales y axiológicos)

